

Anne Mielonen

**AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN  
PUHDISTUSPALVELUALAN AIKUISOPISKELIJOIDEN  
KOKEMANA**

- *”En mä kyl ainakaan siivoamaan lähde, kun mä saan tehdä  
sitä kotonakii”*

Aikuiskasvatustiede

Pro gradu–tutkielma

Kevätlukukausi 2013

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

Mielonen, Anne. Ammatillisen identiteetin rakentuminen puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijoiden kokemana. – ”*En mä kyl ainakaan siivoomaan lähde, kun mä saan tehdä sitä kotonakii*”. Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2013. 81 sivua. Julkaisematon.

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen koulutuksen aikaisissa konteksteissa. Toisena tutkimuskysymyksenä oli, miten koulutuksen sisäisillä opetus- ja ohjausjärjestelyillä on mahdollista tukea ammatillisen identiteetin rakentumista. Puhdistuspalveluala on yhteiskunnallisesti vähän arvostettu ammattiala eikä vastaavaa tutkimusta ole aiemmin tehty. Koulutusjärjestelyillä on vaikutusta uusien, alan ammattilaisten näkemykseen työstä ja itsestään ammatillisena toimijana.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2012 puolistrukturoiduilla temahaastatteluilla kahdeksalta vastavalmistuneelta tai opintojen loppuvaiheessa olevalta laitoshuoltajaopiskelijalta. Aineiston analysointi on tehty käyttäen ensin sisällönanalyysiä ja sen jälkeen analysointiin yhdistettiin narratiivinen lähestymistapa.

Löydösten mukaan ammatillisen identiteetin rakentumisessa keskeistä oli toimijuuden harjoittamismahdollisuudet oppilaitoksella ja työssä oppimassa. Toimijuus edellytti riittävää teoreettista tietoa ja taitoa sen soveltamisessa käytännön konteksteissa. Keskeistä oli työssä oppiminen ja työssä oppimisen kokemukset. Työelämän tarjoamat mallit ammatillisuudesta ja ohjausosaamisen hallinta toimivat merkityksellisinä tekijöinä ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Opiskelijoiden oma elämäkerrallinen historia kulkee aikuisopiskelijoiden opiskelupoluissa vahvasti mukana. Aiemmin rakentunut ammatillinen identiteetti joutuu koulutuksen aikana uudelleen neuvoteltavaksi erilaisissa käytännön yhteisöissä. Koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet kokemusten jakamiseen, itsearviointiin ja oman opintopolun suunnitteluun vahvistavat toimijuuden kehittymistä.

Tutkimuslöydösten perusteella oppimisympäristöjen katsominen ei enää riitä pelkästään fyysisenä ja sosiaalisena tilana, vaan niiden väliseen kytkentään tarvitaan toimijuutta tukevaa resurssia. Tällaisina resursseina voi toimia opettajakoulutuksen pedagogisten rakenteiden tarkistaminen enemmän subjektiutta, motivointia ja innostamista sisältäväksi. Myös ammatillisten tutkintojen perusteisiin tulisi lisätä työssä oppimisen ohjaus yhtenä pakollisena tai valinnaisena tutkinnon osana, jolloin työelämän ohjausosaaminen tulisi luonnollisella tavalla ammatillisen koulutuksen myötä työelämän resurssiksi.

Asiasanat: ammatillinen identiteetti, laitoshuoltajat, elinikäinen oppiminen, työssä oppiminen, toimijuus, ammatilliset neuvottelut, narratiivinen lähestymistapa

## Sisällys

1 JOHDANTO .....	4
2 LAITOSHUOLTAJAN AMMATTITUTKINNON KUVAUS.....	5
3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI .....	8
3.1 Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona .....	9
3.2 Ammatillisen identiteetin neuvottelut työn muutoksessa .....	11
4 ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA IDENTITEETIN MUUTOS.....	13
4.1 Elinikäinen oppiminen käsitteenä.....	14
4.2 Elinikäinen oppiminen ja identiteetti yhteiskunnallisessa muutoksessa .....	14
4.3 Elinikäinen oppiminen ja toimijuus aikuiskoulutuksen kentällä.....	17
4.4 Työssä oppimisen kokemuksellisuus.....	20
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	25
5.3 Tutkimuksen kohderyhmä.....	27
5.4 Tutkimusaineiston hankinta .....	28
5.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys .....	29
5.6 Aineiston analyysi.....	30
5.6.1 Aineiston pelkistäminen .....	31
5.6.2 Aineiston teemoittelu .....	33
5.6.3 Narratiivinen lähestymistapa .....	35
6 LÖYDÖKSET.....	36
6.1 Elämänhistoriallisen oppimisen haavoittuvassa tienhaarassa .....	37
6.2 Ammatillisen identiteetin tyypit .....	39
7 POHDINTA.....	61
7.1 Yhteenveto .....	61
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	68
7.3 Keskeiset löydökset ja jatkotutkimusaiheet .....	71

LÄHTEET

LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Joustavilla työmarkkinoilla pärjääminen edellyttää yksittäisiltä toimijoilta elämisen jatkuvaa suunnittelua ja uusia investointeja omiin valmiuksiinsa (Vanttaja & Järvinen 2006, 39). Elinikäinen oppiminen, jatkuva ammatillinen uusiutuminen sekä ammatillinen joustavuus ja liikkuvuus työmarkkinoilla ovat ominaisia tämän päivän työlle asetettuja vaatimuksia. Pelkkä ammatillinen osaaminen, substanssiosaamisen hallinta ja koulutuksen tuottama muodollinen pätevyys eivät enää riitä. Työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työhön ja omaan ammattiin ovat yhteiskunnallisten muutoksien yhteydessä tulleet entistä tärkeämmiksi.

Antikainen ja Huotelin (1996) tuovat esille kouluttautumisen ja elinikäisen oppimisen merkityksen näkökulmina ihmisen elämänkulun ja elämänhistorian, jolloin ihmiset käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen. Näkökulmana voi olla myös identiteetti, jolloin voidaan tarkastella sitä, millaisia identiteettejä erilaiset koulutus- ja oppimiskokemukset tuottavat. (Antikainen & Huotelin 1996, 8-9.)

Kysymykset ammatillisesta identiteetistä ja subjektiudesta nousevat väistämättä esiin tarkasteltaessa esimerkiksi työssä vallitsevien sosiaalisten käytäntöjen suhdetta elinikäiseen oppimiseen, työssä oppimiseen sekä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Mielikuvat omasta ammatillisesta tulevaisuudesta ja niihin pohjaava motivaatio oppimiseen ilmentävät ammatillista identiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 45). Meidän on tiedettävä enemmän myös yksilöiden oppimisesta työelämässä eli siitä, miten työelämässä harjoitetaan toimijuutta omalla osallistumisellaan ja kuinka yksilöt oppivat työssään (Billet 2006, 2).

Tutkimuskysymyksinäni on ollut, miten puhdistuspalvelualan opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu koulutuksen aikana ja miten koulutuksen aikaisilla opiskelujärjestelyillä tuetaan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Tutkimuksen kohderyhmänä on laitoshuoltajan ammattitutkinnon suorittaneet.

Puhdistuspalvelualan työ ei perinteisesti ole ollut kovin houkutteleva. Mari Käyhkö (2006) toteaa etnografisessa väitöskirjatutkimuksensa lähtökohdissa, kuinka siivoamista ei arkiajattelussa pidetä hohdokkaana tai tavoiteltavana ”glamour-alana”, joka vaatisi

erityistä ammattitaitoa tai koulutusta. Siivoojia ei yhdistetä puheeseen huippuosaajista, edelläkävijöistä, menestyjistä tai vaikuttajista. (Käyhkö, 2006, 16).

Siivoojan ammattia on kuvattu matalapalkkaisena, vähän arvostettuna naisduunariammattina, johon arkiajattelussa kytketään likaisuus, ruumiillisuus ja arkiset toistot. Lian poistaminen on yhteiskunnissa jätetty ihmisille, joiden asema on työn välityksellä määritelty alhaiseksi. (Tedre 2004, 78.) Tutkimukseni käsittelee, miten tällaisella vähän arvostetulla alalla ammatillinen identiteetti muodostuu.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on hankittu haastattelemalla kahdeksaa vastavalmistunutta laitoshuoltajaa tai opintojen loppuvaiheessa olevaa laitoshuoltajaopiskelijaa. Laadullisessa tutkimuksessa kirjallinen ilmaisu on Eskolan ja Suorannan (1998, 236) mukaan tärkeässä asemassa. Se on heidän mielestään hyvin kiinteä osa tutkimuksen tekoa, ja se nousee usein myös keskeiseksi tutkimuksen onnistumisen kriteeriksi. Tutkimuksessani olen pyrkinyt lukijaystävälliseen ilmaisuun jättämällä tietoisesti käyttämättä aikuiskoulutuksen järjestämistä ja toteutamista kuvaavaa termistöä; esimerkiksi tutkinnon suorittajasta käytän opiskelija –nimeä, koulutuksen järjestäjästä olen yksinkertaisesti käyttänyt nimeä oppilaitos ja niin edelleen. Keskeistä aikuiskoulutuksen termistössä on myös työssäoppimisen kirjoittaminen erikseen.

Tämä tutkimus tuo esille, kuinka puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijoiden kokemana tie kohti omaa ammatillista identiteettiä kulkee luopumisen – kiinnittymisen – ja uudelleen sitoutumisen polkuna. Keskeistä ammatillisen identiteetin rakentumisessa on toimijuuden harjoittamismahdollisuudet oppilaitoksella ja työssä oppimisessa sekä näissä konteksteissa tapahtuva uutta ammatillista identiteettiä koskevien neuvottelujen onnistuneisuus.

## **2 LAITOSHUOLTAJAN AMMATITUTKINNON KUVAUS**

Puhdistuspalvelualan ammatillisen koulutuksen historia on varsin lyhyt. Alan arvostuksen saamiselle ei vielä ajallisesti ole ollut riittävästi tilaa ja mahdollisuutta.

Kujala ja Wilkman (2006) kuvaavat, kuinka 1950-luvulla laitoksissa siivottiin kotisiivousmenetelmin ja kuinka oppi siirtyi äidiltä tyttärelle. Siivoojien ja työjohdon koulutustarpeeseen havahduttiin 1960-luvulla, kun siivouksen organisointi alkoi ja työpaikoille alettiin saamaan ammatillista työnjohtoa. Aluksi siivousalan koulutus oli pääasiassa kurssimuotoista aikuiskoulutusta, jota tarjottiin aikuisille, toimessa oleville ja työelämään valmentautuville. Vuodesta 1972 lähtien laitossiivoojan ammattitutkinto oli mahdollista suorittaa kuuden vuoden työkokemuksen jälkeen. 1980 –luku oli siivousalan koulutuksen kulta-aikaa. Hakijoita koulutuksiin oli enemmän kuin kursseille voitiin ottaa. Oppilaita riitti, mutta pätevistä opettajista oli huutava pula. Ammattitutkintojärjestelmä uudistui, kun uusi ammattitutkintolaki astui voimaan vuonna 1994. Lain nojalla koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla näyttöinä suoritettavat toisen asteen työelämän tutkinnot olivat joko perustutkintoja, ammattitutkintoja tai erikoisammattitutkintoja. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän tavoitteena oli lähentää koulutusta ja työelämää. Laitossiivoojan ja sairaala-apulaisen ammattitutkinnot yhdistettiin laitoshuoltajan ammattitutkinnoksi vuonna 1997, koska ajatuksena oli työnkuvan monipuolistuminen ja työn tuottaminen työpaikoilla jatkossa yhä useammin yhteistoiminnallisesti ryhmässä. (Kujala & Wilkman 2006, 119-120, 143, 146.)

Nykyisin laitoshuoltajien ammattitutkinto on toisen asteen ammatillinen tutkinto, joka suoritetaan näyttötutkintona. Näyttötutkinto on aikuisille suunnattu koulutusmuoto, jossa huomioidaan tutkinnon suorittajan aiempi työkokemus sekä osaaminen ja johon näyttötutkintoon valmistava koulutus suunnitellaan. Näyttötutkintona suoritettava laitoshuoltajan ammattitutkinto voidaan suorittaa työvoimapoliittisena koulutuksena, oppisopimuskoulutuksena tai Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana opiskelijan omaehtoisena koulutuksena. Työvoimapoliittinen koulutus on työvoimahallinnon rahoittama, työttömille työnhakijoille suunnattu ammatillinen koulutus, joka toteutetaan päiväopiskeluna.

Tutkinnon suorittamisen järjestämisessä oppilaitoksen tulee noudattaa laitoshuoltajan ammattitutkinnon näyttötutkinnon perusteita, jotka opetushallitus on viimeiseksi uusinnut vuonna 2005 (Opetushallitus 2005). Aikuiskoulutuksessa noudatetaan myös henkilökohtaistamismääräystä (43/011/2006), jonka mukaan oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon opiskelijan elämäntilanne, aikaisemmin hankittu osaaminen, tarvittava ammattitaito sekä työssä oppimisen mahdollisuudet.

Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen huomioidaan koulutuksen toteuttamisessa ja hän osallistuu tutkintoon valmistavaan koulutukseen vain niiltä osin, kuin hän tarvittavan ammattitaidon osalta tarvitsee valmistavaa koulutusta. Tämä aikuiskoulutuksen opiskelujärjestelyihin liittyvä joustavuus nopeuttaa myös tutkinnon suorittamista ja nopeaa työllistymistä aloille, joilla on työvoimapula.

Silvennoisen (2011) mukaan aikuiskoulutuksella on erityinen merkitys työttömyyden haittavaikutuksia lieventävässä työvoimapolitiikassa, jossa työvoimapoliittinen aikuiskoulutus on nähty välittömänä ja nopeavaikutteisena keinona hallita työttömyyttä. Työvoimapoliittinen koulutus on myös merkittävästi vaikuttanut siihen, miten työttömät rakentavat käsitystä itsestään ja asemastaan ja miten he toimivat työttömän roolissaan. (Silvennoinen 2011, 57-58.)

Tämän tutkimuksen haastateltavat henkilöt ovat olleet työvoimakoulutuksessa ns. non-stop -koulutuksessa. *Non stop* -koulutuksella tarkoitetaan tietylle ammattialalle kohdentuvaa koulutusta, johon voi hakea jatkuvasti. Opiskelijat valitaan joko yksitellen tai ennalta sovittuina ajankohtina ryhminä joustavasti. Kukin opiskelija noudattaa henkilökohtaista opiskeluohjelmaa ja suorittaa vain ne opinnot, jotka hän tarvitsee koulutuksen tavoitteen saavuttamiseksi (esim. tutkinto, työssä tarvittava erityisosaaminen, työllistyminen, hakeutuminen muuhun koulutukseen). (Työ- ja elinkeinoministeriön ohje 2012, 8).

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijaryhmät eivät aloita eivätkä päättäneet tiettyinä päivämäärinä samaan aikaan, vaan opiskelijoita otetaan jo meneillään oleviin ryhmiin koko ajan. Opiskelijaryhmässä on tällöin tiettyjä aiheita ja teemoja opiskelemassa eri aikaan aloittaneita opiskelijoita, jotka ovat myös omassa ammatillisessa kasvussaan eri vaiheissa. Ryhmissä tapahtuu jatkuvaa liikehdintää kun uusia opiskelijoita tulee ryhmään samanaikaisesti kun valmistuvia opiskelijoita poistuu. Haasteelliseksi muodostuu tällöin ryhmän merkitys yksilön itsetuntemuksen lisäämisen eli reflektion välineenä (peilinä), johon hänellä on mahdollisuus heijastaa itseään ja toimintatapojaan.

### 3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tietopuolisena viitekehyksenä olen käyttänyt ammatillisen identiteetin ja elinikäisen oppimisen käsitteitä, koska aikuiskoulutuksen opiskelijoilla usein on jo aiemman työhistorian kautta muodostunutta käsitystä itsestään ammatillisina toimijoina tietyn alan ammatillisissa yhteisöissä. Työelämän muutosten tai oman elämäntilanteeseen liittyvien muutosten johdosta he ovat usein ajautuneet elinikäisen oppimisen vaatimuksiin, mutta myös sen tarjoamiin mahdollisuuksiin uudelleen kouluttautumisen kautta.

Ammatillisella identiteetillä ymmärretään elämänselityksellään perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen kuuluvat myös työhön sisältyvät arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 26.)

Ammatillinen identiteetti kuvaa ihmisen ja työn välistä suhdetta. Työhön liittyvät identiteetit nousevat huomion kohteeksi silloin, kun ne ovat muuttuneet ongelmallisiksi tai niihin kohdistuu voimakkaita muutospaineita. Ammatillisessa identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksilön rakentamat ja jatkuvasti muokkaamat yksilölliset merkitykset ja käsitykset yksilön asemasta elämässä sekä työhön liittyvistä arvoista ja eettisistä sitoumuksista. Nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa identiteetin kautta pyritäänkin ymmärtämään, mitä yhteiskunnallinen muutos merkitsee yksilöille. (Eteläpelto 2007, 90-93.) Ihmisen identiteettiä on kuvattu siis ihmisen minäkuvan puolena, joka vastaa kysymykseen, kuka minä olen, mihin ihmisryhmiin minä kuulun tai haluaisin kuulua. Ammatillinen identiteetti on eräs aikuisen identiteetin keskeinen osa. (Repo-Kaarento 2004:3, 32.)

Aikuisen keskeisiä identiteetin osa-alueita ovat työ- ja ammatti-identiteetti, jotka voivat saada hyvinkin erilaisia merkityksiä ihmisen elämässä. Ne voidaan nähdä täten myös osana ihmisen laajempaa persoonallista identiteettiä. Joillekin ihmiselle työ on



keskeinen persoonallisen identiteetin rakentaja Toisille taas työ on väline muiden, keskeisempien elämänarvojen toteuttamiseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 32.)

Eri tahoilta tulevat, ehkä ristiriitaisetkin odotukset voivat aiheuttaa ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyä Toimiminen monissa erilaisissa verkostoissa ja ryhmissä sekä työn sirpaloituminen monille tahoille heikentää ihmisen kuuluvuuden tunnetta johonkin tiettyyn ryhmään tai työyhteisöön. Työhön liittyvien arvojen muutokset esimerkiksi tulostavoitteisiin perustuvan työn korostuminen, pysäyttävät yksilön myös omien arvojen ja oman käsityksensä pohdintaan ”hyvästä” työstä.

Myös työhön liittyvä asiantuntijuus on muuttunut; siihen sisältyy laajentunutta osaamista, tietoa ja taitoa sekä tehtävien hallintaa, jotka perinteisesti eivät ehkä ole kuuluneet työntekijän ammatilliseen identiteettiin. Tämän päivän työelämän kuvauksissa korostuu kuitenkin kasvavat vaatimukset työhön panostamiseen, joustamiseen ja muutoksiin mukautumiseen. Ihmisen pitää sietää monenlaista puristusta enemmän kuin ennen. Vaatimukset työn tehokkaampaan ja parempaan tekemiseen sekä oman osaamisen kehittämiseen koskettavat työntekijää myös yksilö- ja minätasolla. Työn voidaan sanoa henkilökohtaistuneen siten, että työntekijä joutuu panemaan työhön myös tunteensa, aistinsa, koko elämänsä. (Julkunen 2008, 122.)

Työn vaatimuksina korostuvat nykyisin jaettu asiantuntijuus, moniammatillisuus, ammatillisten rajojen ylitys ja sosiaaliset taidot. Myös elinikäinen oppiminen ja jatkuva ammatillinen uusiutuminen, ammatillinen liikkuvuus ja joustavuus ovat ominaisia työlle asetettuja vaatimuksia. Vahva ammatillinen identiteetti voidaan tällaisissa tilanteissa kokea pikemminkin rasitteena, joka vaikeuttaa ammatin vaihtamista, jatkuvaa oppimista ja työyhteisöjen kehittymistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27.)

### **3.1 Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona**

Ammatillinen identiteetti on läheisesti sidoksissa identiteetin sosiaaliseen aspektiin, mutta se sisältää myös persoonallisen puolen, jolloin identiteetillä on perinteisesti viitattu sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin väliseen suhteeseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 32).

William Jamesin (1984) jo 1800-luvulla tekemä jako sosiaaliseen ja persoonalliseen minään on ollut vahvasti läsnä identiteettiä koskevassa keskustelussa 1800-luvulta lähtien. Jamesin mukaan sosiaalinen minä (*Me*), on identiteettimme osa, jota voidaan havaita, se tiedetään ja se on muuttuva. *Me* on tietoinen itsestään ja persoonallisesta olemassaolostaan. Persoonallinen minä (*I*), on suhteellisen pysyvä minä, joka voi reflektoida ja arvioida muuttuvaa sosiaalista minää. Se on osittain tiedetty ja se toimii osittain tietäjänä eli se toimii osittain subjektina ja osittain objektina. (James 1984, 159).

George Herbert Mead (1967) tarkastelee ihmisen minuuden syntyä sosiaalisena vuorovaikutuksena. Hänen mukaansa ihminen olettaa kommunikoidessaan tietynlaisia ”yleistettyjä toisia” edustamaan sosiaalista ryhmää tai yhteisöä ja sen asennetta. Hänen ajatuksensa mukaan yksilön ajattelu ei olisi mahdollista, ellei hän kuvittelisi mielessään ”yleisteyntä toista”, jonka kanssa hän käy sisäistä keskustelua itsensä kanssa. Osallistuessaan kannattamansa ryhmän tai yhteisön toimintaan, yksilö samastuu myös yhteisön tarjoamiin asenteisiin ja sosiaalisiin muotoihin. Yhteisön asenteilla on täten voimakas vaikutus minän syntymiseen. (Mead 1967, 91-92, 138-139, 175.)

George Herbert Mead'n (1967) identiteettiteoriassa identiteettiä on pidetty ensisijaisesti sosiaalisena konstruktiona. Mead piti kieltä ja tietoisuutta keskeisinä identiteetin eri puolten välisen suhteen rakentamiselle. Kielellä on Mead'n mukaan suuri merkitys minän kehittymiselle. Minä kehittyy ensisijaisesti ihmisen suhteessa muihin ihmisiin ja sosiaalisen kokemuksen myötä. Mead'n identiteettiteoriassa on keskeistä, että ihmisen itsetietoisuus rakentuu refleksiivisen kyvyn avulla ja identiteetti saavutetaan reflektoimalla sitä, mitä muut meistä ajattelevat. (Mead 1967, 74-75, 91, 135, 181.) Sekä Jamesin että Mead'n identiteettiteorioissa on keskeistä se, että identiteetti saavutetaan paljolti reflektoimalla sitä, mitä muut meistä ajattelevat. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 33.) Ihmisen kyky tarkastella itseään muiden silmin on identiteetin rakentumisen keskeisin edellytys (Saastamoinen 2006, 174).

Monissa myöhemmissä identiteettiteorioissa säilyi tämä kahtiajako persoonalliseen ja sosiaaliseen minään. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2008) mukaan ammatillisen identiteetin rakentumista tulee kuitenkin tarkastella sekä sosiaalisena että persoonallisena vuoropuheluna (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 29).

### 3.2 Ammatillisen identiteetin neuvottelut työn muutoksessa

Suomalaisen työelämän kuva on 1990-luvulta lähtien ollut varsin kielteinen. Siltala (2004) kuvaa, kuinka ennen työt ehti tehdä kunnolla valmiiksi, työilmapiiri oli nykyistä leppoisampi ja työstä saattoi joskus nauttiakin. Nykyään työ on jakautunut siten, että toiset kärsivät työn paljoudesta ja toiset sen puutteesta. Työelämä on heikoimman lenkin ulosäänestystä. Työ, jonka pitäisi vahvistaa identiteettiä, on muuttunut siten, että koko ajan täytyisi olla enemmän ja muuta kuin on eikä koskaan saisi olla tyytyväinen suorituksiinsa. Myös Julkunen (2008) kuvaa työn muuttumista alituisesti muutokseksi tehokkuusvaatimuksineen ja vaateineen ajatella asioita uusin tavoin. Ennen työssä oli suojaavia turvakehiä, nyt vaatimukset iskevät suoraan henkilöön. Työn murros sisältää ajatuksen, että ennen oli toisin ja murroksen keskeisin sisältö on työn henkilökohtaistuminen. (Julkunen 2008, 11.) Työntekijältä vaaditaan monilla aloilla pitkäjänteistä itsensä kehittämistä sekä omaan minään ja persoonaan sitoutuvaa ammatillista kasvua kuten esimerkiksi kasvattajan, opettajan sekä hoitoalan tehtävissä, joilla oma minuus, tunteet ja persoonallisen kasvun vaatteet ovat vahvasti mukana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28).

Koska ammatillisen ja työidentiteetin rakentamisessa on kyse persoonallisen jäsosiaalisen välillisestä suhteesta, työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä entistä enemmän sellaista oppimista ja kehittymistä, joka vaatii ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyä. Paloniemen ja Collinin (2010) mukaan ammatillinen identiteetti on yhteen kietoutunut yksilön muun elämän kanssa. Sen sijaan, että puhuisimme ammatillisesta identiteetistä he ovat leikkaussalissa tapahtuvaa työssä oppimista ja identiteetin rakentumista käsittävässä tutkimuksessaan käyttäneet käsitettä työperäinen identiteetti, koska se ottaa paremmin huomioon eri elämänalueet ja niiden, esimerkiksi perheen ja työn tasapainoilun, väliset neuvottelut. (Paloniemi & Collin 2010,4.) Työelämä ei kuitenkaan aina tarjoa mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin rakentumiselle vaan työntekijältä odotetaan usein kohtuutontakin muuntautumista. Jos työelämän edellyttämät resurssit, kuten mahdollisuus työssä oppimiseen sosiaaliseen tukeen ja uusien tehtävien hallintaan, ovat samanaikaisesti heikkoja, työntekijä kokee voimattomuutta, vieraantumista ja uupumista. Sitoutuminen työhön ja sen myötä ammatillinen identiteetti voivat rapautua. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28.)

Ammatillista identiteettiä koskevien neuvottelujen teorioissa ja tutkimuksissa neuvottelut on ymmärretty enemmänkin sosiaalisena harjoitteluna kuin puhtaasti rationaalisena, strategisena ja laskelmoituna aktiivisuutena. Työhön liittyvät identiteettineuvottelut asettuvat sosiaalisia ja kulttuurisia odotuksia sisältäviä arvoja, normeja, rooleja ja velvollisuuksia vastaan (Paloniemi & Collin 2010, 17.) Ammatillisen identiteetin neuvottelu voidaan kuitenkin nähdä persoonallisena ja sosiaalisena vuoropuheluna, jossa yksilö neuvottelee identiteettiasemansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Vuoropuhelu on parhaimmillaan tasavertaista dialogia, jossa persoonallinen ja sosiaalinen konstruoivat vastavuoroisesti toinen toisiaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 43-44.)

Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja ammatillisen identiteetin rakentumista koskevissa viimeaikaisten tutkimusten kohokohdaksi on noussut yksilöllisen toimijuuden (engl. agency) saavuttamisen merkitys oppimisessa ja identiteetin kehittämisessä (mm. Paloniemi & Collin 2010, 4, Eteläpelto & Saarinen 2006, 173). Toimijuus on itsessään abstrakti ja moniulotteinen käsite, joten siitä puhuttaessa on syytä määritellä, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 11). Giddens (1984) on määritellyt toimijuuden siten, että ”toimijuus ilmenee ihmisen teoissa silloin, kun hän olisi voinut toimia myös toisella tavalla ja kun se, mikä tapahtui, ei olisi tapahtunut ilman kyseistä tekoa.” Se on jotakin joka tapahtuu ihmiselle, ei niinkään se, mitä ihminen tekee. Giddensillä toimijuus liittyy erottamattomasti valtaan: toimijuus merkitsee valtaa vaikuttaa tapahtumien kulkuun. (Giddens 1984, 8-9, 14). Toimijuus voidaan nähdä käytännön työtoiminnan yhteyksissä yksilön sosiaaliseen ja persoonalliseen voimaan tarkoitusta antavana (Paloniemi & Collin 2010, 4).

Vähäsantanen, Hökän, Eteläpellon, Rasku-Puttosen ja Littletonin (2008) mukaan riittävä yksittäinen toimijuus sekä mahdollisuus kuulua yksilöä tukevaan ja turvalliseen ammatilliseen yhteisöön ovat keskeisinä edellytyksinä onnistuneille ammatillisen identiteetin neuvotteluille. Tämä toteutuu parhaiten löyhäkytkentäisissä organisaatioissa, joita edustavat pienimuotoiset ja autonomiset tiimit. Niissä yksilöt ja ryhmät ovat löysästi yhteensidottuja, vaikkakin heillä on mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton 2008, 1, 25.)

## 4 ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA IDENTITEETIN MUUTOS

Yksittäisen toimijuuden mahdollistuminen tukevassa ja turvallisessa ammatillisessa yhteisössä kokee haasteensa aikaamme luonnehtivassa muutoksen kiihtyvyydessä, jossa muutosten toteuttamiseen varattu aika lyhenee. Hektisessä ajassa nopea reagointi ja toimintojen muuttaminen asettaa työelämälle ja työyhteisöjen yksittäisille jäsenille uudenlaisia vaatimuksia siitä, miten tuotannolliset kvalifikaatiot, osaaminen ja persoonalliset ominaisuudet vastaavat työelämän tarpeisiin ja vaatimuksiin.

Oman osaamisen ja ammattitaidon kehittämisen yhteydessä on alettu puhua elinikäisestä oppimisesta, joka sisältää myös mahdollisuuksia yksilön henkiseen kasvuun ja oman identiteetin uudelleen määrittelyyn. Elämänhistoriallinen oppiminen, biografinen oppiminen kuvaa sitä, miten oppija oppii omassa elämässään.

Elinikäinen oppiminen on yhteiskuntamme suuri kulttuurinen koulutuskertomus, jonka kantavana ajatuksena on pyrkimys tarjota oppimismahdollisuuksia kaikille koko elämän ajan (Muhonen 2013, 84). Työssä kehittyminen ja kouluttautuminen ovat nykyajan työelämässä jatkuvasti läsnä. Työntekijöiden kehittyminen palvelee paitsi työntekijöitä itseään, myös työnantajia ja yhteiskuntaa. (Saari 2013, 95.)

Vanttajan ja Järvisen (2006) mukaan suomalaisen yhteiskunnan muutos on merkinnyt sosialisatioperustan monimuotoistumista ja samalla keskeisten identiteettiä muokkaavien toimintaympäristöjen muutosta. Tämä on avannut yksilölle uudenlaisia elämänmahdollisuuksia, mutta toisaalta synnyttänyt uhkia, epävarmuuksia ja yhteiskuntapoliittisia haasteita. Yhteiskunnassa ja sosialisatioympäristössä tapahtuneet muutokset ovat yhteydessä myös ihmisen identiteettiin. Identiteetti voidaan ymmärtää elämänmittaisena oppimisprosessina, jonka yhteydessä yksilö muodostaa käsityksen itsestään, omasta historiastaan, mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan. Identiteetti muodostuu sosialisatian kuluessa yksilötietoisuuden ja identiteetin muotoutumista tukevien oppimisympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa. (Vanttaja & Järvinen 2006, 27.)

## 4.1 Elinikäinen oppiminen käsitteenä

Elinikäisestä oppimisesta on tullut suosittu käsite, jonka merkitys eri asiayhteyksissä jää kuitenkin usein hämäräksi. Se on arkikielessä ymmärrettävä, sopivan epämääräinen käsite. Yhteiskunnallisen muutoksen kiihtyessä jatkuva oppiminen on ehkä aiempaa välttämättömämpää. Käytännössä elinikäinen oppiminen näyttää kuitenkin usein tarkoittavan elinikäistä kouluttautumista – siitä huolimatta, että oppimista tapahtuu jatkuvasti muodollisen koulutuksen ulkopuolella. (Aro 2006, 203.)

Antikainen ja Huotelin (1996) ovat tutkineet oppimisen ja elämänhistorian suhdetta, jossa tarkastellaan yksilön koko elämää sellaisena kuin se narratiivisissa elämäkertahaastatteluihin ja oppimiselämäkertaa koskevissa teemahaastatteluihin ilmenee. Antikaisen (1996) mukaan näkökulmana on tällöin se, että ihmiset oppivat elämällä. Elämänhistorialla he tarkoittavat yhteiskunnalliseen, yhteisölliseen ja tilannekontekstiin sijoitettua elämäkertomusta. Kouluttautumisen merkityksessä on sukupolvittaisia eroja, joita ei voida kuitenkaan tulkita vain ikään liittyvinä, vaan ne ovat rakentuneet yhteiskunnan muutosten konteksteissa. (Antikainen 1996, 292.)

Myös Järvinen, Koivisto ja Poikela (2002) tuovat esille oppimisen kontekstuaalisuuden, millä tarkoitetaan oppijan omaa toimintaa ja kokemusta sekä kokemusta muokkaavaa toimintaympäristöä, tilanteita ja taustoja. Yhteiskunnan muutos on asettanut haasteen jatkuvalle oppimiselle ja miltei jokainen on tavalla tai toisella joutunut kokemaan elinikäisen oppimisen haasteen omalla kohdallaan. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 67-68.) Elinikäinen oppiminen ei siis ole mikään uusi ilmiö vaan kaikki hankkivat oppimiskokemuksia läpi elämänsä. Uutta sen sijaan on se uusi konteksti, jossa elinikäistä oppimista nyt tarvitaan. Tätä kontekstia rakentaessa tarkoitetaan yhteiskuntaa, jossa toimijat ovat paljolti yksilöityneet sekä ammatit ja sosiaaliset roolit tai identiteetit ovat vaihtuvia. (Antikainen 2006, 294.)

## 4.2 Elinikäinen oppiminen ja identiteetti yhteiskunnallisessa muutoksessa

Työn merkityksellisyyteen identiteetin kannalta ja ammatti-ihmisenä toimimiseen on aiemmin liittynyt pyrkimys tehdä työ mahdollisimman hyvin työn itsensä vuoksi. Tämä

on tuottanut itsekunnioitusta ja synnyttänyt myös työn sisällöstä nousevaa sisäistä motivaatiota, joka näkyy myös työlle omistautumisena. Työ on rakentanut ja vahvistanut identiteettiä. Yhteiskunnalliset rakenteelliset muutokset ovat kuitenkin synnyttäneet päinvastaisen ilmiön, jossa identiteettiä muokataan työn vaatimuksiin sopivaksi. James Coté (2000) Vanttajan ja Järvisen (2006) mukaan identiteetin muodostuminen on käynyt aiempaa vaikeammaksi ja identiteetin merkitys työmarkkinoille kiinnittymisen välineenä on korostunut. Muodollinen koulutus ja ammatillinen osaaminen eivät enää riitä, vaan yksilöt joutuvat tietoisesti kehittämään sosiaalisia kykyjään sekä opettelemaan erilaisia, usein tiettyihin tilanteisiin sidoksissa olevia itsensä esillepanon strategioita. Työllistymään pyrkivän on muokattava identiteettinsä kulloisenkin organisaation tarpeiden tai vallitsevan markkinatilanteen kannalta käyttökelpoiseksi. (Vanttaja & Järvinen 2006, 37.)

Yhteiskunta muuttuu ja asettaa muutoksellaan uusia haasteita ja vaatimuksia yksilöille. Eteläpellon ja Onnismaan (2008) mukaan työelämässä pärjääminen ja selviäminen edellyttävät elinikäistä oppimista. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat eri aikoina määritelleet ammattitaitoa, ammatillisuutta ja ammatti-ihmisyyttä eri tavoin. Työ- ja tuotantoelämän osaamisvaatimukset ovat jatkuvasti kasvaneet ja työntekijöiden kokemus kiire ja työpaineet lisääntyneet. Ammatillisuutta ja ammatillista kasvua on arkikeskustelussa kyseenalaistettu. Niitä pidetään yhtä lailla oman osaamisen jatkuvana kehittämisenä kuin ammatillisen ja persoonallisen identiteetin uudelleen määrittelyä. Onnismaan (2008) mukaan työnantajat näyttävät hakevan palvelukseensa vain ”osaajia” tai ”hyviä tyyppejä”, mutta eivät enää ”ammattilaisia”. Liiallinen kiinnittyminen ammattiin ja ammatillisuuteen voidaan työelämässä nähdä jopa haitalliseksi joustavuuden esteeksi. (Onnismaa 2008, 11.)

Vanttajan ja Järvisen (2006) mukaan erilaiset yhteiskunnalliset ja historialliset olosuhteet mahdollistavat erilaisia oppimiskokemuksia ja ovat siten keskeisesti vaikuttamassa siihen, minkälaiseksi yksilön identiteetti muodostuu. Yhteiskunnallisen toimintakontekstin muuttuminen tulkitaan kuitenkin eri ikäryhmissä eri tavoin, koska eri ikäpolvilla on erilainen yhteiskunnallis-historiallinen ja elämänhistoriallinen tausta. Vanhempien ikäryhmien suhdetta työhön kuvaa elämänhistoriallisessa perspektiivissä pysyvyys ja nuorten työsidosta puolestaan vaihtuvuus. Elämänhistoriallisella taustalla on siten erilaiset seuraukset identiteetin ja oppimisen kannalta. Identiteetti on oppimisprosessina, jossa yksilö muodostaa käsityksen itsestään, omista

mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa sen mukaan, minkälaisia identiteettimalleja kulttuurissa on tarjolla. Oppimisprosessi on siten luonteeltaan erilainen eri aikoina. (Vanttaja & Järvinen 2006, 27-29, 32, 34.)

Käsitykset elinikäisestä oppimisesta ovat kiinnittyneet Sennetin (2002) kuvaamaan ilmiöön: ”Paikallaan pysymistä pidetään merkinä heikkoudesta ja epäonnistumisesta, jopa pystyyn kuivumisesta. Paikallaan pysyminen merkitsee ulkopuolelle jäämistä.” (Sennet 2002, 92.) Yksilön ei ole tarpeellista ja mielekäästä pyrkiä etsimään pysyvää identiteettiä työmarkkinakelpoisuutensa säilyttämiseksi, vaan pikemminkin on oltava valmis jatkuvaan muutokseen, uuden omaksumiseen ja vanhan poisoppimiseen. Sopeutuminen uuteen tilanteeseen edellyttää tällöin, että yksilön tulee onnistua purkamaan aiemmin sisäistetty subjektiivinen todellisuus ja hänen tulee kokea uusi toimintaympäristö ja sen vaatimukset subjektiivisesti mielekkäiksi. (Vanttaja & Järvinen 2006, 38.) Oleellista on subjektiivinen mielekkyys haasteiden vastaanottamisessa ja identiteetin mahdollisessa uudelleen määrittelyssä. Vahva identiteetti kannattelee yksilöä ja lisää selviytymisen tunnetta. Vaatimukset jatkuvasta muutoksesta voivat pahimmillaan vieraannuttaa yksilöä itsestään ja entisestä arvomaailmastaan. Muutosten vaatimusten ymmärtäminen ja kokeminen mielekkäänä edesauttavat eheyden säilymistä yksilön sisäisessä maailmassa. Onnismaan (2006) mukaan identiteetti, myös ammatillinen identiteetti, syntyy jatkuvuudesta, menneisyyden saattamisesta yhteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Identiteetin ja sen sosiaaliseen liittävien kytkentöjen ylläpitäminen on turvallisuuden edellytys (Onnismaa 2008, 13-14.), jota voidaan pitää myös yhtenä aikuiskoulutuksen eettisenä arvona.

Jatkuva ammatillisen identiteetin rakentaminen ja oman osaamisen uudelleenmäärittely on haaste, joka koskettaa yhä useampaa työntekijää. Työura on entistä useammin katkolla ja moni vaihtaa tehtäviä tai ammattia. Ammatillisen identiteetin rakentamisesta on tullut koko työuran mittainen tehtävä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27.)



### 4.3 Elinikäinen oppiminen ja toimijuus aikuiskoulutuksen kentällä

Järvisen ym. (2006) mukaan perinteinen funktionaalinen lähestymistapa yliarvioi formaalin ja aliarvioi informaalin ja nonformaalin oppimiskontekstin merkityksen. Funktionaalisuus merkitsee institutionaalistetun ja hierarkisesti organisoidun koulutus- ja pätevöittämisjärjestelmän puitteissa tapahtuvaa koulutusta ja oppimista. Työelämän suhteen sille on tyypillistä, että yksilöllistä ja yhteisöllistä osaamista pyritään kehittämään historiallisesti ja yhteisöllisesti muotoutuneista toimintakäytännöistä työkohtaisesta kontekstista irrallaan. (Järvinen ym. 2006, 62-63, 65.) Järvinen ym. eivät kuitenkaan ota kantaa siihen, onko funktionaalinen lähestymistapa vallitseva lähestymistapa oppimiseen ja siihen liittyviin malleihin ja järjestelyihin tänä päivänä. Oppimista ei tapahdu pelkästään oppilaitoksessa aidosta työelämästä irrallaan. Tietopuolisen opetuksen kytkeminen aitoihin työtehtäviin työyhteisöissä toimimalla saadaan käytännön kokemuksia. Usein kuulee sanottavan, että henkilö on ”pätevä”, kun hänellä on niin paljon kokemusta. Tällöin odotusarvona on, että käytännön työskentelyssä on tapahtunut myös oppimista. Järvinen ym. (2006) tuovat esille, kuinka kokemus on ymmärretty osana käytäntöä tai niitä on pidetty yhtenä ja samana asiana. Näin ei kuitenkaan ole. Kokemus on pikemminkin teorian ja käytännön yhteensovittamisen tulosta kuin vain käytännöllistä tekemistä tai päättelyä. (Järvinen ym. 2006, 67.)

Ohjatun ja muodollisen koulutuksen merkitys yksilön kvalifikaatioiden kehittäjänä työelämän tarpeita vastaaviksi on suuri. Koulutuksen nähdään parantavan yksilöiden motivaatiota toimia työelämässä muun muassa tukemalla ammatillisen identiteetin kehittymistä sekä lisäämällä näiden varmuutta omasta työllisyydestään. Monia koulutukseen liittyviä yksilötason vaikutuksia ei kuitenkaan helposti haluta tuoda esille eikä niitä pidetä merkittävänä, kun ollaan ratkaisemassa yhteiskunnallisia ongelmia. (Jokinen & Luoma-Keituri 2006, 61.)

Aikuisuuden ja aikuiskasvatuksen kentillä ihmisiltä vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimijuutta riippumatta siitä, onko kyse elinikäisestä oppimisesta, työstä, koulutuksesta, vapaa-ajasta tai perhe-elämästä ja kansalaisuudesta. Nuorilta ja aikuisilta odotetaan toimijuutta, joka merkitsee kestäviä valintoja yksilöllisestä koulutus- ja työurasta, vaikka työelämässä on jatkuvia ja ennakoimattomia muutoksia sekä pätkätöitä ja osa-aikaisia työsuhteita. Tehtyjen valintojen sekä tarjolla olevien mahdollisuuksien pohjalta

yksilön tulisi rakentaa omaa elämänkaartaan mielekkäästi työn, perhe-elämän, koulutuksen ja elinikäisen oppimisen vaateiden ristikkäispaineissa. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin. 2011, 9.)

Oppijan ottaminen mukaan oman oppimispolkunsuunnitteluun on merkittävä tekijä oppijan sitoutumisessa omaan oppimiseensa. Järvisen ym. (2006) mukaan oppimisen ohjaamisen ei pidä olla asiantuntijoiden vaan oppijoiden itsensä käsissä. Kokemusta ja osaamista hankkinut oppija voi muokata oppimiskontekstia, jolloin oppiminen, kehittyminen ja vaikuttaminen eivät ole vain yksi- tai kaksisuuntainen tapahtuma vaan hyvin monisuuntainen prosessi. (Järvinen ym. 2006, 67, 105.) Elinikäiseltä oppijalta odotetaan jatkuvaa innostusta oman itsensä kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Eteläpellon ym. (2011) mukaan työelämää koskevassa ajankohtaisessa puheessa korostuu samansuuntaisesti työssä vaadittava aloitteellisuus, luovuus, halu työkäytäntöjen kehittämiseen sekä jatkuvaan työssä oppimiseen). Lisäksi vaaditaan oman ammatillisen identiteetin aktiivista muokkaamista työn ja työorganisaatioiden muutosten, työurien katkosten seurauksena. Näyttääkin siltä, että ihmisiltä edellytetään yhä enemmän toimijuutta sekä koulutuksessa että työssä. (Eteläpelto ym. 2011, 10.) Toimijuus on kokonaisuus, joka sisältää yksilöllisen, strategisen ajattelun työstä ja sen suhteesta muihin elämänalueisiin (Paloniemi & Collin 2010, 5).

Ammatillinen identiteetti neuvotellaan viime kädessä työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilöllisen osallisuuden myötä. Käsitystä pysyvistä ja yhtenäisistä ammatillisista identiteeteistä on arvosteltu, ja sen on korvannut puhe dynaamisista, muuttuvista ja työyhteisöissä neuvoteltavista identiteeteistä. Identiteetin käsitteen tarve ammatillisuutta ja työtä koskevassa keskustelussa, etenkin toimijuutta ja agenttiutta käsittelevissä kysymyksissä on ilmeinen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 45.)

Toimijuus ymmärretään ajallisesti monitahoisena. Aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat useasti työpaikan menettämisen vuoksi hakeutuneet koulutukseen, jolloin jo aikuisena uudelleen oppimaan oppiminen on heille uusi asia. Silvennoinen (2011) kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan pitkäaikaistyöttömien kokemuksia ohjaavassa koulutuksessa. Tutkimuksen mukaan ikääntyvien pitkäaikaistyöttömien toimijuudessa on kyse ihmisten elämänhistoriaan perustuvasta tavasta sekä passiivisen vastarinnan avulla pyrkimyksestä pitää kiinni pitkän työkokemuksen pohjalta rakentuneesta

ammattillisesta identiteetistään. Työttömät pitävät kiinni työelämässä rakentuneesta käsityksestä omasta ammattitoimijuudestaan ja he ovat kiinnittyneet siihen vankasti. Toimijuus on tällöin kyvyttömyyttä toimia toisin, tukeutumista vanhaan staattiseen työidentiteettiin, jolloin koulutuksen tarpeellisuutta ei koeta. Toimijuus on olosuhteisiin sopeutumista esimerkiksi työvoimahallinnon toimenpiteiden sietämisenä. Toimijuus näyttäytyy myös varuillaan olona kun luottamus on rapautunut. Toimijuuden rakentumiseen sietämisen ja varuillaan olemisen varaan liittyy läheisesti myös kärsimys. Kärsimystä tuottaa esimerkiksi työttömyys, joka voi murtaa ihmisen identiteetin, elämän jatkuvuuden, luottamuksen, tulevaisuuden uskon ja koko elämänperustan. Toimijuus on vahvasti sukupolvi- ja kulttuurisidonnaista, ja se on rakentunut historiallisten ja sukupolvikohtaisten kokemusten ja käsitysten pohjalta. (Silvennoinen 2011, 345, 347.)

Nykyisen koulutusideaalin mukaan yksilö nähdään elinikäisenä oppijana. Oppijan oletetaan olevan vastuussa itsestään ja oppimisestaan. Hänen siis oletetaan olevan itseohjautuva, refleктоiva ja oman onnensa seppä. Epävarmuuden asiantuntijuudessa yksilö voi saada keskusteluapua tai hän voi toimia itse asiantuntijana, mutta hänen itsensä tulee tietää ja taitaa oma parhaansa. Elämä on elinikäistä oppimista ja oppiminen on elinikäistä. Näin voidaan ohentaa koulutusinstituutioiden rakenteita, siirtää oppimis- ja ohjaustilanteita verkkoon tai vain oman pään sisällä käytäväksi keskusteluksi. Oma oppimista voi reflektoida joko itse tai vertaistuen avulla. (Silvennoinen 2011, 342-343.) Oman oppimisen reflektointi ja yhteisöllinen jakaminen voi kuitenkin muodostua haasteelliseksi toiminnan tottumattomuuden ja vierauden takia.

Silvennoisen (2011) samaisen tutkimuksen mukaan työttömät eivät koe nykyisiä koulutusmetodeja tutuiksi ja omaksi. Oman elämän reflektointivaatimukset, erilaiset minäinventariot, itseohjautuvuus ja vuorovaikutuksellinen kommunikaatio luokkatilanteessa opettajan ja muiden kanssa koetaan vieraaksi ja vaikeaksi. Itsestä ja omasta elämästä on vaikea puhua. He ovat nuoruudessaan tottuneet siihen, että opettaja kertoo heille mitä tehdään ja miten, eivätkä luokkatilanteet ole sisältäneet paljoakaan vastavuoroista vuorovaikutusta. (Silvennoinen 2011, 342.)

Joustavilla työmarkkinoilla pärjääminen edellyttää kuitenkin yksittäisiltä toimijoilta elämisen jatkuvaa suunnittelua ja uusia investointeja omiin valmiuksiinsa. Täten (aikuis)koulutuksesta on tullut yhä enemmän yksilöllisen ”identiteettipääoman”

kartuttamisen ja minän muokkaamisen väline. (Vanttaja & Järvinen 2006, 39.) Yksilöt antavat kouluttautumiselle monia erilaisia merkityksiä omassa elämässään. Antikaisen (1996, 293) mukaan hän voi kokea kouluttautumisen resurssina arkielämässä selviytymiseen tai statuksena; ei välttämättä niinkään aineellisiin palkintoihin perustuvassa kuin symbolisemmassa erottautumisessa ja mukautumisena yhtenäiskulttuuriin tai yksilöitymisenä ja yrittäjyytenä.

#### **4.4 Työssä oppimisen kokemuksellisuus**

Tärkeänä elinikäisen oppimisen foorumina toimii työssä saadut kokemukset ja niistä oppiminen. Työssä oppimisen kokemusten merkityksellisyys korostuu aikuisoppijoiden kohdalla, koska he ovat jo ”työssä elämällä” oppineet työelämän kulttuurin ja muodostaneet käsityksensä itsestä ammatillisina osaajina. Työssä tapahtuva oppiminen on siten heille luonteva oppimisympäristö, jossa he voivat hyödyntää työelämäosaamistaan tietopuolisen opetuksen käytäntöön viemisessä.

Collinin (2007) mukaan työssä oppimisella tarkoitetaan työn käytäntöihin kytkeytyvää, aikaisempiin kokemuksiin pohjautuvaa, kollegiaalista ja sosiaalista oppimista (Collin 2007, 213). Työpaikkojen tarjotessa mahdollisuuksia ja tukea, niin samanaikaisesti etsitään tapoja, miten yksilö parhaiten liittyy nämä omiin kokemuksiinsa. Työssä oppimisen kokemuksia on laajasti hyödynnetty kasvatuksellisissa pyrkimyksissä ja tavoitteissa. Työssä oppiminen on alettu nähdä osana laajempia sosiaalisia, persoonallisia ja taloudellisia tavoitteita. Työssä oppimisen sisältöihin on tullut työntekijöiden ammatillisuuden ylläpito, oppimiskokemusten tuottamisen parantaminen oppilaitoksissa sekä oppilaiden tehokas tukeminen työelämätarpeiden kohtaamisessa. (Billet 2008, 2-3.)

Meadin (1967) ajattelussa on yleistä se, kuinka ihmisen ajattelu itsestä tulee esille sosiaalisina kokemuksina toisten ihmisten kautta. Osallistuessaan ja samaistuessaan kannattamaansa ryhmään tai yhteisöön yksilö samastuu niihin asenteisiin ja sosiaalisiin muotoihin, joita hänelle tarjotaan. Mead'n identiteettiteoriassa korostuu voimakkaasti minän syntyvän niistä asenteista, joita hänen viiteryhmänsä tai -yhteisönsä tunnustaa. (Mead 1967, 91-92, 135.)

Sama ajatus toistuu myös esimerkiksi Luukan (2007) vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaisia oppimiskokemuksia käsitelleessä väitöskirjassa. Luukka käyttää oppimiskokemusten rakentumisen kuvauksena metaforaa ”tunnepeili”. Tunnepeili koostuu kokemuksista 1) minä itse eli minä ennen ja nyt, minä oppijana, minä keskeneräisenä ja minä mahdollisuuksina sekä 2) minä ja merkitykselliset muut eli minä ja asiakkaat, työpaikkaohjaajat, opiskelijatoverit, opettajat, elämäntilanteessa läheiset ja työyhteisöt. Samalla kun opiskelijat ikään kuin katsovat itseään peilistä he samalla peilaavat itseään myös muihin henkilöihin ja työyhteisöön. (Luukka 2007, 98 - 99.)

