

Maarit Rantanen

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO
OPPISOPIMUSKOULUTUKSELLE

– Opiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja työssäoppimisesta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantanen, Maarit. SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO OPPISOPIMUSKOULUTUKSELLE - Opiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja työssäoppimisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 100 sivua. Julkaisematon.

Oppisopimuskoulutuksella on keskeinen asema koulutusjärjestelmässä työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen järjestämisuotona. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä sosiaali- ja terveysalan oppisopimuskoulutuksesta ja siihen kuuluvasta työssäoppimisestä koulutukseen osallistuneille on muodostunut. Tarkastelun kohteena oli myös työssä oppiminen työssäoppimisjaksoilla. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin kahdeksalta oppisopimuskoulutuksen suorittaneelta tai opintojensa loppuvaiheessa olevalta henkilöltä. Aineiston analysoinnissa sovellettiin fenomenografista analyysia.

Analyysin tuloksena muodostui oppisopimuskoulutukseen ja työssäoppimiseen liittyvät kuvauskategoriasysteemit. Oppisopimuskoulutukseen liittyviä kuvauskategorioita muodostui viisi: oppisopimuskoulutus tieto- ja koulutustarpeeseen vastaajana, oppisopimuskoulutus itsenäistä työtettä, oppimiskykyä ja motivaatiota vaativana koulutuksena, oppisopimuskoulutus opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen huomioijana, oppisopimuskoulutuksen perustana hyvä teoriaopetus sekä oppisopimuskoulutus hyvänä vaihtoehtona sosiaali- ja terveysalalle kouluttautuessa. Työssäoppimiseen liittyviä kuvauskategorioita muodostui puolestaan kuusi: opiskelijan motivaatio ja aktiivisuus työssä oppimisen perustana, ohjaus työssä oppimisen edellytyksenä, työssäoppimispaikka oppimisen edellytysten luojana, moninaiset oppimistyyliä työssä oppimisen mahdollistajina, palaute työssä oppimisen tukena sekä työssäoppiminen kokonaisvaltaisen kehittymisen ja oppimisen edistäjänä.

Yksilölliset elämäntilanteet huomioivaa oppisopimuskoulutusta pidettiin pääsääntöisesti toimivana kokonaisuutena. Käsitysten mukaan koulutuksessa opittiin paljon, mutta opittavaa ymmärrettiin jääneen myös työelämään. Opiskelumuodon koettiin vaatineen itsenäistä työtettä ja motivaatiota. Työssäoppimisjaksot koettiin työyhteisöjen erilaisuudesta sekä työtehtävien ja ohjauksen laadun ja määrän vaihtelusta huolimatta erittäin hyödyllisiksi. Työssä oppimista tapahtui monin tavoin, kuten itse tekemällä, kyselemällä ja mallista oppimalla.

Oppisopimuskoulutus on joustavuutensa ansiosta hyvä kouluttautumisasihtoehto erilaisissa elämäntilanteissa oleville. Koulutuksen onnistuneen toteutumisen kannalta on tärkeää varmistaa laadukas teoriaopetus, jotta opiskelijoilla olisi riittävät tiedot työssäoppiessään ja työelämään siirtyessään. Huomiota tulisi kiinnittää myös ohjauksen toteutukseen. Oppimiseen saatu ohjaus vaikuttaa työssäoppimisjaksojen ja koko koulutuksen onnistuneeseen toteutumiseen. Oppisopimuskoulutus vaikuttaa joustavalta kokonaisuudelta, joka luo käytännönläheisesti hyvää pohjaa ammatilliselle osaamiselle ja sen edelleen kehittämiseksi.

Asiasanat: oppisopimuskoulutus, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, työssä oppiminen, työssäoppiminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPISOPIMUSKOULUTUS	7
2.1 Oppisopimuskoulutus historiasta nykypäivään.....	7
2.2 Oppisopimuskoulutuksen toteutus	10
2.2.1 Työpaikalla tapahtuva koulutus.....	12
2.2.2 Tietopuolinen opetus	14
2.3 Jyväskylän oppisopimuskeskus.....	15
3 TYÖPAIKKA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	17
3.1 Työssäoppiminen osana koulutusta.....	17
3.2 Kokemuksia työssäoppimisesta ja sen toteutuksesta	18
3.3 Ammatillinen kasvu opiskeluaikana ja työelämässä.....	25
3.4 Työelämässä oppiminen.....	27
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistuneet.....	35
5.1.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja haastattelujen toteutus..	35
5.1.2 Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston kuvaus.....	38
5.2 Aineiston fenomenografinen analyysi.....	39
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	45
6 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OPPISOPIMUSKOULUTUKSESTA JA TYÖSSÄOPPIMISESTA.....	47
6.1 Opiskelijoiden käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta.....	47
6.1.1 Oppisopimuskoulutus tieto- ja koulutustarpeeseen vastaajana	49
6.1.2 Oppisopimuskoulutus itsenäistä työtettä, oppimiskykyä ja motivaatiota vaativana koulutuksena	50

6.1.3 Oppisopimuskoulutus opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen huomioijana.....	52
6.1.4 Oppisopimuskoulutuksen perustana hyvä teoriaopetus.....	55
6.1.5 Oppisopimuskoulutus hyvänä vaihtoehtona sosiaali- ja terveysalalle kouluttautuessa.....	58
6.2 Opiskelijoiden käsityksiä työssäoppimisesta	59
6.2.1 Opiskelijan motivaatio ja aktiivisuus työssä oppimisen perustana	61
6.2.2 Ohjaus työssä oppimisen edellytyksenä	62
6.2.3 Työssäoppimisaikaa oppimisen edellytysten luojana.....	68
6.2.4 Moninaiset oppimistyyliä työssä oppimisen mahdollistajina	73
6.2.5 Palaute työssä oppimisen tukena	77
6.2.6 Työssäoppiminen kokonaisvaltaisen oppimisen ja kehittymisen edistäjänä.....	78
7 POHDINTA	82
7.1 Oppisopimuskoulutus toimivana kokonaisuutena.....	82
7.2 Työssäoppiminen ammatillisen osaamisen edistäjänä	84
7.3 Tutkimuksen arviointia	88
7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia	89
LÄHTEET.....	90
LIITTEET	96
LIITE 1: Tutkintotavoitteisen oppisopimuskoulutuksen eteneminen	96
LIITE 2: Teemahaastattelurunko.....	97
LIITE 3: Haastattelupyynnö	100

1 JOHDANTO

Työelämä on muuttunut monin tavoin viime vuosikymmenten aikana, ja muutoksia tapahtuu edelleen. Muutoksen kohteena ovat olleet niin työn kohde, työvälineet kuin työn tekemisen tavatkin. Lisäksi merkittäviä muutoksia ovat kokeneet organisaatioiden toiminta- ja talousympäristöt sekä toiminta- ja johtamistavat. (Ahola, Kivistö & Vartia 2006, 195.) Epävarmuus on lisääntynyt niin sanottujen ei-tyypillisten työsuhteiden lisääntyessä ja työttömyyden jäädessä joillekin ihmisille pysyväksi osaksi elämää. Työelämän muutoksiin on alettu vastaamaan koulutuksen avulla. On kehitetty erilaisia koulutuksia, jotka ovat joustavia ja työelämän tarpeita huomioivia. Koulutuselämään on tullut mukaan myös ajatuksia koulutuksen ja työn kiinteämmästä yhteensovittamisesta. (Kivekäs 1999, 228–230.) Työn ja koulutuksen välinen suhde on yksi keskeisimpiä työvoima- ja koulutuspoliittisia kysymyksiä (Mikkonen 1997, 4).

Aikuiskoulutuksen merkitys on lisääntynyt huomattavasti, ja ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeen on ennakoitu kasvavan. Keskeistä on niin työssä olevien kuin työttömien aikuisten ammattitaidon kehittäminen ja ylläpito. Lisäksi aikuiskoulutus turvaa osaltaan ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta, joita jatkuvasti muuttuva työelämä edellyttää. (Volanen 2002, 71.) Jatkuva oppiminen ja kehittyminen koetaan yksilön merkittäviksi selviytymiskeinoiksi, joiden kautta on mahdollista rakentaa ja säilyttää omaa työmarkkina-asemaa. (Manninen & Heinonen 1998, 1.) Suomessa vannotaan elinikäisen oppimisen varaan, ja jatkuvan kouluttautumisen merkitys on paljon esillä. Koulutuksen merkitystä työllistymisen kannalta korostetaan, ja lisäksi painotetaan itsensä kehittämisen tärkeyttä. Työelämässä pärjätäkseen onkin oltava halukas kehittämään itseään jatkuvasti. Kouluttautumisen on havaittu parantavan myös mahdollisuuksia työelämään sijoittumisessa. Työelämän ulkopuolelle jäänyt menettää yllättävän helposti työmarkkinakelpoisuutensa, jos häneltä ei löydy halua, kykyjä tai mahdollisuuksia kehittää osaamistaan ja ylläpitää ammattitaitoaan tai kohdentaa sitä tarkoituksenmukaisesti. (Peteri 1999, 264.)

Oppisopimuskoulutuksen asema koulutusjärjestelmässä ja työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen järjestämismuotona on lisännyt suosiotaan 2000-luvulla merkittävästi. Oppisopimuskoulutuksena järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen ja lisäkoulutuksen kysynnän kasvun myötä tarjontaa on lisätty huomattavasti. Jo yli

20 000 nuorta ja aikuista suorittaa vuosittain oppisopimuksena ammatillista peruskoulutusta. Oppisopimuksena järjestettävän ammatillisen lisäkoulutuksen kiintiötä on nostettu vuosittain. Kiintiö oli vuonna 2008 27 100 paikkaa, kun kymmenen vuotta aiemmin vastaava kiintiö oli 8 000. (Suomalainen 2009, 8.) Myös julkinen sektori on yhä lisääntyvässä määrin ollut halukas hyödyntämään oppisopimuskoulutusta henkilöstön osaamisen kehittämisessä (Lankinen, Rasku & Huhtala 2007, 10).

Viime vuosien tutkimuksissa on tarkasteltu ammatillisen koulutuksen työelämäyhteyksiä ja työssäoppimisen käytäntöjä. Oppisopimusmuotoiseen koulutukseen liittyvien tutkimusten ja selvitysten määrä on ollut vähäisempi kuin ammatilliseen koulutukseen liittyvien tutkimusten määrä. (Stenvall 2008, 11.) Tässä tutkimuksessa perehdytään oppisopimuskoulutukseen sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuksen kohteena ovat sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden käsitykset oppisopimuskoulutuksesta ja työssäoppimisesta. Oppisopimuskoulutusta sosiaali- ja terveysalan perustutkintojen suorittamismuotona on tärkeää tutkia, koska sosiaali- ja terveysalan perustutkinto on suosituimpia oppisopimuskoulutuksella suoritettuja perustutkintoja. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2013.) Sosiaali- ja terveysalalle kouluttautumista on ajankohtaista tutkia, koska alalle tarvitaan ammattitaitoista työvoimaa niin nyt kuin tulevaisuudessa. Arviointien mukaan työvoiman kysyntä kasvaa sosiaali- ja terveysalalla edelleen (Koponen, Laiho & Tuomaala 2012, 23).

Tutkielma etenee luvussa kaksi oppisopimuskoulutuksen historian kuvauksen kautta oppisopimuskoulutuksen toteutukseen. Luvussa kolme puolestaan tutustutaan työpaikkaan oppimisympäristönä työssäoppimisen, ammatillisen kasvun ja työelämässä oppimisen näkökulmasta. Luvussa neljä kuvataan tarkemmin tutkimustehtävä ja luvussa viisi perehdytään tutkimuksen toteutukseen niin aineiston keruun kuin analyysin kuvauksen kautta. Lisäksi luvussa viisi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tuloksia käydään läpi luvussa kuusi. Lopuksi luvussa seitsemän pohdinta kokoaa vielä koko tutkielman yhteen.

2 OPPISOPIMUSKOULUTUS

2.1 Oppisopimuskoulutus historiasta nykypäivään

Oppisopimuskoulutus on työsuhteeseen perustuvaa ammatillista koulutusta, jossa voidaan opiskella ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Koulutus voi olla ammatillista peruskoulutusta tai näyttöön valmistavaa. Lisäksi oppisopimuskoulutuksen kautta on mahdollista suorittaa ei-tutkintotavoitteista lisäkoulutusta. Koulutusmuoto soveltuu niin nuorille kuin aikuisille. Oppisopimuskoulutus on hyvä vaihtoehto myös ammatinvaihtajalle. Oppisopimuskoulutusta pyritään hyödyntämään entistä laajemmin myös työttömien ja muiden heikossa työmarkkina-asemassa olevien ammatillisessa kehittämisessä (Kumpulainen 2005, 91). Opiskeleminen voi tuntua monissa tapauksissa helpommalta, kun suurin osa opiskelusta tapahtuu työpaikalla pelkän teoreettisen opetuksen sijaan. Oppisopimuskoulutuksen ideana on opettaa ja oppia suurin osa tutkinnon vaatimasta ammattitaidosta tekemällä oikeita käytännön työtehtäviä työpaikoilla. (Väistö 2007.) Liitteessä yksi on kuvattu tutkintotavoitteisen oppisopimuskoulutuksen eteneminen (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009a, 17).

Oppisopimuskoulutuksella on koulutusmuotona pitkät perinteet. Jo 1600-luvulla oppipojat ja kisällit oppivat ammattitaitonsa työpajoissa mestarien opastuksessa. Oppisopimuskoulutuksen oppimismalli vaikuttaa hyvin tehokkaalta, ja se sopii nykypäivään perinteisyydestään huolimatta. (Suomalainen 2009, 27.) Suomessa oppisopimuskoulutukseen liittyi vielä 1970–1980 -luvuilla historiallista ajattelua, jonka mukaan vain perinteiset käsityöammatit olivat soveltuvia oppisopimuskoulutukseen. 1990-luvulle tultaessa alettiin kuitenkin jo uskoa, että työssä voi oppia ja oppisopimuskoulutuksen ammattialojen määrä lisääntyi. Työssä oppimisen arvostaminen kasvoi. (Kaisaniemi 2008, 94.)

Oppisopimuskoulutuksen historia on osoittanut, että työpaikoilla tapahtuva oppiminen on tehokasta. Koulutusmuoto on osoittanut erinomaisuutensa. (Leino 2011, 97.) Oppisopimuskoulutus onkin saavuttanut suosiota monissa maissa. Kansainvälisesti vertaillen Saksa, Itävalta ja Sveitsi ovat oppisopimuskoulutuksen mallimaita. Näissä

kaikissa maissa oppisopimuskoulutukseen lähtevien osuus esimerkiksi 16–18 -vuotiaiden ikäluokasta on yli puolet, kun puolestaan Suomessa vastaava osuus on noin kymmenen prosenttia (Vartiainen & Viinisalo 2009, 12).

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä on tällä hetkellä yhteensä 81. Koulutusta järjestävät muun muassa oppisopimuskeskukset ja -toimistot, eri opistot ja koulutuskuntayhtymät. (Opetushallitus 2014.) Toisella asteella oppisopimuskoulutuksessa on valittavana samat nuorten ja aikuisten tutkinnot kuin oppilaitoksissakin. Yhteensä valittavana on reilu 350 tutkintoa (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2014). Ammattikorkeakoulututkintoja tai tiede- ja korkeakoulututkintoja ei kuitenkaan voi oppisopimuskoulutuksena suorittaa. (Kaisaniemi & Määttä 2002, 13, 20.)

Oppisopimuskoulutus on Suomessa tasa-arvoinen vaihtoehtoinen ammatillisen koulutuksen muoto, jota hyödyntävät erityisesti aikuiset. Oppisopimuskoulutus ei ole vielä saanut erityisen vahvaa asemaa nuorten kouluttautumisympäristönä. (Leino 2011, 96.) Oppisopimuskoulutuksen asema on kuitenkin ajan kuluessa vahvistunut vaihtoehtoisena toisen asteen koulutusväylänä sekä työelämässä henkilöstön ammatillisena lisäkoulutusmuotona. Kasvua on tapahtunut erityisesti työssä olevien aikuisten oppisopimuskoulutuksen määrässä. Myös nuorten oppisopimusopiskelijoiden määrä on kasvanut. Oppisopimuskoulutuksen opiskelijamäärät ovatkin moninkertaistuneet. Oppisopimusopiskelijoita on ollut eniten muun muassa hallinnon ja kaupan alalla, sosiaali- ja terveysalalla, kone- ja metallialalla sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla. (Kaisaniemi & Määttä 2002, 20.)

Vuonna 2010 ammatillisin perustutkintoihin tähtäävässä koulutuksessa opiskeli yhteensä 193 400 opiskelijaa. Näistä 22 800 opiskeli oppisopimuskoulutuksessa. Kaikista ammatillisista perustutkinnoista suoritettiin 88 prosenttia oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa ja loput 12 prosenttia oppisopimuskoulutuksessa. Vuoden 2010 aikana ammatillisiin perustutkintoihin tähtäävässä koulutuksessa opiskeli yhteensä 73 800 uutta opiskelijaa ja heistä 6 660 oli oppisopimuskoulutuksessa. Samana vuonna ammatillisen perustutkinnon suoritti 47 800 henkilöä, joista 5 920 oli suorittanut tutkintonsa oppisopimuskoulutuksessa. (Portin & Kumpulainen 2012, 125, 129, 133, 137.)

Vuonna 2012 oppisopimuskoulutukseen osallistui yhteensä 55 600 opiskelijaa. Taulukossa 1 on kuvattu opiskelijoiden jakautuminen eri aloille sekä opiskelijoiden ja tutkinnon suorittaneiden määrät. Vuonna 2012 opiskelijoista 36 prosenttia suoritti ammatillisia perustutkintoja, 34 prosenttia ammattitutkintoja ja loput 30 prosenttia erikoisammattitutkintoja. Suosituimpia aloja olivat liiketalouden ja hallinnon ala, tekniikan- ja liikenteenala sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Sukupuolijakauma oli suhteellisen tasainen: opiskelijoista 53 prosenttia oli naisia ja loput 47 prosenttia miehiä. (Tilastokeskus 2013.)

TAULUKKO 1. Oppisopimuskoulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet vuonna 2012 (Tilastokeskus 2013)

Koulutusala	Uuden opiskelijat yhteensä	Opiskelijat yhteensä	Tutkinnon suorittaneet
Humanistinen ja kasvatusala	531	1322	310
Kulttuuriala	454	1347	273
Liiketalouden ja hallinnon ala	7641	20139	5127
Luonnontieteiden ala	90	441	159
Tekniikan ja liikenteen ala	6241	17 467	3793
Luonnonvara- ja ympäristöala	440	1240	251
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	3164	8416	1946
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	2350	5182	1180
Yhteensä	20 911	55 554	13 039

Oppisopimuskoulutusta on laajennettu ja koulutuksen määrän ennakoitaan kasvavan edelleen. (Tynjälä ym. 2006, 24.) Viime vuosina oppisopimuskoulutuksessa on kiinnitetty erityisesti huomiota koulutuksen vaikuttavuuteen ja laatuun. Oppisopimuskoulutuksen esteitä on poistettu ja sen laadunhallintaa on korostettu entisestään. (Tynjälä ym. 2006, 24.) Vuodesta 2000 lähtien opetushallitus on kehittänyt opetusministeriön toimeksiannosta työvälineitä oppisopimuskoulutuksen laadun parantamiseksi (Stenvall 2008, 14). Koulutuksen kehittämisen keskeisimpiä alueita ovat työpaikalla tapahtuvan opiskelun ohjaus ja tukeminen, henkilökohtaisten opiskeluohjelmien kehittäminen, opiskeluvälineitä edistävät toimet sekä tietopuolisen koulutuksen, näyttöjen ja työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen yhteensovittaminen. (Kumpulainen 2005, 91.)

Tärkeänä tavoitteena oppisopimuskoulutuksessa on pidetty sitä, että oppiminen turvaa työelämälähtöisen ammattitaidon. Työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tavoitteina ovat opiskelijoiden ammatillisen osaamisen syventäminen, ammattitaitoisen työvoiman saatavuuden parantaminen sekä koulutuksen ja työelämän vastaavuuden lisääminen. Näiden tavoitteiden on koettu olevan myös saavutettavissa. Keskeisinä päämäärinä on lisäksi nuorten työmarkkinoille siirtymisen edistäminen ja työmarkkinatietoisuus. Myös aikuisten työmarkkinoilla pysymisen edistäminen ja työuran pidentäminen ovat tärkeitä tavoitteita. (Tynjälä ym. 2006, 118.)

2.2 Oppisopimuskoulutuksen toteutus

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (21.8.1998/630/15) mukaan ammatillista koulutusta voidaan järjestää lähi-, etä- ja monimuoto-opetuksena, työpaikalla työtehtävien yhteydessä tai oppisopimuskoulutuksena. Vuonna 1999 tehdyssä lainsäädännön kokonaisuudistuksessa oppisopimuskoulutuksesta tuli yksi ammatillisen koulutuksen järjestämismuoto. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2005, 51.)

Oppisopimus perustuu vähintään 15-vuotiaan opiskelijan ja työnantajan väliseen määräaikaan työsopimukseen, johon kuuluu ammattiin kouluttaminen työpaikalla. Oppisopimuksen solmimisessa on aloitteentekijänä useimmissa tapauksissa opiskelija.

Koulutuksen aloittamisen edellytyksenä on sopiva työpaikka. Oppisopimus on mahdollista solmia työttömälle työnhakijalle, yrittäjälle tai jo työssä olevalle työntekijälle ja uudelle työntekijälle. Oppisopimus on työsopimus, joka sitoo niin opiskelijaa, koulutuksen järjestäjää, oppilaitosta kuin työnantajaa. (Opetushallitus 2014.) Oppisopimusviranomaisen vahvistaa opiskelijan ja työnantajan välisen kirjallisen sopimuksen. Sopimuksessa opiskelija sitoutuu tekemään työnantajalle työtä tämän valvonnan, ohjauksen ja johdon alaisena vastiketta vastaan suorittaakseen tutkintotavoitteisessa koulutuksessa tutkinnon ja tietenkin saavuttaakseen ammattitaidon. Oppisopimuksesta on käytävä ilmi sopimuksen voimassaoloaika, tutkinto, koeajan pituus sekä perusteet opiskelijan palkkaukselle. (Lankinen ym. 2007, 13.) Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ajalta opiskelija saa työehtosopimuksen mukaista palkkaa. Tietopuolisen opetuksen ajalta voidaan maksaa päivärahaa ja majoitus- sekä matkakorvausta. (Opetushallitus 2014.)

Oppisopimuskoulutus on epäilemättä työelämäläheisin koulutusmuoto Suomessa (Lankinen ym. 2007, 11). Oppisopimuskoulutus perustuukin suurelta osin työssäoppimiseen. Koulutukseen kuuluu myös käytännöntason oppimista tukevia ja täydentäviä tietopuolisia opintoja. Työssäoppimisesta ja tietopuolisista opinnoista koostuvan valmistavan koulutuksen tavoitteena on varmistaa opiskelijan riittävät tiedot ja taidot tutkinnon suorittamiseen. (Opetushallitus 2014.) Oppisopimuskoulutuksen onnistumisen kannalta onkin olennaista, että käytännön työ ja teoriakoulutus yhdistyvät toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Huono yhteensopivuus heikentää osaltaan oppilaiden oppimista ja toisaalta se myös vaikeuttaa työnantajan tehtävää käytännön työn ohjauksessa. (Lindström, Peltomäki & Silvennoinen 2000, 10–11.)

Olennaista on tietenkin ottaa huomioon oppimistarpeet ja työssäoppimisen tarjoamat mahdollisuudet. On tärkeää, että oppimisen suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioidaan opiskelijan yksilöllinen elämäntilanne ja aiemmin hankittu osaaminen. Henkilökohtaistamalla opintoja lisätään opintojen ja opiskelun joustavuutta sekä asiakaslähtöisyyttä. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009a, 26; SuPer 2011, 22–23.) Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ja tietopuolisen opetuksen suhde sovitaan tilannekohtaisesti ja opiskelijan tarpeiden mukaan. Koulutuksen tietopuolisen opetuksen kautta pyritään täydentämään työssä opittuja asioita ja antamaan opiskelijoille valmiuksia jäsentää työtä kokonaisvaltaisesti. (Kaisaniemi & Määttä 2002, 26.)

2.2.1 Työpaikalla tapahtuva koulutus

Työpaikalla tapahtuvalla koulutuksella on keskeinen rooli oppisopimuskoulutuksessa, ja 70–80 prosenttia oppimisesta tapahtuukin koulutustyöpaikassa. Näin ollen opiskelija oppii tekemällä erilaisia ja monipuolisia työtehtäviä työyhteisössä. Opiskelija on työyhteisön jäsenenä koulutuksen aikana, ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen kautta kehitetään ammattitaitoa kokonaisvaltaisesti. (Stenvall 2008, 10.)

Työpaikalla opitaan käytännötasolla asioita, joita ammattitaidon oppimiseksi edellytetään. Työssäoppimisen aikana opiskelijalla on itsellään vastuu omasta oppimisestaan. Oppisopimusopiskelijalla on kuitenkin oltava vastuullinen työpaikkakouluttaja eli ohjaaja, jonka tehtävänä on ohjata, auttaa, perehdyttää ja opastaa opiskelijaa työtehtävien suorittamisessa. Ohjauksen tarpeeseen vaikuttaa opiskelijan aiempi koulutus ja työkokemus. Myös työtehtävien luonne ja koulutukselle asetetut tavoitteet vaikuttavat osaltaan ohjauksen tarpeeseen ja toteutukseen. Työpaikkakouluttaja toimii lisäksi yhteyshenkilönä työpaikan, oppilaitoksen ja opiskelijan välillä. Lisäksi kouluttaja toimii opiskelijan tukihenkilönä ja suunnittelee opintoja yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Kouluttajalla on oltava alalle suoritettu tutkinto tai pitkäaikainen työkokemus alalta. Säännölliset ohjauskeskustelut ovat olennainen osa ohjausta. Työssäoppimiseen kuuluu myös väliarviointikeskustelut, joista raportoidaan myös oppisopimustoimistolle. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009a, 20, 29; Opetushallitus 2014.)

Stenvall (2008, 15; 20) on tehnyt taustaselvitystä hankkeille, joissa paikallisesti tuetaan työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä oppisopimuskoulutuksessa että oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa. Taustaselvityksen mukaan oppisopimuskoulutuksessa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja koulutuksen laatu liittyy oppimisen tukemiseen liittyviin järjestelyihin työpaikoilla, yhteistyöhön oppilaitosten ja tietopuolisen koulutuksen järjestäjien kanssa, työpaikkaohjaajien toimintaan sekä muun muassa yhteistyöhön oppisopimustoimiston kanssa. Selvityksen mukaan oppisopimuskoulutuksen laadun kannalta oppilaitoksen, oppisopimuskeskuksen ja työpaikan yhteistyön pitäisi olla säännöllistä ja tiivistä. Työpaikkaohjaajien koulutus tulisi järjestää yhteistyössä koulutuksen järjestäjien ja työssäoppimispaikkojen kanssa. Työpaikkakouluttajilla tulisi olla riittävät työvälineet työpaikkaohjaukseen ja opiskelija-

arviointeihin, koska työpaikkaohjaajat vaikuttavat suuresti työssäoppimisen laatuun. Oppisopimuskoulutuksessa olisikin tärkeää olla riittävästi resursseja koulutustarkastajan työpaikkakäynteihin. Työpaikkaohjauksen resurssointi työpaikoilla on kuitenkin monella koulutusalaalla haaste. (Stenvall 2008, 15; 20–21.)

Työssäoppiminen sosiaali- ja terveystieteiden oppisopimuskoulutuksessa

Sosiaali- ja terveystieteiden alalla on suhteellisen pitkät perinteet työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tämän vuoksi työssäoppimisen prosessit ovat useimmiten järjestetty hyvin. Tynjälän ym. (2006, 141) mukaan myös työpaikkaohjaajakoulutukseen on panostettu ja ohjaajilla onkin yleensä vahva pedagoginen näkökulma. Työelämän puoli suhtautuu positiivisesti koulutukseen ja työnantajat asennoituvat hyvin työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen sekä työpaikkaohjaajakoulutukseen. Alalla on suhteellisen helppoa saada perusosaamisen oppimispaikkoja, mutta puolestaan erityispalvelujen ja erikoissairaanhoidon paikkojen saaminen on haasteellisempaa. Oppisopimuskoulutuksen kannalta haasteena on se, että opintokokonaisuuksien tavoitteiden mukaista työssä oppimista ei ole mahdollista toteuttaa vain yhdessä oppisopimuspaikassa, koska työtehtävät eivät saisi olla liian rajallisia. (Tynjälä ym. 2006, 141.) Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoon kuuluukin työssäoppimista oman oppisopimustyöpaikan ulkopuolella. Opiskelijan on työskenneltävä tutkinnon perusteiden mukaisesti työssäoppimisjaksoillaan erilaisissa työpaikoissa, jotta tutkinnon laaja-alaisuus toteutuu. Osaaminen ei voi olla sidottu vain yhteen työpaikkaan eikä lähihoitajan tutkinnon edellyttämää osaamista voida saavuttaa opiskelijan työskennellessä vain yhdessä työyksikössä. (SuPer 2011, 19; 23; 25.)

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon suorittaminen edellyttää moninaista ammatillista osaamista. Lähihoitajalta edellytetään kykyä toimia erilaisissa toimintaympäristöissä, eri-ikäisten ja erilaista tukea tarvitsevien ihmisten kanssa. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon osat ovat kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito ja huolenpito sekä kuntoutumisen tukeminen. Lisäksi tutkintoon kuuluu jokin valinnainen osa seuraavista vaihtoehdoista: asiakaspalvelu ja tietohallinta, ensihoito, kuntoutus, lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta, mielenterveys- ja päihdetyö, sairaanhoito ja huolenpito, suu- ja hammashoito, vammaistyö sekä vanhustyö. Opiskelija osoittaa hallitsevansa vaadittavan

ammattitaidon tutkinnon jokaisen osan kohdalla. Tutkintotilaisuus järjestetään tutkinnon osaan liittyvän valmistavan koulutuksen ollessa suoritettuna. (SuPer 2011, 10; 22–23, Opetushallitus 2010, 14.)

2.2.2 Tietopuolinen opetus

Tietopuolinen opetus eli valmistava koulutus oppilaitoksessa kuuluu olennaisena osana oppisopimuskoulutukseen. Teoriaopetuksen tavoitteena on syventää ja laajentaa opiskelijan ammattitaitoa. Tietopuolisen opetuksen määrä vaihtelee, mutta se on yleensä vähintään 20 prosenttia koulutuksen kokonaiskestosta. Monimuoto-opiskeluna toteutettavaan tietopuoliseen koulutukseen sisältyy lähipäiviä, itsenäistä opiskelua, oppimistehtäviä ja verkko-opiskelua. Tietopuolisen opetuksen määrä vaihtelee koulutukselle asetetuista tavoitteista ja opiskelijan henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta riippuen. Tietopuolisen koulutuksen suunnittelusta ja järjestämisestä vastaavat oppilaitoksen opettajat. (Opetushallitus 2014; Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009a, 27; SuPer 2011, 17; 23.)

