

Opiskelijoiden käsityksiä tutkinnon suorittamista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä työssäoppimisessa

Sanna Ahola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahola, Sanna. 2017. Opiskelijoiden käsityksiä tutkinnon suorittamista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä työssäoppimisessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 101 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella näyttötutkintoa suorittavien opiskelijoiden käsityksiä tutkinnon suorittamista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä työssäoppimisessa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kuulemaan aikuisopiskelijoiden oma ääni tutkittavasta ilmiöstä, jotta koulutuksessa voidaan jatkossa kiinnittää huomiota tutkimuksessa nousseiden tekijöiden kehittämiseen.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta liiketalouden perustutkintoryhmän opiskelijaa. Opiskelijat valittiin opintojen etenemisen, iän sekä sukupuolen mukaan. Opiskelijat tietävät tutkittavasta ilmiöstä parhaiten opiskelujen omakohtaisuuden johdosta ja näin myös niiden etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Empiirinen aineisto analysoitiin hyödyntämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset antoivat selkeitä viitteitä siitä, että opiskelun tukeminen ja ammatillinen vahvistuminen koettiin merkittävänä tutkinnon suorittamista tukevinä tekijöinä työssäoppimisessa. Tuloksia tarkasteltiin sosiaalisen tuen käsitteen avulla, jonka kokonaisvaltaisuus ja sen merkityksellisyys voidaan nähdä tutkinnon suorittamista tukevien tekijöiden taustalla.

Tutkimustulosten perusteella opiskelun tukemisen ja ammatillisen vahvistumisen voidaan nähdä vahvistavan tutkinnon suorittajan motivaatiota ja minäpystyvyyttä opiskelijana ja työssäoppijana. Näin ollen opintojen alkuvaiheessa tulisi selvittää ne tekijät, jotka motivoivat opiskelijaa sekä kiinnittää huomiota sosiaalisten yhteisöjen tiiviimmän yhteistyön kehittämiseen ja vertaisryhmän avoimen ilmapiirin luomiseen.

Asiasanat: työssäoppiminen, sosiaalinen tuki, minäpystyvyys, motivaatio, ammatillinen vahvistuminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
2	AMMATILLINEN PERUSTUTKINTO NÄYTTÖTUTKINTONA	10
	2.1 Näyttötutkintojärjestelmä	10
	2.2 Roolit ja toimijat	12
	2.2.1 Opetushallitus.....	12
	2.2.2 Tutkintotoimikunta.....	13
	2.2.3 Näyttötutkinnon järjestäjä.....	14
	2.2.4 Arvioijat	16
	2.2.5 Tutkinnonsuorittaja.....	17
	2.2.6 Työpaikkaohjaaja.....	19
	2.3 Ammatillisen perustutkinnon perusteet	20
	2.4 Työssäoppiminen vai työssä oppiminen?	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
	3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	25
	3.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	26
	3.3 Aineiston kerääminen	26
	3.4 Aineiston analyysimenetelmä	30
	3.5 Tutkimuksen luotettavuus	36
	3.6 Tutkimuksen eettisyys	40
4	OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ TYÖSSÄOPPIMISTA TUKEVISTA JA EHKÄISEVISTÄ TEKIJÖISTÄ TUTKINNON SUORITTAMISESSA	43
	4.1 Opiskelun tukeminen.....	45
	4.1.1 Työyhteisön tuki.....	45
	4.1.2 Työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus	47

4.1.3	Opetushenkilöstön tuki	50
4.1.4	Oppilaitoksen tuki.....	52
4.1.5	Läheisten tuki.....	54
4.2	Ammatillinen vahvistuminen	55
4.2.1	Osaamisen vahvistuminen.....	56
4.2.2	Omien vahvuuksien tunnistaminen	58
4.3	Oppimisympäristö	63
4.3.1	Mielekäs ja joustava oppimisympäristö.....	63
4.4	Oman oppimisen esteet.....	66
4.4.1	Omaan motivaatioon ja oman elämän aikatauluttamiseen liittyvät haasteet.....	66
4.5	Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen haasteet	69
4.5.1	Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet	69
4.5.2	Tutkinnon opintojaksojen runsauteen ja aikatauluttamiseen liittyvät vaikeudet	71
5	TULOSTEN TARKASTELU	73
5.1	Opiskelun tukeminen.....	73
5.2	Ammatillinen vahvistuminen	81
5.3	Tulosten yhteenveto	87
6	POHDINTA.....	89
6.1	Tutkimustulosten koonti.....	89
6.2	Käytännön johtopäätökset.....	92
6.3	Jatkotutkimusideoita	94
	LÄHTEET	96
	LIITTEET.....	101

1 JOHDANTO

Opintojen keskeyttämisen nähdään johtavan syrjäytymiseen ja siitä on jo pitkään käyty vilkasta keskustelua. Tämä tutkimus sai alkunsa juuri keskeyttämisen ilmiöstä ja siitä, millaiset tekijät voisivat tukea tutkinnon suorittamista, jottei opintojen keskeyttämisiä tulisi, sillä keskeyttäneiden aikuisopiskelijoiden osuus ammatillisessa näyttötutkintokoulutuksessa on liian suuri. Opintojen keskeyttämisestä tulee opiskelijalle itselleen epäonnistunut kokemus ja toisaalta keskeyttämiset koituvat oppilaitoksille kalliiksi, sillä oppilaitokset saavat korvauksen vain valmistuneista opiskelijoista. Myös Kuronen (2014, 61) toteaa, että keskeyttäminen aiheuttaa yhteiskunnalle kustannuksia, hidastaa nuorten siirtymistä työmarkkinoille ja vähentää koulutuksen tehokkuutta. Aikuiskoulutuksessa voidaan nähdä tämä sama ilmiö, sillä nuorten aikuisten osuus näyttötutkintokoulutuksessa on vuosi vuodelta kasvanut.

Toimiessani vastuukouluttajana ammatillisella toisella asteella aikuiskoulutuspuolella näyttötutkintojen parissa, minulla oli oma liiketalouden perustutkintoryhmä. Vastuullani oli kulkea opiskelijoiden rinnalla, tukea heitä ja ohjata heitä tutkinnon suorittamisessa. Mielenkiinto tämän tutkimuksen aloitukseen heräsi siitä, kun huomasin opiskelijoiden etenevän opinnoissaan eri tahtiin, jolloin myös huoli opintojen keskeyttämisestä heräsi. Opiskelijoiden ohjaustarpeiden osuus oli hyvin erilainen, toiset opiskelijat etenivät hyvinkin itsenäisesti, toisten tarvitessa vierellä kulkijaa, joka ohjaa opiskelijaa tutkinnon suorittamisen loppuun asti. Miksi siis toiset opiskelijat kykenivät etenemään opinnoissaan lähes omin avuin, kun taas toisten opiskelijoiden kohdalla tarvittiin "valvojaa"? Näin muotoutui luontevasti tutkimuskysymys ilmiön selvittämiseksi ja siinä niiden tekijöiden selvittämiseksi, jotka tukevat tai ehkäiset tutkinnon suorittamista työssäoppimisessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä opiskelijaryhmän kuuden opiskelijan haastatteluaineistosta niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat tai ehkäisevät tutkinnon suorittamista ja sen pohjalta

löytää mahdollisia kehitysideoita tutkinnon suorittamisen tukemiseksi ja toisaalta opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi. Miten voisimme tukea opiskelijoita paremmin, jotta he saavat tutkinnon suoritettua.

Aineistosta analysoituja tuloksia olen tarkastellut sosiaalisen tuen, oppimisen sosiaalisen teorian, minäpystyvyyden ja itseohjautuvuusteorian näkökulmista. Aineistosta nousseet pääteemat olivat opiskelun tukeminen ja ammatillinen vahvistuminen. Näiden tekijöiden nähtiin työssäoppimisessa tukevan tutkinnon suorittamista. Tässä tutkittavassa ilmiössä on keskeisenä työssäoppimisen konteksti, koska opintonsa näyttötutkintona suorittavat opiskelijat ovat vähintään 70 prosenttia opinnoistaan työssäoppimassa eli heidän pääsääntöinen oppimisympäristönsä on työpaikka.

Työssäoppimisen ilmiötä on tarkasteltu aikuiskasvatuksen tutkimuksissa eri näkökulmista. Työssäoppiminen liitetään ammatillisen koulutuksen yhteydessä järjestettävään työssä tapahtuvaan oppimiseen, kun taas työssä oppiminen liitetään autenttisissa työtilanteissa tapahtuvaan oppimiseen (Collin 2007, 131). Collin (2005, 105) on tarkastellut tutkimuksessaan autenttisissa työtilanteissa tapahtuvaa oppimista ja miten työntekijät näkevät työssä oppimisen ja toimintansa oppijoina. Seppälä (2007) on tarkastellut työssäoppimisen ohjaamista aikuisopiskelijan oppisopimuskoulutuksessa, jossa tarkastellaan mm. aikuista oppijana ja ohjattavana sekä motivaatiotekijöitä. Frisk (2010) on taas tarkastellut työssäoppimista työpaikkaohjaajan näkökulmasta eli työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana, jossa hän on erityisesti tarkastellut opiskelijan ohjaamisen tematiikkaa. Väisänen (2003) on tarkastellut työssäoppimista ammatillisissa perusopinnoissa keskittyen kuvaamaan opiskelijoiden työssäoppimisen aikaisen ammatillisen osaamisen itsearviointia ja työssäoppimisen vaikutuksia ja valmiutta itseohjattuun oppimiseen. Eli työssäoppimisessa ilmeneviä ilmiöitä on tutkittu, mutta en kyennyt löytämään vastaavia tutkimuksia kuin mitä omani on.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laadullisen tutkimuksen keinoin niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat ja/tai ehkäisevät tutkinnon suorittamista. Tutkimuksen aluksi kuvaan yleisesti näyttötutkintojärjestelmää sekä siinä

osallisena olevia eri toimijoita sekä eri toimijoiden rooleja, ammatillisen perustutkinnon perusteita sekä työssäoppimisen käsitteen merkitystä. Kolmannessa luvussa kuvaan tutkimuksen toteutuksen, jossa arvioin myös tutkimuksen luotavuutta ja eettisyyttä. Neljännessä luvussa esitän aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla analysoidut opiskelijoiden käsitykset työssäoppimista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä tutkinnon suorittamisessa. Luvussa 5 tarkastelen aineiston kautta nousseita pääteemoja eri teorioiden avulla. Luvussa 6 pohdin ja arvioin tutkimustuloksia sekä olen tehnyt joitakin käytännön johtopäätöksiä tutkimustuloksiin peilaten.

2 AMMATILLINEN PERUSTUTKINTO NÄYTTÖTUTKINTONA

2.1 Näyttötutkintojärjestelmä

Näyttötutkintojärjestelmä on kuulunut suomalaiseen koulutusjärjestelmään vuodesta 1994 lähtien ja se on suunnattu aikuisopiskelijoille. Järjestelmä tarjoaa aikuisopiskelijoille joustavan tavan osoittaa, uudistaa ja ylläpitää ammatillista osaamistaan tai pätevöityä uuteen ammattiin työtehtävien vaihtuessa. Näyttötutkinto suoritetaan osoittamalla näyttötutkinnon perusteissa määritelty ammattitaito työpaikoilla aidoissa työelämän työtehtävissä. (OPH 2016, 11.) Näyttötutkinto perustuu osaamiseen osoittamiseen. Aikuisopiskelija osoittaa osaamisensa työssään ja sen perusteella hän pystyy saavuttamaan tutkintotodistuksen.

