

SOSIAALITYÖN AIKUISOPISKELIJOIDEN KÄYTÄNNÖNOPETUS

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa

Heli Huhta

Pro gradu -tutkielma

Sosiaalityö

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus
Chydenius

Syksy 2015

TIIVISTELMÄ

SOSIAALITYÖN AIKUISOPISKELIJOIDEN KÄYTÄNNÖNOPETUS. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa

Heli Huhta

Sosiaalityön pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto/Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Ohjaajat: YTT, yliopistonlehtori Johanna Hiitola ja YTT, professori Aila-Leena Matthies

Syksy 2015

91 sivua, 1 liite

Yhteiskunnan heikko taloudellinen tilanne heijastuu myös korkeakoulumaailmaan. Korkeakoulujen osalta säästöihin pyritään parantamalla korkeakoulujärjestelmän kustannustehokkuutta. Opiskelijoiden tulisi siirtyä yliopistoista mahdollisimman nopeasti työelämään. Toiseksi yliopistoissa tulisi tunnistaa opiskelijoiden aiemmin hankittu osaaminen. Aikuisopiskelijat ovat toisenlainen opiskelijaryhmä. He ovat päivätyössä ja opiskelevat työn ohessa.

Tutkimukseni tarkastelee sosiaalityön aikuisopiskelijoiden käytännönopetusta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten aikuisopiskelijoiden ammatillisuus ja asiantuntijuus on kehittynyt käytännönopetusjaksolla. Toisena tavoitteena on tutkia, miten aikuisopiskelijat muuttavat teorian tiedon käytännön toiminnaksi ja millainen ohjaus tukee aikuisopiskelijan oppimista.

Tutkimusaineistona on käytetty opiskelijoiden kirjoittamia reflektiivisiä esseitä tai harjoitteluraportteja. Tutkimusaineisto on kerätty huhti-syyskuussa 2015. Tutkimukseen osallistui 12 opiskelijaa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysnä toimii konstruktivistinen oppimiskäsitys. Aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Sosiaalisen ja kokemuksellisen oppimisen teorit toimivat tämän tutkimuksen analyysin välineinä. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus.

Tutkimustuloksina voidaan esittää, että sosiaalityön aikuisopiskelijoiden asiantuntijuus ja ammatillisuus ovat kasvaneet ja kehittyneet käytännönopetusjaksolla. Opiskelijoiden tiedollinen asiantuntijuus on lisääntynyt ja tietäminen laajentunut. Jakson aikana opiskelijoiden omat käytännölliset taidot ovat kehittyneet. Sosiaalityön opiskelijalle käytännönjaksot laajentavat omaa osaamista ja ymmärrystä sosiaalityön käytännöstä. Aikuisopiskelija pystyy hyödyntämään aikaisemmin oppimaansa. Käytännönopetusjakson aikana opiskelijoiden teoreettis-analyttinen ajattelu ja tutkimuksellinen työote ovat kehittyneet. Aikuisopiskelija pääsee kokeilemaan teoriassa oppimiaan taitoja käytännössä. Käytännön työ on vahvistanut aikuisopiskelijan ammattitaitoa ja luottamusta omaan osaamiseen, jossa korostuu kyky hyödyntää aikaisemmin opittua.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet: 1) aikuisopiskelija 2) kokemuksellinen oppiminen 3) sosiaalinen oppiminen 4) työssä oppiminen 5) käytännönopetus 6) ammatillinen kehittyminen

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA	7
2.1 Sosiaalityön koulutus ja käytännönopetus Suomessa	7
2.2 Aikuisopiskelija ja elinikäinen oppiminen	9
2.3 Käytännönopetuksen ohjaus	12
2.4 Sosiaalityön käytäntötutkimus	17
3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	20
4 TUTKIMUSONGELMA	24
5 LÄHESTYMISTAPOJA OPPIMISEEN	26
5.1 Reflektiivisen oppimisen teoria	26
5.2 Konstruktivistisen oppimisen malli	29
5.3 Sosiaalisen oppimisen teoria	31
5.4 Kokemuksellisen oppimisen teoria ja käyttöteorian syntyminen	34
5.5 Työssä oppiminen	38
5.6 Klassinen Dreyfus-malli: viisi askelta noviisista asiantuntijaksi	39
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	44
6.1 Tutkimusaineistona reflektiiviset esheet ja harjoitteluraportit	44
6.2 Tutkimusmenetelmä	47
6.2.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	47
6.2.2 Kerätyn aineiston analysointi	47
6.3 Tutkimuseettiset lähtökohdat	50
7 TULOKSET	53
7.1 Ammatillinen kehittyminen käytännönopetuksessa	53
7.2 Käytännönopetus ohjaamassa asiantuntijuuteen	58
7.3 Teorian ja käytännön kohtaaminen käytännönopetuksessa	60
7.4 Aikuisopiskelijan oppimista tukevat hyvät käytännöt	63
7.5 Oppimista tukevat ohjauskäytännöt	66
7.6 Käytännönopetuksessa koetut haasteet ja kehittämistarpeet	68
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	72
8.1 Yhteenvedo tutkimustuloksista	73
8.2 Tulokset ja oppimisteoriat	77
8.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimustarpeet	79
LIITTEET	
Liite 1. Opiskelijoille lähetetty pyyntö osallistua tutkimukseen	83

LÄHTEET	84
SÄHKÖISET LÄHTEET	91
KUVIOT	
KUVIO 1. Sosiaalinen oppimisteoria Wengerin (1998,5) mukaan.	32
KUVIO 2. Ammattitaidon kehittyminen (Ojanen 2003, 37, mukailten).	35
KUVIO 3. Kokemuksellisen oppimisen kehä Kolbin (1984, 42) mukaan.	36
KUVIO 4. Klassinen Dreyfus-malli: viisi askelta noviisista asiantuntijaksi (Olin & Stenvall-Virtanen 2012, 127).	40
TAULUKOT	
TAULUKKO 1. Yhteenvedo erilaisista oppimisteorioista.	43
TAULUKKO 2. Aineiston analyysitaulukko.	49
TAULUKKO 3. Tutkimustulokset tiivistettynä.	76

1 JOHDANTO

Sosiaaliala on pitkään kärsinyt pätevien sosiaalityöntekijöiden puutteesta. Ammattibarometrin (6/2015) mukaan sosiaalityön erityisasiantuntijoista on pulaa erityisesti Kainuussa ja eteläisessä Suomessa.¹ Sosiaalityöntekijöitä koulutetaan liian vähän, yliopistoissa ei ole riittävästi aloituspaikkoja kentällä vallitsevaan tarpeeseen nähden. Kunnan sosiaalityö ei houkuta tuoreita, vastavalmistuneita sosiaalityöntekijöitä, vaan he siirtyvät muihin tehtäviin. Lisäksi työ on raskasta ja huonosti palkattua.

Yhteiskunnan tiukka taloudellinen tilanne heijastuu kaikkialle. Sipilän hallitusohjelman mukaan vuonna 2017 opetuksesta, taiteesta ja kulttuurista leikataan 466 miljoonaa euroa. Korkeakoulujen osalta säästöihin pyritään parantamalla korkeakoulujärjestelmän kustannustehokkuutta. Toiseksi hallitusohjelman mukaan korkeakouluissa tulisi pyrkiä parantamaan työelämälähtöisyyttä. Sen tavoitteena on, että opiskelijat voisivat siirtyä työelämään jo kandidaatintutkinnolla. Tämä nopeuttaisi opiskelijoiden siirtymistä työelämään. (Ratkaisujen Suomi, Hallitusohjelma 2015) Opetus- ja kulttuuriministeriön toisena kärkihankkeen on parantaa etenkin työelämässä hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä opiskelun ohella työn opinnollistamista ja hyväksilukemista.²

Koulutuksen kehittämispaineet tulevat yliopistoille ylhäältäpäin. Siksi onkin tärkeää tarkastella ja tutkia koulutuksen eri osa-alueita. Tämä tutkimus tarkastelee sosiaalityön aikuisopiskelijoiden käytännönopetusta. Tutkin, miten aikuisopiskelijat soveltavat teoretietoa käytännössä harjoittelujaksollaan, mitä uutta he ovat oppineet teoriasta ja millainen ohjaus tukee oppimista. Tämä tutkimus on laadullinen sosiaalityön käytäntötutkimus. Käytännönopetukseen halutaan panostaa, jotta pystytään tarjoamaan opiskelijoille laadukasta ja tasalaatuista käytännönopetusta. Opiskelijoiden käytännönopetuksen kehittämisellä pyritään siihen, että opiskelijoiden oppiminen jatkuu käytännönjaksolla oppimisympäristön vaihtuessa sosiaalialan työkenttään yliopiston luokkahuoneista. Käytännönopetuksen tulisi olla myös suunnitelmallista.

Noora Tuohinon, Anneli Pohjolan ja Mari Suonion (2012, 8) mukaan pätevien sosiaalityöntekijöiden kouluttaminen vaatii tiivistä yhteyttä käytäntöön. Käytäntöön

¹ Lähde: <https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=15ii&ammattikoodi=2635&kieli=fi>

² Lähde: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/?lang=fi>

kiinnittyy oleellisesti tietoon pohjautuva ammatillinen toiminta. Se taas puolestaan edellyttää tutkimusperustaisuutta alan yhteisen kehittämisen ja opetuksen vahvistamiseksi. Tuohino ym. (2012, 10–11) jatkavat, että käytännönopetuksen järjestämisestä on muodostunut ongelma vakiintuneen järjestelmän ja resurssien puuttumisen vuoksi. Sen kehittämisessä on tarkoitus luoda pysyviä yliopiston ja käytännön yhteistyörakenteita, opetus- ja tutkimuskeskuksia, joissa lähtökohtana on sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen ja tutkimuksen käytäntöyhteyden edistäminen. Kehittämistyössä halutaan varmistaa käytännönopetuksen tasalaatuisuus ja korkeatasoisuus sen järjestämispaikasta riippumatta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan aikuiskoulutus on erityisesti aikuisille suunniteltua ja järjestettyä koulutusta, joka voi olla tutkintotavoitteista. Aikuiskoulutuksessa opiskelu on monimuotokoulutusta, mikä tapahtuu työssä, työn ohessa ja vapaa-ajalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Tällä hetkellä Kokkolan yliopistokeskus Chydenius tarjoaa ainoana Suomessa sosiaalityön opintoja aikuisopintoina. Sirkka Alho-Konun (2009, 30) mukaan sosiaalityön opintojaksoista käytännön harjoittelu on merkityksellinen opiskelijan asiantuntijaosaamisen kehittymisessä. Hän jatkaa, että käytännönopetuksen rooli koulutuksen eri elementtien yhdistäjänä on oleellista sosiaalityössä. Ilman käytännön harjoittelua eivät voi sosiaalityön opintojen tavoitteet täytyä. (emt., 31.) Käytännönopetus asettuu sosiaalityön koulutuksessa teorian ja käytännön rajapintaan (Kilpeläinen 2013, 300). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko opiskelijoiden näkemyksen mukaan tähän tavoitteeseen päästy ja millaisten kokemusten kautta sosiaalityön aikuisopiskelijat ovat kokeneet kehittyneensä ammatillisesti käytännönopiskelun jaksolla.

Tämä tutkimus keskittyy aikuisopiskelijoiden kirjoittamiin reflektiivisiin esseisiin omasta oppimisestaan opintoihin kuuluvalla käytännönopetuksen jaksolla. Aikuisen elämäkokemukset saattavat toisinaan rajoittaa oppimista. Aikuisopiskelijan elämäntilanteet voivat olla moninaisia. Aikuisen elämässä opiskelu on yksi osa elämäkokonaisuutta, se vaatii taitoa opiskelijalta eri elämänalueiden keskinäistä yhteensovittamista. Alho-Konun mukaan (2009, 32) sosiaalityön aikuisopiskelijalle käytännön harjoittelujaksot antavat mahdollisuuden laajentaa omaa osaamista ja ymmärrystä sosiaalityön käytännöstä. Arja Kilpeläisen (2013, 299) mukaan käytännönopetus hyödyttää sekä opiskelijoita että työyhteisöä, sekä käytännön ohjaajina toimivia sosiaalityöntekijöitä.

Aikuisopiskelijat voivat kyseenalaistaa opintoihin kuuluvaa pakollista käytännönopetusta. Aikuisopiskelija, joka on voinut toimia jo 15 vuotta sosiaalialalla voi ihmetellä, miksi hänen täytyy edelleen suorittaa käytännönopiskelu. Mitä uutta se voi enää antaa niin kauan työssä olleelle? Voiko pitkään työelämässä mukana ollut oppia vielä omasta ammattialasta uutta, saada uusia oivalluksia tai muuttaa omaa käyttäytymistään?

Tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä toimii konstruktivistisen oppimisen malli. Päivi Tynjälän (1999, 162) mukaan konstruktivistisen oppimisen mallissa kyse on siitä, miten ihminen hankkii tietoa. Siinä oppija rakentaa käsittehierarkioita, joihin uusi tieto rakentuu. Oppija on aktiivinen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Käytän tässä tutkimuksessa termiä konstruktivistinen oppiminen, sillä se on oppimisen tutkimuksessa vakiintunut termi (Tynjälä 2002, 38). Tähän tutkimukseen antaa hyvän perustan ymmärtää aikuisen oppimista reflektiivisen oppimisen teoria (Järvinen ym. 2000, 96). Etienne Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria korostaa sosiaalisen oppimisen luonnetta. David Kolbin (1984) luoma määritelmä kokemuksellisesta oppimisesta korostaa oppimisen prosessiluonnetta, jossa oppija reflektoi omia kokemuksiaan ja tarkastelee sekä vertaa havaintojaan oppimaansa teorian tietoon ja toimii sen pohjalta. Kokemuksellinen oppiminen on oleellista sosiaalityön opiskelussa. Sosiaalisen ja kokemuksellisen oppimisen teorit toimivat tässä tutkimuksessa analyysin välineinä. Jan Fookin (2005, 10) mukaan kriittistä reflektiota voidaan soveltaa koulutukseen ja tutkimukseen. Oppimisteoreettisen näkemyksen mukaan reflektiossa korostuu yksilön henkilökohtainen ajattelu ja kokemus (Karvinen-Niinikoski 2005, 12).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille käytännönopetuksen hyviä käytäntöjä, jotka tukevat aikuisopiskelijoiden oppimista. Tutkimuksen tavoitteena on vahvistaa käytännön ja yliopiston tekemään yhteistyötä, niin että yliopisto voi luottaa siihen, että opetus ja oppiminen jatkuvat käytännössä lähettäessään oppilaita käytännönjaksolle. Oma kiinnostukseni aihetta kohtaan nousee omasta kiinnostuksesta oppimiseen ja erityisesti oppimiseen työelämässä.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 Sosiaalityön koulutus ja käytännönopetus Suomessa

Opetusministeriön työryhmän selvityksestä (2007, 18) käy ilmi, että sosiaalityön koulutus yliopistollisena ylempänä korkeakoulututkintona alkoi Tampereella 1970. Vuodesta 2001 lähtien Suomessa on voinut opiskella sosiaalityötä kuudessa yliopistossa. Sosiaalityötä opiskellaan yliopistoissa kandidaatti- ja maisteritasolla, 300 opintopisteen (op) tutkinnossa. Se koostuu perus-, aine- ja syventävistä opinnoista. Sosiaalityön koulutuksen opetussuunnitelmaan kuuluu kiinteänä osana käytännönopetus. Käsitettä käytännönopetus käytetään yliopistojen opetussuunnitelmissa kuvaamaan käytäntöharjoitteluopintoja. Se on sosiaalityön käytännössä tapahtuvaa opetusta. Siihen osallistuvat yliopiston lehtori, käytännön työskentelyä ohjaava sosiaalityöntekijä työpaikalla sekä opiskelija itse. (Tuohino 2008, 5.) Käytännönopetus on lakisäänteistä sosiaalityöopinnoissa (794/2004, 15§). Sosiaalityön opinnoissa käytännön opetuksen osuus on vähintään 30 opintopistettä. Tuohinon (2008, 6) mukaan sosiaalityön koulutuksen käytännönopetus on vahvasti sidoksissa muuhun tieteellis-teoreettiseen opetukseen ja kiinteä osa koko koulutusta.

Käytännönopetuksen käsitettä on Jokiranta (1990, 8) määritellyt erotettavaksi harjoittelusta tai käytännön työn opetuksessa seuraavilla kriteereillä. Käytännönopetus kuuluu aina osaksi opetussuunnitelmaa, mikä tekee siitä suunnitelmallista ja tavoitteellista. Käytännönopetus on luonteeltaan prosessi. Opiskelija perehtyy sosiaalityöntekijän ammattikäytäntöön käytännönopetuksessa. Opiskelija saa valmiuksia sosiaalityöntekijän ammatti-identiteetin kehittymiselle. Käytössä tulisi olla myös työnohjaus opiskelijan ohjauksessa.

Käytännönopetus kuuluu yhtenä keskeisenä osana sosiaalityön koulutukseen, jota ei voi irrottaa erilliseksi osa-alueeksi. Sosiaalityön teoriat ovat tiiviisti yhteydessä sosiaalityön käytännön menetelmiin, välineisiin sekä sosiaalityöntekijän ammatilliseen toimintaan. Sosiaalityön koulutuksessa yhdistyvät tiede ja professio. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 30.) Sosiaalityön käytännönopetus on reflektiivinen prosessi. Käytännönopetukseen kuuluvat erilaiset opintotehtävät, käytännönohjaus ja päätösseminaarit. (Tuohino 2008, 38.) Sosiaalityön koulutuksen tulisi antaa opiskelijalle hyvät tiedot ja taidot, joilla hän voi

yhdistää käytäntötiedon teoriatietoon ja vastaavasti toisinpäin. Tämä lisää opiskelijan kykyä kriittiseen reflektointiin. Tämän toteutuessa opiskelijoiden käytännönopetusjaksot voisivat kehittää samalla myös vallitsevia ammattikäytäntöjä. (Krok 2012, 70.)

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen tarjoama sosiaalityön opetus on Suomessa ainoa yksikkö, joka tarjoaa sosiaalityön opintoja aikuisopintoina. Yliopistokeskuksessa on kehitetty sulautuvan opetuksen malli, jolla pystytään palvelemaan työn ohessa opiskelevia aikuisia entistä paremmin. Yliopistokeskuksen käytössä olevat opetusmenetelmät ovat työelämälähtöisiä ja ne ottavat huomioon aikuisopiskelijan työ- ja elämäkokemuksen. Aikuisopinnoissa on pyritty integroimaan teoriatiedon ja käytännön opetus. Opetuksessa yhdistyy työelämä huomioiden lähijaksot, etäopiskelu, verkko-opetus ja itseopiskelu.³

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen sosiaalityön opetus on osa Jyväskylän yliopiston sosiaalityön opetusta. Jyväskylän yliopistossa sosiaalityö on osa yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitosta. Molemmista yksiköissä noudatetaan samaa opetussuunnitelmaa. Yliopistokeskuksen ensimmäiset sosiaalityön maisteriopiskelijat aloittivat Kokkolassa vuonna 2006.⁴

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius järjestää monipuolista ja laadukasta aikuiskoulutusta. Opetuksessa on huomioitu erityisesti aikuisopiskelijoiden erityistarpeet. Yliopistokeskuksessa annetaan monipuolista opinto-ohjausta ja neuvontaa. Yliopistokeskuksen antama akateeminen aikuiskoulutus perustuu tutkimukseen, siellä huomioidaan opiskelijan työkokemuksen kautta aikaisemmin hankittu osaaminen. Tilaa jää myös opiskelijan oman osaamisen kehittämiseksi.⁵ Kokkolassa on pyritty luomaan mallia, jossa työelämälähtöisyys ja tehokkuus yhdistyvät ja mahdollistavat opiskelijan pääsyn ”pintaa syvemmälle” yhteiskunnan kysymyksiin. Aila-Leena Matthies (2009, 19) näkee haasteena, miten hyödyntää ja yhdistää aikuisopiskelijoiden elämässä käytäntö ja teoria, työelämä ja akateeminen keskustelu.

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa järjestettävään sosiaalityönkoulutukseen sisältyy käytännönopetusjaksoja kolme. Ensimmäinen jakso on perusopinnoissa (10 op), toinen aineopinnoissa (10 op) ja kolmas on syventävissä opinnoissa (10 op). Opiskelija laatii omat henkilökohtaiset tavoitteet, jotka toimivat ohjaus- ja arviointikeskustelujen

³ Lähde: <https://www.chydenius.fi/opiskelu/sosiaalityon-maisteriopinnot>

⁴ Lähde: <https://www.chydenius.fi/esittely/historia>

⁵ Lähde: <https://www.chydenius.fi/opiskelu>

pohjana. Tavoitteissa huomioidaan opiskelijan aiempi työkokemus ja osaaminen. Opiskelija ei voi suorittaa käytännönopetusjaksoa omassa työtehtävässään, mutta voi suorittaa sen omalla työpaikallaan (Tuohino 2008, 36). Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen syventävien opintojen käytännönopetus on Käytännöt III -jakso, johon tämä tutkimus keskittyy.

2.2 Aikuisopiskelija ja elinikäinen oppiminen

Aikuiskoulutus on aikuisille suunniteltua ja järjestettyä omaehtoista koulutusta, josta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Opiskelu voi olla tutkintotavoitteista. Aikuiskoulutuksessa opiskelu tapahtuu työssä, työn ohessa tai vapaa-ajalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015⁶) Aikuisopiskelijoiden määrä oli yli 1,7 miljoonaa vuonna 2012. Yli puolet heistä oli naisia. (Tilastokeskus 2014⁷) Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän selvityksen (2015, 70) mukaan aikuiskoulutuksen kenttä on moninainen, samoin kuin ovat aikuiskoulutuspolitiikan. Aikuiskoulutuspolitiikan tehtävänä on mm. työvoiman saatavuuden ja osaamisen turvaaminen. Sillä pyritään mm. työurien pidentämiseen, työllisyysasteen nostamiseen ja elinikäisen oppimisen edellytysten toteuttamiseen.

Euroopan Unionin strategioissa aikuisopinnot kytkeytyvät vahvasti ajatukseen oppivasta ja tietoon perustuvasta yhteiskunnasta. Käsitteenä aikuiskoulutus ei ole tarkka. Se voi sisältää yleissivistävää, ammatillista, jatko- ja täydentävää koulutusta, tutkintoon johtavaa, uudelleenkouluttavaa tai kehitystä tukevaa opiskelua aikuisiällä. (Matthies 2009, 11.) Laiho (1998, 19) on määritellyt Suomessa aikuiskoulutuksen ”ohjattujen oppimistilanteiden järjestämiseksi aikuisille, jotka aiemmin päättäneen tai keskeyttäneen koulutusjärjestelmäkoulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä.” Suomessa aikuisopinnot viittaavat yleensä työelämälähtöisyyteen tai työelämän ohessa tapahtuvaan opiskeluun. Usein ammatilliseen asiantuntijuuteen tähtäävissä opinnoissa korostetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Siinä opiskelijan omat kokemukset määrittelevät oppimisprosessia. Laiho jatkaa, että Suomessa aikuisopinnot painottuvat vahvasti naisaloihin ja julkisella sektorilla toimiviin

⁶ Lähde: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi

⁷ Lähde: http://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2012/01/aku_2012_01_2013-06-13_kat_001_fi.html

palveluammatteihin sekä asiantuntijatehtäviin. (emt, 31.) Suomessa aikuiskoulutuspolitiikan tehtävä on kannustaa elinikäiseen oppimiseen ja huolehtia aikuisväestön koulutusmahdollisuuksista. Aikuiskoulutuspolitiikka pyrkii pidentämään työuria ja parantamaan työllisyyttä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015 ⁸)

Aikuisopiskelijaksi Leena Koski ja Erja Moore määrittelevät henkilön, joka hakeutuu uudelleen koulutukseen ja jolla on aikaisempi tutkinto tai työelämäkokemusta. Aikuisopiskelijan tilannetta kuvaa hyvin usein työn, perheen ja opiskelun liittyminen toisiinsa, sillä monet aikuisopiskelijat opiskelevat työn ohessa ja ovat perheellisiä. (Koski & Moore 2001, 11.) Mervi Pajarinen, Helena Puhakka ja Marjatta Vanhalakka-Ruoho (2004, 18–19) kuvaavat aikuista oppijana kokemuksellisen oppimisen, elämäntilanteiden moninaisuuden ja itseohjautuvuuden kautta. Aikuisopiskelijan oppimisen perustana ovat yksilölliset elämäkokemukset. Aikuiskoulutuksessa tulisikin huomioida opiskelijan työkokemus ja aikaisempien opintojen tuoma osaaminen, opiskelijan työssäkäyntiä ja perhe-elämää unohtamatta. Aikuisopiskelijan haaste on sisällyttää opiskelu muuhun perhe-elämään. Kilpeläinen (2013, 299) lisää vielä, että aikuiskoulutuksessa tulisi huomioida opiskelijan tapa opiskella. Aikuinen on myös tottunut tiettyyn taloudelliseen tulotasoon ja aikuisopiskelijan kannalta palkattomat, pitkät käytännönopetusjaksot horjuttavat perheellisen opiskelijan taloudellista tilannetta. (emt., 301.)

Aikuisopiskelija on omassa työssään jo kerännyt itselleen oman asiantuntijuuden ja tietämyksen, jota on halunnut lähteä laajentamaan. Aikuisopiskelijan tulisi osata tietoisesti tarkastella omaa osaamistaan ja taito-tietoaan kriittisesti. Aikuisopiskelijalla voi olla jo ennen opintojen alkua tietynlainen kuva omasta asiantuntijuudesta sosiaalityöntekijänä. Se voi johtaa siihen, että opiskelija kokee opintojen sujuvan itsestään, osaaminen kumpuaa vahvasta työkokemuksesta. Siksi aikuisopinnoissa haasteena voidaan kokea, että täytyy osata poisoppia vanhoista ajattelu- ja toimintamalleista. Käytännönopetuksessa tulisikin huomioida aikuisopiskelijan aikaisempi työhistoria, ja huomioida se ohjauksen määrässä ja käytännönopetuksen pituudessa. (Kilpeläinen 2013, 300–301.)

Mooren (2000, 26–27) mukaan kansainvälisesti aikuisopinnot ymmärretään olevan ns. ”second chance” – uusi mahdollisuus. Nuoruudessa tavanomaiset yliopisto-opinnot ovat voineet estyä taloudellisista tai kulttuurillisista syistä. Moore (2003, 102) jatkaa, että aikuisopiskelijoiden taustalla on usein työelämään liittyviä tekijöitä. Aikuisopiskelijaa

⁸ Lähde: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi

motivoi yksitoikkoinen työ, ammatinvaihto tai riittämätön koulutustaso. Myös lisääntynyt koulutustarjonta houkuttelee opiskelemaan. Toisaalta myös yhteiskunta odottaa elinikäistä oppimista.

Britanniassa aikuisopiskelijaa ei kuvaa pelkästään vain ikä, vaan myös työväentausta. Yläluokan nuoret ovat voineet edetä opinnoissaan heti koulun jälkeen, työväentaustaiset pystyvät hakeutumaan opintoihin töiden ohella. Aikuisopintoja voi siis tarkastella ”toisena mahdollisuutena”, yhteiskunnallista tasa-arvoa lisäävänä sekä työllistymismahdollisuuksia lisäävänä tai koulutuspaikkona, kun omat työt loppuvat. (Matthies 2009, 13.)

Matthiesin (2009, 15) mukaan sosiaalityön aikuisopinnot voivat olla ensimmäisen koulutuksellisen tietopohjan hankkimista, eli ensimmäinen ammattiin johtava tutkinto. Toiseksi se voi olla siirtymistä kapea-alaisemmasta, alemmasta tutkinnosta laaja-alaiseen ylempään tutkintoon, esimerkiksi sosionomin tutkinnon korottamista. Tällöin opiskelu tapahtuu työelämän ohella. Kolmanneksi sosiaalityön aikuisopinnot voivat olla laaja-alaisen perustutkinnon jälkeisiä erikoistumisopintoja. Kyseessä ovat usein erikoistumis- tai täydennysopinnot jollekin sosiaalityön käytännönalalle. Neljänneksi ne voivat merkitä professionaalisten valmiuksien syventämistä. Sosiaalityön aikuisopinnot pyrkivät poistamaan tehokkaasti sosiaalityöntekijäpulaa. Sosiaalityön aikuiskoulutus on myös selkiyttänyt sosiaalityön kelpoisuusehtoja. (emt., 16.)

Matthiesin (2009, 18) mukaan sosiaalityön aikuisopintoihin hakeudutaan useasta erisyystä. Yhtenä aikuisopiskelijaksi hakeutuvia yhdistävänä tekijänä voidaan pitää korkeaa motivaatiota saavuttaa sosiaalityön maisteritutkinto sekä sitä kautta paremmat työllistymismahdollisuudet. Hakeutuessaan Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukseen sosiaalityön aikuisopiskelijoilla on taustalla usein jo toinen maisteritutkinto, ammattikorkeakoulun sosionomitutkinto tai avoimen yliopiston opintoja.

Elinikäisen oppimisen määritelmä on laaja. Oppimista tapahtuu koko elämän ajan, arjessa muun toiminnan sivutuotteena, oppimisympäristönä voi olla muuallakin kuin vain tutkintoon johtavassa koulutuksessa. (Opetusministeriön työryhmämuistio 2005, 11.) Euroopan komissio on määritellyt elinikäisen oppimisen seuraavasti: *”Kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja / tai työllistettävyyttä.”* (KOM (2001) 678) Suomessa elinikäinen oppiminen on määritelty koulutuspolitiikkaa suuntaavaksi näkökulmaksi. Korkean

koulutustason ja hyvien oppimistaitojen avulla luodaan ihmisille hyvät edellytykset oppia jatkuvasti uutta. (Opetusministeriön työryhmämuistio 2005, 11.)

Elinikäisen oppimisen määritelmä kattaa oppimisen kaikissa elämänvaiheissa perusopetuksesta aikuiskoulutukseen. Yliopistojen rooli elinikäisen oppimisen tarjoajina on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana. Suomessa yliopistot ovat tarjonneet alempaan ja ylempään yliopistotutkintoon johtavaa koulutusta sekä jatkotutkintoja. Yliopistoissa on vanhempien opiskelijoiden määrä lisääntynyt. 1990-luvun lopulla yli 30-vuotiaita opiskelijoita yliopistoissa oli noin kolmannes. Karkeasti myöhemmällä iällä yliopistossa aloittavat opiskelijat voidaan jakaa kahteen ryhmään: osa tavoittelee koulutustason nousua ja osalla on jo korkeakoulututkinto ja he pyrkivät alan vaihtoon. (Opetusministeriön työryhmämuistio 2005, 16.)

2.3 Käytännönopetuksen ohjaus

Sosiaalityön käytännönopetuksen suurimpana heikkoutena nähdään käytännönohjauksen riittämättömät resurssit. Koska käytännönopetukseen ei ole resursoitu voimavaroja, on sosiaalityön käytännönopetus eriarvoisessa asemassa muiden akateemisten alojen kanssa. (Tuohino 2008, 40.) Resursseista huolimatta myös aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta.