Wenger (1998) hahmottaa oppimisen ns. käytäntöyhteisöjen (”community of practice”) toimintaan sosiaalisen osallistumisen tulokseksi. Sosiaalinen osallistuminen ei ole tällöin pelkkää aktiivista tapahtumiin sitoutumista tiettyjen ihmisten kanssa vaan enemmänkin olemalla aktiivinen osallistuja identiteettien rakentamisessa suhteessa näihin yhteisöihin. Tämän tyyppinen osallistuminen heijastaa paitsi sitä mitä teemme, myös sitä keitä me olemme ja kuinka me tulkitsemme sitä, mitä me teemme. Käytäntöyhteisöt voivat olla työorganisaatioita, mutta yhtä hyvin myös vapaa-ajan elämänpiiriin liittyviä yhteisöjä (koti, koulu, harrastukset), jotka muuttavat elämämme suuntaa. Yhteisöjen jäsenet oppivat osallistuessaan yhteisöjen toimintaan, vaikkei tällaista oppimista sen tavanomaisuuden vuoksi helposti huomata. (Wenger 1998, 4, 6-7.) Käytäntöyhteisöt voivat toimia myös ihmisen kasvua ja kehitystä torjuvina silloin kun ne edustavat vanhoihin käytäntöihin tarrautumista, jäykkyyttä ja kokemuksen mukanaan tuomaa luutuneisuutta (Hakkarainen, Paavola & Lipponen (2003, 5). Käytäntöyhteisöinä voi täten toimia myös koulutusyhteisöt, joissa erilaiset opiskelujärjestelyt oppimisympäristöineen mahdollistavat käytäntöyhteisöinä toimimisen. Työssä tapahtuva oppiminen edustaa yhtä tällaista yhteisöllistä mallia koulutuksen sisällä.

Poikelan ja Järvisen (2007) mukaan oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaisinta ei kuitenkaan ole niinkään se, mitä yksilöissä, ryhmissä tai organisaatioissa tapahtuu vaan se, mitä tapahtuu niiden välillä. Ammattitaito rakentuu muun muassa henkilökohtaisen tekemisen ja kokemuksen kautta, jolloin koulutus yksinään ei ole tae ammattiosaamisesta. Oppimisen lähtökohtana on henkilökohtainen kokemus, joka merkityksensä takia on tarpeen jakaa työtovereiden kanssa. Työntekijän osaaminen ei ole vain henkilökohtainen asia, vaan työn tuottama ammattitaito tulee kyetä jakamaan työntekijöiden kesken. Asiantuntemus kehittyy työssä pitkällisen kokemuksen ja

työtehtävien vaihtelun mukana. Osaaminen on suurelta osalta niin sanottua hiljaista tietoa, jota on vaikeata pukea sanalliseen muotoon. Se on työssä oppimisen tulosta. (Poikela & Järvinen 2007, 184 - 189.)

Työssä oppiminen järjestelyineen ei itsessään tuota oppimista. Billet'n (2008) mukaan työssä oppimisen pedagoginen laatu on keskeistä oppimisen tuottamisessa. Pedagogiseen laatuun sisältyy yhteistyö sekä vuorovaikutuksen tavat ja ominaisuudet, kuten työssä oppimisen kokemusten jakaminen. (Billet 2008, 11.) Oppiminen on kokemusten jakamista työssä, jota tapahtuu niin formaaleissa kuin informaaleissa tilanteissa. Yhteistä näille tilanteille on vuorovaikutteisuus joko yksilöiden välillä tai laajemmissa sosiaalisissa tilanteissa. (Collin & Paloniemi 2008, 167-168.) Kokemusten jakamisen merkitys perustuu viime vuosina korostuneeseen näkemykseen oppimisesta sosiaalisena ilmiönä. Oppiminen nähdään sosiaalisena prosessina, joka alkaa yksilöiden kokemusten jakamisesta. Oppimisen kontekstina on tällöin oppiva yhteisö (learning community). (Järvinen ym. 2006, 105.)

Työssä tapahtuva oppiminen ja siinä tapahtuvien kokemusten jakaminen on oppimisen kollektiivista ja yhteisöllistä prosessointia. Poikelan ja Järvisen (2008) mukaan työssä oppijoilta odotetaan aktiivista roolia koulutustapahtumissa ja työnsä kehittämisessäkin. Samalla oletetaan, ettei oppija kehitä osaamistaan yksin vaan yhdessä työtovereiden kanssa. Ryhmä tai tiimi, joka luo tietoa ja tukee osallistujiansa osaamisen kehittämistä, on tärkein yksilöiden työssä oppimisen edellytys. Työssä oppiminen perustuu työstä saatuun palautteeseen, työkokemusten arviointiin ja yhteisen tietämyksen rakentamiseen. (Poikela & Järvinen 2007, 178-179.)

On luotava konkreettisesti yhteistä tilaa ja aikaa sille, että työntekijät voivat jakaa kokemuksiaan ja tuottaa ajatuksia työn, työyhteisön ja työorganisaation kehittämiseksi. Kokemusten vaihto ryhmässä vahvistaa asian tärkeyden ja osoittaa, että kokemuksessa piilevä intuitiivinen tieto on merkittävä myös koko organisaatiolle. Kyse ei ole siis vain osallistumisen mahdollisuuksista vaan aktiivisesta osallistamisesta. (Poikela & Järvinen 2007, 185.)

Miten opiskelija sitten kohtaa ja käsittelee omat kokemuksensa ja miten hän liittää ne oppimaansa? Työyhteisö ja työntekijät ovat tässä prosessoinnissa opiskelijan tukena. Paloniemen (2008) hoito- ja rakennusalan työntekijöille kohdennetun hiljaisen tiedon luonnetta ja sen ilmenemistä työssä käsitelleen tutkimuksen mukaan esimerkiksi

hiljaisen tiedon osaamisen jakamisen edellytyksinä korostuu sosiaalinen ilmapiiri ja vuorovaikutus työpaikalla. Jakamisen ehdot ja edellytykset liittyvä sekä yksilöihin että organisaation rakenteellisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Työn organisointi siten, että voi työskennellä kokeneemman kollegan kanssa, hyvät ihmissuhteet, positiivinen palaute ja avoin ilmapiiri edesauttavat hiljaisen tiedon jakamista. (Paloniemi 2008, 270-271.)

Työpaikkojen tarjotessa mahdollisuuksia ja tukea, niin samanaikaisesti etsitään tapoja, miten yksilö parhaiten liittyy nämä omiin kokemuksiinsa. Työssä oppimisen kokemuksia on laajasti hyödynnetty kasvatuksellisissa pyrkimyksissä ja tavoitteissa. Työssä oppiminen on alettu nähdä osana laajempia sosiaalisia, persoonallisia ja taloudellisia tavoitteita. Työssä oppimisen sisältöihin on tullut työntekijöiden ammatillisuuden ylläpito, oppimiskokemusten tuottamisen parantaminen oppilaitoksissa sekä oppilaiden tehokas tukeminen työelämätarpeiden kohtaamisessa. (Billet 2008, 2-3.)

Myös Collin ja Paloniemi (2008) ovat tutkineet, millaisissa fyysisissä tilanteissa kokemusten jakamista tapahtuu, miten se tapahtuu ja mitkä ovat mahdollisia kokemusten jakamisen esteitä. Heidän mukaansa työssä oppimisen kokemusten jakaminen kollegiaalisissa verkostoissa tapahtuu tyypillisimmin epävirallisissa kohtaamisissa esimerkiksi ruoka- ja kahvitauoilla. Kollegiaaliset verkostot ovat tärkeä osa hyvin toimivaa työssä oppimisympäristöä. Sosiaalisissa tilanteissa aiemmin hankittua tietämystä hyödynnetään kysymällä ja pyytämällä apua. Työssä oppimisessa työskennellään yleensä kokeneemman työntekijän parina, jolloin kokemusten jakamisessa ollaan vahvemmin vuorovaikutuksessa oman tiimin ja siinä lähellä toimivien työntekijöiden kanssa. Hiljaista tietoa jaetaan kollegoiden kesken työn tekemisen lomassa keskustellen, pohtien yhdessä ratkaisuja ongelmiin ja kokemuksia jakaen. Neuvomista ja ohjaamista kohdistetaan erityisesti uusille työntekijöille ja neuvot koskevat hyviksi havaittuja tapoja tehdä työtä. (Collin & Paloniemi 2008, 174 - 175.)

Paloniemi (2008) tuo esille, kuinka kokeneiden ammattilaisten mukaan olennaista on se, että osaa ja uskaltaa kysyä. Neuvojen saaminen on siten jokaisen omalla vastuulla. Hiljaisen tiedon jakaminen näyttäytyi kokeneille työntekijöille nimenomaan kokemukseen perustuvan osaamisen jakamisena työntekijäsukupolvilta toisille, jollin vanhemmat työntekijät jakavat hiljaista tietoa ja osaamista nuoremmille, kokeneemmille työntekijöille. Monet kyseiseen tutkimukseen osallistuneista kertoivatkin tietystä henkilöstä, jonka opissa he itse olivat nuorempana olleet. Myöhemmin omaa osaamista

jaettiin samalla tavalla, kuin sitä oli itse hankittu: mallia näyttämällä, neuvomalla toista työntekijää sekä asioista keskustelemalla. (Paloniemi 2008, 266-267.) Tällöin näyttää toteutuvan eksistentiaalisella vertaisuudella tarkoitettu ihmisten välisten suhteiden yleisinhimillinen tasavertaisuus, jolloin humanistiseen ihmiskäsitykseen prustuva yksilölähtöinen ohjauksen filosofia lähtee periaatteesta yksilön näkemisenä ainutlaatuisesti arvokkaana. Tätä voidaan pitää myös lähtökohtana mentorisuhteessa, jossa mentori ja aktori ovat ihmisolentoina tasavertaisia, yhtä arvokkaita riippumatta heidän koulutus- ja työkokemustaustastaan tai asemastaan yhteisössä. (Heikkinen & Huttunen 2008, 212-213.)

Organisoidut tilanteet, joissa työhön ja työn tekemiseen liittyvää tietoa jaetaan ovat esimerkiksi työpaikan kokoukset ja palaverit. Tällaisissa tilanteissa mahdollistuu kokemusten jakaminen, ongelmien pohtiminen, työn suunnittelu ja arviointi.. Erilaiset työyhteisön sisäiset ja työyhteisön ulkopuoliset koulutustilaisuudet sekä erilaiset työtiimi tai työparimuodostelmat tarjoavat myös mahdollisuuden hiljaisen tiedon jakamiseen. (Paloniemi 2008, 268.)

Työssä tapahtuvien kokemusten jakamiselle löytyy myös sosiaalisia ja yksilöllisiä esteitä. Vakavimmat ongelmat työssä tapahtuvien kokemusten jakamisen estymiselle ovat ajan puute, luottamuksen puute työntekijöiden kesken, jännittynyt työilmapiiri, ongelmat vuorovaikutuksessa sekä esimiesten asenteet kokemusten jakamista kohtaan. Työssä tapahtuvien kokemusten jakamisen esteenä voi olla myös se, että asiasta kysyminen edellyttää työhön liittyvien prosessien tuntemista, jolloin kysymysten esittäminen vaikeutuu. Työssä tapahtuvien kokemusten jakamista voi estää myös työssä oppijan omien mielipiteiden sivuuttaminen ja jättämättä huomioimatta. Kokemuksista voidaan myös ajatella, että ne ovat ikään kuin yksityistä omaisuutta. Kokemukset ovat toki yksilöllisiä prosesseja, mutta niiden ei tarvitse olla jonkun ”omia” vaan ne voidaan ymmärtää kasvatuksellisinä välineinä. (Collin & Paloniemi 2008, 176 - 178.)

Hiljainen tietäminen ja osaaminen on luonteeltaan toiminnallista ja sosiaalista. Keskeisen jakamisen edellytys on tällöin mahdollisuus vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen. Oppimisyhteisö, jossa osallisuus, toiminnallisuus ja avoimuus ovat keskeisiä toimintatapojen periaatteita, edesauttaa niin työssä oppimista kuin osaamisen jakamistakin. Työyhteisön aktiivisen jäsenyyden saavuttamisessa yhtenä toimintatapana voi olla tarinoiden kertominen. Parhaiten tarinointi onnistuu epävirallisissa



kohtaamisissa. Vaikka hiljaisen tiedon jakaminen kiinnittyykin voimakkaimmin itse työhön ja työyhteisöön, on tärkeää, että jakamisen tiloja löytyy myös työn ulkopuolelta. (Paloniemi 2008, 272.)

Pelkkä tiedon jakaminen ei kuitenkaan riitä osaamista tuottavan oppimisen perustaksi, vaan oppimisen ohjaus pitää ulottaa tekemiseen työpaikalle asti. Koulutuksessa tapahtuva tiedon vastaanottaminen ei enää ole passiivista eikä mahdotonta soveltaa työhön. Oppimisprosessi ei myöskään ole vain henkilökohtainen asia, vaan tarvitsee tapahtuakseen monipuolisen tieto- ja oppimisympäristön sekä siinä toimivien ihmisten tuen. Työssä oppijoilta odotetaan aktiivista roolia niin koulutustapahtumissa kuin työnsä kehittämisessäkin. Samalla oletetaan, ettei oppija kehitä osaamistaan yksin vaan yhdessä työtovereidensa kanssa. Ryhmä tai tiimi, joka luo tietoa ja tukee osallistujiansa osaamisen kehittämistä, on tärkein yksilöiden työssä oppimisen edellytys. (Poikela & Järvinen 2007,178.)

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ja ymmärtää niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä aikuiskoulutusopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen koulutuksen aikana. Tutkintoon hakeutuvilla aikuisopiskelijoilla on usein jo jonkin alan tutkinto tai työn tekemisen kautta tullutta kokemusta ja osaamista joko tutkintoon liittyvältä koulutusosalta tai muulta alalta. Aikuiskoulutuksessa opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja uudelleen muotoutumiseen vaikuttaa täten myös aiemmat kokemukset työn tekemisestä ja opiskelusta.

#### **Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:**

- 1) Mitkä tekijät ovat yhteydessä aikuisopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen koulutuksen aikaisissa konteksteissa?

- 2) Miten koulutuksen sisäisillä opetus- ja ohjausjärjestelyillä on mahdollista tukea ammatillisen identiteetin rakentumista?

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena oli löytää ja ymmärtää tekijöitä, jotka ovat yhteydessä aikuisopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen koulutuksenaikaisissa konteksteissa. Tutkimusmenetelmän valinnasta on sanottu, että sitä ohjaa yleensä se, millaista tietoa etsitään ja keneltä ja mistä sitä etsitään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 184) Tutkimusmenetelmänä käytin haastattelua. Metodivalintaa ohjasi tavoite saada selville, mitä tutkimukseen osallistujat ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat. Haastattelu soveltuu hyvin aineiston hankinnan menetelmäksi, koska siinä tutkitaan emotionaalisia asioita (Metsämuuronen 2008, 39). Haastattelussa ”tutkittavien näkökulmat ja ’ääni’ pääsevät hyvin esille” ja siten se sopii hyvin tutkimusongelmien kartoittamiseen ja selittämiseen (Hirsjärvi 2009 ym., 139). Hirsjärven ja Hurmeen (2008)) mukaan haastattelu sopii metodiksi myös silloin, kun halutaan korostaa ihmisen näkemistä subjektina ja tällöin hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Ihminen on haastattelussa merkityksiä luova ja *aktiivinen* osapuoli. Haastattelujen etuihin liittyy myös halu sijoittaa haastateltavan puhe *laajempaan kontekstiin* eli tässä tutkimuksessa opiskelijajärjestelyihin. Menetelmän valintaa ohjasi myös haastattelun mahdollisuus säädellä tutkimusaiheiden järjestystä sekä tulkita kysymyksiä tai täsmentää vastauksia. Haastattelussa ollaan myös suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, jolloin tilanne antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Vuorovaikutuksellisuus antaa myös luontevuutta kysyä toiselta ihmiseltä suoraan häntä itseään koskevia asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Aineiston analyysissä käytin narratiivista, kertomuksia hyväksikäyttävää lähestymistapaa.

Tein haastattelun puolistrukturoituna haastatteluna, jota nimitetään myös teemahaastatteluksi. Tällaisessa puolistandardoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä. Teemahaastattelun ominaispiirteitä on että, haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen (tutkimuksessani ammatillinen kasvu ja ammatillisen identiteetin rakentuminen).

Tutkija on myös selvitelletyt tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osia, rakenteita, prosessia ja kokonaisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Tutkittava ilmiö, ammatillisen identiteetin rakentuminen puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijan kokemana, on minulle kymmenen vuoden aikaisen ohjaavan opettajuuden kautta tuttu. Olen tavallaan toiminut myös etnogafina tutkimuksen toteutuksessa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista. Teemahaastattelu ei siis edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaatua yhteistä kokemusta, vaan lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48.)

### 5.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä oli vastavalmistuneet laitoshuoltajat ja opintojen loppuvaiheessa olevat laitoshuoltajaopiskelijat. Kuvaan seuraavassa taulukossa heidän taustoja ikäjakauman, alan työkokemuksen ja aiempien tutkintojen osalta. Taustatiedot olivat käytettävissäni jo ennen haastatteluja, koska olin toiminut heidän ohjaavana opettajana koulutuksen aikana. Tämän vuoksi taustatietoihin kohdentuvat kysymykset puuttuvat myös haastattelurungosta (liite 1).

**Taulukko 1** *Kohderyhmän taustatiedot*

<b>Ikä</b>		<b>Ammatillinen tutkinto</b>	<b>Puhdistuspalvelualan kokemusta</b>
alle 30	2	2	2
30 - 40	2	1	-
40 - 50	1	-	1
yli 50	3	1	1
<b>yhteensä</b>	8	4	4

Kohderyhmä oli alle 30- 60 –vuoden ikäisiä naisia, jotka olivat alanvaihtajia ja/tai joilla oli jonkin alan työkokemus tai tutkinto. Osalla haastateltavista oli pitkä työura takana muun alan työtehtävissä, mutta töiden loputtua taloudellisista ja tuotannollisista syistä heidän uudelleen kouluttautumiseen hakeutumisen syinä oli etsiä vaihtoehtoja uudelleen työllistymiseksi. Muuttunut elämäntilanne toimi tällöin myös mahdollisuutena ”uuteen elämään”.

Kohderyhmän valintaan vaikutti se, että laitoshuoltajien - vähän arvostetun ammatin (ks. Käyhkö 2006) - ammatillisen identiteetin rakentumista ei ole aiemmin tutkittu. Haastatteluiden toteutus ja käytännön järjestelyt olivat myös luontevaa sopia oppilaitoksen tiloihin, jotka olivat opiskelijoille ennestään tuttuja ja turvallisuutta lisääviä ja ehkä takautuvia kokemuksia mieleen palauttavia.

Tutkimusotoksen määrään (8) vaikutti se, että tutkimuksen analyysiä suunnitellessani tavoitteena oli aineiston homogeenisuus eli kokonaisuuden kuvaileminen yhtenäisyyden, eikä niinkään sen erityispiirteiden avulla. Tuomen ja Sarajärven (2009, 90) mukaan tällöin riittää myös pienempi aineisto. Teemahaastattelun käyttämisessä tutkimusmetodina riittää myös melko pieni vastaajien määrä (Metsämuuronen 2008, 43).

Haastattelut voidaan suorittaa joko yksilö- tai ryhmähaastatteluina (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61-63). Suoritin haastattelut yksilöhaastatteluina, koska halusin yksittäisen äänen kuuluville. Haastateltavat olivat myös ajallisesti eri aikoina koulutuksessa, jolloin opetusjärjestelyt eivät olleet kaikilla samanlaiset. Ajattelin saavani täten esille erilaisten opiskelijajärjestelyjen merkittävyyttä. Ryhmähaastattelussa haastateltavan ”oma ääni” ja oma henkilökohtainen kokemus voi sekoittua toisen kokemukseen ja siivilöidä täten jotakin ehkä oleellista pois omista vastauksista.

## **5.4 Tutkimusaineiston hankinta**

Otin haastateltaviin yhteyttä puhelimitse tai tavatessamme oppilaitoksella. Kysyin haastateltavien kiinnostustaan osallistua tutkimukseen, tutkimuksen tarkoituksen ja haastattelun tekemiseen liittyvät eettiset näkökohdat (toteuttamistapa, äänittäminen, haastattelun teemat ym.). Ehdotin haastattelupaikaksi oppilaitoksen rauhallista, heille

tuttua ohjaustilaa sekä annoin heille mahdollisuuden esittää jotakin muuta paikkaa. Haastattelut pidettiin oppilaitoksella niille etukäteen varatussa tilassa. Olin järjestänyt tilan siistiksi ja siten, että se mahdollisti pöydän äärellä vastakkain istumisen. Haastattelutilanteen alussa pyysin tutkimukseen osallistuvilta kirjallinen suostumuksen (liite 2) haastatteluaineiston käyttämisestä tutkimuksessa. Lisäksi annoin kirjallisen sitoumuksen tutkijan eettisistä velvollisuuksista olla ilmaisevasta tunnustettavuutta tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyydestä. Kerroin uudelleen äänittäväni haastattelun aineiston puhtaaksikirjoittamista ja analysointia varten. Kynän ja paperin sijasta valitsin haastattelujen äänittämisen, koska pyrin saamaan mahdollisimman luontevaa ja vapautunutta keskustelua sekä säilyttämään haastatteluun liittyviä olennaisia seikkoja, kuten äänenkäytön, johdattelut ja tauot (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92), koska ne liittyvät osana sanallisen ilmaisun tulkintaan.

Ensimmäisten haastattelujen jälkeen tein pieniä tarkennuksia teemahaastattelurunkoon, koska huomasin tiettyjen yhteyksien toistumisen. Tulkitsin tämän merkityksellisyyksien korostumisena.

## **5.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys**

Metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) käsittein. Laadullisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu pääasiallisesti siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 184) mukaan laadukkuutta voidaan etukäteen tavoitella sillä, että tehdään hyvä haastattelurunko ja miten teemoja voidaan syventää. Puolistrukturoidun teemahaastattelurungon (liite 1) olin ennen haastattelujen alkua koonnut teemoittain eteneväksi ja jokaisen teeman alle koonnut avoimia, ajatusta eteenpäin johdattelevia apukysymyksiä. Haastattelun onnistuneen taltioinnin varmistin tarkistamisella etukäteen laitteiston toiminnan ja pattereiden toiminnan. Haastattelujen lopussa tarkistin vielä haastattelurungosta, että kaikki asiat oli tullut käytyä läpi sekä haastateltavan halun tuoda vielä jotain esille. Haastattelujen jälkeen tarkistin, että

nauhoitus oli onnistunut. Minulla oli haastateltavien yhteystiedot siltä varalta, jos joutuisin tarkistamaan aineistoon liittyviä yksityiskohtia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 184-185) mukaan haastattelun käytön laatua parantaa myös haastattelupäiväkirjan pito ja haastattelun litterointi mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Kirjasin haastattelun jälkeen haastattelupäiväkirjaani samana päivänä hyvin toimineita tapoja edetä keskustelussa ja vaihdoin niiden perusteella esimerkiksi hieman kysymysjärjestystä. Haastattelupäiväkirjaan kirjasin myös tutkimuskohteen kannalta keskeiseksi nousevia asioita. Litteroin haastattelut kahden seuraavan viikon aikana ennen seuraavaa haastattelua, jotta minulla pysyisi koko aineiston keruun aikana tuntuma aineistoon.

Koin haastattelun onnistuneeksi tutkimusmenetelmän valinnaksi sen vuoksi, että se mahdollisti myös vastausten taustalla olevien motiivien esiin tulemisen ja niiden ymmärtämisen lisäämisen myös ei-kielellisten vihjeiden avulla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Haastattelutilanteessa pystyin näkemään ja kokemaan haastateltavien sitoutuneisuuden ja kiinnostuksen tutkimusta kohtaan ja arvioimaan siten vastausten todenmukaisuutta. Haastattelututkimuksen validiteetista sanotaan, että se on ulkoisesti validia silloin kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja kyseisistä asioista (Grönfors 1985, 174). Monet haastateltavista toivat haastattelun lopuksi oma-aloitteisesti esille haastattelutilanteen kokemisen mukavana ja omia kokemuksia uudelleen jäsentävänä. Ehkä tämä, sekä minun ja haastateltavien välinen opiskelija-opettaja-välinen tuttuus auttoivat luomaan pohtivaa ja arvioivaa keskustelua ja tuottamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin.

## **5.6 Aineiston analyysi**

Laadullisessa tutkimuksessa on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ongelmallisinta analyysin tekeminen, koska siitä puuttuvat selkeät työskentelytekniikat ja siitä annettava opetus on kevyttä. Laadullisista tavoista kerätä aineistoja on keskusteltu suhteellisen paljon, kun taas siitä, mitä olisi tehtävä keräyksen jälkeen, on kirjoitettu melko vähän. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Itse etenin aineiston analyysissä pelkistämisen ja teemoittelun kautta lopulta narratiiviseen lähestymistapaan päätyen.

### 5.6.1 Aineiston pelkistäminen

Aloitin aineistoon tutustumisen ja alustavien analyysien tekemisen heti aineiston keruun kanssa (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 10), koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat yleensä ainakin osittain yhtä aikaa (Metsämuuronen 2008, 51). Litteroin eli aukikirjoitin haastattelut kokonaisuudessaan mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen. Litteroinnissa on Grönforsin (1985, 156) mukaan mahdollista tehdä myös ns. valikoituja litterointeja, jolloin litteroidaan vain sellaiset osat, jotka ovat oleellisia tutkimuksen raportoinnissa. Litteroin haastattelut kuitenkin kokonaisuudessaan, koska en etukäteen voinut tietää, mikä löydösten kannalta on merkityksellistä. Analyysissä sovelsin sisällönanalyysiä, joka tavalla tai toisella on useimmiten mukana laadullisten tutkimusten analysoinneissa (Tuomi & Sarajärvi, 2009,91). Sisällönanalyysi tuottaa kuitenkin vain raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, joka lopuksi tapahtuu kuitenkin tutkijan järjellisen ajattelun keinoin (Grönfors 1985, 161). Järjelliseen ajatteluun pääsin narratiivisten kertomusten avulla.