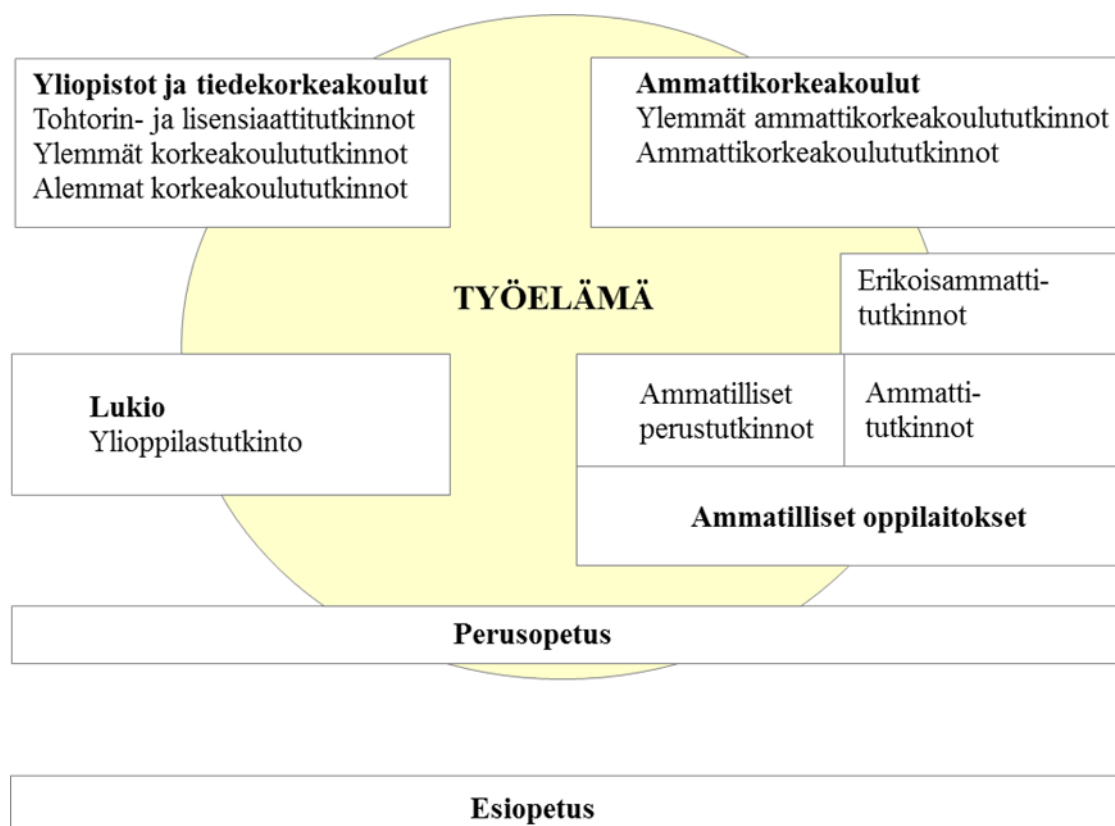
Näyttötutkintoina on mahdollista suorittaa ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja (OPH 2016, 11). Ammatillisessa perustutkinnossa osaaminen osoitetaan laaja-alaisilla ammatillisilla perusvalmiuksilla alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä osa-alueella. Ammatilliset perustutkinnot voidaan suorittaa myös ammatillisena peruskoulutuksena. Ammattitutkinnossa ammattiosaaminen osoitetaan työelämän tarpeisiin kohdennetusti, joka on perustutkintoa syvempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. Erikoisammattitutkinnossa ammattiosaaminen osoitetaan myös työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennetusti, joka on syvällistä ammatinhallintaa tai monialaista osaamista. (OKH 2016, 14.) Oma ammatillinen osaaminen on näyttötutkintojen keskiössä.

Näyttötutkintojen avulla ammattitaito arvioidaan tutkintotilaisuuksissa. Ammattitaito osoitetaan käytännön työtehtävissä, jolloin tutkintotilaisuus sisältää normaaliin työpäivään kuuluvia tehtäviä erilaisissa työympäristöissä. Käytännön työtehtävien lisäksi tutkintotilaisuutta voidaan täydentää tarvittaessa suullisesti, kirjallisesti tai muilla tavoin. Työympäristön, jossa tutkintotilaisuus

järjestetään, tulee olla mahdollisimman realistinen ja autenttinen. (Virtanen 2007, 107.)

Tilastokeskuksen (2015) koulutustilastojen mukaan tutkintoa tavoittelevassa ammatillisessa koulutuksessa opiskeli vuonna 2015 122 200 uutta opiskelijaa. Näyttötutkinnon osuus ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 36 300 opiskelijaa ja 37 500 opiskelijaa ammatillisessa lisäkoulutuksessa, joka sisältää ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan uusien opiskelijoiden määrä oli lisääntynyt prosenttina edelliseen vuoteen verrattuna. (Tilastokeskus, 2015.) Näyttötutkinnot ovat vakiinnuttaneet paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Näyttötutkintoon osallistuneiden sekä näyttötutkintoja suorittaneiden opiskelijoiden määrät ovat pysyneet melko korkeina viimeisen kymmenen vuoden aikana. (OPH 2016, 12.)

Oheinen kuva osoittaa näyttötutkintojen sijoittumisen suomalaiseen koulutus- ja tutkintojärjestelmään (kuvio 1).



KUVIO 1. Suomen koulutus- ja tutkintojärjestelmä (OPH Näyttötutkinto-opas 2016, 13).

2.2 Roolit ja toimijat

Näyttötutkintojärjestelmässä on osallisena eri toimijoita sekä eri toimijoilla on järjestelmässä omat roolinsa. Erilaiset säädökset, määräykset ja ohjeet toimivat näyttötutkintojärjestelmän toiminnan tukena (OPH 2016, 6). *Opetushallitus* määrittää näyttötutkintojen järjestämiseen liittyen tarkentavia määräyksiä ja ohjeita sekä se avustaa tutkintotoimikuntia selvittämään oppilaitosten edellytyksiä tutkinnon järjestämiseen (OPH 2016, Näyttötutkintojen järjestäminen). Tutkintotoimikunnan ohjeistuksesta vastaa opetushallitus, jonka yhteydessä ne toimivat. *Tutkintotoimikunnat* ovat lakisääteisiä luottamushenkilöelimiä, jotka on asetettu hoitamaan julkista tehtävää. (OPH 2016, 63.)

Näyttötutkinnon järjestäjinä toimivat sellaiset koulutuksen järjestäjätahot, jotka ovat solmineet näyttötutkintojen järjestämissopimuksen tutkintotoimikunnan kanssa (OPH 2016, 25). Näyttötutkinnon järjestäjä nimeää arvioijat, jotka toteuttavat tutkintotilaisuuden arvioinnin. *Arvioijat* edustavat työnantajia, työntekijöitä ja opetusala, joilla on suoritettavaan tutkintoon liittyvä ja riittävä ammattitaito sekä perehtyneisyys arviointiin ja suoritettavan tutkinnon perusteisiin. (OPH 2016, 38.) *Tutkinnonsuorittajaksi* kutsutaan näyttötutkintoa suorittavaa aikuisopiskelijaa. Ammatillisissa tutkinnoissa on tärkeänä osana työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä tapahtuva oppiminen, jolloin huomio tulee kiinnittää oppimisen varmistamiseen ja laatuun. Työpaikkaohjaajien merkitys laadukkaaseen oppimiseen edistäjänä työpaikalla on olennainen. *Työpaikkaohjaaja* ja koko työyhteisö perehdyttävät, ohjaavat, tukevat ja arvioivat opiskelijan oppimisprosessia työpaikalla. (Lammi 2012, 5.)

Näyttötutkintojärjestelmässä on monta toimijaa, joilla on erilaiset roolit koko järjestelmässä. Esitän kurssiivilla esitetyt toimijat ja heidän roolinsa näyttötutkintojärjestelmässä seuraavissa kappaleissa tarkemmin.

2.2.1 Opetushallitus

Opetushallitus on merkittävässä roolissa opetuksen kehittämistyössä, sillä se vastaa varhaiskasvatuksen kehittämisestä aina vapaan sivistystyön opetuksen

kehittämiseen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen on myös opetushallituksen vastuulla. Opetushallitus laatii myös eri kouluasteille opetussuunnitelmien perusteet, kuten myös näyttötutkintojen perusteet. Lisäksi Opetushallitus kehittää koulutusta erilaisin hankkein. (OPH, 2016a.)

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa Opetushallituksella on merkittävä rooli näyttötutkintojen järjestämisen mahdollistajana sekä näyttötutkintojen kehittäjänä. Opetushallitus vastaa ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen muutosesitysten valmistelemisesta, tutkintojen perusteiden laatimisesta ja niiden määräämisestä (OPH 2016, 17). Tutkinnon perusteet määrittävät ne ammattitaitovaatimukset, joita näyttötutkinnon eri tutkinnon osissa tavoitellaan eli millaista osaamista opiskelijan on eri tutkinnon osissa tavoiteltava. Lisäksi Opetushallitus asettaa tutkintotoimikunnat ja avustaa niitä selvittämään näyttötutkinnon järjestäjien järjestämismahdollisuuksista, sekä se ohjaa ja kouluttaa tutkintotoimikuntia ja näyttötutkinnon järjestäjiä (OPH 2016, 17). Opetushallitus huolehtii tutkintotoimikuntien toimiala- ja aluejaosta, niiden jäsenten palkkioista, kirjanpidosta ja arkistosta. Opetushallitus toimii tutkintotoimikunnan päättävänä elimenä. Lisäksi Opetushallituksella on vastuu näyttötutkintojen suoritusrekisteristä. (OPH 2016, 17.) Opetushallituksella on näiden lisäksi myös muita vastuullisia tehtäviä näyttötutkintojärjestelmän toiminnan sekä laadun takaamiseksi.

2.2.2 Tutkintotoimikunta

Tutkintotoimikunnat toimivat Opetushallituksen yhteydessä, joka päättää tutkintotoimikuntien toimialoista ja -alueista, joita voi olla yksi tai useampi sekä se asettaa tutkintotoimikunnat enintään kolmen vuoden toimikaudelle kerrallaan. Tutkintotoimikuntiin nimetään enintään seitsemän jäsentä. Tutkintotoimikunnat ovat lakisääteisiä luottamushenkilöelimiä, jotka on asetettu hoitamaan julkista tehtävää. (OPH 2016, 63.)

Tutkintotoimikunnat sopivat näyttötutkintojen järjestämisestä näyttötutkintoja järjestävän organisaation kanssa sekä varmistavat näyttötutkintojen järjestämisen laatua ja kehittävät sekä näyttötutkintojärjestelmää kuin näyttötutkintoja. (OPH 2016, 63.)

Tutkintotoimikunta vastaa näyttötutkintojen suoritusrekisterin tietojen ajantasaisuudesta sekä sen tehtävänä on antaa tutkintotodistukset ja todistukset tutkinnon osan suorittamisesta (OPH 2016, 65). Tutkinnonsuorittajalla on mahdollisuus vaatia kirjallisesti oikaisua arvioinneista, jolloin tutkintotoimikunta on velvollinen käsittelemään tutkinnonsuorittajan osaamisen arviointia koskevat oikaisuvaatimukset ja toimia sen mukaisesti (OPH 2016, 78).

Tutkintotoimikunta näyttäytyy opiskelijoille virallisena tahona, joka myöntää heille tutkintotodistukset, joko tutkinnon osan tai koko tutkinnon suorittamisesta.

2.2.3 Näyttötutkinnon järjestäjä

Näyttötutkinnon järjestäjänä voi toimia kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö. Opetus- ja kulttuuriministeriö voi myöntää luvan näyttötutkinnon järjestämiseen. (631/1998, 4 §.)

Näyttötutkinnon järjestäjä laatii tutkintotoimikunnalle näyttötutkintojen järjestämissopimushakemuksen liitteineen (OPH 2016, 18). Hakemuksen liitteinä on mm. näyttötutkinnon järjestämissuunnitelma jossa kuvaillaan mm. näyttötutkinnon järjestäjän asiantuntemusta, yhteistyötä työelämän kanssa, ohjauksen resursseja sekä näyttötutkintotilaisuuksien järjestämistä. Tämän suunnitelman avulla näyttötutkinnon järjestäjä kuvaa antamansa tiedot sen näyttötutkinnon näkökulmasta, jota se järjestää, esimerkiksi järjestettävänä tutkintona liiketalouden perustutkinto, merkonomi.

Näyttötutkinnon järjestäjän tehtävänä on suunnitella tutkintotilaisuudet yhdessä työelämän edustajien kanssa sekä tiedottaa, neuvoa ja ohjata näyttötutkintojen suorittamiseen liittyen. Lisäksi näyttötutkinnon järjestäjä vastaa tutkinnon suorittajien henkilökohtaistamisesta ja siihen liittyvästä ohjauksesta yhdessä

koulutuksen järjestäjien kanssa, mikäli näyttötutkinnon järjestäjä ei ole koulutuksen järjestäjä. Näyttötutkinnon järjestäjällä on myös vastuu arvioijien perehdyttämisestä, esimerkiksi järjestämällä arvioijille arvioijakoulutuksen. (OPH 2016, 19.)

Näyttötutkinnon suorittaja laatii tutkintosuunnitelman, jonka mukaan hän osoittaa oman osaamisensa tutkintotilaisuuksissa. Ammattitaito osoitetaan pääsääntöisesti työelämän todellisissa työtehtävissä (OPH 2016, 35). Näyttötutkinnon järjestäjä on velvollinen ohjaamaan tutkinnonsuorittajaa tutkintosuunnitelmien laatimisessa ja suunnittelemaan yhdessä tutkinnonsuorittajan kanssa, miten tutkinnonsuorittaja osoittaa tutkinnon perusteissa edellytetyn ammattitaidon sekä tarkistamaan tutkintosuunnitelman sisällön tutkinnon perusteisiin peilaten. Ammattitaidon osoittaminen suunnitellaan tutkinnon osittain. Näyttötutkinnon tutkintotilaisuudet järjestetään pääsääntöisesti työpaikoilla. (OPH 2016, 30.)