Tarkoituksena on, että opiskelija voi soveltaa tietopuolisissa opinnoissa oppimiaan asioita käytännön työtehtävissä (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009a, 27). Teorian ja käytännön yhteensovittaminen ei ole kuitenkaan aina yksinkertaista. Oppisopimuskoulutukseen kuuluvan tietopuolisen opetuksen järjestää useimmiten oppilaitos, jossa opiskellaan samoja tutkintoja myös oppilaitosmaisesti. Koulutus on kuitenkin hyvin erilaista oppisopimuskoulutuksessa ja ammatillisessa oppilaitoksessa. Näin ollen oppilaitoksen yleinen teorian tieto ei välttämättä tavoita oppisopimuksen käyttöteoriaa. Tämä voi johtua siitä, että oppisopimuskoulutus on tiivisti mukana muuttuvassa työelämässä. Oppilaitosten mahdollisuudet nopeisiin muutoksiin ovat puolestaan vähäisemmät. (Leino 2011, 95.) Horttana ja Rantanen (2007) ovat todenneet, että oppisopimuskoulutuksen teoreettinen osuus on nähty riittämättömänä.

Oppisopimuskoulutuksessa oma haasteensa onkin yhteisen kielen löytäminen oppilaitoksen kanssa. Oppisopimuskoulutuksessa teorian ja käytännön raja on erilainen kuin institutionaalisessa koulutusjärjestelmässä. Oman vaikeutensa luovat myös

opiskelijat, jotka tavallaan vierastavat teorian tiedon opiskelua ja haluaisivat oppia vain työtä tekemällä. (Leino 2011, 95.)

Teoriakoulutusta järjestetään yleensä suurelle määrälle oppilaita. Näin ollen koulutusta ei ole mahdollista kohdentaa erityisesti tiettyihin työtehtäviin sopivaksi tai tietyn yrityksen työtehtäviä vastaavaksi. (Lindström ym. 2000, 10–11.) Tietenkin on myös mahdollista, että työtehtävät ovat sellaisia, että niihin ei ole edes löydettävissä sopivaa teoriaosuutta (Kollanus & Silvennoinen 1998, 27–28).

2.3 Jyväskylän oppisopimuskeskus

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhteistyössä Jyväskylän oppisopimuskeskuksen kanssa. Oppisopimuskeskus auttoi haastateltavien tavoittamisessa. Jyväskylän koulutuskuntayhtymään kuuluvalla Jyväskylän oppisopimuskeskuksella on opiskelijoita vuosittain noin 2 500. Sopimusten määrä on vaihdellut jonkin verran eri vuosina. Esimerkiksi vuonna 2009 voimassa olevia sopimuksia oli 2075 ja vuonna 2011 puolestaan 2289. Vuonna 2012 Jyväskylän oppisopimuskeskuksessa oli voimassa olevia oppisopimuksia 2053. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009b, 2013.)

Suosituimpia perustutkintoja vuoden 2012 aikana olivat sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (27 %) ja liiketalouden perustutkinto (17,5 %). Yhteensä perustutkintoon tähtääviä sopimuksia oli vuonna 2012 546. Suosituimpia ammattitutkintoja olivat puolestaan myynnin ammattitutkinto (13,5 %) ja laitoshuoltajan ammattitutkinto (18 %). Ammattitutkintoon tähtääviä opiskelijoita oli vuonna 2012 yhteensä 798. Suosituimpia erikoisammattitutkintoja olivat vuoden 2012 aikana johtamisen erikoisammattitutkinto (35 %), tuotekehittäjän erikoisammattitutkinto (11 %) sekä tekniikan erikoisammattitutkinto (10 %). Yhteensä erikoisammattitutkintoja oli vuonna 2012 suorittamassa 501 henkilöä. Vuoden 2012 aikana suoritettiin yhteensä 106 perustutkintoa, joista 34 oli sosiaali- ja terveysalan perustutkintoja. Lisäksi suoritettiin 217 ammattitutkintoa ja 127 erikoisammattitutkintoa. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009b, 2013.)

Vuoden 2012 aikana näyttötutkinnon suoritti Jyväskylän oppisopimuskeskuksessa yhteensä 401 opiskelijaa. Vuoden 2011 vastaava luku oli 477 ja vuonna 2008 puolestaan 396. Vuoden 2012 tutkinnon suorittaneista noin 22 % suoritti perustutkinnon, 47 % ammattitutkinnon ja 31 % erikoisammattitutkinnon. Ammattitutkinto on ollut vuosina 2008–2012 suosituin tutkintomuoto. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009b, 2013.)

Jyväskylän oppisopimuskeskuksen opiskelijoiden ikäjakauma on suhteellisen laaja. Opiskelijoita on 15-vuotiaista yli 56-vuotiaisiin saakka. Ikäjakauma on säilynyt suhteellisen samanlaisena vuodesta 2005 saakka. Suurin opiskelijoiden ikäryhmä on 21–35 -vuotiaat, joita oli esimerkiksi vuoden 2008 opiskelijoista noin 53 prosenttia. Vastaavasti vuonna 2012 opiskelijoista 49 prosenttia eli suuri osa oli 21–35 -vuotiaita. (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009b, 2013.)

3 TYÖPAIKKA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

3.1 Työssäoppiminen osana koulutusta

Työssäoppiminen on ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa. Se on sekä koulutuksen järjestämismuoto että opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteisiin kuuluvista asioista opitaan työpaikalla. Se on aidossa työympäristössä tapahtuvaa ohjattua ja arvioitua opiskelua. (Opetushallitus 2002, 5.) Työssäoppiminen korvaa ammatilliseen peruskoulutukseen aiemmin kuuluneen työharjoittelun. Työssäoppiminen eroaa työharjoittelusta esimerkiksi siten, että työssäoppimisessa opiskelijan tulee osallistua itse aktiivisesti tiedon tuottamiseen sekä oppimisen arviointiin. Työssäoppiminen on myös tavoitteellisempaa ja ohjatumpaa opiskelua. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 66; Pakarinen 2003, 12.) Englanninkielisessä kirjallisuudessa termit on-the-job learning ja on-the-job training tarkoittavat suurin piirtein samaa kuin suomen kielessä käytettävä työssäoppiminen (Kulmala 1998, 23).

Työssäoppiminen on tavoitteellista, arvioitua ja ohjattua opiskelua. Työssäoppimisen tavoitteena ammatillisessa koulutusjärjestelmässä on edistää koulutuksen työelämälähtöisyyttä, työelämävastaavuutta sekä vahvistaa ammatillista osaamista. (Stenvall 2008, 10.) Keskeistä on myös opiskelijoiden työelämään siirtymisen tehostaminen. Työssäoppimisen tavoitteiksi on määritelty myös ammattitaidon saavuttaminen, työelämävalmiuksien kehittyminen ja elinikäinen oppiminen. (Pakarinen 2003, 12.) Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin on puolestaan asetettu erilaisia tavoitteita, jotka liittyvät muun muassa koulutuksen laatuun, työelämävastaavuuteen ja vaikuttavuuden parantamiseen. (Stenvall 2008, 10.)

Työssäoppiminen on Pohjosen (2001, 226) mukaan oppisopimuskoulutuksessa keskeisellä sijalla oppijan henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa. Se muun muassa edistää ammattitaidon, metataitojen ja osaamisen jatkuvaa, motivoitunutta ja suunnitelmallista kehittämistä ohjaajan ohjauksessa. Olennaisia ovat myös refleksiivisyys, kokemuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus.

Työnantajien kannalta työssäoppiminen edesauttaa työpaikkaan soveltuvien ja osaavien työntekijöiden löytämistä. Työssäoppiminen kehittää kokonaisuudessaan työyhteisöjen oppimiskulttuuria. Lisäksi työssäoppiminen mahdollistaa oppilaitosten osaamisen, asiantuntemuksen ja koulutuspalvelujen hyödyntämisen työpaikoilla. Työssäoppiminen parantaa myös koulutuksen tunnettavuutta työelämässä sekä vahvistaa työelämän ja oppilaitosten yhteistyötä. Se mahdollistaa myös monipuoliset ja uudenlaiset oppimisympäristöt sekä monipuolisen opiskelijan arvioinnin. Työssäoppiminen tarjoaa myös uusia tapoja oppia tuntemaan nuorten odotuksia ja ajatusmaailmaa. Työssäoppimisen on todettu myös edistävän koulutuksen kehittämistä ja suunnittelua. (Pakarinen 2003, 12–13.)

Nykyinen työelämä edellyttää työntekijöiltä joustavuutta, luovuutta, yhteistyötaitoja ja kykyä sopeutua erilaisiin ammattitehtäviin ja töihin. Opiskelijoiden onkin tärkeää oppia näitä taitoja jo kouluttautuessaan. (Sarala 1993, 112.) Työelämän ja koulutuksen yhteistyö on edistänyt ymmärrystä siitä, millaisia taitoja voidaan oppia vain työelämässä ja millaisia taitoja työelämässä tarvitaan. Työpaikalla tapahtuva oppiminen mahdollistaa oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat muunlaista tietoa ja taitoa kuin pelkkä oppilaitosmuotoinen opiskelu. (Stenström 2007, 134.) Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa on suuri merkitys työpaikoilla tapahtuvalla oppimisella. Vain siten on mahdollista nähdä käytännössä, miten eri työtehtäviä tehdään. Työpaikoilla myös opitaan toimimaan erilaisissa tilanteissa ja kohtaamaan erilaisia asiakkaita ja potilaita.

3.2 Kokemuksia työssäoppimisesta ja sen toteutuksesta

Työssäoppimisen järjestelmää pidetään eri osapuolien näkemysten mukaan pääosin toimivana. Opiskelijat ovat kokeneet motivoivaksi sen, että työssäoppimisjaksolla on opittu paljon uusia asioita. Myös opettajat ovat kokeneet työssäoppimisen myönteisenä asiana. Vastaavasti työpaikkaohjaajat ovat kokeneet työssäoppimisen positiivisena asiana. Se edistää sekä opiskelijoiden oppimista, ammatillista kehittymistä että lähentää koulutusta ja työelämää toisiinsa. (Virtanen & Collin 2007, 221.) Työssäoppimiselle asetetut tavoitteet, kuten opiskelijoiden oppiminen, motivoituminen ja työmarkkinakelpoisuuden parantaminen ovat toteutuneet hyvin arviointien ja selvitysten mukaan. (Virtanen 2013, 19.)

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ammatillisessa peruskoulutuksessa arvioivan Tynjälän ym. (2006, 100; 111) tutkimuksen mukaan työpaikat sitoutuvat ja toteuttavat työssäoppimista yleensä kehittäen ja suunnitelmallisesti. Oppisopimuskoulutuksen vahvuutena pidetään sitä, että koulutuksen järjestäjä johtaa oppisopimusprosessia sekä työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Monissa tapauksissa vastuun työpaikalla tapahtuvasta oppimisen johtamisesta koettiin kuitenkin jäävän liikaa työpaikoille. Lisäksi haasteena on myös se, että tietyillä alueilla ja aloilla on puutteellisesti tarjolla laadukkaita työssäoppimispaikkoja. Tämä johtuu muun muassa ammatillisen koulutuksen työssäoppijoiden suuresta määrästä työpaikoilla. Saatavuutta olisi mahdollista parantaa markkinoimalla oppisopimuskoulutusta työpaikoilla. (Tynjälä ym. 2006, 100; 111, 184.)

Työssäoppiminen toimii hyvänä työelämässä tarvittavien taitojen, tietojen ja osaamisen oppimispaikkana. Nämä tiedot ja taidot eivät ole vain ammattiin liittyvää osaamista vaan myös työelämässä tarvittavia taitoja. Opiskelijoiden onkin todettu oppivan työssäoppimisen aikana esimerkiksi aloitteellisuutta, itseluottamusta, itsenäisyyttä sekä itsenäistä työskentelyä. (Virtanen & Collin 2007, 221.)

Väisänen (2003, 170) on havainnut työssäoppimiseen ammatillisissa perusopinnoissa liittyvässä tutkimuksessaan opiskelijoiden halunneen opiskella mieluummin työpaikoilla kuin oppilaitoksessa. Opiskelijat olivat kokeneet oppineensa enemmän työpaikoilla kuin oppilaitoksessa. Työssäoppimisen aikana opiskelijoiden ammattitaito sekä sosiaaliset taidot olivat kehittyneet.

Lasosen (2001) ”Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään” -kokeiluun liittyvän seurantatutkimuksen mukaan työssäoppiminen on opiskelijoille mielekäs tapa oppia ammatti. Kokeilussa ammatillisessa koulutuksessa oli rakenne, jossa kaksivuotista perustutkintoa täydennettiin kolmannen vuoden työssäoppimisopinnoilla. Tutkimuksessa mukana olleiden koulutusalojen opiskelijoiden mielipiteet olivat tasaisen positiivisia, ja tuloksista oli huomattavissa työssäoppimisen innostava vaikutus opiskeluun. Opiskelijoiden mukaan työssäoppiessa oli oppinut ammatillisia ja sosiaalisia taitoja, oma-aloitteisuutta sekä saanut itseluottamusta. Ongelmaksi mainittiin ohjauksen puutteellisuus, ja haasteita oli nimenomaan ohjaus- ja arviointikäytäntöjen toteuttamisessa. Itseohjautuvuus ja reflektiivisyys olivat keskeisiä oppimisen muotoja, koska kiireen ja erilaisten työtilanteiden vuoksi opiskelijoita ei välttämättä aina ehditä

ohjaamaan. Esille nousi myös ajatuksia siitä, että työssäoppimisen suunnittelussa tulisi olla keskeisellä sijalla opiskelijoiden oppimisprosessi. Työpaikkaohjaajien mukaan teorian opetus ennen työssäoppimisjaksoa ja oppilaitosjaksojen ajoittaminen työssäoppimisen väliin ja jälkeen edesauttavat opiskelijoiden menestymistä oppimis- ja työtehtävissä. (Lasonen 2001, 115–116.)

Taloudellisen Tiedotustoimiston Verkostoitumalla työssäoppimiseen laatua ja vaikuttavuutta -projektiin liittyvässä tutkimuksessa on perehdytty ammattiopistojen opiskelijoiden kokemuksiin työssäoppimisesta. Tulosten mukaan selvä enemmistö tutkimukseen osallistuneista oli tyytyväisiä työssäoppimiseensa. Suurin osa opiskelijoista piti työtehtäviään sopivan haastavina, ja työtehtäviin oli saatavilla ohjausta sekä perehdytystä. Toisaalta tutkimuksessa havaittiin myös, että ohjaus ei ollut kaikissa tilanteissa riittävää. (Tanninen & Kantoluoto 2007, 4, 20.) Peltomäen ja Silvennoisen (1998, 46) mukaan myös oppisopimusopiskelijoiden kokemukset koulutusajalta ovat olleet pääasiassa positiivisia. Oppisopimuskoulutusta pidetäänkin ylivertaisena laitospuoliseen koulutukseen verrattuna. Sukupuolten välillä on kuitenkin havaittu hieman eroja tyytyväisyyden suhteen: naiset ovat jonkin verran tyytymättömämpiä koulutukseen.

Leino (2011, 89) on tarkastellut väitöskirjatutkimuksessaan oppisopimusopiskelijan työssä oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikoilla. Leino (2011, 92) on tuonut esille, että oppisopimuskoulutus saatetaan yhdistää liiaksi oppilaitoksessa annettavaan opetukseen. Tällöin työssä oppimista ei välttämättä mielletä varsinaiseksi koulutukseksi. Työpaikkakin määrittää osaltaan oppimisen onnistumista ja oppimisen edellytyksiä. Esimerkiksi oppimisen henkilökohtaistaminen tapahtuu eri tavoin erikokoisissa yrityksissä. Pienemmissä yrityksissä esimerkiksi koulutuksen suunnitteluun käytetään enemmän aikaa. Oppimisympäristö on opiskelijoiden mukaan hyvä, jos opiskelija hyväksytään yhteisön jäseneksi. Hyvä työyhteisö rakentuu hyvästä yhteistyöstä, työryhmästä ja muun muassa itsenäisyydestä. Hyväksi oppimisympäristöksi työpaikka muotoutuu työpaikalla olevien ihmisten kautta. (Leino 2011, 91, 94.)

Pohjonen (2001, 226) on tuonut esille, että työssäoppimisen toteutuksen ja toimivuuden kannalta on tärkeää motivaatio ja jatkuvuus. Myös kokemuksellisuus ja reflektiivisyys

liittyvät kiinteästi työssäoppimiseen. Ovaskainen ja Ritsilä (2000, 13) ovat todenneet, että työssäoppimisen onnistumisen kannalta on olennaista opiskelijan rooli. Oppimista tapahtuu todennäköisimmin opiskelijoiden ollessa motivoituneita koulutukseen ja ottaessa vastuuta omasta oppimisestaan. Oulujärvi ja Perä-Rouhu (2000, 65) ovat kuitenkin tuoneet esille, että koulutuksen ja työelämän yhteistyön kannalta työssäoppiminen ja siihen liittyvät projektit edellyttävät onnistuakseen kaikkien eri osapuolien panostamista.

Oppisopimusopiskelijan työssä oppiminen on tärkeää nähdä koulutuksena, vaikka opiskelijat itsekin saattavat unohtaa sen (Leino 2011, 98). Työssäoppimisjakso ei sinänsä takaa avointa oppimisympäristöä, ja työssäoppiminen voidaan toteuttaa jopa opiskelijan osallisuutta laiminlyöden. Opettaja ja työyhteisö voivat määritellä liiaksi oppimisen tavoitteita ja puitteita oppijasta riippumatta. Ongelmia syntyy myös tilanteessa, jossa luotetaan liiaksi opiskelijan omaan itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 31.) Virtanen (2013, 92) toteaa opiskelijoiden oppimista edistettävän parhaiten siten, että heille annetaan mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen. Tämä voi liittyä esimerkiksi siihen, että opiskelijalta kysytään neuvoa. Lisäksi keskustelut työpaikan muiden työntekijöiden kanssa edistävät osaltaan opiskelijoiden oppimista työssä. Myös Tynjälän (2008, 150) mukaan opiskelijat tarvitsevat mahdollisuuden osallistua aitoihin vuorovaikutustilanteisiin työpaikoilla. Leinon (2011, 92) mukaan keskustelulla ja vuorovaikutuksella on oma tärkeä roolinsa työssä oppimisen toteutuksessa, vaikka varsinainen ohjauksellinen tarve vähenisikin. Onkin hyvä pohtia, väheneekö vuorovaikutus ohjauksen vähentymisen myötä työssäoppimisjakson edetessä.

Tärkeää on myös riittävä ohjauksellinen tuki. Ohjausta pitäisi olla näin ollen aina tarvittaessa saatavilla. (Virtanen 2013, 92.) Ohjauksen osalta on tärkeää, että ohjaajalla on kokemusta ohjaustehtävistä, ja että hän hallitsee työkokonaisuuden (Pohjonen 2001, 226). Työpaikkakouluttajan merkitys oppimisen mahdollistajana on suuri koko koulutuksen ajan. Erityisesti koulutuksen alussa korostuu työpaikkakouluttajan ja koko työyhteisön taito ottaa opiskelija osaksi työyhteisöä. (Leino 2011, 96.) Oppisopimuskoulutuksen toteutukseen liittyvä haaste onkin työpaikoilla tapahtuvan opetuksen kirjavuus. Työnopetus voi olla hyvinkin erilaista. ESR-arviointitutkimuksen mukaan noin kymmenen prosenttia oppilaista koki työpaikkaohjauksen

riittämättömäksi. Arvioinnin mukaan naiset olivat miehiä selvästi tyytymättömämpiä työpaikalla saatuun ohjaukseen. (Peltomäki & Silvennoinen 1998, 32.) Toisaalta myös työpaikkaohjaajat voivat itse kokea, etteivät aina pysty tarjoamaan opiskelijoiden tarvitsemaa ohjausta, koska resurssit ovat vähäisiä ja aikaa ohjaukselle ei aina ole. Työpaikkaohjaajat tiedostavat, että puutteellinen ohjaus ja palaute työssäoppimisjakson aikana on suuri ongelma. (Virtanen & Collin 2007, 226–227.) Leino (2011, 95) on vastaavasti havainnut, että ongelmaksi muotoutuu ajan löytäminen ohjaukselle.

Leino (2011, 93, 95) on tuonut esille, että suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa työpaikkakouluttajat ovat koulutettuja, motivoituneita ja sosiaalisesti taitavia ohjaajia. Työpaikkakouluttajat voivat kuitenkin olla erityisesti koulutuksen alkupuolella epävarmoja ohjaustehtävänsä onnistumisesta. Leinon (2011, 96) mukaan myös opiskelijoiden ohjaustarve vaihtelee suuresti. Kaikki eivät välttämättä tarvitse työpaikkakouluttajaa juuri lainkaan, mutta toisaalta yleensä opiskelijat pitävät ohjausta välttämättömänä.

Leinon (2011, 91) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että heidän elämäntilanteensa on otettu hyvin huomioon koulutuksessa. Opiskelijan elämäntilanne, oppimisedellytykset ja ammattitaitovaatimukset vaikuttavat olevan Leinon (2011, 91) mukaan kuitenkin enemmän mukana keskusteluissa opiskelun loppupuolella kuin opiskelujen alussa. Sosiaali- ja terveysalalla oppimisen henkilökohtaistaminen toteutui tutkimuksen mukaan hieman paremmin kuin muilla aloilla. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat myös osallistuivat muita aktiivisemmin ja kokivat koulutuksen alussa olevan oppimisen henkilökohtaistamista muita opiskelijoita enemmän. Opiskelijat pitivät oppimisen henkilökohtaistamisen kannalta tärkeinä palautteen antamista ja asioista keskustelemista. Palautteen saaminen on myös hyvin tärkeää työssä oppiessa. Hyvä palaute työssä oppimisesta voi kertoa opiskelijoille, että koulutuspaikan valinta oli onnistunut. (Leino 2011, 91–92.)

Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ja oppimisen arviointiraportissa (Stenvall 2008) todetaan, että oppisopimuskoulutuksessa on erilaisia kehittämistarpeita. Nämä liittyvät esimerkiksi työpaikkakouluttajakoulutuksen järjestämiseen, oppisopimusviranomaisten ja työpaikkaohjaajien rooleihin ja eri tahojen yhteistyöhön. Haasteita oppimiselle voivat asettaa myös työpaikan oppimisympäristö ja opiskelijan työsuhte. (Stenvall 2008, 13–14.)

Työssä oppiessaan opiskelijat oppivat paljon tietoja ja taitoja (Virtanen, Tynjälä & Collin 2009, 168). Työpaikalla tapahtuva oppiminen nostaa opiskelijoiden osaamisen tasoa. Tähän vaikuttaa muun muassa ohjaus, motivaatio ja aidot työtehtävät. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen on todettu myös vahvistavan opiskelijan ammatti-identiteettiä, koska oppiessaan uusia asioita opiskelija kasvaa työyhteisön jäseneksi. Lisäksi pitkäkestoinen työpaikalla tapahtuva oppiminen edistää sisäistä yrittäjyyttä sekä ylläpitää myönteisen oppimisen asennetta, ja monissa tapauksissa vastuullisuus ja motivaatio lisääntyvät. Työpaikalla toteutettu ohjaaminen edistää osaltaan oppimisen ja kehittämisen näkökulmaa koko yrityksessä. Työpaikalla tapahtuva oppiminen onkin osa yrityksen tuloksellisuutta, ja uusia työn sovelluksia siirtyy työtehtäviin koulutuksen kautta. (Tynjälä ym. 2006, 117.)

Työssäoppimiskokemuksia sosiaali- ja terveystalalla

Eri koulutusalat muodostavat erilaisia oppimisen ympäristöjä (Virtanen 2013, 79; Virtanen ym. 2009, 168). Hulkari (2006, 165–166) on tarkastellut väitöskirjassaan sosiaali- ja terveystalalan ammatillisessa peruskoulutuksessa laadun käsitettä, itsearviointia ja kehittämistä. Tutkimuksen mukaan työssäoppimisen laadun merkittävimpinä tekijöinä on niin opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien kuin opettajien mukaan turvalliseksi koettu sosiaalinen oppimisympäristö ja toimiva vuorovaikutus. Kaikki osapuolet toivat esille myös sen, että onnistunut työssäoppimisyksikkö edellyttää opiskelijalta omaa aktiivisuutta, itseohjautuvuutta sekä oma-aloitteisuutta. Myös ohjaus ja työtehtävien sopiva määrä edistävät oppimistavoitteisiin pääsemistä. Opiskelijan oppiminen ei ole ainoastaan opiskelijasta itsestään kiinni, vaan siihen vaikuttaa väistämättä myös saatu ohjaus ja työpaikan olosuhteet. (Hulkari 2006, 165–166.)

Luukka (2007, 98–99) on tutkinut vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaisia oppimiskokemuksia. Luukan mukaan opiskelijoiden tarkastellessa itseään ja kokemuksiaan he peilaavat itseään myös muihin henkilöihin sekä koko työyhteisöön. Luukka tuokin esille näkemyksen tunnepeilistä, joka koostuu ihmisten kokemuksista ja oppimiskokemuksista. Luukan mukaan tunnepeiliin sisältyy kokemuksia muun muassa itsestä oppijana ja omista mahdollisuuksista sekä

kokemuksia muista merkityksellisistä tekijöistä, kuten asiakkaista, ohjaajista, opettajista ja työyhteisöistä.

Virtanen (2013, 67) on perehtynyt opiskelijoiden oppimiseen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä ja tutkinut oppimista itsearvioitujen oppimistulosten näkökulmasta. Tutkimuksessa on tarkasteltu eri koulutusaloja, mukaan lukien sosiaali- ja terveysala. Tutkimuksessa opiskelijoiden oppimista työssä on tarkasteltu prosessina eli siten, miten työssä opitaan ja miten tätä oppimista voisi tukea sekä edistää. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kokivat saaneensa sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tukea. Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokivat, että sosiaali- ja terveysalalla pystyttiin parhaiten yhdistämään oppimista koulussa ja työssä. Alan opiskelijat kokivat myös saaneensa eniten ohjausta työpaikalla, ja ohjausmuotojen käyttö oli tutkimuksen mukaan moninaista. Tästä huolimatta sosiaali- ja terveysalan opiskelijat olivat tyytymättömmimpiä ohjauksen riittävyteen. (Virtanen 2013, 67; 81.) Virtanen (2013, 68) mukaan sosiaali- ja terveysalaa voidaan kuitenkin pitää koulutuksellisilta käytännöiltään vuorovaikutuksellisena, opiskelijan ammatillista kasvua tukevana ja reflektiivisenä. Ala vaikuttaakin työpaikalla tapahtuvan ohjauksen ja oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna toimivalta. (Virtanen 2013, 81.)

Virtanen (2013, 72) on havainnut opiskelijoiden saaneen työssäoppimisjaksoilla itsenäistymisen kokemuksia. Hänen mukaansa tähän vaikuttaa osaltaan se, että työelämä oppimisympäristönä vaatii enemmän itsenäisyyttä kuin koulu. Opiskelijan on tultava toimeen työssäoppimisjaksoilla joskus hyvinkin itsenäisesti, ja työelämässä toimiessaan opiskelijan on pärjättävä vielä enemmän omillaan. Positiivinen kokemus omasta selviytymisestä auttaa opiskelijaa luottamaan omaan osaamiseensa. Virtanen (2013, 72–73) mukaan opiskelijat ovat tulleet työssäoppimisjaksojen aikana tietoisiksi omasta osaamisestaan, ja samalla on kehittynyt taito arvioida omaa osaamistaan sekä huomata oman osaamisen kehittämisen tärkeys. Tämä luo pohjaa elinikäiselle oppimiselle.

Virtanen (2013, 111) toteaa myös, että työssäoppimisen järjestelmä on vastaanotettu hyvin sosiaali- ja terveysalalla. Tähän liittyy osittain alan pitkät perinteet työelämässä tapahtuvien oppimistilanteiden järjestämisessä. Tutkimuksen mukaan alan opiskelijat arvioivat oppineensa työssäoppiessaan lähes kaikkia taitoja enemmän kuin muiden alojen opiskelijat. Myös ammatillinen identiteetti kehittyi muita vahvemmin. Virtanen

(2013, 82) mukaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat kokivat myös työelämän ja koulun välisen yhteistyön sekä kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraation vahvaksi.

Virtanen (2013, 111) on tarkastellut tutkimuksessaan myös työpaikkojen ilmapiiriä. Sosiaali- ja terveystieteiden työpaikkojen ilmapiiri on osoittautunut opiskelijoiden ohjauksen kannalta pääosin koulutusmyönteiseksi ja opiskelijan hyväksyväksi. Tutkimuksen mukaan opiskelijalle on tärkeää kokea tulevansa aidosti kohdatuksi. Tämä edistää opiskelijan motivaatiota ja aktiivisuutta, jotka puolestaan helpottavat ohjausta.

3.3 Ammatillinen kasvu opiskeluaikana ja työelämässä

Käsitteet oppiminen, kasvu ja kehittyminen toistuvat ammatillisen osaamisen tarkastelussa. Oppiminen voi liittyä yksittäisiin asioihin, jotka muodostavat kokonaisuuksia selventäen toisiaan. Oppiminen laajentuu ja muuttuu ammatilliseksi kasvuksi tai kehittymiseksi. Kehittyminen ja kasvu kuvastavat yksilön laajempaa ammatillisen osaamisen hallintaa. Käsitteet ovat niin teoreettisina ilmiöinä kuin empiirisen tutkimuksen kohteina hyvin laaja-alaisia. (Venninen 2007, 5.)

Ammatillinen kasvu tarkoittaa jatkuvaa oppimisprosessia, jonka kautta ihminen kartuttaa elämänsä aikana niitä taitoja, tietoja ja kykyjä, joita hän voi käyttää vastatessaan ammattitaitovaatimuksiin. Ammatillinen kasvu on mahdollista nähdä oppimisprosessina, jossa yksilön taitotieto lisääntyy ja kyky vastata alati muuttuviin ammattivaatimuksiin kehittyy ja syvenee. Niin työyhteisöjen kuin organisaatioiden olisikin tärkeää tukea ammatillista kehittymistä sekä uusiutumista. Olennaista on myös työntekijän tukeminen tulevaisuuden vaatimuksiin ja haasteisiin vastaamisessa. (Ruohotie 2000, 3; 9–10, 55–56.) Työelämässä tapahtuvan harjoittelun kautta saatujen kokemusten reflektoinnin myötä opiskelijan on mahdollista ymmärtää ja hahmottaa omaa toimintaansa todellisessa työympäristössä. Opiskelijan voi myös suhteuttaa omaa toimintaansa muiden työhön ja toimintaan. (Kolb 1984, 34–35; Wenger 1998, 215–216.)

Yksilön kehittyminen ammatillisesti näkyy myös henkisenä kasvuna (Ruohotie 2000, 9–10). Virtasen ja Collinin (2007, 222) mukaan työssäoppiminen ohjaa ja rohkaisee opiskelijoita ammatillisen kasvun polulle. Opiskelijoiden työssäoppimisen aikaiset oppimistulokset kertovat ammatillisen kasvun alkamisesta. Heidän mukaansa opiskelijat ovat kokeneet muun muassa, että tietoisuus osaamisesta on lisääntynyt ja asioita on opittu tarkastelemaan kriittisemmin. Lisäksi opiskelijat ovat arvioineet hahmottaneensa, kuinka heidän tulisi tulevaisuudessa kehittää omaa osaamistaan. Tämän ohella opiskelijat ovat oppineet toisaalta myös alansa haittapuolia ja huonoja toimintatapoja. (Virtanen & Collin 2007, 222.) Vastaavasti Virtanen (2013, 75) on havainnut, että opiskelijat voivat oppia työssä negatiivisia asioita, kuten huonoja käytänteitä. Vaikka tällainen oppiminen ei ole sinänsä toivottavaa, se luo kuitenkin opiskelijoille kuvaa todellisista työkäytänteistä.