Ojasen (2003, 57) mukaan opiskelijan ohjauksella tarkoitetaan vuorovaikutteista suhdetta aloittelijan ja kokeneen henkilön kanssa. Sen tarkoituksena on edistää vasta-alkajan kehitystä. Aikuisopiskelijaa, joka on jo pitkään työskennellyt alalla, tuskin voidaan pitää aloittelijana. Ojanen jatkaa, että ohjaajan roolit voivat vaihdella ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheiden mukaan. Samoin ohjauksen tehtävät ja tavoitteet riippuvat ohjattavan kokemuksesta. Ohjauksen tehtävänä voi olla sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen, tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen, tukeminen ja auttaminen. Ohjauksen tulisi olla dialogista. (Ojanen 2003, 57.) Aikuisopiskelija onkin erityisessä tilanteessa suorittaessaan opintoihin kuuluvaa pakollista käytännönopiskelua, se vaatii myös opiskelijan ohjaajalta paljon.

Ojasen (2001, 12–13) mukaan ohjaajan ohjauksen tehtävä on tukea opiskelijan omaehtoista kasvua. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen tarvitsee ohjaajan ammattitaitoa ja persoonaa, jolla tukea opiskelijaa. Ohjaajan ei tulisi koskaan toimia tiedon siirtäjänä ylhäältä alaspäin. Hakkaraisen ym. (2005, 131) mukaan opiskelija tarvitsee alussa paljon tukea ja ohjausta, sillä silloin hänellä on vielä rajalliset tiedot ja taidot työskentelemiseen.

Hakkarainen ym. (2005, 390) kuvaa ohjausprosessia tikapuiden rakentamiseksi. Ohjausprosessissa luodaan älyllisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia rakenteita, jotka kartuttavat ja tukevat opiskelijan taitojen kehittymistä. Ohjaajan tehtävä on tarjota opiskelijalle sellaista tukea, että pystyy toimimaan vaativissa tilanteissa. Ilman ohjaajalta saatua tukea toimiminen olisi mahdotonta. Tikapuiden ohjausprosessin mukaan ohjaustilanteissa ohjaajan tulee säädellä antamaansa tukea. Kun opiskelija näyttää osaavan jonkin asian hoitamisen, ohjaaja vähentää antamaansa tukea. Näin opiskelijalle jää tilaa itsenäiseen työskentelyyn. Liiallinen tukeminen pysäyttää opiskelijan ammatillisen kehittymisen. (Hakkarainen ym. 2005, 130 – 131.) Aikuisopiskelija ei kaipaa ohjaukselta valmiita malleja vaan erilaisia vaihtoehtoja, johon tarvitaan ohjaajaa, joka tunnistaa aikuisopiskelijan osaamisen (Kilpeläinen 2013, 302).

Asta Suomi (1999, 133) kuvaa opiskelijan ja käytännönopettajan eli ohjaajan välistä suhdetta keskinäiseksi keskustelusuhteeksi. Keskustelujen tulisi olla tavoitteellisia. Tämä tarkoittaa käytännössä toisen kunnioittamista, ohjattavaan keskittymistä, aitoa kiinnostuneisuutta, empaattisuutta sekä epäkriittistä ystävällisyyttä. Opiskelijan ohjaus on työtehtävissä opastamista ja asiakastyössä mallina olemista. Opiskelijan valmiudet ja työyhteisö vaikuttavat ohjaajan rooliin ja tehtäviin. Suomen mukaan opiskelijan ammatillinen kehittyminen mahdollistuu sellaisessa ohjaussuhteessa, missä opiskelija kokee hyväksymistä sekä saa mahdollisuuden tarkastella omaa käyttöteoriaansa ja verrata sitä ohjaajan vastaavaan. Opiskelijan motivaatio ja kiinnostus omaa työ- ja ajattelutapaa kohtaan synnyttää opiskelijassa reflektiivisyyttä. Käytännön ohjaaja pystyy tarjoamaan opiskelijalle mallin ja tilaisuuden tutkia omaa työskentelytapaa ja arvioida sitä. Ohjaaja ja opiskelija voivat toimia työparina, noviisina ja asiantuntijana. Parhaimmillaan ohjaussuhteessa on kyse jaetusta asiantuntemuksesta.

Opiskelija on käytännön opinnoissa opettelemassa ymmärtämään teorian ja käytännön yhtymäkohtia ja eroja eteen tulevien työtehtävien ja tapahtumien avulla. Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa reflektoimaan, toisin sanoen auttaa havaitsemaan teorian ja

käytännön keskinäistä suhdetta ja auttaa opiskelijaa löytämään oma käyttäteoria. Jotta tämä olisi mahdollista, ohjaajan haasteena on olla ammattilainen ja malli opiskelijalle. (Suomi 1999, 133–134.) Ohjauksen tulisi olla yksilöllistä, persoonallista ja yksilöiden tarpeet huomioonottavaa sekä avointa. Siinä on selkeät tavoitteet ja se on organisoitu. Opiskelija tulisi nähdä aina aktiivisena ja oma-aloitteisena. Ohjaukseen on varattava riittävästi aikaa, mutta on sovittava myös sen raameista ja rajoista. Hyvä ohjaus antaa opiskelijalle vapautta ja tilaa. Pohjana siinä on molemminpuolinen kunnioitus. Ohjauksen avulla pyritään, että opiskelija kehittyy, oppii ajattelemaan ja tutkimaan, sekä oppii löytämään erilaisia ratkaisuja. Ohjaustilanne on oppimiskokemus. (Ojanen 2003, 59.)

Kuosmanen ja Takkula (2013, 5) ovat laatineet oppaan käytännönopiskelun ohjaajille sosiaalialalla. Oppaan mukaan opiskelijan ohjaus on dialogista, reflektiivistä ja kokemuksellista työskentelyä. Ohjaajan tulisi huomioida, että opiskelijalla on mahdollisuus käytännönjakson aikana kehittyä sosiaalityön tiedoissa ja taidoissa sekä kehittyä vuorovaikutus-, kommunikaatio- ja reflektiotaidoissa. Opiskelijan itseluottamuksen ja ammatti-identiteetin tulisivat vahvistua käytännönjakson aikana. Opiskelija oppii myös eettistä vastuuta. Käytännönopetusjakson tulisi auttaa opiskelijaa hahmottamaan toimijuutensa yhteiskunnassa ja arvioimaan erilaisia toimintamalleja.

Sosiaalityön käytännönopetuksen ohjaajina toimivilta sosiaalityöntekijöiltä vaaditaan monipuolisia valmiuksia, jotta he pystyvät tukemaan opiskelijaa oppimisprosessissa. Ohjaajalta vaaditaan tutkivaa työtettä ja asiakasprosessin hallitsemista. Siksi ohjaajilla onkin merkittävä rooli opiskelijan sosiaalistamisessa sosiaalityöntekijän professioon. (Savolainen, Suonio & Väisänen 2012, 159.)

Ojanen on kuvannut käytännönopettajan ohjaamistapoja ja rooleja, joita Suomi on soveltanut sosiaalialan näkökulmaan. Kun opiskelija on epävarma opintojen alussa, voi ohjaaja olla *Master-ohjaaja*, joka on hyvin behavioristinen. Master-ohjaaja ohjaa opiskelijaa oikeaan suorittamiseen, asioita ei voi kyseenalaistaa, eikä toisin voi toimia. Mestari tulkitsee epäröinnin ja kriittisyyden negatiiviseksi ja ei-toivottavaksi käyttäytymiseksi. Tällainen rooli ja ohjaustapa johtaa asioiden yksipuolistumiseen ja opiskelijan oma käyttäteoria ei pääse syntymään. (Ojanen 2003, 134.) Master-ohjaaja asettuu helposti opiskelijan yläpuolelle ”mestariksi”, joka tietää kaiken. Hän ohjeistaa tarkasti opiskelijaa, eikä jätä tilaa opiskelijalle itselle tehdä ratkaisuja. Tämä ei edistä opiskelijan käyttäteorian syntymistä.

Kriitikko-analysoija-ohjaaja on itse etäällä tarkastelemassa opiskelijan toimintaa ja analysoi tehokkaasti. Ohjaus jää usein yksisuuntaiseksi, eikä ohjaaja anna opiskelijalle mallia ja mahdollisuutta peilata omaa osaamistaan. Opiskelija voi kokea olevansa vain erilaisten suoritusten tekijä ja koko käytännönjakso muuttuu näytelmäksi. Hyvin samalla tavalla toimii myös *ulkokohtainen observoija -ohjaaja*. Hän on kyllä kiinnostunut opiskelijan käyttäytymisestä, mutta ei ohjaa vaan tutkii. Hän antaa ohjeet, katsoo, mitä tapahtuu, mutta ei ota vastuuta tapahtuneesta. (Ojanen 2003, 134.)

Neuvonantaja-ohjaaja on kuin huolehtiva vanhempi. Hän on kiinnostunut opiskelijan persoonasta ja käytöksellään voi lisätä opiskelijan riippuvuutta ohjaajasta. *Pehmeä tukija -ohjaaja* on kiinnostunut opiskelujen sisällöstä. Pehmeä tukija -ohjaaja ei anna ohjeita, eikä mallia, mihin peilata. Lähes samoin toimii *helpottaja-ohjaaja*. Hän on kiinnostunut opiskelijan persoonasta ja yhteistyöstä. Hän toimii opiskelijan kokemusten tulkkina. Hän perustaa toimintamallinsa siihen materiaaliin, mitä opiskelija itse tuottaa. Tällöin ohjaaja toimii opiskelijalähtöisesti, eikä anna itse ohjaussuhteeseen mitään. (Ojanen 2003, 135.)

Uudistaja-ohjaaja innostuu ideoista ja ideoiden tutkimisesta ja tekee yhdessä opiskelijan kanssa, mutta ei välttämättä ohjaa oppimista. *Filosofi-ohjaaja* painottaa ohjaamisessa työn ja ammatin perimmäisiä kysymyksiä ja ideoita, ja haluaa olla henkinen uudistaja. *Tulkitsija-psykologi-ohjaaja* on kotikutoinen terapeutti, joka on kiinnostunut opiskelijan persoonallisuudesta, ei opiskelujen sisällöstä. Hän antaa opiskelijalle tilaa yrittää, mutta ei tee yhdessä. (Ojanen 2003, 135.)

Kilpeläisen (2013, 302) mukaan aikuisopiskelija kaipaa saamaansa ohjaukseen erilaisia vaihtoehtoja valmiiden mallien sijasta. Vaihtoehtojen tarjoamiseen tarvitaan aikuisopiskelijan taitojen ja osaamisen tunnistamista. Tätä helpottamiseksi on luotu henkilökohtainen portfolio -työkalu. Jotta siitä voisi olla hyötyä, se ei saa jäädä vain opettajan ja opiskelijan väliseksi tiedoksi. Huolellisesti laaditussa portfolioissa näkyy selvästi aikuisopiskelijan osaaminen, vahvuudet ja taidot. Näin opiskelu käytännönjaksollakin voi painottua sille osa-alueelle, jossa opiskelijalla on vielä kehittämistä tai täydennettävää. (emt., 2013, 303.)

Hyvässä ohjaussuhteessa on monia erilaisia rooleja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ohjaaja on opiskelijan henkilökohtainen malli ja tukija yhtä aikaa. Käytännönopettaja on malli tavasta tuottaa oma ammatillisuus, käyttöteoria. Opiskelijan

etsiessä väyliä löytää oma tapa havainnoida, käsitteellistää ja niin edelleen, ohjaaja toimii tukijana. Ohjaajan tulisi ymmärtää ohjaustyön kokonaisuus. Ohjaajan antama tuki opiskelijalle on emotionaalinen suhde, joka sisältää kiinnostuneisuutta, innostuneisuutta, vastuuta omista ratkaisuista ja mallina olemista. (Ojanen 2003, 136.)

Opiskelijan ammatillisuus ja ammatillinen identiteetti rakentuvat konkreettisen tekemisen kautta, mutta vaatii rinnalleen keskustelusuhteen. Keskustelu tuottaa uutta ymmärrystä tilanteesta. Reflektiivisyyttä voi syntyä vain peilaamalla teorian ja käytännön yhtymäkohtia ja eroja. Parhaimmillaan ohjauskeskustelu tarjoaa tilaisuuden tarkastella omaa toimintaa, verrata omia perusteluja muiden vastaaviin ja oppia uutta omasta työstään. Sosiaalialan ammattilaiseksi kehittyminen vaatii työn, teorian ja käytännön jäsentämistä, työstämistä ja henkilökohtaistumista. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen on kykyä ja halua luoda omakohtainen suhde ja ymmärrys alan ja ammatin arvo- ja tietoperustaan. Käytännön opiskelu on opiskelijalle tilaisuus ja mahdollisuus oman käyttöteorian testaamiselle, vertaamiselle ja omaksumiselle. (Ojanen 2003, 136, 131.)

Ohjaussuhteen vuorovaikutuksellinen dialogisuus on edellytyksenä opiskelijan käyttöteoreettisen tietämyksen kasvamiseen. Dialogi tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden ottaa etäisyyttä omiin käyttöteoreettisiin näkemyksiin ja tarkastella niitä ulkopuolelta. Ohjaussuhteessa parhaimmillaan on kyse käyttöteorian kriittisessä analyysissä opiskelijan autonomian tukemisesta. Näin opiskelija oppii suhtautumaan kriittisesti omiin näkemyksiin. Ohjauksen tulisi auttaa opiskelijaa ongelmien etsimisessä, tunnistamisessa ja problematisoinnissa. Ohjaajan ja opiskelijan luonteva dialogi on olennaisinta ohjaussuhteessa. Ohjauksen lähtökohtana on opetuksen avartaminen, mikä tapahtuu ohjaussuhteessa käsitteellistämisen ja reflektoinnin kautta. Ohjaussuhteen tulee olla luottamuksellinen, jotta opiskelija voi kokea vapautta ja uskallusta tarkastella asioita kriittisesti. (Kiviniemi 1999, 143.)

Ohjaussuhteeseen käytännön teoria liittyy siten, että ohjaaja auttaa opiskelijaa oivaltamaan mitkä tiedot ja arvot ovat hänen käytäntöään sekä tekee opiskelijan kykeneväksi laajentamaan käytännön teoriaansa. Ohjauksen avulla opiskelijasta pitäisi tulla itseohjautuva. (Ojanen 1993, 143.)

Aikuisopiskelija tarvitsee käytännönopinnoissaan ohjausta. Aikuisopiskelijan ohjaajan tulisi osata herätellä opiskelijaa pohtimaan työssään tekemiään ratkaisuja ja analysoimaan,

millainen teoreettinen viitekehys on toiminnan takana. Aikuisopiskelijan ohjaaja voi myös olla opiskelijan tukena ja auttaa häntä hyödyntämään jo aikaisempaa osaamistaan sosiaalityön kentällä. Ohjaajalla on suuri merkitys myös aikuisopiskelijan käyttöteorian laajenemisessa ja syvenemisessä.

2.4 Sosiaalityön käytäntötutkimus

Yksi käytännönopetuksen tehtävistä on tuottaa tietoa ja materiaalia sosiaalityöstä (Jokiranta 1990, 9). Tästä yhtenä esimerkkinä toimii sosiaalityön käytäntötutkimus. Opiskelija voi suorittaa käytännönopetusjakson tekemällä käytäntötutkimuksen yhteistyössä työpaikan kanssa. Näin opiskelija pääsee tuottamaan juuri sitä tietoa, mitä työyhteisössä tarvitaan. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ovat suorittaneet oman käytännönopetusjaksonsa tekemällä käytäntötutkimusta.

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen tarkoitus on tuottaa tietoa arkisista työkäytännöistä sekä työssä kohdatuista ilmiöistä. Se perustuu systemaattiseen tiedon keräämiseen, analysointiin sekä eri toimijoiden reflektointiin ja tiedon käsitteellistämiseen. Käytäntötutkimuksen keskeinen elementti on eri toimijoiden yhteinen tiedonmuodostus. (Kääriäinen 2012, 91.) Ian Shaw'n ja Nick Gouldin (2001, 16, 41–42) mukaan sosiaalityön tutkimuksen tavoitteena on edistää ja arvioida sosiaalityön käytäntöjä ja palveluja. Sen tehtävänä on lisätä ja parantaa sosiaalityöntekijöiden moraalialaa sekä vahvistaa sosiaalityön asemaa. Sosiaalityön tutkimuskohteena voivat olla joskus itsestään selvät käytännöt. Tutkimustyö auttaa ymmärtämään palvelujen käyttäjiä ja sosiaalityöntekijän käytöstä.

Aulikki Kananojan (2010, 353) mukaan sosiaalityön käytäntötutkimusta ei pysty tarkkarajaisesti määrittelemään. Sosiaalityön ja tiedonmuodostuksen suhde on kaksisuuntainen. Kananoja jatkaa, että sosiaalialan käytäntö tarvitsee eri tieteenalojen tuottamaa tietoa. Sosiaalialan käytäntö tuottaa koko ajan havaintoja ja kokemuksia ihmisten elämästä, yhteisöjen ja yhteiskunnan toiminnasta sekä käytännön työn vaikutuksista ihmisten elämään. Näistä havainnoista ja kokemuksista voidaan koota ja jäsentää yksittäisistä havainnoista yleisempään ja siirrettävään tietoon. Kananojan (emt., 355) mukaan käytäntö itse tuottaa tietoa. Sosiaalityön käytännön, tutkimuksen ja opetuksen

yhteistyön tiivistyminen on käynnistänyt uudenlaisen sosiaalityöhön soveltuvan tutkimusmetodin kehittämisen.

Erja Sauraman ja Ilse Julkusen (2009, 294 – 295) mukaan käytäntötutkimuksessa ongelmanasettelu liittyy sosiaalialan käytäntöihin. Toiseksi tutkimusprosessia luonnehtii muutosorientoituneisuus. Käytäntötutkimuksessa on tarkoitus etsiä keinoja ja vastauksia käytäntöjen muuttamiseen ja kehittämiseen. Kolmanneksi käytäntötutkimuksessa tutkimustapa on interaktiivinen. Usein tutkimusprosessiin osallistuu useita eri tahoja. Neljänneksi käytäntötutkimuksessa tutkijan ja työntekijän roolit limittyvät. Viidenneksi käytäntötutkimuksessa tiedon tuottaminen ja tiedon käyttöönotto muuttuu päällekkäiseksi. Käytäntötutkimuksen tehtäväksi on tullut uutta luovan tutkimus- ja tiedonmuodostuskulttuurin vahvistaminen sosiaalialalla. Tämän tutkimuksen tarkoitus on etsiä hyviä käytäntöjä opiskelijoiden käytännönopetuksessa. Hinkka ym. (2009, 22) mukaan sosiaalityön metodisen osaamisen ja hyvien käytäntöjen muodostumisessa käytäntötutkimus on olennainen osa käytännönopetusta sosiaalityössä.

Riitta Haverisen (2005, 99) mukaan käytäntötutkimuksessa on olennaista tuottaa tietoa käytännönläheisesti, käytäntöjä reflektiivisesti eritellen ja analysoiden, tutkivan työotteen avulla. Käytäntötutkimus voi olla myös näyttöön perustuvaa. Laadullisessa tutkimuksessa osallistava tutkimus pyrkii esille. Tässä korostuu hiljaisen tiedon merkitys ja erilaiset käytäntölähtöiset käyttöteoriat. Käytännön sosiaalityöntekijöillä on ensisijaisesti suuri tarve tietää, mitä tehdä ja miten toimia. (emt., 101.) Käytäntötutkimuksen avulla on mahdollista rakentaa refleктоiva suhde tällä hetkellä käytössä oleviin sosiaalitieteen käsitteisiin ja teorioihin. Käytäntötutkimus käsitteellistää uudelleen sosiaalityön ilmiöitä. (Satka ym. 2005, 11.)

Haverisen (2005, 106) mukaan erityistä sosiaalityön tutkimukselle on se, että se perustuu pääosin muuhun kuin kirjatietoon. Sosiaalityöntutkimuksessa on ainutlaatuisen tietoperustan tarve, jonka pohjalta tutkimusta voidaan tehdä. Käytäntötutkimuksen ideaalimallissa sosiaalialanopetus, tutkimus, kehittäminen ja käytäntö kohtaavat toisensa. (Blomqvist & Granholm 2013, 4.)

Haverisen (2005, 112) mukaan sosiaalityön käytäntötutkimuksen haasteellisuutta lisäävät sosiaalisen todellisuuden ristiriitaisuus ja moniulotteisuus. Käytäntötutkimuksesta saatava tieto on moninäkökulmaista. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on otettava kantaa siihen,

mikä riittää tuloksiksi, eli mitä pitää olla olemassa, jotta voidaan todeta tutkimuksen saavuttaneen tavoitteensa. Tutkija tulee pohtia, riittääkö tutkimuksen tulokseksi tiedon lisääntyminen sosiaalityön tutkittavasta kohdeilmioistä, ydinkysymyksestä tai menetelmästä. (emt., 113.)

Hyvin toimivassa käytäntötutkimussuhteessa kentältä nousee erilaisia sosiaalityön tutkimustarpeita. Tutkimus taas puolestaan tukee kenttätöitä ja koulutusta. Se asettaa kentän toimintamalleja kyseenalaiseksi sekä ennakoii tietotarpeita ja haastaa systematisoituun tietämisen ja osaamisen kehittämiseen. Kun sosiaalityön kentän ja tutkimuksen välinen suhde on dialoginen ja herkkä, tutkimus voi tuoda myös kriittistä palautetta kentän toiminnan ongelmista ja puutteista sekä asettaa kyseenalaiseksi kentän tietoa, osaamista ja toimintakäytäntöjä. Tällöin tutkimus toimii haastajana, eikä sosiaalityön tukijana. Tällainen suhde on kuitenkin välttämätön sosiaalityön kehittymiselle. Se on myös välttämätöntä käytännöntutkimuksen kysymyksenasettelujen kehittymisen kannalta. (Haverinen 2005, 118.)

Käytäntötutkimuksen edistäminen liittyy erottamattomasti osaksi alan opetuksen, tutkimuksen ja asiantuntijaksi oppimisen prosesseja. Tähän liittyy erilaiset opetus- ja klinikkatoiminnat, sosiaalialan kehittämishankkeet. (Satka ym. 2005, 15.) Tuohinon (2008, 11) mukaan käytännönopetus ja tutkimuksellinen työote sekä tiedontuottaminen tukevat opiskelijan ammatillisen osaamisen kasvua opintojen aikana.

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Perehtyessäni käytännönopetuksesta käsitteleviin aikaisempiin tutkimuksiin löysin seuraavia tutkimuksia ja artikkeleita, jotka käsittelevät sosiaalityön käytännönopetusta. Sisko Piippo, Juha Hämäläinen, Anssi Savolainen, Mari Suonio ja Raija Väisänen (2013) käsittelevät artikkelissaan sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalityön käytäntöjen yhteistyön kehittämistä. Aila-Leena Matthies (2005) tarkastelee artikkelissaan teorian ja käytännön välistä kuilua. Anitta Heikkinen (2008) on tehnyt tutkimuksen hyvistä käytännöistä sosiaalityön harjoittelussa ja Anne Virtanen ja Johanna Penttilä (2012) ovat tehneet tutkimuksen siitä, mitä yliopisto-opiskelijat ovat oppineet käytännönopetuksen aikana. Anne Saarinen (2012) on pro gradussaan tutkinut ammatillisen empatian oppimista sosiaalityön käytännönopetuksessa. Terhi Hinkka, Tarja Juvonen, Saija Kangas, Tiina Mustonen, Eija Saurama, Sirpa Tapola-Tuohikumpu ja Laura Yliruka (2009) ovat tutkineet, miten opiskelijat ovat kehittyneet käytännönopetusjaksolla. Kansainvälistä näkemystä tutkimuksiin tuovat David Guile ja Toni Griffiths (2001), Diane Simpson ym. (2010) sekä George Wilson ja Berni Kelly (2010). Tutkimusta, mikä käsittelee työssäkäyvien aikuisopiskelijoiden käytännönopetusta, en löytänyt.

Piippo ym. (2013, 67–68, 71) ovat artikkelissaan pohtineet sosiaalityön yliopistokoulutuksen ja sosiaalityön käytäntöjen parempaa integraatiota. Heidän näkemyksensä mukaan sosiaalityön käytännönopetuksen tulisi pyrkiä tuomaan käytäntöön tieteen menetelmät ja tekniikat. Näin käytännönopetus loisi parempaa vuorovaikutusta käytännön ja teorian välille. Tällä hetkellä teorian ja käytännön välillä on kuilu ja se asettaa haasteita koulutukselle yliopistossa. Piipon ym. artikkeli käsittelee yhteistyön kehittämistä sosiaalityön koulutuksen ja käytännön välillä. Tutkijat ehdottavat, että tulisi keskittyä luomaan pysyviä rakenteita ja panostaa yhdessä oppimiseen yliopistoissa ja käytännön työpaikoilla. Sosiaalityön koulutuksessa voidaan yhdistää käytännön harjoittelu ja tutkimuksen tekeminen. Näin syntyy käytäntötutkimus, joka tuottaa tutkittua tietoa käytännöstä, sosiaalityön arjesta.

Piipon ym. (2013, 72–73) tutkimuksen mukaan sosiaalityön koulutukseen kuuluvaan käytännönharjoitteluun ei ole selkeää mallia. Tutkimuksen mukaan yhteistyötä on vähän ja

vuoropuhelu teorian ja käytännön väliltä puuttuu. Teorian, akateemisen tutkimuksen ja käytännön tulisi olla tiiviissä vuorovaikutuksessa. Organisaatiot haluavat tarjota opiskelijoille käytännönharjoittelupaikkoja ja opiskelijat nähdään voimavarana. Ongelmalliseksi koetaan resurssien puute, kuten ajan, työtilan ja henkilöstön puuttuminen. Koulutuksen ja oppimisen tulisi olla jatkuvaa ja jatkua myös työelämässä, todetaan Piipon ym. tekemässä tutkimuksessa.

Matthies (2005, 273–278) kirjoittaa artikkelissaan käytäntötutkimuksen poliittisesta ulottuvuudesta. Hän on tutkinut sosiaalityön tutkimuksen kasvua Euroopassa. Erityisesti hän on keskittynyt sosiaalityöntutkimuksen erityisluonteeseen. Sosiaalityön tutkimukset ovat keskittyneet käytäntöön, tieteellisyyteen, toimintatapojen oikeellisuuteen ja ammatillisuuteen. Käytäntötutkimuksen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen eri alueeseen, eli voidaan tutkia sosiaalisia ongelmia, prosesseja sekä arvioida. Sosiaalityön käytäntötutkimuksen tavoitteena on edistää parempia käytäntöjä. Myös Matthies tulee samaan tulokseen kuin Piippo ym., että käytäntö ja teorian ovat eri maailmoista, niiden välissä on syvä kuilu. Näyttäytyykö tämä kuilu aikuisopiskelijoiden kokemana tutkimuksen aineistossa, entä löytyykö tämän tutkimuksen aineistosta sellaisia hyviä käytäntöjä, joilla tätä teorian ja käytännön kuilua voisi pienentää? Onko teorian ja käytännön välinen kuilu vain nuorten opiskelijoiden kokemaa, vai kokevatko sen myös jo pitkään työssä olleet?

Heikkinen (2008) on tehnyt kehittämishankkeen siitä, millaisia hyvät käytännöt ovat sosiaalityön harjoittelussa. Heikkinen tutki Kuopion yliopistossa sosiaalityöntekijöiden koulutusta ja hän tarkasteli lähiohjaajan roolia käytännönopetuksen ohjaajana. Heikkisen mukaan hyvään harjoitteluun kuului, että opiskelijat saivat riittävästi kokemusta itsenäisesti tehdystä asiakastyöstä. Opiskelijat arvostivat sitä, että heille selkiytyi käsitys siitä, kuinka opittua teoretietoa voidaan hyödyntää käytännössä. Käytännönopetuksen ohjaajalta odotettiin, että hän kantoi vastuunsa käytännönopetuksen puitteista, eteni ohjauskeskusteluissa reflektiivisesti, mutta myös ohjasi ja opasti käytännön työtilanteissa. Yliopistolta toivottiin, että käytännönopetuksen järjestelyt hoidettaisiin siten, että ne edesauttaisivat opiskelijoiden tasavertaisuutta. Heikkisen tutkimus oli kvantitatiivinen. (Heikkinen 2008, 2.)

Virtanen ja Penttilä (2012, 268) ovat tutkineet, mitä yliopisto-opiskelijat kokevat oppivansa opintoihin liittyvien harjoittelujen aikana. Samalla he vertasivat tätä muun

yliopistokoulutuksen aikana opittuun. Tuloksista käy ilmi, että harjoittelu konkretisoi opiskelijoiden siihen saakka kertyneen osaamisen. Harjoittelut kasvattavat opiskelijoiden itseluottamusta ja -tuntemusta osaamistaan kohtaan. Opiskelijat oppivat runsaasti käytäntöä, mikä koostuu aidoista tilanteista ja kohtaamisista asiakkaiden kanssa, yhteistyö- ja viestintätaidoista, alan perustaidoista, oman työn arvioinnista ja luovuudesta. Harjoittelun aikana he näkivät myös alansa haittapuolia. Opiskelijat kokivat harjoittelut merkittäväksi oppimisen paikaksi.

Saarinen (2012) on pro gradussaan tutkinut ammatillisen empatian oppimista sosiaalityön käytännönopetuksessa. Siinä teoreettisena viitekehyksenä toimi sosiaalisen oppimisen teoria. Saarisen tutkimus kohdistui Tampereen yliopiston sosiaalityön käytännönopetus- ja ohjausjaksoon. Saarisen tutkimustulosten mukaan ammatillisen empatian merkityksiä tuotetaan sosiaalityön asiantuntijuuden, tunnetyön, käytännön ja ristiriitaisten arvojen näkökulmista. Merkitysten tuottaminen tapahtuu yhdistämällä opintojakson aikana opittu teoretieto ja käytännön kokemus jo olemassa olevaan kokemustietoon. Kun opiskelija tuottaa omien henkilökohtaisten merkitysten kautta oppimiskokemuksia, muodostuu ammatillisen empatian oppimisen prosessi, jossa kokemus muuttuu taidoksi. (Saarinen 2012, 1.)

Hinkka ym. ovat tutkineet, miten opiskelijat ovat kehittyneet käytännönopetusjaksolla. Aineistona olivat opiskelijoiden laatimat oppimispäiväkirjat. Tuloksissa korostui opiskelijoiden osallistumisen merkitys käytäntöyhteisön arkeen. Käytännönopetusjaksolla opiskelijat pyrkivät tavoittamaan sosiaalityössä tarvittavaa osaamista ja ideaaleja toimintatapoja. Myös opiskelijoiden käsitykset sosiaalityöstä ja asiakkaista konkretisoituivat ja monipuolistuivat. Samoin opiskelijoiden ammatti-identiteetti kasvoi. (Hinkka ym. 2009, 3–4, 136.)