Arvioijat arvioivat kolmikantayhteistyönä tutkinnonsuorittajan osaamisen tutkintotilaisuudessa. Kolmikantayhteistyö koostuu työnantajan, työntekijän ja opetusalan edustajan yhteistyöstä, jotka yhdessä suunnittelevat, järjestävät ja arvioivat näyttötutkintoja (OPH 2016, 11). Näyttötutkinnon järjestäjä on vastuussa kolmikantakokouksen järjestämisestä, jossa työssäoppimispaikan arvioijat (työpaikan edustajat) ja opetusalan edustaja (opettaja) vastaavat näyttötutkinnon ja tutkinnon osan arviointipäätösten dokumentoinnista ja tutkintotodistusten allekirjoittamisesta (OPH 2016, 20).

Koulutuksen järjestäjä päättää valmistavan koulutuksen sisällöistä ja järjestämisestä tutkinnon perusteiden mukaisesti. Valmistavassa koulutuksessa opettajien ja ohjaajien on seurattava opiskelijan oppimista ja osaamisen kehittymistä ohjaamalla ja kannustamalla tutkinnon ammattitaitovaatimusten saavuttamiseen. (OPH2016, 31-32.) Valmistavan koulutuksen ja muun ammattitaidon hankkimisen tarve perustuu tutkinnonsuorittajan henkilökohtaistamista koskevaan asiakirjaan, joka on laadittu yhdessä tutkinnonsuorittajan kanssa. Näin ollen valmistavan koulutuksen määrä on hyvin yksilöllinen.

Näyttötutkintojen järjestäjä on hyvin merkityksellisessä asemassa tutkinnonsuorittajan näkökulmasta, sillä se tarjoaa tutkinnon suorittamiseen tarvittavat tekijät oppilaitostasolla, kun taas työssäoppimispaikka tarjoaa ammatillisen oppimisympäristön, jossa ammattitaitoa pitäisi pystyä vahvistamaan ja oppimaan uutta.

2.2.4 Arvioijat

Arvioijat arvioivat tutkinnonsuorittajan ammatillista osaamista tutkintotilaisuuksissa, joten arvioijilla on oltava siihen riittävä ammattitaito ja riittävä perehtyneisyys arviointiin ja suoritettavan tutkinnon perusteisiin. Arvioijina toimivat näyttötutkinnon järjestäjän nimeämät arvioijat, jotka edustavat työnantajia, työntekijöitä ja opetusalaan. (OPH 2016, 38.) Tätä kolmen arvioijaosapuolen kokoonpanoa kutsutaan kolmikannaksi. Arvioijista vähintään yhden tulisi olla näyttötutkintomestari. Arvioijat toimivat tehtävässään virkavastuulla, joten heidän on toimittava tehtävässään vastuullisesti. (OPH 2016, 38.)

Arvioijia valittaessa on huomioitava myös esteellisyyskysymyksiä. Esteellisyys voi tulla kyseeseen, jos esimerkiksi opetusalan edustaja, joka on keskeisesti opettanut näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa tai työssäoppimispaikan työpaikkaohjaaja toimii myös tutkintosuoritusten arvioijana. (OPH 2016, 39.)

Arvioijat ovat tärkeässä tehtävässä arvioimassa tutkinnonsuorittajan ammatillista osaamista, joten heidän perehdyttäminen tärkeään arviointitehtävään on merkityksellinen. Näyttötutkinnon järjestämissopimuksen mukaan näyttötutkinnon järjestäjä on velvollinen perehdyttämään arvioijat tutkintosuoritusten arviointiin (Näyttötutkintojen järjestämissopimus 4§). Arvioijina toimivien henkilöiden perehdyttämisen tavoitteena on taata tutkinnon suorittajille oikeudenmukainen ja ammatillinen arviointi sekä lisätä tutkintotilaisuuksissa toimivien arvioijien arviointiosaamista. Lisäksi perehdyttämisen tavoitteena nähdään myös näyttötutkinnon järjestäjien ja työelämän edustajien välisen yhteistyön edistäminen ja näyttötutkintojärjestelmän laadullinen kehittäminen. Näyttötutkinnon järjestäjän vastuulla on perehdyttää riittävä määrä arvioijia säännöllisesti

ja systemaattisesti. Mahdolliset muutokset näyttötutkintojärjestelmässä sekä kyseisen tutkinnon perusteissa on tiedotettava arvioijille riittävän tarkasti. (OPH 2016, 39.)

Arvioijat arvioivat tutkinnonsuorittajan osaamista tutkintotilaisuudessa, josta arvioijat laativat kattavan, luotettavan ja tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen arvioinnin, jonka jälkeen arvioijat päättävät arvioinnista tutkinnon osittain. Arviointipäätös tehdään arviointiaineiston pohjalta, joka koostuu tutkinnon osien osaamisen arvioinneista. Tutkinnonsuorittajalla on mahdollisuus suoritustensa itsearviointiin suullisesti tai kirjallisesti tutkintotilaisuuden päätyttyä. Tutkinnonsuorittajan itsearviointi voidaan liittää arviointiaineistoon. (OPH 2016, 37.)

Tutkintotilaisuus on jännä hetki tutkinnonsuorittajalle, jossa hänen osaamistaan ja oppimistaan arvioidaan käytännön työtehtävissä, näin arvioijien tulee olla hyvin tietoisia vastuullisesta tehtävästään arvioijina, sillä on tärkeää, että tutkinnonsuorittaja saa tutkintotilaisuudessa kannustavan ja myönteisen kuvan omasta osaamisestaan tai osaamisen kehittämistarpeistaan.

2.2.5 Tutkinnonsuorittaja

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (OM 21.8.1998/631) käyttää aikuiskoulutuksen opinnoissa opiskelevasta henkilöstä termejä näyttötutkinnon suorittaja, tutkinnonsuorittaja sekä opiskelija. Tässä tutkimuksessa käytän termejä tutkinnonsuorittaja sekä opiskelija synonyymeina tarkoittaen näyttötutkintoa suorittavaa aikuista.

Näyttötutkinnot ovat ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia tutkintoja. Tarvittava ammattitaito on voitu hankkia työssä, harrastuksissa, koulutuksella tai jollain muulla tavoin, joten näyttötutkinnon yksi keskeisimmistä periaatteista on henkilökohtaistaminen. (OPH 2014:7, 7.) Tutkinnonsuorittajat osoittavat osaamisensa tutkintotilaisuuksissa, johon he ovat saaneet tarvittavat taidot työssäoppimalla sekä näyttötutkinnon valmistavan koulutuksen avulla.

Osa tutkinnon suorittajista kuitenkin suorittaa näyttötutkinnon ilman valmistavaa koulutusta. Jokaiselle tutkinnonsuorittajalle laaditaan henkilökohtainen tutkintosuunnitelma, jota ennen on keskeistä tunnistaa opiskelijan jo olemassa oleva osaaminen. (OPH 2014:7, 7, 39.)

Tutkinnonsuorittaja on kaiken keskiössä näyttötutkintoa suorittaessaan. Näyttötutkinnon suorittaminen alkaa henkilökohtaistamisesta. Koulutuksen järjestäjä vastaa asiakaslähtöisesti suunnitellun ja toteutetun neuvonnan, ohjauksen ja muiden yhteisesti sovittujen tukimuotojen antamisesta näyttötutkintoa suorittamaan hakeutuville henkilöille sekä näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisesta, näyttötutkinnon suorittamisesta ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Henkilökohtaistamisella varmistetaan tutkinnonsuorittajan valmiudet osoittaa näyttötutkinnon perusteiden mukainen ammattitaito tutkintotilaisuuksissa tutkinnon perusteiden mukaisesti. (OPH 2014:7, 7.) Näyttötutkinnon suorittaminen henkilökohtaistetusti edellyttää asiakaslähtöistä ajattelua niin, että koulutuksen järjestäjä selvittää hakijan kannalta tarkoituksenmukaiset toimintatavat suorittaa näyttötutkinto tai tutkinnon osa. Koulutuksen järjestäjä on velvollinen tarjoamaan hakijalle asiantuntevaa ohjausta, jonka toteuttaa kyseisen ammattialan opetus- ja ohjaushenkilöstö. (OPH 2014:7, 25.) Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden ohjaajana toimi opiskelijoiden vastuukouluttaja, joka vastasi mm. henkilökohtaistamisesta.

Opiskelijoiden ohjaaminen alun henkilökohtaistamisesta aina viimeisiin tutkintotilaisuuksiin tukee tutkinnon suorittamista. Opintojen aikana voi tapahtua muutoksia, kuten työssäoppimispaikan vaihtuminen, valmistavan koulutuksen opintojakson muuttaminen, jne., jolloin sekä henkilökohtaissuunnitelmaa päivitetään yhdessä opiskelijan kanssa kuin käydään ohjauskeskustelu muutoksien mahdollisista vaikutuksista näyttötutkinnon suorittamiseen.

2.2.6 Työpaikkaohjaaja

Työssäoppiminen on olennaisin osa näyttötutkinto-opinnoissa. Työssäoppiminen on aidoissa työympäristöissä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. Laadukas ohjaus on merkityksellistä työssäoppimisen aikana, joten työpaikkaohjaaja on keskeisessä roolissa opiskelijoiden oppimisen tukijana. (Frisk 2010, 5.) Opiskelijan ohjaajana työpaikalla toimii työpaikan henkilöstöstä nimetty työpaikkaohjaaja (Hakala 2007, 26). Työpaikkaohjaajaksi valitaan yleensä sellainen henkilö työpaikalla, jolla on vahva oman ammattialan osaaminen, jolloin työssäoppiminen toteutuu kokeneen ammattihenkilön ohjauksessa. Työpaikkaohjaaja on oman ammattinsa ja alansa asiantuntija. (Hakala 2007, 26.) Tämän lisäksi työpaikkaohjaajalla olisi hyvä olla näyttötutkinnon tuntemusta sekä opiskelijoiden ohjaus- ja arviointitaitoja.

Työssäoppiminen toteutuu työpaikalla kokeneen ammattihenkilön ohjauksessa, jossa hän ohjaa opiskelijaa tavoitteellisessa työtehtävien suunnittelussa ja vastaa työyhteisönsä edustajana siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus osallistua sellaisten työtehtävien tekemiseen, jotka ovat hänen oppimistavoitteidensa mukaisia (Hakala 2007, 26).

Opettajien ja työpaikkaohjaajien vastuulla oleva opiskelijoiden tavoitteellinen ja systemaattinen ohjaus erottaa työssäoppimisen perinteisestä työharjoittelusta. Työssäoppimisen onnistumisen edellytyksinä nähdään oppilaitosten ja työpaikkojen välisten verkostojen toimivuus, opiskelijoiden omaehtoisuus oman oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa sekä työpaikkaohjaajien koulutus. (Hakala 2007, 25-26.)

Työpaikkaohjaaja osallistuu työssäoppimisjakson ennakkosuunnitteluun työpaikalla ja yhteistyössä oppilaitoksen vastuukouluttajan kanssa. Hän toimii yhdyshenkilönä työpaikan, opiskelijan ja vastuukouluttajan välillä. (Hakala 2007, 26.) Työpaikkaohjaaja allekirjoittaa yhdessä vastuukouluttajan ja työssäoppijan kanssa sopimuksen työssäoppimisjaksosta näyttötutkinnon järjestäjän ja työpaikan välille, jossa työpaikka sitoutuu ohjaamaan työssäoppijaa tutkinnon oppimistavoitteissa. Työpaikkaohjaajan vastuulla on perehdyttää opiskelija yri-

tykseen, työympäristöön ja työtehtäviin. Työpaikkaohjaajan on hyvä olla perehtynyt myös opiskelijan opetussuunnitelmaan sekä siihen, miten koulutus toteutetaan, työssäoppimisjakson oppimistavoitteisiin ja tutkintotilaisuuden tavoitteisiin. Hän ohjaa opiskelijaa työssäoppimisessa sekä tutkintotilaisuuden suunnittelussa. Työpaikkaohjaaja antaa palautetta opiskelijalle hänen edistymisestä työssäoppijana. (Hakala 2007, 26.) Työpaikkaohjaaja on merkityksellisessä asemassa opiskelijan oppimisen ohjaajana sekä tukijana.