Virtasen (2013, 74) mukaan ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä ammattiin opiskelevalla henkilöllä. Ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyy työpaikan käytäntöihin sosiaalistumisen ohella vahvasti oman osaamisen hahmottaminen ja arvioiminen. Moituksen ym. (2001, 27) mukaan opiskelija tarvitsee opintojensa aikana tukea kehityksessään. Ajan kuluessa opiskelija kuitenkin kehittyä itseohjaukseen. Ohjaajan tai opettajan tehtävänä on kuunnella ja olla läsnä. Toisaalta keskeistä on myös suunnan näyttäminen ja kriittiseen ajatteluun rohkaiseminen sekä erilaisten vaihtoehtojen vertailu. Collin ja Tynjälä (2003, 338) ovat huomauttaneet, että myös teorian ja käytännön yhdistyminen toimivaksi kokonaisuudeksi on keskeisellä sijalla ammatillisen osaamisen ja kompetenssin kehittämisessä

Työssäoppimisella on keskeinen merkitys ammatillisen kasvun tukemisessa. Työssäoppimisen aikana tarkentuvat usein myös tulevaisuuden suunnitelmat. (Tanninen & Kantoluoto 2007, 20.) Oman henkilökohtaisen päämäärän pohtiminen luo pohjaa omalle osaamiselle (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 124). Ammattiin kasvaminen tapahtuu vähittäisen oppimisen ja sosiaalistumisen kautta, ja työssä oppimisen merkitystä onkin korostettu ammatillisessa kasvussa. (Laine, Ruishalme, Salervo, Siven & Välimäki 2004, 218.) Pakarinen (2003, 12) tuo esille työssäoppimisen tavoitteisiin liittyvässä väliraportissa, että opiskelijan näkökulmasta työssäoppiminen tukee erikoistumista ja ammatillista kasvua. Ammatillisen kasvun kannalta opiskelijoiden on tärkeää oppia uusissa oppimisympäristöissä ja tutustua työelämän

keskeisiin pelisääntöihin. Työssäoppiminen myös itsenäistää, syventää ammatillista osaamista ja lisää monissa tapauksissa opiskelumotivaatiota.

Sosiaali- ja terveysalaa tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että auttamistyöhön kasvaminen on moninainen prosessi. On todettu, että sopivien huolehtimiseen liittyvien asenteiden omaksuminen ei yksistään riitä kokonaisvaltaiseen ja huolehtivaiseen suhteeseen potilaiden kanssa (Allen, Wainwright, Mount & Hutchinson 2008, 260, 263). Olennaisimpana asiana voidaan pitää halua tehdä työtä toisten auttamiseksi. Tämän ohella tärkeää on oikeanlainen asenne muun muassa toisten ihmisten kunnioittamiseen ja vastuun kantamiseen. Keskeiset auttamistyössä tarvittavat valmiudet ja taidot kehittyvät vähitellen niin opiskelun, harjoittelun kuin kokemuksen kertymisen myötä. (Laine ym. 2004, 217.) Ammatilliseen auttamistyöhön kasvaminen on niin ammatillisten valmiuksien karttumista, tietojen ja taitojen lisääntymistä kuin ihmisenä kasvamista. (Laine ym. 2004, 217.) Virtasen (2013, 79) tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijat olivat hyvin tietoisia omasta osaamisestaan ja sen edelleen kehittämisen merkityksestä. Lisäksi kyseisen alan opiskelijat olivat vahvasti samaistuneet omaan alaansa.

3.4 Työelämässä oppiminen

Työssäoppimisjaksoilla tapahtuvalla oppimisella on suuri merkitys sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Työssäoppimisjaksoilla tapahtuvaa oppimista onkin tärkeää tarkastella ja tutkia. Työssäoppimisesta löytyy paljon yhtymäkohtia työelämässä tapahtuvaan työssä oppimiseen, joten tässä tutkimuksessa kuvataan aiempaa tutkimusta myös työntekijöiden työssä oppimisesta.

Puhuttaessa työssäoppimisesta ja työssä oppimisesta tarkastellaan työssä tapahtuvaa oppimista eri konteksteissa ja erilaisista näkökulmista. Työssäoppimisella tarkoitetaan formaalia koulutuksen osaa eli toisen asteen ammatillisen koulutuksen harjoittelujaksoja työelämässä. Työssä oppimisesta puhuttaessa tarkoitetaan puolestaan työntekijöiden oppimista, joka liittyy tavalliseen työntekoon työpaikoilla. Tällaista oppimista kutsutaan useimmiten myös informaaliksi oppimiseksi, koska sitä ei ole helppoa erottaa varsinaisesta työn tekemisestä. (Virtanen & Collin 2007, 216.) On tärkeää ymmärtää,

että informaalia oppimista voi olla myös vaikeaa tutkia. Ihmisten voi olla vaikeaa hahmottaa ja tunnistaa tällaista oppimista, joka tapahtuu osana arkea. (Berg & Chyung 2008, 240.) Opiskelijoiden oppiminen oppisopimuskoulutuksessa on sekä formaalia että informaalia.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimus on laajentunut 1990-luvulta lähtien. 2000-luvulla aikuisena tapahtuva kouluttautuminen ja työssä oppiminen on liitetty elinikäiseen oppimiseen ja täten kiinnostus työssä oppimisen tutkimusta kohtaan on lisääntynyt samalla. (Collin 2007a, 124–133.) Työn ja oppimisen suhde on ilmiönä kiinnostanut tutkijoita eri tieteenaloilta (Tynjälä 2008, 134). Tutkimuksissa on ollut erilaisia näkökulmia sen suhteen tarkastellaanko oppimista yksilöllisenä, yhteisöllisenä vai organisationaalisenä ilmiönä. Tutkimuksissa on käsitelty yksilöiden informaalia ja satunnaista oppimista työpaikoilla sekä esimerkiksi oppimista työyhteisöjen tasolla. Vastaavasti opiskelijoiden työelämäharjoitteluun ja muuhun työelämäpainotteiseen opiskeluun liittyvä tutkimus on laajentunut merkittävästi 1990-luvulla. Opiskelijoiden työelämäpainotteisen oppimisen tutkimus on kuitenkin ollut erillään muusta työpaikkaoppimisen tutkimuksesta.

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista on tutkittu kolmesta eri traditiosta käsin. Sitä on tutkittu yksilöllisenä, satunnaisena ja informaalina oppimisena, yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen yhdistelmänä eli osallistumisena työpaikan käytänteisiin sekä organisaatiotason ilmiönä. Kokemuksellisen oppimisen teoriat painottavat yksilön näkökulmasta tapahtuvaa kokemusten käsitteellistämistä ja reflektointia. Kognitiivis-konstruktivistisessa näkökulmassa keskitytään puolestaan enemmän yksilön asiantuntijuuden kehittymiseen unohtamatta kuitenkaan yhteisön sosiaalista merkitystä. Sosiokulttuuriset oppimisen teoriat painottavat oppimisen tilannesidonnaisuutta sekä aitoihin toimintakäytänteisiin osallistumista. Työyhteisön toiminta kokonaisuudessaan on olennaista, joten yksilön toimintaa ei varsinaisesti eroteta yhteisön toiminnasta. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 32; 43.)

Tynjälän ym. (2005, 28–29) mukaan opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimuksen ja työntekijöiden tai työyhteisöjen oppimisen tutkimuksen erillisyys on ongelmallista. Opiskelijoiden tullessa työpaikoille he ovat osana työyhteisöä ja sen oppimista. Opiskelijoiden toimintaa tarkasteltaessa työpaikoilla heidän oppimisessaan

on samanlaisia piirteitä kuin työssä oppiessa yleensäkin, ja ilmiöt liittyvätkin toisiinsa kiinteästi. Vastaavasti Virtanen (2013, 78) on todennut, että opiskelijoiden työssä oppimisessa on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia työntekijöiden oppimisen kanssa. Oppiminen vaikuttaa olevan niin opiskelijoilla kuin työntekijöillä kontekstisidonnaista. (Virtanen 2013, 78.) Opiskelijoilla oppiminen tapahtuu kuitenkin osana formaalia koulutusta ja se on tavoitteellista (Tynjälä ym. 2005, 28–29). Virtanen (2013, 69–70) puolestaan kuvailee opiskelijoiden oppimista työssä intentionaaliseksi eli oppimiseen tähtääväksi toiminnaksi.

Nonformaalia työssä oppimista tapahtuu työelämässä töiden tekemisen ja kokemuksen lisääntymisen myötä (Evans & Rainbird 2002, 7). On tärkeää huomioida, että opiskelijoiden ja työntekijöiden välillä on eroavaisuuksia työpaikalla oppimiseen liittyen. Opiskelijoiden työssäoppimisen ollessa osa muodollista koulutusta se on tavoitteellista oppimista, jossa opitaan opetussuunnitelmissa ennalta määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti opettajan ja työpaikkaohjaajan ohjauksessa. Työssä oppiminen työntekijöillä on puolestaan erilaista luonteeltaan, ja se ei ole yksinkertaisesti erotettavissa työn tekemisestä. (Virtanen & Collin 2007, 220.) Työntekijöiden oppiminen kytkeytyy työn tekemiseen, ja oppiminen ilmenee näin ollen työnteon ohessa niin sanottuna oheistuotteena. Virtanen (2013, 69–70) on havainnut vastaavanlaista satunnaista ja informaalia oppimista opiskelijoiden työssä oppimisessa. Tämä ilmeni muun muassa negatiivisten asioiden oppimisena.

Myös Hodkinson (2005, 525–526) on tuonut esille, että koulutuksessa oppiminen on ensisijainen tarkoitus ja koulutuksessa oppimisesta suurin osa on suunniteltua ja arvioitua. Toisaalta myös työn ohessa voi oppia suunnitellusti, mutta koulutuksessa oppimisen suunnittelu on kuitenkin keskeisemmällä sijalla. Eroavaisuuksia löytyy myös sen suhteen, kuinka kauan oppiminen kestää; opiskelijat ovat koulutuksessa yleensä lyhyen jakson ja työyhteisössä oppiminen voi kestää ajallisesti hyvinkin kauan. Hall (1990, 436) on toisaalta tuonut esille, että työelämässä oppiminen on suurelta osin lyhytjänteistä. Oppiminen liittyy jossain tapauksissa jopa liian paljon tehtäväkohtaiseen oppimiseen sen sijaan, että se kytkeytyisi henkilökohtaiseen oppimiseen.

Virtanen (2013, 29) mukaan on tärkeää muistaa, että koulutuksessa sekä työelämässä oppimiseen sisältyy niin formaalia kuin informaalia oppimista. Niin opiskelijoille kuin

työntekijöille on tärkeää yhdistää teoreettista ja käytäntöön liittyvää tietoa sekä hyödyntää sekä formaalia että informaalia oppimista (Tynjälä 2008, 150). Koulussa toiminta perustuu suurelta osin yksilön saavutuksiin ja koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta on puolestaan enemmän sosiaalisesti jaettua. Niin koulussa kuin työssä oppimisessa on keskeisellä sijalla käytännön ja teorian vuorovaikutus sekä integrointi. Tärkeää on myös sen kytkeminen henkilökohtaiseen reflektioon. Lisäksi on huomionarvoista, että koulussa arvostetaan abstraktia ajattelua ja työssä oppimisessa edellytetään puolestaan tilanne- ja kontekstisidonnaisuutta. Näiden kahdenlaisen toimintatavan ja kulttuurin yhteensovittaminen luo omanlaisensa haasteen. (Stenström 2007, 134.)

Niin opiskelijat kuin työntekijätkin pitävät työssä oppimista tärkeänä, ja työssä oppiminen on tärkeä tekijä myös organisaatioiden menestyksen kannalta (Fuller, Munro & Rainbird 2004, 1). Työssä oppimisen kannalta on olennaista, että työpaikoista muotoutuu oppimisympäristöjä, joissa huomioidaan sekä opiskelijan että työpaikan tarpeet (Leino 2011, 95–96). Työntekijöiden mielestä suurin osa taidoista, joita työnteossa tarvitaan, opitaan työtä tekemällä eikä niinkään koulussa. Koulussa opittujen asioiden koetaan kuitenkin luovan pohjaa tiedoille ja taidoille, joita työssä tarvitaan. (Collin & Tynjälä 2003, 340.)

Kuinka työssä opitaan?

Työssä oppiminen voi tapahtua hyvin monella tavalla. Uuden oppimista on vaikea välttää, kun sitä tapahtuu niin yhteistyötä tehtäessä, työtehtäviä suorittaessa kuin kollegojen kanssa vuorovaikutuksessa oltaessa. (Evans, Hodkinson, Rainbird & Unwin 2006, 73.) Collin (2007b, 213) on tuonut esille, että työssä oppiminen on työhön kytkeytyvää, kollegiaalista, sosiaalista ja aiempiin kokemuksiin pohjautuvaa oppimista. Työssä oppiminen on nähtävissä Billettin (2008, 2–3) mukaan myös osana sosiaalisia, persoonallisia ja taloudellisia tavoitteita. Työssä opitaan tekemällä asioita ja selviytymällä työtehtävistä (Collin & Tynjälä 2003, 342). Virtasen (2013, 81) mukaan opiskelijat hyödyntävät työssä oppimisessaan paljon erilaisia oppimisen muotoja, kuten sosiaalista ja yksin oppimista.

Eraut (2004, 266–271) on puolestaan eritellyt työssä oppimista edistäviä työskentelymuotoja, joita ovat muun muassa ryhmässä toimiminen, toisten rinnalla työskentely, haastavista tehtävistä yhteistyössä selviytyminen, toisten kouluttaminen ja asiakkaiden kanssa työskentely sekä toisen työntekijän työn havainnointi. Työssä oppimiseen vaikuttaa myös erilaisia kontekstuaalisia tekijöitä, kuten työpaikan sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri, odotukset yksilön suoritusta kohtaan sekä työn organisointi. Lisäksi oppimiseen on todettu vaikuttavan esimerkiksi työn haasteet, työssä saatu tuki ja palaute sekä työntekijälle osoitettu luottamus. Yksilön työssä oppimisen mahdollisuudet ovat lisäksi sidoksissa hänen omaan persoonaansa ja sosiaalisiin taitoihinsa. (Eraut 2004, 266–271.) Lisäksi Leinon (2011, 92) mukaan opiskelijan sisäisellä motivaatiolla oli suuri merkitys oppimismahdollisuuksiin.

Collin (2007b, 203) on tutkinut suunnitteluinsinöörien työssä oppimista. Tutkimuksen mukaan tärkeä työssä oppimisen muoto on itse työn tekeminen, ja usein koetaan, että tekemällä oppii kaikkein parhaiten. Tällöin oppiminen tapahtuu tavallaan sivutuotteena eikä välttämättä ole mahdollista heti sanoa, mitä on opittu. (Collin 2007b, 203.) Myös yhteistyön ja kollegoiden kanssa vuorovaikutuksessa olemisen kautta opitaan. Vuorovaikutus onkin työssä oppimisessa keskeisessä asemassa. Tähän sisältyy niin neuvojen kysyminen, kuuntelu, keskustelut kuin toisten kokemuksesta oppiminen. Vastaavasti Leino (2011, 92) on havainnut opiskelijoiden kokeneen, että ongelmatilanteita kohdatessa on hyvä jutella toisten kanssa ja pyytää apua ja tukea. Collinin (2002, 141–147) mukaan tärkeää on myös oppiminen arvioimalla työkokemuksia. Tähän liittyy oppiminen omista työkokemuksista, oppiminen virheistä sekä oppiminen kokemuksen ja kompetenssin lisääntymisen myötä. Oppimista tapahtuu myös ottamalla haltuun jotain uutta. Oppimista voikin tapahtua ottamalla asioista selvää, alitajuisten ideoiden kautta, uudistamalla, keksimällä ja ajatteleamalla, kokeilemalla ja luomalla sekä yhdistelemällä ja soveltamalla teoreettista ja käytännöllistä tietoa. Keskeinen oppimistapa on myös formaalin koulutuksen kautta oppiminen. Lisäksi oppimista tapahtuu myös työpaikan ulkopuolisissa konteksteissa. Tällaiseen oppimiseen liittyy muun muassa ystävät sekä asiakkaat ja oman toiminnan vertaaminen toisten toimintaan. (Collin 2002, 141–147.)

Työssä oppimista määrittelevät työn konteksti- ja rakennetekijät (Sarala 1993, 111). Oppimisprosessi on tuotantoprosessille alisteinen, ja oppiminen tapahtuuakin varsinaisen

työtehtävän oheistuotteena. Oppiminen on myös kontekstiin sidottua, ja tehtävät määrittelevät oppimistapahtuman sisältöä. Olennaista on yhteistoiminnallinen oppiminen eli oppiminen toisilta työntekijöiltä sekä heidän kanssaan yhdessä. (Van der Klink 2000, 177–185.) Uudenlaisessa verkostoituneessa työssä tarvitaan yleisiä työ- ja elämäntilanteita. Tällaisiksi kyvyiksi voidaan luokitella esimerkiksi kommunikaatio- ja organisointikyvyt. (Vähämäki 2004, 55.) Oppimista tapahtuu myös kohdatessa haasteellisia, ristiriitaisia ja yllättäviä tilanteita. Nykyinen jatkuvan muutoksen alla oleva työelämä tarjoaakin paljon tällaisia oppimismahdollisuuksia. (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 21.) Henkilöstökoulutuskin voi tapahtua oman työn ohella ja työtä tehden, eikä koulutuksen tarvitse välttämättä olla työelämäkontekstista irrallaan. (Evans ym. 2006, 161).

Viime vuosina yhteisöllisyyden ja kollektiivisuuden huomioivien näkökulmien rinnalle ovat tulleet yksilölliset tekijät huomioivat näkökannat (Virtanen 2013, 32). Huomionarvoista onkin, että oppiminen on aina henkilökohtainen projekti riippumatta siitä, opitaanko asioita koulutuksessa vai työelämässä (Poikela 2006, 13). Olennainen osa kokonaisvaltaista oppimista on omakohtainen kokemus, johon yhdistyvät kokemusten käsitteellistäminen, pohtiminen ja aktiivinen soveltaminen (Ruohotie 2002, 137; Kolb 1984). Hallin (1990, 436) mielestä henkilökohtainen oppiminen on erittäin tärkeää myös työtehtävissä menestymisen kannalta. Kokemuksellisen oppimisen edistämiseksi ja mahdollistamiseksi on olennaista oppimista tukevan ilmapiirin luominen, tarkoituksenmukaisen materiaalin hyödyntäminen sekä kytkennät oppijan menneisiin ja tuleviin kokemuksiin (Ruohotie 2002, 138).

Poikelan ja Järvisen (2007, 184–185) mukaan työssä oppimisessa on erilaisia prosesseja ja konteksteja. Tällaisia prosesseja on sosiaaliset, reflektiiviset, operationaaliset ja kognitiiviset prosessit. Sosiaalisissa prosesseissa keskeistä on yksilön, ryhmän ja organisaation välinen osaamisen ja tietojen jakaminen. Kokemusten vaihtamiselle työyhteisössä tulisikin olla riittävästi aikaa ja tilaa. (Poikela & Järvinen 2007, 184–185.) Muut työyhteisön jäsenet ovatkin keskeisessä asemassa työssä oppimisessa eikä se ole pelkästään yksilöllinen prosessi. Muut työntekijät toimivat osana sitä työpaikan kontekstia, jossa oppimista tapahtuu. Yhteisen tietoisuuden ja ymmärryksen kehittämisen kautta työpaikoilla on mahdollista auttaa työntekijöitä yhdistämään omat näkemyksensä laajempaan kokonaisuuteen. Ammattitaitoisten työtovereiden rooli muun

muassa mentoreina tai työpaikkakouluttajina on monissa tapauksissa merkittävä. (Tynjälä & Collin 2000, 296.)

Työn luonne ja organisointitapa vaikuttavat osaltaan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla. Sosiaaliset suhteet vaikuttavat kuitenkin myös suuresti työssä oppimiseen. Lähimmät työntekijät ja läheisin työryhmä on tärkeä osa oppimista työelämässä. Työyhteisöllä on oma sisäinen dynamiikkansa, joka vaikuttaa yksilöiden oppimismahdollisuuksiin. (Rainbird, Munro & Holly 2004, 51.) Hyvillä vuorovaikutustaidoilla onkin suuri merkitys työssä oppimisen kannalta. Leino (2011, 92) on todennut, että sosiaalisten taitojen merkitys on suuri koko opiskeluajan ja työssä oppiessa.

Työssäoppimispaikan osallistumuodot ja -mahdollisuudet vaikuttavat oppimiseen. Työssä oppiessa yksilöllinen osallistuminen ja työpaikan tarjoamat mahdollisuudet ovat riippuvaisia toisistaan. Yksilöt ohjaavat oppimistaan henkilökohtaisilla tavoitteillaan, ja yksilön sitoutuminen vaikuttaa oppimiseen. (Billett 2004, 109.) Leino (2011, 90) mukaan aiempi koulutus tai työkokemus ei vaikuta siihen, miten opiskelija kokee työpaikan oppimismahdollisuudet. Collin (2005, 162) on kuitenkin todennut, että aiemmalla työkokemuksella on suuri merkitys oppimiselle.

Oppimiselle asettavat ehtoja niin työtehtävät, työnjako kuin työpaikan tavoitteetkin. Myös toimintatavat ja yleiset normit vaikuttavat osaltaan oppimiseen. Eri ihmisillä on erilaiset mahdollisuudet osallistua esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteisiin ja saada hyödynnettäväkseen uutta tietoa työpaikalla. Toisaalta kaikki ei edes halua osallistua samalla tavoin. Työympäristö voi tukea tai rajoittaa oppimista. (Billett 2004, 109.)

Leino (2011, 92) on tuonut tutkimuksessaan esille, että opiskelijoiden mielestä työpaikoilla on enemmän oppimismahdollisuuksia opiskelun alkuvaiheessa. Oppimismahdollisuuksia saatetaan painottaa enemmän oppisopimuskoulutuksen alussa. Työssäoppimisjakson edetessä oppimismahdollisuudet muuttuvat työn tekemisen hallinnaksi. Työtä tehtyään opiskelija oppii nopeasti riittävästi taitoja toimiakseen lähes tasavertaisena työntekijänä muiden joukossa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata oppisopimuskoulutukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta ja siihen sisältyvästä työssäoppimisesta. Oppisopimuskoulutus on ajankohtainen ja tärkeä tutkimuskohde, koska alan tai ammatin vaihtaminen omasta tahdosta tai työttömäksi jäämisen myötä, on nykypäivän työelämässä varsin monen kohdalle osuva asia. Oppisopimuskoulutus tarjoaa työelämäläheisen kouluttautumismahdollisuuden niin alan vaihtajille kuin tutkinnon muuten haluaville. Tutkimuksen tarkoituksena on myös kuvata sitä, kuinka työssä oppimista tapahtuu työssäoppimisjaksoilla.

Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutusta tarkastellaan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden ja opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto oli perustutkinnoista suosituin niin aineiston keräämisvaiheessa vuonna 2009 kuin vuonna 2012 (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009b; 2013). Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen tutkiminen on tärkeää, koska työvoiman kysyntä tulee arviointien mukaan kasvamaan alalla merkittävästä ja koulutukselle onkin näin ollen tarvetta (Koponen ym. 2012, 23).

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on oppisopimuskoulutuksesta?
2. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on oppisopimuskoulutuksen osana toteutettavasta työssäoppimisesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan aineiston keruuta, tutkimukseen osallistuneita sekä aineiston analyysin etenemistä. Luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla. Kyseinen haastattelumenetelmä valittiin, koska sen kautta pystyttiin kohdentamaan haastattelu tiettyihin ennalta valittuihin tämän tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin ohjaamatta vastauksia kuitenkaan liikaa. Aineiston analyysissa sovellettiin fenomenografista analyysia, mutta muutoin tutkimuksessa ei ole hyödynnetty fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografinen analyysi sopi tähän tutkimukseen, koska tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden käsitykset oppisopimuskoulutuksesta ja työssäoppimisesta sekä tavat kokea näitä asioita. Tutkimusprosessin aikana teoriaan tutustuminen, aineiston analysointi sekä raportin kirjoittaminen vuorottelivat.

5.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistuneet

5.1.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja haastattelujen toteutus

Tutkimuksen aineisto koostui teemahaastatteluista. Nimensä mukaisesti teemahaastattelu kohdentuu tiettyihin ennalta valittuihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Haastattelu on menetelmä, jonka tarkoituksena on ymmärtää maailmaa haastateltavan näkökulmasta ja kokemusmaailmasta katsottuna. Haastatteluja tehtäessä tutkittavan kanssa oltiin suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, ja tiedonhankintaa oli mahdollista suunnata itse haastattelutilanteessa. Teemahaastattelu sopi hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen kautta saatiin hyvin esille haastateltavien omia käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta. Teemahaastattelujen avulla saadun materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään. Lisäksi oli hyvä, että menetelmä antoi haastateltaville tarvittaessa mahdollisuuden pyytää haastattelijaa selventämään kysymystään, jolloin väärinkäsityksiltä vältyttiin. Toisaalta myös haastattelijalla oli tarvittaessa mahdollisuus tarkentaviin lisäkysymyksiin. Teemahaastattelu on muodoltaan avoin, joten se mahdollisti suhteellisen

vapaamuotoisen puhumisen ja kysymyksiin vastaamisen. (Kvale 1996; Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 193.)

Teemahaastattelu perustuu tutkijan laatimalle haastattelurungolle, joka on luettelo haastattelun teema-alueista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66). Haastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa on keskusteltu samanlaisista asioista (Eskola & Suoranta 2001, 87). Tämän tutkimuksen teemahaastattelurungon (ks. liite 2) laatiminen aloitettiin tutkimuskysymysten ja tutkimuskohteeseen liittyvien peruskäsitteiden hahmottumisen jälkeen. Haastattelurunko muotoutui vähitellen. Tutkittavaan ilmiöön ja siihen liittyvään saatavilla olevaan tutkimustietoon perehdyttiin tätä aiemmin. Peruskäsitteiden pohjalta luotiin tarkempia alakäsitteitä, jotka muodostivat laajempia teema-alueita. Näin muodostunut haastattelurunko esitettiin 22.6.2009 haastatteleamalla lähihoitajaksi kouluttautunutta henkilöä. Esitestauksen kautta saatiin kuva haastattelurungon toimivuudesta ja mahdollisista puutteista sekä hyödyllistä harjoittelua varsinaisten tutkimushaastattelujen toteuttamista ajatellen. Niin esitestauksessa kuin varsinaisissa haastattelutilanteissa haastattelurunko toimi keskustelua ohjaavana punaisena lankana, ja teema-alueet tarkentuivat etukäteen hahmotelluilla kysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 66–67.)

Haastattelujen tiimoilta otettiin yhteyttä Jyväskylän oppisopimuskeskukseen toukokuun alkupuolella. Haastattelupyynnö (ks. liite 3) lähetettiin sähköpostitse oppisopimuskeskuksen toimesta 11.5.2009 lähihoitajiksi oppisopimuskoulutuksen kautta valmistuneille ja opintojensa loppuvaiheessa oleville. Haastattelupyynnössä mainittiin osallistujien motivoimiseksi, että haastateltavien kesken arvotaan kaksi finnkinnon elokuvalippua. Haastattelupyynnö lähti yhteensä 86 henkilölle. Tämän haastattelupyynnön kautta saatiin kuusi yhteydenottoa haastatteluun osallistumiseen liittyen. Haastattelupyynnö lähetettiin oppisopimuskeskuksen kautta uudelleen 29.5.2009, jonka jälkeen haastatteluun ilmoittautui neljä henkilöä lisää. Näistä yhteensä kymmenestä haastatteluun alustavasti ilmoittautuneesta lopulta kahdeksan osallistui varsinaiseen haastatteluun. Haastatteluista sovittiin sähköpostitse ja puhelimitse.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 24–26) mukaan haastateltavat usein arvostavan tilaisuutta puhua omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi, että haastateltavat pitivät tärkeänä omien kokemuksiansa kertomista sekä sitä, että heiltä kysyttiin tällaisia asioita. Kokonaisuudessaan tutkimusaihetta pidettiin tärkeänä.

Haastateltavat kertoivatkin mielellään käsityksistään ja kokemuksistaan. Osa kertoi hyvin laaja-alaisesti ja vapautuneesti ajatuksistaan sekä henkilökohtaisistakin asioista.

Tutkimukseen kuuluvat haastattelut toteutettiin 25.6.–3.8.2009 välisenä aikana. Haastattelujen kesto vaihteli noin 40 minuutista reiluun puoleentoista tuntiin. Haastattelutilanteen on tärkeää olla rauhallinen, joten viisi haastatteluista toteutettiin Jyväskylän yliopiston kirjaston ryhmätyötilassa. Näin mahdollistettiin osaltaan niin haastattelijan kuin haastateltavankin keskittyminen itse haastatteluun. (Eskola & Vastamäki 2001, 27, 30–32.) Kolme kahdeksasta haastattelusta toteutettiin puhelimitse pitkien välimatkojen vuoksi. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla myöhempää litterointia varten. Kun kaikki haastattelut oli suoritettu, arvottiin kaksi finnikin elokuvalippua osallistujien kesken, kuten haastattelupyynnössä kerrottiin. Voittajille ilmoitettiin henkilökohtaisesti ja liput toimitettiin heille postitse.

Haastattelussa ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina. Aineistoa kerätessä haastateltaville annettiinkin mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti, jotta tilanne olisi haastateltavalle miellyttävä ja luonteva. Haastateltava ihminen nähdään merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena, joten tässäkin tutkimuksessa haluttiin niin sanotusti antaa tilaa haastateltavalle itselleen. Haastateltavat saivat kertoa itse asioista niin paljon kuin halusivat ja sitten tarvittaessa haastattelija esitti lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2004, 194.) Eri teema-alueiden käsittely alkoi laajemmalla ohjeistuksella, kuten esimerkiksi ”Kerro tietopuolisesta koulutuksesta”, jolloin haastateltavalla oli mahdollisuus kertoa vapaasti aiheesta. Lisäksi esitettiin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä aiheeseen liittyen. Näin teemahaastattelu mahdollisti saatujen tietojen syventämisen ja selventämisen (Marton & Booth 1997, 129–130).

Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että haastattelu on melko vaativa ja aikaa vievä menetelmä, joka edellyttää tutkijalta taitoa ja kokemusta. Tässä tutkimuksessa haastattelijalla oli kertynyt kokemusta haastattelujen tekemisestä muun muassa proseminaaritutkielmien aineistonkeruun kautta. Erilaiset virhelähteet voivat johtua niin tutkijasta kuin haastateltavistakin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35, 96.) Haastattelija on voinut tässäkin tutkimuksessa tahtomattaan johdattaa vastausten antamista tiettyyn suuntaan tai muuten tulkita vastauksia virheellisesti. Haastattelutilanteet sujuivat kuitenkin hyvin ja haastattelut oli helppo jäsentää teemahaastattelurungon avulla.