Analyysimuodoksi olin valinnut teoriaohjaavan lähestymistavan, jolloin teoriaa voidaan käyttää apuna analyysin etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Aineistosta ei kuitenkaan tarkoituksena ollut etsiä tiettyä teoriaa tukevia ilmauksia kuten teoriakeskeisessä sisällönanalyysissä tehdään. Tarkoitukseni oli lähestyä aineistoa sen omilla ehdoilla ja vasta analyysin edetessä liittää se sopivaksi katsottuun ”teoriaan” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa esimerkiksi aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettynä”. Teoriaohjaavassa analyysissä on mukana siis ilmiöstä aikaisemmin tuotu tieto, jota ei kuitenkaan pyritä testaamaan vaan se toimii tukena uusien ajatusten luomisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97,117.) Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikassa on usein myös kyse abduktiivisesta päättelystä, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista, silloin kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat tällöin aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97.) Tässä

tutkimuksessa johtajatuksena oli opiskelujärjestelyjen yhteys aikuisopiskelijan ammatillisen identiteetin muodostumiseen.

Aineiston analyysivaiheen alussa minulla oli 113 sivua litteroitua tekstiä. Aloitin aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Tutkijan valitsema näkökulma sekä tutkimusongelman ja –kysymysten asettelu muovaavat lähestymistapaa aineistoon sekä aineistosta tehtäviä empiirisiä ja teoreettisia päätelmiä (Ruusuvoori ym. 2011,11). Tutkimustehtävässäni olin kiinnostunut siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä aikuisopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen koulutuksen aikaisissa konteksteissa ja miten koulutuksen sisällä erilaisilla opetus- ja ohjausjärjestelyillä tuetaan ammatillisen identiteetin rakentumista. Luin aineistoa huolellisesti etsien tutkimustehtävän kannalta oleellisia ilmauksia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka voidaan esimerkiksi alleviivata erivärisillä kynillä. Tein alustavaa aineiston teemoittelua viivaamalla erivärisillä huomiokynillä litteroiduista haastatteluista tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia ilmauksia. Aineiston teemoittelussa etsin tiettyä ilmauksien välistä samanlaisuutta ja erilaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Analyysoinnin teemoiksi muodostuivat

- 1) näkemykset ammatista ja työstä ennen, nyt ja tulevaisuudessa
- 2) oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaalisena konstruktiona (kokemukset oppilaitoksella ja työssä oppimisessa)
- 3) elämänhistoriallinen (biografinen) eli elinikäinen oppiminen

Lisäksi yliviivasin eri värisillä tusseilla myös suorat ilmaukset omista, merkityksellisistä oppimisen ja kehittymisen kokemuksista.

Teemoittelua olin tehnyt jo puolistrukturoidun haastattelurungon suunnitteluvaiheessa (liite 1) valmistautuessani haastatteluihin. Vaikka ennen aineiston analyysiä olin määritellyt haastatteluja varten tiettyjä teemoja, niin analyysissä en kuitenkaan pyrkinyt hakemaan näyttöä tietystä temasta vaan pyrkimyksenä oli kuvata teemaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89). Aineiston analysoinnissa en ole kuvannut löydöksiä teemojen kautta, vaan ne tulevat esille narratiivisissa kertomuksissa ja niiden analysoinnissa toisiinsa limittyen.



## 5.6.2 Aineiston teemoittelu

Jatkoin aineiston pelkistämistä teemoittelemalla aineiston sen mukaan, mitä erillisestä teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 110). Koodasin alkuperäisilmaukset henkilölle antamani kirjaimen ja hänen litteroidun haastattelunsa sivunumeron mukaan, jotta yhteyksien ja suhteiden tarkastelu olisi myöhemmässä analyysivaiheessa helpompaa. Taulukkoon 1 olen koonnut opiskelijoiden näkemyksiä ammatista ja työstä ennen ja jälkeen koulutuksen.

**Taulukko 2** *Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä teemoittelun mukaan*

*Teema 1 Näkemykset ammatista ja työstä ennen ja nyt.*

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
<p>”Eihän mul ollu sillai tietoo ku näistä mun omista työpaikoist, mitä ne siivoojat teki siellä: Ne ajeli koneella ja siivos vessoja ja niin ku näin. Kyl mäkin nyt tosta selviän, ei toi hullummalta näytä. Toi on aika vapaata, eikä tossa kukaan kulje perässä.”B2</p> <p>” Kyl mul oli vähän niinku huono kuva. Oli sellanen kuva, et ne on vaan ajautunut sille alalle, kun ne ei saa muutakaan työtä. Kyl mä muistan, et iteki joskus katto, ku siivoojat meni, et ne on jotain vihasia, vanhoja, et mitkä tulee vaa huutamaa.” C11</p> <p>”Ku mä menin ekan kerran työvoimatoimistoon ja ne siellä kysy, et miten ois siivoojan työ? Ni silloin mä sanoin, et en mä kyllä siivoamaan viittis lähtee, ku sitä saa tehä kotonakii.”A1</p> <p>”Kyl mä arvostin, kun mä oon itekin tehny sitä. Ei se oo mitää sellast hölmöläisen hommaa kuitenkaa.” C2</p> <p>”Sit ku mä olin sairaalas töis , ni mä huomasin, et ei tää niin kauheeta oookkaa., ei tää oo niin hirveen raskasta, saa koneita käyttää ja on kuitenkin puhdasta sillä lailla, ettei oo sellaista jynssäämistä.” P1</p> <p>” Kylhän tota siivousta kuka tahansa osaa tehdä. Että jotain moppia vaan heiluttaa ja räätillä tai pyyhkeellä pyyhkii. Ei sen kummenpaa.”O1</p> <p>” Se on monipuolinen. Ja se työ on vaihtelevaa, se ei ole ykstoikkoista. Ja kuvittelin, et se kävis minulle henkilökohtaisesti, et siinä olis koko ajan sellaista uutta ja vaihtuvuutta.” E2</p>	<p><b>Koulutusta edeltävä näkemys laitoshuoltajan työstä</b></p>

<p>”Kylhän se arvostus nous jo kouluaiikana siivoojan työtä kohtaan ja niinku silmät aukeni, ettei se oo vaan räntien kanssa heilut tuolla. Et kyl se oikeestaan on aika hienoo, se siivoaminen, ku on oikeat välineet. Kyl se arvostus nous. Ja aukes, et saat käyttää koneita, saat ite suunnitella työpäivää ja loppujen lopuks monipuolistu reilusti käsitys siitä työstä. Ja nyt kun näkee tuolla, kun näet siivoojan, ni sä kiinnität huomiota ja siihen siivousvaunuun, ai toi on tollee ja..” A2</p> <p>”No mun mielestä se talo ei pyöris ilman niit laitoshuoltajii. Et kyl ne tekee siel tosi paljon siel kaikkee ja on ihan ammattitaitoisia. Ne tekee sen likasemman työn. Siel menis paikat ihan repalleen jos niit ei olis siellä.” C2</p> <p>”Mut just se, et kukaan muu ei sitä arvosta.” Nii vähän tulee sellanen, missä nyt on tekemisissä ihmisten kanssa, ni tulee vaan, et toi ajattelee, et toi on vaan siivooja. Et se arvostus on aika alhaalla- toisilla.” I2</p> <p>”Kyl sitä arvostaa omaa koulutusta ja ammttitaitoa kun työskentele muiden ammattiryhmien ja erialisten asiakkaiden kanssa. Sellasta merkityksellstä on ollu tää asiakaspalveluhenkisyys puolin ja toisin.”G3</p> <p>”Laitoshuoltajat on moniosaajia. Osataan avustaa ja huomataan myös ensimmäisinä monia vikoja esimerkiks vuotavat putket. Kyl me tehdään tärkeää työtä.”G3</p> <p>”Et kyl mä aina katon, et vautsi, toi uskaltaa laittaa facebookiin, et on laitoshuoltaja. Mun kavereista osa tietää, osa ei. Jos joku sanoo ammattinsa ni aina tulee jotain mielikuvii, aha se on sellanen. Kyl meil on joka ammatist sellain mielikuva ja sen ammatin tekijöistä. Et jos joku sanoo, et se on kokki, ni vau, se osaa laittaa ruokaa. Mut sit tää siivooja, ku ne ei arvosta sitä kauheesti.” C15</p>	<p><b>Koulutuksen jälkeinen näkemys laitoshuoltajan työstä</b></p>
<p>” Et siivota voi kuka vaan niinku moni ajattelee just samal lailla.” E3</p> <p>”Ihan hyvin. Mun mielest siel on kyllä melkein ihansamanarvoisa niiden ja hoitajien ja niiden kaikkien kans. Ei ne kato, et tos menee siivooja.”C2</p> <p>”Ne on pikkasen ollu sellasia, et siivoamista...Ei ne tietenkää o mua lytännut, mut mä oon nähny niiden reaktiosta, et ne on ollu vähän ”aijaa-joo-ai. Sä oot semmosessa”. ”...se arvostus ei ole ollut korkea ainakaan tähän mun edelliseen ammattiin nähden. On ehkä ajateltu, et onpas melkonen pudotus.”D3</p> <p>”En mä o kyl kokenu yheltäkää ihmiseltä tänä aikana, että olsi mitenkää matalasti niinku suhtauduttu. Ennemminki ne niin ku katsoo, et sä oot kova ihminen tekee töitä!”B12</p> <p>”No mun tietääkseni se on niiden mielest hienoo, et mul on tällanen työ, missä mä voin toteuttaa itseäni.”G1</p>	<p><b>Ympäristön suhtautuminen alaan ja ammattiin</b></p>

<p>” Ai, pitääks sitäki opiskella, ne sanoo. Mut eihän ne voi ymmärtää ,ku ne ei oo tällast käynny ja sitte ku ne ajattelee siivoojist sillee, et ne ei oo oikeen mitää.”</p> <p>” En mä ihan kaikille o sanonu et minkä koulun mä kävin ja missä mä oon töissä, ku niiden asenne on semmonen.”C11</p>	
<p>”Laitoshuoltajan työ on ihmisten arjessa toimimista” C</p> <p>”Laitoshuoltajan työ on kuin vainukissan tanssia.” – Vainukissa pitää likaa silmällä, tanssi kertoo luovuudesta.A</p> <p>”Laitoshuoltajan työ on luovaa, käsitellä tehtävää työtä ja mielikuvituksen käyttämistä.” D</p> <p>”Se on monipuolinen, monitahoinen ja persoonallinen, moneen suuntaan venyvä.”E</p> <p>”Laitoshuoltajan työ on kuin terapiaa.” O</p> <p>”Sä huomaat, mitä sä teet, mut sitte se alkaa taas alusta, mutta sä pääset kuitenkin eteenpäin.” I</p>	<p><b>Metaforiset kuvaukset työstä</b></p>

### 5.6.3 Narratiivinen lähestymistapa

Aineiston pelkistäminen helpotti minua havaitsemaan tekijöitä ja eri kokemusten välisiä yhteyksiä laitoshuoltajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Aineiston pelkistämällä en kuitenkaan kokenut saavani tyydyttäviä löydöksiä. Halusin päästä syvemmälle opiskelijoiden kokemukseen omasta kehitymisestään ja sen vuoksi kirjoitin jokaisesta haastatellusta henkilön oman, 3-4 sivuisen tarinansa, joka perustui hänen kertomuksensa tulkinnalliseen ymmärrykseeni.

Silvennoisen (2013) mukaan ihmisen elämäntarina, narratiivi, on aina henkilön itsensä esittämä tulkinta omasta menneisyydestään. Tulkinnat muuttuvat ajan ja kokemuksen myötä. Nykyhetki määrittelee paljolti sitä, millaisen tarinan menneisyydestään henkilö kulloinkin luo ja esittää. Menneisyys on läsnä nykyhetkessä ja vaikuttaa olennaisesti siihen, miten ymmärrämme nykyisyyden. (Sivennoinen 2013, 150-151.) Identiteetin luomista ja rakentamista pidetään keskeisenä esimerkiksi narratiivisissa lähestymistavoissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 33).

Luin tarinoita ja kokosin samalla mind map -kaaviota selventääkseni, mitkä tutkimustehtävän kannalta ovat keskeisiä tekijöitä kussakin tarinassa. Kokosin löydösten perusteella kolme erilaista tyyppitarinaa, jotka ilmentävät aikuisopiskelijoiden erilaisia ammatillisen identiteetin kasvuprosesseja.



*Kaavio 1. Analyysin askelmat (soveltaen Collin 2004).*

## 6 LÖYDÖKSET

Tutkimuslöydösten esittelyn olen jakanut kahteen lukuun. Ensimmäisessä luvussa kuvaan laitoshuoltajaopiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen syitä, heidän ennakkokäsityksiään ammattialasta, näkemysten muutosta ja koulutuksen merkitystä oman ammatillisen kasvun kannalta. Tuon esille myös esimerkkejä siitä, miten oma ammatillinen kasvu on muokannut käsitystä puhdistuspalvelualasta ja sen arvokkuudesta. Tulososan toisessa luvussa kuvaan kolmen tarinan kautta, millaisia puhdistuspalvelualan ammatillisen identiteetin tyyppisiä tarinoiden kautta on

tunnistettavissa ja miten ammatillisen identiteetin rakentuminen prosessoitui luopumisen, kiinnittymisen ja sitoutumisen kautta oman ammatillisuuden kokemukseen.

## 6.1 Elämänhistoriallisen oppimisen haavoittuvassa tienhaarassa

Tulevaisuutta ei voi rakentaa ilman menneisyyden ymmärtämistä nykyisyydessä. Aikuiskoulutuksen opiskelijoilla on koulutukseen hakeutumiseen monia sen hetkiseen elämäntilanteeseen liittyviä syitä. Tutkimukseen osallistuneilla alle 30-vuotiailla henkilöillä oli ennestään jonkun toisen alan perustutkinto suoritettuna, mutta kyseiseltä alalta ei ollut työkokemusta. Työkokemusta oli kuitenkin kertynyt jonkin verran siivousalalta. Halu päteväytyä ja oppia tekemään puhdistuspalvelualan töitä ammattimaisesti ja ”oikein” motivoi heitä uuden ammatin opiskeluun, koska tutkintotodistuksen tiedettiin olevan ainoa mahdollisuus saada alalta pysyvä työpaikka. *Koulutukseen hakeutumisen syyt olivat työllistymisessä ja työn merkityksessä osana omaa identiteettiä.*

Pitkäaikaisten töiden loppuminen tai kotona olon päätyminen lasten kasvettua olivat pääsyyt 30-50-vuotiaiden koulutukseen hakeutumiseen. Tutut ja turvalliset työt olivat loppuneet, aiemmin hankitusta tutkinnosta ei ollut enää hyötyä. Myöskään ajatus pitkäkestoisesta koulutuksesta ei kiehtonut. Mahdollisuus tutustua alan töihin työharjoittelun tai työssä oppimisen kautta herätti kiinnostuksen alaa ja omaa kouluttautumista kohtaan. Keskiössä oli kuitenkin sisäinen ja ulkoinen paine, että johonkin on valmistuttava, kun ”*mul ei ollu mitään ammattia ja työkkärikin oli sitä mieltä, että mun on saatava joku tutkinto.*” Koulutukseen hakeutumisen syyt liittyivät kysymyksiin *millaiseksi haluan tulla.*

Yli 50-vuotiailla määräävänä tekijänä koulutukseen hakeutumisessa oli pitkän työssä olon jälkeen töiden loppuminen. He halusivat tehdä jotakin uutta, entisistä töistä poikkeavaa. Uuden aloittaminen tuntui innostavalta, laitoshuoltajan työ tuntui helpolta eikä tutkinnon suorittamiseen mennyt liian pitkää aikaa. Myös näkemys itsestä vahvana ammattilaisena antoi luottamusta ”helpon” koulutuksen suorittamiseen, jonka jälkeen olisi turvattu työpaikka hyvien työllistymisnäkökymien vuoksi. Työkokemuksen kautta heillä oli vahva kiinnittyminen menneeseen. Oma ammatillinen identiteetti sisälsi näkemyksen itsestä pärjäävänä ja osaavana työntekijänä, jonka avulla uuteen,

vieraaseen maailmaan hyppääminen ei tuntunut vaikealta. Koulutukseen hakeutumisen motiivit olivat näkemyksissä *kuka ja millainen olen*.

Koulutus oli kuitenkin opiskelijoiden ennakko-odotuksia vaativampi. Tarvittavan osaamisen laajuus yllätti täysin kaikki tutkimukseen osallistujat. Käsitteet ”*helposta hommasta*” ja ”*sä suoritat sen ihan tosta vaan*” jouduttiin hylkäämään. Omaan oppimiseen liittyvät vaikeudet, itseohjautuvuuteen kasvu ja tiedonhankinta haastoivat ammatillisen aiheiden ohella opiskelijat harjoittamaan omaa toimijuuttaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat vahvasti kiinnostuneita ammatillisista asioista. Mitä enemmän tietoa oli saatavilla, sitä enemmän ala innosti ja työn arvostus kasvoi. Oman itsensä kohtaaminen uusien osaamisvaatimusten edessä ei ollut ongelmattonta. Väsyminen, tyytymättömyys itseän sekä pakonomainen pärjäämisen tarve ja häpeä mahdollisesta epäonnistumisesta nousivat monelle mustina pilvinä omiin tavoitteisiin pääsemisen esteiksi.

Kaikki tutkimukseen osallistujat toivat esille koulutuksen merkityksen oman itsetuntemuksen ja -tunnon kasvuna. Onnistuminen, oppimisen kokemukset, vaikeuksien voittamiset ja vankan ammattitaidon saaminen auttoivat heitä näkemään itsensä positiivisessa, itseään arvostavassa valossa. Koulutuksen jälkeen tai koulutuksen loppuvaiheessa laitoshuoltajat näkivät työnsä arvokkaana, ”*Kylhän se arvostus nous jo kouluaikana siivoojan työtä kohtaan ja niinku silmät aukeni, ettei se oo vaan rättien kanssa heilut tuolla.*” Tutkinnon edellyttämien ammattitaitovaatimusten osaamisen arvostamisen lisäksi opiskelijat pystyivät näkemään itsensä moneen ihmiseen vaikuttajana. ”*Mä teen mielestäni tärkeitä asioita. Mä vaikutan hirveen moneen ihmiseen, ku mul on näitä potilaita. Joittenkii elämää kosketan vaan vähän aikaa. Joittenkin elämän viimiset hetket kosketan ja vaikutan niinku siihen.*” Elämänhistoriallinen oppiminen näyttäytyy uusien haasteiden näkemisenä myönteisinä tulevaisuuden kuvina. Myös oma toimijuus nähdään mahdollisuutena työn ja oman itsensä kehittämiseen. ”*Se on todella haastavaa. Ei se kerkii tulla mulle tylsäks hommaks. Mä voin kehittää siin itteäin koko ajan.*”

Näkemyksen muutoksen mahdollisti toimijuus ammatillisissa yhteisöissä, joissa opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua työtään ja ammattiaan arvostavien ohjaus- ja opetushenkilöiden kanssa yhteistoiminnalliseen käytännön työskentelyyn ja vastavuoroiseen ammatilliseen dialogiin. Opiskelijat samaistivat itsensä vahvasti

työpaikkaohjaajiin, jotka suhtautuivat työhönsä ja opiskelijoihin arvostavasti ja kannustavasti.

Toimijuuden vahvistumista mahdollisti oppilaitoksella saadut kokemukset osallistuvuudesta omien opintojen suunnitteluun, kokemusten vaihtaminen opiskelijaryhmässä sekä oikea-aikaisen ja –suuntaisen palautteen saaminen. Itsenäisten tehtävien saaminen, omien ohjaustaitojen harjoittaminen ja oman yksilöllisyyden huomiominen työssä oppimisessa mahdollisti työyhteisöön sosiaalistumista. Tunne toimijuudesta yhtenä ammattitaitoisen työryhmän jäsenenä vahvisti ammatillista itsetuntoa ja lisäsi työn ja oman itsensä arvostamista.

Ammatillisen identiteetin muodostuminen on prosessi, johon liittyvät menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Prosessin eteneminen on riippuvainen erilaisista konteksteista ja vuorovaikutustilanteista, joissa henkilö on osallisena. Organisaatioiden ja yhteisöjen sisällä luodaan resurssit toimijuuden harjoittamiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluihin. Neuvottelujen onnistumiseen vaikuttaa myös se, millaisia strategioita yksilö on pystynyt kehittämään itselleen työyhteisöön sisään pääsemiseksi (ks. Vähäsantanen & Eteläpelto 2011).

Seuraavassa luvussa kuvaan kolmen tarinan kautta erilaisia puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumispolkuja. Ensimmäinen tarina kuvaa vaikeuksien kautta selviytymistä, kamppailua ja lopullista itsensä voittamista ja sen merkityksellisyyttä oman ammatillisen identiteetin muodostumisessa. Toinen tarina kuvaa ammatillisen identiteetin rakentumisen riippuvuutta ammatillisista malleista, heidän kanssaan käytävästä vuorovaikutuksen laadusta sekä ammatillisiin malleihin samaistumisen merkityksestä. Kolmannessa tarinassa yhdistyvät teoretiedon ja työssä oppimisen yhdistämisen mahdollisuudet autonomisen minän toimintana.

## **6.2 Ammatillisen identiteetin tyypit**

Tarinoissa olen yhdistänyt tietyn identiteettipuolen kuvauksia ja ilmentymiä useammasta eri tarinasta. Täten kussakin tarinassa siivilöityy usean opiskelijan yksittäinen, henkilökohtainen tarina.

Ensimmäinen, Liisan tarina, kuvaa vaikeuksien kautta selviytymistä, kamppailua ja lopulta itsensä voittamista ja sen merkityksellisyyttä omassa ammatillisen identiteetin kokemuksessa. Kaisan tarina heijastaa ammatillisen identiteetin riippuvuutta ammatillisista malleista ja heidän kanssaan mahdollistuvasta vuorovaikutuksellisesta palautteesta. Kolmas tarina, Niinan tarina, kuvaa autonomista minää ja vahvaa toimijuuden kasvua.

### **Liisan tarina LUOPUMISESTA**

Liisa on 58-vuotias laitoshuoltaja. Hänellä ei laitoshuoltajakoulutukseen hakeutuessa ollut aiempaa koulutusta. Liisan edellinen työpaikka oli ollut teollisuusalalta, jolta hänellä oli 25 vuoden työkokemus. Koulutukseen hakeutumisen syyt olivat töiden loppuminen ja halu työllistyä uudelleen. Hän oli ymmärtänyt koulutuksen tärkeyden työllistymisessään. Puhdistuspalvelualan koulutuksen hän valitsi alan hyvien työllisyysnäkömien sekä työn ja koulutuksen helppouden vuoksi. *”Tää siivousala tuntu olevan semmonen, että tässä on töitä. Ja ei tuntunu mitenkään vastenmieliseltä ...ettei se voi olla kauheen vaikeeta”* Myös työolot, saman paikan pysyvyys oli hänelle tärkeitä valintakriteerejä. *”Mä oon aina tykänny sillai, et se on se yks osoite, missä ollaan se kaheksan tuntia.”*

Liisa kohtasi koulutuksen aikana kuitenkin monia omaa itseään koskettavia haasteita. Koulutuksen vaativuus tuli hänelle yllätyksenä siten, kuinka paljon itse asiassa on tiedettävä ja osattava. *”Ei kukaa osaa vieläkää ajatella, kuinka paljon pitää osata.”* Myös vanhemmalla iällä oppimisvalmiuksien ohuus tuli olemaan hänelle haaste. Hän kuvaa, kuinka *”oli se vaikeeta. Siis ensinnäkin koulu - tässä iässä, kun on kymmeniä vuosia siitä, ku on ennen käyny...ei mulla ollu mitää tajuu siitä, mitä koulunkäynti on nykyään, tai siis opiskella. Että tietokone piti ottaa siihen, se oli mulle ihan uutta, sen käyttö piti opiskella siinä sivussa. Opiskelet opiskelemaan – mikä oli tosi vaikeeta!”* Liisalle oli pitkän työkokemuksen myötä tullut näkemys itsestään taitavana työntekijänä ja pärjäävänä ihmisenä. Koulutuksen vaatimukset ja uskomukset tutkinnon helppoudesta ja omasta pätevyydestä joutuivat kohdakkain lopullisesti puolen vuoden opiskelun jälkeen. *”Ni se syksy alko ole sit oikeen vaikeeta mulla. Mul oli kaikennäköisiä vaikeuksia. Mulla oli niitä muitakii eikä pelkän koulun kanssa vaikeuksia. Et mä tunsin, et mä en päässy siihen vaikka niin monta kuukautta yritin ja*



*yritin, se ei niinku jotenkii onnistunnu. Mä ajattelin et mä olen ihan tyhmä! Mä olen kertakaikkisen tyhmä! Mä en opi mitään!”* Liisalla oli vahvat pedanttiset pyrkimykset omasta opiskelustaan. Vaikeuksien kasaantuminen sai hänet yrittämään entistä enemmän, jonka seurauksena hän uuvutti itsensä. *”Mä ajoitin hirveen piipuun kyllä. Miks mulla piti olla niin pedanttiset tavoitteet alussa. Mä olen hyvä ja haluan olla ykkönen. Et nopeesti ja heti ja hyvin.”*

Liisa oli vahvasti kiinnittynyt menneeseen ja työkokemuksensa kautta rakentuneeseen kuvaan itsestään vahvana ammattilaisena ja toimijana. Tästä näkemyksestä kiinnipitäminen esti häntä pitkään antamasta itselleen mahdollisuutta tuen saantiin.

Lopulta Liisan oli pakko tunnustaa itselleen, että *”mä en edistynny sillee ku mä ajattelin. Mul on kauheen hyvä itsetunto ollu itestäni aina. Mä oon saannu aina niin paljon hyvää palautetta työnantajilta ja kaikilta. Koskaan, niin ku työelämässä, tuntenut missään, että mä olisin niinku häntäpäässä. Ja nytte mä olin.*

Liisan tunnollisuus ja periksi antamattomuus koskettivat myös hänen perhe-elämäänsä. *”Mul meni päivästä iso osa matkustamisesta ja tässä koulunkäynnissä. Ei mulle jääny sit illal, kun mä tein niit kotitehtäviä enää aikaa. Sit mä olin viikonloput aina kiinni niissä tehtävissä. Hän saattoi puurtaa verkkotehtävien kanssa aamukolmeen ja mennä aamuksi seitsemäksi työssä oppimispaikkaan. ”Mut sehän ois ollu ihan normaalia, jos mun ei ois tarvinnu sitä uutta opiskella siinä vaiheessa, siinä atk- jutussa. Mä en koskaa kerinnyt tavata edes mun perhettä.”* Liisa alkoi saamaan opiskeluihinsa apua perheeltään. Hän oli miettinyt jo koulutuksen keskeyttämistä puolen vuoden opiskelujen jälkeen. *”Mä lopetan koko homman. Mä en jaksa. Ei tästä tu mitää. Mä en osaa mitää. Mut sit ne (perheenjäsenet) niinku tajus sen. Ja sieltä mä sain sit tosi paljon apua. Ne alko sit silleen auttaa.”* Liisa sai tukea tietokoneen käyttöön, joka tuntui olevan Liisalle eniten aikaa vievä tekijä. *”Ku mä kirjoitin käsin kaikki mun tehtävät, mut sitte ku se koneella kirjottaminen vei mult ihan hirveesti aikaa.”* Liisalla oli vahva selviytymisen ja tutkinnon suorittamisen halu. Hän halusi vahvasti kiinnittyä alaan ja vastata sen osaamisvaatimuksiin.