2.3 Ammatillisen perustutkinnon perusteet

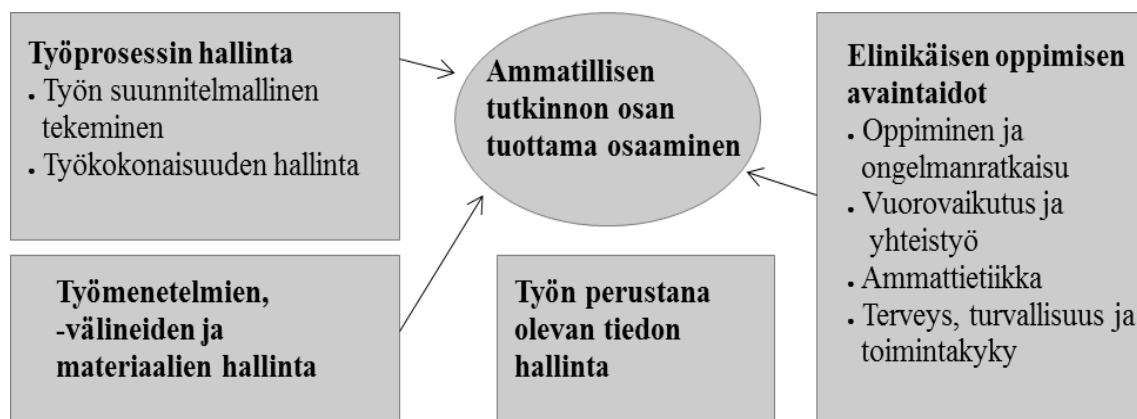
Ammatillisia perustutkintoja on mahdollista suorittaa kahdeksalla koulutus-alalla yhteensä 53. Ammatillisten perustutkintojen sisällä on yksi tai useampi osaamisala, jotka kouluttavat yhteen tai useampaan tutkintonimikkeeseen. (Ammatillinen peruskoulutus, OPH 2016.) Kaikkien ammatillisten perustutkintojen laajuus on 180 osaamispistettä eli kolme vuotta. Näyttötutkinnoissa tutkinnon suorittaminen voi aiemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen johdosta kestää lyhyemmän ajan, yleensä puolesta toista vuodesta kahteen vuoteen. (OPH 2016, Näyttötutkinnot.)

Ammatillinen perustutkinto voidaan suorittaa joko ammatillisena perustutkintona tai näyttötutkintona. Perustutkinnon perusteet on määräys, jolla ohjataan niin koulutuksen kuin näyttötutkintojen järjestäjiä. Lisäksi tutkinnon perusteet antavat opiskelijoille ja tutkinnon suorittajille sekä sidosryhmille tietoa tutkintovaatimuksista ja tutkinnon sisällöistä.

Näyttötutkinnon järjestäjä päättää koulutuksen sisällöstä ja järjestämisestä tutkinnon perusteiden mukaisesti valmistavaa koulutusta järjestäessään. (OPH 2016, Tutkinnon perusteet.)

Opetushallitus määrää ammatillisen perustutkinnon perusteissa tutkinnon ja osaamisalojen tavoitteet, tutkinnon muodostumisen, tutkintonimikkeet, tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset tai osaamistavoitteet, tutkinnon osien ar-

vioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Tutkinnon perusteissa ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ja yhteisten tutkinnon osien osaamistavoitteet on määritelty oppimistuloksina, kuten tietona, taitona ja osaamisena/pätevytenä. Arvioinnin kohteet on jaettu työprosessien hallintaan, työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien hallintaan, työn perustana olevan tiedon hallintaan sekä elinikäisen oppimisen avaintaitojen hallintaan. (OPH 2016, Tutkinnon perusteet.) Oheinen kuvio osoittaa ammatillisen perustutkinnon jokaisen tutkinnon osan arvioitavat osaamisen osa-alueet ja kohteet (kuvio 2). Osaamistavoitteet on laadittu näihin neljään osa-alueeseen, joista kirjataan arvosanat opiskelijan tutkintotodistukseen (OPH 2015, 44).



KUVIO 2. Ammatillisen perustutkinnon tutkinnon osan osaamisen osa-alueet (OPH 2015, 44).

Näyttötutkinnot muodostuvat ammatillisista tutkinnon osista (OPH 2014, 1). Tutkintorakenne henkilökohtaistetaan vastaamaan jokaisen tutkinnonsuorittajan työtehtäviä ja se määritellään yksilöllisesti henkilökohtaistamisen yhteydessä (Tredu 2014, 4). Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat suorittivat liiketalouden perustutkintoa näyttötutkintona. Näyttötutkinnon perusteissa merkonomin ammattitaito määritellään työelämässä tarvittavina osaamisvaatimuksina. Liiketalouden perustutkinto rakentuu 5-6 tutkinnon osasta, joista jokainen tutkinnon osa pitää sisällään työssäoppimisen. Työssäoppiminen sisältää pereh-

tymisen työympäristöön ja työtehtäviin, tutkintotilaisuuden suunnitelman laatimisen, valmistautumisen tutkintotilaisuuteen sekä tutkintotilaisuuden toteuttamisen. (Tredu 2014, 6 & 8.)

2.4 Työssäoppiminen vai työssä oppiminen?

Tässä tutkimuksessa mukana olevat aikuisopiskelijat suorittivat liiketalouden perustutkintoa näyttötutkintona Tampereen seudun ammattiopistossa Tredussa. Tredussa näyttötutkintoja suoritetaan eri aloilla vuosittain noin 2200 (Tredu 2013, 3). Ammatillinen perustutkinto voidaan suorittaa joko ammatillisena peruskoulutuksena tai näyttötutkintona (OPH 2013, 9). Tässä tutkimuksessa kuvataan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa näyttötutkintoa opiskelleiden opiskelijoiden kokemuksia työssäoppimista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä tutkinnon suorittamisessa. Puhutaanko tässä kontekstissa työssäoppimisesta vai työssä oppimisestä?

Kun puhutaan työssäoppimisesta, nähdään se ammatillisen koulutuksen yhteydessä tapahtuvana työssäoppimisena. Työssä oppiminen taas nähdään aidoissa työtilanteissa, työn ohessa, tapahtuvana oppimisena. (Collin 2007, 131.) Laki ammatillisesta koulutuksesta määrittelee työssäoppimisen käytännön työtehtävien yhteydessä muutoin kuin oppisopimuskoulutuksena toteutettavana tavoitteellisena ja ohjattuna koulutuksena työpaikalla (Laki ammatillisesta koulutuksesta 787/2014). Opetushallitus määrittelee työssäoppimisen työpaikoilla, aidoissa työympäristöissä tapahtuvaksi oppimiseksi (OPH).

Työssäoppimiselle ja työssä oppimiselle on myös useita englanninkielisiä synonyymeja, kuten on-the-job learning, workplace learning, action learning, learning by action, learning by doing, work-related learning, work-integrated learning, work-based learning, on-the-job training ja practice-based learning (Metso 2014, 29). ”Work-based learning” termi viittaa kaikkeen oppimiseen, joka tapahtuu työpaikalla. Termi kuvaa opiskelijoiden työssäoppimista sekä työntekijöiden oppimista työpaikalla. Sen nähdään tapahtuvan työpaikalla normaalina

osana kehitystä ja ongelmanratkaisun yhteydessä, työpaikalla annetun koulutuksen tuloksena tai työhön liittyvien tavoitteiden ja intressien edistäjänä. (Lester & Costley 2009, 2.) Hulkarin (2006, 26) mukaan work-based learning käsitettä käytetään viitattaessa formaaliin työssäoppimiseen, jossa oppimisen tavoitteet on määritelty tarkasti ja määriteltyihin tavoitteisiin pyritään erilaisten toimenpiteiden avulla. Borbely-Peczen ja Hutchinsonin (2014, 8) mukaan vahva mielikuva work-based learning -termistä liittyy ammatilliseen koulutukseen, johon liittyy oppisopimus ja työharjoittelu. ”On-the-job learning” termin nähdään joskus viittaavan nuorten oppimiseen, kun taas ”on-the-job training” termi nähdään viittaavan aikuisten oppimiseen. Kuitenkin kirjallisuudessa tyypillisesti käsitellään näitä kahta ja muita käsitteitä tekemättä eroa aikuisten ja nuorten oppimisen välillä (Metso 2014, 29). Työssäoppimisen eri englanninkielisillä termeillä ei näy olevan merkittäviä merkityseroja, sillä kaikkiin liittyy oppiminen työssä ja myöskin tavoitteet itse työssäoppimiselle.

Työssäoppimisen tavoitteena on ammattitaidon hankkiminen. Työssäoppiminen yhdistää ohjatun toiminnan ja työstä saadun kokemuksen kautta oppimisen refleктоimalla, jonka avulla tapahtuu tavoitteellista ammattitaidon oppimista. Työpaikalla tapahtuva muu työhön liittyvä toiminta eroaa työssäoppimisesta siinä, että työssäoppimisessa on selkeä oppimistavoite ja siihen liittyvä ohjaus. Työssäoppimisen ohjauksesta vastaavat oppilaitoksen puolesta vastuukouluuttaja ja työpaikan puolesta tehtävään nimetty työpaikkaohjaaja. Ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijan oppimisprosessia. (Hulkari 2006, 13.) Työssäoppiminen yhteen ja erikseen kirjoitettuna tarkastelevat työssä tapahtuvaa oppimista eri näkökulmista ja erilaisissa konteksteissa. (Virtanen & Collin 2007, 216).

Työssäoppiminen on suurin osa opintoja näyttötutkinnossa. Työssäoppimista on vähintään 70 prosenttia, mutta sen osuus voi olla 100 prosenttia koko opinnoista. Tutkinnonsuorittajaa tiedotetaan jo hakeutumisvaiheessa, että tutkinto suoritetaan aidoissa työelämän tehtävissä työ- ja työssäoppimispaikassa. Ilman työssäoppimispaikkaa tutkintoa ei voi näyttötutkintona suorittaa. Opiskelijat itse vastaavat työssäoppimispaikan löytämisestä ja sen soveltuvuudesta tut-

kinnon suorittamiseen vastuukouluttajan tukemana. Vastuukouluttaja varmistaa työpaikan soveltuvuuden myös työpaikkakäynnillä. Tutkinnonsuorittajat työssäoppivat työtehtäviä, jotka vastaavat tutkinnon ammattitaitovaatimuksia. Työssäoppimispaikka on velvollinen osoittamaan ammattitaitovaatimuksia vastaavia työtehtäviä tutkinnonsuorittajalle. Tässä tutkimuksessa käytän termiä työssäoppiminen yhteen kirjoitettuna, jolla tarkoitetaan näyttötutkintoon sisältyvää työpaikoilla tapahtuvaa tavoitteellista ja ohjattua työssäoppimistä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa keskityn kuvaamaan tutkimuksen kulkua. Aluksi esittelen ja kuvaan tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimusongelmat sekä tutkimuksen kohdejoukon ja sen valikoitumisen. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu, jonka kuvaan tarkemmin, miten toteutin sen tutkittavieni kanssa sekä tuon yleisesti tietoa haastattelusta aineiston keruumenetelmänä, jotta on helpompi hahmottaa teemahaastattelun soveltuvuus omassa tutkimuksessani.

Lopuksi olen kuvannut laadullisen tutkimuksen analysoimista sekä sen tieteenfilosofisia lähtökohtia, jotta tutkimusotteen valintaa on selkeämpi ymmärtää. Laadullisen tutkimuksen perusanalyysi-menetelmänä käytetään sisällönanalyysia ja omassa tutkimuksessa käytän erityisesti aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Olen esitellyt myös sisällönanalyysin muut kategoriat, jotta pystyin perustelemaan oman valintani paremmin. Lisäksi tuon aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet tutkimukseni lähtökohdista esiin siten, mitä olen tehnyt tutkimusaineistoni analyysivaiheessa. Luvun lopuksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden tematiikkaa.

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat ja ehkäisevät tutkinnon suorittamista sekä miten oppilaitos voisi edistää tutkinnon suorittamista. Liiketalouden perustutkinnon aikuisopiskelijoista liian moni keskeyttää opintonsa ja toisaalta opintoihin vaikuttavat muun elämän eri osa-alueet, jotka asettavat opiskelijoille haasteita selviytyä opinnoistaan ajallaan. Tämän kehittämistutkimuksen avulla pyrin löytämään mahdollisia heikkouksia ja vahvuuksia, mitä työssäoppimisesta nousee ja toisaalta niitä tekijöitä, joilla opettajat ja työpaikkaohjaajat voisivat omaa ohjaustyötään kehittää tutkinnon suorittajien tukemiseksi opinnoissaan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mitkä tekijät työssäoppimisessa tukevat tutkinnon suorittamista?
- Mitkä tekijät työssäoppimisessa ehkäisevät tutkinnon suorittamista?