Haastattelurungon esitestaus toimi haastattelun toteutuksen harjoittelukertana, ja se auttoi varsinaisten haastattelujen tekemisessä. Varsinaiset haastattelutilanteet etenivät luonnollisesti ja joustavasti. Kaikki haastateltavat olivat selvästi halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Myös puhelimitse tehdyt haastattelut sujuivat hyvin, ja ne olivat haastateltavien kannalta ajateltuna vaivattomin tapa osallistua tutkimukseen. Teemahaastattelu aineistonkeruumuotona oli tässä tutkimuksessa hyvä vaihtoehto ja aineiston kerääminen onnistuikin kokonaisuudessaan hyvin.

5.1.2 Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston kuvaus

Tutkimukseen osallistuneet kahdeksan lähihoitajaa olivat iältään 26–56-vuotiaita. Oli hyvä, että haastateltavien ikäjakauma oli laaja, koska alalle kouluttautuu ja alalla työskentelee niin nuoria kuin vanhempiakin. Seitsemän haastatelluista oli naisia ja yksi mies. Sukupuolijakauma kuvaa hyvin naisvaltaisen sosiaali- ja terveydenhoitoalan tilannetta. Yhdellä haastatelluista oli oppisopimuskoulutus hieman kesken. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla haastatelluilla oli vähintään yksi aiempi koulutus suoritettuna peruskoulun jälkeen ennen oppisopimuskoulutukseen hakeutumista. Työkokemus vaihteli eri haastateltavien välillä, mutta kaikilla oli kuitenkin jonkin verran aiempaa työkokemusta. Osalla oli hyvinkin laaja työkokemus monelta eri alalta monen vuoden ajalta ja joillakin taas työkokemus oli vähäisempää. Kokonaisuudessaan haastateltavat edustavat ihan hyvin alalle kouluttautuneita ja saatu aineisto on myös edustuksellinen suhteessa alaan kokonaisuudessaan.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tarkasti analysointia varten. Tutkimusaineisto litteroitiin parin päivän sisällä kustakin haastattelusta. Litteroinnista jätettiin pois joitain turhia sanojen toistoja ja myöskään taukojen tai sanapainotusten huomiointia ei koettu tarpeelliseksi. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi noin 90 sivua. Aineiston keruun jälkeen aineisto koodattiin merkitsemällä haastattelut H1-H8, eli jokaiselle haastattelulle tuli oma koodinsa. Tämä selkeytti litteroitujen haastattelujen tarkastelua analyysin alkuvaiheessa.

5.2 Aineiston fenomenografinen analyysi

Aineiston analyysissa sovellettiin fenomenografista analyysimenetelmää. Fenomenografinen analyysi soveltuu tämän tutkimuksen aineiston analysointiin, koska sen kautta voidaan kuvata haastateltavien käsityksiä samasta ilmiöstä ja sen kokemisesta. Tässä tutkimuksessa kuvataan oppisopimuskoulutuksella sosiaali- ja terveystieteiden perustutkimuksen suorittaneiden käsityksiä koulutuksesta ja työssäoppimisesta. (ks. Marton 1994, Sorrell & Redmont 1995.)

Fenomenografinen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta. Ilmiön kuvaaminen perustuu liikkumatilaan, jossa ilmenevät käsitykset todellisuudesta. Erilaisten käsitysten kautta pyritään kuvaamaan ihmisten ajattelun sisältöä ja sen sisällöllis-loogisia suhteita. (Häkkinen 1996, 16.) Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat toisistaan poikkeavia käsityksiä. Fenomenografia on kiinnostunut siitä, että miten maailma ilmenee, kuinka ihmiset havaitsevat, tulkitsevat ja kokevat asioita. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on se, että miten ihmiset muodostavat käsityksiä ja millaisiksi kuviksi todellisuus muotoutuu ihmisten tietoisuudessa. (Marton 1994; Metsämuuronen 2005, 174–175.)

Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään erilaisia käsityksiä todellisuudesta (Marton 1994). Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden käsitykset elämisaailmasta niin sanotusti uudelleen kontekstualisoituna. Elämisaailman lähtökohtana on refleктоimatон ja koettu arkipäiväinen maailma. (Uljens 1992; Häkkinen 1996, 11.) Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää ihmisten erilaisten kokemuksellisten käsitysten löytämistä ja ihmisten tietoisuuden tutkimista erilaisiin käsityksiin ja kokemuksiin liittyen. Näiden käsitysten perusteella ihmiset ymmärtävät, tiedostavat ja kokevat ympäröivää maailmaa ja erilaisia ilmiöitä. (Marton & Booth 1997, 82–88; 112–114.)

Kiinnostus toisten ihmisten kokemusten tutkimiseen on keskeistä fenomenografisessa analyysissa. Kyseessä on toisen asteen näkökulma, joka painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotain. Toisen asteen näkökulmassa orientoidutaan ihmisten kokemuksiin ja ajatuksiin ympäröivästä maailmasta. Toisen asteen näkökulmaa perustellaan sillä, että

se, mitä tiedämme ja koemme, on todellisuutta tutkittaville. Todellisuuden merkityksen voidaan ajatella ilmenevän tutkituille omien käsitysten ja kokemusten kautta. Ihmisten erilaiset tavat ymmärtää, havaita, käsitteellistää ja tulkita todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan variaatiota ja näin ollen tavoitteena onkin paljastaa variaatio käsittää ja kokea kyseessä oleva ilmiö. (Niikko 2003, 24–25; Häkkinen 1996, 39.)

Fenomenografinen aineiston analyysi on luonteeltaan kontekstisidonnaista. Analyysi etenee aineistolähtöisesti ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Fenomenografisessa analyysissä on keskusteltava aineiston kanssa jatkuvasti. (Häkkinen 1996, 39.) Fenomenografisen analyysin eri vaiheet eivät näin ollen etene suoraviivaisesti. Aiempiin vaiheisiin palataan uudestaan ja aineiston tiivistämisprosessia käydään tarvittaessa läpi useaan kertaan (Marton 1988, 197–199). Martonin (1988, 147–148) mukaan fenomenografinen analyysi on miellellä kestävässä kehäsi, jossa haastatteluaineiston lukeminen, kategorioiden muodostaminen ja reflektointi yhdistyvät. Analyysissä myös liikutaan edestakaisin aineiston ja luokittelujärjestelmän välillä luoden useita luokittelujärjestelmiä analyysin aikana. (Patton 1990, 403.) Tässä tutkimuksessa noudatettiin Uljensin (1991) esittämää neljästä analyysivaiheesta koostuvaa analysointimallia. Ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta ilmeneviä merkityksellisiä ilmaisuja eli merkityksikköjä ja sen jälkeen nämä merkitykselliset ilmaisut ryhmitellään. Tämän jälkeen näistä ryhmitellyistä teemoista rakennetaan alakategorioita. Lopuksi muodostetaan kuvauskategorioita näitä alakategorioita yhdistelemällä.

Merkityksikköiden etsiminen

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroituja haastatteluja luettiin läpi yleiskuvan hahmottamiseksi. Sen jälkeen haastatteluja luettiin useampaan kertaan ja niiden sisältöön perehdyttiin tarkemmin. Tässä vaiheessa tekstistä etsittiin tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja, jotka liittyvät oppisopimuskoulutukseen ja työssäoppimiseen.

Analyysin tarkoituksena oli esittää ilmiötä koskevia käsityksiä kielellisestä ilmaisusta riippumatta (Marton 1988). Aineistosta etsittiin merkityksikköjä

tutkimuskysymyksittäin eli etsittiin merkitysyksikköjä yleisesti oppisopimus-koulutukseen liittyen ja työssäoppimiseen liittyen. Tämä selkeytti osaltaan analyysin toteuttamista ja sen kuvailua. Aluksi etsittiin oppisopimuskoulutuksen kannalta kiinnostavat merkitysyksiköt ja sen jälkeen työssäoppimiseen liittyvät. Aineistoa käsiteltiin fenomenografisen analyysin tapaan kokonaisuutena. Näin ollen analyysissa ei keskitytty haastateltaviin yksittäisinä tapauksina eikä ilmaisuja eroteltu yksittäisen haastateltava mukaan, vaan analyysissa haastatteluista muodostettiin kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39.) Merkitysyksiköt olivat erilaisia: yksittäinen lause tai useammista lauseista muodostunut ilmaus. Selkeyden vuoksi jokainen merkitysyksikkö numeroitiin. Seuraavassa on esimerkkejä merkitysyksiköistä:

Esimerkki 1.

Koko seuraava sitaatti on oma merkitysyksikkönsä (30). Siinä on esitetty näkemys oman aktiivisuuden merkityksestä erilaisten työtehtävien saamisessa.

Että niinhän se oli ainakin mun kohdalla että piti olla todella aktiivinen, että sai uusia työtehtäviä itselleen. Että piti tavallaan sitten ite niinku huolehti että sitte niinku sai niitä erilaisia työtehtäviä.

Esimerkki 2.

Virke sisältää kaksi merkitysyksikköä, jotka on kursivoitu tekstistä. Suluissa oleva numero on merkitysyksikön saama järjestysnumero. Ensimmäisessä ilmenee käsitys siitä, että oppisopimuskoulutukseen on hakeuduttu tietojen päivittämisen halun vuoksi. Toisessa merkitysyksikössä ilmenee puolestaan käsitys siitä, että osaamista on tarvittu lisää.

No tota niin halusin päivittää tietojani (25) ja oikeestaan kotipalvelun yhdistyessä kotisairaanhoidon kanssa niin osaamista tarvittiin sitten lisää (26) että aiemmat tiedot ei olisi sitten enää riittäneet.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa merkitysyksikköjä löytyi yhteensä 874. Niistä 394 liittyi oppisopimuskoulutukseen yleensä ja loput 480 työssäoppimiseen koulutuksen aikana. Aineistosta tuli esille monipuolisesti erilaisia käsityksiä aiheeseen liittyen.

Teemaryhmien muodostaminen

Seuraavassa analyysivaiheessa ryhmiteltiin löydetty merkitykselliset ilmaukset. Tätä varten merkitysyksikköjä vertailtiin ja kiinnostuksen kohteena oli ilmausten laadullinen erilaisuus. Ryhmittelyä ajatellen ilmauksista etsittiin muun muassa erilaisuutta, samankaltaisuutta ja harvinaisuuksia. Samankaltaiset ilmaukset ryhmiteltiin ja luokiteltiin omiksi teemaryhmikseen. Eri teemaryhmille muodostettiin otsikot ja eri ilmaukset liitettiin näiden otsikoiden alle. Eri ryhmille muodostui niin sanotusti kriteerit, joiden perusteella tietty ilmaus kuului tiettyyn teemaryhmään. Näissä ryhmissä merkitysyksiköiden määrä vaihteli yhden ja 22:n välillä. Oppisopimuskoulutukseen liittyviä teemaryhmiä muodostui 74 kappaletta ja työssäoppimiseen liittyviä 89 kappaletta. Seuraavassa on esimerkki yhden työssäoppimiseen liittyvän teemaryhmän muotoutumisesta. Suluissa oleva luku kertoo teemaryhmään liitettyjen merkitysyksiköiden määrän.

Esimerkki

Teemaryhmä 22 Opiskelijan rooliin pääseminen (10)

Osa merkitysyksiköistä, joita on liitetty kyseiseen ryhmään:

- ei yhtään vuoroa jossa olisi ollut opiskelijana varsinaisesti, vaan aina työntekijänä omine työtehtävineen
- Oli lähihoitajaopiskelijan roolissa mutta kuitenkin olisi pitänyt tehdä laitosapulaisen työtehtäviä, katsottiin ettei tee niitä tehtäviä joita kuuluisi tehdä.
- oli aina henkilökuntaa normaalisti ei opiskelijana, vaikka tiedettiin että oli opiskelija;
- työparina työskennellessä oli vahvuutena ei niinkään opiskelijana oppimassa;
- Omassa työpaikassa harjoittelu ei toiminut, ei päivääkään opiskelijana, kun ei ollut tarpeeksi henkilöstöä;
- En kokenut pääseväni tekemään töitä opiskelijana vaan tavallisena työntekijänä

Alakategorioiden rakentuminen

Analyysin seuraavassa vaiheessa keskityttiin alakategorioiden määrittämiseen ja muodostamiseen. Merkitysyksiköt ja niistä muotoutuneet teemaryhmät muutettiin kategorioiksi (Niikko 2003, 36). Teemaryhmiä luokiteltiin suuremmiksi

kokonaisuuksiksi. Kategorioita muodostaessa kokeiltiin useampaa erilaista kategorisointia, kunnes alakategoriat muotoutuivat lopulliseen muotoonsa. Alakategorioita muodostaessa käytiin läpi samalla uudelleen teemaryhmien toimivuutta ja merkitysyksiköiden jakautumista. Oppisopimuskoulutukseen liittyviä alakategorioita muodostui 17 ja työssäoppimiseen liittyviä 28. Alakategorioita kuvataan tulososuudessa.

Kuvauskategorioiden muotoutuminen

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostettiin kuvauskategorioita, jotka ovat tutkimuksen päätulos (Niikko 2003). Kuvauskategorioita muodostettiin alakategorioita yhdistämällä ja näin muodostui ylätasoinen kategorioiden joukko. Kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriasysteemi, joka on luonteeltaan joko horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (Uljens 1991, 93–95). Tämän tutkimuksen kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen, koska kategorioita voidaan pitää samanarvoisina keskenään.

Kuvauskategorioita muodostaessa kokeiltiin erilaisia vaihtoehtoja ja ryhmiteltiin alakategorioita eri tavoin, kunnes sopiva kategorisointi löytyi. Kuvauskategorioita pyrittiin muodostamaan vähän, kuten Marton ja Booth (1997, 125–126) ovat ohjeistaneet. Oppisopimuskoulutukseen liittyviä kuvauskategorioita muotoutui viisi ja työssäoppimiseen liittyviä kuusi. Seuraavissa taulukoissa 2 ja 3 on kuvattu sekä oppisopimuskoulutukseen että työssäoppimiseen liittyvät kuvauskategoriat. Analyysin etenemisen kuvaamiseksi taulukoissa on esitetty myös merkitysyksiköiden jakautuminen sekä alakategorioiden määrät kussakin kuvauskategoriassa.

TAULUKKO 2. Alakategorioiden ja merkitysyksiköiden määrät oppisopimus-
koulutukseen liittyvissä kuvauskategorioiden

Oppisopimuskoulutus	Alakategorioiden määrä kuvauskategorioiden	Merkitysyksiköiden määrä kuvauskategoriassa
Oppisopimuskoulutus tieto- ja koulutustarpeeseen vastaajana	2	48
Oppisopimuskoulutus itsenäistä työtettä, oppimiskykyä ja motivaatiota vaativana koulutuksena	4	65
Oppisopimuskoulutus opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen huomioijana	4	114
Oppisopimuskoulutuksen perustana hyvä toeriaopetus	4	77
Oppisopimuskoulutus hyvänä vaihtoehtona sosiaali- ja terveysalalle kouluttautuessa	3	90

TAULUKKO 3. Alakategorioiden ja merkitysyksiköiden määrät työssäoppimiseen
liittyvissä kuvauskategorioiden

Työssäoppiminen	Alakategorioiden määrä kuvauskategorioiden	Merkitysyksiköiden määrä kuvauskategoriassa
Opiskelijan motivaatio ja aktiivisuus työssä oppimisen perustana	2	28
Ohjaus työssä oppimisen edellytyksenä	5	153
Työssäoppimispaikka oppimisen edellytysten luojana	5	76
Moninaiset oppimistyyli työssä oppimisen mahdollistajina	9	44
Palaute työssä oppimisen tukena	2	112
Työssäoppiminen kokonaisvaltaisen kehittymisen ja oppimisen edistäjänä	5	67

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tarkasteltava koko tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kulku onkin pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti luotettavuuden vuoksi. Tutkija on laadullisen tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, ja tutkijan avoin subjektiviteetti on myös ymmärrettävä. Eskola ja Suoranta (2001, 210) ovat esittäneet laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytettäviä kriteerejä. Näitä ovat uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 2001, 210–212.)

Uskottavuuden tarkastelu tarkoittaa, että tutkijan olisi hyvä tarkistaa omien tulkintojensa vastaavuus tutkittavien käsitysten kanssa (Eskola & Suoranta 2001, 211). Tässä tutkimuksessa tätä vastaavuutta ei ole kuitenkaan varsinaisesti tarkastettu haastatteluilta, mutta haastattelutilanteissa esitettiin kuitenkin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä. Tulkinnat ovat kuitenkin tutkijan omia tulkintoja. Tulkinnat pohjautuivat kuitenkin haastatteluissa esille tulleisiin asioihin, ja niiden tueksi on esitetty suoria aineistokatkelmia. Haastateltavat ovat saaneet puhua suhteellisen vapaasti ja aineistonkeruutavaksi valittu temahaastattelu vaikutti kokonaisuudessaan hyvältä ja toimivalta vaihtoehdolta.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, ja tulosten pätevyyttä kyseiseen kontekstiin on myös tärkeää pohtia. Tutkimustulokset pätevät kyseisessä kontekstissa todennäköisesti suhteellisen hyvin, koska haastateltavien joukko oli edustuksellinen suhteessa koko sosiaali- ja terveydenhoitoalaan niin sukupuoli- kuin ikäjakaumaltaan (ks. esim. Koponen ym. 2012, 4). On kuitenkin otettava huomioon, että haastateltujen henkilöiden työkokemuksen määrä vaihteli jonkin verran. Jollakin haastatelluista saattaa olla laajempi elämäkokemus, joka näkyy asennoitumisessa esimerkiksi työtehtäviä ja työssäoppimista kohtaan. Lisäksi on tietenkin huomioitava, että jokainen kokee opiskellessaan ja työtä tehdessään kohtaamansa asiat ja tilanteet yksilöllisesti. Käsitykset samantapaisistakin asioista voivat erota huomattavasti. Tämän ohella on huomioitava, että haastatellut ovat voineet myös muistaa asioita väärin tai olla epärehellisiä.

Tutkimuksen vahvistuvuutta voidaan puolestaan arvioida aiempien oppisopimuskoulutukseen ja työssä oppimiseen kohdistuneiden tutkimusten tulosten tukevuuden kautta. Aiemmillä tutkimuksilla on saatu samantyyppisiä tuloksia kuin

tässäkin tutkimuksessa. Tämä tutkimus tarjoaa suuntaa-antavia näkemyksiä ja tulkintoja sosiaali- ja terveysalan oppisopimuskoulutuksen käyneiden käsityksistä. Tämän tutkimuksen merkittävyys on puolestaan sitä, että haastattelujen kautta on pyritty saamaan haastateltavien omat kokemukset ja käsitykset esille ja sitä, että oppisopimuskoulutusta on tarkasteltu juuri opiskelijoiden näkökulmasta.

Tätä tutkimusta arvioidessa on otettava huomioon, että aineisto koostui kahdeksasta haastattelusta. Onkin hyvä pohtia myös aineiston riittävyttä. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille samanlaisia asioita, joten saturaatio saavutettiin kohtalaisen hyvin tälläkin aineistomäärällä. Aineisto toi esille erilaisia asioita, mutta tietenkin, jos aineisto olisi ollut laajempi, olisi vaihtelu erilaisten kokemusten välillä ollut mahdollisesti suurempi.

Lisäksi on huomioitava, että haastattelumenetelmän on todettu vaativan kokemusta ja harjoitusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Tässäkin tutkimuksessa haastattelijan suhteellisen vähäinen kokemus haastattelutilanteista on voinut jotenkin vaikuttaa aineistoon. Haastatteliija on voinut huomaamattaan johdatella vastauksia tiettyyn suuntaan. Haastattelurungon esitetaus tarjosi kuitenkin hyvän mahdollisuuden harjoitella haastattelun tekemistä.

Tutkimusta tehtäessä oli otettava huomioon myös tutkimuksen eettisyys. Kaikissa tutkimustyön osavaiheissa on aina oltava rehellinen. Hyvin tärkeä eettinen periaate on myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden informoiminen muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta jo haastattelupyynnössä sekä haastatteluista sopimisen yhteydessä. Tutkittavien anonymiteetti toteutui tässä tutkimuksessa hyvin, ja esimerkiksi haastateltavien nimet, nauhoitetut haastattelut tai litteroidut aineistot eivät olleet muiden kuin tutkijan itsensä saatavilla. Osallistuminen tutkimukseen on oltava tietenkin vapaaehtoista. (Bogdan & Biklen 1992, 52–54; Hirsjärvi ym. 2004, 26–27.) Tässäkin tutkimuksessa tutkittavat vastasivat omaehtoisesti haastattelupyyntöön. Yhteydenoton ja haastatteluajasta ja -paikasta sopimisen jälkeenkin haastateltavilla oli mahdollisuus halutessaan perua haastattelu tai sopia haastattelu tehtäväksi puhelimitse.

6 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OPPISOPIMUS- KOULUTUKSESTA JA TYÖSSÄOPPIMISESTA

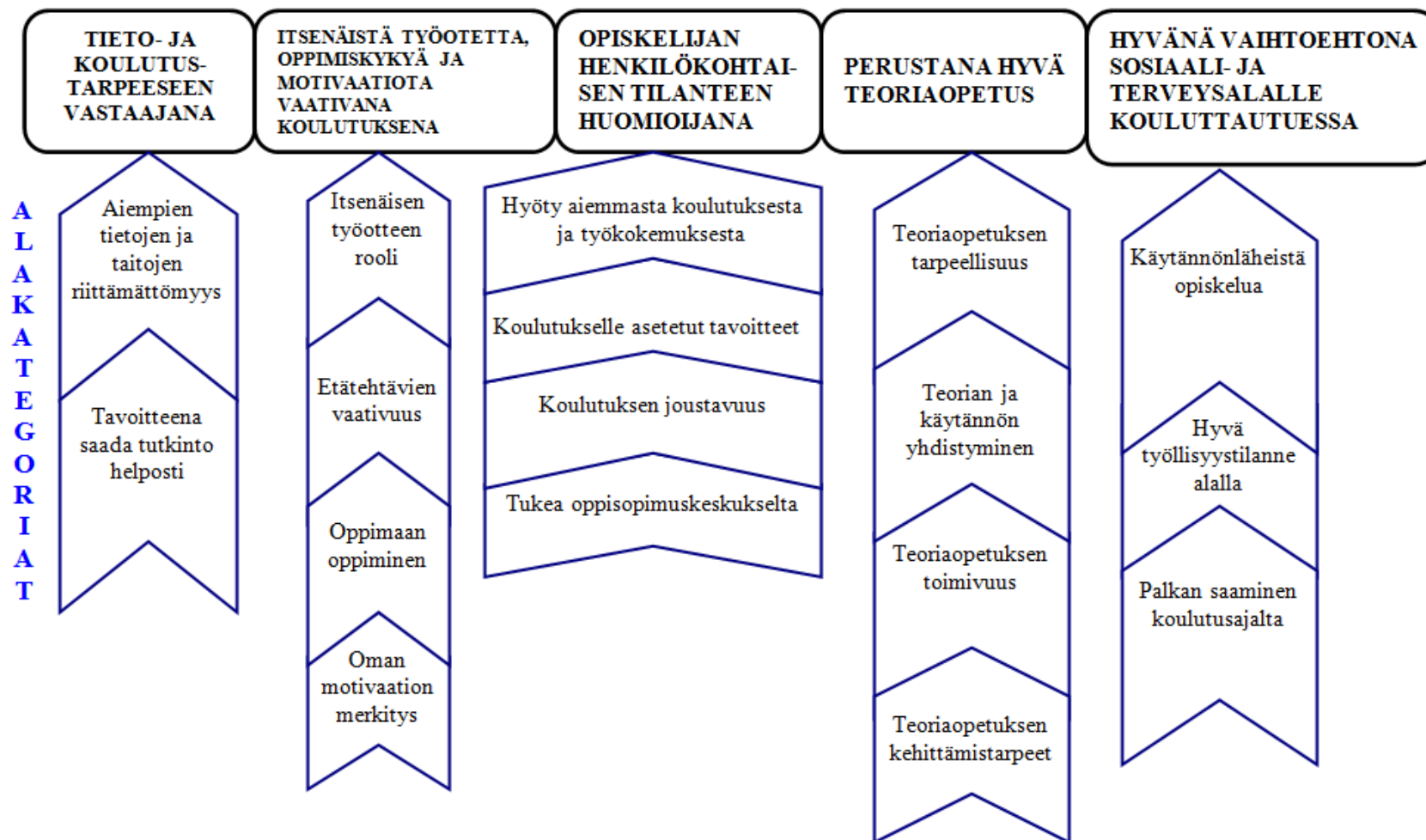
Tulosluvussa kuvataan kuvauskategorioiden sisältöä tutkimuskysymyksittäin. Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen. Ensin luvussa 6.1 kuvataan opiskelijoiden käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta. Luvun aluksi on kuvio, jossa esitetään oppisopimuskoulutukseen liittyvät kuvauskategoriat ja niiden alakategoriat. Luvussa 6.2 käydään läpi opiskelijoiden käsityksiä työssäoppimisesta. Luvun alussa esitetään kuvio työssäoppimiseen liittyvistä kuvauskategorioista ja niiden alakategorioista.

6.1 Opiskelijoiden käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta

Oppisopimuskoulutukseen liittyvä kuvauskategoriasysteemi rakentui viidestä kuvauskategoriasta. Nämä kuvauskategoriat ovat oppisopimuskoulutus tieto- ja koulutustarpeeseen vastaajana, oppisopimuskoulutus itsenäistä työtettä, oppimiskykyä ja motivaatiota vaativana koulutuksena, oppisopimuskoulutus opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen huomioijana, oppisopimuskoulutuksen perustana hyvä teoriaopetus sekä oppisopimuskoulutus hyvänä vaihtoehtona soisaali- ja terveysalalle kouluttautuessa. Kategoriat on tiivistetty kuvioon 1.

OPPIOPIMUSKOULUTUS

KUVAUSKATEGORIAT



KUVIO 1. Oppisopimuskoulutukseen liittyvät kuvaus- ja alakategoriat

6.1.1 Oppisopimuskoulutus tieto- ja koulutustarpeeseen vastaajana

Aiempien tietojen ja taitojen riittämättömyys

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan oppisopimuskoulutukseen oli hakeuduttu osaamistarpeiden kasvun ja aiempien tietojen riittämättömyyden vuoksi. Allen ym. (2008, 260) ovatkin todenneet, että sosiaali- ja terveystieteillä auttamishalun lisäksi on tärkeää oppia taidot ja tiedot työn suorittamiseksi. Laine ym. (2004, 217) ovat tuoneet esille, että valmiudet ja taidot kehittyvät vähitellen opiskelun ja kokemuksen kertymisen myötä. Tässä tutkimuksessa halu päivittää omia tietoja ja oppia uutta oli keskeisenä syynä opiskelemaan hakeutumiseen. Osa oli tehnyt töitä alalla aiemmin ilman kyseisiin työtehtäviin liittyvää koulutusta. Työelämässä toimiessa oli koettu, että omat taidot eivät riitä ja että oman työllistymisen takaamiseksi olisi hyvä suorittaa alan tutkinto. Jossain tilanteissa myös työnantaja oli kannustanut kouluttautumaan. Joillakin opiskelijoilla ei ollut lainkaan aiempaa alan koulutusta tai työkokemusta, ja alaa vaihtaessaan he olivat halunneet kouluttautua alalle ja hankkia tutkinnon.

Terveyskeskusavustajat joutu osallistumaan paljon enemmän ihan siihen hoitotyöhön mihinkä mulla ei ollu siis mitään koulutusta, mä vähän niinku silleen kansakoulu pohjalta yritin sitten tehdä mitä mää voin ja sain ja pystyin. Oli helppo sinne opiskelemaa päästä ku työnantajakin oli sitä mieltä että joo nyt niinku meidän avustajienki keillä ei ole koulutusta pitäis tää käydä.

Tavoitteena saada tutkinto helposti

Osa opiskelijoista oli ajatellut ennen koulutuksen alkua oppisopimuskoulutuksen olevan helpoin tapa kouluttautua. Tavoitteena oli saada tarvittava tutkinto helposti, ja koulutusta pidettiin kokonaisuudessaan hyvänä vaihtoehtona aikuisille ja jo työelämässä olleille. Myös Lankinen ym. (2007) ovat todenneet, että oppisopimuskoulutus on työelämäläheisin koulutusmuoto. Kouluttautumistavan valintaa ohjasikin ajatus siitä, että oppisopimuskoulutuksella saisi tutkinnon niin sanottua perinteistä koulutusta yksinkertaisemmin. Myös Väistö (2007) on havainnut, että oppisopimuskoulutus voi tuntua helpommalta, kun suurin osa opiskelusta tapahtuu työpaikalla. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoilla ei ollut erityisempiä odotuksia koulutuksen suhteen.

Opiskelijat olivat kuitenkin pohtineet koulutuksen työläyttä ja kirjallisten tehtävien vaativuutta. Vaikka itsenäisen työn määrä sekä opiskelujen ja muun elämän yhdistäminen toimivaksi kokonaisuudeksi arvelutti ennen koulutuksen alkua, oppisopimuskoulutuksen ajateltiin olevan elämäntilanteeseen sopivin tapa kouluttautua.

Katsoin sen olevan ainakin sillä hetkellä vaivattominen ja helpoin tapa opiskella uus ammatti ku siinä käydään töissä samalla ja saa kuukausipalkkaa.

6.1.2 Oppisopimuskoulutus itsenäistä työtettä, oppimiskykyä ja motivaatiota vaativana koulutuksena

Itsenäisen työtteen rooli

Oppisopimuskoulutusta pidettiin itsenäistä työtettä vaativana kokonaisuutena, ja esille nousi käsityksiä siitä, että oppisopimuskoulutus vaatii jopa enemmän kuin päiväopiskelu. Koulutuksen koettiin vaativan erityisesti oma-aloitteisuutta ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Virtanen (2013, 72) onkin todennut, että työelämä oppimisympäristönä vaatii itsenäisyyttä. Opiskelijoiden mukaan oppisopimuskoulutuksen onnistuminen on monista eri tekijöistä riippuvainen, mutta opiskelijalla itsellään on keskeinen rooli omassa oppimisprosessissaan. Käsitusten mukaan koulutukseen osallistuneen oli otettava vastuuta opiskelusta, ja annetut tehtävät oli tehtävä siten, että niistä oppi. Oma aktiivisuus oli tärkeää oppimisen kannalta myös työssäoppimisjaksoilla.

No mun mielestä ehkä haastavinta on ollut että on joutunut tosi itsenäisesti joutunut tekemään asiat.

Että onhan se niin että kaikille ei näin itsenäinen koulutus välttämättä sovellu.

Etätehtävien vaativuus

Oppisopimuskoulutuksen tiedostettiin sisältävän paljon itsenäistä työtä, ja itsenäisen työskentelyn rooli oli käsitysten mukaan ymmärretty jo ennen koulutuksen alkua. Joidenkin käsitysten mukaan itsenäistä opiskelua oli kuitenkin liikaa ja opiskelijalla

teetettiin liian paljon esimerkiksi etätehtäviä. Työelämän ja etätehtävien suorittaminen yhtä aikaa koettiin välillä hyvin vaikeaksi, ja kirjallisten tehtävien ajoittumista työjaksoille pidettiin työläänä. Toisaalta osa opiskelijoista piti etätöiden määrää kuitenkin sopivana ja näki tehtävien tekemisen koulutukseen ja oppimiseen kuuluvana osana.

Että tuntu välillä että niihin läikähtyy että oli parhaillaan 15 tehtävää tehtävänä yhtä aikaa että aika hyvin pitää osata ohjelmoida itsensä että ne saa tehtyä ja ettei ne jää rästiin.