Liisan selviytymisessä perheen tuen lisäksi tärkeänä tekijänä oli työssä oppiminen, siihen liittyvät järjestelyt sekä työpaikkaohjaajan asenne. Työssä oppiminen oli Liisalle aikuisoppijana tarpeeksi käytännön läheistä. *”Et jos mä olisin ollu vaan luokassa. Se ois ollu todella puuduttavaa. En ois jaksannu opiskella.”* Työpaikkaohjaajien asenne ja

suhtautuminen oli hyväksyvää ja virheitä sietävää. *”Ei mua siel yhtää katottu sillai, no hitto, sä et osaa yhtää mitää. Vaan ennemminkin sillai, et juu juu, otetaa vaan uusiks.”* Työpaikkaohjaajilla oli suuri merkitys hänen ajatuksensa muuttumiseen. *”Nehän kasvatti mut sitten siihen työhön.”*

Liisa arvosti työpaikkaohjaajassa tämän kärsivällisyyttä ja ymmärrystä, jolloin Liisalle muodostui työssä oppimispaikassa turvallinen ja oppimista tukeva ilmapiiri. *”Se, et kädest pitäen opettaa. Jaksoi muistuttaa, jaksoi kerrata. Ja saatiin tehdä! Voi vitsi, et me tehtiin! Me poistettiin vahaa ja vahattiin... Mä vaan kerran yhtäkkiä huomasin, et ei täst oo kauaa, kun mä en osannu tätä,. Mä en ees tajunnu tätä ja nyt mun ei tarvi ees ajatella.”* Työpaikkaohjaaja osasi huomioida Liisan yksilöllisen tilanteen ja soveltaa ohjaustilanteissa Liisan oppimista tukevia menetelmiä. Liisa on tekemällä oppimisen lisäksi visuaalinen, näköaistiaan vahvasti omassa oppimisessaan hyväksi käyttävä oppija. Työpaikkaohjaaja käytti tätä hyödyksi ottamalla myös kuvia ohjauksen tueksi. *”Jos sä et sitä ymmärrä, ni se (työpaikkaohjaaja) kuvinkin kertoo sulle”.* Hän sai välitöntä ja konkreettista palautetta myös kehittämistä kaipaavista asioista esimerkiksi työn huonosta jäljestä. *”Mä näin sen. Ku se toi sen mun eteen ja sano, et hei. Tää on sun jäljiltä. Et huomasiitko? Mä sanoin, etten ehkä huomannut. Ku se näytti sen ja mulla on näkömuisti parempi, se meni. Et se oli huomioinnut tälläsenkii asian.”* Saadessaan vastinetta ja ymmärrystä omaan tapaansa oppia, Liisa alkoi yhdistämään kokonaisuuksia erilaisista, ennen sirpaleina olleista osasista.

Työssä oppimisen mielekkyyttä lisäsi toisen opiskelijakaverin kanssa yhdessä oppiminen ja vertaistuen saaminen samoissa haasteissa kamppailevalta opiskelijalta. *”Kaijahan (opiskelija) oli kans siellä. Ja tota, ja me oltiin molemmat vähän niinku ”pihalla”.* Maire (työpaikkaohjaaja) otti meivät niinku siipiensä suojaan ja opetti meitä ihan kädestä pitäen. *Me viel tuettii toisiamme siinä, et ku oli vähän niinku kaverikii siinä - sellanen samanlainen untamo...(naurua).”*

Luottamuksen ja arvostuksen kokemukset nousevat keskiöön Liisan tarinassa. Käytännön töihin osallistuvuus vahvisti hänen luottamusta itseensä. Työssä oppimisen lisäksi oppilaitokselta tilattuihin asiakastöihin osallistumiset olivat hänelle merkityksellisiä. *”Sit ku me oltiin siellä jäähallilla, silloin heräs, et herran jumala, mitä mä saan aikaseks! Et täähän on nyt ihan erilaista ku pari tuntia sitte.”* Yhteisöllinen oppiminen ja opiskelijaryhmän hyvä tuki kannattelivat häntä eteenpäin. *”Joo.. ja sitte*

*tietysti se, ku meillä oli hirveen hyvä ryhmä. Mehän tuettiin tosi paljon toisiamme. Kaikkihan ties jostain asiast enempi ku toinen ja toinen oli huonompi jossain asias ku toinen. Sitte pönkiteltiin. Ja niinku autettiin. Ja sit jos joku näytti jäävän, ni muut yritti niinku vetää perässä.”* Tuen saantia yhteisöllisesti Liisa on kuvannut motivoituneiden, samaan tavoitteeseen pyrkivien henkilöiden kohtaamisena. *”Meil ei varmaan ollu yhtää sellasta ihmistä tossa, joka ois jotenki nakertannu tai kaivannu tai joka ois luonnu semmosta negatiivista ilmapiiriä. Ajatusten ja kokemusten jakamista, omaa ammatillisuuden etsintää tapahtui myös opiskelijoiden kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. ”Yhdenkin kans me käytii tosi pitkiä keskusteluja puhelimitse ja viikonloppuisinkin näist kouluasioista.”*

Jossakin vaiheessa Liisalle alkoivat *”ne pienet palaset loksuu ihan iteksensä.”* Hänelle tuli varmuus ja luottamus omaan itseensä ja osaamiseensa. Hän oli päässyt sosiaalistumaan tulevaan näyttökohteeseensa, saanut siellä kokemusta itsestään hyväksytyynä ihmisenä ja työntekijänä. Liisa suoritti kaikki tutkintosuoritukset muutaman kuukauden sisällä.

Mutta mitä tästä kaikesta seurasi? Liisan kamppailu oman oppimisensa kanssa, työtaakka tehtävien parissa ja vapaa-ajan täydellinen puuttuminen muutti myös Liisan persoonana. Hän kuvasi opiskelujen aikaista minäänsä aina väsyneeksi ja huolestuneeksi. Hän laiminlöi itsensä ajan puutteen vuoksi. Hän ei käynyt kampaajalla eikä ostanut itselleen vaatteita puoleentoista vuoteen. Kotityöt jäivät muulle perheelle. Oliko kaikki tuo opiskelu-urakointi sitten kaikkien näiden kokemusten arvoista? *”Oli – oli, oli! Juu juu! Hyvä kun lähettiin lätkii siit entisest firmast. Mä tykkään täst hommast enemmän.”* Koulutus kamppailuineen ja vaikeuksineen on lisännyt hänen itsetuntoaan ja itseluottamustaan. *”Siinä hetkessä, kun mä sain ne viimeiset näytöt, ni se oli hirveen ihana tunne. Se oli niin voimakas tunne! Siinä, että mä sain sen loppuun! Voi vitsi, että mä sain sen loppuun! Hankalaa oli välillä, mutta sainpas sen loppuun! Ihan teki mieli kato, ihan tanssahdella.”*

Liisa oppi ammattiteknisten asioiden lisäksi itseohjautuvuutta ja tiedonhaku. *”Tiedonhaku. Enhän mä ennen osannu sitä niinku mitenkään päin. Koulus joutu paljon hakee tietoa, ni nyt mä jotenkin koen, et meil ku on ollu joitakin palavereja, et ennen ne puhu niinku jotain hepreaa – ei niinku ymmärtäny ollenkaa. Nyt osaat jo*

*heti lähtee jotakii jo työstämään niinku jotakin alkua jo... Koulussa jotenkii tuli siinä rohkeemmaks, ettei kaikki tarvi ollakaa niin ku just.”*

Liisan oma näkemys laitoshuoltajan työstä ja ammatista muuttui rajusti. Ennen koulutukseen lähtöä hänellä oli käsitys laitoshuoltajan työstä ja koulutuksesta, että *”kyl mäkin nyt tosta selviän, ei toi hullummalta näytä. Mä kuvittelin, että mä osaan siivota. Ettei se voi olla kauheen vaikeeta”* Koulutuksen myötä ammatin vaativuuden ymmärtäminen on lisännyt hänen työn arvostusta. Hän arvostaa vahvasti omaa osaamistaan ja nauttii työstään vanhusten parissa. Hän saa joustavasti yhdistää hoivapuolen kiinnostustaan siivoukseen. Laitoshuoltajan työn ja oman tehtävänsä hän näkee arvokkaana. *”Mä teen mielestäni tärkeitä asioita. Mä vaikutan hirveen moneen ihmiseen. Mul on tosi paljon työkavereita ja sit mul on näitä potilaita. Joittenkii elämää kosketan vaan vähän aikaa. Joittenkin elämän viimeiset hetket kosketan ja vaikutan niinku siihen.”*

Omasta ammatillisesta vahvuudestaan huolimatta - tai juuri siitä johtuen - hän kokee itsensä keskeneräiseksi. *”En mä nyt mitenkää voi kellekää sanoa, et mä oon valmis. Mä olen vasta alkamassa. Mä oon valmis lähtee työelämään kokeilemaan siipiä ja opiskelamaan lisää uusia asioita. Nii - siihen mä oon valmis!”* Kouluttautumisen myötä Liisa sai vahvaa kokemusta itsestään oppijana, puhdistuspalvelualan ammatillisena toimijana ja elinikäisenä oppijana. *”Vieläkii mulla on niitä loksahduksia tuolla töissä. Et - aijaa, se liittyy tähän. Et vieläkii mul on varastos sellast, mikä ei ole käytössä.”*

### **Kaisan tarina KIINNITTÄMISESTÄ**

Kaisa on alle 30-vuotias, haastattelua hieman aiemmin valmistunut laitoshuoltaja. Kaisalla oli ennen laitoshuoltajaopintojen alkamista toiselta alalta perustutkinto, jonka alan töitä hän ei kuitenkaan ollut tehnyt. Hänellä oli siivousalalta jonkin verran työkokemusta. Yksi koulutukseen hakeutumisen syy olikin, että hän tiesi että opintojen suunnittelussa huomioidaan aiempi alan työkokemus ja osaaminen. Kaisalle laitoshuoltajan työ ja toimenkuva oli osittain tuttua ja hän piti siivouksesta. Alan työntekijät hän näki kuitenkin *”vihaisina, vanhoina ja huutavina”* ja sellaisina, jotka olivat *”vaan ajautunu sille alalle, kun ne ei saa muutakaa työtä.”* Näkemys alan

toimijasta ei siis ollu kovinkaan korkea. Kaisan oma arvostus kuitenkin oli. ”*Kyl mä arvostin, kun mä oon itekin tehny sitä, ni mä kyl tiän, kuinka rankkaa se on ja pitää muistaa paljon. Ei se oo mitää sellast hölmöläisen hommaa kuitenkaa.*” Hän koki itsensä alan työntekijänä toisenlaisena kuin ”vihaisena, vanhana ja huutavana” ja hänellä oli halu osoittautua toisenlaiseksi puhdistuspalvelualan työntekijäksi. Kaisa halusi hankkia itselleen toisen ammatin ja koulutuksen pituus vuodesta puoleentoista vuoteen sopi hänelle hyvin.

Opintojensa alkuvaiheessa Kaisa koki pitkään epävarmuutta itsestään ja oman osaamisensa kehittymisestä. ”*Mult puuttuu se itseluottamus. Mähän aina vähättelen tekemisiäni, Et sen mä tiedän itekkii.*” Hän olisi kaivannut enemmän teoriatietoa ammatillisen varmuuden saamiseksi.. ”*Sanoin, et mä haluan teoriaa enempi. Mä olisin sitä kyl kaivannu. Monta kertaa tuli se, kun oli joku jakso ja sit mentiin harjoittelemaan, ni sitä, että tässäks tää nyt oli. Nytkö mun pitäis tietää kaikki?*” Kaisa sai lisää pyytämäänsä teoriaa, mutta hän huomasiikin olevansa samoilla, jo aiemmin käydyillä tunneilla. Kaisa sai itselleen näistä tunneista kuitenkin vahvistusta ajatustensa selkiintymiseen, koska opettaja ei ollut sama kuin ensimmäisellä kerralla. Opettajien erilainen tapa opettaa sopi Kaisalle hyvin. ”*Toiset osaa selittää sen sillee, et jaksaa kuunnella ja sisäistää sen paremmin.*”

Herättyään opiskelun todellisuuteen opintojen alussa Kaisa oli epäröinyt ”*et ei, eihän täst tu mitää ja näin.*” Merkittävimpinä suunnan muutoksina hänelle oli hyvän ja mieluisan työssä oppimispaikan saaminen sekä siellä olleiden kahden työpaikkaohjaajan kannustus. ”*Ne ohjaajat. Ne oli käyny tän koulun ihan. Et mun mielest niiden kautta mulle selkis se, et tää on mun ammatti. Koska ne arvosti tosi paljon, et ”hei se on tosi hienoo, et säkii oot siel koulussa.*” Opintojen alkuvaiheessa myös opettajalta saatu palaute ja kannustus oli Kaisalle merkityksellistä yllättävyydessään. ”*Mä olin palauttanut koululle jonkun tehtävän sähköpostilla Maaritille (opettaja) ja Maarit on semmonen kauheen tarkka, et ei varmasti tu kehuja ihan kelle tahansa. Sit se laitto mulle sähköpostin, et hyvä Kaisa, sinulle aina kiitettävää näis tehtävis! Ni mulle tuli semmonen olo, et vau, Maarit laittaa tälläst! Et ei sitä saa laittamaan varmasti niinku kenelle tahansa. Et mä olin ihan ihmeissäni, et mitä? Kaiken kaikkiaan koko koulutuksen ajan Kaisalle merkityksellisimpinä kokemuksina oman kasvunsa kannalta ovat olleet palautteiden saaminen sekä työssä oppimispaikeista että opettajilta. ”*Mun mielest oli hyvä ne palautteet, ku tääl sai tosi paljon palautteita. Työssä oppimisesta tuli**

*aina arviointia. Se et oikeesti kuulee, et miten meni.” Kaisa koki oman kasvunsa tärkeänä. Hän halusi hallita laitoshuoltajan osaamisalueet ja hyödynsi siksi myös kriittisiä palautteita. Tämä kuvaa Kaisan kasvavaa itseluottamusta omaan oppimiseensa ja kehittymiseensä. Oppimistehtävistä saatuja palautteita hän käsitteli arvioiden ja korjaavia ehdotuksia hyödyntäen seuraavissa tehtävissään. Työssä oppimisesta saatuja kriittisiä palautteita hän arvosti ja liitti ne myös työpaikkaohjaajan ammatillisuuteen. ”Niis (palautteissa) oli aina jotain kehitettävää. Niiden oli pakko laittaa. Siel oli aika moni käynyt tän koulun ja ties, et jos on jotain kehitettävää, niin ei voi jättää laittamatta.” Kaisa oli kuitenkin joutunut käymään keskustelun itsensä kanssa ennen kuin hän pystyi sitoutumaan omaan kehittymiseensä. Hänelle oli koulutuksen alussa vaikeata hyväksyä opettajien erilaista ohjaustapaa. Ennen valmistavaan koulutukseen tuloa hän oli neljän viikon tutustumisjaksolla tottunut opettajien rentoon suhtautumiseen ja valmistavassa koulutuksessa tiukempi ote herätti Kaisassa vastustusta. Kaisa selvisi kuitenkin näistä omaa kasvavaa identiteettiään koskevista neuvotteluista onnistuneesti ja kokee ne jälkikäteen yhtenä kasvunsa merkityksellisimpänä tekijänä. ”Se, mitä mä aluks ajattelin Inkeristä (opettajasta) ni se muuttu täysin. Nyt se on niin mukava, kiva. Mut oli hyvä, et se oli semmonen, tarkka ja semmonen. Sillo oppii paremmin, ku on oikeesi napakka opettaja. Ensin mä ajattelin et se on hirveen ilkee ja tommon, mut ei se okkaa.” Samalta opettajalta saatu suora palaute auttoi häntä hahmottamaan myös oman toimintansa ja asenteensa virheellisyydet. Hän kohtasi tilanteen, missä hän joutui arvioimaan valitsemaansa tavoitetta laitoshuoltajan tutkinnosta suhteessa omaan keskeneräisyytensä. Ilman opettajan apua hän ei olisi ehkä tästä selvinnyt. ”Sitte ku mä olin siel sairaalal top- jaksol ja mä en tykänny olla siel yhtää. Ni Inkeri (opettaja) suoraa kysy mult, et haluuk sä jatkaa tät koulutust vai et. Ni sillon mä ajattelin, et apua! Nyt täytyy muuttaa tää asenne ja nopeesti! Ei se sanonu sillee ilkeesti. Sano jotekin, et sit mä hoksasin, et hups, nyt pitää vähän niinku skarpata ja tälle. Ja sit se alko vähän niinku kyselee, et haenks mä kesätöitä ja mä samoin, etten mä hae. Sit se kysy, et oot sä kiinnostunu edes koko alasta. Sit piti äkkii vakuutella, et olen, olen. Sit mä aloin ite ajattelemaan, että nyt tää täytyy ottaa ihan tosissaan. Mut mul ol vähän huono asenne, mut se johtu siit paikast. Mä en tykänny olla siellä.” Kaisa koki eettiseksi velvollisuudekseen suoriutua hyvin ilman opettajalle tuottamaa pettymystä. ”Sit mä aattelin, et se Inkeri ajattelee must, et mä oon joku kauhee tai... mut ku se on niin mukava, niin on pakko tykätä, jos se neuvo ja tollee, auttaa niin paljon.”*

Kaisa oppi parhaiten itse tekemällä ja osallistumalla erilaisiin käytännön töihin muiden opiskelijoiden kanssa itsenäisesti. *”Ihan kavereiden kesken, et sai kokeilla. Tai olihan opettaja ihan aluks mut ei koko ajan kytännyt.”* Ryhmässä vaikuttava hyvä ilmapiiri, osallistujien yhteinen lähtötilanne ja oman tietämyksen ja osaamisen jakaminen yhteisöllisesti oli keskeistä Kaisan oppimisprosessissa reippaan etenemistahdin lisäksi. Tekemällä oppimista yhdessä muiden, myös eri tutkintotasoisten opiskelijoiden kanssa tapahtui myös asiakastöissä, joissa isojakin kohteita siivottiin. Oman opiskelijaryhmän sisällä ei ollut paljon liikkuvuutta, muutama uusi opiskelija tuli silloin tällöin, mutta ryhmä pysyi suhteellisen vakaana koko Kaisan opintojen ajan. Hän arvelee kuitenkin, että mikäli ryhmä olisi koko ajan vaihtunut, olisi voinut syntyä tilanne yksin jäämisestä. Kaisa koki tutun ryhmän tärkeänä neuvojen kysymisessä, tehtävien tekemisessä ja kaverisuhteiden syntymisessä *”Kyl mä ainaki tykkäsin, et saa kysyä neuvoa ja kysyä tehtävistä. Eihän siel ois yksin pärjännykkää, et yksin käytäs ja luettas kotona ja sit käytäs täällä. Kyl se oli tosi hyvä ja sit sai kavereita.”*

Kaisan omaan opiskelumotivaatioon vaikutti vahvasti työpaikkaohjaajan ammattitaito ja ohjaustaito. Hän oppi havaitsemaan eroja eri ohjaajien ammattitaidosta ja osaamisesta. Ensimmäinen työssä oppimispaikka oli Kaisalle pettymys juuri sen vuoksi, kun *”ohjaaja ei ollu käynyt laitoshuoltajan koulutusta, ni ei se osannut näit ollenkaan.”* Ensimmäisen työssä oppimispaikan jälkeen Kaisa pääsi samalle koululle, missä hän oli suorittanut aiemman tutkintonsa. Hänen innostuksensa syttymiseen vaikutti se, että tilat olivat hänelle ennestään tuttuja sekä työpaikkaohjaajan ammattitaito. *”Se (ohjaaja) oli mukava. Se oli just käyny tän (koulutuksen) pari vuotta aikasemmin. Se oli ihan erilaista! Mä halusin sen jälkeen mennä aina semmosee paikkaa, mis oli laitoshuoltaja.”* Työpaikkaohjaajan arvostukseen ja oman oppimisen tunteen kehittymiseen vaikutti ammatilliset keskustelut ohjaajan kanssa. Ohjaajan käyttämä ammattisanasto, uusien välineiden ja menetelmien käyttö sekä ohjaajan oma esimerkki uusien, Kaisan arvostamien, oppien käytössä antoi Kaisalle turvallisuuden tunnetta omasta oppimisestaan ja varmuutta siitä että hän *”on hyvissä käsissä.”* *”Kyl ne ihan noudattaa niit koulun juttui. Tai pitää huolen, et oppilaatkin sit tekee niin.”* Kaisa havaitsi herkästi, missä työssä oppimispaikoissa ammattitaito oli puutteellista ja heijasti sen ohjaajan haluttomuuteen ohjata opiskelijoita. *”Ei niil ollu aikaa, eikä oikeen haluakaan keskustella ja ohjata. Siel ol aika paljon vanhaa väkeä, joka on ollu siel koko*

*ikänsä. Ne katto vähän, et mitä noi tänne. Niitten asenne ol vähän semmonen, että kyl sen huomaa.”*

Kaisalle kinesteettisenä oppijana myönteinen oppimisilmapiiri on erityisen tärkeä. Kohdatessaan kylmää ja välinpitämätöntä suhtautumista työssä oppimispaikoissa Kaisa valitsi vaikenemisen ja passivoitumisen, jonka seurauksena tuli turhautumista ja kyllästymistä omien odotusten jäädessä täyttymättä. Työssä oppimispaikan ilmapiiri ja työpaikkaohjaajan asenne ja suhtautuminen vaikutti myös kokemukseen työyhteisöön sosiaalistumisesta. *”No, noihin huonoihin paikkoihin en mielestäni päässyt sisälle. Tunsi ihan ulkopuoliseksi itensä. Ajatteli vaan et loppuu tää työ, et pääsee eri paikkaan.”* Myönteisiä kokemuksia tarjoavissa työssä oppimispaikoissa hän tunsi, kuinka siellä oli ihan odotettu opiskelijaa. Tällaisissa kohteissa Kaisa pystyi vertamaan oppilaitoksella saamaansa ja ymmärtämäänsä tietoa työpaikkaohjaajien toimintaan ja samaistamaan itsensä heihin. *”Sit, ku näki, et ne on ammattilaisia ja osaa kaikkee monipuolisesti. Ei oo mitään hölmöläisen juttuja, niinku. Ne on ollu siel vuoskaudet ja ne sanoki, ku mä välil kysyin, et et sä o kyllästynyt toho alaan, ni ne sano, et oisin mä lähteny aikoi sitte, jos mä olisin kyllästynyt. Kyl ne tykkäs olla. Eihän sinne ketään pakoteta siivoamaan.”* Oma työn arvostus kasvoi kokemuksessa muiden samantaustaisten (tässä työpaikkaohjaajien) arvostuksen kanssa. Oma ammatillinen varmuus vahvistui saadun luottamuksen ja annetun itsenäisyyden myötä. *”Kyl aluks ne varmaan katto, et mitä mä hommaan, mut sit ku ne näki, et mitä mä osaan tai menee ainakii oikeeseen suuntaan, niin annettiin yksinkin tehä. Et kyl mä tykkäsin tehä silleen yhdessä ja sit yksinki, mut ei sitä, et koko ajan joku on mukana. Se rasittaa, et joku on selän takana.”* Kaisa pääsi tuomaan omaa osaamistaan esille työssä oppimispaikoissa muun muassa ohjaamalla kesätyöntekijöitä. *”Tuli ihan hyvä kuva, että annettiin mulle tollanen opiskelija, et ota toi mukaas.”* Kaisa koki luottamuksen saantia ja hyväksyntää. Häneltä tultiin kysymään neuvoja ja hän sai hienovaraisesti omalla ammatillisella tyyllillään työskennellä ja näyttää toisenlaista mallia ei-kouluttautuneille työntekijöille. Hänen kriittinen pohdintansa ammatillisuudesta kehittyi työpaikkaohjaajien työskentelyä seuratessa. *”Sitä mietin kerran, kun ne (työpaikkaohjaajat) on niin asiantuntijoita, kun ne on ollu aina siinä samassa paikassa. Ni jos ne joutuiski ihan toiseen paikkaan – osaisko ne siirtää sen juttunsa sinne?”* Kaisa arvosti mahdollisuutta tutustua moniin erilaisiin työssä oppimiskohteisiin saadakseen uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia erilaisten työtapojen vertailuun.. Hän kykeni siirtämään ja soveltamaan



aiemmin hankkimaansa tietoa uusiin ympäristöihin ja arvioimaan ja kyseenalaistamaan erilaisia käytäntöjä.