3.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Aineistoni koostuu kuuden aikuisopiskelijan haastatteluista. Opiskelijat olen valinnut ohjaamastani liiketalouden perustutkintoryhmästä, jossa opiskelijoita oli kaikkiaan 23. Opiskelijat ovat valikoituneet tästä ryhmästä sen perusteella, miten opinnot ovat edenneet sekä iän ja sukupuolen mukaan. Perusjoukosta valitun otoksen avulla pyrin kuvaamaan niitä tekijöitä, jotka osoittautuivat opiskelijoille merkityksellisiksi tutkinnon suorittamisessa. Valittu opiskelijajoukko tietää tutkittavasta ilmiöstä parhaiten, koska heillä on omakohtainen kokemus opiskelusta ja niiden etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Halusin valita myös iän ja sukupuolen valintakriteereiksi, koska esimerkiksi eri-ikäisten elämäntilanteet saattavat olla erilaiset ja näin sen voidaan olettaa vaikuttavan tutkittavaan ilmiöön. Sukupuolien väliset erot voivat näkyä kokemuksissa, esimerkiksi saamansa ohjauksen suhteen. Haastateltavien keski-ikä on 31 vuotta. Haastateltavista kolme on naisia ja kolme miehiä.

3.3 Aineiston kerääminen

Tutkimukseni on laadullinen, koska sen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat tutkinnon suorittamisessa sekä tulkita niitä tekijöitä, joilla oppilaitos voisi edistää tutkinnon suorittamista. Tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole yleistää tai etsiä kausaaliselityksiä sen avulla, joten tämän tutkimuksen puitteissa määrällinen tutkimusote ei tullut kysymykseen.

Toteutin aineistonkeruun haastattelemalla. Syksyllä 2015 haastattelin kuutta (N=6) liiketalouden perustutkintoryhmän aikuisopiskelijaa, jotka olivat ohjaamastani ryhmästä. Tavoitteena oli löytää tietyt kriteerit täyttävät opiskelijat,

jotka haluavat osallistua tutkimukseeni. Kysyin haastateltavia sähköpostiviestin välityksellä osallistumaan tutkimukseeni. Lähetin sähköpostiviestit kuudelle opiskelijalle, joista kaksi ei vastannut mitään, yksi kieltäytyi ja yksi lupasi osallistua, mutta perui osallistumisensa sitten myöhemmin. Lähetin seuraavalle neljälle opiskelijalle sähköpostiviestin ja he lupasit osallistua mukaan tutkimukseen, joten näin minulla oli kasassa kuusi opiskelijaa. Toin opiskelijoille esiin haastattelupyynnöissani, että heidän henkilöllisyytensä ei tule tutkimuksessa esiin, eikä heidän ole pakko osallistua tutkimukseen.

Haastattelun avulla saamme joustavasti hankittua tietoa, joka on yksi tiedonhankinnan perusmuoto (Hirsijärvi & Hurme 2008, 11). Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää opiskelijoiden mielipiteitä, kokemuksia ja toimintaa, joten haastattelu on siihen luonnollisin ja järkevin tapa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72; 2008, 11). Haastattelun etuna on joustavuus, koska se mahdollistaa monien aistien käytön, kuten sanallisen, sanattoman, puhutun ja kuullun (Cohen et al. 2013, 409). Lisäksi haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja keskustella laajemmin haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Haastattelun joustavuutta lisää myös se, että tutkijalla on mahdollisuus esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin se hänen mielestään on aiheellista sekä hänellä on mahdollisuus varmistaa esitettyihin kysymyksiin vastaaminen ja samalla myös tehdä lisäkysymyksiä vastausten syventämiseksi ja näin tiedonsaannin laajentamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73; Cohen et al. 2013, 409). Haastattelu on osa haastateltavien elämästä, jossa he tuovat esiin omat näkemyksensä ja kokemuksensa, joten se ei ole pelkäämään tiedonkeruuta tutkimusta varten (Cohen et al. 2013, 409). Haastattelun heikkoutena voidaan nähdä sen vievän aikaa ja olevan kallista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74).

Haastattelu voidaan toteuttaa monin eri muodoin, riippuen tutkimuksen tavoitteista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74; Hirsijärvi & Hurme 2008, 11). Haastattelulla pyritään keskusteluun, joskin se eroaa arkipäivän keskustelusta siinä, että sillä on tietty päämäärä (Cohen et al. 2013, 409; Hirsijärvi & Hurme 2008, 11). Tutkimushaastattelut eroavat toisistaan lähinnä sen perusteella, miten valmiiksi

haastattelu on strukturoitu eli miten valmiiksi kysymykset on muotoiltu vastausvaihtoehtoiseen ja missä määrin tutkija noudattaa samaa järjestystä haastattelu-tilanteessa (Hirsijärvi & Hurme 2008, 43; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Haastattelut jaetaan perinteisesti strukturoihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Haastattelunimikkeiden kirjo on moninainen ja jopa sekava. Ruusuvuori & Tiittula kuten myös Hirsijärvi & Hurme mainitsevat tunnetuimmaksi puolistrukturoiduksi haastatteluksi teemahaastattelun. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11; Hirsijärvi & Hurme 2008, 44.) Tutkimukseni aineistonkeruun toteutin teemahaastatteluna.

Teemahaastattelusta käytetään myös nimitystä kohdennettu haastattelu (the focused interview) (Hirsijärvi & Hurme 2008, 47). Nimensä mukaisesti haastattelu kohdentuu tutkittavan ilmiön tärkeimpiin osiin, kuten työssäoppimiseen, joka on tutkimuksessani tärkein osa selvitettäessä tutkittavaa ilmiötä. Haastateltavilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, kuten tutkimuksessani haastateltavat ovat olleet pääsääntöisesti työssäoppimassa, joten teemahaastattelun avulla pyrin löytämään merkityksellistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelurunko muodostuu keskeisistä ilmiöön liittyvistä teemoista, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Näihin tekijöihin liittyvät kysymykset eivät esittäydy tarkassa muodossa ja järjestyksessä kuten strukturoidussa haastattelussa. Haastattelu etenee keskeisten teemojen mukaan vapaassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75; Hirsijärvi & Hurme 2008, 48.) Tutkimukseni teemat nousivat selkeästi suoraan opintoihin yhteydessä olevista tekijöistä, kuten työssäoppiminen ja sen alla olevista, siihen liittyvistä sisällöistä, kuten työpaikkaohjaaja, työyhteisö, oppiminen, työtehtävät, jne. sekä koulu, perhe ja vapaa-aika, jotka ovat olleet myös omissa rooleissaan opintojen etenemisen näkökulmasta. Muodostin näistä teemoista ja sisällöistä kuvion (Liite 1), joka toimi tietynlaisena haastattelurunkona ja jonka avulla haastattelin kaikki kuusi opiskelijaa.

Haastattelutilanne alkaa yleensä aivan arkikeskustelun ”sääntöjen” mukaisesti eli luodaan yhteistä maaperää ennenkuin mennään itse asiaan ja sovitaan yhdessä siitä, että nyt aloitetaan haastattelu. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24). Koska opiskelijat olivat omasta ryhmästani eli tunsin heidät ennestään, meidän

maaperä oli jo melko vahva, joten melko pian vuorovaikutustilanteet, keskustelun aloittaminen ja kuulumisten vaihtaminen tuntuivat luontevilta ja näin siirtyminen itse haastatteluun kävi vaivattomasti ja luonnollisesti. Ensin esitin opiskelijoille kuvion, josta he näkivät haastateltavat teemat selkeästi ja jonka avulla kerroin vielä tutkimuksen tarkoituksen. Kävimme kuvion teemat läpi yksi kerrallaan. Tiedostin mielessäni oman tutkijan ja haastattelijan positioni, jossa tutkijan tehtävänä on pitää keskustelu tutkimusteemojen mukaisena ja varmistaa keskustelun eteneminen haastattelurungon mukaisten teemojen suuntaan. Haastattelukysymykset olivat mielestäni sopivan avoimia, eivätkä näin johdatelleet opiskelijoita tiettyyn haluttuun suuntaan, kuten voisi käydä liian yksityiskohtaista haastattelurunkoa käytettäessä. Sekä lisäksi haastattelukysymykset mahdollistivat keskustelun syventämisen lisäkysymyksillä. Haastattelujen kesto oli keskimäärin noin 45 minuuttia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin mahdollisimman sanatarkasti, jolloin aineistoa kertyi 44 sivua (riviväli 1). Tutkimuksen tulkinnan kannalta merkittävintä oli kuitenkin asiasisällön tallentaminen, eikä tärkeänä pidetty tekstin tarkkaa koodaamista esimerkiksi taukojen ja painotusten osalta. Haastattelut toteutettiin oppilaitoksen pienessä ryhmätallassa, joka oli rauhallinen paikka keskittyä haastatteluun.

Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa tutkija ja haastateltavat toimivat suhteessa toisiinsa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Itse koin haastattelijana päässeeni melko hyvään vuorovaikutukseen haastateltavien kanssa, sillä keskustelut olivat nimenomaan vuorovaikutteisia eikä 'kysymys-vastaus' -keskustelua. Ihmiset ovat erilaisia ja eri tavoin suhtautuvat uusiin tilanteisiin, joten tutkijan tehtävänä on luoda mahdollisimman luottamuksellinen, rento ja keskusteleva ilmapiiri haastattelutilanteeseen. Halusin tutkijana myös viestittää haastateltaville aidon kiinnostukseni kuulla heidän kertomuksiaan niin, että he ymmärsivät tutkimukseni tarkoituksen ja heidän osallistumisensa merkityksellisyyden tutkimuksessa. Jokainen haastattelutilanne oli yksilöllinen ja ainutkertainen.

3.4 Aineiston analyysimenetelmä

Se, miten tutkija kohtaa tutkittavansa, millaisena hän käsittää tutkittavat ilmiöt sekä miten hän raportoi ja tulkitsee tutkimuksensa tuloksia, riippuu tutkijan ontologisista ja epistemologisista näkemyksistä. Nämä näkemykset opastavat myös tutkimuksen lukijaa ja antavat viitteitä tulosten yleistettävyydestä ja luotettavuudesta. (Juden-Tupakka 2007, 8.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen suurimpana haasteena on pidetty aineiston analyysiä. Laadullinen tutkimus on erittäin luova prosessi ja vaatii tutkijalta äärimmäistä herkkyyttä omaan aineistoonsa. Laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, tällöin on tutkijan oltava kykenevä tulkitsemaan saamiaan tuloksia. (Juden-Tupakka 2007, 8.) Laadullisen tutkimuksen tulkinta on merkitysten sanoittamista. Tutkija pyrkii tutkimusaineiston ymmärtämiseen, mitä aineisto kertoo tutkittavan ilmiön olemuksesta ja hän pyrkii sanoittamaan ymmärryksensä tutkimukseen. (Patton 2002, 477.) Laadullisen tutkimuksen malli nojaa hermeneuttiseen tutkimusotteeseen (Hirsijärvi & Hurme 2008, 22). Hermeneutiikka on tarkoittanut alkuaan pyhien tekstien tulkintaa, jossa oikean käännöksen löytäminen on ollut merkittävä osa tulkintaa. Ajatuksena tässä oli se, että pyhiä tekstejä on mahdollista ymmärtää suoraan, ilman katolisen kirkon vaikutteita. (Juden-Tupakka 2007, 64; Raatikainen 2004, 89.) Hermeneutiikan keskeinen idea on merkityksien etsiminen ja sen keskeisiä käsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. Ymmärrys muodostuu esiymmärryksen perustalle, johonkin josta ymmärtämisen taustalla on olemassa jo tulkittu merkityskokonaisuus, joka muodostaa esiymmärryksen. (Juden-Tupakka 2007, 64.) Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, johon hermeneutiikka tuo ymmärtämisen ja tulkinnan teorian, jossa ilmiöiden merkitys oivalletaan. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen perustana on jo aiemmin ymmärretty eli ymmärtäminen ei lähde tyhjästä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 28, 34-35.) Myös Raatikainen (2004, 93) kirjoittaa, että ymmärtäminen ei voi lähteä liikkeelle tyhjästä, ymmärtäminen on mahdotonta, jos ilmiö on täysin vieras, kun taas toisaalta, jos ilmiö on täysin tuttu,

ymmärtäminen on turhaa; tulkinta tehdään näiden ääripäiden välissä. Ymmärrys ei ole esiymmärryksen ja ymmärryksen välistä liikehdintää, vaan se on rakenteeltaan kehällistä. (Juden-Tupakka 2007, 64; Raatikainen 2004, 93.) Hermeneutiikan ihmiskäsityksen mukaan tutkimuksen teon tärkeimpiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ja tietokäsityksen mukaan taas ymmärtäminen ja tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34). Hermeneutiikassa selittäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksien oivaltamista. Ymmärtäminen on tulkintaa, joka etenee kielellisestä ilmaisusta sosiaaliseen todellisuuteen. (Juden-Tupakka 2007, 64.) Tekstin osa voidaan ymmärtää vain kokonaisuuden avulla, johon se kuuluu ja kokonaisuus voidaan ymmärtää vain osistaan lähtien (Raatikainen 2004, 89). Ymmärryksen taustalla on käsite eli kohdetta koskeva esikäsite, joka voi olla ennakkoluuloinen tai refleктоimaton, mutta orientoi ymmärrystä. (Juden-Tupakka 2007, 64.) Siksi tutkijan on oltava äärimmäisen herkkä tulkitessaan tutkimusaineistoa, jottei esikäsitteet vaikuta liikaa tulkintaan. Tutkittavien ymmärtäminen on keskeisintä, johon väistämättä vaikuttaa tutkittavien ympärillä oleva merkityskokonaisuus ja tämä tutkijan on tiedostettava tehdessään tulkintoja. Tutkimusaineisto ei ole pelkkä tietovarasto, vaan esimerkiksi haastatteluaineisto on tutkittavan puhetta, jonka kanssa tutkija ryhtyy vuoropuheluun ja tavoittelee toisen toiseuden ymmärtämistä, jolloin tieto vasta syntyy aineiston ja tutkijan välisessä dialogissa. Tässä dialogissa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. (Laine 2015, 37-38.)