Paljon järjestettiin sillee että annetaan tehtävä ja me tehdään niinku etätehtäviä sitte että tota niin niin toisaalta se oli hyvä, mutta ku toisaalta niitä tehtäviä oli muutenkin niin paljon nii joskus tuntu siltä että olis välillä ollu se opettaja siinä eessä opettamassa sitten.

Mä kuulin paljon luokkakavereilta että tuli semmosta että on jatkuvasti näitä tehtäviä ja en minä näitä kerkee tekemään että siitä en pitänyt että jos siihen kouluun lähtee niin siihen lähtee sitten kunnolla ja tekee mitä pitää.

Oppimaan oppiminen

Oppimaan oppiminen oli tutkimuksen mukaan tärkeää. Joidenkin käsitysten mukaan koulutuksen aluksi piti oppia, miten opitaan ja opiskellaan, kuten eräästä aineistositaatista ilmenee ”Aluksi täytyi opetella alusta asti miten opiskellaan”. Aiemmasta koulutukseen osallistumisesta oli monien kohdalla kulunut jo jonkin verran aikaa, joten opiskelu tuntui vieraalta työelämässä toimimisen jälkeen. Osa opiskelijoista koki, että tehtävien tekeminen vaati erityistä paneutumista, jotta pääsi alkuun ja oppi hahmottamaan, miten erilaisia tehtäviä tehdään. Leino (2011, 91) onkin nostanut esille opiskelijoiden oppimisedellytysten huomioimisen merkityksen ja opiskelujen henkilökohtaistamisen tärkeyden omassa tutkimuksessaan. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että aiemman osaamisen huomioiminen oli tärkeää opiskelun kannalta.

Aikasempaa työkokemusta ja elämäkokemusta huomioitiin joissakin asioissa ja kunnioitettiin.

Oman motivaation merkitys

Tutkimuksessa nousi esille myös opiskelumotivaation merkitys. Opiskelijat kokivat, että heille itselleen jäi paljon vastuuta oppimisesta, ja oma motivaatio koettiin tärkeäksi oppimisen kannalta. Pohjonen (2001, 226), Allen (2008, 260) ja Leino (2011, 92) ovatkin nostaneet esille motivaation merkittävän roolin oppimisessa. Vastaavasti Ovaskainen ja Ritsilä (2000, 13) ovat todenneet, että oppimista tapahtuu todennäköisemmin, jos opiskelija on motivoitunut ja vastuutaottava. Tässä tutkimuksessa motivaatio nähtiin tärkeänä myös koulutukseen liittyvien tehtävien tekemisen kannalta. Käsitusten mukaan opiskelijan oli saatava itsensä motivoitumaan tehtävien tekemiseen.

No joo tietysti se on näin että on oltava motivaatiota ja haluttava kouluttautua juuri kyseiselle alalle.

Motivaatiotakin ja tahtoa olla koulutuksessa että saa tehtyä ne tehtävät ja sillei. että kyllä se vaatii.

6.1.3 Oppisopimuskoulutus opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen huomioijana

Hyöty aiemmasta koulutuksesta ja työkokemuksesta

Aiempaa työkokemusta pidettiin tärkeänä koulutuksen toteutuksen kannalta, ja Collinin (2005, 104) mukaan aiemmalla työkokemuksella onkin merkitystä myös oppimisen kannalta. Opiskelijat kokivat pystyneensä hyödyntämään aiempaa työkokemustaan jonkin verran. Sitä pidettiin tärkeänä asiana koulutuksen toteutusta ajatellen. Käsitusten mukaan aiempi saman alan koulutus otettiin huomioon koulutuksen toteutuksessa, ja työkokemuksesta oli hyötyä ainakin teoriaopetuksessa entuudestaan tuttuja asioita opiskeltaessa. Aiemmista taidoista esimerkiksi tietotekniikan käyttöön liittyen oli ollut hyötyä opiskeltaessa. Työkokemus auttoi työtehtäviä suorittaessa ja uuden opettelussa, kun oli jonkinlaista tietoa ennestään, jota pystyi hyödyntämään. Lisäksi nousi esille käsityksiä siitä, että aiempi kokemus alalta auttoi osaltaan oppimisessa. Kaikkea ei tarvinnut opetella ihan alusta asti, ja aiemmin opitut asiat motivoivat osaltaan opettelemaan lisää sekä kehittämään omaa osaamistaan. Lisäksi esille tuli se, että

aiempi työkokemus oli kartuttanut koulutuksen kannalta tärkeitä työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, joista oli hyötyä opiskelijalle työssäoppimisjaksoilla toimiessaan.

Mä sain esimerkiksi siitä sillo siitä atk:sta vapautuksen kun mä olin kuitenkin käyny töissä entisellä alalla tietokonetta ja olin sillei kuitenkin aika aika hyvin sillei että ei ollu ihan outo mulle että sain tosiaan vapautuksen siitä sitten.

Tietysti se työkokemus anto semmosta näkökulmaa että ku oli sitä käytännön kokemusta useampi vuosi nii tiesi mitä se on käytännössä olla työelämässä.

Tietokoneen aikasemmasta käytöstä oli kyllä apua kaikkien näitten tehtävien tekemisessä että siellä oli osa ihan minunkin ikäisiä jotka ei tätä tietokoneen käyttöä että.. tietokoneen käyttö oli vierasta ja kirjallisten töiden tekokin että he joutuivat sitten siitä lähipiiriltään sitä tukea ottamaan ja saamaan apua.

Koulutukselle asetetut tavoitteet

Tutkimuksesta nousi esille, että koulutuksen ja työssäoppimisjaksojen suhteen oli asetettu tavoitteita. Opiskelijoiden käsitysten mukaan jokaiselle työssäoppimisjaksolle oli asetettu erikseen omat tavoitteensa. Esille nousi kuitenkin, että kaikissa tapauksissa tavoitteisiin ei paneuduttu kovinkaan tarkasti ja ne jäivätkin joillekin epäselviksi. Pääosin tavoitteet annettiin kirjallisina, ja ne käytiin läpi suullisesti. Lisäksi opiskelijoiden piti määritellä tavoitteita työssäoppimisjaksojen alussa. Opiskelijoilla oli itselläänkin henkilökohtaisia oppimistavoitteita koulutuksen ja ammatillisen osaamisen suhteen. Tynjälän ym. (2006, 118) mukaan yhtenä oppisopimuskoulutuksen keskeisimmistä tavoitteista on se, että se turvaa työelämälähtöisen ammattitaidon. Toisaalta esille nousi myös, että omia tavoitteita ei ollut erityisemmin asetettu. Kokonaisvaltaisempana tavoitteena oli joillakin vain tutkinnon suorittaminen hyväksytysti.

Kyllä meillehän annettiin jopa kirjallisena tavoitteet ja käytiin läpi suullisesti ja ymmärsin alusta asti mikä on aikuiskoulutuksen ja lähihoitajakoulutuksen idea.

Tota tavoitteena oli valmistua mahdollisimman nopeaan tahtiin mikä vaan oli mahdollista sen koulutusajan puitteissa toteuttaa.

Koulutuksen joustavuus

Haastateltujen mukaan koulutus sopii hyvin erilaisiin elämäntilanteisiin joustavuutensa vuoksi. Opiskeluun oli pystytty varaamaan tarvittaessa varmuuden vuoksi reilusti aikaa, ja elämäntilanteiden mukaan opiskelijat olivat voineet halutessaan nopeuttaa tai hidastaa opiskelutahtiaan. Elämäntilanteen vaatiessa oli mahdollista saada myös lisäaikaa ilman, että opiskelijan tarvitsi pelätä opiskelujen kokonaan keskeytyvän. Koulutuksen joustavuus helpotti jossain tilanteissa haasteelliseksi koettua työn, opiskelun ja perheen yhteensovittamista. Leino (2011, 91) on vastaavasti havainnut opiskelijoiden kokeneen, että heidän elämäntilanteensa on otettu hyvin huomioon sosiaali- ja terveystalalla ja henkilökohtaistaminen on toteutunut jopa paremmin kuin muilla aloilla. Tässä tutkimuksessa opintojen henkilökohtaistaminen, yksilöllisen elämäntilanteen ja aiemman osaamisen huomioiminen sekä opiskelun joustavuus toteutuivat opiskelijoiden mukaan pääsääntöisesti hyvin.

Että ajateltiin ettei tulis liian raskaaksi mutta se meni siinä kuitenkin sitten nopeemmin että hyvä kuitekin että oli sitä aikaa varattu että ei tarvinnu ainakaa mitään lisäaikaa anoa. että huomioitiin että ku on pitkä aika ku on käyny koulussa.

Tukea oppisopimuskeskukselta

Opiskelijoiden mukaan oppisopimuskeskuksen työntekijät tarjosivat tarvittaessa tukea ja neuvoja. Tuentarve vaihteli eri opiskelijoiden välillä suuresti. Oppisopimuskeskuksella opiskelijat olivat pystyneet puhumaan tarvittaessa omista vaikeuksistaan niin opiskeluun kuin laajemminkin omaan elämään liittyen, ja opiskelijat olivat tyytyväisiä saamaansa tukeen.

Niin no joo olen mä sillei tyytyväinen että olen saanut tosi hyvän tuen kyllä sieltä oppisopimuskoulutuskeskuksen työntekijöiltä että siihen mä olen kyllä ollut tosi tyytyväinen.

6.1.4 Oppisopimuskoulutuksen perustana hyvä teoriaopetus

Teoriaopetuksen tarpeellisuus

Opiskelijat toivat esille, että teoriaopetukselle oli tarvetta koulutuksen aikana. Omat teoritiedot koettiin vähäisiksi, ja teoriaopetus koettiin tärkeäksi ja hyödylliseksi osaksi koulutuskokonaisuutta. Teoriatieto nähtiin pohjana kaikelle muulle oppimiselle ja teoritiedon hallintaa pidettiin ensiarvoisena töiden oikeanlaisen suorittamisen kannalta.

Miten mä seuraan potilaan tilannetta jos mä en tiedä mitä mä seuraan., teoritieto on kyllä välttämätöntä.

Noo lääkehoito esimerkiksi että ilman sitä tietoa ei pystyis työskentelemään että esimerkiksi että kyllä se teoritieto on tärkeätä siellä taustalla.

Teorian ja käytännön yhdistyminen

Oppisopimuskoulutuksen onnistumisen kannalta koettiin olennaiseksi, että käytännön työ ja teoriakoulutus yhdistyivät toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Tämän tutkimuksen mukaan teorian ja käytännön tiiviin yhdistämisen koettiin edistävän oppimista. Tynjälän (2008, 150) ja Lindstömin ym. (2000, 10–11) mukaan olennaista onkin teoreettisen ja käytännön tiedon yhdistäminen. Myös oppimisen kannalta teoreettisen tiedon soveltaminen on tärkeää (Collin 2002, 141–147). Collin ja Tynjälä (2003, 338) ovat lisäksi todenneet, että teorian ja käytännön yhdistyminen toimivaksi kokonaisuudeksi auttavat osaltaan ammatillisen osaamisen ja kompetenssin kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa teorian ja käytännön vuorottelu nähtiin mielekkäänä. Teorian ja käytännön kohtaamisen oivaltaminen koettiin oppimisen kannalta tärkeäksi.

Tuli paljon semmosia niinku ahaa elämyksiä siellä työpaikalla sitten että tästä puhuttiin siellä ja tää on nyt just semmonen juttu ja niin edelleen. että kyllä se teoria heijastu sinne käytäntöön iha oikeesti.

Se on ihan kiva miten se teoria ja käytäntö yhdistetään niin tiiviisti yhteen. ja sitten että ne tukee toisiaan.

Toisaalta tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista oli kokenut, että teoretieto ja käytäntö eivät kohdanneet, kuten seuraavassa aineistositaatista ilmenee: ”*jos ois saanu kääntää kelloa takaisin päin nii olisin vielä pyytänyt vielä jotain lisää teoriaopetukseen että se käytäntö oli kuitenkin nii erilaista*”. Työssäoppimisjaksolla olisi ollut tarvetta palata takaisin teoratunneille opettelemaan asioita ja kyselemään. Toisaalta esille nousi myös käsityksiä siitä, että työpaikalla kritisoitiin teoratunneilla opetettua tietoa. Leino (2011, 95) on vastaavasti todennut, että teorian ja käytännön yhteensovittaminen ei ole aina yksinkertaista. Hänen mukaansa oppilaitoksen teoretieto ei välttämättä tavoita oppisopimuksen käyttöteoriaa. Lindström ym. (2000, 10–11) on todennut, että käytännön ja teorian huono yhteensovitus heikentävät oppilaiden oppimista.

Teoriaopetuksen toimivuus

Tämän tutkimuksen mukaan teoriaopetus koettiin laaja-alaiseksi ja hyvin jaksotetuksi. Lisäksi opiskelijoiden käsitysten mukaan teoriaopetuksessa annetut tehtävät olivat hyödyllisiä ja opettavaisia tukien työn tekemistä käytännössä. Opetusta oli joidenkin mukaan myös riittävästi ja se oli sopivan monipuolista. Koulutuksen ei koettu kuitenkaan opettaneen kaikkea työn suorittamiseen tarvittavaa tietoa, mutta sen koettiin kuitenkin vähintään opettaneen taitoja ainakin tarvittavan tiedon etsimiseen. Lisäksi todettiin, että teoratuntien opiskeluryhmä vaikutti oppimiseen ja opiskelumotivaatioon. Ryhmätöitä tehdessä toiset motivoivat oppimaan ja etsimään tarvittavia tietoja. Mukava opiskeluryhmä kannusti osaltaan käymään teoratunneilla ja panostamaan koulutukseen. Toisten ollessa samanlaisessa tilanteessa oli hyödyllistä jakaa kokemuksia.

Opetus oli aivan riittävää että ei siinä pääse moittimaan.

Teoriaopetuksen kehittämistarpeet

Opiskelijoilla oli haastattelujen mukaan kuitenkin myös negatiivisempia käsityksiä teoriaopetuksesta, ja lähiopetuksessa nähtiinkin kehittämistarpeita. Muun muassa teoratuntien ja lähiopetuksen määrä oli joidenkin mukaan liian vähäinen. Teoriaopetuksessa koettiin myös olevan turhia osia. Esille nousikin ajatuksia siitä, että opiskeluryhmiä pitäisi jakaa eri tavoin, jolloin opetuksessa voisi keskittyä niihin asioihin, joita oikeasti tarvitaan. Saman ongelman ovat nostaneet esille myös Lindström ym. (2000, 10–11), joiden mukaan koulutusta ei ole mahdollista kohdentaa tiettyihin

työtehtäviin, koska teoriaopetusta järjestetään usein suurelle määrälle opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa yhtenä ongelmana koettiin myös teoriaopetuksen nopeatahtisuus.

Sitä varsinaista opetusta oli kyllä vähän että enemmänkin olisi voinut olla.

Tietopuolinen koulutus vaikeasti sisäistettävää tietotulvan vuoksi, asioita harpotaan kiireessä.

Se jäi vaan mieleen, että joitain tärkeitä asioita menttiin välillä kauheella vauhdilla vaikka olisi ollu kiva perehtyä niihin tarkemmin siellä koulussa niihin.

Joidenkin käsitysten mukaan opetuksessa käsiteltiin joitakin tärkeitä asioita liian vähän, ja käytännönläheisiä asioita olisi pitänyt opettaa enemmän. Horttana ja Rantanen (2007) ovat myös tuoneet esille, että oppisopimuskoulutuksen teoreettinen osuus on nähty riittämättömänä. Tämän tutkimuksen mukaan keskeisiä asioita työn suorittamisen kannalta olisi voinut myös opettaa eri tavoin. Opetusmetodien koettiin olevan suunnattu enemmän nuorille kuin aikuisille.

Mutta lähiopetusta vois olla enemmän ja asioita opettaa oikeesti ku tosi paljon joutu tekemään itse ja sairauksiakin opetettiin sillei että piti esitellä joku sairaus muille ja muut sairauden jäi sitten siihen että kuunteli muita esityksiä että kyllä niitä olisi pitänyt opettaa enemmän kun ne on kuitenkin niin tärkeitä meillä työelämässä.

Siinä ongelma olikin että koulutuksen toteutuksessa hyvin pitkälle täytyy sanoo että se perustu kuitenkin semmoseen perus lähihoitajakoulun opetustyyliihin jotka oli minun mielestä suunnattu ehkä nuorisolle enemmän kuin aikuisille.

Opetuksen tason koettiin olevan hyvin vaihtelevaa. Opettajien toimintatapojen ja opetustyylien välillä oli eroavaisuuksia. Osa opettajista koettiin hyviksi ja osa taas huonommiksi. Kokemusten mukaan opettajat eivät esimerkiksi olleet aina valmistautuneita teorialunneille, ja opetuksen koettiin sen vuoksi jääneen laadultaan huonoksi.

Ja oikeestaan aina opettajat ei olleet valmistautuneita tunteja ajatellen että muutenkin ku oli kiire ja sitten opettaja ei ollu valmistautunut nii olihan se vähän semmosta että meni sitten vähän miten sattuu.

6.1.5 Oppisopimuskoulutus hyvänä vaihtoehtona sosiaali- ja terveysalalle kouluttautuessa

Käytännönläheistä opiskelua

Oppisopimuskoulutukseen oltiin tyytyväisiä, ja koulutusta pidettiin kokonaisuudessaan toimivana ja käytännönläheisenä systeiminä. Toisaalta opiskelu nähtiin raskaana kokonaisuutena ja uudelleen samaan koulutukseen lähtemistä epäiltiin. Oppisopimuskoulutuksen koettiin kuitenkin tarjoavan paremmin oppimismahdollisuuksia kuin perinteisen päiväopiskelun. Vastaavasti Peltomäen ja Silvennoisen (1998, 46) mukaan oppisopimuskoulutusta pidetään ylivertaisena laitospuoleisiin koulutukseen verrattuna. Myös Lasonen (2001, 115–116) on todennut, että työssäoppiminen on mielekäs tapa oppia ammatti. Tämän tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutus nähtiin hyvänä tapana opiskella uusi ammatti erkaannuttamatta työelämästä.

Hyvä koulutus, tarjoaa hyvän vaihtoehdon alanvaihtajalle ja halutessa pääsee nopeasti uuteen ammattiin.

Se on minun mielestäni aika hieno tapa opettaa ihmisille uus ammatti se ei erkaannuta opiskelujaksi kuitenkaan työelämästä.

Käytännönläheinen opiskelu nähtiin positiivisena asiana. Erityisen hyväksi koettiin se, että teoriatietoa pystyttiin soveltamaan käytäntöön suhteellisen pian työssäoppimisjaksoilla. Virtanenkin (2013, 82) on havainnut, että sosiaali- ja terveysalalla opiskelijat ovat kokeneet kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraation vahvaksi.

Hyvä työllisyystilanne alalla

Työllistymismahdollisuudet sosiaali- ja terveysalalla nähtiin hyvinä. Työvoiman kysyntä kasvaa sosiaali- ja terveysalalla edelleen (Koponen ym. 2012, 23). Osa haastatelluista olikin päässyt suoraan töihin koulutuksen aikaiseen työssäoppimispaikkaan tai jatkaneet töitä aiemmassa alan työpaikassaan.

Olen töissä, samassa työpaikassa kuin ennenkin. Vaikka se loppuisiki nii luulis kyllä että jotai löytyy kuitenkin.

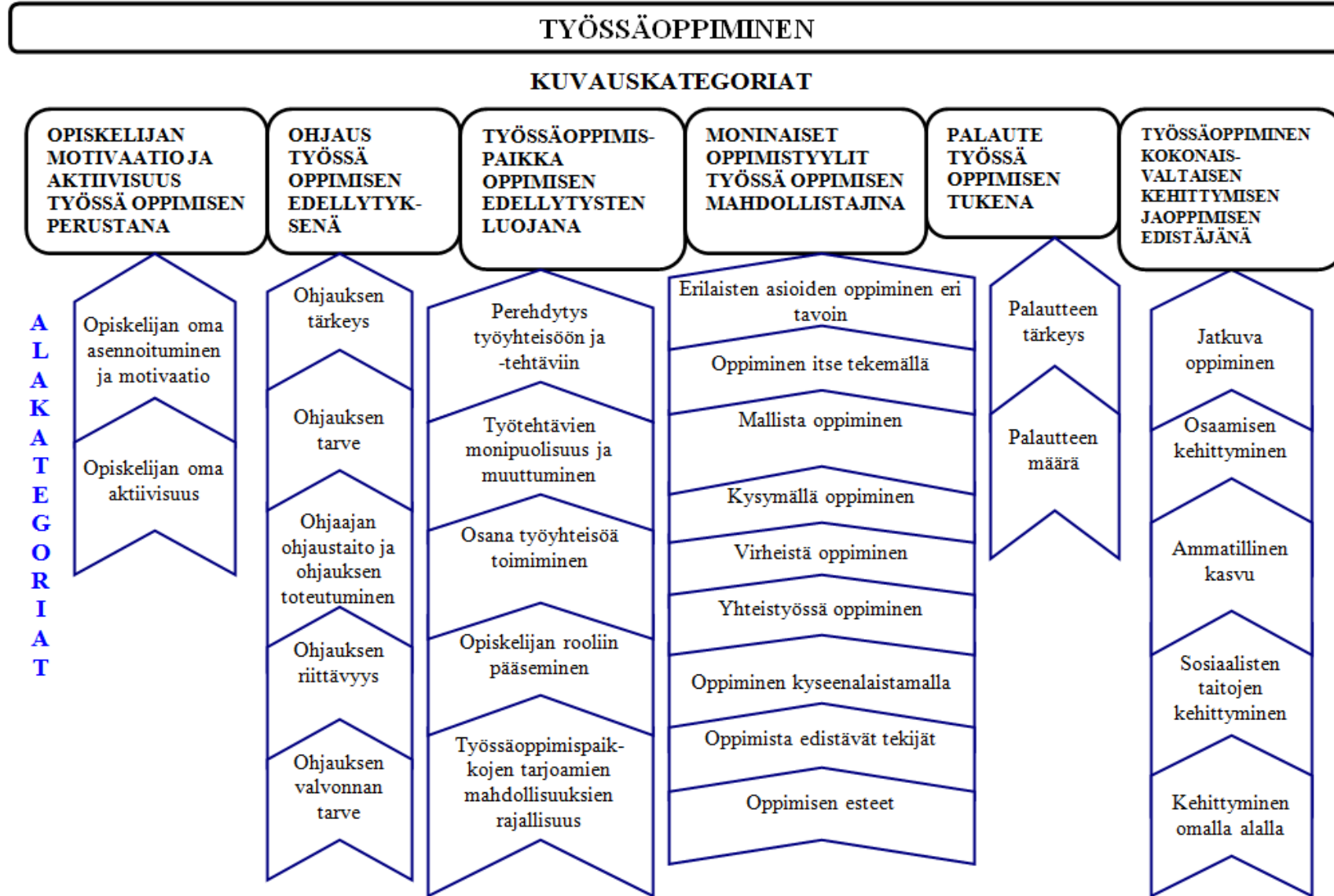
Palkan saaminen koulutusajalta

Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutus on ollut monelle ainoa vaihtoehto suorittaa opintoja taloudellisten tekijöiden vuoksi. Palkan saaminen koettiin erityisen hyväksi asiaksi. Työelämässä olleet kokivat, että olisi ollut taloudellisesti vaikeaa tai jopa mahdotonta palata täysipäiväiseksi opiskelijaksi esimerkiksi ammattiopistoon. Työelämästä opintojen pariin siirtyessä taloudellisilla tekijöillä olikin ollut suuri merkitys. Näin ollen taloudelliset tekijät vaikuttivat merkittävästi oppisopimuskoulutukseen hakeutumiseen, ja palkka olikin tärkeä syy koulutusmuodon valinnassa.

Palkka oli kyllä keskeinen asia että lähin mukaan tähän.

6.2 Opiskelijoiden käsityksiä työssäoppimisesta

Työssäoppimiseen liittyvä kuvauskategoriasysteemi rakentui kuudesta kuvauskategoriasta. Nämä kuvauskategoriat olivat opiskelijan motivaatio ja aktiivisuus työssä oppimisen perustana, ohjaus työssä oppimisen edellytyksenä, työssäoppimispaikka oppimisen edellytysten luojana, moninaiset oppimistyyliä työssä oppimisen mahdollistajina, palaute työssä oppimisen tukena sekä työssäoppiminen kokonaisvaltaisen kehittymisen ja oppimisen edistäjänä. Kuvauskategoriat on esitetty tiivistetysti kuviossa 2.



KUVIO 1. Työssäoppimiseen liittyvät kuvaus- ja alakategoriat

6.2.1 Opiskelijan motivaatio ja aktiivisuus työssä oppimisen perustana

Opiskelijan oma asennoituminen ja motivaatio

Opiskelijoiden käsitysten mukaan oppimiseen ja työssäoppimisjakson toteutumiseen vaikuttivat suuresti opiskelijan oma asennoituminen sekä se, kuinka ennakkoluulottomasti otti vastaan uusia työtehtäviä. Myös Ovaskainen ja Ritsilä (2000, 13) ovat korostaneet, että olennaista työssäoppimisen onnistumisen kannalta on opiskelijan oma rooli. Tässä tutkimuksessa esille nousseiden käsitysten mukaan opiskelijoilla piti olla omaa halua oppia ja sitoutua työtilanteissa oppimiseen. Pohjonen (2001, 226) on vastaavasti todennut, että työssäoppimisen toteutuksen kannalta motivaatio on tärkeässä roolissa. Oppimista tapahtuu opiskelijoiden ollessa motivoituneita koulutukseen ja ottaessa vastuuta omasta oppimisestaan. Myös Leinon (2011, 92) mukaan opiskelijan sisäisellä motivaatiolla on merkitystä oppimismahdollisuuksien kannalta. Opiskelijoiden mukaan oma motivaatio vaikutti siihen, kuinka eri oppimistilanteita pystyi hyödyntämään.

Kyllä sitä täytyy olla valmis oppimaan uutta ja kuuntelemaan muita, jotta oppii.

Avara mieli on kaiken a ja o että on oltava valmis oppimaan ja kehittymään sitten.

Pitää olla sitä halua oppia että oppis että nii olin oikeestaan aina innokkaana ottamassa uusia tehtäviä vastaan, että sitten olikin niin että kaikkea mahdollista työtä mitä eteen tuli ja oli mahdollista tehdä niin tein. Kaikkeha sitä tehdää sit töissäkin että hyvä tehdä kaikenlaista sitte että oppii kaikkea.

Opiskelijan oma aktiivisuus

Opiskelijoiden mielestä myös omalla aktiivisuudella oli merkitystä työssäoppimisjaksoilla. Vastaavasti Hulkari (2006) on todennut, että onnistunut työssäoppimisjakso edellyttää opiskelijalta muun muassa omaa aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. Lasonen (2001, 115–116) on tuonut esille, että ohjauksen ollessa vähäistä, opiskelijan itseohjautuvuuden merkitys korostuu. Opiskelijoiden oli tämän tutkimuksen mukaan oltava itse aktiivisia päästäkseen osallistumaan erilaisiin työtehtäviin, ja oma aktiivisuus vaikuttikin työtehtävien saantiin työssäoppiessa. Billett (2004) onkin todennut, että ihmisillä on erilaiset mahdollisuudet osallistua esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteisiin ja saada käyttöönsä uutta tietoa työpaikalla. Opiskelijoiden piti myös jossain tilanteissa itse tietää,

mitä työtehtäviä tulisi oppimista edistääkseen päästä tekemään ja näkemään sekä erottaa oman oppimisen ja ammattitaidon kehittämisen kannalta olennaisia työtehtäviä epäolennaisemmista.

No itse sano, että jos tulee jotain tiettyjä asioita niin täytyy osallistua. Piti miettiä tavallaan ite, mitä olisi hyödyllistä oppia.

Että on ite pidettävä huoli koska muuten sairaanhoitajat menee ja tekee että opiskelijan on ite huolehdittava että jos joku sairaanhoitaja nii olen sanonut aamulla että jos tulee sitä tai tätä nii haetko mut että ku mun pitää oppia että ei ne automaattisesti tule että ei niitä opi ikinä jos että ite on oltava vähä kytkellä että saa tehtyä niitä mitä haluaa.

6.2.2 Ohjaus työssä oppimisen edellytyksenä

Ohjauksen tärkeys

Opiskelijoiden käsitysten mukaan ohjaus oli erittäin tärkeässä roolissa työssäoppimisjaksoilla. Vastaavasti Virtanen (2013, 92) ja Hulkari (2006) ovat havainneet, että riittävä ohjauksellinen tuki on tärkeää. Tässä tutkimuksessa ohjaustilanteet koettiin tärkeäksi osaksi oppimista ja ohjauksen riittävä saatavuus koettiin olennaiseksi asiaksi. Virtasenkin (2013, 92) mukaan ohjausta on oltava aina tarvittaessa saatavilla. Tässä tutkimuksessa ohjaukseen oltiin pääosin tyytyväisiä, ja ohjaajat osasivat tarjota tukea ja apua.

Kymmenet kerrat voi kysyä ja aina neuvotaan, sai kysyä ohjeita. Ensin ohjaaja neuvoi, selosti ja sitten näytti vielä kädestä pitäen.

Opiskelijan ehdoilla eteenpäin, ensimmäiset päivät tein ohjaajan kanssa yhdessä.

Ohjauksen tarve

Opiskelijoiden mukaan ohjauksen tarve vaihteli eri työssäoppimisjaksoilla. Useimmiten ohjauksen tarve vähentyi työssäoppimisjakson edetessä. Työssäoppimisjakson alussa opiskelijat kokivat tarvinneensa ohjausta monissa perusasioissa päästäkseen mukaan työpaikan käytäntöihin ja työtapoihin, mutta ajan kuluessa he kokivat osanneensa toimia jo suhteellisen itsenäisesti, vaikka työpaikka olisi ollut alussa vieras. Leino (2011, 96) on

vastaavasti todennut, että opiskelijoiden ohjaustarve vaihtelee. Tässä tutkimuksessa työtehtävien luonne vaikutti opiskelijoiden käsitysten mukaan ohjauksen tarpeeseen. Toiset työtehtävät miellettiin helpommiksi ja toiset taas vaativat enemmän taitoa ja tietoa. Ennestään tuttuihin asioihin ohjausta ei juurikaan tarvittu, ja näissä tapauksissa opiskelija oli saanut tehdä töitä itsenäisesti alusta asti. Uusien asioiden tekeminen puolestaan vaati välillä hyvinkin paljon ohjausta ja tukea onnistuakseen. Pelkkä teoretieto ei riittänyt uudenlaisten töiden suorittamiseen, vaan ohjausta tarvittiin enemmän, jotta opiskelija ymmärsi, mitä asiat käytännössä tarkoittivat ja miten tuli toimia.

Ohjaaja otti huomioon aiemmat taidot, kysyi ihan mikä on tuttua ja mikä ei.

No kun asioita mitä ei sitte osaa oikeesti tehdä nii kyllä siinä apua tarvii että ei sitä itse voi alkaa tämmösiä jotai potilaalle tekemää jos ei tiedä oikeesti miten tekee että ei se niinku se se tieto pelkkä riitä siinä sitten.