Opiskelun loppupuolella Kaisa lähti muusta opiskelijaryhmästä ”omalle polulle”. Hän teki itse oman lukujärjestyksensä huomioiden keskeneräiset, suorituksia odottavat tehtävänsä, loput tutkintosuorituksensa ja kehittämistyönsä. Oman lukujärjestyksen teko oli hänelle mielekästä. *”Laitto sinne (oma lukujärjestys) , mitä ois kiva tehdä. Ja sit välil oli niitä lähipäivii ja kirjallisii tehtävii. Ni ol ihan kiva taas välil olla pois sielt työssä oppimast. Eihän niit (tehtäviä) ois jaksanu tehäkkää siin työssä oppimispäivän jälkeen. Ja teinhän mä niit tietyst illallakii ja viikonloppusinkii. Mut must ol kivempi ite päättää.”* Kaisa osoitti vahvaa toimijuutta, kun hän sai oppilaitoksen taholta luottamuksen ja vallan oman opiskelunsa suunnitteluun. *”En oo ihan semmonen, et tarttis kaikkee jonkun muun neuvoa, et mee siihen aikaan ja tuu silloin takas. Ja ne on pakko tehdä. Ne, mitkä on luvannu hoitaa.”* Kaisa kokee, ettei hän olisi pysynyt tällaiseen itsenäiseen suunnitteluun vielä opintojen alkuvaiheessa. Vahvuutta ja luottamusta hän sai opintojen edetessä ja varsinkin ensimmäisten tutkintotilaisuuksien jälkeen, kun hän huomasi, että *”kun on ollu näytöis ja tietää mitä se on, kyl siel osaa selittää. Ei siel mitää kauheuksii käy.”* Hän oli kuitenkin valtavasti pelännyt ensimmäistä tutkintotilaisuuttaan asettamalla siihen pakonomaisia odotuksia. *”Sit mä ajattelin, et jos tapahtuis jotain sellast täs tutkintotilaisuudessa, et sä et pääsiskään läpi. Mitä sitten, mä meen uudestaan. Vaikka pohjimmiltani mä ajattelen, et mun on päästävä. Mä ajattelen, et vähänks ne nauraa, jos en mä pääsekään. Vaikka mä yritän itelleni hokee, et ei se mitää...”*

Koulutuksen suorittaminen on merkinnyt Kaisalle ennen kaikkea tunnetta siitä, että hän on viimein saanut jotain valmiiksi. Hänellä on ammatti ja mahdollisuus saada töitä. *”Mä olen jonkun alan ammattilainen, ettei niinku sellainen joka paikan höylä niin kuin tähän asti.”*

Valmistumisensa jälkeen Kaisa työllistyi sairaalaan, jota hän ei aluksi pitänyt ollenkaan mahdollisena työpaikkanaan. Hän pitää erittäin paljon työstään. Hän arvostaa työssään hyvää palkkaa ja mahdollisuutta pitää lakisääteiset tauot. Ajatusten ja kysymysten jakaminen työkavereiden kanssa lisäävät työn mielekkyyttä. Työtehtävissä mahdollistuu vastuun ottamisen ja antamisen kokemukset ilman että työntekijää kontrolloidaan. Kirsi hahmottaa oman kasvunsa ja arvostaa sitä, kuinka hän tutkinnon suoritettuaan siivoaa

ihan eri tavalla kuin aikaisemmin. Hän kokee työnsä helpoksi ja kevyeksi, koska hän tietää, *”miten ammattimaisesti tehdä. En mä ennen edes hoksannu, miten liinoja taitellaan. Ja ettei kuljeteta sitä vettä. Kyl se muutti paljon siin siivoukses. Ei niit ollu ees aatellu sillo ennen.”* Koulutus mahdollisti hänelle sen, *”että osaa ja tietää itekii, et osaa. Onhan se niinku vahvuus ja hyvä juttu. Ja tietää, et moni ei osaa. Mun kavereit, ku ne ei oo käynny tät kouluu, ni ei ne tiedä niist koneista. Et mä tiedän ees jonkun asian, mitä ne ei tiedä.”*

Kaisa ei omasta työn arvostuksesta huolimatta kerro helposti muille olevansa laitoshuoltaja. Hän arvostaa alan muita opiskelijoita ja työntekijöitä, jotka esimerkiksi facebookissa uskaltavat ilmoittaa olevansa laitoshuoltajia. Hänelle on kouluttautumisen aikana tapahtuneesta ammatillisesta vahvistumisesta huolimatta jäänyt epävarmuus ympäristön suhtautumisesta häneen ja hänen ammattiinsa. *”Jos joku sanoo ammattinsa, ni aina tulee jotain mielikuvii, aha se on sellanen. Kyl meil on joka ammatist sellain mielikuva ja sen ammatin tekijöistä. Et jos joku sanoo, et se on kokki, ni vau, se osaa laittaa ruokaa! Mut sit tää siivooja; ku ne ei arvosta sitä kauheesti.”*

### **Niinan tarina SITOUTUMISESTA**

Niina on 39-vuotias laitoshuoltaja, jonka koulutus oli päättynyt. Niinalla oli kauan sitten toiselta alalta suoritettu perustutkinto. Hän oli aikoinaan valmistumisensa jälkeen jäänyt kotiin hoitamaan lapsia. Niina kertoo suhtautumisestaan puhdistuspalvelualaan, miten hän ensireagoi hakiessaan ensimmäistä kertaa töitä työvoimatoimistosta. *”Ne siellä kysy, et miten ois siivoojan työ? Ni silloin mä sanoin, et en mä kyllä siivoomaan viittis lähtee, ku sitä saa tehdä kotonakii. Sillo mä en vielä miettiny opiskeluu, vaan hain niinku töitä.”* Hän ajatteli *”et se on siivooja. Jotenkii aliarvostettuu pahasti.”* Niinaa kiinnosti sairaala-apulaisen työ ja jossakin vaiheessa hänelle valkeni, että laitoshuoltajan työ on samansuuntaista kuin sairaala-apulaisen työ. Laitoshuoltajan ammattitutkinnon suhteellisen lyhyt kesto vaikutti myös Niinan koulutuksen valintaan hänen oman elämäntilanteensa takia.

Opintojen alussa isot opiskelijaryhmät ja aikuisten ja nuorten sekaryhmät hidastivat hänen ymmärryksen syntymistä ja oppimista. Ensimmäisen työssä oppimispaikan jälkeen tapahtui kuitenkin eräänlainen ”loksahdus” ja ryhmien pienentyminen antoi

mahdollisuuden perusasioiden syventämiseen ja oman ajatuksen muuttumiseen. *”Ku koulu alko ja ruvettiin kertoo ihan näit perusjuttui ja sen päälle tuli ensimmäinen työssä oppiminen. Ni kyl se ajatuksen muutos varmaan alko heti sieltä alusta muokkaantumaa. Et täähän on ihan hienoa. Just ku on hyvät siivousvälineet. Tuohan se semmosen ”hienomman” olon. Et, ku sä perehdyt aiheeseen ni se tuo enempi sitä arvostusta. On se siivooja tai joku muu. Aika äkkiä se muokkautu se ajatus ja se arvostaminen.”*

Opiskelijan oman aktiivisuuden merkitys valkeni hänelle heti ensimmäisinä kuukausina: *”Kyllä sellasta omaakin aktiivisuutta pitää olla. Että osaa pyytää ja osaa niinku vaatia. Sen mä oon huomannu, et jos vaa niinku on, ni se ei ihan riitä!”* Opiskelijan oman aktiivisuuden hän näkee merkityksellisenä ammatillisessa kasvussa. Tuntiaktiivisuus, siivouskeskuksessa työskentely ja harjoittelu sekä kirjalliset työt olivat hänelle mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan. Onnistumisen kokemukset koululla antoivat hänelle varmuutta toimia työelämässä.

Niinan ajatuksen vahvistumiseen vaikutti koulutus kokonaisuudessaan. Teoriaopintojen myötä hänelle oli *kirkastunut ”et täähän on ihan hienoo hommaa.”* Aiheisiin perehtyminen lisäsi kiinnostusta.

Niinalle on luontevaa yksintyöskentely. Hän koki opiskelijaryhmän merkityksen kuitenkin omaa itsetietoisuuttaan vahvistavana. Esimerkiksi ryhmätöissä *”piti vähän tsempata itteesä ja huomaa omii puutteitaakin ja kiinnitti niihin huomiota. Et ne aukas silmiä sit siltä puolen. Mä olin heti alkuun jakamassa, et tee sä toi ja mä teen tän ja toi ton. Ja sit toiset oli, et katotaa ensin tää kokonaisuus. Ni mä olin, että nii - totta kai. Se oli ihan kiva. Se oli ihan mun vika. Et pystyy ottamaan siin muitakii huomioo.”* Niina oli aktiivinen ja vastuullinen opiskelija, joka kiinnitti huomiota samaansa palautteeseen. Ihmisen kyvyn tarkastella itseään muiden silmin sanotaankin olevan identiteetin rakentumisen keskeisin edellytys (Saastamoinen 2006, 174).

Parhaimpina, itselleen soveltuvimpina opetusjärjestelyinä Niina koki teorian tiedon liittämisen käytännön tekemiseen yhdessä opettajan ja muun opiskelijaryhmän kanssa. Oppilaitokselta tilatut asiakastyöt mahdollistivat tämän. Näissä tilanteissa *”se on tosi kiva, ku siin voi samal kysyä opettajalta, jos tulee joku tilanne. Ja on muitaki oppilaita, joiden kanssa voi pohtia asiaa, et mikä ois tähän hyvä. Sil on iso merkitys, et siin on*

*muuta tukena.*” Kokemusten jakaminen ja oman ammatillisuuden arviointi reaaliajassa oli Niinan kehittymisen kannalta merkityksellistä.

Kokemusten jakaminen mahdollistui myös oppilaitoksen opiskelijoiden yhteisessä atk-tilassa, joka muodostui Niinalle tärkeäksi oppimisympäristöksi. Siellä laitoshuoltajaopiskelijat pääsivät vaihtamaan kokemuksiaan ja saivat tukea toisiltaan. Yhteisöllisyyden kokemus, tunne tuen saannista samassa tilanteessa olevien opiskelijatovereiden kanssa vahvisti omien näkemysten ja muodostumista sekä tietoteknisten taitojen kehittymistä.

Kokemusten reflektointia tapahtui työssä oppimisjaksojen jälkeen oppilaitoksella. Koska Niina oli vahvasti orientoitunut omaan ammatilliseen kasvuunsa, hän pohti ja yhdisteli eri oppimisympäristöissä saatua tietoa. Rakentamansa tiedon varmentuminen oli Niinalle tärkeää. Tällaisina tärkeinä foorumeina hänelle tarjoutuivat opiskelijaryhmässä tapahtuvat työssä oppimisjaksojen yhteiset arvioinnit. *”Aina ku tulin työssä oppimasta, sitä ihan odotti, että pääsee siihen luokkaan ja opettajan kanssa ruvetaan, jokainen kertoo kokemuksiaan. Must se oli tosi hienoa. Et yks kerta oli sellanen, et ku tultii työssä oppimasta, ni opettajil olikii joku kokous ja siel oli vaan taululla, et tehkää sitä ja tätä. Se oli tosi iso pettymys, vaikka siit oli kerrottu etukäteen, ni mul oli se mennyt jotenki ohi.*” Niina koki, että omien kokemusten jakamisen kautta opiskelijan omakin ammatillisuus saa varmuutta. *”Sen ammatin kannalta tulee sellanen vahvistus omille ajatuksille.”*

Niina sai koulutuksen aikana vaikuttaa oman oppimispolkunsa suunnitteluun. Hän koki oman vaikuttamisen mahdollisuuksia valinnaisten tutkinnon osien valinnoissa, työssä oppimisen suunnittelussa sekä osallistumisessa haluamiinsa atk -opetukseen. Hän osallistui aktiivisesti oman lukujärjestyksen toteutukseen. Niina tiedosti oman tilanteensa, mitä hän milläkin hetkellä tarvitsee ja teki lukujärjestykseen ehdotuksia: *”Joskus mä koin, et jos mä olen luokassa, ja tuntu, et se asia oli semmosta, et mä en saa täst niinku yhtää mitää. Ni mua ihan tuskastutti, ku mul ois ollu parempaakin tekemistä. Mut sit mä kysyin mun opettajalta, et voinks mä mennä tekeen kirjallisii töitä. Mut sain siinäkii vaikuttaa, kun vaan kysyin.”*

Niina osasi löytää ja hyödyntää erilaisia tuensaantimahdollisuuksia ammatilliseen kasvuunsa. Pohtivana ja refleктоivana oppijana Niina kuvaa opiskelijaryhmän taholta tulevan palautteen lisäksi merkityksellisimpinä tuenantajina keskustelut opettajien

kanssa. *”Muistan, ku Inkeri (opettaja) tuli tonne työssä oppimispaikkaan kerran, ni siinä juteltiin paljon. Oli tosi kiva, ku pääs eteenpäin siin suunnitelmiss. Ja sitte ku sitä kehittämistyötä ku tein, ni Paula (opettaja) tsemppas siinä eteenpäin....et niissä tilanteissa eniten oon saanut tukea.”* Hänellä oli koko ajan kokemus tuen saannista eikä hänellä koulutuksen aikana hävinnyt opintojensa ”punainen lanka”.

Omaa osaamistaan Niina sai tuotua esille monissa erilaisissa työssä oppimiskohteissa. *”Meilläkii oli useampiakin jaksoja ja pääs käymään useammissa eri paikoissa, ni se avas sitä näköalaa, ku eri työpaikoissa oot: päiväkodeis ja kouluissa, sairaalassa, jossain palvelutalossa. Ni onhan sil valtava merkitys siihen, minkälainen se työnkuva on missäkin paikassa - saa sellasta varmuutta.”* Rohkeus lähteä uusiin paikkoihin ja uusiin työyhteisöihin kasvatti hänessä vahvuutta uusiin työyhteisöihin sosiaalistumisessa. Hyviksi työssä oppimispaikoiksi muodostuivat kohteet, joissa Niina aidosti koki, että hänet on otettu mukaan yhteisöön. Hän ei kokenut enää epävarmuutta mennä uusiin paikkoihin. Hänelle riitti, että *”aha, minnes mä ens viikolla meen. Et se oli ihan samantekevää, mihin mä meen, kunhan mä tiedän osoitteen.”* Työssä oppimisen monipuolisuus mahdollistivat Annin toimijuuden harjoittamisen erilaisissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Hänelle muodostui kyky arvioida ja reflektoida oman, ammatillisuutta koskevan näkemyksen muodostumista saamansa teorian tiedon ja käytännön kokemuksen konstruktiona. Niina teki huomioita työpaikkaohjaajien ammattiteknisen osaamisen hallinnasta, heidän kiinnostuksesta työtään kohtaan, työnarvostuksesta sekä suhtautumisesta omaan toimijuuteensa ohjaajina. *”Selkeesti huomaa kysymättäkin aika nopeasti eron, jos se ohjaaja oli käynyt tän laitoshuoltajakoulutuksen. Monet on kouluttautunu nyt vanhemmallakin iällä ja sit joka ei oo käynny. Ni siin on valtava ero.”* Innostunut ja työtään arvostaja työpaikkaohjaaja vei hänet mukaansa kun taas negatiivisuuden keskellä toimiminen olisi vaikuttanut häneen ahdistuneisuutena ja kyllästymisenä kuten Kaisan tarinassa kävi. Niina näkee erilaisten työpaikkaohjaajien kohtaamisen kuitenkin rikkautena. *”Mut on ollu muutama myös semmonen, et mä oon aatellu, et surkeeta! Sekii on ihan hyvä kokemus, et saa kokee senkin, et jos huomaa, et ohjaajal on semmoin negatiivinen asenne.”*

Koulutuksen aikaisista kokemuksista. Niina sai vahvaa varmuutta omaan ammatillisuuteensa ja pätevyyteensä hakiessaan töitä. *”Se on hieno tunne, et mul on todistus ja nyt mä voin hakee.”* Koulutuksen myötä hän sai uskoa ja luottamusta omaan pystyvyyteensä. Varmuus ja kokonaisvaltainen kokemus omasta kehittymisestä

muodostui substanssiaineiden hallinnan lisäksi muista taidoista. Hänelle oli hieno kokemus muun muassa huomata omien tiedonhakutaitojensa kehittymisen: *”Kuinka hienoa se oli kun löysi jotain etsimäänsä.”* Opiskeluajan kokeminen mielekkäänä ja omalle kasvulle merkityksiä luovana avasi ovia myös tulevaisuuden suunnitteluun. *”Pääsin taas tavallaan kiinni tähän yhteiskuntaan, jos näin vois sanoa, kun on ollut paljon poissa.”*

Koulutuksella oli merkittävä vaikutus hänen suhtautumiseensa alaan ja ammattiin. Niina tuntee laitoshuoltajan työn nyt arvokkaana ja välttämättömänä. Aiempi näkemys työstä tylsänä, muuttui. Hän arvostaa erilaisten koneiden käyttöä, vapautta työn suunnitteluun ja työn monipuolisuutta. Työ ei ole pelkkää siivousta, vaan siihen voi liittyä esimerkiksi ateria- ja huolenpitopalveluja. Ammatillisuus on tullut mukaan myös hänen vapaa-ajalla tekemiin huomioihin esimerkiksi erilaisten pintamateriaalien käytöstä tai siivoojien siivousvaunuista.

Niina arvelee puhdistuspalvelutyön sisällön säilyvän melko muuttumattomana seuraavien viiden tai kymmenen vuoden aikana. Työn arvostukseen hän odottaa muutosta. Sitä voidaan hänen mielestään lisätä kouluttautumisella ja koulutuksen viemisellä työpaikoille. *”Koulutus tuo lisää sitä työn arvostusta. Jos täältä aina valmistuu uutta ja uutta väkeä. Ehkä jotain koulutusta vois tulla lisää työpaikoille.”* Niina miettii myös alalle kohdistuvaa työvoimapulaa tulevan massiivisen eläköitymisen vuoksi esimerkiksi sairaala-alalla. Työvoimapula voi omalta osaltaan vauhdittaa myös työn arvostuksen lisääntymistä.

Omiin tulevaisuudensuunnitelmiinsa hän on saanut voimaantumista. Niihin liittyvät oman yrityksen perustaminen tai lisäkouluttautuminen siivousteknikoksi tai sairaanhoitajaksi. *”Onhan tää koulutus tuonnu itelleekin, kun on ollut kaikki vuodet kotona, sellast itsevarmuutta, että mä pystyn. Ja oivalsin senkii siin jossain vaiheessa, että vaikka mä oon ollu kotona, ku monesti sitä ite ajattelee, et mä oon ollu VAAN kotona, vaikkei se sitä oo. Jossain vaiheessa mä hoksasin, et siit on oikeesti hyötyy täs opiskelussakii. Et niinku pystyy järjesteleen asioita ja on niin kuin monta rautaa tulessa, niinku sanotaan ja silti siinä pärjää. Et sil oli mun elämässä iso merkitys tällä vaikka vaan laitoshuoltaja opiskelu, mut sil ol iso merkitys.”*

Niina tuo vahvasti ja monipuolisesti esiin, kuinka hän arvostaa koulutustaan ja ammattiaan. Silti hän käyttää viimeisessä lauseessaan: *”VAAN laitoshuoltaja opiskelu.”*

## **Opiskelijoiden erilaiset oppimispolut: Ammatillisen identiteetin uudelleen rakentumiseen liittyvien neuvottelujen onnistuneisuus**

Kolmessa eri puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijan kasvutarinassa on kuvattu ammatilliseen identiteettiin kuuluvien persoonallisen, sosiaalisen ja yhteisöllisen puolen rakentumista kahdessa erilaisessa oppimisympäristössä: oppilaitoksella teoriaopintojen ja asiakastöinä toteutetun käytännön harjoittelun yhdistymisenä sekä työssä oppimisessa ammatillisissa työryhmissä työelämässä.

Liisan identiteetin rakentumisessa keskeistä ovat näkemykset itsestä ammatillisena toimijana sekä työn merkityksestä osana omaa persoonallista identiteettiä. Liisan identiteetin rakentumisprosessia voidaan kuvata *taisteluna*, jossa korostuvat kiinnittyminen menneeseen ja siitä luopuminen onnistuneiden ammatillista identiteettiä koskevien neuvottelujen tuloksena. Kaisan *riippuvuudeksi* nimeämässäni ammatillisen identiteetin rakentumisprosessissa nousee esille sosiaalisiin yhteisöihin kuulumisen ja niihin samaistumisen merkitys. Keskeistä on yhteisöihin kiinnittymisen onnistuminen ja ammatillisten mallien olemassa olo. Kolmannessa, Niinan *autonomista* minää ja toimijuuden varhaista haltuunottoa kuvaavassa tarinassa löytyy yhteyksiä teoretiedon ja käytäntöyhteisöjen toiminnan yhteensopivuuden onnistumiseen sekä omaa toimijuutta tukevan vallankäytön mahdollistumiseen eri oppimisympäristöissä. Kuvatuissa ammatilliseen kasvuun liittyvissä prosesseissa johtoajatuksena on ammatillista identiteettiä koskevien neuvottelujen onnistuneisuus ja miten yksilölliset valmiudet ja yhteisön tarjoamat resurssit tukevat sitä.

**Liisan** kamppailun sävyttämässä, *Taisteluksi* nimeämässäni kuvauksessa ammatillinen identiteetin rakentuminen on tiukasti yhteydessä hänen omiin, aiemmin muodostuneisiin käsityksiinsä itsestään persoonana ja työntekijänä. Tutkinnon suorittamista on kuvaus taistelusta ja esteiden kukistamista henkilökohtaisen, omaan persoonaa kohdistuvan voiton vuoksi.

Liisan vaikeudet uuden ammatillisen identiteetin löytämiseksi liittyivät vahvasti hänen menneisyyden kokemusten kautta muodostuneeseen käsityksestään itsestään osana laajempaa maailmankuvaa. Oppimiseen liittyvä oppijan koko maailmankuvaan liittyvä muutosvalmius. Ihmisen maailmankuvan keskeinen osa taas on minäkuva – ihmisen käsitys itsestään (Repo-Kaarento 2004:3, 32). Liisan minäkuva oli rakentunut kokemuksista, jotka liittyivät hänen käsityksistään itsestään persoonana kotona ja

työssä. Luopumisen taistelu minäkuvaansa liittyneistä ominaisuuksista osaavana, pärjäävänä ja pidettynä ihmisenä ja työntekijänä joutuivat vastakkain uuden sosiaalisen maailman ja sen odotusten kanssa. Liisa joutui käymään taistelun ensin itsensä kanssa ennen kuin omaa ammatillista identiteettiä koskettava neuvottelu mahdollistui.

Työ on Liisalle ollut identiteetin kannalta merkityksellistä. Ammatti-ihmisenä toimimiseen oli liittynyt pyrkimys tehdä työ myös mahdollisimman hyvin työn itsensä vuoksi (Vanttaja & Järvinen 2006, 37) ja työn tekeminen oli keskeistä hänen itsetunnolle ja olemiselle. Työllä oli näin ollen kulttuurisidonnaisuutensa vuoksi yksilölle myös persoonallinen ulottuvuus tavassa, miten työhön sitoudutaan (Billet 2006, 4, 16).

Liisa ei Eteläpellon ja Saarisen (2006) opettajaopiskelijoiden toimijuuden mahdollistumista koskevan tutkimuksen tutkimustulosten tavoin pystynyt hyödyntämään oppilaitoksella teoriatietoa ammatillisen identiteetin rakentumisessa (Eteläpelto & Saarinen 168). Koulutuksen pyrkimykset muokata yksilöä joustavaksi, itseohjautuvaksi, ammattitaitoa päivittäväksi ja reflektoivaksi ei välttämättä Silvennoisen (2011) mukaan löydä kosketuspintaa pitkäaikaistyöttömien keskuudessa (Silvennoinen 2011, 347), mutta sama tulos voidaan ajatella olevan yleistettävissä myös vuosikymmeniä samassa työpaikassa ja siitä irtisanottuihin työttömien tilanteeseen. Sekä ko. Silvennoisen, että tämän tutkimuksen valossa vaatimukset aiheuttavat enemmänkin elämänhallinnan rapautumista ja hajoamista, koska vaatimukset koetaan vieraiksi ja vaikeiksi täyttää.

Liisalle tuki ammatillisen identiteetin rakentumiseen tuli työssä oppimisen avulla. Työpaikkaohjaajan ammatillinen ohjaus, vuorovaikutus ja turvallinen oppimisilmapiiri, emotionaalinen tuki ja kollegiaalisuus kasvattivat opiskelijan ammatillista oppimista ja toimijuutta. Hän pystyi sitoutumaan vahvaan toimijuuteen päästessään suotuisaan oppimisympäristöön. Opiskelija samaisti itsensä ohjaajan aktiivisuuteen ja toimijuuteen. Asiakastyöt, joissa opiskelijaryhmä ja opettaja muodostivat tiiviin käytäntöyhteisön, olivat tilanteita, joissa Liisa sai parhaiten oppilaitoksen oppimisympäristöissä tuotua osaamistaan esille ja harjoittaa toimijuuttaan. Oppiminen oli tällöin luonnollinen osa käytäntöyhteisönä toimivan opiskelijaryhmän toimintaa (ks. Wenger 1998, 4).

Työssä oppimisen ympäristöissä Liisalle mahdollistui parhaiten oman toimijuuden harjoittelu osana oman ammatillisen identiteetin muodostamista. Työssä oppimisessa oli



resursseja huomioida opiskelijan siirtyminen oppimiskonteksteista toiseen. Siirtymisissä opiskelijat tuovat aina mukanaan myös omat yksilöllisesti tiedostetut tai tiedostamattomiksi jääneet kehittymistarpeensa sekä pyrkimyksensä niiden ratkaisemiseksi (Eteläpelto & Saarinen 2006, 173). Liisan kohdalla työpaikkaohjaajan asenne ja suhtautuminen olivat luoneet turvallisen, oppimista edistävän ilmapiirin.

Eteläpelto ja Saarinen (2006) tuovat esille, kuinka usein ajatellaan, että yksilön heikot sosiaaliset taidot ovat syynä huonoihin kokemuksiin työssä oppimisessa. Nämä heikot sosiaaliset taidot pidetään enemmän tai vähemmän yksilön pysyvinä, kompetenssiin liittyvinä piirteinä. Näin ei kuitenkaan ole, jonka vuoksi hyödyllisempi lähestymistapa olisi keskittyä enemmän yksilön ja yhteisön väliseen, vastavuoroiseen suhteeseen, jossa yksilön osallistuvuus ja yhteisön tarjoamat resurssit kohtaavat. (Eteläpelto & Saarinen 2006, 174.) Liisan oppivaikeudet vaikeuttivat hänen oppimistaan ja opintojen etenemistä. Huonommuuden tunteet veivät motivaatiota ja rapauttivat jaksamista. Liisa pääsi lopulta osalliseksi sellaisen työyhteisön toimintaan, jossa hän koki jälleen hyväksytyksi tulemistä ja tasavertaisuutta suhteessa muihin työntekijöihin. Vertaistuen saanti samanlaisessa tilanteessa olevien muiden opiskelijoiden kanssa vahvisti hänen ammatillista identiteettiään ammatillisten näkemysten ja kokemusten jakamisen kautta sekä persoonallista identiteettiään ymmärtäväisemmällä ja armollisemmalla suhtautumisella omaan itseensä.