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia, koska sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti sekä objektiivisesti ja etsiä tekstin merkityksiä. Menetelmällä pyritään rakentamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. (2013, 103-104.) Sisällönanalyysista käytetään englanninkielistä nimitystä content analysis, joka luonnehtii sisällönanalyysia yhteenveto- ja raportointiprosessiksi kirjoitetusta tiedosta (Cohen et al. 2013, 563). Tuomi & Sarajärvi (2013) myös toteavat sisällönanalyysilla tehtyjen tutkimusten saaneen kritiikkiä

juuri keskeneräisyyden takia eli aineisto on järjestetty johtopäätösten tekoa varten, jotka lopulta esitetään tutkimustuloksina ilman selkeämpää analysointia (2013, 103).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan sen toteutustavan mukaan, jotka ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajarvi 2013, 108). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään muodostamaan teoreettinen kokonaisuus, josta analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöinen. Aineistolähtöistä analyysiä voidaan nimittää myös induktiiviseksi analyysiksi. Teoriapohjaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjautu suoraan teoriaan tai sitten teoria voi toimia analyysin etenemisen tukena. Teoriaohjaavasta analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, joka avaa uusia ajatusuria. Teoriaohjaavaa analyysiä voidaan nimittää myös abduktiiviseksi analyysiksi. Teorialähtöinen analyysi nojaa tiettyyn teoriaan, joka ohjaa aineiston analyysiä aiemman tiedon perusteella. Tässä analyysissä on usein taustalla aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissä. Teorialähtöistä analyysiä nimitetään myös deduktiiviseksi analyysiksi. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 95-98.)

Tutkimukseni analyysin toteutin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tämä menetelmä oli soveltuvin omaan tutkimukseeni, koska lähdin tarkastelemaan aineistoa ennen teoriaan tutustumista ja vailla syvempää aiempaa tietämystä. Aineistolähtöinen analysointi etenee kolmivaiheisena prosessina, jossa ensin tutkimusaineisto, joka tutkimuksessani on haastatteluaineisto, pelkistetään eli redusoidaan, toisena vaiheena aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan ja kolmantena vaiheena luodaan teoreettiset käsitteet eli abstrahoidaan (Cohen et al. 2013, 564; 2013, 108). Cohen et al. (2013) esittävät sisällönanalyysin prosessin sisältävän koodauksen, jossa tutkimusaineisto nimetään, sitten luokitellaan eli luodaan merkitykselliset kategoriat, jotka analysoidaan (sanat, lauseet, sanonnat, jne.), sitten vertaillaan eli kategorioiden välille luodaan yhteydet sekä viimeisenä

tehdään päätelmät eli muodostetaan teoreettinen päätelmä tekstistä (Cohen et al. 2013, 564). Tuomen & Sarajärven prosessi on hyvin samanlainen Cohenin esittämän sisällönanalyysin prosessin kanssa, vain vaiheiden nimitykset eroavat.

Cohen (2013) ja Tuomi&Sarajärvi (2013) kuvaavat sisällönanalyysin etenemisen pääpiirteet seuraavasti: 1) pitää tehdä päätös, mikä tutkimusaineistossa kiinnostaa sisällön analysoinnin kannalta, 2) aineiston läpikäynti, jossa koodataan aineisto eli erotetaan ja merkitään ne asiat, jotka tutkijaa kiinnostaa, 3) luokitellaan aineisto ja 4) kirjoitetaan yhteenveto tutkittavan ilmiön pääpiirteistä (Cohen et al 2013, 564-568; Tuomi&Sarajärvi 2013, 92). Cohen (2013) listaa analyysin etenemiseen muutaman kohdan Tuomi & Sarajärven (2013) esittämien piirteiden lisäksi, mutta mielestäni peruseriaatteet ovat yhtenäiset.

Ensimmäiseksi aloitin tutkimukseni haastatteluaineiston läpikäymisellä niin, että kävin yhden haastattelun kerrallaan, josta etsin tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka alleviivasin erivärisillä kynillä. Tätä kutsutaan aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi sekä koodaamiseksi. Määritin analyysiyksiköt, jotka voivat olla esimerkiksi haastatteluaineistosta kerätyt alkuperäisotteet, esimerkiksi työyhteisöön liittyvät alkuperäisilmaukset, jotka poimin aineistosta ensin alleviivaamalla ja sitten tein tietokoneella taulukon ilmauksia varten (Taulukko 1.). Haastatteluaineiston otteet kuvaavat niitä tekijöitä, jotka työssäoppimisessa tukevat sekä ehkäisevät tutkinnon suorittamista. Tämän jälkeen listasin jokaisesta haastattelusta ne otteet, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen parhaiten. Kävin vuoropuhelua aineiston kanssa niin pitkään, kunnes tunsin ymmärtäväni alkuperäisilmaukset ja pystyin tulkitsemaan ne pelkistämällä ilmauksista olennaisimman sisällön. Olennaisen sisällön löytyminen ja kuvaavan pelkistetyn ilmauksen esittäminen helpottivat jo seuraavaa analyysivaihetta.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä (haastatteluaineisto).

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
" päivät on tämmösistä rutiiniluonteisista työtehtävistä huolimatta aika erilaisia, että asiakkaat	Työpäivät erilaisia

vaihtuu”	
”se työtiimi, siinä se, että luotetaan, annetaan vastuuta, puhutaan asiat suoraan, näistä on hyvä mieli ja ite tykkään sillä tavalla asioita hoitaa”	Työyhteisössä luotetaan ja keskustellaan avoimesti
”mä tykkään siitä, että on visuaalisesti semmosta tyydyttävää se työ, että minä saan niistä kauniista esineistä ja käyttötavaroista kans jotain semmosta, että kun mä käsittelen niitä, tämä on kanssa semmonen mistä mä huomaan nauttivani”	Työ on tyydyttävää
”tosi ihanasti on ollut monipuolisia työtehtäviä”	Monipuoliset työtehtävät
”he (esimiehet) ovat mukana siinä tiimissä ja tekevät ihan sitä samaa työtä mitä vakityöntekijät ja me harjoittelijatkin.....”	Tasavertainen asema työyhteisössä

Toisena vaiheena luokittelin aineiston eli pilkoin aineiston ja ryhmittelin sen eri-laisten aihepiirien mukaan tietokoneen taulukkoon yksi haastattelu kerrallaan. Tätä kutsutaan aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi (Taulukko 2.). Koska toteutin haastattelut temahaastatteluna, näin minulla oli jo aineistoa ohjaavat aihepiirit, jotka muodostivat alustavan luokittelun aineistooni, jotka tosin pelkistyksen jälkeen luokittelin uudelleen. Tämän jälkeen keräsin saman luokan alle kaikista haastatteluista yhteiset saman luokan alla esiintyvät asiat ja ryhmittelin aineiston. Aineistosta nousi kaikkiaan kaksikymmentäneljä alaluokkaa.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä (haastatteleluaineisto).

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Työpäivät erilaisia Työ on tyydyttävää Monipuoliset työtehtävät Vaihtelevia työpäiviä Mielekkäät työtehtävät Mieluummin haastavampia työtehtäviä kuin yksinkertaisia perustöitä	Työn sisällön mielekkyys
Työyhteisössä luotetaan ja keskustellaan avoimesti Tasavertainen asema työyhteisössä Työyhteisön hyvä henki Työyhteisön hyvä ilmapiiri Avoin työilmapiiri Hyvä työyhteisö	Työyhteisön ilmapiiri

Kolmantena aineiston analyysivaiheena on abstrahoiminen eli käsitteellistäminen, joka vastaa tutkimustehtävään. Klusteroinnin katsotaan olevan osa abstrahointiprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111). Kun olin pelkistänyt alkuperäisilmaukset ja luokitellut ne alaluokkiin, yhdistin nämä luokat sopiviksi toisiinsa liittyviksi kokonaisuuksiksi, jotka luokittelin yläluokiksi ja lopuksi muodostin toisiinsa liittyvistä yläluokista yhteisen pääluokan. Pääluokkia muodostui yhteensä viisi (Taulukko 3.). Aineistosta muotoutuneet pääluokkien käsitteet yhdistellään ja näin niiden yhdisteleminen vastaa tutkimustehtävään yhdistävässä luokassa (Taulukko 4.).

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä opiskelun tuen saamisessa (haastatteluaineisto).

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Työntekijöiden käytännön tuki Työyhteisön tuki ja kannustavuus	Työyhteisön tuki	Opiskelun tukeminen
Työpaikkaohjaajien erilaisuus Työpaikkaohjaajien rooli	Työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus	
Vastuukouluttajan kannustaminen ja tuki opintojen edistäjänä Kouluttajien tuki	Opetushenkilöstön tuki	
Oppilaitoksen tuki Koulun ja työssäoppimispaikan yhteistyö	Oppilaitoksen tuki	
Perheen ja vanhempien tuki Vertaistuki	Läheisten tuki	

TAULUKKO 4. Aineiston abstrahoinnissa muodostetut yhdistävät luokat (haastatteluaineisto).

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Työyhteisön tuki	Opiskelun tukeminen	Opiskelijoiden kokemuksia niistä tekijöistä työssäoppimisessä, jotka tukevat tutkinnon suorittamista
Työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus		
Opetushenkilöstön tuki		

Oppilaitoksen tuki		
Läheisten tuki		
Osaamisen vahvistuminen	Ammatillinen vahvistuminen	
Omien vahvuuksien tunnistaminen		
Mielekäs ja joustava oppimisympäristö	Oppimisympäristö	
Omaan motivaatioon ja oman elämän aikatauluttamiseen liittyvät haasteet	Oman oppimisen esteet	Opiskelijoiden kokemuksia niistä tekijöistä työssäoppimisessa, jotka ehkäisevät tutkinnon suorittamista
Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet	Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen vaikeudet	
Tutkinnon opintojaksojen runsauteen ja aikatauluttamiseen liittyvät vaikeudet		

Aineistosta nousseiden pääluokkien pohjalta perehdyin niitä koskeviin teorioihin. Näiden teorioiden avulla tarkastelen tutkittavaa ilmiötä aineistolähtöisesti pääluokkien avulla, jotka selittävät niitä tekijöitä, jotka tukevat ja ehkäisevät tutkinnon suorittamisessa. Tutkijan tehtävänä on ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa, jotta tutkimus todella perustuu tutkittavilta kerättyyn aineistoon eikä tutkijan omiin mielipiteisiin ja ennakkoluuloihin.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Jokainen tutkija pyrkii välttämään virheitä tutkimusta tehdessään, joten on tärkeää arvioida jokaisen yksittäisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadulliseen tutkimukseen kohdistetaan kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. (Sarajärvi & Tuomi 2013, 134.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on eri tavalla keskeinen kuin määrällisessä tutkimuksessa, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja eräänlainen aineistonkeruun väline (Kiviniemi 2015, 84;

Eskola & Suoranta 1998, 14). Näin ollen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri kohdistuu tutkijaan itseensä ja samalla luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, sillä tutkimusraportit ovat paljon henkilökohtaisempia, tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä, kuin kvantitatiiviset tutkimukset. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu kohdistuu mittauksen luotettavuuden arviointiin eikä tutkijan toimenpiteiden tarkoituksellisuuden arviointiin. (Eskola & Suoranta 1998, 151.)

Tarkastelen työni luotettavuutta koko tutkimustani koskettavana kokonaisuutena. Tutkimukseni kohde valikoitui oman työni kautta, jossa minulla heräsi mielenkiinto tarkastella tutkittavaa ilmiötä vielä tarkemmin. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat ja ehkäisevät tutkinnon suorittamisessa. Havaitsin ilmiön, jonka avulla halusin tutkimuksen kautta saada omaan ohjaajuuteeni sekä oppilaitoksen ja työssäoppimispaikan toiminnan kehittämiseen uudenlaisia toimintatapoja. Tutkimusjoukoksi valikoitui ohjaamastani opiskelijaryhmästä joukko aikuisopiskelijoita, joilla oli omakohtainen kokemus opiskelusta ja niiden etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Valinnan perusteena toimivat opintojen eteneminen, ikä ja sukupuoli. Halusin valita valintakriteereiksi opintojen etenemisen lisäksi iän ja sukupuolen, koska esimerkiksi eri ikäisten elämäntilanteet saattavat olla erilaiset ja näin sen voidaan olettaa vaikuttavan tutkittavaan ilmiöön. Sukupuolien väliset erot voivat näkyä kokemuksissa, esimerkiksi saadun ohjauksen suhteen.