Tutkimuksessa nousi esille, että tuentarvetta ei aina ymmärretty työpaikalla. Joidenkin opiskelijoiden käsitysten mukaan muut työntekijät olettivat opiskelijan aiemman työkokemuksen tai iän vuoksi, ettei asioita tarvinnut selittää lainkaan. Opiskelijat toivatkin esille, että ohjaukselle olisi ollut monissa tilanteissa tarvetta aiemmasta työkokemuksesta huolimatta. Osa opiskelijoista toivoikin, että työtehtävien tekoa opeteltaessa muut eivät olettaisi, että kaikki työtehtävät osataan tehdä aiempien taitojen perusteella. Opiskelijoilla tulisi olla oikeus opetella ja oppia uutta sekä päivittää aiempia tietojaan tuntematta syyllisyyttä.

Jos jotain mitä ei osaa, niin kynnys kysyä asiasta korkea kun tuntu että oletetaan että pitäisi osata kun on ikääkin.

Jos vaik polilla tuli semmonen juttu mitä ei osaa että että kaikki ajattelee että tuo on vanha ihminen että eikö se tuota osaa... että itelle tulee semmonen olo että mun pitäisi jo osata nää hommat että kukaa ei oikee tajua että olen uus näissä hommissa että kyllä olen sanonutkin että tää on mulle uus homma että täytyy käydä sitte kysymässä joltain.

Ohjaajan ohjaustaito ja ohjauksen toteutuminen

Opiskelijoiden mukaan ohjaustyyli- ja -tavat vaihtelivat suuresti. Myös Virtasen (2013, 81) mukaan ohjausmuotojen käyttö on moninaista sosiaali- ja terveysalalla. Tässä tutkimuksessa opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että ohjausta ja tukea oli riittävästi saatavilla. Myös opiskelijan ja ohjaajan välisen suhteen toimivuutta pidettiin olennaisena ohjauksen kannalta. Opiskelijat pitivät tärkeinä myös viikoittaisia ohjauskeskusteluja ja sitä, että ohjaaja selvästi paneutui ohjaukseen. Ohjauksen toimivuuden kannalta tärkeänä nähtiin myös se, että ohjaaja oli ammattitaitoinen. Leinon (2011, 95) mukaan oppisopimuskoulutuksessa työpaikkakouluttajat ovatkin pääosin taitavia ohjaajia. Ohjaajilla on usein vahva pedagoginen näkökulma, kuten osa opiskelijoista toi esille tässäkin tutkimuksessa.

Ohjaus oli riittävää ja ammattitaitoista ja niitä ohjauskeskusteluja niitä käytti iha viikottain.

Haastatteluista nousseiden käsitysten mukaan ohjaajien erilaisuus ja vaihtelevat toimintatavat asettavat opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Toisten ohjaajat tekivät yhteistyössä ja keskustellen töitä opiskelijan kanssa, kun taas jotkut eivät tarjonneet tukea riittävästi tai lainkaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa tuli esille käsityksiä siitä, että joku ohjaaja oli hyvinkin tiukka puuttuen esimerkiksi opiskelijan käyttäytymiseen ja toisaalta joku toinen keskittyi lähinnä työtehtävien tekemisen ohjaamiseen. Ohjaus tapahtui opiskelijoiden käsitysten mukaan hyvin eri tavoin eri työpaikoissa.

Että oli eri ohjaajia ja niillä on erilaisia tapoja sitten että toiset neuvo enemmän ja toiset sitten vähemmän ja toiset varmaa oletti ja odotti jotenkin enemmän että olis osannu valmiiksi tai jotain että ei sitte tullu sitä tukea sillei niin ku odotti.

Sillei mä olen itse kokenut että olen saanut liian vähän ohjausta että olisin kaivannut enemmän semmosia keskusteluja ja mahdollisuuksia pysähtyä kattomaan asioita ja niinku kokonaistilannetta.

Opiskelijoiden mukaan ohjaajan persoona vaikuttaa opiskelijan oppimiseen ja ohjauksen toivotunlaiseen toteutumiseen. Lisäksi ohjaajan negatiivisen asenteen koettiin vaikeuttavan oppimista. Osa opiskelijoista toi esille, että kaikkien ohjaajien kanssa ei ollut yhtä helppoa tulla toimeen ja vuorovaikutus ei onnistunut yhtä hyvin. Hulkari (2006) on todennut, että

vuorovaikutuksen toimivuus oppimisympäristössä vaikuttaa työssäoppimisen laatuun. Tässä tutkimuksessa jotkut opiskelijoista olivat kokeneet saaneensa liian vähän tukea oppimiseen, koska vuorovaikutus ja yhteistyö eivät ole olleet toimineet toivotulla tavalla.

En ole tyytyväinen ohjaajan toimintaan, yhteys ei toiminut ja oppimista vaikeutti ohjaajan negatiivinen asenne siis henkilökemiat ei kohdanneet lainkaan.

Tiedä mitä pahaa olin sille ihmiselle tehny että en nauttinut enkä kyllä oppinutkaan mitään hänen ohjauksessa, mutta sanotaanko näin että kyllähän se ohjaajan persoona vaikuttaa siihen oppimiseen tietenkin että ei se aina ole niin helppoa tulla toimeen.

Lisäksi opiskelijoiden käsityksistä nousi esille, että joiltakin ihmisiltä oppii paremmin kuin toisilta, ja toiset ihmiset ovat parempia opettamaan ja ohjaamaan. Kaikilla ohjaajilla ei opiskelijoiden mielestä ollut aiempaa kokemusta ohjaustilanteista. Pohjonen (2001, 226) on kuitenkin todennut, että ohjaajalla olisi hyvä olla kokemusta ohjaajan tehtävistä. Tässä tutkimuksessa jotkut opiskelijoista olivat havainneet vertailtuaan ohjaustilanteitaan, että toisilla ohjaajilla on parempi tyyli opettaa. Joiltakin ohjaajilta ohjaaminen onnistui luontevasti, ja he suhtautuivat asioiden opettamiseen positiivisesti ja kannustaen. Toisaalta esille nousi myös tilanteita, joissa ohjaaja ei osannut ohjata tai opettaa riittävän hyvin. Asioiden opettelulle ei myöskään annettu välttämättä riittävästi aikaa, vaan asiat piti oppia hyvinkin nopeasti. Opiskelijat kokivat toisinaan oppineensa muilta työntekijöiltä enemmän kuin varsinaiselta nimetyltä ohjaajalta.

On hyvä että on erilaisia opettajia työpaikalla ku kaikilta ei pysty ottamaan vastaan kaikkea tietoa kaikilta että toisilta on vaan helpompi oppia että ja toiset on parempia opettamaankin tietenkin että siinä mielessä.

Ohjauksen riittävyys

Opiskelijat toivat lisäksi esille, että ohjaus oli välillä puutteellista. Ohjausta ei aina ollut lainkaan saatavilla, ja opiskelijan piti itse kysyä ja selvittää, jos oli epäselvyyksiä työtehtävien suhteen. Sosiaali- ja terveysalalla ollaankin Virtasen (2013, 81) mukaan tyytymättömiä ohjauksen riittävyyteen. Vastaavasti Peltomäki ja Silvennoinen (1998, 32) ovat havainneet, että työpaikkaohjaus on koettu joissain tilanteissa riittämättömäksi. Tässä tutkimuksessa nousi esille käsityksiä myös siitä, että opiskelija oli joutunut tekemään liian

vaikeita työtehtäviä ilman riittävää tukea. Tuen ollessa vähäistä työssäoppiminen toteutuu opiskelijan osallisuutta laiminlyöden (Oulujärvi ja Perä-Rouhu 2000, 31). Moituksen ym. (2001, 27) mukaan opiskelija tarvitsee tukea kehityksessään kohti itseohjautuvuutta. Ongelmia voi muodostua, jos luotetaan liiaksi opiskelijan omaan itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen. Näin oli tämänkin tutkimuksen mukaan tapahtunut joissakin tilanteissa, ja ohjaajan toivottiin olevan enemmän läsnä.

Että sillei mä olen itse kokenut että olen saanut liian vähän ohjausta että olisin sitä kaivannut.

Ohjauksen vähäisyys tai puuttuminen vaikuttaa väistämättä työssäoppimisjakson toteutumiseen ja opiskelijan oppimiseen. Oppiminen ei opiskelijoiden käsitysten mukaan toteutunut näissä tilanteissa parhaalla mahdollisella tavalla. Stenvall (2008, 15) onkin todennut, että työpaikkaohjaajat vaikuttavat paljon työssäoppimisen laatuun. Leino (2011, 95) ja Lasonen (2001, 115–116) ovat puolestaan havainneet, että ohjaukselle ei välttämättä löydy aikaa. Virtanen ja Collin (2007) ovat myös todenneet, että työpaikkaohjaajat voivat itsekin kokea, etteivät pysty tarjoamaan tarvittavaa ohjausta resurssien ja ajan vähyyden vuoksi. Tässä tutkimuksessa nousi esille vastaavasti ajatuksia siitä, että ohjaajat eivät välttämättä jaksa panostaa opiskelijoihin riittävästi, jos ohjattavia on jatkuvasti. Opiskelijat kokivat, että ohjausta ei aina ehditty antamaan muiden kiireiden vuoksi, mutta esille nousi myös käsityksiä, joiden mukaan ohjausta ei haluttu antaa. Ohjaajien valintaan ja heidän haluunsa ohjata opiskelijoita tulisi opiskelijoiden mielestä kiinnittää huomiota. Työpaikoilla ei käsitysten mukaan myöskään välttämättä aina varauduttu riittävästi opiskelijoiden ohjaustarpeeseen, vaan ajateltiin opiskelija enemmän lisätyövoimana.

Välillä tuntui, että ohjaukseen ei ollut halukkuutta juurikaan. Hankala siinä sitä sitten kysellä.

Työharjoittelun ajankohta huono, oli lomat. Ei ohjausta aluksi lainkaan, kellään ei aikaa ja tuli tunne, että vain taakkana muilla, ohjauksen tarpeeseen ei oltu yhtään varauduttu ja nii annettiin ymmärtää, että ohjaukselle ja opettamiselle ei ollut aikaa että olis pitäny vaa tehdä töitä että, loppua kohti tuntui paremmalta, kun pääsi mukaan juttuihin ja oppi, vaikkei ollutkaan ohjausta.

Esille nousi myös käsityksiä siitä, että vieraassa työympäristössä ei voinut tehdä aluksi juuri mitään ilman ohjausta. Myös Leino (2011, 96) on todennut, että yleensä opiskelijat pitävät ohjausta välttämättömänä. Opiskelijat, jotka eivät saaneet mielestään riittävästi ohjausta, kokivat, että heillä olisi ollut oikeus saada enemmän tukea, jotta heillä olisi ollut mahdollisuus oppia tarvittavia asioita. Opiskelijoiden mukaan sosiaali- ja terveysalalla ihmisten kanssa toimiessa oli tärkeää oppia oikeat ja hyvät toimintamallit sekä työtavat. Ilman ohjausta niiden oppiminen koettiin vaikeaksi.

Alussa ei kauheesti tietenkään ihmeitä pystynyt tekemään ku ei osannu sitten ilman sitä ohjausta.

Ohjauksen ajallisten resurssien osalta opiskelijat toivat esille myös sen, että oppisopimuskoulutus työllistää paljon harjoittelupaikkaa ja erityisesti ohjaajaa esimerkiksi väliraporttien muodossa. Väliraporttien tärkeys ymmärrettiin, mutta toisaalta kyseenalaistettiin niiden hyötyä, koska oppisopimusopiskelijaan ja hänen koulutukseensa liittyviin asioihin paneutuminen vei ohjaajan ja mahdollisesti koko työyhteisön aikaa varsinaiselta työnteolta. Virtanen ja Collin (2007, 226–227) ovat myös tuoneet esille, että aika ja resurssit eivät välttämättä riitä ohjauksen riittävän hyvään toteutukseen. Tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista toivoi, että ohjaukseen käytettävissä ollutta rajallista aikaa olisi käytetty enemmän käytännön työn ohjaukseen kuin erilaisten lomakkeiden täyttämiseen.

Paljon tulee työpaikalle semmosta muistamista kalenterin kanssa pelaamista ja kaikenlaisia tilityksiä mitä piti tehdä ku makso vielä vakuutusyhtiölle ja makso palkkaa sinne paikkaan että se vaati aika isoo paperisotaa kuukausittain. että tulee kaikenlaista ylimääräistä työtä.

Oppisopimuskoulutuksessa ku oli nii tää jotenkin ihmeellistä tää väliraportit opiskelun kehittymisestä, että tottahan ne on tärkeitä mutta ehkä ne olis voinu olla vähä helpommi toteutatettavia että vaati aina vastuuohjaajalta hirveen paljon aikaa ja vaivaa.

Ohjauksen valvonnan tarve

Opiskelijoiden käsitysten mukaan ohjaukseen pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Esille nousikin ajatuksia ohjauksen valvonnasta ja kontrolloimisesta. Työpaikkaohjauksen resursointi on kuitenkin oma haasteensa. Koulutustarkastajan työpaikkakäynteihin tulisi

Stenvallinkin (2008, 20) mukaan panostaa oppisopimuskoulutuksessa, koska työpaikkaohjaajilla on niin suuri merkitys. Kehittämistarpeita liittyy hänen mukaansa muun muassa työpaikkaohjaajien rooleihin. Lasonen (2001, 115–116) on havainnut vastaavasti puutteita muun muassa ohjaus- ja arviointikäytäntöjen toteuttamisessa. Tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista toivoi, että ohjaajien toimintaa valvottaisiin nykyistä enemmän opiskelijoiden riittävän tuen turvaamiseksi.

Oppisopimuskoulutuskeskus voisi valvoa ohjauksen toteutumista, ilman ohjausta ei voi itse alkaa tekemään tällöisissä tehtävissä.

6.2.3 Työssäoppimispaikka oppimisen edellytysten luojana

Perehdytys työyhteisöön ja -tehtäviin

Käsitysten mukaan perehdytys työssäoppimisjaksojen alussa vaihteli eri työpaikkojen välillä. Joissakin työssäoppimispaikoissa järjestettiin perehdytystä ja esimerkiksi työpaikan esittelyä. Joissakin työpaikoissa oli perehdytyskansio, jonka avulla työpaikkaan pystyi tutustumaan. Leino (2011, 96) onkin todennut, että varsinkin koulutuksen alussa korostuu sekä työpaikkakouluttajan että koko työyhteisön taito ottaa opiskelija osaksi työyhteisöä. Tässä tutkimuksessa nousi esille myös kokemuksia perehdytyksen puuttumisesta, ja kaikki eivät osanneet kaivata sitä lainkaan. Pääosin perehdytys koettiin kuitenkin tarpeellisena.

Kyllähän jossakin isommassa paikassa siellä oli kyllä semmosta yleistä esittelyä ja semmosta perehdytystä että muut paikat oli semmosia pienempiä että perehdytys oli sitten semmosta yksinkertaisempaa.

No se oli että sai sen sai perehdytyskansion mistä sai kuvaa jutuista itse lukemalla ja se oli sitten siinä. No kyllä se siinä sitte riittiki iha siihe.

Työtehtävien monipuolisuus ja muuttuminen

Opiskelijoiden mukaan työssäoppimisjaksoilla sai tehdä töitä suhteellisen monipuolisesti, vaikkakin esille nousi kokemuksia myös siitä, että työtehtävät olisivat voineet olla monipuolisempiakin. Pääsääntöisesti työtehtävät muuttuivat vastuullisimmiksi ja itsenäisen työskentely lisääntyi ajan kuluessa. Osalla opiskelijoista työtehtävät eivät

puolestaan muuttuneet juuri lainkaan. Tynjälä ym. (2006, 141) ovat tuoneet esille, että työssäoppimispaikkojen olisi hyvä olla monipuolisia eivätkä työtehtävät saisi olla liian rajallisia. Työtehtävien sopiva määrä on myös Hulkarin (2006) mukaan edistämässä oppimistavoitteisiin pääsemistä. Billett (2004, 109) on vastaavasti todennut, että työpaikan osallistumismuodot ja -mahdollisuudet vaikuttavat oppimiseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan työtehtävät olivat toisinaan samanlaisia kuin muillakin työntekijöillä.

Tehtävät oli kyllä samanlaisia kuin muillakin työntekijöillä, että yhdellä harjoittelujaksolla muille työntekijöille selvisi vasta lopussa että ollut harjoittelijana opiskelijana eikä sijaisena.

Olihan ne sillei tavallaan ihan monipuolisia mutta mutta olisin tehnyt vielä monipuolisemminkin työtehtäviä, jos olisi ollut mahdollisuutta.

Opiskelijoiden mukaan työtehtävät olivat pääsääntöisesti sopivan haasteellisia, mutta jotkut opiskelijat toivat esille myös työtehtävien haastettomuuden. Opiskelijat saivat suurimmaksi osaksi tehdä työtehtäviä, joista kokivat olleen hyötyä. He olivat päässeet tekemään oppimisen kannalta tärkeitä ja sopivan haasteellisia työtehtäviä. Työtehtävät olivat toisinaan olleet vaativuudeltaan jopa sellaisia, joita ei nykyisessä työpaikassa lähihoitaja saa tehdä.

Yhdellä jaksolla opin paljon, koska sairaanhoitaja joutui sairauslomalle ja hänen töistään tuli paljon minulle että sinänsä kävi hyvin minun kannaltani. Tavallaan oli otettava vain homma haltuun ja tehtävä työt sitten että olihan se lääkäri ja sairaanhoitaja tarvittaessa saatavilla sitten apuun.

Osana työyhteisöä toimiminen

Työssäoppimisjaksolla oli opiskelijoiden mukaan tärkeää kokea olevansa tervetullut työyhteisöön. Koettiin hyväksi, jos kaikilta työyhteisön jäseniltä oli mahdollista kysyä ja pyytää apua. Tynjälän ym. (2006, 141) mukaan sosiaali- ja terveysalalla työelämän puoli suhtautuu positiivisesti koulutukseen. Myös Virtanen (2013, 111) on todennut, että opiskelijan hyväksyvä ilmapiiri on tärkeää opiskelijan kannalta. Vastaavasti Leino (2011, 96) on tuonut esille, että erityisesti koulutuksen alussa korostuu koko taito ottaa opiskelija osaksi työyhteisöä. Hulkarinkin (2006, 165–166) mukaan hyvä työympäristö ja -ilmapiiri auttavat osaltaan oppimisessa. Oulujärvi ja Perä-Rouhu (2000, 65) ovat todenneet,

työssäoppimisjaksojen onnistuminen ja eri tahojen yhteistyön toteutuminen edellyttää kaikkien osapuolien panostusta. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat kokivat Virtasenkin (2013, 67) tutkimuksessa saavansa sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tukea. Lisäksi Virtanen (2013, 111) on havainnut, että sosiaali- ja terveystieteillä työpaikkojen ilmapiiri on usein opiskelijat hyväksyvä, kuten tässäkin tutkimuksessa pääosin oli koettu. Myös Luukka (2007, 98–99) on todennut, että opiskelijoiden tarkastellessa kokemuksiaan he peilaavat itseään myös koko työyhteisöön. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat kokivat työyhteisön olevan tärkeässä roolissa oppimisen kannalta. Joidenkin käsitysten mukaan opiskelija kuitenkin jäi aluksi työyhteisön ulkopuolelle. Opiskelijoiden mukaan eri työyhteisöt ottivat opiskelijan erilailla vastaan, ja toisiin työyhteisöihin oli helpompi päästä osalliseksi. Käsitysten mukaan myös oma aiempi työkokemus ja kokemus työpaikkojen vaihtamisesta auttoivat työyhteisöön mukaan pääsemisessä.

Oli hyvä, että ei suhtauduttu negatiivisesti opiskelijaan, vaikka harjoittelijoita usein.

Se on minun yksi vahvuus ku elämäni aikana olen vaihtanut työpaikkaa koko elämäni ajan parin vuoden välein niin työyhteisöön mukaan pääseminen on mulle aika vaivatonta.

Sosiaali- ja terveystieteiden oppisopimuskoulutusopiskelijat suorittivat työssäoppimisjaksoja eri työpaikoilla. Tämä mahdollisti erilaisten tapojen ja käytäntöjen näkemisen. Opiskelijoiden kokemusten mukaan työyhteisöjen toimintatavat olivatkin hyvin erilaisia. Tämän vuoksi pidettiin tärkeänä mahdollisuutta käydä useammassa työssäoppimispaikassa, jotta alan työelämästä ei saanut liian yksipuolista kuvaa. Opiskelijat nostivat esille, että yhteistyö toimi eri tavoin eri työpaikoissa. Käsitysten mukaan joissain paikoissa esimerkiksi huono työilmapiiri vaikeutti merkittävästi yhteistyön toivotunlaista toteutumista. Havaituissa ongelmissa nähtiin kuitenkin myös oppimismahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen. Opiskelijoiden mielestä oli hyvä nähdä, että työyhteisöjä on erilaisia ja että kaikkiin asioihin ei voi itse välttämättä vaikuttaa. Virtanen (2013, 75) on vastaavasti todennutkin, että opiskelijat voivat oppia työssä negatiivisiakin asioita ja se luo osaltaan kuvaa todellisesta työelämästä. Työelämässä kaikki ei tapahdu aina siten kuin itse olettaisi tai omasta mielestä kuuluisi.

Oon tyytyväinen, että pääsi ns. raskaampaan paikkaan, koska opetti siltä kannalta ajateltuna paljon, sanottiin että joku asia on huonosti työyhteisössä ja neuvottiin olemaan puuttumatta ko. asiaan.

Työtehtäviin osallistuessaan opiskelijat olivat hahmottaneet sosiaali- ja terveysalan työelämää käytännössä ja sitä, mitä käytännön työssä pitää osata. Työssäoppimispaikat tarjosivat mahdollisuuden tietojen syventämiseen ja uuden oppimiseen niin työtaitojen kuin yleisten työelämässä tarvittavien taitojenkin suhteen. Vastaavasti Virtanen ja Collin (2007, 221) ovat tuoneet esille, että työssäoppiessaan opiskelija oppii ammatillisten taitojen lisäksi työelämässä yleensä tarvittavia taitoja ja osaamista.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan työssäoppimispaikat tarjosivat mahdollisuuden nähdä tiimityön merkityksen. Työssäoppiessa opiskelijat myös huomasivat, kuinka tärkeää on tarvittaessa saada tukea ja apua toisilta työntekijöiltä. Opiskelijoiden mukaan työssäoppiessaan oppi kunnioittamaan työyhteisön voimaa ja mielipidettä. Työpaikoilla oli opiskelijoiden kokemusten mukaan omia sääntöjään ja toimintatapamalleja, joita noudatettiin esimerkiksi ongelmatilanteissa.

Toisaalta huomaa tiimityön voimankin huomaa että tuen saanti on tosi tärkeää ja varsinkin kun sitä tukea ei aina ollu saatavilla.

Olen aina ollu yksinäinen susi aina että oppi kunnioittamaan työyhteisön voimaa mikä on tuohon työn tekemiseen hoitoalalla että yksinään polttas itsensä aika äkkiä loppuun tommosessa työssä.

Opiskelijan rooliin pääseminen

Opiskelijoiden käsityksistä nousi esille myös opiskelijan rooliin pääsemisen vaikeus. Opiskelijoiden mukaan oli tilanteita, joissa opiskelija ei saanut olla yhtään vuoroa varsinaisesti opiskelijana, vaan hänen piti toimia työntekijänä omine työtehtävineen. Kokemusten mukaan esimerkiksi työparina toimiessaan opiskelijat eivät välttämättä olleet opiskelijoina oppimassa vaan ennemminkin vahvuutena tekemässä töitä. Vaikeinta opiskelijan rooliin pääseminen oli omalla työpaikalla.

Katsottiin ettei tee niitä tehtäviä joita kuuluisi tehdä. Oli lähihoitajan roolissa mutta kuitenkin olisi pitänyt tehdä laitospulaisen (aiemmin toiminut laitospulaisena) työtehtäviä; oli aina henkilökuntaa normaalisti, vaikka tiedettiin että oli opiskelija.

Omassa työpaikassa harjoittelu ei toiminut, ei päivääkään opiskelijana kun ei ollut tarpeeksi henkilöstöä. Muut harjoittelupaikat oli kyllä siinä mielessä hyviä. mutta siis oma työpaikka ei toiminut harjoittelupaikkana.

Joillakin työpaikoilla opiskelijan rooli huomioitiin hyvin ja oppimismahdollisuuksia järjestettiin kokemusten mukaan riittävästi. Osa opiskelijoista olisi kuitenkin halunnut olla enemmän opiskelijan roolissa. Oppimisen kannalta koettiin hyvin tärkeäksi, että sai olla opiskelijana sen sijaan, että kohdeltiin varsinaisena työntekijänä. Joissakin tapauksissa opiskelija pyrittiin opettamaan nopeasti yhdeksi työntekijäksi, ja tavoitteena oli, että opiskelija pystyi tekemään samoja töitä kuin muutkin. Työssäoppimisjaksojen lopussa suurin osa opiskelijoista olikin kokenut olevansa työyhteisössä enemmän työntekijänä kuin opiskelijana. Opiskelijat myös kokivat, että heistä oli hyötyä työpaikoilla. Työpaikka ja muut työntekijät hyötyivät opiskelijan mukanaan tuomasta ajantasaisesta teorian tiedosta.

Se oli kyllä harjoittelussa että paljon uusia asioita, nopeasti itelle vastuuta ja silleen että nopeeta koulutusta.

Työyhteisö hyötyy opiskelijoista, kun tekee töitä kuten muutkin vuorolaiset.

Työssäoppimispaikkojen tarjoamien mahdollisuuksien rajallisuus

Työssäoppimispaikan olosuhteet rajoittivat oppimismahdollisuuksia riippuen esimerkiksi siitä, millaisia asiakkaita tai potilaita kyseisellä ajanjaksolla oli. Myös Leino (2011, 94) on tuonut esille, että työpaikka määrittää osaltaan oppimisen onnistumista. Tämän tutkimuksen mukaan kaikkia asioita ei ollut mahdollista nähdä käytännössä eikä kaikkea haluamaansa päässyt harjoittelemaan. Lisäksi oman rajoitteensa asetti se, että kaikki potilaat eivät halunneet harjoittelijan osallistuvan hoitoonsa.

Ei tullut mahdollisuutta tehdä asioita, joihin olisi eniten tarvinnut opetusta, harjoittelupaikkojen tarjoamat työmahdollisuudet ei ollu kovinkaa monipuolisia.

Eräs potilas ei halunnut että opiskelija pistää ja ku kuuli että opiskelijana olen niin hän ei ollu mikää koekaniini eikä halunnu että opiskelija pistää mutta ku mun piti se huone hoitaa mutta sitte tuli semmonen tunne että mä en halua mennä sinne ku se ei halunnu.

6.2.4 Moninaiset oppimistyyliä työssä oppimisen mahdollistajina

Erilaisten asioiden oppiminen eri tavoin

Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat hyödynsivät tämän tutkimuksen mukaan erilaisia oppimisen muotoja työssäoppimisjaksoillaan. Virtanen (2013, 81) on havainnut vastaavasti oppimismuotojen moninaisuuden. Haastatteluista nousi esille, että erilaisia asioita oppii eri tavoin. Joitain asioita oppii vain itse kokeilemalla ja johonkin toiseen asiaan riittää pelkkä asian kuuleminen tai näkeminen.

Tavallaan sitä oppii niin monin tavoin ja sitten just että erilaisia asioitakin oppii eri tavoin.

Oppiminen itse tekemällä

Opiskelijoiden mukaan yksi hyvä tapa oppia on tekemällä työtehtäviä itse. Virtanen (2013, 92) on vastaavasti todennut, että opiskelijoiden oppimista edistetään muuan muassa tarjoamalla heille mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen. Tärkeä työssä oppimisen muoto on itse työn tekeminen myös Collinin (2007b, 203) mukaan. Opiskelija oppii Stenvallin (2008, 10) mukaan tekemällä itse erilaisia ja monipuolisia työtehtäviä työyhteisössä. Oppimista tapahtui tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden mukaan työssäoppimisjaksoilla työtehtäviä tehdessä. Vastaavaa ovat havainneet myös Evans ym. (2006, 73). Opiskelijoiden käsitysten mukaan oppimista tapahtui hyvin myös siten, että sai toimia itsenäisesti, mutta joku oli tarvittaessa auttamassa ja tarkistamassa.

Että parhaiten oppii itse tekemällä ku on vaan joku joka tarvittaessa auttaa siinä tilanteessa.

Mallista oppiminen

Toinen hyvä oppimistyyli opiskelijoiden mukaan oli mallista oppiminen. Oppimisen kannalta oli tärkeää saada katsoa vierestä työntekoa ja saada siitä mallia omalle toiminnalle. Eraut (2004, 266–271) on vastaavasti todennut, että toisen työntekijän työn havainnointi edistää työssä oppimista. Erilaisia työskentelytapoja täytyi opiskelijoiden mukaan seurata ja ottaa niistä mallia. Kaikilla ei kuitenkaan tällaista sivusta seuraamista

ollut juuri lainkaan työssäoppimisjaksoillaan. Opiskelijoiden haastatteluista nousi esille myös, että on osattava ottaa mallia toisista, mutta kuitenkin on löydettävä oma tyyli ja malli toimia.

Oppii vanhemmilta työntekijöiltä, kun näkee miten ne tekee, kokemuksen myötä kertynyt tietoa, joka näkyi työtavoissa yms.

Nii ensin näytetään ja selostetaan ja katotaan yhdessä mitenkä toinen tekee ja sitten että miten minä sen teen. ja sitten sen jälkeen se oli sitten että lääkehoidot ja kaikki näytettiin alkuu ja muutaman kerran että mä sitten ne muistan. ja sitten mä tota hoidin yksinäni ne sen jälkeen.

Kysymällä oppiminen

Lisäksi käsitysten mukaan myös kysymällä oppi hyvin. Opiskelijat olivat tarvittaessa kysyneet, jos eivät osanneet jotain. Olikin opiskelijan edun mukaista kysellä paljon epäselvistä asioista. Toisaalta opiskelijan oli pakkokin esittää kysymyksiä oppiakseen, jos ohjaus oli puutteellista.

Joka päivä oppi kysymällä jotain.

Virheistä oppiminen

Myös virheistä oppiminen nähtiin tärkeänä oppimismuotona. Pienistäkin virheistä voi opiskelijoiden mukaan oppia, ja samaa virhettä ei tehnyt uudestaan. Collin (2002, 142) on vastaavasti havainnut, että virheistä voi oppia. Virheiden tekeminen oli opiskelijoiden mukaan kokonaisvaltaisesti kasvattavaa ja opettavaista.

Pieniä virheitäkin tietysti tuli kute kellä vaan ja niistä opin myös.

Yhteistyössä oppiminen

Opiskelijoiden mukaan tärkeän oppimismahdollisuuden sosiaali- ja terveysalalla luo yhteistyö. Vastaavasti Collin (2002, 141–147) on todennut, että työpaikoilla opitaan yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta. Muut työyhteisön jäsenet ovat keskeisiä työssä oppimisessa (Tynjälä & Collin 2000, 296). Leinon (2011, 92) mukaan sosiaalisten taitojen merkitys on suuri koko opiskeluajan ja työssä oppiessa. Vuorovaikutusta voidaankin pitää

keskeisenä asiana työssä oppimisessa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan työssä pääsi oppimaan hyvin muun muassa työparina toimiessa, ja yhdessä tekeminen mahdollisti asioista keskustelun. Keskusteluilla muiden työntekijöiden kanssa on Virtasenkin (2013, 92) mukaan merkitystä työssä oppimisen kannalta. Eraut (2004, 266–271) on myös todennut, että esimerkiksi ryhmässä toimiminen ja haastavammista tehtävistä yhteistyössä selviytyminen edistävät oppimista. Olennaista on Van der Klinkinkin (2000, 177–185) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen eli oppiminen toisilta työntekijöiltä sekä heidän kanssaan yhdessä. Kokemusten vaihtamiselle tulisi myös olla riittävästi aikaa ja tilaa (Poikela & Järvinen 2007, 184–185). Leinon (2011, 92) mukaan ongelmatilanteissa on hyvä jutella toisten kanssa ja pyytää apua. Opiskelijoiden mukaan toisten kanssa yhteistyössä toimiminen edisti omaa oppimista.