Guile ja Griffiths (2001) ovat tutkineet Euroopassa toisen asteen ammatillisen koulutuksen työkokemuksen järjestämisestä. He ovat löytäneet viisi mallia, jotka kuvaavat, miten työssä oppimista on vuosien aikana hyödynnetty. Ensimmäinen malli ns. perinteinen malli, jossa opiskelija lähetetään työpaikalle selviytymään eteen tulevista tilanteista. Toisessa mallissa ns. kokemuksellisessa mallissa, opiskelija pyrkii selviytymisen lisäksi myös kehittämään omia taitojaan. Avaintaitomallissa opiskelija keskittyy keräämään itselleen työelämässä tarvittavia taitoja. Työprosessimallissa keskitytään oppimaan erilaisia työprosesseja, jolloin oppiminen ei olisi vain irrallista, vaan opiskelija voisi hahmottaa kokonaisuuksia.

Konnektiivisessa mallissa (the Connective Model) opiskelija luo yhteyksiä työkokemuksen ja opittujen tietojen ja taitojen välille. Työssä oppimisen on tarkoitus myös kehittää opiskelijaa tiedollisesti ja taidollisesti. Guilen ja Griffithsin mukaan opiskelija oppii työn kautta, opiskelija ei pelkästään opi tekemään työtä. (Guile & Griffiths 2001, 113–131.)

Simpson ym. (2010, 739–742) ovat tutkineet sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä Englannissa. Tutkimuksen mukaan yliopistojen tulee varmistua siitä, että opiskelijoilla on valmistuttuaan riittävät tiedot ja taidot. Wilson ja Kelly (2010) puolestaan ovat todenneet, että teoreettinen ja käytännön tieto tulisi integroitua mahdollisimman hyvin toisiinsa, tällöin opiskelijat osaavat paremmin analysoida käytännön tilanteita.

Tuohinon (2008, 47) mukaan sosiaalityön käytännönopetusta on tutkittu suhteellisen vähän. Tuohino luettelee useita tutkimusnäkökulmia, kuten esimerkiksi sosiaalityöntekijyyteen kasvamisen ja ammatti-identiteetin muotoutumisen, työnohjauksen käytännönopetuksessa, käytännönopetuspaikan vaikutuksen työhön sijoittumiseen, harjoittelupaikkojen tarpeita koulutuksen kehittämiseen sekä käytännönohjaajien kokemuksia harjoittelukäytännöistä. Olen löytänyt tutkimuksia, jotka käsittelevät mm. yhteistyön kehittämistä, opiskelijoiden oppimista, hyviä käytäntöjä ja käytännönopetuksen kehittymistä. Tutkimuksista kuitenkin puuttuu selvästi aikuisopiskelijoiden näkökulma. Tämä tutkimus tuo näkyväksi aikuisten opiskelijoiden kokemukset käytännönopetuksesta. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen sosiaalityön maisteriopiskelijoilta.

4 TUTKIMUSONGELMA

Aikuisopiskelijatkin voivat kokea käytännön opiskelun merkittävänä ja mielenkiintoisena, sillä siihen sisältyy aina teoreettista tarkastelua. Käytännönjaksolla opiskelija pääsee konkreettisesti itse kokeilemaan teoriassa oppimiansa taitoja. Näin opiskelijalle kirkastuvat vähitellen eri teorit ja niiden merkitys käytännön sosiaalityössä. Käytännönopetuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista reflektiivisyyttä ja kasvua käytäntöorientoituneesti. Ammatillinen kasvu ei voi olla vain opiskelijan sosiaalistamista sosiaalityön ammattiin vaan sen täytyy mahdollistaa tutkiva oppiminen. Käytännönopetuksessa opiskelijalla on mahdollisuus todentaa teoreettisen ajattelun ja tutkimuksen todellinen yhteys käytäntöön. (Kilpeläinen 2013, 302.) Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan erityisesti aikuisopiskelijan näkökulmasta käytännönopetusta.

Mitä käytännönopetus pitää sisällään? Onko se käytäntöjen opettamista? Onko se käytännön työn, siihen liittyvien kysymysten, tutkimustiedon, kokeilu ja kehittämistoiminnan välisen suhteen oppimista ja ymmärtämistä? Näin kysyvät Tuohino ym. (2012, 13) ja vastaavat käytännönopetuksen olevan tutkimusperustaista työelämäsuhteissa oppimista. Heidän mukaan siinä ei tule keskittyä ulkopuolelta tulevaan tai annettavaan opetukseen, vaan oppiminen voi tapahtua prosesseissa. Sosiaalityön käytännöissä entistä tärkeämpänä pidetään tutkimusperusteisuutta ja tietoisempaa tutkimustiedon soveltamista. Annikki Järvisen, Tapio Koiviston ja Esa Poikelan (2000, 67) mukaan tieto voidaan jakaa teoriaan ja käytäntöön. Kokemus syntyy teorian ja käytännön yhteensovittamisesta.

Lähestyn sosiaalityön aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- 1. Miten sosiaalityön aikuisopiskelijoiden ammatillisuus ja asiantuntijuus on kehittynyt käytännönopetusjaksolla?*
- 2. Miten sosiaalityön aikuisopiskelijat kokevat teoretiedon muuttuvan käytännöksi?*
- 3. Millainen ohjaus tukee aikuisopiskelijan oppimista?*

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelen aikuisopiskelijoiden ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä käytännönopetuksen jaksolla. Sekä miten ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittyminen on nähtävissä reflektiivisissä esseissä / harjoitteluraporteissa? Sosiaalityöntekijän ammatti-identiteetin kehittämisessä sosiaalityön koulutuksella on merkittävä rooli. Sen tavoite on tukea ja vahvistaa sitä, joten ammatillisilla opinnoilla on keskeinen rooli koulutuksessa. (Karvinen-Niinikoski, Hoikkala & Salonen 2007, 36.)

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelen teorian tiedon muuttumista käytännön-toiminnaksi. Pyrin löytämään vastauksen siihen, miten aikuisopiskelijat ovat osanneet soveltaa oppimiansa teorioita käytännössä. Huomaavatko opiskelijat teorian ja käytännön yhdistymistä ja millaisena se näyttäytyy aineistossa? Tarkastelun kohteena ovat myös opiskelijoiden havainnot teorian oppimisesta käytännössä.

Kolmas tutkimuskysymyksen tarkastelee opiskelijoiden ohjausta. Tutkimuskohteena on opiskelijan oppimista tukeva ohjaus. Ja millaisia hyviä käytäntöjä siitä on löydettävissä?

5 LÄHESTYMISTAPOJA OPPIMISEEN

Seuraavaksi tarkastelen erilaisia oppimisteorioita. Olen ottanut tähän tutkimukseen mukaan sellaiset oppimisteoriat, jotka tukevat oppimista sekä käytännössä että työelämässä. Ihminen oppii monella eri tavalla yhtä aikaa. Ihminen oppii refleктоimalla omia kokemuksiaan. Ensiksi tarkastelenkin reflektiivistä oppimista sekä aikuisen tapaa oppia, jotka molemmat taustoittavat tätä tutkimusta. Koska tämän tutkimuksen aineistona käytän aikuisopiskelijoiden kirjoittamia reflektiivisiä esseitä, haluan ensin avata käsitettä reflektiivinen ja reflektiivinen oppiminen.

Konstruktivistinen oppiminen toimii viitekehyksenä ihmisen tavalle hahmottaa maailmaa. Se toimii myös tämän tutkimuksen viitekehyksenä. Konstruktivistisen oppimisen tehtävänä tässä tutkimuksessa on taustoittaa sitä, mitä oppijassa tapahtuu oppimisen aikana. Ihminen oppii sekä sosiaalisissa tilanteissa että omista kokemuksistaan. Käytän sosiaalisen ja kokemuksellisen oppimisen teorioita kuvaamaan, miten oppimista syntyy sekä sosiaalisissa tilanteissa, että kokemusten kautta. Nämä teoriat toimivat myös tämän tutkimuksen analyysin välineenä.

Työssä oppimisessa yhdistyvät konstruktivistinen oppiminen, reflektio, sosiaaliset tilanteet ja kokemukset. Koska tämän tutkimuksen kohteena on aikuisopiskelijoiden käytännönopetus, on työssä oppiminen tällöin oleellinen osa sitä. Tarkastelen tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä käytännönopetuksessa. Vertaan saamiani tutkimustuloksia aikuisopiskelijoiden ammatillisesta kehittämisestä Dreyfusien (Dreyfus & Dreyfus 1980) malliin noviisista asiantuntijaksi.

5.1. Reflektiivisen oppimisen teoria

Jack Mezirowin (1996) reflektiivisen oppimisen teoria antaa hyvän perustan ymmärtää aikuisen oppimista niin koulutuksessa kuin työelämässäkin. Mezirow korostaa oppimisen kiinteää yhteyttä yksilön kokemuksiin. Aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista Mezirow pitää uudistumisen prosessina, joka on sekä reflektiivistä että kriittistä.

Aikuisen oppiminen on aina sidoksissa merkityksiin. Siksi aikuinen oppii reflektiivisesti jo olemassa olevien ja uusien merkitysten muodostamisen ja muuntamisen kautta. (Järvinen ym. 2000, 96–97.) Mezirow (1996, 8) määrittelee reflektion toiminnaksi, jonka avulla voidaan tutkia omia uskomuksia suunnattaessa omaa toimintaa. Ojaselle (2003, 18) reflektio merkitsee tutkiskelevaa vuoropuhelua itsensä ja ympäröiden todellisuuden kanssa.

Aikuisen opiskelijan oppiminen lähtee aina hänen omista lähtökohdista käsin. Ilman reflektointia ei ole oppimista. Reflektointi voi alkaa henkilökohtaisten tuntemusten tutkiskelusta. Kun aikaisemmin opittu menettää merkityksensä, johtaa se aikuisen elämän uudelleen arviointiin ja uudenlaisen toiminnan aloittamiseen. (Järvinen ym. 2000, 98.) Reflektio ei siis ole pelkästään ajattelua, vaan se on tiedonhallinnan keino, jonka päämääränä on oman toiminnan ymmärtäminen. Sille on ominaista ihmettely ja kysyminen. (Ojanen 2003, 18.)

Kriittisellä reflektiolla Mezirow tarkoittaa omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia. Kriittinen reflektio arvostelee niitä ennako-oletuksia, joista rakentuvat omat uskomukset. Reflektointi kohdistuu juuri näihin ennako-oletuksiin, toteavat Mezirow (1996, 23) ja Laura Yliruka (2005, 126). Kriittisessä reflektiossa keskitytään aikaisemman tiedon ja ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamiseen. Mezirowin mukaan ihmisestä tulee kriittisesti reflektiivinen, kun hän kyseenalaistaa jonkin ongelman vakiintuneen määritelmän. (Mezirow 1996, 29.) Karvinen-Niinikoski (2009, 151) mukaan toiminnan taustaoletukset voivat olla sosiaalisesti rajoittavia ja sitä kriittinen reflektio auttaa ymmärtämään. Sen avulla voidaan löytää uusia ajatustapoja ja käytäntöjä. Reflektointi voi kohdistua toiminnan sisältöihin, prosesseihin ja perusteisiin (Järvinen ym. 2000, 97).

Karvinen-Niinikosken (2005, 11) mukaan reflektiivinen ammattilaisuus on vakiintunut suomalaiseen sosiaalityönkoulutukseen 1990-luvulla. Sekä Yliruka (2005, 126) että Stephen Brookfield (1996, 198) toteavat, että kriittinen reflektio on prosessi. Sen avulla sosiaalityöntekijöillä on mahdollista tarkastella omia kokemuksia ja tätä kautta on mahdollista luoda jotain uutta. Sosiaalityössä tietoa tuotetaan arkielämän prosessien tarkastelun kautta, tutkimusprosessina. Kriittisessä reflektiossa kysymys kuuluukin mikä on työssä hyvää, pahaa, oikein tai väärin. Kun sosiaalityöntekijä pysähtyy tarkastelemaan oman työn sisältöä huolellisesti pohtien, puhutaan silloin reflektoinnista. (Yliruka 2005, 126.)

Brookfield (1996, 198) jakaa kriittisen reflektion prosessin kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa täytyy tunnistaa ajatusten ja toiminnan perustana olevat oletukset. Toisessa vaiheessa tarkastellaan näiden paikkansapitävyyttä ja pätevyyttä sekä poikkeavuutta suhteessa omiin kokemuksiin ilmiöstä. Kolmannessa vaiheessa tutkittavista ilmiöistä muotoillaan uusi käsitys.

Ammatillisilta käytännöiltä vaaditaan tehokkuutta. Ammattilaisten on jatkuvasti opittava käytännöistä. Tällöin reflektiivisen käytännön vaatimus kasvaa yhä suuremmaksi. Termejä ”kriittinen reflektio” ja ”reflektiivinen käytäntö” pidetään usein toistensa synonyymeinä. Molemmat termit kuvaavat käytännön toiminnan tarkastelua. Tarkastelun tarkoituksena on tunnistaa toiminnan taustalla olevat oletukset. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia termejä. Fook (2005, 4–5) määrittelee kriittisen reflektion pohdinnaksi, mikä auttaa ymmärtämään, miten toiminnan taustaoletukset voivat olla sosiaalisesti rajoittavia. Sen avulla pystytään löytämään uusia valtaistavampia ajatustapoja ja käytäntöjä. Kriittinen reflektio mahdollistaa sosiaalisen muutoksen yksilön tasolla. Kriittinen reflektio on reflektiivistä toimintaa, jolla pyritään saamaan aikaan muutos ammattilaisten työssä kohtaamissa sosiaalisissa tilanteissa. Kriittistä reflektiota ei voi syntyä ilman kykyä reflektoida. Täytyy kuitenkin muistaa, että reflektiivinen käytäntö ei aina johda kriittiseen reflektioon. Kriittinen reflektio voidaan nähdä prosessina, jonka avulla yksilöt tekevät itsestään sosiaalisia toimijoita.

Reflektiiviseen käytäntöön liittyy taito huomata, että ammattikäytäntöihin sisältyvään teoriaan ja toteutetun käytännön välillä on olemassa kuilu. Reflektiivisellä käytännöllä pyritään pienentämään tätä kuilua ja parantamaan sekä teoriaa, että käytäntöä. Reflektiivisen käytännön prosessia voidaan käyttää apuna käytäntöä kehitettäessä. Reflektiivisen käytännön prosessia voidaan hyödyntää myös käytännön teorian tutkimisen prosessissa, jossa suoraan käytännön pohjalta kehitetään uutta teoriaa. Tällöin reflektiivisen käytännön pohjalta ammattilaiset pääsevät luomaan omaa teoriaa. (Fook 2005, 6–7.)

Reflektiiviset työntekijät ovat kiinnostuneita kehittämään sosiaalityön sisältöä ja työtapoja. Työntekijöiden reflektiivisyys, analyttisyys ja soveltuvien työmenetelmien valinta korostuvat, kun kehittämistyötä tehdään oman työn osana. Reflektiivisessä työntekijässä teoria, menneisyys ja intuitio yhdistyvät. (Haverinen 2005, 106, 109.) Reflektiossa työntekijän täytyy osata kyseenalaistaa omat aikaisemmat arviot ja ennakkoluulot ja näin

muodostaa uuden näkemyksen asiasta saamiensa tietojen pohjalta (Kääriäinen 2005, 166). Reflektiiviseen asiantuntijuuteen kuuluu havaitseminen. Ammatillisesti taitava ja toimiva asiantuntija toimii reflektiivisyyden pohjalta (Tiuraniemi 1994, 8.) Reflektiivinen asiantuntijuus sijoittuu ammattilaisten ja myös asiakkaiden verkostoon (Arnkil ym. 2001, 100). Kriittisen reflektion yhdistyessä kokemukselliseen oppimiseen syntyy ammattitaidon kehittymistä (Ojanen 2003, 19).

Yhteenvedon voidaan todeta, että reflektoinnin avulla on mahdollista tarkastella omaa käyttäytymistä ja luoda tarvittaessa uusia toimintamalleja. Ennen kuin reflektointi on mahdollista, täytyy olla käsitys ja ymmärrys jo olemassa olevista toimintatavoista. Tähän uskon aikuisopiskelijoilla olevan hyvät valmiudet, koska he ovat jo pitkään toimineet käytännön työssä. Heille on ehtinyt kertyä työkokemuksen kautta havaintoja toimivista ja toimimattomista käytännöistä sekä syy- ja seuraussuhteista. Aikuisopiskelija uskaltaa ehkä paremmin kyseenalaistaa merkityksiä ja käytäntöjä.

5.2 Konstruktivistisen oppimisen malli

Joseph Novak (1993), jota pidetään humanistisen konstruktivismiin isänä, korostaa oppimista kokemusten muuttumisena ja ihmisen kykyä luoda uusia merkityksiä (Ojanen 2001, 42). Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 89) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys toimii muodollisen koulutuksen viitekehyksenä. Tynjälän (1999) mukaan konstruktivistisen oppimisen malli ei ole oppimisteoria, vaan se on tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. Sen mukaan tieto ei ole koskaan siirrettävissä sellaisenaan, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Opiskelija rakentaa, eli konstruoi tiedon itselleen uudelleen. (Tynjälä 1999, 162–163.) Tiedon konstruointi on kykyä tulkita saatua tietoa aikaisemmin opitun ja kokemusten pohjalta (Ojanen, 2003, 13). Konstruktivistisessa oppimisessa lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Konstruktivistinen oppiminen lähtee siitä, että oppija ei ole koskaan ”tyhjä taulu”. Oppiminen heijastaa oppijan toimintaprosessia. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–164.)

Konstruktivistisessa oppimisessa oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana. Siinä oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Konstruktivistisessa oppimisessa painotetaan oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Toisin sanoen oppiminen on aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. Oppiminen on siis oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa. Opiskelija omaksuu uutta tietoa käyttämällä aiemmin opittua tietoa pohjana uuden oppimiselle. (Rauste-von Wright 1998, 17, Tynjälä 2002, 22, 38.) Oppimista ohjaa tavoite ja tavoitetta ohjaavat oppimisen kriteerit. Se mitä opiskelija itse tekee, säätelee oppimista. Opiskelijan on helpompi oppia yksittäisiä asioita, kun ne liitetään ymmärrettävään kokonaisuuteen. Siksi ymmärtämisellä on keskeinen rooli oppimisessa. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 165.) Refleктоimalla uusi tieto sulautuu entiseen ja uusi tulkinta alkaa ohjata myöhempää ymmärtämistä. (Ojanen 2003, 13).

Tynjälän (2002, 28, 37) mukaan se, mitä pidetään tietona, on ihmisen rakentamaa konstruktiota, ei ihmisestä irrallista, eikä pelkästään maailmasta heijastunutta. Se on yksilön itsensä rakentamaa, omien tavoitteidensa mukaisesti. Konstruktivistinen oppiminen ottaa huomioon opiskelijan aikaisemmat tiedot. Opetuksen lähtökohtana on opiskelijan olemassa olevat tiedot ja käsitykset opiskeltavasta asiasta. Opiskelijoiden aikaisemmat, jo olemassa olevat, tiedot ja kokemukset ovat erilaisia, tällöin on mahdollista hyödyntää ja käsitellä erilaisia tulkintoja sekä kehittää opiskelijan metakognitiivisia taitoja. Konstruktivistisessa oppimisessa opetuksen painopiste on opiskelijan konstruointiprosessin tukemisessa. Opetus painottuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa opiskelija pystyy ulkoistamaan omaa ajatteluaan ja saamaan reflektiota ja sosiaalista tukea toisilta sekä antamaan sitä muille opiskelijoille. Oppiminen on aina vuorovaikutuksen tulosta ja tilannesidonnaista. (Tynjälä 1999, 163–165, Rauste -von Wright 1998, 17.)

Konstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä uusi tieto rakentuu aivoihin käsittehierarkioiden muotoon. Tällöin oppimisessa painottuvat merkitysten muodostaminen ja tulkinta. Konstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä oppiminen ja tiedon luominen perustuvat mielekkääseen oppimiseen. (Novak 2002, 99, 103.) Siksi myös opiskelijan oma aktiivinen rooli opiskelussa painottuu. Opiskelija rakentaa ja uudelleen rakentaa kuvaansa maailmasta ja omaa toimintaansa siinä. (Tynjälä 2002, 61.) Tästä johtuu, että opiskelijat voivat ymmärtää ja tulkita saman asian monella eri tavalla. (Rauste -von Wright ym. 2003, 167.)

Konstruktionistisen oppimisen mallissa sosiokulttuurinen lähestymistapa painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Sen avulla opiskelija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan ja reflektoida. Näin opiskelija saa oppimiseen sosiaalista tukea ja voi antaa sitä myös toisille opiskelijoille. Konstruktivismiin pohjautuvassa pedagogiikassa korostetaan ilmiöiden ja niiden kokonaisuuksien ymmärtämistä, tämä edellyttää oppijalta asioiden syvällistä ymmärtämistä. Asioiden ymmärtäminen on oleellista. Tässä oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina. (Tynjälä 2002, 60–67.) Siksi konstruktivistinen oppiminen sopii hyvin aikuisoppimiseen (Ruohotie 2000, 119). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opiskelijalla on aktiivinen rooli työssä oppimisessa. Siinä korostuvat kokemuksellinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen. Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii konstruktivistinen oppimiskäsitys.

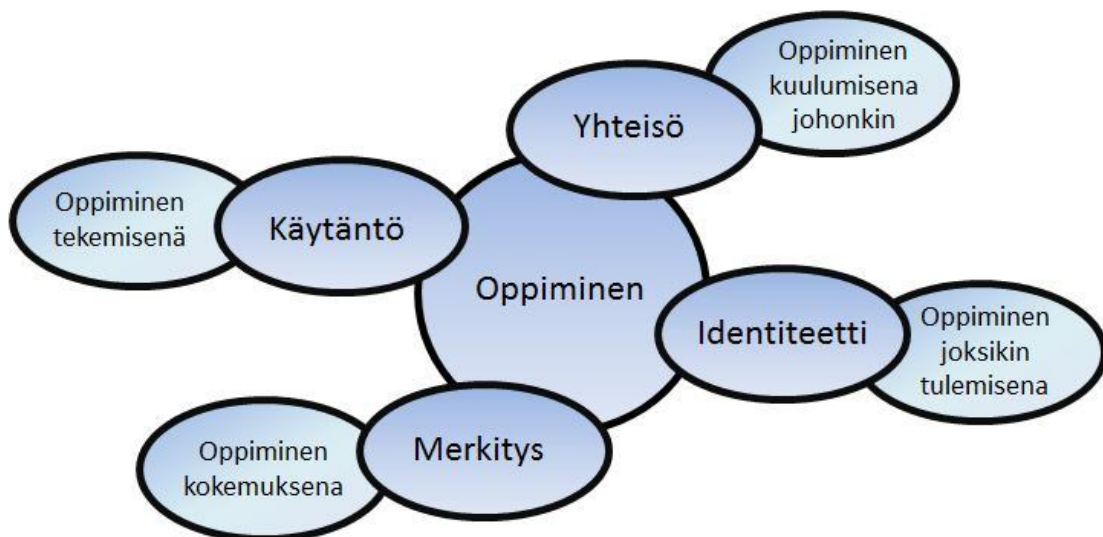
Aikuisopiskelija tuo opintoihinsa mukanaan koko elämäkokemuksensa. Hän hahmottaa oppimaansa omista aikaisemmista kokemuksistaan käsin. Aikuisopiskelijalla voi olla paljon työkokemusta eri aloilta ja paljon erilaista koulutusta. Hän hyödyntää jo aikaisemmin oppimansa tiedot ja taidot opiskellaan uutta. Tällöin uuden oppiminen voi olla nopeaa ja helppoa. Aikuisopiskelijan ei tarvitse yrittää opetella uutta asiaa ulkoa vailla mitään tarttumapintaa, vaan elämän- ja työkokemuksen myötä on aina jotain omakohtaista kokemusta, johon uutta asiaa voi peilata. Siksi aikuisopinnoissa olisikin tärkeää, että tunnustetaan jo aikaisemmin hankittu osaaminen.

5.3 Sosiaalisen oppimisen teoria

Pekka Ruohotien (2000, 116) mukaan käyttäytyminen ja sen muutokset vuorovaikutusprosessissa ovat osa sosiaalisen oppimisen teoriaa. Siinä keskeisinä elementteinä ovat ulkoiset tapahtumat, kognitiiviset prosessit sekä käyttäytymisen ulkoiset ja sisäiset seuraukset. Ihminen oppii suurimmaksi osaksi muiden mallista. Kaikkea ei tarvitse kokea itse. Käyttäytyminen, yksilö ja sosiaalinen ympäristö ovat vastavuoroisesti yhteydessä toisiinsa. Symboliset prosessit auttavat jäsentämään todellisuutta ja muodostamaan siitä tarkoituksen mukaisia kuvauksia. Itsesäätelyprosessit kontrolloivat käyttäytymistä. Sijais- tai mallioppimisen avulla opitaan useimmat käyttäytymismallit. Ihmiset usein imitoivat toisia ihmisiä sosiaalisessa ympäristössä. Tällä on erityistä

merkitystä aikuisoppimiselle, koska se ottaa huomioon sekä oppijan, että toimintaympäristön. Oppiminen on tiukasti kiinni sosiaalisessa kontekstissa. (Ruohotie 2000, 116–118.)

Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria (Kuvio 1.) käsittää oppimisen hyvin laajana ilmiönä. Se korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta. Oppimisen ja tietämisen ytimessä on sosiaalinen osallistuminen. Oppimisessa Wengerin mukaan on kyse yksilön identiteetin rakentumisesta, yhteisöön osallistumisesta, merkitysten luomisesta sekä tekemällä oppimisesta. Wenger tarkoittaa sosiaalisen osallistumisen käsitteellä laajaa prosessia, jossa ihmiset aktiivisesti osallistuvat sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin. Näin he voivat rakentaa identiteettejään suhteessa näihin yhteisöihin. Sosiaalinen osallistuminen muokkaa tekojamme, olemistamme ja tulkintaamme, sitä mitä teemme. (Wenger 1998, 4–5.)



KUVIO 1. Sosiaalinen oppimisteoria Wengerin (1998, 5) mukaan.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä samoin kuin sosiaalisen oppimisen teoriassa sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Molemmissa teorioissa opiskelija pystyy tuomaan esille ajattelunsa prosessit keskusteluissa ja ryhmätoiminnassa. Tämä mahdollistaa myös reflektoinnin itsensä kanssa sekä muiden keskusteluun osallistujien kanssa. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 170–171.)

Oppimisen sosiaalinen teoria muodostuu neljästä osa-alueesta. Ensimmäisenä osa-alueena on *oppiminen merkitysten antamisena*. Oppiminen tukee kykyämme ymmärtää maailmaa

ja tekee siinä toimintamme merkitykselliseksi. Puheessa, ajattelussa ja ongelmien ratkaisussa olemme tekemisessä merkitysten kanssa. Toiminta on merkityksistä neuvottelemista. Oppimisen avulla voimme muuttua niin, että tapamme neuvotella merkityksistä muuttuu. Toiseksi *oppiminen on käytäntöä*. Käytäntö liittyy tapaan puhua jaetuista historiallisista ja sosiaalisista resursseista, viitekehyksistä ja perspektiiveistä. Niiden avulla sitoudutaan yhteiseen toimintaan. (Wenger 1998, 4, 52–53, 226.)

Kolmantena osa-alueena on *oppiminen yhteisöön kuulumisena*. Yhteisönä pidetään sosiaalisia rakennelmia, joissa ihmisten toiminta määritellään kannattavaksi ja ponnistelun arvoiseksi. Yhteisössä ihmisten osallistuminen tunnustetaan osaamiseksi. Osallistuminen voi olla johonkin kuulumista tai itse toimintaa, tekemistä. Käytäntö ja yhteisö liittyvät hyvin kiinteästi toisiinsa. Wengerin mukaan käytäntöyhteisöt ovat sosiaalisia suhteita ja ryhmiä, joihin ihmiset kuuluvat ja joissa he ovat jäseniä. Käytäntöyhteisöjä löytyy kaikkialta, niin yksityiselämästä kuin työelämästä. Käytäntöyhteisössä ihmiset ovat sitoutuneita sen toimintaan. Keskiössä ovat myös ihmisten väliset suhteet, jaettu tieto ja neuvottelu yhteisestä yrittämisestä ja ponnisteluista. Yhteisöä koossapitävät voimat eivät aina ole näkyviä tai julkilausuttuja. Luottamusta luo käytäntöyhteisössä yhteinen ponnistelu. Ihmiset saavat merkityksellisyyden kokemuksia käytäntöyhteisöistä ja nämä kokemukset pitävät heitä kiinni yhteisöissä. (Wenger 1998, 4–6, 84–85.)

Neljännän osa-alueen Wenger nimeää *oppimisen identiteetin luomisena*. Wengerin mukaan oppiminen muuttaa käsitystämme siitä, keitä me olemme ja millaiseksi olemme tulossa. Erilaisten yhteisöjen toimintayhteydessä ihmisen identiteetin luominen muodostaa henkilökohtaista historiaa joksikin tulemisesta. (Wenger 1998, 5)

Sosiaalisen oppimisen teoriaa käytän tässä tutkimuksessa analyysin välineenä. Tarkastelen, miten Wengerin mainitsemat neljä oppimisen osa-aluetta näkyvät aikuisopiskelijoiden reflektiivisessä päiväkirjoissa. Tarkastelen, miten merkitykset, käytäntö, yhteisö ja identiteetti näkyvät kirjoituksissa ja nouseeko niistä jokin osa-alue voimakkaammin esille kuin toinen.

5.4 Kokemuksellisen oppimisen teoria ja käyttöteorian syntyminen

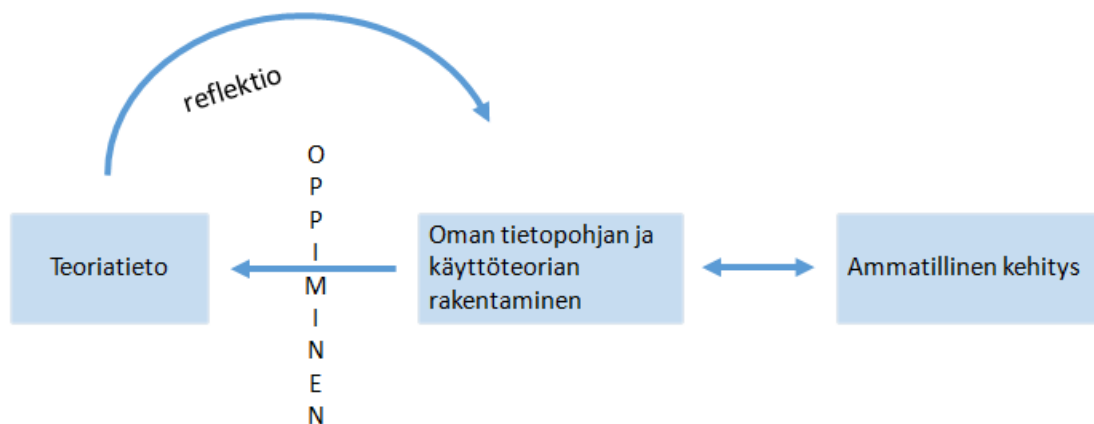
1950-luvulla John Dewey (1951) totesi kaiken aidon oppimisen tapahtuvan kokemuksen kautta, eikä tietoa voi irrottaa elämän kokemuksesta. Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 89) mukaan kokemuksellinen oppiminen toimii viitekehyksenä työssä oppimisessa. On kuitenkin huomioitava, että muodollinen koulutus ja työssä oppiminen limittyvät toistensa kanssa ja menevät usein myös päällekkäin. Kokemuksellisessa oppimisessa oleellisinta on opiskelijan omakohtainen kokemus opittavasta asiasta sekä sen reflektointi. Reflektointi mahdollistaa kokemuksen muuttamisen ymmärrettäväksi tiedostamiseksi ja sen jälkeen kokemus voi muuttua käytännön toiminnaksi. Kokeminen yksistään ei ole oppimista. Oppiminen syntyy niistä merkityksistä, joita kokemuksille annetaan. Kokemuksellisen oppimisen teoria voidaan tiivistää kahteen periaatteeseen. Ensimmäiseksi: oppiminen rakentuu aina yksilön aikaisempiin kokemuksiin ja tietoon, toiseksi: oppiminen on tehokkainta, jos lähdetään liikkeelle käytännön ongelmasta käsin. Oppiminen on syklinen prosessi. Oppiminen tapahtuu kokemusten tulkinnan ja aikaisempien tietojen muuttumisen myötä. Näin uusi ymmärrys voi integroitua reflektion avulla käyttöteoriaksi. Merkitysten muuttuminen ei riitä, sen on siirryttävä käytäntöön. (Ojanen 2003, 13–15.)