Tutkimukseen haastateltiin kuutta opiskelijaa, joka näytti olevan riittävä määrä tutkimustehtävän näkökulmasta, sillä opiskelijoiden haastatteluissa toistuivat samat asiat, eikä tutkimusongelman kannalta uutta tietoa ilmennyt. Näin voidaan todeta aineiston riittävyys yksinkertaisen saturaation kautta. Toisaalta on kuitenkin vaikea olla täysin varma aineiston riittävydestä, kun puhutaan laadullisesta tutkimuksesta, jossa aineiston variaatiot voivat vaihdella suurestikin ja toisaalta uusien haastateltavien näkökulmat voivat taas avata uusia näkökulmia tutkimukseen.

Tutkimukseni aihe on hyvin ajankohtainen siinä mielessä, koska puhutaan paljon nuorten ja nuorten aikuisten syrjäytymisestä. Nuoria aikuisia on suurin

osa opiskelijaryhmistä, joten on tärkeää tunnistaa niitä tekijöitä, joilla oppilaitoksen ohjaajat ja työssäoppimispaikan ohjaajat voivat tukea opiskelijan opintojen etenemistä parhaiten.

Tutkimusta aloittaessani minulla oli omat ennakkokatokset tutkittavasta ilmiöstä, jo työni kautta, mutta myös pitkän elämäkokemukseni kautta. Tutkimukseni on laadullinen ja se nojaa hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Hermeneutiikan keskeinen idea on merkityksien etsiminen ja sen keskeisiä käsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. Ymmärrys muodostuu esiymmärryksen perustalle, johonkin josta ymmärtämisen taustalla on olemassa jo tulkittu merkityskokonaisuus, joka muodostaa esiymmärryksen. (Juden-Tupakka 2007, 64.) Minulla oli ilmiöstä jo jonkinlainen esiymmärrys, mutta luotettavuuden kannalta kiinnitin huomioni esiymmärryksen vaikuttavuuteen niin aineiston hankinnan aikana kuin aineistoa analysoidessa. Aineistoa analysoidessa luin aineiston useita kertoja läpi ja perehdyin aina yksi haastattelu kerrallaan. Yritin ymmärtää, mitä haastateltava on todella halunnut viestittää sanomallaan.

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää opiskelijoiden mielipiteitä, kokemuksia ja toimintaa, joten haastattelu oli aineistonkeruumenetelmänä siihen luonnollisin ja järkevin tapa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72; Hirsijärvi & Hurme 2008, 11). Lähestyin jokaista haastatteluun pyytämäni opiskelijaa henkilökohtaisesti sähköpostilla ja kerroin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä siitä, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Opiskelijat eivät olleet tietoisia siitä, keitä pyysin mukaan ja ketkä osallistuivat tutkimukseen, joten heidän anonymiteetti oli suojassa myös muilta opiskelijoilta.

Aineistonkeruun suhteen voidaan arvioida aineiston luotettavuutta siitä näkökulmasta, että haastattelijana on haastateltavien vastuukouluttaja/ryhmänohjaaja. Haastattelutilanteessa haastattelijan ja haastateltavien välinen läheinen suhde on etu, sillä läheisyys synnyttää luottamusta ja näin haastateltavat voivat avautua ja kertoa asioista avoimemmin ja monipuolisemmin. Toisaalta samassa asiassa piilee myös haitta, sillä haastattelu voi muodostua vahvan luottamuksen ansiosta liian henkilökohtaiseksi, jopa terapeutiksi keskusteluksi tai toisaalta

haastattelu voi jäädä vajaaksi, jos haastateltava ei halua olla täysin avoin haastateltavien aiheiden suhteen omalle vastuukouluttajalle häpeän pelossa. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17.) Koin haastattelutilanteet vuorovaikutteisiksi ja luonteviksi keskusteluiksi, joissa keskustelu eteni itsestään, ilman piinaavaa haastattelun tuntua.

Tutkijan aloittaessa aineistonkeruun, hän aloittaa vääjäämättä ihmisluonteensa mukaisesti aineiston tulkinnan (Kaikkonen 1999, 432). Aineiston analyysivaiheessa käytin opiskelijoiden suoria haastattelulainauksia eli sitaatteja, joista olen poistanut ne osat, joista opiskelijan voisi tunnistaa. Suorat sitaatit toimivat aineistossa alkuperäisinä haastateltavien ääninä, joiden perusteella tutkimuksen lukijalle voidaan osoittaa tutkijan johtopäätöksien asianmukainen ymmärrys ja tulkintapohja sekä vakuuttaa lukija tutkimuksen uskottavuudesta (Kaikkonen 1999, 434).

Usein kysytään kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä aineiston kattavuudesta, jotta tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa ja graduksi kelpaavaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään esimerkiksi ymmärtämään jotain toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä, joten yleisesti ottaen laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole merkittävää vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Käytännön kautta on muotoutunut joitain sääntöjä, joiden avulla voidaan ratkaista aineiston riittävyys, jolloin puhutaan kylläntymisestä eli saturaatiosta. Selvää on kuitenkin se, että minkäänlaista saturaatiota ei voi saavuttaa, ellei tutkija ole selvillä siitä, mitä tutkimusaineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 1998, 44-46.)

Aineiston analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka vastasi parhaiten tämän tutkimuksen luonteeseen, koska tutkimuksen ensisijaisena ajatuksena oli nostaa haastateltavien ääni kuuluviin ilman teorian johdattamaa analyysiä. Tutkimus on kehittämistutkimus, jolloin haastateltavien äänen kuuleminen on ensiarvoisen tärkeää palautetta tämänhetkisen toiminnan kehittämiseen.

Luotettavuuden näkökulmasta olen joutunut pohtimaan aineiston analyysivaiheessa myös sitä, miten tekemäni valinnat ovat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen. Miten paljon vastuukouluttajan ”linssit” ovat vaikuttaneet aineiston tulkintaan vai ovatko ”linssit” sokaisseet näkökykyni jostain sellaisesta, jonka joku toinen tutkija olisi aineistostani löytänyt? Olenko kyennyt toimimaan objektiivisesti? Tutkijan arvot, mielikuvat, kiinnostus ja persoonalliset piirteet vaikuttavat aineiston analyysiin, joten voidaan päätellä, että tutkijan analyysi on aina yksipuolinen versio totuudesta (Spector-Mersel 2010, 216-217). Vaikka tutkittavien ymmärtäminen on keskeisintä, vaikuttaa aineiston tulkintaan myös ymmärryksen taustalla kohdetta koskevat esikäsitteet (Juden-Tupakka 2007, 64). Tutkijana täytyy tiedostaa nämä tekijät, jotteivät ne vaikuta liikaa tulkintaan ja näin vääristä tutkijan esiin tuomaa totuutta eli tutkittavien ääntä liikaa.

Opinnäytetyöni voidaan nähdä laadullisen tutkimuksen kriteereiden mukaiseksi tutkimukseksi. Olen tuonut esiin niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti heikentävät tutkimuksen luotettavuutta, mutta toisaalta olen osoittanut niiden läsnäolon ymmärtämisen ja huomioimisen koko tutkimusprosessin aikana, joten opinnäytetyölläni voidaan nähdä olevan merkkejä luotettavuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen, koska siinä tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja toisaalta aineistonkeruun väline, joten tutkijan oman toiminnan ja hänen tekemien valintojen arvioiminen koko tutkimusprosessin ajan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi olen esittänyt tutkimukseni kulun eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja selkeästi, jonka näen lisäävän tutkimukseni luotettavuuden arvoa.

3.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan on tunnistettava eettisten kysymysten problematiikka, jolloin tutkija tekee todennäköisesti myös eettisesti asianmukaista tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 39). Tuomi & Sarajarvi (2013, 127) toteavat myös, että eettinen sitou-

tuneisuus ohjaa hyvää ja asianmukaista tutkimusta. Eettisten kysymysten pohtiminen alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta, jolloin pohdinnan selkeyttämiseksi on mietittävä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2013, 129). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut oma työ, jota on ollut halu kehittää tutkimuksen avulla sekä toisaalta nähdä toimintaympäristössä ilmenevät haasteet, joihin tutkimus voi antaa viitteitä ja näin mahdollistaa haasteisiin puuttumisen. Tutkimuksen voidaan nähdä sisältävän vähän eettisiä riskejä tutkittavien näkökulmasta. Työssäoppimisen tutkinnon suorittamista tukevat ja ehkäisevät tekijät on hyvin neutraali aihe. Tutkittaville haastattelut ovat varmasti olleet eräänlainen refleктоiva kokemus omista opinnoistaan, jolloin voidaan nähdä eettiseksi ongelmaksi se, että esimerkiksi huonot kokemukset jollakin opintojen osa-alueella voivat vaikuttaa vastaajan kokemuksiin koko koulutuksesta.

Tässä tutkimuksessa on osallisena pieni joukko ihmisiä, jolloin eettiseksi lähtökohdiksi voidaan perustellusti esittää seuraavat noudatettavat tutkittavien suojaan liittyvät tekijät, kuten tutkittavien on oltava selvillä tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja riskeistä, tutkimukseen osallistumisen ja vastaamisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, tutkittavan on oltava tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistuvien oikeudet ja hyvinvointi turvataan, tutkimustiedot ovat luottamuksellisia eikä niitä käytetä muuhun kuin tutkimustarkoitukseen sekä tutkijan on taattava tutkittavien anonymiteetin suojaaminen. Näiden lisäksi tutkijan on tietenkin noudatettava näitä eettisiä tekijöitä, joiden noudattamista ja vastuuntuntoa tutkittavilla on oikeus odottaa tutkijalta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131; Eskola & Suoranta 1998, 43.)

Olen tarkastellut tutkimuseettisten periaatteiden toteutumista tutkimuksessani sekä lisäksi käynyt ohjaavan opettajan kanssa keskustelua tutkimukseeni kohdistuvista eettisistä kysymyksistä. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 41) tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, kuten esimerkiksi opettaja-oppilassuhde, jolla voisi olla vaikutus tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Tutkijana olin sekä opettaja-oppilassuhteessa, kuten myös oh-

jaaja-oppilassuhteessa, mutta olen huomionnut tämän myös eettisestä näkökulmasta ja siksi olen toiminut selkeästi ja avoimesti viestien opiskelijoille, jotta opiskelijoille ei ole tullut tunnetta harhaanjohtamisesta ja he ovat olleet tietoisia siitä, mistä tässä on kysymys, niin heidän osallistumisen kuin tutkimuksen tekemisen näkökulmista. Tutkimukseeni mukaan pyydetyille opiskelijoille tein selväksi osallistumisen vapaaehtoisuuden. Lisäksi osallistuessaan tutkimukseen tutkittavat antoivat suullisen suostumuksensa haastatteluaineiston käyttämiseen osana tutkimusta. Tietojen julkaisuvaiheessa tutkijan on huolehdittava anonymiteettisuojasta, koska tietoja hankittaessa on tutkittaville luvattu niiden nimettömyys ja ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (Eskola & Suoranta 1998, 43). Olen tuonut tutkittaville esiin sen, että heidän henkilöllisyys ei paljastu tutkimuksessa. Tutkimustuloksissa näkyvistä sitaateista on poistettu mahdolliset henkilöllisyyden paljastavat osat sekä tutkittavat on nimetty niin, ettei heitä voi niistä tunnistaa. Olen myös luvannut lähettää jokaiselle tutkittavalle valmiin opinnäytetyöni, johon heillä on mahdollista tutustua.

Tutkimusaineistoa käytettiin vain tutkimusta varten ja sitä käsiteltiin huolellisesti ja arvokkaasti, eikä sitä ole käytetty väärinperustein harhaanjohtavasti. Tuomi & Sarajärvi (2013, 133) toteavat tutkimuksen tekijällä olevan vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta ja tutkimuksen rehellisyydestä sekä vilpittömyydestä. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt kaikin tavoin toimimaan vastuullisesti, hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen sekä rehellisesti ja vilpittömästi. Eettisten ongelmien tunnistaminen ja niistä välittäminen etukäteen vaatii tutkijalta ammattitaitoa ja ammattietiikkaa kuin myös herkkyyttä huomioida oman tutkimuksensa ongelmakohdat (Eskola & Suoranta 1998, 44).