Onnistuneet työssä oppimisen kokemukset heijastuivat myös Liisan toimintaan oppilaitoksella. *”Kyl mä sain opettajiltakin sen palautteen, että hei, ei uskois, että oot sama ihminen.”* Liisan aktiivinen toimijuus alkoi näkyä oppilaitoksen oppimisympäristöissä, jonka seurauksena Liisa suorittikin tutkinnon osat muutamassa kuukaudessa.

Liisan tarinassa kuvastuu se, miten toimijuuden estyminen hidastaa ammatillista kasvua ja ammatillisen identiteetin kehittymistä. Mikäli aktiivinen toimijuus ei pääse toteutumaan oppivissa yhteisöissä, opiskelija ei voi kehittää omaa ammatillista ja persoonallista identiteettiään (Eteläpelto & Saarinen 2006, 173). Toimijuus on nähtävä kuitenkin kokonaisuutena, joka sisältää työhön liittyvän yksilöllisen ja strategisen ajattelun lisäksi myös sen suhteuttamista muihin elämänalueisiin (Paloniemi & Collin 2010, 5). Perheelle jäävän ajan riittämättömyys kulutti itsesyytöksinä Liisan perhekeskeisenä kuvaamaansa persoonallista minää. Sitoutuminen ammattiin ja

ammattillisiin tavoitteisiin vaati myös henkilökohtaisia uhrauksia ja arvojen joustavuutta. Liisan persoonalliset edut, tavoitteet ja ihanteet olivat suodattuneet kokemuksen läpi, joten hänellä rakentui persoonallinen ja ammatillinen identiteetti toisiinsa kytkeytyneenä (ks. myös Eteläpelto & Saarinen 2006, 162).

*Kaisan* tarinassa ammatillista identiteettiä koskevien neuvottelujen onnistuneisuus oli riippuvainen yhteisön resursseista tarjota ammatillisia malleja ja työtä koskevia ammatillisia keskusteluja. Näiden resurssien lopulta mahdollistuessa Kaisa pystyi harjoittelemaan omaa toimijuuttaan. Eteläpelto ja Saarinen (2006) toteavat, että mikäli aktiivinen toimijuus ei pääse toteutumaan oppivissa yhteisöissä, opiskelija ei voi kehittää omaa ammatillista ja persoonallista identiteettiään. Opiskelijan mahdollisuudet ratkaista omia oppimistehtäviään on myös riippuvaista yhteisön tarjoamista mahdollisuuksista. (Eteläpelto & Saarinen 2006, 173.) Toimijuus voidaan nähdä täten sekä resurssina että oppimistuloksina onnistuneille ammatillisen identiteetin neuvotteluille työyhteisöissä (Paloniemi & Collin 2010, 18). Toimijuuden harjoittamisen mahdollistuminen ei kuitenkaan yksistään riitä, vaan oltava myös mahdollisuuksia tuen saamiseen ammatilliselta yhteisöltä sekä mahdollisuuksia valita ja vastustaa organisatorisia ehdotuksia (Vähäsantanen ym. 2008, 26).

Liisan tarinassa ammatillisen kasvun keskeisenä tekijänä ja hidasteena toimi Liisan pitkään jatkunut vahva kiinnittyminen menneeseen kun taas Kaisan suuntautuminen oli vahvasti tulevaisuuteen kohdistuvaa itsensä ammatillista asemoimista. Kraus (2006) Paloniemen ja Collinin (2010) mukaan erottaa itsenä asemoinnissa kaksi tapaa: itsensä tuottama asemointi ja toisten taholta tuleva asemointi ( Paloniemi & Collin 2010, 5). Kaisan itsensä asemointi tulevaisuuden ammattilaisuuteen perustui toisten taholta tulevaan asemointiin, jotka tunnetasolla olivat luottamuksen, vapauden ja vallan saannin kokemuksia. Kohdatessaan välinpitämättömyyttä ja ulkopuoliseksi jäämisen tunnetta työssä oppimisen yhteisöissä, hän vetäytyi ja luovutti. Tämä kuvaa käytäntöyhteisöjen toimivuutta myös ihmisen kasvua ja kehitystä torjuvina silloin kun ne edustavat vanhoihin käytäntöihin tarrautumista, jäykkyyttä ja kokemuksen mukanaan tuomaa luotuneisuutta (Hakkarainen ym. 2003, 5). Paloniemen ja Collinin (2010, 15) työssä oppimista ja työhön liittyvän identiteetin rakentumista käsittävässä tutkimuksessa todetaan yhteistyön ja tiimityöskentelyn olevan tärkeitä tekijöitä itsensä tunnistamisessa ja asemoinnissa työyhteisöön. Kaisan opintojen alkuvaiheen ensimmäisessä työssä oppimispaikassa yhteistyön sujumattomuuteen vaikutti työpaikkaohjaajan vähäinen

oman ammatin arvostus ja välinpitämätön suhtautuminen ohjaustyötä ja opiskelijaa kohtaan. Kaisan riippuvuus ammatillisista malleista oman ammatillisen identiteetin muokkautumisessa ei saanut vastinetta. Hän koki jäävänsä ulkopuoliseksi ja luovutti oppimistavoitteistaan eikä sitoutunut enää työhön. Myöhemmin tarvittavien resurssien (ammattitaitoinen työpaikkaohjaaja), luottamuksen (opettajalta saatu palaute ja kannustus) ja vallan saamisen (oman opiskeluohjelman suunnittelu) kautta hänen vahvistunut ammatillinen tietoisuus siirtyi näkyväksi osaksi hänen työ- ja työyhteisön kehittämiskäytäntöjä.

Kaisa oli liittänyt tulevaisuuden ammatilliseen minäkuvaansa näkemykset siitä, mitä laitoshuoltajan on osattava, hallittava ja miten hän tuo esille työn arvostusta. Oma itseensä luottamisen ohuus tarvitsi vahvistumisensa tueksi vuoropuhelua Kaisan itsensä ”ammattilaisiksi” määrittelemien instituutioiden kanssa. Teoriaopintojen saatavuus oppilaitoksella ja tukeutuminen opettajiin ja heiltä saatavaan palautteeseen antoi itsetunnollista ja ammatillista varmuutta. Kaisan näkemys ammatilliseen identiteettiin liittyvästä kysymyksestä siitä, millaisena ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön, millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla ja mihin ihmisryhmiin haluaisi kuulua (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26), näyttäytyi Kaisan kasvuprosessissa teorian tiedon hallinnan tärkeytenä vahvana osana omia ammatillisen identiteetin kytkentöjä. Teoreettinen tietämys ja sen käytäntöön liittämisen hallinta lisäsi vallan saamisen lisäksi Kaisan toimijuuden kehittymistä hänen ammatillisissa opinnoissaan. Oman toimijuutensa kautta hän uskoi omalla toiminnallaan pystyvänsä tulevaisuudessa vaikuttamaan työssään puhdistuspalvelualan arvostukseen ja sen kohottamiseen.

Kaisan tarinan tavoin toimijuuden kehittyminen ja sen yhteydet ammatillisuuden kokemuksiin tulevat esille myös Niinan ammatillisen identiteetin rakentumisprosessissa. Toisin kuin Liisa, Niinalla ei ollut Kaisankaan tavoin kiinnittymistä menneeseen, mutta verrattuna Kaisan ammatillisen identiteetin muokkautumisprosessiin Niina yhdisti jo heti opintojen alussa eri oppimisympäristöjen mahdollisuudet toimijuutensa harjoittamiseen. Niinan autonomisena minänä harjoittamaa toimijuuden kasvuprosessia kuvaan yksinkertaisesti *neuvotteluna* (ks. Eteläpelto & Saarinen 2006, Paloniemi & Collin 2010, Vähäsantanen & Eteläpelto 2011, Vähäsantanen ym. 2008).

Niina lähti heti opiskelujen varhaisessa vaiheessa joustavaan ja avoimeen neuvotteluun ammatillisesta identiteetistään luopumalla aiemmista ennakoasenteistaan ja negatiivissävytteisistä näkemyksistään laitoshuoltajan työstä tylsänä ja huonosti arvostettuna alana (*"en mä kyl ainakaan siivoomaan lähde, kun mä saan tehdä sitä kotonakii"*). Opiskelijaryhmässä toimijuuden kasvua tukivat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa saatujen palautteiden hyödyntäminen oman ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Niina oli opiskelujen aikana vahvasti refleктоiva opiskelija, joka oli aktiivisesti kiinnostunut vaihtamaan kokemuksia muiden opiskelijatovereiden kanssa. Erityisen tärkeiksi nousivat työssä oppimisjaksojen jälkeiset reflektionit oppimiskokemusten jakamisena opiskelijayhteisössä. Reflektionti liittyy keskeisesti oppimisen näkyväksi tekemiseen. Kakkuri-Knuutilan ja Heinlahden (2006) mukaan reflektionti on oman toiminnan tarkastelemista ja erittelemistä. Reflektiontiivinen toiminta liitetään myös asiantuntijuuteen. Asiantuntijuutta käsittelevissä tutkimuksissa on osoitettu, miten parhaat valmiudet arvioida uusia tilanteita ja toimia niissä kehittyvät nimenomaan reflektiontiivisillä toimijoilla, jotka pyrkivät oppimaan omasta toiminnastaan (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 74). Niina pyrki oppimaan omasta toiminnastaan tehdessään huomioita omista kehittymistarpeistaan. Huomioiden tekemiseen auttoi opiskelijatovereilta, opettajilta ja työpaikkaohjaajilta saadut palautteet. Niinan kasvava osallistuvuus sekä oppilaitoksen että työssä oppimisen konteksteissa oli yhteydessä siihen, että hän pystyi saavuttamaan hyviä oppimistuloksia näissä molemmissa oppimisympäristössä. Oppimistulosten saavuttaminen pohjautui kummastakin oppimisyhteisöiltä saatavaan apuun ja tukeen, mutta myös oman, kumpaankin kontekstiin kohdistuvan reflektiontiivisen suuntautumisen vuoksi (Eteläpelto & Saarinen 2006, 172). Kokemusten vaihtaminen ja niiden reflektionti omiin oppimistavoitteisiin opetti Niinalle myös työyhteisöihin sosiaalistumisen taitoja. Eteläpellon ja Saarisen (2006) mukaan opiskelija voi käyttää työyhteisöihin sisään pääsemiseksi tietoisia strategioita. Tällaisena tietoisina strategioina voi toimia esimerkiksi maltillinen yhteisöön tutustuminen ennen opiskelijan omien aktiivisten pyrkimysten aloittamista omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin hänelle mahdollistuu reflektionti omien tavoitteiden ja yhteisön tarjoamien resurssien suhteen (Eteläpelto & Saarinen 2006,174.)

Osallistuessaan aktiivisesti sekä oppilaitoksen että työssä oppimiskohteiden toimintaan, Niina muokkasi samalla myös omaa identiteettiään, jolloin oppimisen ja oman roolin muuttumisen kautta myös ihmisen identiteetti muuttuu (Repo–Kaarento 2004:3, 32).

Niinan ammatillisen identiteetin kehittyminen voidaan nähdä Billetin (2006) esittämänä autonomisena minänä, jossa keskeisinä edellytyksinä on vapaus päästä harjoittamaan omaa autonomiaa omien tavoitteiden suuntaisesti. Tällöin oppiminen on vapaata ja itsestään tapahtuvaa, spontaania kokemusta. On tärkeää ymmärtää yksilöt työhön sitoutuneina subjekteina, työssä oppijoina ja työkäytäntöjen uudistajina (Billet 2006, 14, 16.)

Niinan ammatillisen identiteetin rakentumisen pohjana oleva näkemys itsestä tulevaisuuden valossa, ”millaiseksi haluan tulla”, ohjasi hänen koulutuksen aikaista toimintaansa elämäkerrallisena oppimisena, jolloin hän pystyi liittämään oppimisen erilaisiin oppimisympäristöihin ja soveltamaan omaa toimijuuttaan niiden tarjoamissa resursseissa. Koulutuksen ja tutkinnon suorittaminen merkitsivät Niinalle myös muiden, keskeisempien elämänarvojen toteutumista (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32), joka tulee esille hänen koulutukselle antamansa merkityksellisyyden kuvauksena: *”Se on hieno tunne, et mul on todistus ja nyt mä voin hakee. Mä pääsin taas tavallaan kiinni tähän yhteiskuntaan, jos näin vois sanoa, kun on ollut niin paljon poissa.”*

## **7 POHDINTA**

### **7.1 Yhteenveto**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ammatillisessa aikuiskoulutuksessa olevien puhdistuspalvelualan ammattitutkinnossa opiskelevien opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyviä tekijöitä koulutuksen aikaisissa konteksteissa. Toisena tutkimuskysymyksenä oli erilaisten opetusjärjestelyjen mahdollisuudet tukea ammatillisen identiteetin rakentumista.

Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyvät tekijät nousivat esiin menneeseen kiinnittyneestä näkemyksestä siitä, ”millainen minä olen” ja tulevaisuuteen orientoituneesta näkemyksessä ”millaiseksi minä haluan tulla”. Toinen yhteinen tekijä ammatillisen identiteetin rakentumisessa oli yhteys toimijuuden kokemuksiin ja mahdollistumisiin ammatillisissa yhteisöissä, työelämässä ja oppilaitoksella.

Tutkimuksessani ammatillisen identiteetin rakentumisen polkua voidaan kuvata luopumisen, kiinnittymisen tai sitoutumisen tienä, joka perustuu yksilön persoonallisiin valintoihin. Eteläpellon ja Saarisen (2006) mukaan nämä persoonalliset ja ammatilliset työhön liittyvät valinnat heijastavat yksilön aktiivista toimijuutta ja ne voidaan ymmärtää keskeisenä tekijänä yksilön ammatillista identiteettiä (Eteläpelto & Saarinen 2006, 162).

Aikuiskoulutuksessa olevien opiskelijoiden menneisyyden kokemuksiin perustuva näkemys itsestä ammatillisena toimijana voi tämän tutkimuksen mukaan toimia huomattavana esteenä uudenlaisen toimijuuden harjoittamiselle ja siten uuden identiteetin rakentumiselle. Tutkimuksessani Liisan menneisyyteen perustuva näkemys itsestään osaavana ja pärjäävänä työntekijänä sekä huonona oppijana tarvitsi useita epäonnistuneita valintoja ennen kuin hänen kyvyt, taidot ja kompetenssi sekä ulkoiset resurssit mahdollistivat ammatillista identiteettiä koskevat neuvottelujen onnistumisen. Pohdin seuraavaksi toimijuuden edellytyksiä, joita aikuiskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan huomioida.

Identiteetin muutoksen kannalta on tärkeää, että koulutuksissa on tilaa ja sallittua tuoda esille oma suhde tietoon ja käsiteltävään asiaan (Repo-Kaarento 2004:3, 33), koska oppimista ei voida ymmärtää ilman käsitystä tiedosta (Järvinen ym. 2002, 67). Tällöin koulutuksen rakenteissa on oltava pysähtymisen paikkoja ja foorumeja oman toiminnan ja oppimisen yhteiselle käsittelylle ja itsearviointille. Itsearviointi edistää Eteläpellon ja Saarisen (2006) mukaan reflektiivistä orientaatiota, sopeutumista ja itsensä asemointia (Eteläpelto & Saarinen 2006, 162).

Ammatillisen aikuiskoulutuksen sisällä tapahtuvaa toimijuuden rakentumisen prosessia voidaan kuvata seuraavanlaisena kokemuksellisena polkuna:

Kokemus → Tieto → Reflektio → Itsearviointi → Toimijuus

Työvoimapolitiittisen koulutuksen opiskelijaryhmissä itsearvioinneille ja reflektiiviselle oppimiselle tarjoutuu tilaa esimerkiksi työssä oppimisjaksojen yhteydessä eli ennen ja jälkeen työssä oppimisjaksoja sekä näiden aikana, tutkinnon osien suorittamisen yhteyksissä, oppimistehtävien tekemisessä ja ryhmätöissä. Oman oppimisen ja toiminnan arviointi voi kuitenkin olla haasteellista. Silvennoisen (2011) tutkimuksen mukaan koulutuksen yhtenä tavoitteena oleva yksilöiden muokkaaminen joustavaksi,

itseohjautuvaksi, ammattitaitoaan päivittäväksi ja reflektioivaksi ei välttämättä löydy kosketuspintaa pitkäaikaistyöttömien keskuudessa. Nämä vaatimukset voivat enemmänkin aiheuttaa elämänhallinnan rapautumista ja hajoamista, koska vaatimukset koetaan vieraiksi ja vaikeaksi täyttää. (Silvennoinen 2011, 347.)

Oman oppimisen arvioinnin ja sen esiintuomisen haasteellisuus tarvitsee siis systemaattista ja suunniteltua ohjauksellista tukea, jotta opiskelija pystyy asemoimaan itsensä uudelleen. Opettajien oma ammatillinen orientaatio on keskeisessä asemassa siinä, kuinka opiskelijalla mahdollistuu kokemusten turvallinen, oikeasuuntainen käsittely ja niiden vaihto vertaisryhmässä ja ammatillisissa ryhmissä. Kasvatusorientaatiolla työskentelevä opettaja huomioi ihmisen kasvun sekä näkee toimintansa sen auttamisessa ja tukemisessa (ks. Vähäsantanen ym. 2008) esimerkiksi oikea-aikaisten ja oikeasuuntaisten ohjauksellisten interventioiden avulla. Näin tapahtui esimerkiksi Kaisan tarinassa, jossa opettaja oli työssä oppimisen käynnillä tukemassa ammatillisen identiteetin neuvottelua kriittisessä tilanteessa, jossa opiskelija ei kokenut omaavansa keinoja työyhteisöön pääsemiseksi. Opiskelijan toimijuuden toteutuminen uudessa ympäristössä on yhteydessä siihen, miten hän kokee pääsevänsä mukaan työyhteisöön ja sen toimintaan (ks. Eteläpelto & Saarinen 2006). Opettajien mahdollisuudet tukea ja suunnata toimintaansa oman ammatillisen orientaationsa suuntaisesti on yhteydessä koulutusorganisaatioiden hallintokulttuuriin (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 96). Vähäsantanen ym. (2008) ovat tutkineet kahden eri työorganisaation myöntämiä resursseja opettajien ammatillisille identiteettineuvotteluille. Heidän tutkimuksessa tuli esille, että mitä tiukemmin sosiaalisia ehdotuksia työyhteisöön sijoitettiin, sitä enemmän rajoitettiin mahdollisuuksia toteuttaa omaa toimijuutta ja ammatillista orientaatiota. Sitä vastoin heikommin sosiaalisesti ehdotetuissa organisaatioissa opettajat pystyivät neuvottelemaan työstään, harjoittaa toimijuuttaan ja ammatillista orientaatiotaan. Toisin sanoen väljäkytkentäisissä organisaatioissa luodaan työilmapiiri, jossa opettajat ovat enemmän sitoutuneet organisaatioon. Opettajat ovat enemmän sitoutuneita työorganisaatioon, mikäli heillä on tarpeeksi tilaa ammatilliselle toimijuudelle ja orientaatiolle eikä heidän työkäytänteisiin sovelleta suuria ulkopuolisia muutoksia. (Vähäsantanen ym. 2008, 24.) Jatkuva kiire ja työn kasvavat vaatimukset eivät kuitenkaan aina jätä aikaa ja tilaa oman työtoiminnan ja sen vaikutusten reflektoinnille ja pohdinnalle (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28).

Toimijuuden kokemuksia ja työyhteisöön pääsyä voidaan verrata myös opiskelijaryhmän toimintana, jolloin opiskelijaryhmä nähdään ikään kuin eri ammatillisella tasolla toimivien yksilöiden työyhteisönä. Eteläpellon ym.( 2011) mukaan toimijuus liitetään valtaan ja voimaan, joka tarkoittaa sitä, että toimijuus ei ole mahdollista, ellei toimijalla ole valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä sekä saada aikaan jotakin. Valta ja voima ilmenevät toimijuuden resurssien lisäksi toimijan kapasiteetteina, jollaisina voidaan pitää esim. henkilön osaamista, tietoa ja sosiaalisia verkostoja, jotka antavat hänelle vaikutusvaltaa ja mahdollisuuden nähdä itsensä toimijana. (Eteläpelto ym. 2011, 13-14.)

Tutkimuksessani merkittävänä tekijänä ammatillisen identiteetin rakentumisessa nousi oman vallan ja vaikutusmahdollisuuksien käyttö oman oppimispolun suunnittelussa. Käytännön esimerkkeinä tämä toteutui esimerkiksi oman lukujärjestyksen tekemisenä, oman työssä oppimisen sopimisessa eri työyhteisöjen kanssa sekä omina valintoina lähiopetuksen osallistumisesta. Oppijan ottaminen mukaan oman oppimispolkunsuunnitteluun on merkittävä tekijä oppijan sitoutumisessa omaan oppimiseensa.

Laitoshuoltajaopiskelijan kokemus itsestään ammatillisena, asioihin vaikuttavana toimijana perustuu riittävän teoreettisen tiedon saantiin, sen hallintaan ja soveltamismahdollisuuksiin käytännön toiminnassa. Oppilaitoksella saatava teoretiedon riittävyys antaa varmuutta oman toiminnan perusteluille työelämässä ja helpottaa työyhteisöihin pääsyä. Koulutuksen toteutuksessa on tärkeää substanssiaineiden opettamisen ohella kiinnittää huomiota siihen, miten teorian kytkeytyminen aitoihin työtehtäviin mahdollistuu, koska oppimista ei tapahdu pelkästään oppilaitoksessa aidosta työelämästä irrallaan. Tietopuolisen opetuksen kytkemisellä aitoihin työtehtäviin ja työyhteisöjen toimintaan saadaan käytännön kokemuksia. Merkittävää ei ole pelkästään käytännön kokemusten saaminen, vaan onnistuminen tietopuolisen ja käytännön toiminnan yhteen liittämässä.

Luonteva yhteistyö ja kumppanuus oppilaitoksen ja työelämän kanssa tarkoittaa koulutuksen järjestäjän vastuullisuutta huolehtia työelämän pedagogisesta osaamisesta, koska Billet'n (2008, 11) mukaan työssä oppimisen tuottamisessa keskeistä on pedagoginen laatu. Työelämässä työpaikkaohjaajat edustavat sitä pedagogista laatua, jota tarvitaan tietopuolisen opetuksen ja käytännön työskentelyn nivelvaiheen suunnitteluun ja ohjaukseen.



Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin rakentumisessa on keskeistä työssä oppiminen ja työssä oppimisen kokemukset. Oman toimijuuden harjoittamisen mahdollistuminen oppilaitoksella ei riitä, vaan on huolehdittava sen mahdollistumisesta myös työelämän konteksteissa. Oppilaiden mahdollisuudet ratkaista oppimishaasteensa on riippuvainen siitä, millaiset resurssit yhteisöllä on heille tarjota (Eteläpelto & Saarinen 2006, 173). Oppimisen haasteiden ratkaiseminen työssä oppimisessa edellyttää tällöin työyhteisön ammatillista osaamista, joka sisältää ammattialan substanssiosaamisen lisäksi myös ohjauksellista osaamista. Työpaikkaohjaajan oma ammatillinen näkemys ja työhön orientoituminen toimivat opiskelijan kiinnostuksen, arvostuksen ja oman aktiivisuuden katalysaattoreina. Myös Luukan (2007) vastavalmistuneiden lähihoitajien merkityksellisimpiä oppimiskokemuksia käsitelleessä väitöskirjatutkimuksessa työpaikkaohjaajien todettiin toimivan opiskelijoille ammattiin sosiaalistumisen mahdollistajina, mutta myös huonojen roolimallien välittäjinä, jolloin opiskelijat eivät halunneet samaistua heihin (Luukka 2007, 78 - 82).

Keskeistä työpaikkaohjaajan valinnassa on tämän ammattitaito. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat arvostivat eniten työpaikkaohjaajan laitoshuoltajatutkintoa ja he pystyivät hyvin nopeasti erottamaan työpaikkaohjaajan työskentelystä tämän ammatillisen koulutustaustan. Laitoshuoltajatutkinnon lisäksi työpaikkaohjaajan arvostukseen liittyivät ohjaajan oman työn arvostus, kiinnostus opiskelijoiden ohjaukseen sekä ohjaustaitojen joustavuus. Tällöin työpaikkaohjaajan persoonalliset ominaisuudet toimivat myös tilan ja ajan antamisen lisäksi työyhteisön tarjoamina rakenteellisina resursseina toimijuuden harjoittamiseen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Sen sijaan, että tutkisimme sitä, mitä tapahtuu oppilaitoksella tai mitä tapahtuu työssä oppimisessa, meidän tulisi tutkia ja kehittää sitä, mitä tapahtuu näiden välissä. Työpaikkaohjaaja toimii arvokkaassa välimaastossa tietopuolisen ja käytännön opetuksen linkittäjänä. Eteläpellon ja Saarisen (2006) tutkimustulosten mukaan tärkein työyhteisön tarjoama resurssi ammatillisen identiteetin rakentumisessa on ohjaava opettaja työyhteisössä. Ohjaaja tarjoaa roolimallia ja antaa sosiaalista ja henkistä tukea. Työpaikkaohjaajan rooli työyhteisöön sosiaalistajana vahvistaa myös opiskelijan taitoja kehittää itselleen erilaisia strategioita työyhteisön sisälle pääsemiseksi (Eteläpelto & Saarinen 2006, 173-175), joka on toimijuuteen kasvamisen edellytys.

Tasavertaisuuden tunne syntyy työyhteisön antaman luottamuksen, vastuun ja vallan avulla. Valta suunnitella ja toteuttaa oma työ itsenäisillä alueilla, mahdollisuudet ohjata ja opastaa muita työntekijöitä uusimpien menetelmien ja toimintatapojen käyttöön tai uusien tekijöiden tai opiskelijoiden perehdyttäminen ja opastaminen ovat esimerkkejä toimijuuden mahdollistumisesta ja ammatillisen identiteetin kasvusta. Mikäli opiskelijalla ei ole mahdollisuutta aktiiviseen osallistumiseen ja sen mukaisen roolin harjoittamiseen, joka sisältää vaikutusvaltaa yhteisötason kysymyksiin, ei heidän ammatillinen subjektiivisuutensa edisty (Eteläpelto & Saarinen 2006, 175). Työssä oppimisessa tämä edellyttää työyhteisön jäseniltä pedagogisia taitoja muun muassa työssä oppimisen suunnitteluun, ammattitaidon harjoittamista tukevien tehtävien tarjoamiseen, oppijoiden erilaisuuden tunnistamiseen ja taitoa soveltaa erilaisia ohjaustyyliä erilaisten tarpeiden ja lähtötilanteiden mukaan. Taito kannustaa, motivoida ja rohkaista toteutuvat toista kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Pesosen ja Pesosen ja Erikssonin (2011) mukaan pelon sävyttämässä ilmapiirissä, jossa identiteettiä keskeisesti tukevat arvot kyseenalaistuvat tapahtuu identiteetin murenemistä ja työelämän harmonian häiriintymistä. Tällöin rohkeus ajatella toisin ja kyseenalaistaa, uuden oppiminen estyy sekä luovuus ja innovatiivisuus lamaantuu. (Pesonen & Eriksson 2011, 195.)