Ojasen (2003) mukaan yksityisistä, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuvaa, ihmisen sisäänrakennettua, osittain tiedostamatonta, järjestelmää voidaan kutsua käyttöteoriaksi. Se muodostaa ihmisen käyttäytymisen pohjan tai sisäisen ohjeistuksen. Jokaisella meillä on oma käyttöteoria. Käyttöteoria on syntynyt erilaisten tapahtumien ja yksilöllisten elämäkokemusten tuloksena. Kun ihminen alkaa tutkia omaa käyttöteoriaansa, hän ymmärtää millaisiin arvoihin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. (Ojanen 2003, 11–12.)

Yksinkertaistettuna käyttöteoria on persoonallisen kokemuksellisen oppimisen tulos. Käyttöteoria on niitä ajatuksia ja ideoita, joiden varassa ihminen ajattelee ja toimii. Kokemukset ovat käyttöteorian materiaalia. Ihminen kerää kokemuksia omasta yksityis- ja työelämästään, koulutuksesta sekä toisten ihmisten kokemuksista. Näiden kaikkien eri osaluokkien kooste voidaan nähdä käyttöteorianana. Se on eräänlainen strategia, jolla ihminen selviytyy sekä omassa elämässään että työssään. (Ojanen 2001, 87–88.) Opiskelija kerää omaa käyttöteoriaansa oman ohjaajan avustuksella käytännönopetuksessa.

Käytännönopetusjakso on yksi tärkeimmistä paikoista opintojen aikana, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus kartuttaa käyttöteoriaansa työssä kokemiensa kokemusten kautta.

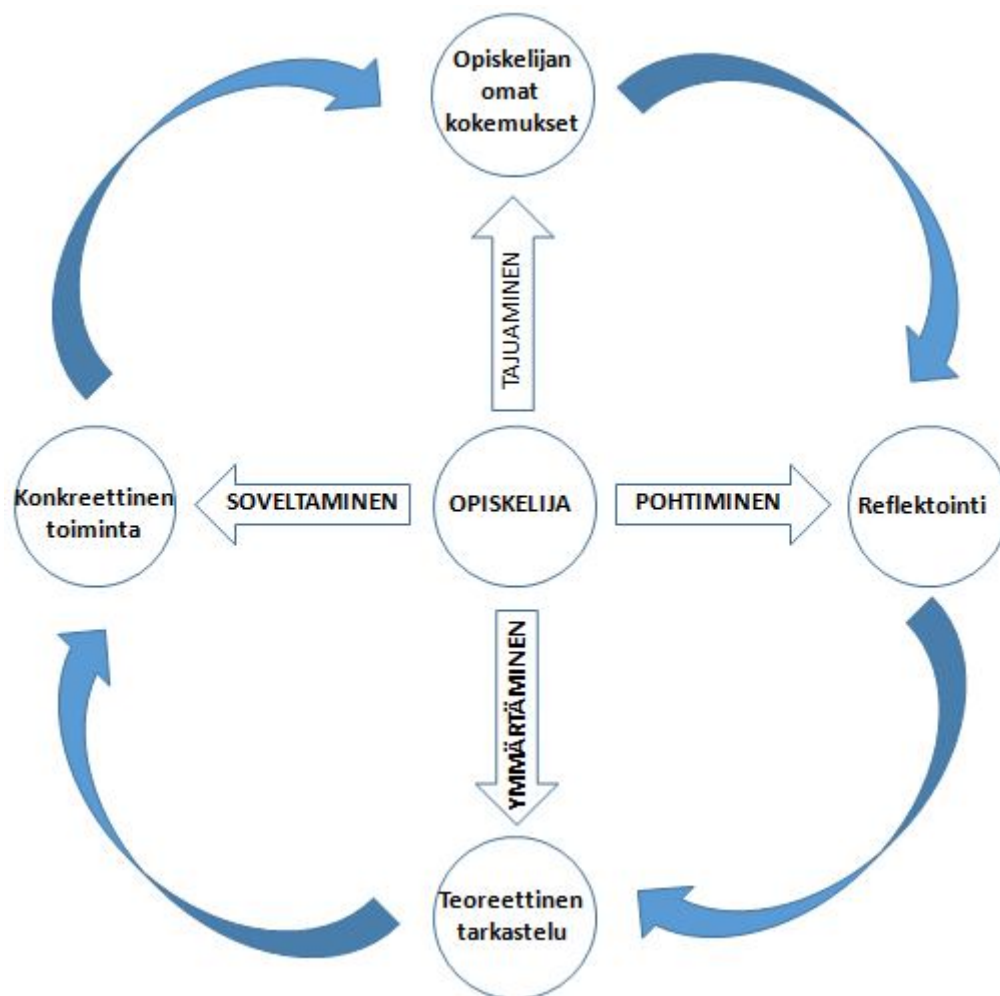
Käytännönopiskelussa ohjaajalla on suuri merkitys käyttöteorian muodostumisessa. Hyvän ohjaajan pääajatus on inhimillinen kokemus ja kyky oppia käyttämään hyväksi kokemusta oppimisessa. Tietoa ei voi irrottaa opiskelijan elämäkokemuksesta. Opiskelija ei opi kokemuksistaan vaan merkityksistä, joita hän antaa kokemukseen. Ohjaaja voi auttaa opiskelijaa kehittämään omaa käyttöteoriaansa, jolloin alkaa ammatillinen kehittyminen ja muuttuminen. Ohjaajan tehtävä on auttaa ja tukea opiskelijaa käsitteellistämään tietoa. Reflektio pyrkii kehittämään ihmisen toimintaan liittyvää käyttöteoriaa. Tämän prosessin avulla ohjattavan persoonallisuus pääsee rakentumaan uudelleen ja hän alkaa luoda uutta käyttöteoriaa. Opiskelijan ohjaus edistää opiskelijan oman käyttöteorian tiedostamista ja kehittämistä. (Ojanen 2003, 18–19 .) Suonion (2011, 7) mukaan käytännön ja teorian välinen dialogi tuo parhaimmillaan käyttöteorian näkyviin. Näin opiskelija oppii vähitellen tunnistamaan käytännön ja teorian merkityksen sosiaalityössä.



KUVIO 2. Ammattitaidon kehittyminen (Ojasta 2003, 37, mukailten).

Opiskelijalla oleva teoriatieto integroituu jatkuvan reflektoinnin oman oppimisen ohjaamisen prosessissa (Kuvio 2). Opiskelija rakentaa omaa tietopohjaansa ja käyttöteoriaansa, joka toimii ammatillisen kehityksen perustana. Prosessissa oleellista on sosiaalinen vuorovaikutus. (Ojanen 2003, 37.)

Kolbin (1984) mukaan kokemuksellisessa oppimisessa toimii jatkuva syklinen kehä, jossa uusi tieto, taidot ja suhtautuminen saavutetaan nelivaiheisen prosessin kautta. Siinä teoreettinen tieto muuttuu käytännön toiminnaksi, josta syntyy opiskelijalle omakohtainen kokemus. Kun opiskelija pohtii kriittisesti kokemustaan, hän näkee teorian uudessa valossa, oppii lisää teoriaa tai luo uutta teoriaa kokemansa perusteella. Oppimisen kehä jatkaa kierrostaan tästä eteenpäin saman mallin mukaan ja koko ajan syventyen. Ajattelu, tunteet, ymmärrys- havainnointikyky sekä käyttäytyminen kuuluvat kokemukselliseen oppimiseen, mikä on kokonaisvaltainen prosessi. Tästä syntyy kokemuksellisen oppimisen kehä (Kuvio 3). Oppiminen vaatii sekä käsitystä kokemuksen kuvainnollisesta ilmenemisestä että tämän ilmenemisen muutoksesta. Prosessi tuottaa uusia kokemuksia, jolloin prosessi voi alkaa uudelleen. (Kolb 1984, 30–38.)



KUVIO 3. Kokemuksellisen oppimisen kehä Kolbin (1984, 42) mukaan.

Kolbin (1984, 30) mukaan tehokas oppija tarvitsee neljänlaisia kykyjä. Ensimmäinen kyky on konkreettisen kokemisen kyky. Käytännössä se tarkoittaa opiskelijan itsensä kokemia asioita, hänen omia kokemuksiaan tilanteista. Toinen kyky on reflektiivisen havainnoinnin kyky, joka on opiskelijan suorittamaa asioiden pohtimista ja reflektointia. Tämä tapahtuu esimerkiksi oppimispäiväkirjaa kirjoittamalla. Kolmas kyky on abstraktin käsitteellistämisen kyky, jolloin opiskelija tarkastelee asioita teoreettisen tiedon valossa. Hän pyrkii ymmärtämään kokemiaan asioita suhteessa oppimiinsa teorioihin. Neljäs kyky on aktiivisen kokeilemisen kyky, jolloin opiskelija soveltaa oppimiansa asioita itse konkreettiseen toimintaan. Päivi Kupiaksen (2001, 16) mukaan kokemuksellisessa oppimisessa on kyseessä syklinen prosessi, jossa kokemukset muuttuvat ja laajentuvat. Oppiminen on vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa. Yksilön sosiaalinen ja persoonallinen kasvu sekä itsetuntemuksen lisääntyminen on keskeistä kokemuksellisessa oppimisessa. Syklin keskeisin vaihe on reflektointi. Se on aktiivista ja jatkuvaa itsearviointia. Tietoinen oman toiminnan ajattelu, käsitysten ja uskomusten pohdinta synnyttää uudenlaista ajattelua ja oppimista sekä syventää tietoa ja ymmärrystä. Vain reflektio voi muodostaa kokemuksesta merkityksellisen perustan oppimiselle. (Kupias 2001, 17–18.) Auli Ojuri (1990, 1136 – 1139) toteaa, että kokemuseräisen oppimisen malli on yksi ”mahdollisuus luoda sosiaalityön koulutuksesta sellainen opetus- ja oppimisprosessi, jossa opetus, tutkimus ja ammattikäytäntö muodostaisivat teoriaa ja käytäntöä integroivan kokonaisuuden”.

Tässä tutkimuksessa hyödynnän erityisesti Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehää tarkastellessani aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä sekä teorian ja käytännön kohtaamista käytännönopetuksessa. Kolbin kokemuksellisessa kehässä yhdistyvät aikuisen aikaisemmat kokemukset, reflektiivinen itsetarkastelu, asioiden teoreettinen tarkastelu sekä asioiden soveltaminen konkreettisesti käytäntöön. Koen, että aikaisemmin tarkasteltu sosiaalisen oppimisen teoria sisältyy aikuisopiskelijan kokemuksiin ja näin ollen on osana myös tätä kokonaisuutta. Reflektiivisen oppimisen teoria sisältyy kokemukselliseen oppimiseen, kun aikuisopiskelija pohtii omien kokemusten pohjalta kohtaamiaan käytäntöjä. Tällöin hän vertaa kokemuksiaan oppimaansa teoriaan ja soveltaa itse kaikkea oppimaan käytäntöön. Aikuisopiskelijalla on laajasti kokemusta, jota tarkastella.

5.5 Työssä oppiminen

Poikelan ja Järvisen (2007, 178, 182) mukaan työssä oppimisen lähtökohtana on ajatus siitä, että opiskelija saa tekemästään työstä palautetta, työkokemusten arviointia ja yhteistä tietämystä. Työssä oppimisen keskiössä ovat reflektio ja kontekstin käsitteiden välinen suhde. Työssä oppimisen prosessimalli on kokemuksellisen oppimisen, tiedon luomisen ja organisationaalisen oppimisen mallien perusteella kehitelty teoreettinen konstruktio. Heidän mukaan työssä oppimisen prosessimallissa yhdistyvät yksilön, yhteisön ja organisaation työnkontekstit sekä työssä oppimisen sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. (emt., 185.)

Työssä oppimista voidaan pitää informaalisena oppimisena, mikä on vastakohta kouluoppimiselle. Toisaalta työssä oppiminen tapahtuu työtoiminnan yhteydessä. Oppiminen on satunnaista, mutta työn määrittelemää. (Järvinen ym. 2000, 98.) Työssä oppimisen on tarkoitus myös rohkaista opiskelijaa ammatillisessa kasvussa. Yliopistossa opittua teorian tietoa ja käytännössä opittua osaamista ja niiden välistä suhdetta pidetään jatkumona yliopistosta työelämään. Opiskelija oppii myös arvioimaan omaa osaamistaan entistä paremmin käytännön jaksojen aikana. (Virtanen & Collin 2007, 222–223.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen työssä oppimisen Järvisen ym. (2000, 117) mukaan siten, että parhaimmillaan työssä oppiminen on työtä tutkivaa oppimista. Se on kokonaisvaltaista oppimista. Opiskelija oppii työn lisäksi työyhteisöstä, vuorovaikutuksesta ja kaikesta työpaikalla tapahtuvasta toiminnasta. Työssä oppiminen ei ole pelkästään yksilöllistä vaan yhteisöllistä, ammatillista kasvua. Työyhteisössä opiskelija pääsee luomaan tietoa, tulkitsemaan ja käyttämään oppimaansa joustavasti. Työpaikalla koettu oppiminen on usein sosiaalista ja yhteiseen arkikokemukseen perustuvaa keskustelua. (emt., 117.) Työssä opiskelijan oppiminen rakentuu jo aiemmin opitun päälle, uutta tietoa tulkitaan aiempien kokemusten pohjalta (Kolb 1984). Kolb on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen kehästä erilaiset tyylit oppimiseen, jota voi soveltaa työelämässä. Tyylit on määritelty suoraan kokemuksellisen oppimisen kehän mukaan, jolloin oppijan tyyli oppia eli kokemus kytkeytyy käytännölliseen (osallistuvaan), havainnointi refleктоivaan (harkitsevaan), käsitteellistämiseen teoreettiseen (loogiseen) ja kokeileminen toiminnalliseen (kokeilevaan) tyyliin. (Järvinen ym. 2000, 117.)

Järvisen ym. (2000, 99) mukaan työssä oppimisesta voidaan erottaa neljä eri tasoa. Alimmalla tasolla on yksilöllinen oppiminen, toisella tasolla ryhmän oppiminen, kolmannella tasolla organisaation tasolla tapahtuva oppiminen ja neljännellä tasolla on professionaalinen oppiminen. Yksilöllinen oppiminen tapahtuu saadun palautteen ja reflektion kautta. Ihmisellä itsellään tulee olla halu kehittää omaa toimintaansa. Ryhmän tasolla palaute ja reflektio kohdistuu ryhmän toimintaan. Organisaation tasolla palaute ja tutkiskelu kohdistuvat organisaation häiriötekijöihin ja vallitseviin käyttöteorioihin. Yhteiskunnan toimintaa tarkastellaan neljännellä tasolla. (Järvinen ym. 2000, 99.)

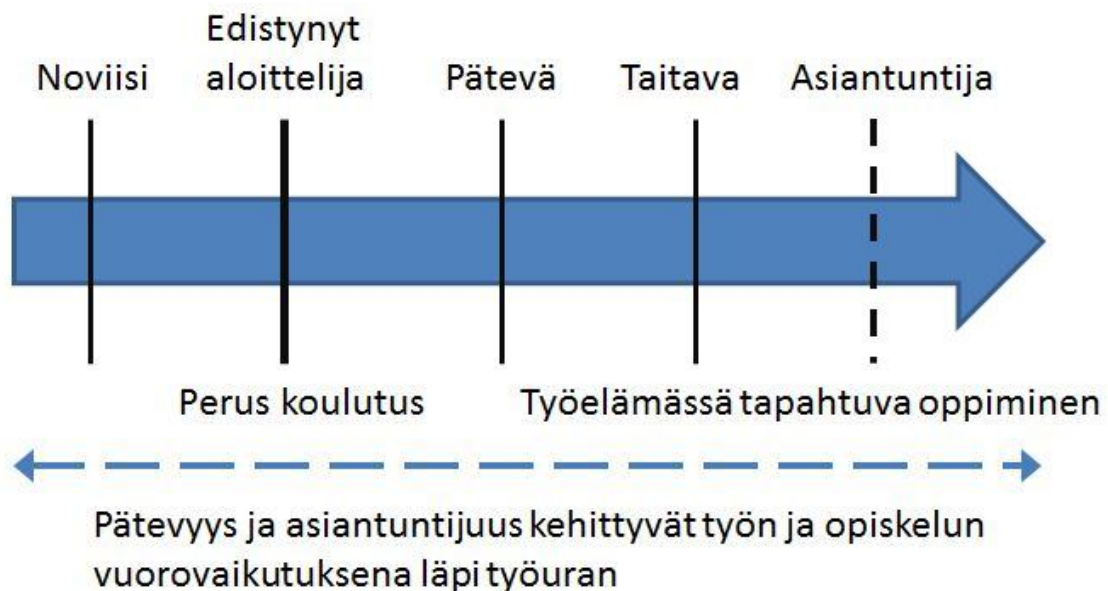
Oppijoilla voi olla erilaiset työtoiminnan orientaatiot, jotka vaikuttavat työssä oppimiseen. Yksilölliset työorientaatiot voidaan jakaa neljään muotoon, jotka ovat tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientaatio. Nämä orientaatiot kuvaavat niitä tapoja, joiden mukaan työssä suuntaudutaan työn ja työympäristönluomiin ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen mahdollisuuksiin. (Järvinen ym. 2000, 117–188.) Aikuisopiskelija pystyy ottamaan tekemästään työstään palautetta, arvioimaan ja reflektoimaan sitä. Aikuisopiskelijan työssä oppimiseen heijastuu kokemukset aiemmasta työelämästä.

5.6 Klassinen Dreyfus – malli: viisi askelta noviisista asiantuntijaksi

Lopuksi tutkimukseni nojaa myös niin sanottuun Dreyfus-malliin, jossa tarkastellaan osaamisen kehittymistä eri vaiheiden kautta. Tutkijat Stuart Dreyfus ja Hubert Dreyfus (1980, 6) jakavat osaamisen kehittymisen viiteen tasoon. Ne ovat vasta-alkaja (noviisi), edistynyt vasta-alkaja (edistynyt aloittelija), osaaja (pätevä), taitaja (taitava) ja ekspertti (asiantuntija) (Kuvio 4). Näissä tasoissa on ammattitaitoisen suorituksen kolme osa-alueita. Ensimmäisellä osa-alueella työntekijä osaa toimia abstraktien periaatteiden varassa, toisella osa-alueella vaativa tilanne hahmottuu erillisistä, mutta yhtä tärkeistä osa-alueista ja kolmanneksi työntekijä siirtyy ulkopuolisesta havainnoitsijasta osallistuvaan suorittajan rooliin. Mallin tarkoitus on selittää, kuinka asiantuntijan intuitiivinen kyky syntyy. (emt., 6.)

Noviisilla on paljon teoreettista tietoa, mutta kykyä soveltaa sitä vähän. Noviisin toiminta on usein joustamatonta ja rajoittunutta. Noviisi tarvitsee sääntöjä, jotka ohjaavat toimintaa. Siksi aloittelijalle määritellään tilanteen oleelliset elementit niin selvästi ja objektiivisesti, että hän voi ne tunnistaa huolimatta kokonaistilanteesta. Aloittelija ei selviydy hyvin yllättävissä tilanteissa, jotka vaativat kykyä soveltaa sääntöjä tai asettaa ne uudenlaiseen tärkeysjärjestykseen. (Dreyfus & Dreyfus 1980, 7.)

Työssä tapahtuu noviisityöntekijän ohjausta uusiin tehtäviin kolmella tasolla. Ohjauksen ensimmäisellä tasolla ohjaaja valikoi noviisille sellaisia tehtäviä, joista hän pystyy suoriutumaan. Tavoitteena ovat monipuoliset tehtävät. Näin noviisi oppii hallitsemaan työtehtävät ja pääsee osallistumaan työyhteisöön. (Collin 2007, 150.)



KUVIO 4. Klassinen Dreyfus-malli: viisi askelta noviisista asiantuntijaksi. (Olin & Stenvall-Virtanen 2002, 127.)

Dreyfusien mukaan edistynyt vasta-alkaja on jo hankkinut kokemusta todellisissa tilanteissa toimimisesta ja pystyy toimimaan vähimmäisvaatimukset täyttäviin suorituksiin. Kokemuksen pohjalta hän pystyy tunnistamaan tilanteiden samankaltaisia piirteitä helpommin kuin aloittelija. Edistyneen vasta-alkajan voidaan sanoa olevan vaiheessa, jossa oikeat käytösmallit vakiinnutetaan harjoittelemalla. Edistyneen vasta-alkajan on vaikea hahmottaa tilanteen kokonaiskuva, eikä vielä pysty ymmärtämään kaiken suhteellisuutta. Edistyneen vasta-alkajan on vaikea arvioida, mikä on tärkeintä. He tarvitsevat vielä paljon

tukea. (Dreyfus & Dreyfus 1980, 8.) Opiskelija, joka vasta on työuransa alussa, kokee usein olevansaakin työssään vasta-alkaja. Samoja tuntemuksia voi olla aikuisopiskelijalla, jolla ei ole vielä sosiaalialan työkokemusta.

Työssä ohjaamisen toisella tasolla keskeisinä ovat ohjaus ja ongelmanratkaisu. Kokenut työntekijä ohjaa oppijaa erilaisin menetelmin kohti ongelmanratkaisua. Ohjaaja opastaa oppijaa piilossa olevan tiedon ääreen. (Collin 2007, 150.)

Pätevyys on saavutettu, kun työntekijä näkee oman toimintansa tietoisten pitkäaikaisten tavoitteiden tai suunnitelmien valossa. Pätevä on toiminut samoissa tehtävissä pari kolme vuotta. Pätevä ymmärtää tilanteissa olevan useita tekijöitä. Hän osaa valita suunnitelman tai näkökannan ja hallitsee suurta vaikuttavien tekijöiden määrää. Hän pystyy tekemään valintoja ja päätöksiä kaikesta saamastansa informaatiosta. Hän pystyy näkemään toimintansa osana pitkäaikaista suunnitelmaansa. Pätevältä puuttuu vielä taitavan nopeus ja joustavuus, mutta hän hallitsee asiat ja kykenee selviytymään niistä. Pystynyt on sitoutunut toimintaansa. Dreyfusien mukaan oleellinen ero pystyvän ja edistyneen aloittelijan välillä on se, että pystyvä tuntee vastuuta valinnoistaan. Pystyvän toiminnan perusteena on suunnitelman valitseminen. Edistynyt aloittelija tekee ratkaisunsa sääntöjen perusteella. (Dreyfus & Dreyfus 1980, 8.)

Taitava pystyy tarkastelemaan tilannetta kokonaisuutena. Havaintokyky on avainasemassa, hänen on helpompi nähdä tilanne, kuin tietää, mitä pitää tehdä. Taitajalla on jo työkalupakissaan useampia toimintavaihtoehtoja. Hän pystyy laittamaan tilanteen osat tärkeysjärjestykseen. Hän pystyy organisoimaan tilanteita. Taitavalla on kokemuksen tuomaa kykyä ymmärtää kokonaistilanne. Ja tämä kyky nähdä tilanteen kokonaisuus edesauttaa päätöksentekoa. (Dreyfus & Dreyfus 1980, 10.)

Ohjauksen kolmannella tasolla opitut tiedot ja taidot osataan jo siirtää muihin samanlaisiin tilanteisiin. Ohjattava oppii laajentamaan ja yleistämään omaksumaansa tietoa. Mentorointi on tästä ohjauksesta yleisesti sovellettu muoto. (Collin 2007, 150.) Letha Chadiha ym. (2014, 351) toteavat artikkelissaan, että mentorointi on saanut vähän huomiota sosiaalityön kirjallisuudessa. Heidän mukaan mentoroinnin strategiat sosiaalityössä ovat puutteellisia. Mentorit pystyvät tarjoamaan rohkaisua, ohjausta haastavissa työtehtävissä, kuuntelemista, neuvontaa, hyväksyntää ja yhteistyömahdollisuuksia. Mentorit auttavat myös sopeutumaan organisaatiokulttuuriin. Vaikka mentori ei hyödy itse taloudellisesti, kokee mentori usein

aineettomaa hyötyä, kuten omaan uraan tyytyväisyyttä, oman työn kehittämistä. (Chadiha ym. 2014, 5.)

Asiantuntija ei turvaudu enää sääntöihin ja suuntaviivoihin. Ammattitaitoisella ja asiantuntevalla työntekijällä on paljon kokemusta ja intuitiivinen ote työhön. Asiantuntija työskentelee kokonaistilanteesta saamastaan syvällisen ymmärryksen pohjalta. (Dreyfus & Dreyfus 1980, 12.) Asiantuntijuuden kasvu kehittyy työkokemuksen, reflektoinnin, sosiaalisen kanssakäymisen, koulutuksen sekä vaihtuvien työtehtävien avulla. Kehitettäessä ja ylläpidettäessä asiantuntijuutta työyhteisön tuki, erilaiset työtehtävät, jatkuva itsensä koulutus ja oma asenne ovat keskeisemmät vaikuttavat tekijät. Asiantuntijuuden ylläpito vaatii jatkuvaa valmiutta oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Tällöin kyseessä on elinikäinen oppiminen ja ammatillisella uralla kehittyminen. (Valleala 2007, 88–89.)

Opiskelijan ja sosiaalityöntekijän asiantuntijuuden erona voidaan pitää tietämisen tasoa ja omaa sisäistä varmuutta siitä, että osaa toimia sosiaalityöntekijänä. Sisäinen varmuus kuvastaa vahvaa ammatti-identiteettiä, jossa osataan hahmottaa asiakastilanne kokonaisvaltaisesti ja osataan toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Opiskelija voi kokea, että vain asiantuntijalla on organisaation antama valta, joka puuttuu opiskelijalta. Opiskelija omaksuu työyhteisössä vallalla olevan asiantuntijuuskäsityksen. Haasteelliseksi opiskelija voi kokea käytännössä oppimansa sosiaalityöntekijöiden ammatillisen käytötiedon ja yliopistolla opetetun teorian välisen suhteen ymmärtämisen. (Krok, 2012, 68–69.)

Olen koonnut yhteenvedon edellä esitellyistä erilaisista oppimismalleista ja -teorioista seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1). Taulukossa ovat reflektiivinen oppiminen, konstruktivistinen oppiminen, sosiaalinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, työssä oppiminen ja noviisista asiantuntijaksi -malli. Taulukkoon on koottu, mikä on kunkin näkemyksen mukaan käsitys oppimisprosessista ja oppimisesta, kasvatustehtävästä, ohjaajan roolista ja miten kyseinen malli tai teoria linkittyy aikuiskasvatukseen.

Tässä tutkimuksessa hyödynnän reflektiivisen, konstruktivistisen, sosiaalisen ja kokemuksellisen oppimisen teoriaa tutkiessani sitä, miten aikuisopiskelijan ammatillinen oppiminen kehittyy käytännönopetuksessa. Tutkiessani käytännönopetuksen vaikutusta asiantuntijuuden kasvuun hyödynnän sosiaalisen oppimisen teoriaa sekä noviisista asiantuntijaksi -mallia. Kokemuksellinen oppiminen nousee tärkeäksi viitekehyykseksi

tarkastellessani teorian ja käytännön kohtaamista käytännönopetuksessa. Työssä oppiminen ja sosiaalisen oppimisen teoria nousevat keskeisiksi teorioiksi tarkastellessani käytännönopetuksen hyviä käytäntöjä.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tässä tutkimuksessa käytetyistä oppimisteorioista.

Tarkastelu näkökulma	näkemysoppimisprosessista	käsitysoppimisesta	kasvatuksen tehtävänä	ohjaajan rooli	linkittyminen aikuiskasvatukseen
Reflektiivinen oppiminen	olemassa olevien ja uusien merkitysten kautta, reflektoiden	sidoksissa merkityksiin	oman toiminnan ymmärtäminen	mahdollistaa ja ohjaa reflektioon	antaa perustan aikuisen oppimiselle
Konstruktivis-tinen oppiminen	merkitysten konstruointi kokemusten pohjalta	yksilössä tapahtuva todellisuuden konstruktio	konstruoida tietoa	keskustelee merkityksistä	kokemuksellinen oppiminen, reflektion rooli oppimisessa
Sosiaalinen oppiminen	ihmisten välinen vuorovaikutus ja toisten tarkastelu sosiaalisessa kontekstissa	yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön vuorovaikutus	kehittää uusia rooleja ja käyttäytymismalleja	antaa malleja ja ohjata uusien roolien ja käyttäytymismallien kehittymistä	sosiaaliset roolit, mentorointi
Kokemuksellinen oppiminen	ilman kokemuksia ei voi oppia, oppimisessa korostuu kokemuksellisuus	syklinen prosessi	jatkuva tutkiminen	edistää käyttöteorian tiedonmuodostusta ja kehittämistä, dialoginen	hyödynnetään opiskelijan aikaisemmat kokemukset
Työssä oppiminen	kokemuksellinen vuorovaikutus prosessi, tutkiva	opiskelija saa palautetta tekemästään työstä	ammattillinen kasvu	antaa palautetta, rohkaisee	oppiminen rakentuu aikaisemmin opitun päälle
Noviisista asiantuntijaksi	ammattitaito kehittyy portaittain	työssä saadun kokemuksen kautta, reflektoiden	asiantuntijuus, ammatillinen professio	olla mentori	asiantuntijuuden saavuttaminen vaatii useita työvuosia

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusaineistona reflektiiviset esseet ja harjoitteluraportit

Tutkimusaineistona käytän Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen sosiaalityön maisteriopiskelijoiden käytännönopetuksen Käytännöt III -jakson reflektiivisiä esseitä ja harjoitteluraportteja. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius on valtakunnallisesti ainoa yksikkö, joka tarjoaa pysyvästi sosiaalityötä aikuisopintoina. Lukuvuonna 2014–2015 ilmoittautui käytännönopetuksen Käytännöt III -jaksolle 28 sosiaalityön aikuisopiskelijaa. He suorittavat opintoja mm. oman työn ohessa. Kukaan ei voi suorittaa käytännönopetusjaksoa omassa työssään, omassa työtehtävässä. Suorittaminen onnistuu omalla työpaikalla, eri työtehtävissä.