Sitte oppi aina jotain uutta ku alkaa miettimään ja miettimään ja eri kantilta ja kysyt toisilta et sillai että sitten mietittiin yhdessä että kukaan ei lähtenyt yksin sooloilemaan, että ei noi työkaveritkaa oikeestaa itseksee mitää päätä että kysyy mielipidettä sitten.

Oppiminen kyseenalaistamalla

Oppimista koettiin tapahtuneen myös kyseenalaistamalla. Tuomalla esille oppimaansa teoretietoa opiskelija pystyi jossain tilanteissa kyseenalaistamaan käytettyjä toimintatapoja. Näin toimiessaan opiskelija koki, että asioista oppi hyvin. Kyseenalaistamalla asioita opiskelija koki ymmärtäneensä ne paremmin ja tarkemmin kuin tilanteessa, jossa kerrotut asiat ja nähdyt työtavat olisi otettu vastaan sellaisenaan kyselemättä.

Kyllä sitä oppii kun kyseenalaistan sitä että mitenkä, minkä takia ja sillei.

Oppimista edistäviä tekijöitä

Opiskelijoiden mukaan omasta aiemmasta työkokemuksesta oli hyötyä miettiessä, miten eri tilanteissa voisi oppia. Omaa elämäkokemustaan pystyi hyödyntämään erilaisten ihmisten kanssa toimiessa ja yrittäessään oppia. Aiempien kokemusten koettiin edistävän oppimista. Oppimista edisti käsitysten mukaan myös muun muassa se, että koulutuksen

toteutus oli järjestelmällistä ja loogista. Lisäksi oppimista edisti toive tutkinnon valmiiksi saamisesta.

Opiskelijoiden mukaan oppimista edisti myös itsenäiseen toimintaan liittyvä vastuun ottaminen. Luottamus omaan kykyihin kasvoi tilanteissa, joissa ei ollut ketään keltä kysyä neuvoa. Käsitusten mukaan opiskelijat olivat oppineet hyvin, kun olivat joutuneet ottamaan vastuuta ja oikeasti miettimään, mitä ovat tekemässä. Oppimisen kannalta oli opiskelijoiden mukaan tärkeää itse nähdä, miten erilaisia tilanteita ratkaistaan. Oppimisen on todettu olevan prosessi, jossa yhdistyvät muun muassa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen sekä aktiivinen soveltaminen (Ruohotie 2002, 137; Kolb 1984). Työtilanne ja yleinen kiire työpaikalla edellyttivät opiskelijoiden käsitysten mukaan itsenäisyyttä sekä itseohjautuvuutta. Itsenäisyys mahdollisti vastuun ottamista, joka osaltaan edisti oppimista.

Ku oli itsekseenkin työvuorossa ilman ohjaajaa, että itse kun teki ja otti vastuuta nii kyllä siinä oppi.

No kyllä se mun mielestä on semmonen että kun joutuu tai saa ottaa vastuuta nii sillonhan sitä on pakko ajatella että mitä mä oikeen teen ja miten mä tästä selviän että semmosissa tilanteissa oikeestaa varmasti parhaiten oppii.

Oppimisen esteet

Opiskelijoiden mukaan oli vain vähän tai ei lainkaan oppimista estäviä asioita. Oppimisen esteeksi nousi esimerkiksi se, että yhteistyö ohjaajan kanssa ei toiminut eikä ohjaaja tullut työyhteisössä kenenkään kanssa toimeen. Erautin (2004, 266–271) mukaan työssä oppimiseen vaikuttavatkin osaltaan työpaikan sosiaaliset suhteet. Vastaavasti Rainbird ym. (2004, 51) ovat todenneet, että läheiset työntekijät ovat tärkeä osa oppimista työelämässä. Työyhteisön sisäinen dynamiikka vaikuttaa yksilöiden oppimismahdollisuuksiin. Hulkarinkin (2006, 165–166) mukaan oppimiseen vaikuttaa työpaikan olosuhteet. Opiskelijoiden mukaan oppimista esti se, että yhteistyö ei toiminut työpaikalla.

No kyl se sillee esti sitä oppimista ku muilta ei voinu aina kysyä neuvoa että ku ei tienny haluaako ne neuvoa tai ottaa siihe kattoon mite ne tekee.

6.2.5 Palaute työssä oppimisen tukena

Palautteen tärkeys

Opiskelijoiden mukaan työssäoppimisjaksoilla oli hyvin tärkeää saada palautetta niin asiakkailta kuin työyhteisön muilta jäseniltä. Myös Leino (2011, 92) on korostanut palautteen merkitystä työssä oppiessa. Eraut (2004, 266–271) on vastaavasti todennut, että työssä saatu palaute ja tuki vaikuttavat työssä oppimisen toteutumiseen. Opiskelijoiden mukaan joillakin työssäoppimisjaksoilla sai positiivista palautetta ja kannustusta. Palaute sai opiskelijan miettimään omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan. Negatiivinenkin palaute koettiin tärkeäksi, mutta sitä ei opiskelijoiden mukaan juurikaan annettu. Opiskelijoiden mukaan olisi kuitenkin ollut tärkeää tietää, mitä asioita pitäisi erityisesti kehittää omassa osaamisessaan. Lisäksi nousi esille, että palaute oli hyvin erilaista eri paikoissa ja välillä palautetta oli annettu vain, koska sitä kuului antaa.

Sain kyllä palautetta että lähinnä suullisesti. Ku sain kuitenkin ihan hyvää palautetta nii kannustaahan se sitte.

Palaute ei ollut oikeudenmukaista, oli outoa palautetta ja henkilökohtaisuuksiin menevää, ja välillä tuntui että palaute oli tekemällä tehtyä ja sitä annettiin vain koska sitä piti antaa.

Palautteen määrä

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoille annettiin suullista ja kirjallista palautetta varsin vaihtelevasti. Osa opiskelijoista sai palautetta mielestään riittävästi, mutta joidenkin opiskelijoiden mukaan kaikilla työssäoppimisjaksoilla ei saanut työn tekemisestä lainkaan palautetta, ei positiivista eikä negatiivista. Palautetta ei saanut välttämättä pyytämälläkään tai se oli hyvin vähäistä. Opiskelijoiden mukaan olisi ollut hyödyllistä saada palautetta kaikilta työntekijöiltä työnteon ohessa, jotta olisi voinut oppia esimerkiksi muuttamaan toimintatapojaan. Palautteenannon vähäisyyteen liittyy opiskelijoiden mukaan erityisesti ajan puute.

Olisi ollut tärkeää saada palautetta jo alussa, joten kyllä jäi kaipaamaan palautetta työstä, näyttökeskustelussa tuli vasta palautetta, olisi pitänyt olla aiemminkin.

Ohjaaja sitte kertoi mitä oli muidenkin mielestä tehnyt hyvin tai huonosti, mutta olisi voinut antaa muut palautetta kyseisessä tilanteessa eikä parin viikon päästä ohjaajan kautta.

Palautteen vastaanottaminen oli joidenkin opiskelijoiden mukaan aluksi vaikeaa. Palautetta annettiin monissa tapauksissa suullisesti mutta ei niinkään kirjallisesti. Osa opiskelijoista oli saanut kirjallista palautetta vasta työssäoppimisjaksojen loppuvaiheessa, ja välillä kirjallista palautetta piti erikseen pyytää. Kirjallinen palaute koettiin kuitenkin tärkeäksi.

Kirjallisesta palautteesta tehtiin se, mikä oli pakollista.

6.2.6 Työssäoppiminen kokonaisvaltaisen oppimisen ja kehittymisen edistäjänä

Jatkuva oppiminen

Tutkimuksen mukaan työssäoppimisjaksoilla oppi paljon erilaisia taitoja. Opiskelijoiden mukaan oli kuitenkin tärkeää ymmärtää, että aina voi oppia uutta ja päivittää tietojaan. Koskaan ei ole valmis, vaan aina löytyy opittavaa, ja koulutuksen jälkeenkin jää paljon opittavaa työelämään. Myös Virtasen (2013, 72–73, 79) mukaan työssäoppiessa luodaan pohjaa elinikäiselle oppimiselle, kun opiskelijat tulevat tietoisiksi omasta osaamisestaan ja osaamisen kehittämisen merkityksestä. Tässä tutkimuksessa esille nousseiden käsitysten mukaan opiskelijat ymmärsivät oppivansa jatkuvasti työelämässä ollessaan ja työtehtäviä tehdessään.

Tietoa ja taitoa paljon työssäoppimisesta, mutta työelämässä oppii koko ajan uutta kun kaikki muuttuu jatkuvasti, jatkuvasti opiskeltava lisää, enkä tarkoita kuitenkaan että pitäisi mennä jonnekin kouluun vaan työtä tehtäessä oppii.

Osaamisen kehittyminen

Työssäoppiessaan opiskelijat olivat mielestään oppineet pääsääntöisesti paljon. Tynjälä ym. (2006, 117) ja Virtanen ym. (2009, 168) ovat vastaavasti todenneet, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen on todettu lisäävän opiskelijoiden osaamista. Tämän tutkimuksen mukaan työssäoppiminen on antanut varmuutta työntekoon ja lisännyt uskallusta tehdä

uusia ja erilaisia asioita. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijat näkivät konkreettisesti työelämää ja he pystyivät hahmottamaan paremmin osaamisvaatimuksia. Käsitysten mukaan asioita on osattava laaja-alaisesti ja osaamisvaatimukset kasvavat esimerkiksi tietotekniikan kehittyessä. Työssäoppimisjaksoilla oli opiskelijoiden mukaan mahdollista oppia paljon erilaisia hyviä toimintatapoja, ja oman tekemisen sekä oppimisen kautta oli mahdollista löytää itselle sopivimmat työtavat. Kolb (1984, 34–35) ja Wenger (1998, 215–216) ovat myös todenneet, että työelämässä saatujen harjoittelukokemusten reflektoinnin myötä opiskelijan on mahdollista ymmärtää ja hahmottaa omaa toimintaansa todellisessa työympäristössä. Virtasen ja Collinin (2007, 221) mukaan työssäoppiessaan opiskelija oppii ammatillisten taitojen lisäksi työelämässä yleensä tarvittavia taitoja ja osaamista, kuten tässäkin tutkimuksessa tuli esille.

Paljon sitä oppi että tottakai ku teki niitä töitä siinä oli siinä mukana nii kyllä sitä oppi, että siinä näki sitä miten se menee siellä.

Ammatillinen kasvu

Opiskelijoiden mukaan työssäoppiminen oli luonut pohjaa ammatilliselle kasvulle. Siihen liittyi oman osaamisen hahmottamista ja arvioimista. Tietenkin tilanteessa, jossa opiskelijalla oli ollut ennestään jo alan työkokemusta, oli ammatillista kasvua koettu tapahtuvan jo aiemmin. Ruohotien (2000, 9-19) mukaan ammatillinen kasvu tapahtuu vähitellen, ja se on nähtävissä oppimisprosessina, jossa tiedot lisääntyvät ja muun muassa kyky vastata muuttuviin ammattivaatimuksiin kehittyy. Laine ym. (2004, 218) ovat tuoneet esille, että työssä oppimisella on oma merkityksensä ammatillisessa kasvussa, koska ammattiin kasvaminen tapahtuu oppimisen ja sosiaalistumisen myötä. Myös Virtasen ja Collinin (2007, 222) mukaan työssäoppimisen kautta opiskelijat ohjautuvat ammatilliseen kasvuun. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat oppivat työssäoppiessaan hahmottamaan omaa osaamistaan. Opiskelijat oppivat hahmottamaan ja huomaamaan myös niitä asioita, joita ei välttämättä vielä hallinnut riittävän hyvin. Ammatillinen kehittyminen ja uuden oppimisen arvostaminen olivat opiskelijoiden mielestä tärkeitä asioita.

Tärkeintä oli varmastikin ymmärtää asiat miksi teen ja miten teen ne. että hahmottaa sitä työtä käytännössä oikeasti ja just sitä että miten niitä juttuja pitäisi oikeasti tehdä niinku alan ammattilaisena ja alalle kouluttautuneena että tekeekö niinku pitää.

Sosiaalisten taitojen kehittyminen

Sosiaalisilla taidoilla on opiskelijoiden käsitysten mukaan suuri merkitys sosiaali- ja terveysalalla työskenneltäessä. Opiskelijoiden mukaan olikin tärkeää oppia teorian lisäksi ihmisten kohtaamiseen liittyviä taitoja. Koulutuksen myötä opiskelijat kokivat saaneensa rohkeutta ja sosiaaliset taidot olivat kehittyneet erilaisten tilanteiden kohtaamisen myötä. Laine ym. (2004, 217) ovatkin todenneet, että auttamistyöhön kasvetaan vähitellen, ja työssä tarvittavat taidot kehittyvät asteittain opiskelun, harjoittelun ja kokemuksen kertymisen myötä. Heidän mukaansa ammatilliseen auttamistyöhön kasvaminen on niin ammatillisten valmiuksien karttumista, tietojen ja taitojen lisääntymistä kuin ihmisenä kasvamista. Myös Väisänen (2003, 170) on havainnut, että työssäoppimisen aikana opiskelijoiden sosiaaliset taidot kehittyvät. Tässä tutkimuksessa esille nousi myös käsityksiä, joiden mukaan ihmisen sosiaalisuuteen ei voida koulutuksen avulla vaikuttaa. Osa opiskelijoista kokikin sosiaaliset toimintatavat enemmän muuttumattomiksi ihmisen luonteeseen liittyviksi ominaisuuksiksi.

Sitä kun piti olla ihmisten kanssa tekemisissä nii kyllä sitä oppi puhumaa eri lailla vähä ja oppi sitä vuorovaikutusta ja semmosta että miten niitä asioita sanotaa ja siinäki on hyvä nähdä sitä mallia että miten muut siellä teki.

Ei oikein tosta koulutuksesta oikeestaa mitää sillei että eiköhän se liity enemmän sitte ihmisen perusluonteeseen että en laittas sitä mitenkään koulutuksen piikkiin että ihmisen persoona sinänsä vaikuttaa enemmän että miten toimii ja miten osaa olla ihmisten kanssa.

Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden oli opittava ja ymmärrettävä teorian tietoa suorittaakseen työtehtäviä oikealla tavalla. Tämän lisäksi ihmisten kanssa työskenneltäessä oli osattava kohdata erilaisia ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia ihmisiä. Allen ym. (2008, 260; 263) ovatkin todenneet, että kokonaisvaltaiseen suhteeseen asiakkaan kanssa tarvitaan työn suorittamiseen liittyvien tietojen ja taitojen ohessa myös huolehtimiseen liittyvien asenteiden omaksumista. Tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että sosiaali- ja terveysalalla työskentely edellyttää paljon muutakin kuin vain varsinaisten työtehtävien suorittamiseen liittyviä taitoja. Opiskelijoiden käsitysten mukaan on opittava muun muassa empaattinen, eettinen ja asiakaslähtöinen työskentelytapa. Tähän puolestaan vaikuttavat opiskelijoiden mukaan oma asennoituminen sekä halu päästä mukaan hoitomaailmaan.

Esille nousi myös käsityksiä, joiden mukaan asiakaslähtöisyys ja vaadittava empaattisuus tulivat toisilta luonnostaan ja toiset eivät puolestaan sisäistäneet niitä toivottavalla tavalla.

Ihmisen kohtaaminen on tärkeä juttu iha yleistasolla. Iha tosiaan niin monenlaisia ihmisiä päivän mittaan näkee. Ja tietenkin ajattelen omaa työtä että on aika lyhyitä nää kohtaamiset että ku on luukulla nii aika monta ihmistä käy että on osattava siinä olla sitte hyvi ja nii no niinku sillei asiakaslähtöisesti, että vaikka olis sitte itellä jotenki vaikee päivä ja jotai nii ei sitä sitte nii ei se asiakkaiden vika ole että pitäis osata huomioida se sitte.

Kehittyminen omalla alalla

Opiskelijoista suurin osa koki olevansa omalla alallaan ja viihtyvänsä töissä sosiaali- ja terveysalalla. Myös Virtasen (2013, 79) havaintojen mukaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijat olivat vahvasti samaistuneet omaan alaansa. Tässä tutkimuksessa oppisopimuskoulutuksen koettiin tarjonneen mahdollisuuksia nähdä työelämää käytännössä ja se oli osaltaan vahvistanut halua olla ihmisten parissa töissä. Koulutuksen koettiin myös tuoneen arvostusta työyhteisössä. Käsitysten mukaan opiskelijat olivat saaneet työssäoppiessaan varmistusta siitä, että olivat kouluttautumassa oikealle alalle. Opiskelijat halusivat toimia ihmisten parissa ja auttaa apua tarvitsevia. Laineen ym. (2004, 217) mukaan auttamistyössä on olennaista halu tehdä työtä toisten auttamiseksi. Lisäksi opiskelijat toivat esille, että alalla on hyvin tärkeää olla halukas kehittymään ja oppimaan uutta. Toisaalta opiskelijat kuitenkin kokivat, että olivat valmiita lähihoitajia vaikkakin ymmärrettiin, että opittavaa ja kehitettävää on vielä paljon. Käsitysten mukaan työelämässä kohdataan paljon erilaisia tilanteita, ja kaikkia asioita ei voi etukäteen harjoitella tai opetella.

Omalla alalla valmis lähihoitaja, mutta jos pitäisi siirtyä toiseen toimialueeseen esim. lasten parista terveystieteeseen niin ei olisi valmis.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää käsityksiä oppisopimuskoulutuksesta ja siihen kuuluvasta työssäoppimisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin työssä oppimista työssäoppimisjaksoilla. Käsityksiä tarkasteltiin sosiaali- ja terveystieteiden perustutkimuksen suorittaneiden tai opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden näkökulmasta. Aineisto kerättiin kahdeksalla teemahaastattelulla, ja aineiston analysoinnissa sovellettiin fenomenografista analyysitapaa. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia, palataan vielä lyhyesti tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja esitetään kysymyksiä sekä pohditaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Oppisopimuskoulutus toimivana kokonaisuutena

Sosiaali- ja terveystieteiden oppisopimuskoulutukseen oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä, mutta myös kehitysideoita löytyi. Sosiaali- ja terveystieteiden oppisopimuskoulutus nähtiin hyvänä vaihtoehtona osaamistarpeen kasvaessa tai alan vaihdon yhteydessä. Peltomäki ja Silvennoinen (1998, 46) ovat vastaavasti havainneet, että oppisopimuskoulutusta pidetään hyvänä kouluttautumisvaihtoehtona. Tässä tutkimuksessa vahvuutena pidettiin sitä, että koulutus on tiiviisti yhteydessä työelämään. Tutkimuksen hankkiminen erkaannuttamatta työelämästä sopiikin monenlaisiin elämäntilanteisiin, ja vaikka aiemmista opinnoista olisi kulunut aikaa. Opiskelijat kokivat hyvänä sen, että aiempi alan koulutus ja työkokemus huomioitiin opiskelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Aiemmasta alan työkokemuksesta on apua työtehtäviä suorittaessa ja uutta oppiessa, kuten Collinkin (2005, 104) on todennut. Koulutus tarjoaa hyvän väylän työelämän käytänteisiin ja ammatillisen osaamisen kartuttamiseen myös sellaiselle, jolla työkokemusta ei ole vielä kertynyt.

Oppisopimuskoulutukseen voi sen käytännölläisyyden vuoksi olla helpompi lähteä mukaan kuin perinteiseen päiväopiskeluun. Käsitysten mukaan ajatus koulutusmuodon helppoudesta ohjaa oppisopimuskoulutuksen pariin. Myös Väistö (2007) on tuonut vastaavasti esille, että koulutusmuoto voi vaikuttaa helpommalta vaihtoehdolta kouluttautua. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden alkuperäinen käsitys opintojen helppoudesta oli kuitenkin muuttunut opintojen myötä. Oppisopimuskoulutus osoittautui vaativaksi kokonaisuudeksi, ja koulutusmuotoa pidettiin jopa vaativampana kuin

päiväopiskelua. Oppisopimusopiskelijan on oltava sitoutunut koulutukseen ja kyettävä toimimaan itsenäisesti. Oppimisen vastuu jää paljolti opiskelijalle itselleen, ja itsenäisen työn määrä on suuri. Myös työelämä oppimisympäristönä vaatii itsenäisyyttä (Virtanen 2013, 72). Etätöiden ja itsenäisen opiskelun määrään oli osittain osattu varautua jo koulutukseen hakeutuessa, mutta kuitenkin opintojen edetessä osa opiskelijoista piti määrää liian suurena. Itsenäisten oppimistehtävien suorittaminen vaati enemmän paneutumista, jos aiemmista opinnoista oli kulunut aikaa. Oppisopimuskoulutukseen oltiin kuitenkin tyytyväisiä sen raskaudesta huolimatta.

Opiskelijoiden mukaan teoriaopetus toimi oppimisen ja koulutuksen perustana. Teoriatietoa koettiin tarvittavan töitä tehdessä. Tyytyväisyys teoriaopetukseen kuitenkin vaihteli. Teoriaopetus oli joidenkin opiskelijoiden mielestä laaja-alainen ja toimiva kokonaisuus. Toisaalta osa koki, että teoriaopetuksen määrää oli vähäinen, asioita opetettiin liian nopeatahtisesti ja opetustavat olivat toimimattomia. Teoriaosuuden riittämättömyys on nostettu esille aiemminkin (esim. Horttana & Rantanen 2007). Teoriaopetusta olisi tärkeää olla riittävästi, koska teoriatieto luo pohjaa ammatilliselle osaamiselle ja työtehtävien tekemiselle. Myös opetuksen tason koettiin vaihtelevan, ja käytännönläheisiä asioita olisi kaivattu opetettavan enemmän. Opetusmetodien koettiin välillä olevan sopivampia nuorille kuin aikuisille. Oppisopimuskoulutuksessa on kuitenkin eri-ikäisiä opiskelijoita eli tiettyjen ikäryhmien huomioiminen voi olla vaikeaa.

Opiskelijoiden mukaan oli hyvä, että teoriatietoa pystyi soveltamaan käytäntöön suhteellisen nopeasti. Pääosin teoria ja käytäntö tukivat hyvin toisiaan. Virtanenkin (2013, 82) on todennut, että sosiaali- ja terveysalalla opiskelijat ovat kokeneet kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraation vahvaksi. Käytännön työn ja teoriakoulutuksen yhdistyminen toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi onkin olennaista (ks. Collin & Tynjälä 2003; Tynjälä 2008; Lindström ym. 2000). Toisaalta esille nousi myös kokemuksia siitä, että teoria ja käytäntö eivät vastanneet toisiaan. Leinon (2011, 95) mukaan teorian ja käytännön yhteensovittaminen ei aina olekaan yksinkertaista. Teoriatieto ei aina kohtaa käytäntöä, ja teoriaopetuksessa opettettujen asioiden siirtäminen käytännön työtehtäviin ei aina ole helppoa.

Oppisopimuskoulutus sopii erilaisiin elämäntilanteisiin joustavuutensa vuoksi. Oppisopimuskoulutus on tavallaan työläs koulutus, mutta toisaalta se kuitenkin joustaa opiskelijoiden tarpeen mukaan, ja opiskelutahtiin voi tarvittaessa vaikuttaa. Tässä

tutkimuksessa työelämän, itsenäisten etätehtävien ja perheen yhdistäminen koettiin toisinaan hyvin haastavaksi. Koulutusmuodon mahdollistama joustavuus helpotti kuitenkin osaltaan opiskelun ja muun arjen yhteensovittamista. Leino (2011, 91) on havainnut, että sosiaali- ja terveysalalla yksilöllisten elämäntilanteiden huomioiminen on toteutunut hyvin. Yksilöllisten elämäntilanteiden huomioiminen onkin hyvin tärkeää opiskelijoiden ollessa eri-ikäisiä ja hyvin erilaisissa elämäntilanteissa. Ihmisten on huomioitava opiskelemaan lähtiessään myös taloudellisia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden mukaan palkka olikin keskeinen syy koulutusmuodon valinnassa. Oppisopimuskoulutus onkin taloudellisten syiden takia monelle ainoa vaihtoehto kouluttautua.

Koulutusalan valintaa ohjaa osaltaan tulevat työllistymismahdollisuudet. Sosiaali- ja terveysalan hyvä työllisyystilanne (ks. Koponen ym. 2012) kannustaakin kouluttautumaan alalle. Myös tässä tutkimuksessa työllistymismahdollisuudet koettiin sosiaali- ja terveysalalla hyvänä. Suurin osa haastatelluista opiskelijoista olikin työllistynyt heti koulutuksen käytyään joko uuteen työpaikkaan tai jatkanut samassa työpaikassa, jossa oli aiemmin työskennellyt kouluttautumattomana. Kokonaisuudessaan koulutusmuotoon oltiin tyytyväisiä ja sen koettiin vahvistaneen aiempaa osaamista sekä luoneen hyvän pohjan työelämässä toimimiselle.

7.2 Työssäoppiminen ammatillisen osaamisen edistäjänä

Työssäoppiminen on hyvin keskeisellä sijalla oppisopimuskoulutuksessa, koska suurin osa koulutuksesta tapahtuu työpaikoilla. Työssäoppimisjaksoille painottuvan opiskelun nähtiin tässä tutkimuksessa tarjoavan paremmin oppimismahdollisuuksia kuin päiväopiskelun. Tutkimuksen mukaan työssäoppimisjaksojen toteutumiseen vaikutti suuresti opiskelijan oma asenne ja opiskelumotivaatio. Motivaatiolla on olennainen rooli oppimisessa (Pohjonen 2001; Ovaskainen & Ritsilä 2000; Billett 2004). Tutkimuksen mukaan myös opiskelijan aktiivisuus vaikutti oppimismahdollisuuksiin. Opiskelijan aktiivisuus vaikuttaa työtehtävien saamiseen ja siihen millaisia työtehtäviä pääsee opettelemaan. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijoiden onkin tärkeää olla itse aktiivisia (ks. Hulkari 2006). Opiskelijan rooli on keskeinen työssäoppimisjakson toteutumisessa, mutta siihen vaikuttavat väistämättä myös koko työyhteisö sekä saatu ohjaus ja tuki.

Tutkimuksen mukaan ohjaukseen oltiin pääosin tyytyväisiä ja ohjaajat osasivat tukea oppimista ja tarjota tarvittaessa apua. Tynjälän ym. (2006, 141) mukaan sosiaali- ja terveysalalla työpaikkaohjaukseen onkin kiinnitetty paljon huomiota. Ohjaajien ohjaustaito on hyvin tärkeää, koska ohjauksen toteutumisella on merkittävä rooli työssäoppimisjaksoilla (esim. Virtanen 2013; Stenvall 2008, Leino 2011, 96; Hulkari 2006). Tässä tutkimuksessa ohjausta pidettiin pääosin välttämättömänä. Ohjauksen tarve vaihteli eri opiskelijoiden välillä, ja tarve ohjaukselle vähentyi työharjoittelujaksojen edetessä. Tietenkin myös työtehtävien luonne vaikutti ohjaustarpeeseen. Asiakastyön luonne huomioiden sosiaali- ja terveysalan työssä olisi tärkeää saada ohjausta ja tukea riittävästi. Ohjausta tulisikin olla saatavilla opiskelijan sitä tarvitessa eikä opiskelijan koskaan tulisi jäädä yksin tekemään asioita, joita ei osaa.

Tässä tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että osa opiskelijoista ei ollut saanut riittävästi tukea tai oli jäänyt kokonaan ilman ohjausta. Työpaikkaohjaus on todettu aiemminkin riittämättömäksi (Peltomäki & Silvennoinen 1998; Virtanen 2013). Tämän tutkimuksen mukaan aiemman työkokemuksen tai opiskelijan iäkkyuden vuoksi ohjaustarvetta ei välttämättä aina tunnistettu, koska opiskelijan oletettiin osaavan asiat ennestään. Opiskelijan itseohjautuvuuteen ei tulisi kuitenkaan luottaa liikaa (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 31). Ohjauksen puutteellisuus vaikuttaa väistämättä opiskelijan oppimismahdollisuuksiin ja oppimiseen. Ilman riittävää ohjausta opiskelija saattaa osallistua vain itselleen tuttujen työtehtävien tekemiseen ja haasteellisemmat tehtävät, joista voisi saada uusia oppimiskokemuksia, voivat jäädä vähemmälle.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat kokeneet, että ohjausta ei aina ehditty tai haluttu antaa. Ohjaajat voivat itsekin kokea, että eivät pysty tarjoamaan tarvittavaa ohjausta (Virtanen & Collin 2007, 226–227). Ohjaukselle ei välttämättä löydy aikaa (Leino 2011, 95). Toisaalta ohjaajilla ei välttämättä ole riittävästi ohjaustaitoja eikä kokemusta ohjaustehtävistä. Ohjaajien sosiaaliset taidot vaikuttavat myös osaltaan ohjaukseen. Tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista olikin kokenut, että yhteistyö ja vuorovaikutus ohjaajan kanssa eivät toimineet. Vuorovaikutuksen toimivuus on kuitenkin tärkeää (Hulkari 2006). Kaikkien ihmisten kanssa ei ole yhtä helppoa tulla toimeen eikä yhteistyö välttämättä toimi, mutta ohjauskäytänteiden olisi kuitenkin hyvä olla yhdenmukaisia eri työpaikoilla. Työpaikat ja ohjaajat ovat tietenkin erilaisia, mutta jonkinlaiset yhteiset mahdollisesti valvotut toimintamallit olisivat tarpeen. Lisäksi on huomionarvoista, että suurin osa

ohjaajista on osaavia ja asiaan paneutuvia. Laadukas ohjaus luo hyvän pohjan oppimiselle ja opiskelijan viihtyvyydelle työyhteisössä sekä edistää opiskelijan motivaatiota.

Opiskelijoiden mukaan työstä saatu palaute oli tärkeää. Palautteen määrän ja sisällön koettiin kuitenkin vaihtelevan. Työstä saatu palaute ja tuki vaikuttavat työssä oppimisen toteutumiseen (Eraut 2004, 266–271). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kaikilla työssäoppimisjaksoilla palautetta ei saatu lainkaan. Positiivista palautetta sai helpommin kuin negatiivista, vaikka kehittämistarpeidenkin kuuleminen olisi ollut opiskelijoiden itsensä mielestä tärkeää. Palaute auttaa arvioimaan ja kehittämään omaan toimintaa sekä näkemään omat oppimistarpeet. Kehittämistarpeiden esille nostavan palautteen lisäksi myös positiivinen palaute on tärkeää, koska se kannustaa ja motivoi.