Työelämän ohjausosaamisen kvalifikaatiota on pyritty kehittämään muun muassa valtion ohjauksessa erilaisten määräysten, ohjeiden ja työryhmämuistiojulkaisujen avulla. Opetushallitus on antanut koulutuksen järjestäjille määräykset ja ohjeet työpaikkaohjaajien kolmen opintoviikon koulutuksen järjestämisestä (Opetushallitus 2012:41). Ohjeiden ja määräysten mukaan työpaikkaohjaajakoulutuksen tulee antaa valmiudet työpaikalla järjestettävään koulutukseen, tutkintotilaisuuksien suunnitteluun, opiskelijan ohjaamiseen ja oppimisen arviointiin sekä tutkinnon suorittajan ammattitaidon arviointiin (Opetushallitus 2012:41, 8). Työpaikkaohjaajien pedagoginen osaaminen ja oppimisprosessien ohjaus tarvitsee tuekseen systemaattista ja laadullista koulutustautumista. Suomessa käytössä oleva kolmen opintoviikon laajuinen työpaikkakouluttaja –koulutusohjelma on sangen kevyt verrattuna esimerkiksi saksalaiseen, kahden vuoden ammattikorkeakoulutasoiseen työpaikkakouluttajien tutkintoon.

Työssä oppimisen ohjaaminen tulisi sisältyä myös eri ammatillisten koulutusten tutkintojen perusteisiin yhtenä pakollisena tai valinnaisena tutkinnon osana. Tämä

mahdollistaisi työelämän ohjausosaamisen kehittymisen luonnollisella tavalla ja samalla työyhteisöt kehittyvät oppiviksi organisaatioiksi. Ohjausosaaminen voidaan tällöin nähdä yhtenä työyhteisön oman kehittämistoiminnan resurssina.

Työelämässä tapahtuvan ohjausosaamisen kehittäminen on perusteltua, koska yhä enemmän oppimista siirretään työelämässä tapahtuvaksi. Silvennoisen (2011) mukaan koulutukseen osallistumisen tiedolliset ja taidolliset esteet diagnosoidaan pääsoin opiskelutaitojen puutteena tai oppimisvaikeuksina ja niiden haittavaikutuksia pyritään lieventämään esimerkiksi räätälöidyllä ohjauksella ja opintojen henkilökohtaistamisella. Vaikeampaa on kuitenkin tarttua kulttuuriin ja asenteellisiin esteisiin. Yhtenä ratkaisuna on toiminut ei-koulumaiset opiskelu- ja oppimismuodot. Abstraktia koulusivistyksen tuputtamista koetaan joskus välttää konkreettisempien työssä oppimisen käytäntöjen avulla. Toisin sanoen koulutusta muokataan lähemmäs yksilöiden omaa elämäntapaa ja se kulttuurisia piirteitä, jotta osallistumisen kynnys olisi helpompi ylittää. (Silvennoinen 2011, 63-64.) Kokemalla ja tekemällä oppimisen mahdollistuminen on aikuisopiskelijan elämäntapaan ja omaan oppimistyyliin liittyvää luontevaa oppimisen järjestelyä.

Elinikäinen oppiminen on mahdollista, mikäli yksilö kokee uuden oppimisen ja oman kehittymisensä mielekkäänä ja omia tavoitteitaan täydentävänä. Mielekkyyden kokemukset nousevat itsen näkemisestä pärjäävänä, osallistuvana ja asioihin vaikuttajana. Erilaiset oppimiskontekstit joustavine mahdollisuuksineen tarjoavat monia vaihtoehtoja itsensä kehittämiseen. Elinikäinen oppiminen on tällöin mahdollisuus nähdä oma minä uudessa valossa. Onnistumisen, ymmärtämisen ja henkilökohtaisen kasvun kokemukset vahvistavat ja voimaannuttavat silloin, kun oppimisen halu on itsestä nousevaa ja sisäisesti palkitsevaa. Eteläpellon ja Saarisen (165) mukaan opettajien pitäisi tehdä tunnetyötä, kohdata opiskelijoiden pulmia ja auttaa niiden voittamisessa. Antamalla aikaa opiskelijoiden huolien kuuntelulle, antamalla neuvoja ja ohjausta ja osoittamalla lämpöä ja rakkautta ovat esimerkkejä opetuksen tunnetyöstä. Tämä sisältää myös tavoitteen luoda luottamusta herättäviä oppimisympäristöjä ja olevalla avoimesti herkkiä oppilaiden kanssa (Eteläpelto & Saarinen 165.)

Työttömien uudelleen kouluttautuminen tuo toisenlaista näkökulmaa siihen, miten koulutustoimijuus tulisi nähdä ja miten koulutusohjelmia tulisi suunnitella. On tärkeä tukea työttömän toimijuutta, sillä yhä useampi on elämänsä aikana työtön ja täten

suoriutumaton, Silvennoisen (2011) mukaan niin kauan kun elinikäisen oppimisen ideologia ei ota vakavasti huomioon esimerkiksi yksilön elämäntilannetta, sen tavoitteet ja menetelmät eivät auta yksilöä elämäntilannan tukemisessa. Koulutusten suunnittelun lähtökohdaksi tulee ottaa yksilön elämäntilannan ja –kokemuksen ymmärtäminen ja huomioiminen. Näin tuetaan yksilön elämäntilannallista toimijuutta. (Silvennoinen 2011, 350.)

Salon ja Suorannan (2002) mukaan aikuiskasvatuksen tulisi ottaa toiminnanlähtökohdaksi se todellisuus, jossa elämme. Tarvitsemme taitoja ja toimintaa, jossa opimme tuntemaan itsemme, opimme pitämään huolta itsestämme ja opimme huolehtimaan toisista ihmisistä ja ympäristöstä. Näin sivistyksellä on persoonallinen, sosiaalinen, globaali ja ekologinen ulottuvuutensa. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen lähtökohdaksi pitäisi olla ihmiselämän arvon kunnioittaminen sellaisenaan, jolloin aikuiskasvatus- ja koulutus vastustaisivat entistä laaja-alaisemmin markkinoistumista ja tuotteistamista. (Salo & Suoranta 2002, 12, 15.) Aikuiskasvatuksen keskeisin tehtävä tulevaisuudessa on tutkia ihmisten jokapäiväistä oppimista ja kasvamista sekä tukea arkielämän mielekkyyttä (Suoranta 1999, 235), sillä meillä täytyy olla ymmärrys itsestämme ja yhteiskunnan muista jäsenistä, jotta voisimme toimia yhteiskunnassa (Kuusela 2006, 50).

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Laadullisissa analyysissä kysymykset validiteetista ja reliabiliteetista asetetaan kuitenkin toisin kuin kvantitatiivisissa analyysissä. Laadullisissa tutkimuksissa korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tuloksen luotettavuuden kriteerit. Systemaattisissa analyysissä avataan kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat. (Ruusuvaara, Nikander & Hyvärinen 2011, 26-27.) Myös Grönforsin (1985, 178) mukaan ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen validiteettiä, on kertoa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen

itsenäistä arvioimista. Keskeistä uusissa analyysi- ja tulkintavoissa onkin ”todellisen” unohtaminen ja siirtyminen ”mahdolliseen”, jolloin unohdetaan intressi yhteen totuuteen ja etsitään episodien erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 140).

Tulkintojen kerronnallisuuden (ks Eskola & Suoranta 1998, 141) vältin tekemällä haastattelut ja aineiston litteroinnin itse, jonka jälkeen jatkoin aineiston analyysia.

Aloin tekemään päähavaintoja aineiston pelkistämisen yhteydessä Pelkistämisestä olen aineiston analyysi –luvussa esittänyt Taulukko 2:n esimerkkinä aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä teemoittelun mukaisesti. Esimerkin teemana on haastateltavan näkemykset ammatista ja työstä ennen ja nyt. Pelkistämisessä olen käyttänyt tekaistuja kirjaimia, jotka eivät liity henkilön oikeaan nimeen. Esimerkin mukaisesti jatkoin koko aineiston pelkistämistä myös muiden teemojen mukaan, jotka olivat oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaalisena konstruktiona (kokemukset oppilaitoksella ja työssä oppimisessa) sekä elämänhistoriallinen (biografinen) eli elinikäinen oppiminen.

Tulkinnan luotettavuuden arvioimiseksi olen koonnut aineiston kolmeksi esiin nousevaksi tarinatyypin edustajaksi, jotka olen tunnistettavuuden hävittämiseksi koonnut useamman henkilön omasta, henkilökohtaisesta tarinasta. Tarinoiden henkilöiden nimet ovat keksittyjä. Kirjoitin jokaisesta haastattelusta ensin yksittäisen tarina, jonka jälkeen yhdistin samanlaisina esiintyviä teemoja omiksi tarinoikseen. Lukijalla on tarinoiden perusteella mahdollisuus arvioida tulosten luotettavuutta. Henkilöiden anonyymin säilyttämiseksi alkuperäisten tarinoiden autenttisuutta ei ollut mahdollista saavuttaa, koska ne ovat suodatuksia usean eri henkilön kokemuksista.

Validiteetin arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sekä kerättyjen että niistä tehtävien tulkintojen käyppyyden arviointia. Olenko valinnut oikean aineiston voidakseni mahdollisimman hyvin ja osuvasti vastata tutkimuskysymyksiini? (Ruusuvuori ym. 2011, 27.)

Tutkimuksen kohderyhmän ja aineiston hankinnan perusteluina olivat puhdistuspalvelualan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä koskevien tutkimusten olemattomuus sekä oma, kymmenen vuoden työkokemus aikuiskoulutuksen ohjaavana opettajana matkailu- ravitsemus- ja puhdistuspalvelualalla. Tutkijan perehtyneisyyden kohderyhmän toimintaan sanotaan olevan yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä.

Oma perehtyneisyyteni kohderyhmän toimintaan on tullut luontevasti työkokemukseni myötä, jolloin olen vuosien ajan päässyt seuraamaan erilaisten oppimispolkujen toteutumista. Tätä tutkimusta tehdessäni olen tavallaan ollut myös etnografina osana kohderyhmän oppimiskonteksteja. Tuttuus ja läheisyys kohderyhmän toimintaan voi kriittisesti ajatellen toimia myös ylitulkinnan mahdollistajana. Tarinoiden kasvot kuitenkin katosivat, kun yhdistin yksittäisistä tarinoista kolme ydintarinaa. Tämä mahdollisti aineiston analysoinnin puhtaasti sen sisällön perusteella.

Puhdistuspalvelualan opiskelijoiden haastattelut aineistona antoivat hyvin vastauksia tutkimusongelmien selvittämiseksi. Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa käytin sisällönanalyysiä, mutta se ei antanut tyydyttäviä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Narratiivisen menetelmän käyttäminen oli onnistunut ratkaisu, koska vasta se tuotti vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Olenko käsitteellistänyt ja tulkinnut kohdettani systemaattisen analyysin mahdollistamin keinoin ja kuinka laadukkaasti ja järjestelmällisesti olen analyysini tehnyt ja lukijalleni avannut? Pystynkö vakuuttamaan lukijan siitä, että tulkintani on perusteltu ja että olen riittävästi myös testannut havaintojani? Validiteetin vahvistamia toimia ovat tulkintojen perustana olevien analyyttisten kriteereiden avaaminen, aineistokoosteiden tekeminen ja visualisointi sekä poikkeustapausten tarkastelu omia tulkintoja koeteltaessa. Omien tulkintojen pitävyyttä voidaan testata myös koettelemalla niiden toimivuutta muissa vastaavissa aineistoissa tai julkaistuissa aineistoesimerkeissä, suhteuttamalla niitä aiemmissa tutkimuksissa tehtyihin tulkintoihin. Laadullisessa tutkimuksessa on siis mahdollista puhua tulosten läpinäkyvyydestä ja yleistettävyydestä. (Ruusuvuori ym. 20011, 27.)

Tutkimuksen tuloksena ei ole aineiston analyysin selvittäminen sen mahdottomuuden takia loppuun saakka, sillä yhtä vähän voimme analysoida ja tulkita toista ihmistä loppuun saakka (Ruusuvuori ym. 2011, 11). Päätelmiä tehdessäni en ole pyrkinyt siirtämään löydöksiä kaikille aikuiskasvatuksen aloille. Traditionaalisilla aloilla, kuten metallialalla, ammatillista identiteettiä rakennetaan edelleen perinteisesti ammatteihin samastumalla ja sosiaalisesti painottuen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 44), jolloin hiljaisen tiedon siirtyminen tapahtuu pitkälti vanhan kisälli–oppipoika–periaatteen mukaisesti. Ajatuksenani on kuitenkin ollut, että yksityisestä on mahdollista tarkastella ilmiötä yleisemmällä tasolla, jolloin jotakin yksityistapausta kyllin tarkasti tutkimalla

saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Vaikka laadullisten tutkimusten tulokset eivät sellaisenaan ole siirrettävissä, ne antavat kuitenkin käsitteitä uusien tilanteiden analyysia varten ja malleja ihmisten käyttäytymisestä erilaisissa olosuhteissa (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 72).

Tutkimuksen etiikalla tarkoitetaan sitä, mitä tutkija voi tehdä ja mitä ei, eli tutkimusmoraalia (Grönfors 1985, 188). Kerroin kohderyhmälle, kuinka suojelen heitä tunnistettavuudelta. Pelkistin ja teemoittelin aineistoa koodaamalla aineistoa keksityn kirjaimen ja litteroidun haastattelumateriaalin sivunumeron mukaan. Jatkoin aineiston analyysia tarinoiden kokoamisella, ja annoin tarinoiden henkilöille keksityn, omasta nimestä poikkeavan nimen. Pyrin täten kantamaan vastuuni kohderyhmän anonyymistä. Vastuuta tutkimuskohteelle osoitin myös siten, että haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista enkä pakottanut tai ohjannut ketään väkisin osallistumaan (ks. Grönfors 1985, 189). Yksi kysymistäni henkilöistä ei halunnut osallistua haastatteluun.

Tutkimuksen tekijän sanotaan olevan myös lukijoille eettisesti velkaa uskottavan selityksen antamisesta aineiston kokoamisesta ja analysoinnista. Tutkimustulokset tulevat selkeämmiksi ja ymmärrettävämmiksi, kun ne kerrotaan yksityiskohtaisen tarkkaan, jolloin lukija saa riittävästi tietoa tutkimuksen tekemisestä arvioidakseen tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

### **7.3 Keskeiset löydökset ja jatkotutkimusaiheet**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää ja tulkita tekijöitä, jotka ovat yhteydessä puhdistuspalvelualan ammattitutkinnossa opiskelevien ammatillisen identiteetin muodostumiseen aikuiskoulutuksen aikaisissa konteksteissa. Toisena tutkimuskysymyksenä oli, miten opiskelujärjestelyillä pystytään vahvistamaan ammatillisen identiteetin rakentumista. Tutkimuslöydösten perusteella voidaan tehdä seuraavat johtopäätökset ja ehdotukset jatkotutkimusaiheiksi.

1. Aikuisoppijan aikaisempi, omaan elämänhistorialliseen oppimiseen perustuva käsitys itsestä ihmisenä ja oman ammattialan käytännön

toimijana on yhteydessä toimijuuden harjoittamisen mahdollisuuksiin koulutuksen aikaisissa konteksteissa →

2. Jolloin oppimisyhteisöissä mahdollistuvat toimijuuden kokemukset edesauttavat ammatillista identiteettiä koskevien uudelleen neuvottelujen onnistuneisuutta →
3. Neuvottelujen onnistumiseksi oppimisyhteisöissä on oltava tilaa toimijuutta edellyttävään vallankäyttöön ja osallistumismahdollisuuksia oman oppimispolun suunnittelussa →
4. joka edellyttää, että oppijalla on oltava tunne itsestä omaa työtään arvostavana ja sitä kehittävänä ammatillisena osaajana →
5. Ammatillisena osaajana toimimisen kokemukset syntyvät teorian tiedon riittävydestä, sen onnistuneesta kytkemisestä käytännön työskentelyyn sekä oppimisyhteisöjen vuorovaikutustilanteissa saaduista kokemuksista ja palautteista.

Aikuisen oppijan oman osaamattomuuden ja keskeneräisyyden kohtaaminen koulutuksen alussa näkyy epävarmuutena, tuen hakemisena, pelkoina tai vastustuksena vallitsevia opetuskäytäntöjä kohtaan. Erilaisten tunteiden ymmärtäminen ja niiden käsittely osana toimijuuden rakentamista edellyttää opettajien tietoisuutta ammatillista identiteettiä koskevien neuvottelujen tärkeydestä ja pedagogista taitoa huolehtia resursseista niiden käsittelyyn ja henkilökohtaistamissuunnitelmien laadintaan. Tämän vuoksi jo opettajakoulutuksessa idea elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä edellyttää opintojen pedagogisten rakenteiden uudelleen tarkastelua. Billetin (2006) mukaan opetussuunnitelmia ja pedagogiikkaa tulisi ehkä tarkastaa siten, että niihin sisällytetään keskeinen rooli yksilöllistä subjektiivista, motivointia ja innostamisesta. Enää ei riitä oppimisympäristöjen, esimerkiksi työssä oppimisen, katsominen pelkästään fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä. (Billet 2006, 17.) vaan niiden väliseen kytkentään tarvitaan toimijuutta tukevaa resurssia. Jatkotutkimusaiheena esitän, miten opettajakoulutuksessa huomioidaan toimijuuteen ohjaaminen ja miten se huomioidaan tämän hetken ja tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Työssä oppimisen oppimisympäristöjen pedagogista asiantuntijuutta voidaan kehittää ottamalla työpaikalla tapahtuva oppimisen ohjaaminen osaksi ammatillisten tutkintojen perusteita, jolloin työssä oppimisen ohjausosaaminen sisältyisi jo ammatillisiin tutkintoihin ja siirtyisi siten työelämän resurssiksi.



Lisäksi opetushallituksen ohjeistusta ja määräystä Työpaikkaohjaajien koulutusohjelmasta tulisi syventää ja laajentaa enemmän ammatillisen kasvun tukemista painottavammaksi nykyisen tutkintotilaisuuksien suunnittelu- ja arviointipainotteisuuden sijasta. Ohjeistuksiin ja määräyksiin tulisi sisältää pedagogista osuutta yksilön subjektiivisuuden, motivoinnin ja rohkaisun huomioimiseksi.

## LÄHTEET

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakaistuminen ja työssä oppimisen edellytykset. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus.
- Billet, S. 2006. Work, Subjectivity and Learning. Teoksessa Billet, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (toim.) 2006. Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life. Springer.
- Billet, S. 2008. Emerging Perspectives of Workplace Learning. Teoksessa Billet, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. 2008. Emerging Perspectives of Workplace Learning. Sense Publishers.
- Collin, K. 2004. The role of experience in work and learning among design engineers. *International Journal of Training and Development* 8:2.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosessina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Collin, K. & Paloniemi, S. 2008. Supporting experience sharing as participatory workplace practice. Teoksessa Billet, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. Emerging Perspectives of Workplace. Sense Publishers.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijoiden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011 (toim.). Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. 2006. Developing Subjective Identities Through Collective Participation. Teoksessa Billet, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (toim.) 2006. Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life. Springer.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismäki, J. 2008.

- Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Giddens, A. 1984. *Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley C.A.: University of California Press.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus 1 / 2003*.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimuksessa. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- James, W. 1984. *Psychology: Briefer Course*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Jokinen, E. & Luoma-Keituri, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. *Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus.
- Julkunen, R. 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Tampere: Gaudeamus.
- Kujala, T. & Wilkman, A. 2006. *Jokainen siivota osaa. Ammattisiivouksen historiaa 1950 - 2000*. Jyväskylä: Suomen Siivoustekninen liitto ry.
- Kuusela, P. 2006. Realismi ja sosiaalisen identiteetin episteeminen status. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) 2006. *Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen näkökulma*. Tampere: Tampere University Press.
- Käyhkö, M. 2006. *Siivoojaksi oppimaksi. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.

- Luukka, K. 2007. Valmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepelit oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Mead, G. H. 1967 korjattu versio; alkuperäinen 1934. Mind, self & society. Phoenix Books: The University of Chicago.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Muhonen, R. 2013. Myöhemmän iän opiskelun oikeutus. Aikuiskasvatus 2/2013.
- Onnismaa, J. 2008. Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikerta. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Opetushallitus 2005. Näyttötutkinnon perusteet 2005. Laitoshuoltajan ammattitutkinto. Määräys 35/011/2005.
- Opetushallitus. Työpaikkaohjaajien koulutus 3 ov 2012. Määräykset ja ohjeet 2012:41. Espoo:
- Opetushallitus 2006. Henkilökohtaistamismääräys 2006. Määräys 43/011/2006.
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä –työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Workplace learning and work-related identity constructions in a clinical settings. Teoksessa Caltone, M. (toim) Handbook of Lifelong Learning Develments. Nova Science Publishers, 141-161).
- Pesonen, S. & Eriksson, M. 2011. Pelolla johtaminen työyhteisössä. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Repo-Kaarento, 2004. Oppiminen ja identiteetti. Aikuiskoulutuksen maailma (2004):3.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysin vaiheet Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2011. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saari, T. 2013. Työssä kehittyminen tietotyöntekijän oikeutena ja velvollisuuten. Aikuiskasvatus 2/2013.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus identiteetti tutkimuksen haasteena. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) 2006. Minuus ja identiteetti: Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Jyväskylä: Gummerus.

Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K.(toim.) 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Silvennoinen, H. 2011. Ikääntyvien pitkäaikaistyöttömien toimijuus koulutuksen kentällä. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K.(toim.) 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Silvennoinen, H. 2013. Narratiivinen oppiminen elämänkulussa. Aikuiskasvatus 2/2013.

Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.

Suoranta, J. 1999. Ihmisen yksityisyys ja luova lepo – aikuiskasvatuksen merkityksestä työn jälkeen. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Ruohotie, P. 2006. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tedre, S. 2004. Likainen työ ja virallinen hoiva. Teoksessa Henriksson, L. & Wrede, S. (toim.) 2004. Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus.

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

Työ- ja elinkeinoministeriön ohje 2012. Työ- ja elinkeinoministeriön ohje työvoimakoulutuksen hankinnasta TEM/2855/03.01.05/2012: Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset, Työ- ja elinkeinotoimistot.

Törrönen, J. 2011. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa Ruusujärvi, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2011. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen identiteettityönä. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus.

Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43:3, 291-312

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 2/2012.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' Professional Identity Negotiations in Two Different Work Organisations.

Vocations and Learning Studies in vocational and professional Education 1(2), pp. 131-148.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

### Taustatiedot

- ikä
- aiemmat opiskelut
- (alan) työkokemus
- syyt koulutukseen hakeutumiseen (*motivaatio*)

### Teemat:

#### 1. Ammatillinen identiteetti

- Millaisena näit siivoojan työn ja ammatin ennen koulutusta?  
Entä nyt? Millainen se on?
- Mitä ajatuksillesi on tapahtunut koulutuksen aikana?
- Millaista laitoshuoltajan työ on tulevaisuudessa esim. 5 vuoden päästä?
- Mitä arvoja liität ammattiisi?
- Millaisena uskot muiden näkevän sinut ja ammattisi?

#### 2. Oppiminen sosiaalisena konstruktiona

##### - Oppilaitoksessa

Millaiset opiskelujärjestelyt olivat sinulle mieluisia? Mitkä toimivat? Miksi?

Mitä opit niistä?

Mikä merkitys opiskelijaryhmällä oli kehityksellesi?

Mistä sait tukea? Mikä merkitys tuen saannilla oli sinulle?

Missä pääsit vaihtamaan kokemuksia? Mikä merkitys kokemusten vaihtamisella oli sinulle?

Miten sinulle mahdollistui oman osaamisen näkyväksi tekeminen itsellesi ja muille

Kuvaa merkityksellisimpiä kokemuksia kehityksesi ja oppimisesi kannalta?

##### - Työssä oppimispaikoissa

Mitä kertoisit työssä oppimisesta? Mikä oli merkityksellistä oman oppimisesi ja kasvusi kannalta?

- työpaikkaohjaus (työpaikkaohjaajan merkitys, työssä oppimisen järjestelyt)
- työssä oppimiskohteiden valinta ja osuvuus omalla kohdallasi
- oma osallistumisesi ja oma aktiivisuutesi?

Miten työssä oppiminen vaikutti ajatustesi muotoutumiseen?

- **Muissa oppimisympäristöissä**

Kaveritapaamiset, facebook, verkko-oppimisalusta, muut yhteisöt ym.

**3. Työn muutos ja elämänhistoriallinen oppiminen / elinikäinen oppiminen**

- Miksi itse lähdit kouluttautumaan aikuisiällä?
- Mitä koulutuksen läpikäyminen merkitsi sinulle itsellesi?
- Millaisia vaatimuksia laitoshuoltajalle ja siivoustyölle on tulossa?
- Missä näet itsesi viiden vuoden päästä? Millaisena työntekijänä?

Metaforana eli kielikuvana kysyttynä; miten kuvaisit tai jatkaisit lausetta:

Laitoshuoltajan työ on kuin \_\_\_\_\_



## LIITE 2

## SUOSTUMUS

## SUOSTUMUS TIETOJEN KÄYTTÄMISEEN TUTKIMUKSESSA

Tutkimushaastattelussa antamiani tietoja voidaan käyttää Anne Mielosen (200561) Jyväskylän yliopiston pro gradu –tutkielman aineistona kyseisessä tutkimuksessa. Haastattelussa esiin tulleita tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä haastateltavien henkilöllisyyttä voida tunnistaa tutkimustuloksissa.

Tutkimuksen aiheena on Ammatillisen identiteetin rakentuminen puhdistuspalvelualan aikuisopiskelijoiden kokemana.

Aika ja paikka \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Haastateltavan allekirjoitus ja nimen selvennös

\_\_\_\_\_

Haastattelijan allekirjoitus ja nimen selvennös