Tutkimusaineisto on kerätty keväällä ja syksyllä 2015 opiskelijoilta, jotka suorittivat Käytännöt III -jakson lukuvuonna 2014–2015. Heitä on pyydetty lähettämään jaksolla kirjoitettava harjoitteluraportti tai reflektiivinen essee sellaisenaan tai halutessaan opiskelija on voinut muokata raporttiansa tutkimuskäyttöön haluamallaan tavalla. Toisena vaihtoehtona on opiskelijoille annettu mahdollisuus vastata avoimiin kysymyksiin, jotka ovat mukana samassa pyynnössä osallistua tutkimukseen (Liite 1). Käytännöt III -jaksosta vastuussa olevia opettajia on informoitu tutkimuksesta sähköpostilla.

Suoritin oman käytännönopiskelukajson samassa opiskelijaryhmässä kuin mihin tutkimuksen aineiston kerääminen kohdistui. En kokenut, että kaksi erilaista rooliani, tutkija ja opiskelija, olisivat vaikuttaneet tutkimukseni suorittamiseen. Tästä asiasta käytiin keskustelua myös tutkimustani ohjanneiden kanssa, eivätkä he nähneet asiassa eettistä ongelmaa. Oma reflektiivinen esseeni on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sosiaalityön syventävien opintojen opetussuunnitelman mukaan Käytännöt III -jakson yleiset osaamistavoitteet ovat seuraavat: ”*Opiskelija saavuttaa valmiuden johtaa asioita ja ihmisiä, kehittää ja arvioida toimintaa. Hän osaa toimia moniammatillisesti ja poikkihallinnollisesti sekä kumuloida*

*sosiaalialan tiedontuotantoa.*⁹ Opetussuunnitelman mukaan Käytännöt III -jakson sisältö on seuraava: ”*Opiskelija syventää työkokemustaan sosiaalialan johtamistehtävissä, vaativissa sosiaalityön asiantuntijatehtävissä tai tutkimus- tai kehittämisprojektien johtamis-, hallinto- ja asiantuntijatehtävissä.*”¹⁰ Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa noudatetaan samaa opetussuunnitelmaa kuin Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen sosiaalityön maisteriopintojen aikuiskoulutusmallissa opiskelija on voinut valita käytännönjakson suorittamisen tavan neljän eri teeman alueelta. Käytännönjakson pystyi valitsemaan siten, että opiskelija suoritti jakson sosiaalihuollon johtamisen ja hallinnon asiantuntijatehtävissä. Toisena vaihtoehtona oli lasten- ja perheiden sosiaalityö käytäntötutkimus ja asiantuntijatyö. Kolmas vaihtoehto oli suorittaa käytännöt jakso sosiaalihuollon projektityössä ja neljäs mahdollisuus oli aikuissosiaalityö, käytäntötutkimus ja asiantuntijatyö.¹¹ Näin opiskelijat jakautuivat neljään eri ryhmään. Tässä tutkimuksessa on mukana opiskelijoita jokaisesta neljästä ryhmästä.

Opiskelijoille lähetettiin pyyntö osallistua tutkimukseen Discentum Optimassa, sähköisessä oppimisympäristössä. Discentum Optima on Internetin kautta toimiva verkkotoimintaympäristö. Se on oppimisalusta eli virtuaalinen oppimisympäristö, joka toimii verkkoselaimella. Pyyntö osallistua tutkimukseen laitettiin jokaisen edellä mainitun neljän ryhmän omalle keskustelualueelle sähköisessä oppimisympäristössä. Lisäksi niille opiskelijoille, joiden sähköpostiosoite löytyi Discentum Optimasta, lähetettiin henkilökohtainen kutsu. Ryhmillä oli eri palautuspäivät harjoitteluraporteille tai reflektiivisille esseille, siksi opiskelijoita pyydetty osallistumaan tutkimukseen viimeistään aina oman ryhmän viimeisenä palautuspäivänä. Palautuspäivät olivat toukokuussa, kesäkuussa ja syyskuussa 2015.

Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 12 opiskelijaa. Vastausprosentiksi tuli 43 %. 10 opiskelijaa palautti reflektiivisen esseen tai harjoitteluraportin ja kaksi opiskelijaa vastasi kutsussa olleisiin avoimiin kysymyksiin (Liite 1). Vastaajista viisi on suorittanut jakson

⁹ Lähde: <https://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/opetussuunnitelmat/opsit/manual/ops2014-2017/paaaineet/sosiaalityo/ojksto/syvsto>

¹⁰ Lähde: <https://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/opetussuunnitelmat/opsit/manual/ops2014-2017/paaaineet/sosiaalityo/ojksto/syvsto>

¹¹ Lähde: <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id51/bin/user>

projektissa tai hankkeessa ja viisi opiskelijaa on suorittanut jakson kehittämistehtävänä. Kaksi opiskelijaa oli tutustumassa käytännönopetusjakson aikana esimiestehtäviin. Koska aineisto oli näin pieni, en verrannut projektissa, kehittämistehtävissä tai esimiestehtävissä suoritettuja raportteja keskenään, enkä myöskään lähtenyt tietoisesti etsimään niistä eroja. Sain raportteja yksitellen, joten minulla oli hyvin aikaa lukea raportti kerrallaan. Analysoitavia tekstejä kertyi 121 sivua. Sivumäärästä on poistettu kansilehdet, sisällysluettelot ja lähdeluettelot. Opiskelijat ovat kirjoittaneet Käytännöt III -jaksoon kuuluvan reflektiivisen esseen tai harjoitteluraportin viimeistään jakson loputtua. Opiskelijoita on suositeltu pitämään oppimispäiväkirjaa käytännönjakson ajan, mikä helpottaa jälkeempään raportin kirjoittamista. Harjoitteluraportin kirjoittamista on ohjeistettu siten, että raportin sisällön pääpaino on oman asiantuntijuuden kehittymisessä ja reflektoinnissa. Opiskelijan tulisi raportissa peilata jaksolle asettamia omia tavoitteita suhteessa Käytännöt III -jakson kokemuksiin ja työtilanteisiin.¹² Opiskelijat ovat kirjoittaneet raportteihin itselleen merkityksellisiä asioita. Harjoitteluraportti on opintojakson aikana tai välittömästi sen jälkeen koettu prosessi, jossa on voinut jäsentää opittua. Saamani reflektiiviset esseet ja harjoitteluraportit olivat keskenään hyvin erilaisia, myös sisällöllisesti. Jokaisella opiskelijalla on oma tapa kirjoittaa ja tuoda itselle tärkeitä asioita esille omalla tyylillään.

Joseph Lukinskyn (1996, 234) mukaan päiväkirjan pitäminen on vanha itseilmaisun ja -reflektion muoto. Päiväkirjassa voi kytkeä toisiinsa ajatukset, tunteet ja toiminnan. Päiväkirjan pitäjä pystyy leikittelemään erilaisilla näkökulmilla ilman, että on velvollisuutta keskustella ajatuksistaan kenenkään kanssa. Päiväkirjaa kirjoittaessa kirjoittaja voi hyödyntää omia voimavarojaan ilman asiantuntijan apua.

Reflektiopäiväkirjoissa opiskelijat voivat kirjoittaa omista tuntemuksistaan, ajatuksistaan ja näkemyksistään käytännönopetuksessa. Opiskelijat voivat jäsentää päiväkirjassa omaa ammatillista kasvuaan ja kehitystä. Päiväkirjaa käytetään oman kehittymisen analyysivälineenä. Reflektiopäiväkirjan avulla voi pohtia oman työn kehittämistä ja edistää omaa oppimista. Opiskelijoita on kehoitettu pitämään päiväkirjaa käytännönjakson aikana ja hyödyntämään sitä kirjoittaessaan reflektiivistä essetä tai harjoitteluraporttia.

¹² Lähde: <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id51/bin/user>

6.2 Tutkimusmenetelmä

6.2.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Olen valinnut tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009, 103) mukaan sisällönanalyysi mahdollistaa dokumenttien, kuten reflektiopäiväkirjojen, analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti. Se sopii strukturoimattomaankin aineistoon. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöisessä analyysissä korostuu teorian merkitys. Pyrin nostamaan laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä reflektiivisistä esseistä ja harjoitteluraporteista keskeisimmät teemat esiin. Ensin tekstistä etsitään keskeiset kappaleet ja ne kirjoitetaan yksinkertaistaen lauseiksi, eli toisin sanoen aineisto hajotetaan osiin. Tämän jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Koko tutkimusprosessin ajan ja jokaisessa sen vaiheessa tehdään analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Tätä tutkimusta voidaan pitää teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Siinä hyödynnetään ja käytetään apuna analysoinnissa aikaisempaa tutkimustietoa ja teoriaa. Analyysiyksiköt kuitenkin valitaan käsiteltävästä aineistosta, samoin kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Teorialähtöisessä analyysissä tutkija vaihtelee ajatteluprosessissaan aineistolähtöisyyden ja valmiiden teoriamallien välillä. Analysointi kuitenkin etenee aineiston ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

6.2.2 Kerätyn aineiston analysointi

Saatuani aineiston, merkitsin raportit numeroin (R1 – R12), jotta tiesin, mitkä lainaukset ovat peräisin samasta raportista. R on lyhenne sanoista reflektiivinen essee/harjoitteluraportti ja numero on sattumanvaraisesti kirjoituksille annettu numero. Numeron perusteella voi tutkimusraportista seurata, milloin on viitattu saman kirjoittajan

teksteihin. Samalla anonymisoin tekstit, eli vaihdoin kirjoittajien nimet numeroiksi. Numerot eivät kuvaa raporttien saapumisjärjestystä. Eskola ja Suorannan (1998, 62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston koolla ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Koin 12 opiskelijan tekstit riittävänä aineistona analysoitavaksi.

Analyysin tekeminen oli haastavaa, sillä reflektiivisiä esseitä ei ollut kirjoitettu eikä suunnattu suoraan tutkimuskäyttöön tutkijalle, vaan ne oli kirjoitettu opettajalle raportiksi kuluneesta käytännönjaksosta. Käytännönjaksoista vastuussa olevat opettajatkin olivat varmasti ohjeistaneet opiskelijoita eri tavoin. Ja tämä johti aineiston kirjavuuteen. Osittain tästä johtuen aineistossa on paljon sellaista materiaalia, jota ei voi hyödyntää tässä tutkimuksessa.

Ensin luin raportteja läpi muutaman kerran, jotta saisin kokonaiskuvan eri teksteistä. Lähdin käymään aineistoa uudelleen läpi tarkemmin. Samalla hyödynsin eri oppimisteorioita ja etsin löytäisinkö tutkimuskysymyksiini vastauksia. Alleviivasin raporteista kohtia, jotka liittyivät mielestäni edellä läpikäytyihin oppimisteorioihin tai vastasivat kysymyksiini. Etsin vastauksia kysymyksiin ”mitä opiskelijat ovat kirjoittaneet omasta oppimisestaan”, ”mitä on kirjoitettu teorian ja käytännön kohtaamisesta” ja ”miten teksteissä on kuvattu ohjausta”. Analyysiyksikkönä käytin lausetta tai kappaletta. Näin sain aineiston pelkistettyä eli redusoitua ja sitä voi alkaa analysoimaan. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 112.)

Nämä valitut lauseet ja kappaleet kävin läpi systemaattisesti yksi kerrallaan ja ympyröiden ja alleviivaten verbejä ja tutkimuksen kannalta tärkeitä sanoja. Tämän jälkeen aloin ryhmitellä ympyröityjen sanojen ja lauseiden perusteella yhteenkuuluvia ja samaan teemaan liittyviä sanoja. Tuomen ja Sarajärven (2004, 112–113) mukaan analysoinnin toinen vaihe on klustereointi, jossa aineisto tiivistyy pääteemojen alle. Kirjoitin sanat ja lyhyet lauseet Microsoft Word -kirjoitusohjelmalla, tulostin ne ja leikkasin liuskoiksi. Niitä kertyi yhteensä 237.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysitaulukko.

alkuperäinen teksti	alaluokka	yläluokka	pääloukka	
"... minulle kehittyi ymmärrys..." R7	ymmärryksen kehittyminen	oma osaaminen	kokemuksellinen oppiminen:	
"... ymmärtäminen auttoi jäsentämään..." R1	ymmärtäminen auttaa jäsentämään	vahvistuu ja	* omat kokemukset	
"Meillä molemmilla on vankka kokemus.... ja se mielestäni se auttoi kokonaisuuden ymmärtämisessä..." R1	kokemus auttaa ymmärtämään	kasvaa	* reflektointi	
"... antoi minulle uudenlaista näkemystä..." R3	uutta näkemystä		* teoreettinen tarkastelu	
"Oma osuuteni ... vastuun ottamisessa lisääntyi..." R1	itsenäinen työskentely opettaa	* ammatillinen kehittyminen	* konkreettinen toiminta	
"... itsenäistä ajattelua ja panostusta. Se vaati ... vastuullisempaa työtettä..." R3	ja tuo vastuuta	* asiantuntijuuden lisääntyminen		
".. Mahdollisuus oppia riittävästi ja että oppiminen tukee omia oppimisen tapoja." R9	oma tapa oppia			
"... ihmisillä on erilaisia elämäntilanteita ja erilaisia elämäkokemuksia sekä työstä että aiemmista opinnoista ." R9	elämäkokemuksen hyödyntäminen			
"... oma työkokemukseni syventyy..." R2	osaaminen syventyy			
"oma käsitys itsestäni sosiaaliryöön osajana vahvistui." R2				
"Luin Seikkulan ja Arnkillin kirjaa ..., sillä aikaisemmista opinnoista oli jäänyt mieleen, että ..." R2	aikaisemmin opitun tiedon etsiminen			
"Käytännössä olen huomannut Pelinin toteaman, kuinka ..." R5	teoria todentuu	teorian ja käytännön kohtaaminen		
"Tämän opintojaksojen kirjallisuudesta katsoin, mitä ... teoriassa..." R3	kirjallisuudesta apua	käytännönopetuksessa		
"Pääsin soveltamaan myös sivuaineeni teorioita." R8	muut opinnot käyttöön			
"Pystyin hyödyntämään koulutusta, missä olin harjoittelun alussa." R2	työssä saadun koulutuksen hyödyntäminen			
"... täysin yhdenvertainen työntekijä..." R3	yhdenvertaisuus	oppimista	sosiaalisissa tilanteissa oppiminen	
"...minulta kysyttiin kommentteja..." R3	asiantuntijuus	tukevat	ja	
"... hieno oppimiskokemus, katsella kokonaisuutta tutkijan silmin." R1	tutkija	hyvät käytännöt	työssä oppiminen	
"Opin enemmän kuin osasin odottaa." R2	ylitti odotukset			
"... antoi enemmän kuin otti." R3	antoi paljon			
"... hyvän tuen ohjaajaltani..." R5	ohjaajan tuki	hyvä ohjaus		
"... antoikin tilaa kokeilla, onnistua ja epäonnistua." R1	antoi mahdollisuuden			
"... pohdimme ohjaajani kanssa paljon..." R6	keskustelut ohjaajan kanssa			

aikuisopiskelijan ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittyminen

Aloin hahmotella eri teemoja, jotka kokoaisivat nämä sanat (Taulukko 2). Lajittelin tekstejä kategorioihin kuten ”ymmärryksen kehittyminen”, ”kokemus auttaa ymmärtämään” ja ”ohjaajan tuki”. Näitä kertyi 13 eri teemaa. Löydettyäni teemat aloin miettiä, miten nämä teemat voisivat liittyä toisiinsa ja millaisia yläkäsitteitä niistä löytyisi. Tämän jälkeen jatkoin eri teemojen yhdistelyjä ja teemoja jäi jäljelle enää neljä. Ensimmäinen teema on ”oma osaaminen vahvistuu ja kasvaa”, toinen teema on ”teorian ja käytännön kohtaaminen”, kolmas teema on ”oppimista tukevat hyvät käytännöt” ja neljäs teema on ”ohjaus”. Taulukkoon kaksi olen koonnut aineistossa esiintyvän alkuperäisen tekstin ja siitä pelkistetyn alaluokan. Alaluokat on koottu aineistosta nouseviin yläluokkiin ja pääluokat on hahmoteltu teorian pohjalta.

Analysoinnin kolmannessa vaiheessa Tuomen ja Sarajärven mukaan (2004, 112–114) etsitään teoreettisten käsitteiden avulla tutkimuskysymysten kannalta oleellisista asioista. Näitä jäljelle jääneitä neljää teemaa lähdin tarkastelemaan oppimisteorioiden kautta. Kahdessa ensimmäisessä teemassa nousevat esiin kokemuksellinen oppiminen: omat kokemukset, reflektointi, teoreettinen tarkastelu, konkreettinen toiminta. Kahdessa jälkimmäisessä teemassa nousevat esiin sosiaalisissa tilanteissa oppiminen sekä työssä oppiminen. Nämä voidaan tiivistää yhdeksi teemaksi aikuisopiskelijan ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittyminen.

6.3 Tutkimuseettiset lähtökohdat

Tutkimuseetiikan lähtökohtiin kuuluu, että tutkittaville, olivat ne sitten yksityishenkilöitä tai organisaatioita, taataan mahdollisuus anonymiteetin säilyttämiseen. Mäkisen mukaan tutkittaviin voidaan viitata numeroilla tai kirjaimilla. (Mäkinen 2006, 114–115). Tähän tutkimukseen osallistuneilla on ollut mahdollisuus lähettää reflektiiviset esseet tutkijalle nimettöminä, niin halutessaan. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin varmistamiseksi tässä tutkimuksessa ei ole tutkittavien taustatietoja, eikä organisaatioita, joissa Käytännöt III -jakso on suoritettu. Valmiissa tutkimusraportissa viitataan reflektiivisiin esseisiin ja harjoitteluraportteihin yhdistelmällä R1 – R12.

Tutkimuksessa luottamuksellisuus on ensiarvoisen tärkeää. Luottamuksellisuus on kaksisuuntainen. Toisaalta tutkimukseen osallistujien täytyy pystyä luottamaan tutkijaan ja hänen tekemään tutkimukseensa ja toisaalta tutkimuksen tulosten täytyy olla luotettavia. Tätä tutkimusta suorittaessa pohdin sitä, onko omalla opiskelija-asemallani vaikutusta keräämääni tutkimusaineistoon. Tutkittavat ovat kurssikavereitani. Tutkimukseen ryhtyessäni ajattelin sen mahdollisesti vaikuttavan vastausprosenttiin. Ajattelin, että se voi joko nostaa vastausten määrää, sillä tuttua kurssikaveria halutaan auttaa tutkimuksen teossa eteenpäin, ja samalla ehkä toivoen, että myös omaan tutkimukseen kertyy aineistoa. Tai toisaalta se voi vähentää vastausten määrää, sillä ei haluta jakaa kurssikaverin kanssa omaa oppimisprosessia käytännönjaksosta. Oma suhteeni opiskelijatovereihini ja heidän kirjoittamien esseiden tutkimiseen ja tulkitsemiseen ei ole vaikuttanut tutkimustulokseen.

Tutkimusaineistoa on säilytetty asiallisesti tutkimuksen ajan. Tutkimusaineiston kirjalliset ja sähköiset versiot tullaan hävittämään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Tämän tutkimuksen vastaajajoukko on pieni. Tämän tutkimuksen tulokset on saatu tutkimukseen osallistuneiden teksteistä. Mikäli tutkimukseen osallistuneiden määrä olisi ollut suurempi, olisivat toiset asiat voineet nousta esiin ja tulos olisi voinut olla toinen. Tämä raportti kertoo vain tähän tutkimukseen osallistuneiden teksteistä tehtyyn analysointiin ja saatuihin tuloksiin. Näitä tuloksia ei voi laajemmin yleistää.

Henkilötietolaililla (22.4.1999/523) säädellään yksityisyyden ja yksityiselämän suojaa. Siksi myös tutkimuksessa yksi tärkeimmistä eettisistä perusteista on ihmisen yksityisyyden kunnioittaminen (Kuula 2011, 75, 80). Tähän tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut tutkittavien itsemääräämisoikeus. Näin jokainen tutkimukseen osallistunut on itse voinut päättää, mitä itsestään ja ajatuksistaan haluaa antaa tutkimuksen käyttöön. Opiskelijat ovat voineet itse päättää lähettävätkö tutkimuskäyttöön saman reflektiivisen esseen, jonka ovat kirjoittaneet kurssin loputtua opettajalle, vai muokkaavatko sitä, tai kolmantena vaihtoehtona opiskelijat ovat voineet kokonaan vastata erillisiin tutkimuskysymyksiin. Näin tutkittaville jäi mahdollisuus kontrolloida sitä, mitä he omasta yksityiselämästään ja omasta oppimisprosessistaan tutkijalle valottivat. Aineisto koostuu opiskelijan opettajalle lähettämästä reflektiivisestä tekstistä, jonka pohjalta opettaja on voinut arvioida opiskelijan suoriutumista käytännönjaksosta.

Tämän tutkimuksen kohdejoukko oli suhteellisen pieni, siksi tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaamiseen raportoinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota. Tunnistamiseen liittyvät tiedot vastauksissa on poistettu tunnistamisen estämiseksi.

Tämä tutkimus on tehty hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimus on suoritettu rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Tutkijana olen ollut täsmällinen ja perusteellinen tutkimuksen tekemisen kaikissa vaiheissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan kirjoittama kuvaus käyttämästänsä tutkimusmenetelmästä ja aineistosta tehdystä analysoinnista ja tulkinnasta. Siten lukijakin pystyy vakuuttumaan tulosten aitoudesta ja tutkimuksen luotettavuudesta. (Silverman & Marvasti 2008, 270–274.) Aineistosta olen kirjannut tähän raporttiin suoria lainauksia tukemaan tekemiäni tulkintoja. Ne on kirjattu tekstiin kursivoituina. Mikäli lainaukset alkavat kesken lauseen, olen merkinnyt sen kolmella pisteellä (...). Jos olen poistanut tunnistamisen estämiseksi yksittäisiä sanoja lauseiden keskeltä, olen merkinnyt sen kolmella viivalla (---).

7 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni empiirisen osuuden tulokset. Tutkimusraportissa esitän tutkimuskysymyksiensä kannalta keskeisimmät teemat. Tutkimusongelmani oli tutkia sosiaalityön aikuisopiskelijoiden käytännönopetusta. Tutkin aikuisopiskelijoiden ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kasvua. Lisäksi halusin tutkia sitä, miten teoria näkyy opiskelijoiden mielestä käytännössä ja miten sitä voi käytäntöön soveltaa. Tuon esille vielä käytännönopetuksen ohjaajan roolin ja sen merkityksen aikuisopiskelijan ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.

Aineistoa luokitellessa ja analysoitaessa nousi esiin selvästi neljä teemaa (Taulukko 2). Ensimmäinen teema on sosiaalityön aikuisopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuuden kasvaminen. Toinen teema sisältää teorian ja käytännön kohtaamisen käytännönopetuksessa. Kolmannessa teemassa käsittelen hyviä käytäntöjä käytännönopetuksessa. Neljäs teema sisältää oppimista tukevia ohjauskäytäntöjä. Seuraavaksi tarkastelen jokaista teemaa yksitellen.

7.1 Ammatillinen kehittyminen käytännönopetuksessa

Seuraavaksi tuon tutkimustulokset esille siitä, miten aikuisopiskelijat ovat kokeneet kehittyneensä ammatillisesti käytännönjaksolla ja miten he ovat kokeneet oman ammatillisuuden kasvun. Tutkimusaineistosta etsin vastauksia sosiaalityön aikuisopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen käytännönopiskelun jaksolla. Ammatillinen kehittyminen ja kasvaminen on prosessi.

Kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984, 30) mukaan oppiminen tapahtuu reflektion kautta. Aikuisopiskelijalla on usein laaja omakohtainen elämänhistoria ja -kokemus takanaan. Ojasen (2003, 13) mukaan opiskelija tulkitsee saamaansa tietoa aikaisemmin opitun ja koetun pohjalta. Aikuisopiskelijalle on näitä kokemuksia ehtinyt kerääntyä jo merkittävästi. Siksi aikuisen oppiminen lähteekin hänen omista lähtökohdista käsin. Jos aikuisopiskelija on alanvaihtaja, on hänellä mukanaan jo aiemmasta työurastaan paljon

kokemuksia työelämän käytännöistä. Konstruktivistisen oppimisen malli lähtee siitä lähtökohdasta liikkeelle, että opiskelija ei ole ”tyhjä taulu”, vaan hänellä on menneisyys ja elämäkokemus (Rauste-von Wright & Soini 2003, 162).

”Myös se, että on mahdollisuus oppia riittävästi ja että oppiminen tukee omia oppimisen tapoja. Olisi otettava huomioon että ihmisillä on erilaisia elämäntilanteita ja erilaisia elämäkokemuksia sekä työstä että aiemmista opinnoista.” R9

Aineistosta on havaittavissa, että ensin jakson alussa opiskelijat aloittivat työpaikalla annettuihin työtehtäviin tutustumisen etsien tietoa asiasta Internetistä ja kirjallisuudesta. Tämän jälkeen he aloittivat asian hahmottamisen, pohtimisen ja tiedon kokoamisen. Tämän jälkeen asiat ovat alkaneet opiskelijalle konkretisoitumaan. Se mahdollistaa asioiden ymmärtämisen ja jäsentämisen. Tämän kaiken jälkeen asioiden soveltaminen on mahdollista. Kokemuksellisen oppimisen kehässä (Kolb 1984, 42) opiskelija pohtii omien kokemuksiensa pohjalta ja reflektoi kokemaansa.

”Pohdin asiaa kuitenkin siltä kannalta, että oman kokemukseni mukaan...” R7

”...pohdin lain tulkintaa.” R2

Tämä kuvaa hyvin selvästi Kolbin (1984, 42) ajatusta kokemuksellisen oppimisen kehästä, jossa ihminen reflektoi omia kokemuksiaan ja tarkastelee ja vertaa sitä teoriaan ja siirtää oman käyttöteoriaansa omaan toimintaansa. Opiskelijoiden ymmärrys käytännönjaksolla on laajentunut ja syventynyt. Opiskelijan ymmärrys syntyy teoreettisen tarkastelun kautta.

”Sain mahdollisuuden oppia ymmärtämään hyvin laajasti erilaisista asioista kuten esimerkiksi ---, uuden lain tulkinnasta ja siitä kuinka uuden lain tulkintaa viedään käytännön arkeen sekä kehittämiseen arjesta.” R2

Seuraavassa opiskelijan kommentissa on selvästi huomattavissa sama Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen kehä, jossa toistuvat opiskelijan omat kokemukset, keskustelut ohjaajan kanssa eli reflektointi, tiedon etsiminen eli teoreettinen tarkastelu ja oma itsenäinen työskentely, eli tiedon soveltaminen.

”Käytäntötutkimuksen prosessi on koostunut työyhteisön ja käytännön ohjaajan kanssa käydyistä keskusteluista, prosessiin on koko ajan liittynyt itsenäinen työskentely ja tiedonhaku. Tieto on muuttanut muotoaan prosessin aikana, kehittynyt ja saavuttanut käytäntötutkimuksen kannalta tavoitteellisen tason. Näen kuitenkin, että prosessi jää

elämään ja jatkaa kulkuaan edelleen työyhteisössä, mm. siinä, miten tietoa haetaan ja hyödynnetään edelleen käytännön työssä.” R10

Opiskelijalle on käytännön työn kautta avautunut myös asioiden yhteiskunnallinen merkitys. Opiskelija oppii ymmärtämään työssä tapahtuvaa toimintaa ja sitä kautta jäsentämään omaa ajatusmaailmaansa, vahvistaen omaa oppimistaan. (Wenger 1998, 52.) Wengerin mukaan ymmärtäessämme maailmaa luomme toiminnalle merkityksiä. Hän jatkaa että, merkitysten antaminen asioille on osa oppimista. Kun opimme ymmärtämään maailmaa ja eri asioiden merkityksiä, voimme sisäistää ja oppia asioita omista kokemuksistamme. Ammatillisuus lisääntyy kokemusten myötä. Opiskelija huomaa löytäneensä uusia näkökulmia sosiaalityöhön.

”Kokonaisuudessaan harjoittelujakso antoi minulle uudenlaista näkemystä sosiaalialan kehittämistyöstä. Se antoi myös näkökulmaa alan kehittämistyöhön alueella ja tutustutti uusiin kehittämistyössä mukana oleviin henkilöihin ja organisaatioihin.” R3

”... työkenttä avasi itselleni uusia näkökulmia kunnalliseen sosiaalityöhön ja koen, että asioiden yhteiskunnallinen merkitys ja niiden kytkeytyminen kokonaisuudeksi avautuivat minulle uudella tavalla.” (ja jatkaa myöhemmin) ”Pohdin kokouksen aikana, että monen yhteiskunnallisen asian taustalla on juuri tällaisia kokouksia...” R4

Opiskelija ei koe vahvistuvansa pelkästään niistä tutuista työkuviosta, joihin on jo tullut rutiinia ja jotka osaa varmasti. Opiskelija voi kokea onnistumisen ja osaamisen kokemuksia tilanteissa, jotka ovat uusia ja haastavia ja huomaa jälkeensä selvinneensä niistä hyvin. Myös nämä kokemukset vahvistavat omaa osaamista. Hakkaraisen (2000, 93) mukaan asiantuntijuuden oppiminen vaatii aina toimimista asiantuntijayhteisössä. Ja opiskelijan roolissa pääsee seuraamaan läheltä, mitä sosiaalityön kentällä tapahtuu.

”Oma käsitys itsestäni sosiaalityön osaajana vahvistui tämän kokemuksen myötä.” R2

”Harjoittelun aikana olen saanut mahdollisuuden olla useissa eri työryhmissä uusien asioiden ja uuden oppimisen äärellä.” R5

Opiskelijat kertovat tehneensä paljon itsenäistä työtä ja kokeneet sen opettavan. Aikuisopiskelijat ovat usein rohkeita tarttumaan erilaisiin tehtäviin, ovat oma-aloitteisia ja pystyvät itsenäiseen työskentelyyn ja ovat valmiita ottamaan vastuuta. Konstruktivistinen oppiminen lähtee siitä perusajatuksesta, että oppija on itse aktiivinen. Siinä uusi tieto kertyy aiemmin opitun päälle. Se hyödyntää opiskelijalla jo olemassa olevat tiedot ja

taidot. (Rauste-von Wright 1998, 17.) Aineiston perusteella opiskelija on tiedostanut sen, että kaikkea ei voi osata heti, vaan ammattitaito kasvaa ja karttuu vähitellen.

"Työ oli vapaata, mutta vapaus toi mukanaan myös paljon vastuuta." R3

"Työn oppii siten mielestäni sitä tekemällä, vähitellen." R9

"Päätimme kaikesta huolimatta yrittää, tiedostaen kuitenkin omat rajamme." (ja jatkaa myöhemmin) "Oma osuuteni projektin etenemisen ja suunnittelun sekä vastuun ottamisessa lisääntyi, eikä se oppimisen kannalta ollut huono asia." R1

Kun oma ammatillisuus kasvaa ja varmuus omaan tekemiseen vahvistuu, voi huomata, miten oma ajattelu muuttuu. Samalla uskaltaa myös kyseenalaistaa toisten tavan toimia erilaisissa tilanteissa. Ja joskus ammatillisuus lisääntyy vasta, kun käytännönopetusjakso on päättymässä.