Opiskelijat kokivat oppineensa paljon työssäoppimisjaksoillaan. Työssäoppimisjaksoilla sai tehdä töitä melko monipuolisesti, ja pääsääntöisesti työtehtävät muuttuivat ajan kuluessa vastuullisemmiksi. Tehtäviä koettiin olleen myös riittävästi. Työtehtävien määrällä ja osallistumismuodoilla onkin merkitystä oppimistavoitteisiin pääsemisessä (Hulkari 2006; Billett 2004, 109; Tynjälä ym. 2006, 141). Opiskelijoiden päästessä eri työssäoppimisjaksoillaan eri työpaikoille he näkivät erilaisia tapoja toimia ja saivat monipuolisemman kuvan alan työelämästä. Toisilla työpaikoilla opiskelijan rooli huomioitiin paremmin kuin toisilla ja näin ollen oppimismahdollisuuksien järjestäminen vaihteli. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijat eivät välttämättä saaneet olla opiskelijan roolissa, vaan työntekijänä tekemässä töitä. Tämä voi johtaa siihen, että opiskelija tekee itsenäisesti ennalta tuttuja työtehtäviä uusien asioiden opetteluun jäädessä vähemmälle. Tällaisissa tilanteissa ohjaaja ei myöskään välttämättä tunnista ohjaustarvetta ja siten ohjaus voi jäädä vähäiseksi eikä uusien taitojen oppimista tueta riittävästi. Toisaalta ongelmaksi voi nousta se, että opiskelijalle jää työssäoppimisjaksolla liian paljon vastuuta suhteessa osaamiseensa, jos hän toimii enemmän työntekijänä kuin opiskelijana.

Opiskelijat kokivat tärkeäksi kuulumisen työyhteisöön, jossa olivat työssäoppimassa. Tilanteissa, joissa opiskelija hyväksyttiin yhteisön jäseneksi, oppimisympäristö koettiin hyväksi ja oppimista edistäväksi. Vastaavasti Leino (2011, 94) on todennut, että työpaikka määrittää osaltaan oppimisen edellytyksiä. Tulosten mukaan suurin osa opiskelijoista oli saanut tukea työyhteisöiltä, joissa oli työssäoppimisjaksoillaan ollut. Vastaavasti Virtanen (2013, 67; 111) on havainnut, että sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat saavat sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tukea ja ilmapiiri työpaikoilla on opiskelijat hyväksyvä.

Työyhteisöön mukaan pääseminen on hyvin tärkeää ja yksi motivaatioon vaikuttava tekijä. Tuntiessaan kuuluvansa työyhteisöön opiskelijan on helpompi lähestyä muita työyhteisön jäseniä ja kysyä tarvittaessa ohjausta ja tukea. Pahimmillaan opiskelija voi kokea jäävänsä yksin. Ulkopuoliseksi jääminen voi heikentää myös opiskelumotivaatiota. Ongelmaksi saattaa muodostua sekin, että sosiaalinen vuorovaikutus ja sitä kautta saatava tuki oppimiselle jää vähäiseksi, jos opiskelija kokee olevansa ulkopuolinen.

Opiskelijat hyödynsivät erilaisia oppimistapoja työssäoppiessaan. Erilaisia asioita opitaan eri tavoin ja eri ihmiset oppivat asioita erilailla. Myös esimerkiksi Virtanen (2013, 81) on todennut, että opiskelijat hyödyntävät erilaisia oppimisen muotoja. Oppimista tapahtuu parhaimmillaan jatkuvasti ja työtehtäviä suorittaessa (Stenvall 2008, 10; Collin 2007b, 213; Evans ym. 2006, 73). Yhtenä hyvänä tapana oppia nähtiin asioiden ja työn tekeminen itse. Aktiivinen toimijuus ja työn tekeminen onkin tärkeää (Virtanen 2013, 92; Collin 2007b, 203). Toinen tärkeä oppimistapa oli mallista oppiminen. Vastaavasti Eraut (2004, 266–271) on tuonut esille, että toisen työn havainnointi edistää oppimista. Lisäksi oppimista tapahtui asioista kyselemällä. Välillä kyseleminen oli välttämätöntä senkin takia, että ohjausta ei aina ollut saatavilla. Myös virheistä koettiin opittavan. Collininkin (2002, 142) mukaan tehdyistä virheistä on mahdollista oppia. Lisäksi opiskelijoiden mielestä tärkeää oppimisen kannalta oli yhteistyö. Yhteistyö ja vuorovaikutus ovatkin keskeisessä roolissa työpaikoilla oppiessa. Yhdessä tekemisen kautta asioista pystyy keskustelemaan, joka on tärkeää työssä oppimisen kannalta (Virtanen 2013, 92). Ryhmässä toimimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu edistävän oppimista (ks. Eraut 2004, 266–271; Van der Klink 2000, 177–185). Lisäksi oppimista tapahtui kyseenalaistamalla asioista. Työssäoppimisjaksoilla on mahdollista oppia monin eri tavoin ja jokaisen opiskelijan on mahdollista löytää itselleen parhaiten sopivat tavat oppia.

Auttamistyössä yksi tärkeimmistä asioista on halu tehdä työtä toisten auttamiseksi. Yksi motiivi sosiaali- ja terveystieteille hakeutumiseen onkin auttamishalu. Laineen ym. (2004) mukaan auttamistyössä vaadittavat valmiudet kehittyvät ajan myötä. Tässä tutkimuksessa työssäoppimisjaksojen koettiin kehittävän näitä valmiuksia. Työssä oppimisella on oma roolinsa myös ammatillisessa kasvussa (Laine ym. 2004, 218; Virtanen & Collin 2007, 222). Työssä oppimisen koettiin tässäkin tutkimuksessa edistäneen ammatillista kasvua, vaikkakin työelämään jäi koulutuksen jälkeen vielä paljon opittavaa. Koulutuksessa luodaan pohjaa elinikäiselle oppimiselle (Virtanen 2013, 72–73), ja työssäoppiessaan

opiskelija oppii ammatillisten taitojen lisäksi työelämässä yleisesti tarvittavia taitoja ja osaamista (Virtanen ja Collin 2007, 221), kuten tässäkin tutkimuksessa tuli esille. Ammatillinen osaaminen ja työelämätaidot kehittyvät kokemuksen myötä. Oppisopimuskoulutuksen työssäoppimisjaksot luovat osaamiselle hyvän pohjan ja mahdollisuuden taitojen edelleen kehittämiseksi. Oppiminen ja taitojen kehittyminen jatkuvat työelämässä.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusprosessi onnistui kokonaisuudessaan hyvin. Valittu aineistonkeruumenetelmä oli toimiva, ja fenomenografisen analyysitavan avulla haastatteluaineistosta saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Oppisopimuskoulutusta oli tärkeää tarkastella opiskelijoiden omasta näkökulmasta ja heidän käsitystensä kautta, koska heillä itsellään oli olennainen rooli omassa koulutuksessaan ja oppimisprosessissaan. Aiemmissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia kuin tässäkin tutkimuksessa, joten tutkimus vahvistaa osaltaan aiempia tuloksia.

Haastattelujen kautta on pyritty saamaan haastateltavien omat kokemukset ja käsitykset esille. Kahdeksan haastateltavaa edusti suhteellisen hyvin niin ikä- kuin sukupuolijakaumaltaan sosiaali- ja terveysalalle kouluttautuvia ja alalla työskenteleviä. Haastateltaviksi on kuitenkin voinut valikoitua tietynlaisia ihmisiä. He voivat olla keskimääräistä sosiaalisempia tai halukkaampia vaikuttamaan asioihin. Onkin hyvä myös huomioida, että jos aineisto olisi ollut laajempi, olisi kokemusten ja käsitysten vaihtelu ollut mahdollisesti suurempaa. Elämän- ja työkokemuksen määrä vaihteli kuitenkin tässäkin aineistossa. Niin puhelimitse kuin kasvotusten tehdyt teemahaastattelut toteutuivat hyvin. Valittu aineistonkeruutapa toimi hyvin, koska haastattelut etenivät tietyn rungon pohjalta mahdollistaen kuitenkin sen, että haastateltavat saivat puhua suhteellisen vapaasti. Toisaalta teemahaastattelurunko mahdollisti vastausten ohjaamisen tarvittaessa tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin. On kuitenkin tärkeää huomioida, että haastattelijan suhteellisen vähäinen haastattelukokemus on voinut vaikuttaa aineistoon. Vastauksia voi esimerkiksi tahtomattaan ja huomaamattaan johdatella tiettyyn suuntaan.

Tutkimuksen kulku on pyritty raportoimaan luotettavuuden vuoksi mahdollisimman tarkasti. Tutkimusta tehtäessä oli tärkeää huomioida myös tutkimuksen eettisyys.

Ensiarvoista oli rehellisyys tutkimustyön kaikissa osavaiheissa. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastateltaville kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta. Tärkeää oli myös haastatteluun osallistuneiden anonymiteetin toteutuminen.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Oppisopimuskoulutus on tutkimuskohteena tärkeä, koska se tarjoaa joustavan ja työelämänläheisen koulutusväylän niin nuoremmille kuin vanhemmille ihmisille. Oppisopimuskoulutuksen vahvuuksien toteaminen ja koulutusmuodon edelleen kehittäminen onkin tarpeellista. Kehittämistarpeiden hahmottamiseksi koulutusmuotoa olisi hyvä tarkastella eri osapuolien näkökulmasta.

Oppisopimuskoulutusta olisi hyvä tutkia eri aloilla. Kehittämisideoiden esille nostamiseksi olisi hyödyllistä vertailla eri alojen käytäntöjä sekä arvioida teoriaopetuksen ja käytännön työssäoppimisen toteutumista eri aloilla. Työssäoppimisjaksojen muodostaessa keskeisen osan oppisopimuskoulutuksesta yhtenä mielenkiintoisena tutkimuskohteena olisi paneutua tarkemmin työssäoppimisjaksojen ohjaukseen ja ohjaustilanteisiin eri aloilla. Asiaa voisi tarkastella niin opiskelijoiden näkökulmasta kuin ohjaajien itsensä arvioimana. Ohjauksen toteutumiseen olisi tärkeää kiinnittää huomiota, koska sen tulisi toteutua opiskelijaa hyödyttävällä tavalla. Ohjaukseen liittyvän tutkimuksen kautta olisi mahdollista kehittää ohjaukskäytänteitä opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi. Ohjauksen merkitys ja tarve vaihtelevat varmasti jonkin verran eri alojen välillä sekä tietenkin opiskelijakohtaisesti riippuen aiemmasta koulutus- ja työtaustasta.

Lisäksi olisi mielenkiintoista verrata oppisopimuskoulutuksen ja päiväopiskelun kautta saavutettua ammatillista osaamista. Onko osaaminen erilaista koulutuksen pääpainon ollessa työssäoppimisessa? Millaisen koulutusmuodon koetaan vastaavan parhaiten työelämän osaamistarpeisiin? Toisaalta olisi myös mielenkiintoista verrata tyytyväisyyttä koulutusmuotoihin eri aloilla. Kokonaisuudessaan jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä arvioida ja selvittää nykyisten oppisopimuskoulutuksen käytänteiden toteutumista ja toimivuutta sekä tarkastella mahdollisuuksia käytänteiden kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Ahola, K., Kivistö, S. & Vartia, M. 2006. Työterveyspsykologian haasteet. Teoksessa K. Ahola, S. Kivistö & M. Vartia (toim.) Työterveyspsykologia. Helsinki: Työterveyslaitos, 194–202.
- Allen, D., Wainwright, M., Mount, B. & Hutchinson, T. 2008. The wounding path to becoming healers: medical students' apprenticeship experiences. *Medical teacher* 30, 260–264.
- Berg, S. A. & Chyung, S.Y. 2008. Factors that influence informal learning in the workplace Department of Instructional and Performance Technology, Boise State University, Boise, Idaho, USA *Journal of Workplace Learning* 20, (4), 229–244.
- Billett, S. 2004. Learning through work: workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 109–125.
- Billett, S. 2008. *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) 2008. *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bogdan, R.C. & Biklen S. K. 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Collin, K. 2002. Development Engineers' Conceptions of Learning at Work. *Studies in Continuing Education* 24 (2), 133–152.
- Collin, K. 2005. Työssä oppiminen – kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 162–164
- Collin, K. 2007a. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–154.
- Collin, K. 2007b. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksesta: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 198–215.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace learning* 15 (7–8), 338–344.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus, 24–42.
- Evans, K. Hodkinson, P., Rainbird, H. & Unwin L. 2006. *Improving workplace learning*. New York: Routledge.
- Evans, K. & Rainbird, H. 2002. The significance of workplace learning for a "learning society". Teoksessa K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (toim.) *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page, 7–28.
- Fuller, A., Munro, A. & Rainbird, H. 2004. Introduction and overview. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 1–18.

- Hall, D. T. 1990. Career Development Theory in Organizations. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & associates (toim.) Career Choice and Development. San Fransisco: Jossey-Bass, 422–454.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hodkinson, P. 2005. Reconceptualising the relations between college-based and workplace .Journal of Workplace Learning 17 (8), 521–532.
- Horttana, H. & Rantanen, M. 2007. Tutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista. Tutkimuksesta tehtyyn koosteeseen perustuva diasarja. IROResearch Oy. Opetusministeriö. Viitattu 1.3.2009. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Mielikuvatutkimus/mielikuvatutkimus_2007.pdf.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun kehittäminen ja arviointi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 1163, Tampereen yliopisto.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jyväskylän oppisopimuskeskus. 2009a. Oppisopimuskoulutuksen opas – opiskelijalle, työpaikkakouluttajalle ja työnantajalle. Viitattu 7.12.2009. <http://www.jao.fi/files/20100614091717.pdf>.
- Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009b, Tilastotietoja oppisopimuskoulutuksesta. Saatu Jyväskylän oppisopimuskeskukselta.
- Jyväskylän oppisopimuskeskus 2013. Tilastotietoja oppisopimuskoulutuksesta. Saatu sähköpostitse Jyväskylän oppisopimuskeskukselta.
- Jyväskylän oppisopimuskeskus. 2014. Jyväskylän oppisopimuskeskuksen internetsivusto. Viitattu 12.1.2014. <http://www.jao.fi/?Deptid=11075>.
- Kaisaniemi, A. 2008. 30-vuotinen ”sota” oppisopimuskoulutuksen puolesta. Opetusneuvos muistelee. Aimo Kaisaniemen haastattelu. Teoksessa S. Lankinen & K. Viinisalo (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.
- Kaisaniemi, A. & Määttä, V. 2002. Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivekäs, M. 1999. Siirtymä ammatillisesta koulutuksesta työelämään 1990-luvulla. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntietä, näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, 227–262.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kollanus, T. & Silvennoinen, H. 1998. Oppisopimus lisäkoulutuksena. ESR-julkaisu. Selvityksiä 16/98. Helsinki: Työministeriö.
- Koponen, E.-L., Laiho, U.-M. & Tuomaala, M. 2012. Mistä tekijät sosiaali- ja terveysalalle – työvoimatarpeen ja –tarjonnan kehitys vuoteen 2025. TEM-analyyseja 43/2012. Viitattu 2.2.2014. http://www.tem.fi/files/34537/sosiaali_ja_terveysala.pdf.
- Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos. Helsinki: Opetushallitus, 17–51.

- Kumpulainen, T. (toim.) 2005. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Tampere: Opetushallitus.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2005. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2004. *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: WSOY.
- Lankinen, T., Rasku, S. & Huhtala, A. 2007. Oppisopimuskoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 25. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 2.4.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr25.pdf?lang=fi>
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Viitattu 1.3.2012. http://www.oph.fi/download/49227_tyo_paikat_oppimisymparistoina.pdf.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 7.1.2014. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-05932/urn_isbn_978-952-61-0593-2.pdf.
- Leinonen, N., Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. *Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lindström, R., Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2000. *Oppisopimus siltana työelämään*. ESR-julkaisut. Selvityksiä 65/00. Helsinki: Työministeriö.
- Luukka, K. 2007. Valmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Kuopion yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 1.11.2013. <http://wanda.uef.fi/uku-vaitokset/vaitokset/2007/isbn978-951-27-0801-7.pdf>.
- Manninen, J. & Heinonen, S. 1998. Johdanto. Teoksessa J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 58. Helsinki: Helsingin yliopisto, 1–9.
- Marton, F. 1988. *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa R. B. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer.
- Marton, F. 1994. *Phenomenography*. Göteborg: Göteborg University. Viitattu 2.2.2009. http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/lres_appr.html.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, I. 1997. *Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla*. Helsinki: Työministeriö.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13*. Helsinki: Edita.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

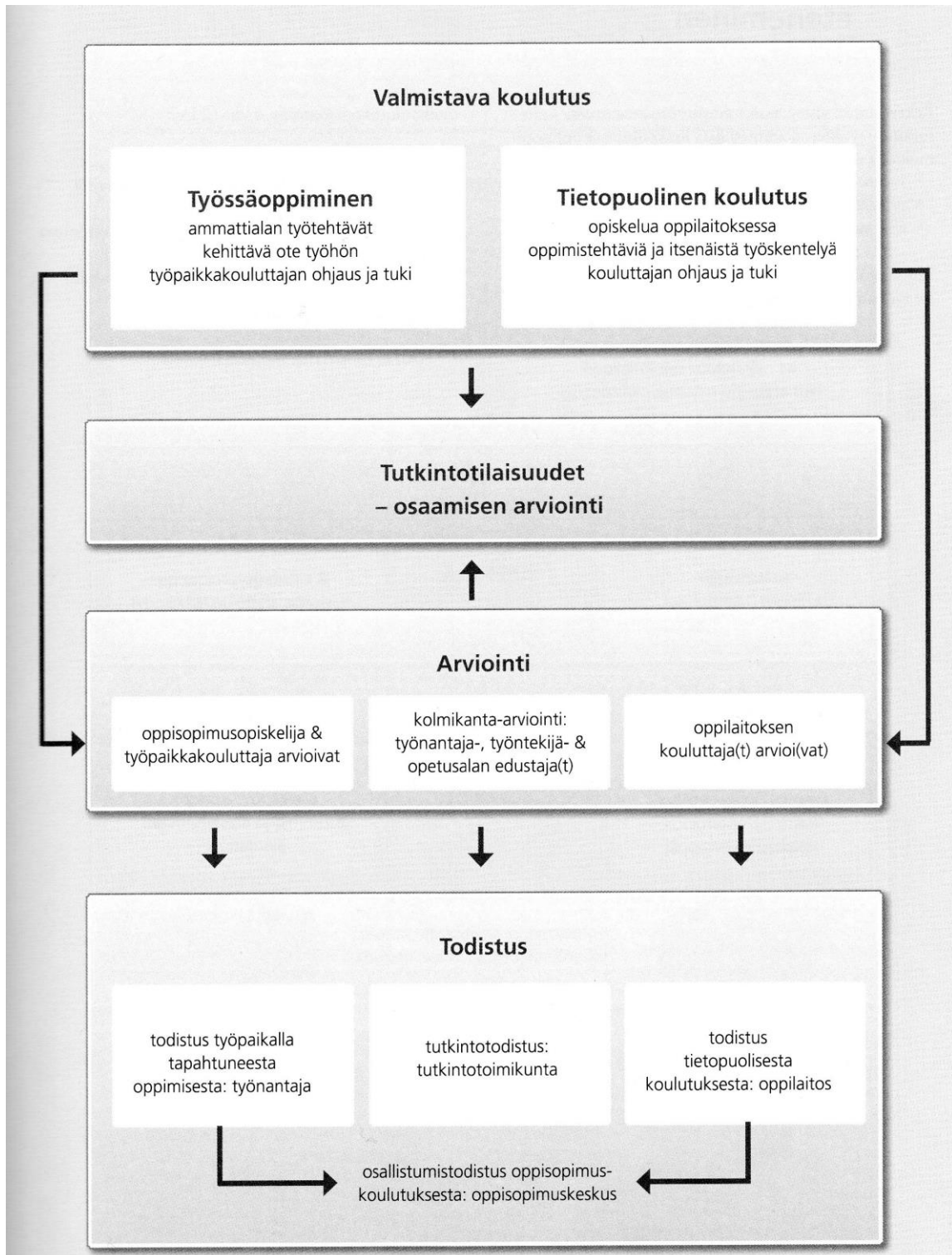
- Opetushallitus. 2002. Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. ISBN 952-13-1434-6. Viitattu 1.12.2013. http://www.oph.fi/download/49230_tyossaoppimisen_opas_koulutuksen_jarjestajille.pdf.
- Opetushallitus. 2010. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Määräys 17/011/2010. Vaasa: Oy Fram Ab. Viitattu 5.11.2013. http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf.
- Opetushallitus. 2014. Oppisopimuskoulutus. Viitattu 3.2.2014. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus.
- Oulujärvi, J. & Perä-Rouhu, E. 2000. Oppiminen työelämässä - työssäoppiminen opiskelussa. Koulutuksen ja työelämän yhteistyötä Leonardo da Vinci -projekteissa. Valorisatio-hake - teema 2. Opetusalan koulutuskeskus. Helsinki: Opetushallitus.
- Ovaskainen, M. & Ritsilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden haasteet. Työelämäosaamisen suuntaviivat (Teos) -hankkeen loppuraportti. Opetusministeriö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pakarinen, E. 2003 Opetushallituksen ESR-projektit työssäoppimisen kehittämisen välineenä. Työssäoppimisen Tavoite 3 –ohjelman ESR-projektien väliraportti 2000-2003. Viitattu 5.11.2013. http://www.oph.fi/download/49233_tyossaoppimisen_tavoite_3_ohjelman_valiraportti.pdf.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: SAGE.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 1998. Oppisopimus ammatillisena peruskoulutuksena. ESR-julkaisu. Helsinki: Työministeriö.
- Peteri, S. 1999. Pitenevä koulutusura – lyhenevä työura. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntietä, näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, 263–284.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Ammatikasvatuksen tutkimuslaitos. Acta Electronica Universitatis Tampensis 144. ISBN 951-44-5238-0. Viitattu 15.11.2012. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67485/951-44-5238-0.pdf?sequence=1>.
- Poikela, E. 2006. Työssä opitun näyttämisen perusteita – työ, tieto, oppiminen ja osaamisen arviointi. Teoksessa P. Malin & A. Rikkinen 2006. Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 5.11.2013. http://www.oph.fi/download/47358_Työelämäyhteistyö.pdf.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessinmalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksesta: Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178–197.
- Portin, M. & Kumpulainen, T. 2012. Ammatillinen koulutus. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Juvenes Print –Tampereen yliopistopaino, 123–196. Viitattu 7.11.2013. http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf.

- Rainbird, H., Munro, A. & Holly, L. 2004. The employment relationship and workplace learning. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) Workplace learning in context. London: Routledge, 38–53.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu- t- esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Opetushallitus.
- Sarala, U. 1993. Työyhteisössä oppiminen – laatupiirit. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uuden muodot kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu, 111–160.
- Sorrell, J. & Redmond, G. 1995. Interviews in qualitative nursing research: differing approaches for ethnographic and phenomenological studies. *Journal of Advanced Nursing* 21, 1117–1122.
- Stenström, M.-L. 2007. Käytännön osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu - Professional growth, Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Stenvall, K. 2008. Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ja oppimisen laadunvarmistus. Taustaselvitys. Moniste 3/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomalainen, H. 2009. Oppisopimuskoulutuksen yleinen tila sekä sen laadun ja vaikuttavuuden kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:1. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- SuPer. 2011. Oppisopimuksella lähihoitajaksi. Opas työpaikoille. Kehittämysyksikkö. Helsinki. Viitattu 2.3.2014. http://www.superliitto.fi/site/assets/files/4599/super_oppisopimus_opas_a5p_verkkoon.pdf.
- Tanninen, H. & Kantoluoto, S. 2007. Hoidetaanko homma hyvin? Opiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisesta. Verkostoitumalla työssäoppimisen laatua ja vaikuttavuutta -projektin julkaisu. Taloudellinen Tiedotustoimisto. Viitattu 3.10.2013. <http://www03.edu.fi/aineistot/tonet/fin/opiskelija/raportti.pdf>.
- Tilastokeskus. 2013. Oppisopimuskoulutuksessa 55 600 osallistujaa vuonna 2012. Koulutustilastot. Viitattu 1.2.2014. http://www.stat.fi/til/aop/2012/04/aop_2012_04_2013-11-06_tie_004_fi.html.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130–154
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R. 2006. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20. Viitattu 3.3.2009. http://www.edev.fi/img/portal/271/Julkaisu_nro_20_Arviointiraportti.pdf.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus: Osa 1. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 3.3.2009. https://ktl.jyu.fi/img/porta1/5124/Taitava_Keski-Suomi_osa_I.pdf.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen

- laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. Reports from the Department of Education and Educational Research. University of Göteborg.
- Van der Klink, M. R. 2000. The Effectiveness of On-the-job Training. Teoksessa K. Nyssölä (toim.) *New Challenges in the Cooperation Between Education and Training and Working Life*. Final Report. Helsinki: Ministry of Education.
- Vartiainen, H. J. & Viinisalo, K. 2009. Oppisopimuskoulutus Euroopassa – hyviä käytäntöjä etsimässä. Opetusministeriön julkaisuja 2009:11. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 1.11.2013. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>.
- Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 2.11.2013. <http://www03.edu.fi/aineistot/tonet/fin/opiskelija/raportti.pdf>.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 2.2.2014. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf?sequence=1.
- Virtanen, A. & Collin, K. 2007. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 216–235.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. 2009. Characteristics of Workplace Learning Among Finnish Vocational Students. *Vocations and Learning* 2 (3), 153–175.
- Volanen, S.-M. 2002. Opetusala. Työvoiman kehittäminen ja ohjaus -tiimi. Helsinki: Työministeriö.
- Vähämäki, J. 2004. Kuhnurien kerho Vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Tutkijaliitto. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Väistö, K.-L. 2007. Oppisopimus on ammatinvaihtajan ratkaisu. Työllisyysportti – Palvelun tekninen toteutus Optinet Oy. Verkkolehti 3/2007. Viitattu 6.3.2009. http://www.tyollisyysportti.fi/verkkolehti/numero_3_2007/oppisopimus_on_ammatinvaihtajan/.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Viitattu 14.11.2013. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-315-1/urn_isbn_952-458-315-1.pdf.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkintotavoitteisen oppisopimuskoulutuksen eteneminen (Jyväskylän oppisopimuskeskus 2009a)



LIITE 2: Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelurunko

Taustatietoja

- Ikä
- Sukupuoli
- Aiempi koulutus
- Aiempi työkokemus

Oppisopimuskoulutus

- Koulutukseen hakeutumisen syy
- Odotukset/tavoitteet koulutuksen alussa
- Aiemman koulutuksen ja työkokemuksen huomioiminen koulutuksen toteutuksessa

Työpaikalla tapahtuva koulutus/ Työssäoppimisjaksot

Kerro työssäoppimisesta

- Millaisia työtehtävät olivat? Oliko sinulla mahdollisuus vaikuttaa omiin työtehtäviisi?
- Muuttuivatko työtehtävät työssäoppimisen edetessä?
- Kuinka työtehtäviä opetettiin? Saitko tehdä töitä itse vai seurasitko sivusta?
- Ohjaus ja perehdytys
- Ohjauksen muuttuminen
- Palaute
- Asetitko itsellesi jotain tavoitteita työssäoppimista ajatellen?

Tietopuolinen koulutus

Kerro tietopuolisesta opetuksesta koulutuksessa

- Millaista tietopuolinen opetus oli?
- Olivatko tehtävät mielekkäitä ja edistivätkö ne oppimista? (etäopiskelu, lähiopetus)
- Tietopuolisen koulutuksen riittävyys?
- Tukiko tietopuolinen opetus työssäoppimista?
- Millainen merkitys tietopuolisella opetuksella oli työssäoppimista ajatellen?

- Minkälaisilla opetetuilla asioilla on ollut merkitystä? Millaista tietoa olet voinut hyödyntää? (Esimerkkejä tilanteista)

Työssä oppiminen

Kerro työpaikalla tapahtuneesta oppimisesta

- Keneltä opit? Millä tavalla opit? (ohjauksessa, kysymällä, tekemällä itse, yhteistyössä, soveltamalla koulutuksessa esille tulleita asioita, virheiden kautta yms.)
- Millaisissa tilanteissa koet oppineesi parhaiten? Esimerkkejä...
- Millaisia erilaisia oppimistilanteita kohtasit työssäsi?
- Edistivätkö jotkut tietyt tekijät erityisesti oppimistasi?
- Edistikö työstäsi saamasi palaute oppimistasi? Miten?
- Millaista oli toimia osana työyhteisöä?
- Koitko olevasi osa yhteisöä? Oliko roolisi osana työyhteisöä selkeä? Saitko tukea työyhteisöltä? Millaista?
- Onko jokin asia ns. estänyt oppimistasi? Millaiset asiat?
- Oletko kohdannut jonkinlaisen ongelmanratkaisutilanteen? Miten tilanne ratkaistiin? Mitä/Miten opit kyseisessä tilanteessa?

Tietojen ja taitojen kehittyminen

Kerro tietojesi ja taitojesi kehittämisestä

- Mitä lähihoitajan pitää mielestäsi osata?
- Mitä sinä osaat?
- Minkä verran koulutus on tuottanut siitä, mitä osaat? Mitä tietoa yms. on tullut muualta?
- Mitä sinun tulisi osata viiden vuoden kuluttua toimiessasi lähihoitajana?
- Mikä on ollut haastavaa? Miksi?
- Koetko ammatillisen osaamisesi kehittyneen koulutuksen aikana?
- Minkä taitojen koet erityisesti kehittyneen koulutuksen / työssäoppimisen aikana?
- Mahdollistivatko työtehtävät kehityksen? Olivatko riittävän haasteellisia?
- Kehittyivätkö sosiaaliset taitosi työssäoppimisen aikana? (Itsenäisyys, oma-aloitteisuus, vastuullisuus yms.)

- Oletko osana työyhteisöä toimiessasi jotain erityistä?

Koulutus kokonaisuutena

Kerro oppisopimuskoulutuksesta kokonaisuudessaan

- Oletko tyytyväinen käymääsi koulutukseen ja oppisopimuskoulutukseen?
- Koulutuksen vahvuudet ja kehittämistarpeet
- Edellyttääkö oppisopimuskoulutus opiskelijalta jotain tiettyjä ominaisuuksia?
- Oletko työllistynyt hyvin koulutuksen jälkeen?
- Tarjosiko koulutus työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja?
- Koetko olevasi valmis lähihoitaja? Oletko omalla alallasi?

LIITE 3: Haastattelupyyntö

Hei!

Olisitko kiinnostunut jakamaan kokemuksiasi oppisopimuskoulutuksesta?

Opiskelen kasvatustiedettä Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa oppisopimuskoulutukseen liittyen. Tarkoitukseni on perehtyä oppisopimuskoulutukseen sekä tarkastella oppisopimuskoulutukseen kuuluvaa työssäoppimista sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden omasta näkökulmasta.

Opiskelijoiden omat käsitykset ja kokemukset ovat tutkimukseni kannalta erittäin tärkeitä. Käsittelen haastatteluaineistoa täysin luottamuksellisesti eivätkä nimet tms. tule kenenkään muun tietoon.

Haastattelu on mahdollista toteuttaa tarvittaessa myös puhelimitse.

Haastatteluun osallistuneiden kesken arvotaan kaksi finnikinon elokuvalippua.

Kerron mielelläni lisää tutkimuksesta! Ota yhteyttä viimeistään toukokuun loppuun mennessä sähköpostitse tai puhelimitse, jos kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta!

Kiitos!

Maarit Rantanen
xxxxxxxxx@
044 xxxxxxxx