"Huomasin, etten --- sosiaalityöntekijänä työskennellessäni ollut osannut kyseenalaistaa oma käsitystäni..." R4

"Olisin sosiaalityöntekijänä työskennellessäni voinut pysähtyä perusteellisemmin pohtimaan, kuinka tällainen neuvottelu toteutuu.... Pohdin jälkeensä, etten itsekään osannut tukea äitiä omassa roolissaan." R2

"... ennakkokäsitykseni ... oli melko negatiivinen. ... tunnelma oli kuitenkin mukava ja välitön." R3

"Huomioitavaa on myös se, että vasta harjoittelun jälkeen ymmärsimme uudesta laista sen, että..." R7

Ammatillisuuden kasvusta kertoo myös se, kun opiskelija huomaa, että voi toimia toisin, on oma ammatillisuus ja asiantuntijuus lisääntynyt. Ojasen (2006, 86–94) mukaan oppimalla tunnistamaan oma käyttöteoria on mahdollista ymmärtää omaa käyttäytymistä. Opiskelija oppii vähitellen kytkemään oman saamisen eri ulottuvuudet toisiinsa. Oman käyttöteorian kautta tapahtuu oppimista. Opiskelija voi muuttaa oppimisen tuloksena omaa käyttäytymistään tai hän uskaltaa kyseenalaistaa jo ammatissa toimivien työkäytäntöjä. Karvinen-Niinikosken ym. (2007, 30) mukaan voidaan nähdä sosiaalityön asiantuntijuuden syntymisen edellytyksenä erilaisten työmenetelmien ja lähestymistapojen syvälinen tunnistaminen. Seuraavassa lainauksessa on nähtävissä, miten opiskelijalla on lastensuojelun toimintatapaan erilainen lähestymistapa kuin mitä työyhteisössä on vallalla. Näin hän oppii myös arvioimaan omaa osaamistaan suhteessa kentällä toimiviin

työntekijöihin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta opiskelija tuottaa omaa osaamistaan.

"Osa työtovereistani on kanssani samaa mieltä, mutta osa työntekijöistä on sitä mieltä, että "lastensuojelussa sosiaalityöntekijän tehtävänä on johtaa prosessia" eikä niinkään tavata lapsia ja perheitä. Tämä on minusta hyvin kummallista. Miten voin johtaa prosessia, josta en tiedä mitään? Miten voin päättää asioista, joita en ole itse kuullut tai selvittänyt tai edes yrittänyt ymmärtää?" R6

"En kuitenkaan itse toisi omia samanlaisia ajatuksia esiin omalle työryhmälleni yhtä pontevasti." R7

Ammatillisuuden kehittymiseen liittyy myös seuraavan opiskelijan kommentti. Hän on asiakkaita kohdatessaan joutunut eettisten ongelmien eteen, jossa työntekijänä joutuu miettimään, miten löytää totuus asiakkaan kertomuksesta, ja kuitenkin säilyttää empaattisuus asiakasta kohtaan.

"Eettiset ongelmat ovat käytännön jaksojen perusteella kaikkein haastavimpia, ei pidä olla herkkäuskoinen, mutta ei kuitenkaan kovasydäminenkään." R9

Opiskelijoiden ammatillisuuden kehittyminen näkyy teksteissä pohdintana itsestä sosiaalityöntekijän roolissa. Opiskelija reflektoi omaa toimintaansa suhteessa muiden toimintaan. Opiskelija myös huomaa, että asioiden muuttumiseen tarvitaan aikaa. Käytännönjaksolla on hyvä mahdollisuus esittää kysymyksiä ammattilaisille ja saada vastauksia. Ammattitaitoa on myös huomata se, mikä kuuluu oleellisesti työn luonteeseen. Reflektointi ja asioiden kyseenlaistaminen eivät pelkästään kuulukaan vain opiskeluun vaan se on oleellinen osa koko sosiaalityötä.

"Olen huomannut, että jatkuvat kysyminen ja reflektointi asiakastapauksista ja tilanteista toisaalta kuuluu sosiaalityöhön olennaisesti eikä ole vain opiskelijan tietämättömyydestä johtuvaa." R6

"Tällaiset prosessit eivät kuitenkaan kokemukseni mukaan tapahdu yhdessä hetkessä, vaan ne vaativat aikaa." R8

Ammattitaitoinen työntekijä haluaa tehdä työnsä hyvin. Myös sosiaalityön opiskelija pyrkii samaan. Opiskelijat törmäävät jo käytännönopetuksen jaksolla siihen työelämän realiteettiin, että aina ei ole mahdollista tehdä työtä niin perusteellisesti kuin itse haluaisi. Tämä kuvastaa myös ammatillista osaamista.

"Koen jatkuvaa riittämättömyyttä siinä, että en ehdi tavata lapsia ja perheitä niin usein kuin haluaisin." R6

Sosiaalityön aikuisopiskelijan ammatillisuuden kehittyessä opiskelija oppii näkemään asioista laajoja kokonaisuuksia ja oppii huomaamaan yhteiskunnallisia näkemyksiä sosiaalityöhön. Ammatillisuuden kasvuun vaikuttavat ohjaus, itsenäinen työskentely ja tiedon etsiminen. Kasvun myötä opiskelijan oma käyttäytyminen ja ajatukset muuttuvat. Aikuisopiskelija pystyy hyödyntämään oman aikaisemman työ- ja elämäkokemuksensa rakentaessaan sosiaalityöntekijän ammatillisuutta. Kokemus auttaa aikuisopiskelijaa jäsentämään kokonaisuuksia. Kokemus tuo myös aikuisopiskelijalle varmuutta ja uskallusta työskennellä itsenäisesti.

7.2 Käytännönopetus ohjaamassa asiantuntijuuteen

Asiantuntijuus kasvaa vaiheittain. Dreyfusien (1980, 6) mukaan asiantuntijuus on mahdollista saavuttaa viiden portaan kautta. Jokainen aloittaa noviisina ja asiantuntijuutta eivät välttämättä saavuta edes kaikki pitkään työelämässä olleetkaan. Sosiaalityön aikuisopiskelijoissa on erilaisista taustoista tulleita opiskelijoita. Jollakin voi olla sosiaalityön työkokemusta useita vuosia. Toiset ovat voineet tehdä työuransa muualla ja käytännön sosiaalityöhön on päässyt tutustumaan vasta käytännönjaksojen kautta. Siksi myös opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen on eri asteilla. Ammattitaidon kasvaessa, myös varmuus ottaa vastaan erilaisia tehtäviä, tuntuu helpommalta.

"Olen saanut hyvän oppimiskokemuksen projektityöskentelyssä ja seuraavan kerran olen valmiimpi aloittamaan työstämisen." R1

"...itseäni aivan aloittelijaksi sosiaalityössäkään, vaikka sosiaalityöhön liittyvä työkokemus on toistaiseksi vähäistä." R9

Opiskelijan asiantuntijuus kasvaa ammatti-identiteetin kasvaessa. Wengerin (1998, 5) mukaan identiteetin syntymisessä kyse on siitä, millaisiksi olemme tulossa. Opiskelija haluaa tietysti sosiaalityön ammattilaiseksi, ammattitaitoiseksi ja päteväksi työntekijäksi. Opiskelija pohtii omaa uraansa ja tulevaisuutta. Mikä minusta tulee isona? Voisinko olla johtaja tai tutkija?

"Näin sain hyvää perehdytyksen mahdolliseen omaan uraani johtajana..." R7

"Käytännöt III -kurssin myötä oma työkokemukseni syventyy kehittämisprojektin johtamisessa ja erityisesti asiantuntijatehtävissä toimimisessa." (ja jatkaa) "Pohdin harjoittelun aikana sitä, voisinko minä soveltua kehittäjä-työntekijäksi..." R2

"Olen haaveillut alkavani joskus jatko-opintoihin ja haluaisin tutkia ja kehittää myös tulevaisuudessa." R3

Sosiaalityön opiskelija käytännönopiskelussa reflektoi itseään muihin työyhteisössä oleviin ammattilaisiin. Asiantuntijuus kasvaa ja vahvistuu, kun opiskelija huomaa oman osaamisen vahvistuvan.

"Ohjaajani harjoittelun lopussa totesikin, että on ajatellut minua koko ajan pätevänä sosiaalityöntekijänä." R7

"Koen henkilökohtaisesti tärkeänä, että jatkossa voin säilyttää entistä vahvemmin tutkimuksellista ja tutkitun tiedon välittämistä työssäni ja näin vahvistaa asiakastyön laatua." R10

Opiskelijalla on usein käytössään uusinta tietoa teoriasta ollessaan käytännönopetusjaksolla. Tämä voi aiheuttaa sen, että opiskelijalla voi olla paljon tietoa, jopa enemmän kuin työssä olevilla, jollain osa-alueella. Näin opiskelija pääsee kokemaan ja tuntemaan miltä tuntuu olla jonkin asian asiantuntija. Pahimmassa tapauksessa tämä voi johtaa myös siihen, että opiskelijan ja ohjaajan roolit vaihtuvat.

"Myöhemmin erilaisissa palavereissa istuessani huomasin saaneeni asiantuntijan aseman uuden sosiaalihuoltolain suhteen." R2

"Jossain määrin kuitenkin koin, että roolimme menivät sekaisin ja tehtävät joita eri vaiheissa tein, olisivat voineet olla projektin vetäjän tehtäviä." R1

Vallealan (2007, 88) mukaan asiantuntijuuden kehittymiseen tarvitaan työkokemusta, reflektointia, sosiaalista kanssakäymistä, koulutusta ja erilaisia työtehtäviä. Käytännönopetusjaksot ohjaavat opiskelijaa asiantuntijuuden kehittymisen alkuun. Käytännönopetusjaksot mahdollistavat opiskelijan reflektiivisyyden kasvamisen. Työkokemuksen kasvaessa asiantuntijuuskin lisääntyy. Opiskelijasta kehittyy oman alansa asiantuntija, joka ei pitäydy tarkasti sääntöihin vaan uskaltaa tehdä päätöksiä kokonaistilanteesta saamansa käsityksen pohjalta. Asiantuntija uskaltaa käyttää harkintaa, ja sitä tarvitaan paljon myös sosiaalityössä.

7.3 Teorian ja käytännön kohtaaminen käytännönopetuksessa

Tutkimukseni toisena ongelmana oli tutkia, miten sosiaalityön aikuisopiskelijat kokevat teorian tiedon muuttuvan käytännöksi. Kolbin (1984, 34) mukaan kokemuksellisen oppimisen kehässä teorian tieto muuttuu käytännöksi, kun opiskelija kokee käytännössä asioita itse. Näin hän pystyy oppimaan lisää teoriaa tai luomaan uutta teoriaa. Laurilan (1990) mukaan kokenut työntekijä ei pohdi tietoisesti asiakastyössä, millaiseen tietopohjaan oman työnsä perustaa, vaan teorian ovat toimintaan sisäistettyinä. Teoria voi sisältyä työkäytäntöihin niin, että työntekijä ei edes tiedosta työkäytäntönsä teoreettista näkemystä. Lähes jokaisessa reflektiivisessä esseessä oli maininta siitä, miten opiskelija on kohdannut oppimaansa teoriaa käytännössä.

”...teoriaa pohtimalla...” R6

”Pystyin hyödyntämään aikaisemmillä opintojaksoilla opittuja asioita esim. rakenteellisen sosiaalityön näyttäytymisen uudessa lainsäädännössä. Opittu teorian tieto pystyi peilaamaan sosiaalityön eri näkökulmiin. Sosiaalityön ammattilaiset tarvitsevat laajaa teoreettista ymmärrystä selviytyäkseen käytännössä monista ammattirooleistaan.” R11

”Rakenteellisen sosiaalityön tietoperusta auttoi käytännön harjoittelun kehittämistehtävään liittyvien kehittämisohjeiden sijoittamista teorian yhteyteen.” R9

”Aiemmin mainitsemani etsivän työn eetos kuvastaa itselleni sitä, mitä olen asiakastyössä halunnut myös vaalia.” R8

Käytännönjaksolla opiskelija on päässyt yhdistämään sosiaalityön tutkimusta ja käytäntöä sekä oppinut ymmärtämään käytännön ja teorian välistä suhdetta. Opiskelijan oppii ja omaksuu paljon uutta tietoa käytännönjaksolla, joka auttaa ymmärtämään asioita syvällisemmin. Kokemuksellisen oppimisen kehässä (Kolb 1984, 42) pohdinta ja reflektointi synnyttävät uutta ajattelua ja syventävät opittua tietoa. Prosessin jatkuessa ymmärtäminen syventyy yhä enemmän.

”Se (käytännönjakso) antoi myös paljon tietoa sosiaalityön tutkimuksen ja käytännön yhdistämisestä – ja sen haastavuudesta.” R3

”Tavoitteenani on ollut oppia ymmärtämään syvällisesti käytännön ja teorian sekä tieteellisyyden ja käytännöllisyyden välistä suhdetta.” R10

”Tutkimuksellinen ote työhön antaa uusia näkökulmia ja ymmärrystä siitä, kuinka työn voisi tehdä myös toisin.” R1

Opiskelijat ovat osanneet ottaa myös teoriassa oppimiansa asioita käyttöönsä. Opiskelija on tehnyt konkreettisia havaintoja siitä, miten jokin hänen lukemansa teoria toimii työelämässä. Opiskelijat ovat osanneet ottaa käyttöönsä myös sivuaineopinnot.

"Pohdin käytännön jaksolla myös johtamista, jota olemme opiskelleet teoriassa." R9

"... pääsin soveltamaan myös sivuaineeni, ---, teorioita." R8

Opinnot yliopistossa ovat hyvin teoriapainotteisia. Opiskelija on kokenut saaneensa teoriaopinnoista tukea erityisesti eettisiin kysymyksiin.

"Sosiaalityön opiskelu on ollut teoriapainotteista ja teoriaopinnoista on ollut käytännössä hyötyä etenkin silloin, kun on pitänyt pohtia eettisiä näkökohtia." R9

Ojasen (2003, 11, 13–14) mukaan ihminen rakentaa omaa käyttöteoriaa erilaisten tapahtumien ja yksilöllisten elämäkokemusten kautta. Käyttöteorian pohjalta ihminen toimii. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä opiskelija voi kokeilla turvallisessa ympäristössä erilaisten ongelmien ratkaisemista. Opiskelija itse aktiivisesti tuottaa tietoa, eli etsii ratkaisua ongelmaan. Ajatteluun liittyvät toiminnot ovat tiedon rakentumista. Tämä lisää käyttöteorian syntymistä. Opiskelijat ovat tuoneet esille reflektiivisissä esseissä sen, miten ovat soveltaneet opittuja asioita käytäntöön.

"Meillä molemmilla on vankka kokemus (erilaisista työtehtävistä) ja mielestäni se auttoi kokonaisuuden ymmärtämisessä." R1

"Pystyin ottamaan osaa keskusteluun ja tuomaan esiin puutteita tekeillä olevasta prosessikaaviosta. Ohjaajani kommentoi jälkepäin hieman yllättyneenä, että oletpa jo hyvin sisäistänyt uuden lain." R2

Pyrin tutkimaan myös sitä, mitä uutta aikuisopiskelija on oppinut teoriasta. Reflektiivisissä esseissä on mainittu, että opiskelijat ovat oppineet uutta, mutta mitä se uusi asia on ollut, ei juuri ole avattu.

"... olen pystynyt oppimaan uutta ja hyödyntämään oppimaani niin lyhyessä ajassa." R2

"... valmis kokeilemaan uusia malleja ja menetelmiä, mikäli niillä olisi myönteisiä vaikutuksia asiakkaiden kannalta." R8

Opiskelijat lisäsivät myös tietämystään, eivät pelkästään teoreettista ajattelua. Eniten uuden oppiminen painottui uusiin lakeihin. Erimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

(1287/2013) uudistui 1.1.2015 ja uusi sosiaalihuoltolaki (1301/2014) astui voimaan 1.4.2015. Molemmat uudistukset astuivat voimaan juuri samaan aikaan, kun osa tutkimukseen osallistuneista ovat olleet käytännönjaksoa suorittamassa.

"Itselleni uuden lain haltuunotto on ollut hyvä kokemus. Muistan hyvin epävarmuuteni alussa ja kuitenkin olen pystynyt oppimaan uutta ja hyödyntämään oppimaani niin lyhyessä ajassa. ... Toisaalta hyvä kokemus auttaa uskomaan, että voisin pärjätä jossain muuallakin, vaikka aluksi olisin täysin tietämätön ympäristöstä, jossa tulisin toimimaan." R2

Opiskelijat ovat kirjoittaneet myös siitä, miten ovat etsineet tietoa ja erilaisia malleja opinnoissa käytetyistä kirjoista, jotta ovat pystyneet suorittamaan käytännönjaksolla annetut työtehtävät. Näin he ovat pystyneet hyödyntämään sen tiedon, mistä tarkkaa tietoa kannattaa etsiä. Tietoa on etsitty myös Internetistä ja hyödynnetty muiden kuntien nettisivuja.

"Kyselimme ja katselimme malleja myös muualta Suomesta." R1

"Luin Seikkulan ja Arnkillin kirjaa Dialoginen verkostotyö, sillä aikaisemmista opinnoista oli jäänyt mieleen, että kirjassa kuvataan neuvotteluista, joissa asiakas on oman elämänsä asiantuntija ja neuvottelussa keskeinen henkilö. Tämän kirjan lisäksi etsin tietoa netistä." R2

"Tämän opintojaksojen kirjallisuudesta katsoin, mitä loppuraportit teoriassa voisivat sisältää... eikä opuksien mallit olleet täysin sovellettavissa..." R3

"Tässä tehtävässä olen käyttänyt opintojaksoon liittyvää kirjallisuutta, jonka olen kokenut hyödylliseksi käytännön harjoittelun eri vaiheissa." R5

Opiskelijat eivät ole pohtineet tämän enempää teorian ja käytännön välistä suhdetta. Millaista teoreettista ajattelua käytännönjakso on lisännyt tai opettanut, ei tullut aineistossa esille. Opiskelijat kirjoittivat lähinnä asioista, jotka koskevat ammatillista tietopohjaa ja ammatillisia menetelmiä. Teorian ja käytännön kohdatessa kentällä, opiskelija saa omakohtaisia kokemuksia siitä, miten teoreettinen tieto muuttuu käytännön toiminnaksi. Kolbin (1984, 33) kokemuksellisen oppimisen kehässä opiskelija reflektoi kokemuksiaan ja vertaa sitä oppimaansa teoriaan. Tämä toistuu uudestaan ja uudestaan ja näin oppiminen syvenee koko ajan. Fookin (2005, 6) mukaan reflektiivinen käytäntö pienentää teorian ja käytännön välistä kuilua. Opiskelijat voivat omalta osaltaan tuoda työpaikalle reflektiivistä käytäntöä ja näin herätellä työpaikan ammattilaisia luomaan uutta teoriaa.

7.4 Aikuisopiskelijan oppimista tukevat hyvät käytännöt

Tämän tutkimuksen kolmantena tutkimusongelmana oli tutkia, millaisia ovat ne olemassa olevat hyvät käytännöt, jotka tukevat opiskelijan oppimista. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen sosiaalityön maisteriopintojen aikuiskoulutusmallin hyvänä käytäntönä voidaan pitää opiskelijan valinnanvapautta käytännönjakson suoritustapaan. Opiskelija on voinut valita käytännönjakson suorittamisen tavan neljän eri teeman alueelta. Käytännönjakson pystyi valitsemaan siten, että opiskelija suorittaa jakson sosiaalihuollon johtamisen ja hallinnon asiantuntijatehtävissä tai lasten- ja perheiden sosiaalityössä, käytäntötutkimuksen parissa ja asiantuntijatyössä tai sosiaalihuollon projektityössä tai aikuissosiaalityössä. Opiskelijat ovat perustelleet oman valintansa sillä, että heidän valitsemansa alue on kiinnostanut tai se on ollut vierasta.

”Projektityöskentely oli siis harjoittelujaksoa aloittaessani minulle vierasta.” R3

Kokonaisuudessaan opiskelijat olivat käytännönjaksoon tyytyväisiä. He ovat saaneet laajoja käsityksiä erilaisista sosiaalityön asiantuntijatehtävistä. Opiskelijat ovat kokeneet olleensa yhdenvertaisia työntekijöiden kanssa työpaikoilla. Toisaalta he ovat myös osanneet nauttia opiskelijan roolista. Opiskelija pystyy katselemaan erilaisia työtehtäviä läheltä, kuitenkin ilman työhön liittyvää vastuuta. Hakkaraisen (2000, 92) mukaan opiskelija on mukana työyhteisön toiminnassa ns. ”reuna-alueella”, ilman vastuuta. Se mahdollistaa uusien näkökulmien pohtimista.

”Olen saanut tutustua ja osallistua mm. kunnalliseen päätöksen tekoon, avustushakemuksen laadintaan, suunnittelukokouksiin, rahoitussuunnitelmiin, erilaisiin vaadittaviin lausuntoihin ja suunnitelmiin.” R5

”Koko harjoittelujakson ajan tuntui minusta, että minut otettiin täysin yhdenvertaiseksi työntekijäksi hankkeeseen” R3

”Koen olevani jopa etuoikeutettu siinä suhteessa, että pääsin näkemään läheltä päällikön työtä ottamatta työstä yhtään vastuuta.” R7

”Käytännön jaksoilla minua on kohdeltu kunnioittavasti ja elämäkokemustani arvostaen. Se onkin mielestäni edellytys parhaille mahdollisille oppimiskokemuksille.” R9

Collinin (2007, 150) mukaan aloittelevan työntekijän täytyy saada tehtäväkseen monipuolisia tehtäviä, jotta hänen kehityksensä taitavaksi ammattilaiseksi mahdollistuu. Tutkimusaineistosta tulee esille, että monipuoliset ja haastavat tehtävät ovat toteutuneet

käytännönopetuksessa. Näin opiskelija voi saada mahdollisimman laaja-alaisen kokemuksen käytännönjaksollaan sosiaalityöstä. Käytännönopetuksen hyvänä käytäntönä voidaan pitää opiskelijalle tarjottuja monipuolisia työtehtäviä ja erilaisia työkäytäntöjä ja -malleja.

Käytännönopetuksen jaksolla työn oppimisen lisäksi tärkeitä oppimisen kohteita ovat myös työyhteisö ja kaikki muu työpaikalla tapahtuva toiminta. Wengerin (1998, 4) sosiaalisen oppimisen teoriassa yhtenä osa-alueena on oppiminen yhteisöön kuulumisena. Wengerin mukaan opiskelija oppii myös työyhteisön toimintatapoja ja erilaisia vuorovaikutuskäytäntöjä, sekä noudattamaan erilaisia normeja. Opiskelijat oppivat työyhteisön pelisääntöjä sekä työyhteisön sisällä tarvittavia sosiaalisia suhteita. Opiskelijat ovat saaneet mahdollisuuden ottaa vastuuta niin halutessaan ja mahdollisuuden oppia uutta haastavissa työtehtävissä. Opiskelijat oppivat myös työpaikan sosiaalisissa suhteissa. Työyhteisön opiskelijamyönteinen ilmapiiri luo pohjan opiskelijan ohjaukselle (Rinkinen 2010, 7). Toisaalta hyvään ja onnistuneeseen käytännönopetusjaksoon kuuluu myös ohjaus.

”Hyvä opetuskokemus on, jos saa ohjausta ja on tasavertainen muihin työntekijöihin verrattuna.” (ja jatkaa) ”En osaa ajatella, mikä käytännön jaksolla olisi voinut olla paremmin työympäristön, työntekijöiden tai kohtaamieni muiden ammattilaisten suhteen.” R9

Opiskelija voi kohdata työpaikalla myös kahden eri ammattikunnan yhteentörmäystä. Sosiaaliohjaajat ja sosiaalityöntekijät työskentelevät usein samoilla työpaikoilla, mutta erilaisin työtehtävin. Molemmilla ammattikunnilla on omat ammatti-identiteetit ja omat koulutuksen tuomat vahvuudet ja vastualueet.

”Sosiaalityöntekijöiden työnkuvaan suhteeseen sosiaaliohjaajien työnkuvaan aiheutti muutamissa työntekijöissä voimakkaita reaktioita. Mielipiteistä tuli esiin, että sosiaaliohjaajat ajattelivat sosiaalityöntekijöiden suhtautuvan itseensä ylemmydentuntoisesti oman korkeamman koulutuksen ja palkkansa vuoksi.” R12

Tämän huomion kirjoittaja kertoo itse työskennelleensä molemmissa rooleissa sekä sosiaaliohjaajana että sosiaalityöntekijänä. Sosiaaliohjaajana kokemukset olivat samansuuntaisia, mutta nyt sosiaalityöntekijänä kirjoittaja kertoo ymmärtävänsä asiat toisin:

”On todella mielenkiintoista, että toiseen työrooliin asettuminen antaa niin toisenlaisen kuvan työstä ja työnjakamisesta... arjessa käytetään paljon yleisessä puheessa sosiaalityö termiä. Mikäli termin ymmärtää siten, että sosiaalityöntekijä tekee sosiaalityötä voi sosiaalihojaaja ymmärrettävästi kokea itsensä sivuutettavan. R12

Kun opiskelija työllistyy käytännönopetusjaksonsa päätyttyä samaan yksikköön, voidaan puhua todella onnistuneesta jaksosta. Silloin opiskelija on pystynyt vakuuttamaan työnantajan, että hän on työyhteisöön tarvittava henkilö. Jossain tapauksissa opiskelija on pystynyt luomaan itselleen työpaikan käytännönjaksollaan tekemässään kehittämistehtävässä.

”Jatkan itse tätä kehittämistehtävää ja ryhmien suunnittelua tämän harjoittelun päätyttyä. ... jään omasta sosiaalihojaajan vakanssistani virkavapaalle ja siirryn tekemään sosiaalityöntekijän tehtäviä.”R8

”Käytäntötutkimukseni ja kehittämistehtäväni jäävät oikeasti elämään käytäntöön, sillä työyksikössäni aloittaa syyskuussa 2015 alusta alkaen kaksi tiimivastaavaa... Itse tulen toimimaan vastaanottoiimin tiimivastaavana.”R10

Kaikkia työpaikalla osattavia asioita ei voi etukäteen koulunpenkillä opetella. Tähän kuuluu esimerkiksi asiakastietojärjestelmän käyttäminen. Työyhteisöissä on käytössä erilaiset järjestelmät ja niihin opiskelijat pääsevät tutustumaan vasta käytännönjaksolla.

”Mielestäni myös muut käytännön työssä tarvittavat taidot alkaen sovellusohjelman käytöstä opitaan vasta työssä eikä niihin voi perehtyä kirjoja lukemalla.” R9

Muutamassa esseessä oli epäily siitä, miten tuleva harjoittelu voi onnistua tai mitä uutta opittavaa se voi tarjota. Eräs opiskelija on myöhemmin epäilyjensä jälkeen todennut, että käytännönjakso opetti enemmän kuin hän osasi odottaa.

”Harjoittelua aloittaessani olin vähän epäilevällä mielellä siitä, mitä uuden oppimisen mahdollisuuksia harjoittelu tarjoaa.” (ja hän kirjoittaa myöhemmin) ”Opin enemmän kuin osasin odottaa.”R2

”Olin suoraan sanottuna melko epäileväinen harjoittelujaksoni onnistumisen suhteen.” R3

Yhteenvetona voi aineiston perusteella todeta, että aikuisopiskelijaopiskelija kokee hyvänä käytäntönä harjoittelujaksollaan päästä laaja-alaisesti tutustumaan kokonaisuuteen. Aikuisopiskelijoiden mielestä on hyvä asia, että käytännön jaksolla tutuksi tulevat niin päätöksen teko, työn suunnittelu ja käytännössä itse työn toteutus. Hyvänä käytäntönä voidaan pitää sitä, että otetaan opiskelija työyhteisöön mukaan yhdenvertaisena jäsenenä.

Aikuisopiskelijoiden kokemukset päästä tasavertaisena mukaan työyhteisöön johtuvat todennäköisesti siitä, että he eivät ole iältään enää ihan nuoria, heillä on elämän- ja työkokemusta, joka tuo heille rohkeutta osallistua ja tarttua työtehtäviin.

7.5 Oppimista tukevat ohjauskäytännöt

Suomen (1999, 133) mukaan ohjaajan ja opiskelijan välinen suhde tulisi olla keskusteleva. Opiskelijan ammatillisuus ja ammatti-identiteetti pääsevät kehittymään ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Tämä on selvästi löydettävissä tutkimusaineistosta. Sosiaalisen oppimisteorian (Wenger 1998) mukaan ohjaajan antaa malleja ja ohjaa uusien roolien kehittämisessä.

”Keskustelut olivat antoisat ja antoivat ”harjoitteluaiheesta” syvemmän tuntemuksen.” (ja jatkaa myöhemmin) ”Ohjaaja antoi aiheeseen tarvittavat tiedot, josta oli hyvä jatkaa. Sain kuitenkin tehdä itsenäisesti.” R11

”Oma ohjaaja oli suorapuheinen, mutta silti todella reilu ja oikeudenmukainen kaikkia kohtaan.” R9

”Kiireestä huolimatta ohjaajani kanssa sovitut ohjauskeskustelut onnistuivat joka kerta ja olivat joka kerta yhtä antoisia ja mielenkiintoisia.” R6

Ohjaajan tehtävä on edistää vasta-alkajan, eli opiskelijan, ammatillista kehitystä (Ojanen 2003, 57). Ohjaajan tulee opastaa opiskelijaa työtehtävissä ja olla mallina asiakastilanteissa (Wenger 1998, 5). Ohjaaja toimii ammatillisena mallina opiskelijalle. Opintojen alussa oleva opiskelija tarvitsee ohjaajaa, joka ohjaa opiskelijaa suorittamaan annetut työtehtävät oikein. (Suomi 1999, 134.) Tällainen ohjaus tukee opiskelijan oppimista. Ohjaajan tulisikin pyrkiä olemaan mentori opiskelijalle, joka rohkaisee ja antaa palautetta. Siksi aikuisopiskelijan ohjaajalta vaaditaan paljon. Aikuisopiskelijan ohjaajan tulisi tunnistaa aikuisopiskelijan osaaminen ja hyödyntää sitä käytännönopetuksessa. Toisaalta tulisi myös löytää ne alueet, joita opiskelijan tulee vielä harjoituttaa. Aikuisopiskelijat ovat taustastaan riippuen hyvin erilaisissa vaiheissa omassa ammatillisessa kehittämisessään. Toisella voi olla kymmenen vuoden työkokemus sosiaalityöstä taustalla, toinen voi olla alanvaihtaja ja sosiaalityön kenttä on vielä tuntematon. Ohjaajan tulee aina olla ”herkällä korvalla” ja kuunnella, millaista ohjausta aikuisopiskelija on vaille ja mitä hän ohjaajaltaan toivoo saavansa.

”Sain oppia myös hänen ammatistaan ja ammattitaidostaan...” R12

”Hän antoi tilaa kokeilla, onnistua ja epäonnistua.” R1

”Sovimme heti harjoittelun aluksi harjoitteluohjaajani kanssa tehtävistä, joita harjoittelun aikana tein.” R7

Kokemuksellisessa oppimisessa ohjaajan roolina on edistää opiskelijan käyttöteorian tiedonmuodostusta. Ohjaajan rooli on opiskelijan kanssa dialoginen. Opiskelija pääsee ohjauskeskusteluissa peilaamaan teorian ja käytännön yhtymäkohtia ja eroja. Tällä tavoin opiskelija pääsee kokeilemaan ja luomaan omaa käyttöteoriaansa. Keskustelut kasvattavat opiskelijan käyttöteoriaa. Hyvä ohjaaja osaa käyttää hyväksi opiskelijan kokemuksia ja auttaa sen avulla opiskelijaa kehittämään käyttöteoriaa. Tästä seuraa opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja muuttuminen. (Ojanen 2003, 18.) Onnistuneessa ohjauksessa asiantuntemus jaetaan (Suomi 1999, 133).

”Käytännön jaksolla ja erityisesti sovituilla ohjaustunneilla pohdimme ohjaajani kanssa paljon sitä, miten laki ja säädökset ohjaavat työtämme, mutta miten emme aina kuitenkaan pysty lakia noudattamaan. Toisaalta pohdimme myös usein sitä, miten ”väärässä” tietyt lait ja byrokraattiset ohjeet olivat ja miten ne työtämme vaikeuttavat ja rajaavat.” R6

”Myös projektien ongelmakohtia pohdittaessa vuoropuhelu on auttanut ratkaisuisissa ja projektin etenemisessä.” R5

Hyvä ohjaus antaa opiskelijalle tilaa ja vapautta kokeilla itse asioita. Onnistunut ohjaus vaatii molemmin puolista kunnioitusta. Ohjaustilanne on oppimistilanne opiskelijalle. Ohjaustilanteessa opiskelijalla on tilaisuus peilata ohjaajan työskentelyä ja toimintaa suhteessa omaansa. Ohjaustilanteet käynnistävät opiskelijassa kyvyn reflektointiin, jolloin siitä tulee osa työskentelytapaa omassakin työssä. Ohjauksen kautta myös opiskelijan kriittisyys kasvaa.

Esille tuli myös se, että opiskelijat kaipasivat enemmän ohjausta omalta ohjaajaltaan. Ohjauksen vähyyteen vaikuttivat ohjaajan omat suuret työmäärät. Opiskelijat olivat kohdanneet myös kommunikointi vaikeuksia ohjaajansa kanssa. Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ja keskustelut ovat edellytyksenä, että opiskelija voi rakentaa omaa käyttöteoriaansa. Ilman ohjaajalta saamaa palautetta opiskelijalla ei ole mahdollisuutta syvälliseen reflektointiin. Jos opiskelija ei saa tarpeisiinsa nähden riittävästi ohjausta, ei ohjaus silloin tue opiskelijan oppimista. Opiskelijat kaipasivat selvästi mahdollisuutta reflektoida ohjaajan kanssa eteen tulleita asioita. Opiskelijan oppiminen jää

vähäisemmäksi, jos suhde ohjaajaan jää etäiseksi. Toisaalta opiskelijat ovat myös tottuneet siihen, että käytännönopetusjaksoilla käydään paljon keskusteluja ohjaajan kanssa.

"... ohjauksen vähyys. Mielestäni olisin kaivannut enemmän ohjausta ja neuvoja mihin suuntaan edetä ja mitä tehdä seuraavaksi." (ja jatkaa) "Mielestäni tässä projektissa projektin vetäjän rooli oli hieman etäinen. Hän antoi, ehkäpä tietoisesti mielestäni liikaa vastuuta meille ja toisinaan koimme ohjeistuksen ja palautteen puutetta siitä olimmeko edenneet oikeaan suuntaan." R1

"Harjoittelun ohjaajani oli hyvin harvoin toimistolla ja näin häntä oikeastaan vai ennalta sovittuina ohjaukseskusteluaikoina, ja silloinkin keskustelimme lähinnä työtehtävistäni ja niihin liittyvistä pulmista. Aiemmillä harjoittelujaksoilla olen keskustellut paljon enemmän ohjaajani kanssa laajemmista asioista, esimerkiksi ajankohtaisista asioista yhteiskunnassa ja sosiaalialalla, lainsäädännöstä ja sosiaalityöntekijän identiteetistä, sekä työhön liittyvistä tunneasioista. Tästä harjoittelujaksosta tällaiset keskustelut puuttuivat lähes kokonaan." R3

Yhteenvetona opiskelijoiden oppimista tukevasta ohjauksesta voidaan todeta, että ohjauksikäytännöt ovat kirjavat ja hyvin erilaiset. Osa opiskelijoista on saanut hyvää ohjausta ja ovat olleet siihen tyytyväisiä. He ovat voineet kokea oppineensa ja kehittyneensä käytännönopetuksen aikana. Heidän ammatti-identiteettinsä on vahvistunut ja ammattitaito lisääntynyt. Osa opiskelijoista ei ole saanut oppimista tukevaa ohjausta niin paljoa kuin ovat toivoneet. He ovat joutuneet etsimään itse lisätietoja annettuihin tehtäviin ja suoriutumaan vähäisellä ohjeistuksella. Voiko tämä johtua osittain siitä, että opiskelijat olivat aikuisia ja heidän uskottiin selviävän ja osaavan itse etsiä tietoa annettuihin työtehtäviin? Voiko vähäinen ohjaus johtua siitä, että työpaikalla on ajateltu, että aikuista ei tarvitse niin paljon ohjata kuin nuorta opiskelijaa, jolla on entuudestaan vähän työkokemusta?

7.6 Käytännönopetuksessa koetut haasteet ja kehittämistarpeet

Opiskelijat ovat kohdanneet käytännönopetuksen jaksolla myös erilaisia haasteita. Yhtenä haasteena opiskelijat ovat kokeneet saamiensa työtehtävien aikataulut. Käytännöt III -jakso kestää 40 työpäivää, jonka aikana opiskelijat ovat voineet esimerkiksi toteuttaa erilaisia pienimuotoisia kehittämistehtäviä tai -projekteja. Aikaa käytössä on ollut rajallisesti ja sen ovat kokeneet opiskelijatkin.

"Keskeisimpiä haasteita käytännön jaksolla työn toteuttamisessa oli mielestäni haasteellinen aikataulu." R1

"Kuten koko hanke, myös kysely täytyi olosuhteiden pakosta toteuttaa erittäin nopealla aikataululla." R3

Opiskelijoiden erilaiset kehittämistehtävät ovat aiheuttaneet erilaista muutosvastarintaa työpaikoilla. Opiskelijoiden ulkopuolisina suorittama toiminta kehittäjinä voidaan helposti kokea työpaikalla uhkana ja arvosteluna nykyistä toimintaa kohtaan.

"Koimme jossain määrin muutosvastarintaa ja asiatontakin epäilyä sen suhteen mitä teimme." R1

Opiskelija voi kokea myös huonoa käytöstä työntekijöiltä käytännönopetuspaikassaan. Reflektointi voidaan ymmärtää väärin. Opiskelijan ohjaajan roolin voi ottaa työyhteisössä joku muukin työntekijä kuin vain ohjaaja. Oma ohjaaja voi toimia keskustellen dialogisesti, mutta työyhteisön muut jäsenet voivat olla autoritäärisiä. Siinä voi unohtua jopa toisen kunnioittaminen.

Se, että tulin viimeisimpänä työyhteisöön, näytti monelle työntekijälle tarkoittavan sitä, että viimeisimpänä tulijana olin automaattisesti kokematon... kohtasin harjoittelupaikassani uudelle työkaverille osoitettua "pätemistä" ja ohjaamista. Olen antanut itselleni oppia tavan, koulutuksen ja työkokemuksen kautta, että työkaverin kautta on hyvä ja asiakkaan edun mukaista käyttää omia ajatuksiin ja pohdintojaan suhteessa asiakastapaukseen. Jotkut työkavereistani ymmärsivät tämän pohdimman epävarmuutena ja ottivat opettavan asenteen tai "mestarin" roolin.... koin sen oman ammatillisuuteni vähättelynä ja väärin ymmärtämisenä." R12

Tällaisissa tilanteissa muiden työntekijöiden ohjeet ja neuvot kääntyvät itseään vastaan. Se ei tue opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä. Opiskelijat eivät kaivanneet keskustelua pelkästään yhteiskunnallisista asioista, vaan kaipasivat selkeämpiä ohjeita annettuihin tehtäviin. Opiskelijat ovat lähteneet annettuihin tehtäviin vähäisellä ohjeistuksella, mikä on aiheuttanut opiskelijoille osaamattomuuden tunteita. Dreyfusien (1980, 8) mukaan edistynyt vasta-alkaja tarvitsee vielä paljon tukea työssään, sillä kokonaisuuksien hahmottaminen on vielä vaikeaa. Teksteistä voi huomata, miten opiskelijat ovat välillä olleet hyvin yksin annettujen tehtävien kanssa. Ohjeistus on ollut puutteellista ja epävarmuus on vallannut opiskelijan.

"Toisaalta havainnoimme myös sen, kuinka vähillä tiedoilla ja ohjeilla olimme lähteneet liikkeelle." R1

”Käydessäni keskustelua harjoittelun toteuttamisesta käytännön ohjaajieni kanssa koin suurta epävarmuutta siitä, kuinka kykenen tekemään kaiken sen, mitä he antoivat minulle tehtäväksi.” (ja jatkaa) ” Lopulta jouduin huomaamaan, ettei oma osaamiseni riitä...” R2

*”Kyselyn tekeminen edellä mainitulla ohjeistuksella tuntui ylitsepääsemättömän vaikealta kun koko hankkeen toiminta ja tavoitteet olivat minulle täysin tuntemattomia.” (ja jatkaa)
”Loppujen lopuksi yksi tiimin jäsen sanoi minulle, ettei tuollaista vastuuta kuuluisi opiskelijan harteille edes jättää. En ollut siitä pahoillaan.” R3*

”...haasteena oli saada aikaan jotain konkreettista,” R9

Aineistosta nousi esiin muutamia käytännönopetukseen liittyviä kehittämistarpeita. Yhtenä ehdotuksena oli, että yliopistolla mietittäisiin opintokokonaisuuksien ja kurssin järjestystä, jolloin käytännönjaksosta voisi syntyä ideaa pro gradu -tutkimukseen. Toisaalta toivottiin, että opiskelu olisi käytännönläheisempää, mikä helpottaisi aikanaan työelämään siirtymistä. Opiskelijan ehdotuksena on, että opinnoissa voisi erikoistua käytännön sosiaalityöntekijäksi tai tutkijaksi.

”Käytännönopetusjakso olisi voinut olla ennen gradu-seminaareja, monelle olisi varmaan löytynyt gradu-aihe käytännönjaksolta.” R11

”Koulutettaisiin erikseen sosiaalityön käytännön tekijöitä enemmän käytännönläheisine opintoineen ja toisaalta tutkijoita teoreettisine opintoineen.” (ja jatkaa myöhemmin) ”Jos opiskelua kehitetään enemmän käytännön työntekoa tukevaan suuntaan, niin se helpottaa työuran alun osaamattomuuden tunteita.” R9

”Jonkinlaista väsymystä sellaiseen harjoitteluohjaukseen taisi olla, kun tämä oli kuitenkin jo neljäs harjoittelujaksoni reilun kolmen vuoden sisällä.” R3

Palautetta tuli myös opiskelijalle annetuista tehtävistä. Opiskelija oli kokenut, että hän oli joutunut käytännönjaksolla tekemään sellaisia tehtäviä, jotka eivät olleet ammatillisesti kehittäviä. Onneksi tämä oli vain yksittäinen toteamus.

”Kokonaisuudessaan materiaalipankin työstäminen ei ollut ammatillisesti niin kehittävää, kuin muut työtehtävät.” R2

Yhteenvetona voi todeta, että opiskelijat ovat olleet pääosin tyytyväisiä käytännönopetuksen toteutumiseen, eikä suuria kehittämispaineita ole havaittavissa. Eniten tyytymättömyyttä aiheuttivat kiireinen aikataulu ja puutteellinen ohjeistus. He kokivat saaneensa annettuihin tehtäviin puutteellisen ohjeistuksen ja liian suuren vastuun, huomioiden sen, että he ovat opiskelijoita. Opiskelijat olivat epävarmoja siitä, mitä heiltä odotettiin. Kurjalta tuntui myös muutosvastarinnankokeminen kehittämistehtävässä. Osa kehittämissuhteista liittyy kuitenkin enemmän yliopiston vastuulle kuuluviin asioihin,

kuten aikataulutukseen. Yliopistoon kohdistuneet toiveet eivät olleet suuria. Toisaalta toivottiin sitä, että yliopisto-opetus olisi enemmän käytännönläheistä.

Opiskelijat eivät pohtineet kriittisesti omaa toimintaansa tai analysoineet sitä, mitä olisivat voineet tehdä toisin. Opiskelijoiden kriittinen reflektio omasta oppimisesta puuttui täysin reflektiivisistä esseistä. Ainoastaan yhdessä esseessä on maininta siitä, miten käytännönopetusjakson suorittamisen jälkeen tulee tunne, että asioita olisi voinut tehdä toisin. Mutta tätäkään ei ole avattu, eikä eritelty mitä asioita tässä yhteydessä tarkoitetaan.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Aikuiskoulutuspolitiikalla pyritään pidentämään työuria, nostamaan työllisyysastetta ja panostamaan elinikäiseen oppimiseen. Ainakin sosiaalityön aikuisopiskelijat ovat jo pitkään noudattaneet nykyisen hallituksen strategioita ja siirtyneet työelämään hyvin varhaisessa vaiheessa opintoja. Pula pätevistä sosiaalityöntekijöistä vetää opiskelijoita kentälle. Näin aikuisopiskelijan elämässä yhdistyvät opiskelu ja työssäkäynti. Mutta miten aikuisopiskelijat ovat opiskelleet opintoihin pakollisena kuuluvaa käytännönopetusta, kun päivät muutenkin kuluvat työssä?

Käytännönopetuksen kenttä on haastava. Kentällä kohtaavat niin oppilaitoksen, opiskelijoiden kuin työpaikankin tavoitteet. Oppilaitos toivoo opetus suunnitelmien toteutuvan ja opiskelijoiden saavan mahdollisuuden syventää yliopistossa oppimiaan asioita. Yliopistolla on käytännönopetukselle asetetut omat tavoitteet, joiden toivotaan toteutuvan. Opiskelija tulee työpaikalle oppimaan uutta, kokemaan ja oppimaan käytännössä sitä käytännön työtä, josta on lukenut kirjoista. Opiskelija odottaa, että voi kokeilla teoriassa opiskelemiaan työmenetelmiä. Työpaikka, jossa sosiaalityöntekijät ottavat oman työnsä ohella ja lisäksi ohjattavakseen opiskelijan, toivoo, että opiskelijasta olisi myös työpaikalle hyötyä. Työpaikat pärjäävät ilman opiskelijaakin, mutta opiskelijan opintojen etenemisen kannalta käytännönjaksot on pakko saada suoritettua. Nämä kaikki erilaiset ja osittain ristiriidassakin keskenään olevat odotukset törmäävät, kun opiskelija saapuu käytännönjaksolle.

Kuten Piippo ym. (2013, 72) toteavat käytännönopetuksen ohjaamiseen ei ole varattu työpaikoilla mitään resursseja. Ohjaaja joutuu ohjaamaan oman työnsä päälle opiskelijaa. Tämä voi helposti johtaa siihen, että opiskelijoihin ei jakseta panostaa. Virtanen ja Penttilä (2012, 269) haluaisivat tutkia sitä, onko vastuu opiskelijoiden oppimisesta siirretty työpaikoille. Opiskelijat oppivat paljon käytännön työssä, mutta vastuu opetuksesta tulisi mielestäni edelleen olla lähettävällä oppilaitoksella. Tähän viittaavia pohdintoja ei kuitenkaan tämän tutkimuksen tuloksissa ole.

8.1 Yhteenveto tutkimustuloksista

Heikkisen (2008) tekemän tutkimuksen mukaan onnistuneessa käytännön opetusjaksolla opiskelijat saivat riittävästi kokemuksia itsenäisesti tehdystä työstä. Sama korostui myös tässä tutkimuksessa. Aikuisopiskelijat toivat esiin itsenäistä työskentelyä ja sen mukana tuomaa vastuuta työstä. Virtasen ja Penttilän (2012) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden itseluottamus ja -tuntemus omaa osaamista kohtaan kasvoi käytännönopetuksessa. Se korostui myös tässä tutkimuksessa. Aikuisopiskelijat kokivat, että käsitys itsestä sosiaalityön osaajana vahvistui käytännönopetusjaksolla. Hinkan ym. (2009) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden osallistuminen työyhteisön arkeen on tärkeää. Tutkimustuloksieni mukaan opiskelijat kokivat tärkeänä, että heidät otettiin työyhteisöön vastaan tasavertaisina jäseninä suhteessa työyhteisön muihin työntekijöihin nähden. Tärkeää oli myös se, että heidän elämäkokemustaan arvostettiin.

Verratessani aikaisempien tutkimusten tuloksia sosiaalityön opiskelijoiden oppimisesta käytännönopetusjaksolla, voin todeta, että sosiaalityön aikuisopiskelijoiden kokemukset käytännönopetuksesta ovat hyvin samansuuntaiset. Oleellisia eroja ei ainakaan tämän tutkimuksen tuloksissa ole. Vaikka siis aikuisopiskelijat tekevät jo sitä työtä, jota opiskelevat, ja sen ohella suorittavat käytännönopinnot, kokevat he samojen asioiden vaikuttavan omaan ammatilliseen kehittymiseen ja oppimiseen kuin kokopäiväisestikin opiskelevat nuoret.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tutkimusaiheena oli tutkia, miten sosiaalityön aikuisopiskelijoiden ammatillisuus ja asiantuntijuus on kehittynyt käytännönopetusjaksolla. Sosiaalityön aikuisopiskelijoiden asiantuntijuus ja ammatillisuus ovat kasvaneet ja kehittyneet käytännönopetusjaksolla. Opiskelijoiden tiedollinen asiantuntijuus on lisääntynyt ja tietäminen laajentunut. Jakson aikana opiskelijoiden omat käytännölliset taidot ovat kehittyneet. Alho-Konun mukaan (2009, 32) sosiaalityön opiskelijalle käytännönjaksot laajentavat omaa osaamista ja ymmärrystä sosiaalityön käytännöstä. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Alho-Konun näkemystä.

Aikuisopiskelijat hyödyntävät omaa aikaisempaa kokemustaan työelämästä opiskellessaan uutta. Opiskelija reflektoi omia kokemuksiaan ja tarkastelee ja vertaa sitä teoriaan ja siirtää oman käyttöteoriaansa. Samalla opiskelija luo omaa uutta käyttöteoriaa. Asiantuntijuus

lisääntyä vaiheittain, työkokemuksen karttuessa. Sosiaalityöntekijän ammatillisuus ja asiantuntijuus eivät kehity ilman sosiaalisia kontakteja, joita syntyy luonnostaan työyhteisössä. Keskustelut ohjaajan, ja myöhemmin työssä jo pitkään olleiden työkaverien kanssa, auttavat opiskelijaa ja vastavalmistunutta sosiaalityöntekijää refleктоimaan omaa toimintaa ja kehittymään siinä. Opiskelijan saama tuki ohjaajaltaan on tärkeä osa opiskelijan ammatillista kasvua. Sosiaalityön luonteeseen kuuluu reflektointi ja asioiden kyseenalaistaminen, se kuuluu itsestäänselvyytenä sosiaalityöntekijän identiteettiin. Viimeisen käytännönjakson päätteeksi, ennen valmistumista, sosiaalityöntekijän ammatillisuus ja asiantuntijuus ovat eri opiskelijoilla eri vaiheessa. Joku on voinut jo pitkään toimia ”epäpätevänä” sosiaalityöntekijänä, kun taas toinen on hankkinut työkokemuksensa käytännönjaksoja lukuun ottamatta joltain toiselta alalta. Asiantuntijuus kasvaa läpi työuran, työntekijä voi tuskin koskaan sanoa, että on saavuttanut niin korkean asiantuntijatasen, että alalta ei olisi enää mitään opittavaa.

Työpaikan myönteinen ilmapiiri edistää opiskelijan ammattitaidon ja ammatillisuuden kehittymistä. Opiskelijamyönteisessä ilmapiirissä opiskelijan ammatti-identiteetti kasvaa ja kehittyy terveellä tavalla. Identiteettiä vahvistavat opiskelijan reflektointi. Ohjaaja ohjaa opiskelijaa refleктоimaan. Opiskelijan kasvamiseen ammattilaiseksi tarvitaan myös opiskelijan itsenäistä työskentelyä.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli tutkia, miten sosiaalityön aikuisopiskelijat kokevat teoretiedon muuttuvan käytännöksi. Käytännönopetusjakson aikana opiskelijoiden teoreettis-analyttinen ajattelu ja tutkimuksellinen työote ovat kehittyneet, kun opiskelija huomaa, miten teoria ja käytäntö kohtaavat. Onnistuneen käytännönjakson päätteeksi opiskelija on saanut kokeilla teoriassa oppimiaan taitoja käytännössä, käytännön työ on vahvistanut opiskelijan ammattitaitoa ja luottamusta omaan osaamiseen. Opiskelijan sosiaalityön asiantuntijuus on taas asteen verran lisääntynyt ja laajentunut. Opiskelijan ohjaaja on myös päässyt refleктоimaan omaa työtään ja omia työskentelytapoja. Ehkä ohjaajakin on oppinut työstään jotain uutta. Opiskelijalla on usein uusinta tutkimustietoa, josta hyötyvät myös käytännön työpaikat. Tärkeintä on opiskelijan ollessa käytännönjaksolla, että hän saa mahdollisuuden testata opinnoissaan oppimiansa teorioita käytännössä. Näin hän voi kerätä itselleen omaa toimivaa käyttöteoriaa, jonka pohjalta toimii. Kokemukset synnyttävät käyttöteoriaa. Samoin kuin asiantuntijuus ja ammatillisuus kasvavat reflektoiden ja keskustellen, samaa vaatii myös käyttöteorian kasvaminen.

Toisaalta jäin miettimään sitä, onko aikuisopiskelija sisäistänyt käyttämänsä teorian jo niin hyvin omaan toimintaansa, että ei osaa sitä erityisesti eritellä. Laurila (1990) on todennut, että sosiaalityöntekijällä ei ole aikaa pohtia työssään, millaiseen tietopohjaan työnsä perustaa. Aikuisopiskelija, joka on jo pitkään tehnyt sosiaalityötä, vailla muodollista pätevyyttä, on sisäistänyt teorian jo niin hyvin, että ei tiedosta toimintaansa johonkin tiettyyn teoreettiseen näkemykseen. Ja osittain tästä johtuen opiskelijat eivät ole pohtineet tätä asiaa enempää reflektiivisissä esseissä. Teoria on mukana jokapäiväisessä asiakastyössä olennaisena osana sitä, eikä tällöin nouse erilliseksi pohdinnankohteeksi aikuisopiskelijoiden käytännönopetuksessa.

Toinen vaihtoehto mielestäni voi olla se, että teorian ja käytännön välillä on myös aikuisopiskelijoiden kohdalla suuri kuilu, etteivät teoria ja käytäntö kohtaa työelämässä. Teoria leijuu niin kaukana siitä sosiaalityönarjesta, jossa sosiaalityöntekijät toimivat ”tulipaloja sammuttaessaan”, että syvällisempään teoreettiseen suunnitteluun ja ajatteluun ei vain riitä aikaa. Tällöin ei myöskään asiakkaan tilannetta ehditä pohtimaan syvällisesti, vaan toimitaan tehden nopeita päätöksiä ja autetaan asiakasta hetkellisesti eteenpäin.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli tutkia sitä, millainen ohjaus tukee opiskelijan oppimista. Opiskelijan oppimista tukeva ohjaus työpaikalla auttaa opiskelijan minäkuvan rakentumisessa ja laajentaa opiskelijan maailman kuvaa. Opiskelijan oppimista tukee ohjaus, jossa on aikaa pohtimiselle ja keskustelulle. Opiskelija tarvitsee ”mentoria”, joka ohjaa vaikeissa tilanteissa eteenpäin, mutta joka ei jätä yksin pulaan. Opiskelija pääsee kehittymään ja reflektoimaan, kun hän voi verrata omaa käyttöteoriaansa ohjaajan käyttöteoriaan. Ohjaajalla onkin suuri rooli opiskelijan oppimisessa. Siksi opiskelijan ja ohjaajan välisen suhteen tulisi olla vuorovaikutuksellinen ja luottamuksellinen. Pahimmassa tapauksessa opiskelija vain sosiaalistetaan työkuulttuuriin, eikä opiskelija pääse itse kasvamaan ja kehittymään tulevana sosiaalityöntekijänä. Keskeisimmät tämän tutkimuksen tulokset on koottu tiivistetysti taulukkoon 3.

Rinkisen (2010, 37) raportissa tarkasteltiin käytännönohjaajien näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksesta ja ohjauksen hyvistä käytännöistä, ohjaajan näkökulmasta käsin. Rinkisen mukaan käytännönohjaajat näkivät opiskelijan ohjauksen hyviksi käytännöiksi opiskelijan oman oppimisprosessin tukemisen, mallina toimimisen, vuorovaikutuksen, tunteet ja työnohjauksen. Rinkisen mukaan nämä viisi elementtiä yhdessä muodostavat hyvälle ja

onnistuneelle ohjaukselle puitteet, mutta siihen lisäksi tarvitaan opiskelijan, ohjaajan ja työyhteisön välinen vuorovaikutus.

TAULUKKO 3. Tutkimustulokset tiivistettynä.

Tutkimuskysymys	Tulokset
1. Miten sosiaalityön aikuisopiskelijoiden ammatillisuus ja asiantuntijuus on kehittynyt käytännönopetusjaksolla?	<ul style="list-style-type: none"> • aikuisopiskelija voi itse valita jakson suoritustavan ja opiskella sitä, mikä tuntuu vieraalta • aikuisopiskelijan oma käsitys sosiaalityön osaajana vahvistuu ja työkokemus syventyy <ul style="list-style-type: none"> • aikuisopiskelija työskentelee vapaasti ja saa riittävästi vastuuta • uusia näkökulmia ja kokonaisvaltaista näkemystä sosiaalityöhön • tasavertainen muihin työntekijöihin • eettisten kysymysten pohdintaa
2. Miten sosiaalityön aikuisopiskelijat kokevat teorian tiedon muuttuvan käytännöksi?	<ul style="list-style-type: none"> • aikuisopiskelija hyödyntää aikaisemmin opittua ja oppii uusia malleja ja menetelmiä • aikuisopiskelija oppii yhdistämään tutkimuksen ja käytännön
3. Millainen ohjaus tukee aikuisopiskelijan oppimista?	<ul style="list-style-type: none"> • aikuisopiskelijakin saa olla opiskelija, ilman työntekijän vastuuta • riittävästi aikaa keskusteluun ja pohtimiseen ohjaajan kanssa
Tutkimuksessa esiin nousseet käytännönopetuksen haasteet ja kehittämistarpeet	<ul style="list-style-type: none"> • kehittämistehtävien tiukka aikataulu • kehittämistehtävien aiheuttama muutosvastarinta työpaikalla • ohjauksen vähyys työpaikalla • aikuisopiskelijaan kohdistunut arvostuksen puute työyhteisössä • yliopiston aikataulutuksen kehittäminen • suuntautumisvaihtoehdot erikseen käytännön sosiaalityöntekijöille ja tutkijoille

Heikkisen (2008, 2) selvityksen mukaan hyvänä käytäntönä voi pitää opiskelijan saamaa riittävää itsenäistä työskentelyä. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaiset. Opiskelijat pitivät hyvänä käytäntönä päästä tutustumaan ja osallistumaan laajasti sosiaalityön kenttään suunnittelusta toteutukseen. Sosiaalityön käytännönopetuksessa tuleekin tietoisesti soveltaa erilaisia tutkimustietoja (Tuohino ym. 2012, 13).

Miksi siis sosiaalityön aikuisopiskelijan täytyy suorittaa sosiaalityön käytännönopetusjakso, vaikka hän jo työskentelee alalla? Siksi, että silloin on mahdollisuus tutustua

itselle vieraaseen alueeseen sosiaalityössä tai katsoa sosiaalityötä eri näkökulmasta. Käytännönopetusjakso antaa mahdollisuuden tutustua esimerkiksi sosiaalityön johtamiseen tai sosiaalityön kehittämiseen ja tutkimiseen. Tällöin voi antaa itselleen mahdollisuuden pohtia sitä, mikä minusta tulee isona. Käytännönopetuksen aikana aikuisopiskelijalla on mahdollisuus päästä tutustumaan laajaan sosiaalityönkenttään opiskelijan roolissa, jolloin vastuuta päätöksenteosta ei ole. Mitä enemmän näkee erilaisia tapoja työskennellä, sitä helpompi on rakentaa itselle oma tapa tehdä työtä.

8.2 Tulokset ja oppimisteoriat

Yliopiston, opiskelijan ja työpaikan ristiriitaisista tavoitteista huolimatta, työpaikat ovat usein myötämielisiä ottamaan vastaan opiskelijoita. Usein työpaikalla odotetaan opiskelijan tuovan mukanaan resurssia. Opiskelija nähdään lisähenkilönä työpaikalla, jolle voi antaa sellaisia pieniä tehtäviä, joita kukaan muu ei ole ehtinyt tehdä. Tällöin suunnitelmallisuus opiskelijan käytännönjaksosta voi unohtua. Opiskelija tempautuu vain mukaan keskelle sosiaalitoimen kenttää. Ohjaaja on voinut varata aikaa opiskelijan perehdyttämiseen, mutta todellisuudessa aika kuluukin ohjaajan paikatessa sairastunutta työkaveria ja opiskelija pääsee heti mukaan seuraamaan käytännön työtä. Tai työyhteisössä ollaan luomassa uusia toimintatapoja lakiuudistusten myötä, eivätkä tulevat toimintamallit ole vielä varsinaisille työntekijöillekään selvillä. Miten ohjaaja pystyy ratkaisujaan ja toimintatapojaan yksiselitteisesti opiskelijalle selittämään?

Yksi puhelinsoitto voi laittaa uusiksi sosiaalityöntekijän kalenterin, ja hänen täytyy järjestää esimerkiksi asunnottomalle alkoholin liikakäyttäjälle yösiijaa. Siinä tilanteessa etsitään ensin asunto ja myöhemmin arvioidaan asiakkaan muuta palvelutarvetta ja tehdään asiakkaalle palvelusuunnitelma. Tässä kiireessä sosiaalityöntekijä usein toimii organisaatiossa sovittujen pelisääntöjen mukaan, eikä syvällisemmin pohdi, mikä teoreettinen viitekehys hänen toimintaansa ohjaa. Miten opiskelija pääsee tähän mukaan ja pystyy hahmottamaan teorian ja käytännön yhteyden? Mutta opiskelija voi olla konkreettisesti mukana ja soittaa asunnonvälittäjiä läpi ja etsiä oikeasti asunnottomalle kotia. Rinkisen (2010, 8) mukaan opiskelija tulisi nähdä työyhteisöä rikastuttavana, sillä hän voi tuoda työyhteisöön esimerkiksi uutta tutkimustietoa. Sen avulla koko työyhteisö

pääsee kehittämään ja syventämään toimintaa, siitä hyötyy koko työyhteisö, ei pelkästään opiskelijan ohjaaja. Opiskelijallahan voi olla esimerkiksi uusinta tutkimustietoa siitä, miten alkoholin väärinkäyttäjää pystytään motivoimaan raittiiseen elämään.

Kilpeläinen (2003, 302) pitää käytännönopetuksen vaarana opiskelijoiden sosiaalistamista sosiaalityön ammattiin. Tällöin opiskelija ei pysty todentamaan teoreettista ajattelua ja tutkimuksen yhteyttä käytäntöön. Ojasen (2003, 131) mukaan ammatillaiseksi kehittyminen vaatii työn, teorian ja käytännön yhteensovittamista. Opiskelijalle käytännönopetusjakso on tilaisuus oman käyttöteorian testaamiselle. Siksi käytännönopetus ei voi olla vain mekaanista työtapojen siirtoa, vaan sen täytyy aina sisältää reflektiivistä pohdintaa. Opiskelija tarvitsee kehittyäkseen ammatillaiseksi yhteyden ammattilaisten yhteisöön ja tämä mahdollistuu käytännönjaksolla työyhteisöön osallistumisena. Näin opiskelija pääsee vähitellen omaksumaan työyhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä (Wenger 1998, 4).

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että aikuisopiskelija, joka viettää jo valmiiksi työpäivänsä työyhteisössä, pääsee hyvin osalliseksi ammattilaisten yhteisöstä. Työyhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytännöt tulevat tutuiksi päivittäin tehdyn työn kautta. Vankka aikaisempi työkokemus auttaa aikuisopiskelijaa osallistumaan työpaikalla käytävään keskusteluun ja ymmärtämään kokonaisuuksia. Tutkimukseen osallistuneista aikuisopiskelijoista kaksi sijoittui käytännönopetusjakson päätyttyä samaan organisaatioon töihin. Mielestäni tällöin opiskelija on pystynyt täydellisesti omaksumaan työyhteisön toiminta- ja vuorovaikutustavat, kun on pystynyt luomaan itselleen työpaikan jakson päätteeksi.

Oppiminen on kokonaisvaltaista, eikä oppimisessa voi eritellä tai tarkastella oppimisprosessia vain yhdestä näkökulmasta käsin. Siksi tässäkin tutkimuksessa erilaiset näkökulmat oppimiseen sekoittuvat keskenään. Opiskelijan ammatillisessa kehitymisessä on löydettävissä kokemuksellista, konstruktivistista, sosiaalista ja työssä oppimista. Näitä kaikkia tarvitaan ja omassa sopusoinnussa takaavat oppijalle monipuolisen tavan oppia uusia asioita. Asiantuntijuuden kehitymisessä oli löydettävissä sosiaalisen oppimisen teoriaa sekä noviisista asiantuntijaksi -mallin vaihteita.

Tarkastellessani teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa tärkeiksi teorioiksi nousivat kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen. Käytännönopetuksen hyvissä käytännöissä tärkeiksi teorioiksi nousivat työssä oppiminen ja sosiaalisen oppimisen teoria.

Tarkastellessani oppimista tukevaa ohjausta tärkeäksi teoriaksi muodostui sosiaalisen oppimisen teoria.

8.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimusaineistona opiskelijoiden kirjoittamat reflektiiviset esseet ja harjoitteluraportit olivat haastavia. Aineisto sisälsi paljon muutakin kuin vain tässä tutkimuksessa käytettävää tietoa. Joihinkin esseisiin oli referoitu tieteellistä tekstiä paljon, jota ei voinut tässä tutkimuksessa käyttää ja jolla ei ollut merkitystä tämän tutkimuksen kannalta. Kirjoituksista oli vaikea saada otetta. Kirjoituksissa ei pohdittu asioita kovin syvällisesti tai henkilökohtaisesti, eikä omaa oppimista käyty juurikaan läpi. Joidenkin tekstien kohdalla mietin, voidaanko lainkaan puhua reflektiivisestä esseestä, jos kymmensivuisen kirjoitelman viimeinen kappale oli pohdintaa omasta oppimisesta. Teksteissä kuvattiin paljon sitä, mitä opiskelija oli konkreettisesti käytännönjakson aikana tehnyt.

Tutkimusaineisto ei ollut alun perin tarkoitettu tutkimuskäyttöön, vaan se oli raportointia menneestä käytännönjaksosta opettajalle, jonka pohjalta opettaja osittain antaa arvosanan jaksosta. Voi vain arvuutella jälkikäteen, miten paljon aineisto sisälsi sellaista, mitä opiskelijat ajattelivat opettajien haluavan lukea. Teksteissä ei ollut lainkaan pohdintaa siitä, miten opiskelijat olisivat itse voineet toimia toisin tai paremmin jakson aikana. Opiskelijat eivät kirjoittaneet itseensä kohdistuvasta kritiikistä tai epäonnistumisista. Kuvastaako tämä sitä, että ei uskalleta kertoa opettajalle sellaisia asioita, jotka mahdollisesti voivat vaikuttaa käytännönopetusjakson arvosanaan alentavasti? Ehkäpä tämän tutkimusaineiston valossa voidaan jopa todeta, että opiskelijat kirjoittavat sellaisia reflektiivisiä esseitä kuin millaisia he odottavat, että onnistuneen käytännönopetusjakson päätteeksi opettaja haluaa lukea. Vai kävikö aineiston keräämisessä niin, että tutkimuksen aineistoksi valikoituivat ne kirjoitelmat, jotka olivat neutraaleja ja vähemmän reflektioivia. Jäivätkö tutkimuksesta pois ne opiskelijat, jotka olivat syvällisesti pohtineet ja reflektoineet oppimistaan, onnistumisia ja epäonnistumisia, eivätkä halunneet antaa pohdintojaan tutkimuskäyttöön?

Onkin syytä pohtia, ovatko reflektiiviset esseet lopultakaan niin kovin reflektiivisiä ja omaa oppimista pohtivia. Jos opiskelija kirjoittaa esseessä oppineensa paljon uutta, mutta

ei kerro kuitenkaan, mikä se uusi asia oli, miten opettaja pystyy arvioimaan opiskelijan oppimista ja kehittymistä ammattilaiseksi. Opiskelijoilta tulisi vaatia uuden oppimisen avaamista esseissä ja miten juuri tämän uuden asian oppiminen on vienyt oman ammattitaidon kehittymistä eteenpäin.

Tässä tutkimuksessa ei tutkimuskohteena ollut opetussuunnitelman ja aikuisopiskelijan omien tavoitteiden kohtaaminen. Osassa reflektiivisissä esseissä on kirjattuna jakson tavoitteet ja se, että ne saavutettiin, osassa teksteissä ei ollut tavoitteista mitään mainintaa. Kehittämistehtävien tavoitteet olivat konkreettisia työn kehittämiseen liittyviä tehtäviä, joista usein tuloksena oli jotain konkreettista. Tällöin on helppo todeta, että tavoite on saavutettu ja se on ollut tavoitettavissa. Aikuisopiskelija tuskin sortuu maalailemaan käytännönopetusjakson tavoitteita sellaisiin ”pilvilinnoihin”, jotka eivät olisi oikeita ja lähellä käytäntöä. Aikuisopiskelijalla on kuitenkin vankka kokemus alalta ja hän tietää, millaista arki sosiaalitoimessa on.

Toisaalta voidaan pohtia sitä, miten opettajat ovat ohjeistaneet raporttien kirjoittamista, ja miten paljon annettu ohjeistus on vaikuttanut siihen, mitä opiskelijat ovat raportteihin kirjoittaneet. Mietin, onko opiskelijoita ohjeistettu liittämään jakson kirjallisuutta esseisiin ja siihen oheen hieman omaa pohdintaa. Missä määrin kirjallisuutta on tarpeen liittää tekstiin, jossa tarkoitus on reflektoida omaa oppimista? Riittääkö parin lauseen ydinajatus, jonka jälkeen voi pohtia, miten tämä näyttäytyi omassa harjoittelussa. Pitkät referoinnit kirjallisuudesta kertovat sen, että aiheeseen on perehdytty myös kirjallisuutta lukemalla, mutta se ei kerro vielä sitä, miten asia näyttäytyy kentällä, konkreettisesti työssä tai omassa oppimisessa. Mietin myös sitä, miten paljon opiskelijoita on opetettu refleктоimaan ja opetettu käyttämään reflektiota oppimisen välineenä. Jos itsearviointi on vierasta, on reflektiivisen esseekin kirjoittaminen vaikeaa.

Olen omassa työssäni kohdannut erilaisia opiskelijoita: tavallisia päiväopiskelijoita, aikuisopiskelijoita sekä kesätyöntekijöitä, joilla on vielä opinnot kesken. Jokainen heistä on ollut oma persoonansa ja heidän aikaisemmat taustansa ovat olleet hyvin erilaisia. Siksi mielestäni on hyvin vaikeaa luokitella ihmisiä pelkästään sen perusteella, opiskeleeko päivisin vai työn ohessa. Tämän tutkimuksen tulokset on saatu tästä aineistosta, eivätkä ne ole yleistettävissä. Tulokset kuvaavat tähän tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia ja näkemyksiä.

Valitsin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Mietin, jos olisin valinnut analyysimenetelmäksi esimerkiksi narratiivisen menetelmän, olisiko aineiston tulkinnasta noussut enemmän kertomuksen omainen, tarinallinen näkemys käytännönopetukseen. Valitsemassani analyysimenetelmässä aineisto pilkottiin osiin, jolloin kokonaisuus ehkä pirstaloitui, eikä opiskelijan ajattelun kehittyminen esseen edetessä enää ollut analysoitavissa.

Tulisiko sosiaalityön käytännönopetusta jatkossa kehittää vielä enemmän sosiaalityön käytäntötutkimuksen suuntaan? Lisäisikö se työntekijöiden kykyä ja halua omassa työssään kehittää ja parantaa työkäytäntöjä? Lisäisikö se työntekijöiden tutkivaa työtettä, vaikka sosiaalityöhön jo itsessäänkin kuuluu tutkiva ja kysyvä tapa työskennellä? Ainakin tämän tutkimusaineiston valossa ne opiskelijat, jotka olivat suorittaneet Käytännöt III -jakson kehittämis- ja tutkimustehtävissä olivat suorittamistapaansa tyytyväisiä. Voisiko myös tätä kautta lisätä sosiaalityön näkyvyyttä ja vahvistaa sosiaalityön asemaa? Opiskelijat pystyisivät etsimään keinoja ja vastauksia käytäntöjen muuttamiseen ja kehittämiseen. Tämän tarpeen työntekijät näkevät kentällä, mutta heiltä ei riitä resursseja eikä mahdollisuuksia irrottautua kehittäjätyöntekijöiksi. Käytäntötutkimuksessa tutkijan ja työntekijän roolit limittyvät (Saurama & Julkunen 2009, 295). Tämä olisi myös opiskelijalle oiva tilaisuus päästä kokeilemaan, miten tutkimus, kehittäminen ja käytäntö kohtaavat. Tästä hyvänä esimerkkinä toimivat erilaiset opetus- ja tutkimusklinit, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä käytännöntutkimusta.

Vai tulisiko käytännönopetuspaikkaan hakea samoin kuin haetaan avointa työpaikkaa? Pitäisikö työpaikalla olla mahdollisuus valita opiskelijat tarkemmin ja haastatella sinne pyrkivät opiskelijat? Näin työpaikalle voidaan hakea aikuisopiskelijaa, jolla on tiettyä osaamista ja kokemusta takanaan, mitä tarvitaan juuri tässä työyhteisössä. Se antaa myös työpaikalle voimia keskittyä ohjaamiseen ja ehkä tällöin myös opiskelija saa sellaisen ohjaajan itselleen, millaista ohjausta hän tarvitsee. Tällöin molemmat hyötyvät, sekä opiskelija että työyhteisö, jossa käytännönjakso suoritetaan.

Jatkotutkimuksena haluaisin haastatella aikuisopiskelijoita, jotta he voisivat vastata suoraan esittämiini kysymyksiin koskien käytännönopetusta. Nyt olen yrittänyt tulkita heidän kirjoittamaansa tekstiä, ilman että pystyin tarkentamaan, mitä ovat sillä tarkasti tarkoittaneet. Haluaisin tutkia, miten aikuisopiskelijat ovat ymmärtäneet reflektoinnin ja miten he ovat sitä käyttäneet, erityisesti käytännönopinnoissa.

Toisena jatkotutkimuskohteena voisivat olla käytännönjakson ohjaajat, eli sosiaalityöntekijät työpaikoilla. Tutkimuskohteena voisi olla ohjaajien näkemykset ja kokemukset ohjaamisesta. Ja mitä uutta ohjaajat ovat oppineet sosiaalityöstä ohjatessaan opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa ei käsitelty lainkaan sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä työpaikoille tulevista opiskelijoista. Aihetta voisi lähestyä siten, että kokevatko työssä toimivat sosiaalityöntekijät velvollisuudekseen kouluttaa kentällä uusia sosiaalityöntekijöitä, kuten esimerkiksi lääkärit ohjaavat tiiviisti lääketieteen kandeja.

Lopuksi haluan vielä kiittää kaikkia niitä läheisiäni, jotka ovat tukeneet minua tämän työn valmistumisessa. Lisäksi haluan kiittää niitä, jotka ovat kulkeneet rinnallani koko opintojeni ajan. Haluan kiittää Johanna Hiitolaä kannustavasta ohjauksesta ja kiinnostuksesta työtäni kohtaan. Erityisen kiitoksen haluan antaa perheelleni. Haluan kiittää aviomiestäni, joka on huolehtinut lasten harrastuksista ja mahdollistanut minun keskittymisen opiskelemiseen työpäivän päätteeksi. Kiitos myös viidelle tyttärelleni, jotka ovat antaneet välillä koneelta myös äidille ”pelivuoroja”.

Hyvä Käytännöt III -jakson opiskelija!

Olen sosiaalityön maisteriopiskelija Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Teen pro gradu -tutkielmani Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen sosiaalityön maisterivaiheen opiskelijoiden Käytännöt III -jakson aikana saamastaan ohjauksesta ja kokemuksista omissa käytännönopetuspaikoissaan. Tutkimusongelmani liittyy sosiaalityön teorian ja käytännön työn vuorovaikutuksen tutkimiseen. Tarkastelen myös, millainen on opiskelijan mielestä onnistunut käytännönopetusjakso ja millainen on hyvä käytännönopettaja. Tutkimuksellani pyrin tuomaan esille, mikä käytännönopetuksessa on hyvää ja onnistunutta ja mitä tulisi kehittää. Tutkimusaineistoksi kerään Käytännöt III -jaksolla kirjoitettavia harjoitteluraportteja tai reflektiivisiä esseitä niiltä opiskelijoilta, jotka suorittavat Käytännöt III -jakson Chydeniuksessa lukuvuotena 2014–2015. Osallistumalla tutkimukseen pystyt antamaan oman näkemyksesi käytännönopetuksesta.

Pyydän Sinua ystävällisesti lähettämään minulle jaksolla kirjoitettavan harjoitteluraportin tai reflektiivisen esseen sellaisenaan tai voit laatia uuden version, jossa voit käyttää apuna alla olevia kysymyksiä.

1. Kerro lyhyesti millaisessa paikassa/organisaatiossa olet jaksossa suorittanut (asiakastyössä, hallinnossa, projektissa jne.).
2. Tarkastele käytännönoppimista yliopistossa opetetun teoreettisen tiedon valossa ja reflektoi omaa toimintaasi oppimispäiväkirjaa hyödyntäen. Miten mielestäsi opittua teoretietoa voidaan hyödyntää käytännössä? Mitä uutta itse opit sosiaalityön teoriasta? Havainnollista esimerkein.
3. Mitkä olivat keskeisimmät oppimisesi osa-alueet ja haasteet?
4. Millainen on mielestäsi hyvä käytännönopetuskokemus? Miten kehittäisit käytännönopetusta?
5. Kerro, millaista ohjausta jaksossa sait. Olitko tyytyväinen saamaasi ohjaukseen? Oliko se riittävää? Oliko ohjauksessa jotain, mihin olit erityisen tyytyväinen tai jotain mihin olisit toivonut kiinnitettävän enemmän huomiota?

Halutessasi voit lähettää vastauksesi minulle nimettömänä. Aineisto tullaan käsittelemään tutkimuseettisten periaatteiden mukaan, eikä opiskelijoiden tai käytäntöjä ohjanneiden henkilöllisyys tai tunnistettavuus tule tutkimustuloksissa ilmi. Oma Käytännöt III –ryhmäni on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, pyydän Sinua ystävällisesti lähettämään harjoitteluraportin / reflektiivisen esseen minulle viimeistään xx.xx.2015.

Kiitos osallistumisesta tutkimukseen!

Ystävällisin terveisin,

Heli Huhta

[yhteystiedot poistettu]

LÄHTEET

- Alho-Konu, Sirkka (2009) Tiedon, kokemuksen ja oppimisen vuoropuhelu aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Matthies, Aila-Leena & Alho-Konu, Sirkka & Kokkonen, Tuomo (toim.) Sosiaalityö aikuisopintoina. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. s. 30–38.
- Arnkil, Tom & Seikkula, Jaakko & Eriksson, Esa (2001) Avoimet dialogit ja ennakkointidialogit. Sosiaaliset verkostot psykososiaalisessa työssä. Yhteiskuntapolitiikka 66 (2). s. 97–110.
- Blomqvist, Ann-Sophie & Granholm, Mona (2013) Vaasan seudun sosiaali- ja terveystalouden opetus- ja tutkimuslinikkahanke. Valmisteluvaiheen raportti, kokeiluvaiheen suunnitelma.
- Brookfield, Stephen (1996) Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa: Mezirow, Jack et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. [Fostering Critical Reflection in Adulthood A Guide to Transformative and Emancipatory Learning] Käännetty englannista suomeksi: Lehto Leena. Helsinki: Painotalo Mikkor. s. 198–213.
- Chadiha, Letha & Aranda, Maria & Biegel David & Chang, Ching-Wen. (2014) The importance of Mentoring Faculty Members of Color in School of Social Work. Journal of Teaching in social Work. Vol. 34. (4) s. 351–362.
- Collin, Kaija (2007) Työssä oppiminen. Teoksessa: Collin, Kaija & Paloniemi, Susanna Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Juva: PS-kustannus. s. 123–154.
- Dewey, John (1951) Experience and education. New York: Macmillan.
- Dreyfus, Stuart E. & Dreyfus Hubert L. (1980) A five-stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. University of California. Berkeley.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta Vastapaino: Tampere.
- Fook, Jan (2005) Kriittisen reflektion käyttömahdollisuuksista. Sosiaalialan menetelmien arvionti 1/2005. FinSoc-lehti. Stakes. s. 4–10.
- Guile, David & Griffiths Toni (2001) Learning through work experience. Journal of Education and Work. 14 (1): s. 113–131.
- Hakkarainen, Kai (2000) Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2. s. 84–98.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsi & Lipponen, Lasse (2005) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

- Haverinen, Riitta (2005) Toimintaympäristöt sosiaalityön käytäntötutkimuksen haasteena. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus s. 99–119.
- Heikkinen, Anitta (2008) Hyvät käytännöt sosiaalityön harjoittelussa – millainen on hyvä harjoittelukokemus. Opettajakoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Hinkka, Terhi & Juvonen, Tarja & Kangas, Saija & Mustonen, Tiina & Saurama, Eija & Tapola-Tuohikumpu, Sirpa & Yliruka, Laura (2009) (toim.) Praksis. Sosiaalityön käytännön opetus ja oppimisen tutkimus. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 21/2009.
- Jokiranta, Harri (1990) Sosiaalityön käytännön analyysi – oppimateriaali sosiaalityön käytännön opetukseen. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteiden osaston julkaisuja C. Opintojulkaisuja 2. Rovaniemi.
- Järvinen, Annikki & Koivisto, Tapio & Poikela, Esa (2000) Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Aikuiskasvatus-sarja. WSOY: Juva WS Bookwell Oy.
- Kananoja, Aulikki (2010) Tutkiminen ja kehittäminen sosiaalialalla. Teoksessa Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma s. 350–357.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005) Reflektiivisyys suomalaisessa sosiaalityössä. Sosiaalialan menetelmien arviointi 1/2005. FinSoc-lehti. Stakes. s. 11–15.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Hoikkala, Susanna & Salonen, Jari (2007) Tutkintorakenneuudistus sosiaalityön koulutuksessa. Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003–2006. SOSNET Julkaisuja 1. Rovaniemi.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2009) Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Juva: PS-kustannus s. 131–160.
- Kilpeläinen, Arja (2013) Sosiaalityön käytännön opetus – aikuisopiskelija teorian, käytännön ja tutkimuksen rajalla. Aikuiskasvatus 4. s. 299–305.
- Kiviniemi, Kari (1999) Autonomian ja ohjauksen dilemma ohjaussuhteessa. Teoksessa Hakonen, Sinikka (toim.) Sinä poljet – minä ohjaan. Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 140–152.
- Koski, Leena & Moore, Erja. (2001). Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), s. 4–13.
- Kuosmanen, Voitto & Takkula, Tuija (2013) opas käytännön opiskelun ohjaajille sosionomien ja sosiaalityöntekijöiden koulutuksessa. Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://www.luc.fi/loader.aspx?id=94effa67-c6a3-4d2f-996c-8b34f0610eb2>. Luettu 15.9.2015.

- Kupias, Päivi (2001) *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Eduka-instituutti Oy.
- Kuula, Arja (2011) *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Kolb, David (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Krok, Suvi (2012) *Sosiaalityön asiantuntijaksi kasvaminen*. Teoksessa Tuohino, Noora & Pohjola, Anneli & Suonio, Mari (toim.) *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*. Rovaniemi: SOSNET julkaisuja 5. s. 58–73.
- Kääriäinen, Aino (2005) *Dokumentointi tiedonmuodostuksena*. Teoksessa Satka, Mirja, Karvonen-Niinikoski, Synnöve, Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsinki: Palmenia-kustannus s. 159–171.
- Kääriäinen, Aino (2012) *Opiskelijat sosiaalityön käytäntöjen tutkijoina – käytäntötutkimuksen hämäryydestä hienoihin oivalluksiin*. Teoksessa Tuohino, Noora & Pohjola, Anneli & Suonio, Mari (toim.) *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*. Rovaniemi: SOSNET julkaisuja 5. s. 88–107.
- Laiho, Irma (1998) *Asiantuntijuuden kutsu. Yliopistollisen ammatillisen erikoistumis- ja jatko-opintojen rakenteiden ja toiminnan analyysia*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:69. Turku.
- Laurila, Hanna (1990) *Suuntautuminen sosiaalityössä. Empiirisen vaiheen tuloksia*. Helsinki: Sosiaalihallituksen julkaisuja 1/1990.
- Lukinsky, Joseph (1996) *Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla*. Teoksessa Mezirow, Jack *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. [Fostering Critical Reflection in Adulthood A Guide to Transformative and Emancipatory Learning] Käännetty englannista suomeksi: Lehto Leena. Helsinki: Painotalo Miktor. s. 233–256.
- Matthies, Aila-Leena (2005) *Between science, practice and politics: practice research as a defining approach of social work research*. *European Journal of Social Work*. Vol. 8. 3/2005. s. 273–278.
- Matthies, Aila-Leena (2009) *Sosiaalityön aikuisopinnot koulutusyhteiskunnan virtauksissa*. Teoksessa Matthies, Aila-Leena & Alho-Konu, Sirkka & Kokkonen, Tuomo (toim.) *Sosiaalityö aikuisopintoina*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. s. 11–19.
- Mezirow, Jack (1996) et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. [Fostering Critical Reflection in Adulthood A Guide to Transformative and Emancipatory Learning] Käännetty englannista suomeksi: Lehto Leena. Helsinki: Painotalo Miktor.

- Moore, Erja (2000) Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden elämäntietä. Joensuun yliopisto, sosiologian laitoksen julkaisuja 2. Saarijärvi.
- Moore, Erja (2003) Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntietä muutos. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteen tiedekunta. Väitöskirja.
- Mäkinen, Olli (2006) Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Novak, Joseph D (2002) Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsittekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. [Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations] Käännetty englannista suomeksi: Mauri Åhlberg Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, Sinikka (1993) Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 125–147.
- Ojanen, Sinikka (2001) Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, Sinikka (2003) Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa Silkelä, Raimo (toim.) tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. s. 11–22.
- Ojuri, Auli (1990) tutkimus, opetus ja ammatillisuus sosiaaliturvan yliopisto-opetuksessa. Sosiaaliturva 1990: 22, s.1136 – 1139.
- Olin, Nina & Stenvall-Virtanen, Sari (2002) Tekniikan koulutuksen tienviitat. Alan koulutuksen kehittämistarpeet. Turun kauppakorkeakoulun yritystoiminnan tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2005) Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38. Yliopistopaino. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2007) Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>. Luettu 6.10.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015) Suomi osaamisen kasvu-uralle. Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr14.pdf?lang=fi>. Luettu 11.10.2015.

- Pajarinen, Mervi & Puhakka, Helena & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (2004) Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikela, Esa & Järvinen, Annikki (2007) Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Collin, Kaija & Saarinen Jaana (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY. s. 178–197.
- Piippo, Sisko & Hämäläinen, Juha & Savolainen, Anssi & Suonio, Mari & Väisänen, Raija (2013) Better integration of education and practice? Promoting research-based social work. *The Journal of Practice Teaching and Learning*. Vol 12. (2) s. 67–86.
- Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Saatavissa: http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82 Luettu 10.10.2015.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1998) Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003) Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rinkinen, Katriina (2010) Opiskelijan ohjauksen hyvät käytännöt sosiaalityön käytännön opettajaksi koulutettavien näkökulmasta. Helsingin yliopisto sosiaalityö ja sosiaalisen työn tutkimuskeskus. Socca – pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Ruohotie, Pekka (2000) Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Saarinen, Anne (2012) Ammatillisen empatian oppiminen sosiaalityön käytännön opetuksessa – Miten kokemus muuttuu taidoksi. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Satka, Mirja, Karvinen-Niinikoski, Syvönne & Nylund, Marianne (2005) Mitä sosiaalityön käytäntö on? Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus s. 9–19.
- Saurama, Erja & Julkunen, Ilse (2009) Lähestymistapana käytäntötutkimus. Teoksessa Mäntysaari, Mikko, Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 293–314.
- Savolainen, Anssi & Suonio, Mari & Väisänen, Raija (2012) Käytännönohjaajaksi sosiaalialalle koulutettujen kokemuksia ohjaustietojensa ja -taitojensa kehittymisestä. Teoksessa Tuohino, Noora & Pohjola, Anneli & Suonio, Mari (toim.) Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä. Rovaniemi: SOSNET julkaisu 5. s. 159–176.

- Shaw, Ian & Gould, Nick (2001) *Qualitative Research in Social Work*. London: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, David & Marvasti, Amir (2008) *Doing Qualitative Research. A Comprehensive Guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Simpson, Diane & Mathews, Ian & Croftt, Adrian & McKinna, Gillian & Lee, Mary (2010) Student Views on good Practice in Social Work Education. *Social Work Education* 29 (7). s. 729–743.
- Suomi, Asta (1999) Ohjaajana ja käytännön opettajana: yhdessä toimimista ja jaettua asiantuntijuutta. Teoksessa Hakonen, Sinikka (toim.) *Sinä poljet – minä ohjaan. Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 131–139.
- Suonio, Mari (2011) Tulevaisuuden sosiaalityöntekijä. Sosiaalityön opiskelijan ammatti-identiteetin ja käyttöteorian muodostuminen käytännön opetuksen ohjaussuhteessa. Saatavissa: https://www2.uef.fi/documents/1399211/1399222/toivo_sosiaalisessa_mari_suonio.pdf/d08f2e85-262b-4e9c-bf8a-e17224a73c8a. Luettu 15.9.2015.
- Tiuraniemi, Juhani (1994) Reflektiivisen ammattikäytännön käsitteestä. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja.
- Tuohino, Noora (2008) Käytännönopetus sosiaalityön koulutuksessa. Valtakunnallinen selvitys sosiaalityön käytännönopetuksesta keväällä 2007. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. SOSNET julkaisuja 2.
- Tuohino, Noora & Pohjola, Anneli & Suonio, Mari (2012) Sosiaalityön käytännönopetus kohti tutkimusperustaista työelämysuhteissa oppimista. Teoksessa Tuohino, Noora & Pohjola, Anneli & Suonio, Mari (toim.) *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*. Rovaniemi: SOSNET julkaisuja 5. s. 8–19.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, Päivi (1999) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Tynjälä, Päivi & Eteläpelto, Anneli (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY. s. 160–179.
- Tynjälä, Päivi (2002) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Valleala, Ulla Maija (2007) Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Collin, Kaija & Paloniemi, Susanna (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. Juva: PS-Kustannus. s. 55–92.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. (794/2004) Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=sosiaality%C3%B6n%20koulutus>. Luettu 29.12.2014.

- Virtanen, Anne & Penttilä, Johanna (2012) Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus* 43 (3). s. 268–278.
- Virtanen, Anne & Collin, Kaija (2007) Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Collin, Kaija & Saarinen Jaana (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY. s. 216–235.
- Wilson, George & Kelly, Berni (2010) Evaluating the Effectiveness of Social Work Education: Preparing Students for Practice Learning. *British Journal of Social Work* 40 (8). s. 243–249.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Yliruka, Laura (2005) Sosiaalityön itsearviointi kontekstuaalisena käytäntönä. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsinki: Palmenia-kustannus s. 124–143.

SÄHKÖISET LÄHTEET

Ammattibarometri

¹ Lähde, saatavissa:

<https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=15ii&ammattikoodi=2635&kieli=fi>

Luettu: 10.10.2015.

Discentum Optima

¹¹ Lähde, saatavissa: <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id51/bin/user> Luettu: 4.10.2015.

¹² Lähde, saatavissa: <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id51/bin/user> Luettu: 4.10.2015.

Finlex

Henkilötietolaki (22.4.1999/523) Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>. Luettu: 30.8.2015.

Jyväskylän yliopisto

⁹ Lähde, saatavissa: <https://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/opetussuunnitelmat/opsit/manual/ops2014-2017/paaaineet/sosiaalityo/ojksto/syvsto> Luettu: 5.10.2015.

¹⁰ Lähde, saatavissa: <https://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/opetussuunnitelmat/opsit/manual/ops2014-2017/paaaineet/sosiaalityo/ojksto/syvsto> Luettu: 5.10.2015.

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

³ Lähde, saatavissa: <https://www.chydenius.fi/opiskelu/sosiaalityon-maisteriopinnot> Luettu: 7.10.2015.

⁴ Lähde, saatavissa: <https://www.chydenius.fi/esittely/historia> Luettu: 7.10.2015.

⁵ Lähde, saatavissa: <https://www.chydenius.fi/opiskelu> Luettu: 7.10.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö

² Lähde, saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/?lang=fi> Luettu: 9.10.2015.

⁶ Lähde, saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi Luettu: 9.10.2015.

⁸ Lähde, saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi Luettu: 9.10.2015.

Tilastokeskus

⁷ Lähde, saatavissa: http://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2012/01/aku_2012_01_2013-06-13_kat_001_fi.html Luettu: 11.10.2015.