4 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ TYÖSSÄOPPI- MISTA TUKEVISTA JA EHKÄISEVISTÄ TEKI- JÖISTÄ TUTKINNON SUORITTAMISESSA

Tämän luvun tarkoituksena on avata opinnäytetyöni keskeisimpiä tuloksia laadullisessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä nousseiden ala-, ylä- ja pääluokkien avulla. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, mitkä tekijät työssäoppimisessa tukevat tutkinnon suorittamista ja mitkä tekijät ehkäisevät. Aineistosta nousi kaikkiaan kaksikymmentäneljä alaluokkaa ja ne yhdisteltiin yhtenäiseksi alaluokkia kuvaaviksi yläluokiksi. Yläluokat yhdisteltiin pääluokiksi, joita aineistosta nousi viisi. Kolme pääluokkaa kuvaavat niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat tutkinnon suorittamista ja kaksi pääluokkaa kuvaavat tutkinnon suorittamista ehkäiseviä tekijöitä. Taulukko 5 kuvaa aineiston abstrahointia, jossa kuvataan alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi ja yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi. Alaluokat ovat muodostuneet aineiston alkuperäisilmauksista etsittyjen samankaltaisuuksia kuvaavien käsitteiden avulla, jotka olen ryhmitellyt ja yhdistellyt yhdeksi luokaksi sekä nimennyt luokan sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alkuperäisilmaukset tulevat tulososioon sitaattien muodossa mukaan kuvaamaan yläluokan merkitystä aineistolähtöisesti. Näin haastateltavien ääni näkyy tuloksissa siten, miten haastateltavat ovat sananmukaisesti kuvanneet yläluokkaan kuuluvia sisältöjä. Tuloksien kuvaamisessa edetään alaluokista pääluokkiin.

TAULUKKO 5. Aineiston abstrahointi: Työssäoppimisessa ne tekijät, jotka tukevat tutkinnon suorittamista ja ne tekijät, jotka ehkäisevät.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Työntekijöiden käytännön tuki Työyhteisön tuki ja kannustavuus	Työyhteisön tuki	Opiskelun tukeminen
Työpaikkaohjaajien erillaisuus	Työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus	

Työpaikkaohjaajien rooli		
Vastuukouluttajan kannustaminen ja tuki opintojen edistäjänä Kouluttajien tuki	Opetushenkilöstön tuki	
Oppilaitoksen tuki Koulun ja työssäoppimispaikan yhteistyö	Oppilaitoksen tuki	
Perheen ja vanhempien tuki Vertaistuki	Läheisten tuki	
Palaute osaamisen vahvistajana Työn kautta oppiminen	Osaamisen vahvistuminen	Ammatillinen vahvistuminen
Omien vahvuuksien tunnistaminen työssäoppijana Itsevarmuuden vahvistuminen Vastuunotto	Omien vahvuuksien tunnistaminen	
Työn sisällön mielekkyys Työyhteisön ilmapiiri Työaikojen joustavuus	Mielekäs ja joustava oppimisympäristö	Oppimisympäristö
Itsensä motivoiminen Muun elämän ja opintojen yhteensovittaminen aikatauluttamalla	Omaan motivaatioon ja oman elämän aikatauluttamiseen liittyvät haasteet	Oman oppimisen esteet
Työssäoppimisen irrallisuus koulusta Arviointikriteerien sisältöjen yhteys käytäntöön selkeämmin esiin	Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet	Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen vaikeudet
Tutkinnon osien ja opintojaksojen toteutukseen liittyvät vaikeudet Tutkintosuunnitelmien ohjauksen määrä ja aikatauluttaminen	Tutkinnon opintojaksojen runsauteen ja aikatauluttamiseen liittyvät vaikeudet	

4.1 Opiskelun tukeminen

Opiskelun tukeminen nousi aineistosta vahvimmin esiin tutkinnon suorittamista tukevana tekijänä. Se näyttäytyi aineistossa eri ihmisten antamana tukena, johon kuuluvat niin työyhteisön kuin oppilaitoksen tuki kuin myös läheisten ja opetushenkilöstön tuki sekä työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus. Työssäoppimispaikassa työyhteisön ja työpaikkaohjaajan tuki ovat avainasemassa, kun taas oppilaitoksen tuki näkyi merkittävimmin opetushenkilöstön ja muun henkilöstön tukena. Läheisten tuki on myös yksi merkittävä osa opiskelijan opintojen tukemisessa.

4.1.1 Työyhteisön tuki

Työntekijöiden käytännön tuki Työyhteisön tuki ja kannustavuus	Työyhteisön tuki	Opiskelun tukeminen
---	------------------	----------------------------

Työyhteisön tuki näyttäytyy haastatteluissa niin käytännön työn tekemisen tukemisena kuin kannustamisena ja kiinnostuksena opiskelijan opintoihin. Opiskelijat eli työssäoppijat etsivät itselleen työssäoppimispaikan työssäoppimista varten. Näin opiskelijat menevät työssäoppimaan uuteen työpaikkaan ja uusiin työtehtäviin, joten uuteen työhön liittyy osaksi epävarmuutta, uusia haasteita ja usein kiireisiä aikatauluja, joten työssäoppijat kokivat työyhteisön tuen tärkeänä osana opintojensa tukijana. Haastatteluista nousi esiin etenkin se, että opiskelijat pääsivät seuraamaan, miten työtehtäviä tehdään sekä tekemään yhdessä vakituisten työntekijöiden kanssa. Opiskelijat kokivat ”oppipojan” roolin merkitykselliseksi, koska vakituiset työntekijät olivat asiantuntijoita työtehtävissään ja näin he osasivat ohjata parhaiten opiskelijoiden työssäoppimista esimerkiksi kertomalla työstä tarkemmin sekä näyttämällä, miten työtehtäviä voidaan tehdä. Opiskelijat kokivat saavansa ja oppivansa työstä eniten toisten työntekijöiden avulla.

"...he suhtautuvat sillä tavalla että ihan mielellään kertovat eli ihan tämmösiä talon vakityöntekijöitä, joille työ on jo ihan tuttua" (H1)

"...vakityöntekijä joka niinkun, jonka kanssa ollaan yhdessä katottu jotain juttuja..... meillä tapana näitä käydä silleen läpi..." (H1)

"hän (työntekijä) on ehkä opettanut minua kaikista eniten...." (H6)

"että on päässyt seuraan, miten toinen hoitaa hommia..." (H2)

Työyhteisön kannustava ja kiinnostunut suhtautuminen niin työssäoppimiseen kuin työssäoppijaan osoittautuivat merkityksellisiksi opiskelijoille. Työssäoppimisen näkökulmasta on varsin hyödyllistä, että koko työyhteisö on tietoinen työssäoppimisen merkityksestä opinnoissa, jolloin työssäoppija saa työssäoppimisesta enemmän irti ja toisaalta työyhteisö voi oppia jotain uutta työssäoppijalta. Molemminpuolinen vuorovaikutus hyödyttää molempia osapuolia. Tasavertainen suhtautuminen työssäoppijiin oli myös opiskelijoille tärkeää, sillä osa opiskelijoista koki olevansa osa työyhteisöä eikä vain "harjoittelijoita". Heidät otettiin mukaan kaikkiin toimintoihin tasavertaisesti muun työyhteisön kanssa. Lisäksi työyhteisön osoittama kiinnostus työssäoppijan opintoihin ja keskustelut niistä lähensivät opiskelijan kokemuksen mukaan hänet osaksi työyhteisöä. Lisäksi osa opiskelijoista koki todella tärkeäksi myös sen, että työssäoppija voi tuntea olonsa työyhteisössä turvalliseksi, jolloin uskalletaan kysyä ja samalla oppia.

Kaikki haastateltavat kokivat tärkeäksi myös sen, että työssäoppija voi tuntea työyhteisön olevan käytettävissä häntä varten milloin vain. Työyhteisön tuki ei välttämättä näy työssäoppijalle pelkästään työn tekemisen tukemisena, vaan tuki on tärkeää myös henkisen jaksamisen kannalta. Yksi opiskelijoista koki työyhteisön henkisen tuen kannustamisena ja tsemppaamisena jaksaa edetä opinnoissaan.

"...moni on ollu aina kiinnostunut ja kyselee aina välillä koulusta ja tolleen ja tietenkin alussa sai tosi paljon kysellä kaikilta ja kaikki kyllä auttoi ihan mielellään " (H4)

"kyllä ne on ollu tosi tukevia ja kannustavia.....ovat vastanneet kaikkiin kysymyksiin, mitä mä oon kysyny, eikä oo tullu semmosta tunnetta olisin vaivana...." (H5)

"... siellä on ihania ihmisiä ja ovat tukeneet mua ja ovat auttaneet, joo siis perehdyttäneet hyvin" (H6)

"saan (tukea), silleen no en nyt välttämättä silleen ammatillisesti, mutta enemmän silleen henkisesti ja kannustavasti" (H3)

4.1.2 Työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus

Työpaikkaohjaajien erilaisuus Työpaikkaohjaajan rooli	Työpaikkaohjaajien ohjaajuuden moninaisuus	Opiskelun tukeminen
--	---	----------------------------

Työpaikkaohjaaja on keskeisessä roolissa opiskelijoiden oppimisen tukijana työpaikalla. Työpaikkaohjaajien erilaisuus ja rooli nousivat aineistosta merkittävimmin esiin. Työpaikkaohjaajan erilaisuus näyttäytyy ohjaajan ohjaustavoissa sekä kokemuksena toimia työpaikkaohjaajana, kun taas työpaikkaohjaajan rooli nähdään oppimisen tukijana ja kannustajana.

Opiskelijoilla on paljon sellaisia työn ja opintojen yhdistämiseen liittyviä asioita, joihin hän tarvitsee työpaikkaohjaajan tukea selviytyäkseen opintojen asettamista vaatimuksista. Tällöin on tärkeää, että työpaikkaohjaaja osaa hyvin ohjata opiskelijaa työtehtävissä, joita hänen on opintojen tiimoilta työssäopittava. Opiskelijan kokemuksena näkyi se, että työpaikkaohjaaja ohjaa koko työryhmää, eikä niinkään yksilöllisesti pelkästään työssäoppijaa eli opiskelijaa. Kuitenkin opiskelijan kokemuksen mukaan työpaikkaohjaaja on aina tarvittaessa opiskelijan käytettävissä ja toimii tarvittaessa nopeasti niin työhön kuin opintoihin liittyvissä asioissa.

"työpaikkaohjaaja on sillä tavalla tavallaan niinku me ollaan silloin tiiminä.....että yleensä hänen kanssaan ei ole sitä, että olen yksin ohjattavana.....mutta toki jos kysyy jotakin, niin hän kyllä sitten neuvooo" (H1)

Myös se, että työpaikkaohjaajalla on työn osaamisen lisäksi kokemusta toimia ohjaajana on merkittävä tekijä työssäoppijalle. Työssäoppijalle on tärkeää tuntea

ja kokea varmuutta siitä, että hänelle osataan osoittaa tutkinnon suorittamisen kannalta relevantteja työtehtäviä. Tällöin työpaikkaohjaajalla on oltava osaaminen ja ymmärrys myös tutkinnon sisällöistä.

"se (työpaikkaohjaaja) on aiemminkin tehnyt näitä juttuja, sillä oli ollut aiemminkin harjoittelija siinä ja oli sitä ohjannu, niin kyllä aina tiesi kaikki hommat ja se tuli aina kysyä näistä koulujutuista" (H4)

Työssäoppijalla on vastuu oppimisestaan, mutta työpaikkaohjaajalla on vastuu opiskelijan ohjauksesta ja tukemisesta työssäoppimispaikalla. Työssäoppimispaikoilla tilanteet vaihtuvat ja näin myös työpaikkaohjaaja voi vaihtua kesken työssäoppimisjakson. Opiskelijan kokemuksen mukaan työpaikkaohjaajan vaihtuminen kesken työssäoppimisjakson vaikutti tutkinnon suorittamisen tukemiseen, sillä uudella vaihtuneella ohjaajalla ei ollut kokemusta työssäoppijoiden ohjauksesta eikä hän tiennyt tutkinnon suorittamisesta mitään, jolloin opiskelijan vastuulle jäi itsensä ohjaaminen ja tukeminen työpaikalla.

"nyt kun tuolla vaihtu se (työpaikkaohjaaja), niin sillä ei oo ollut mitään kokemusta juttua niin, se on näistä vähän pihalla" (H4)

Työpaikkaohjaajat ovat erilaisia, kuten myös työssäoppijat. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on tehdä työssäoppijan olo työyhteisössä turvalliseksi kysymyksille ja yleisesti avoimelle vuorovaikutukselle, jotta oppimista voi tapahtua. Haastatteluissa nousi esiin erilaiset persoonat, joiden seurauksena ohjaajan ja ohjattavan välille voi muodostua esteitä, jotka estävät avoimen vuorovaikutuksen ja näin oppimisen. Erään opiskelijan kokemus työpaikkaohjaajan ja hänen välisestä vuorovaikutuksesta oli ahdistava, koska hän tunsu olevansa syyllinen omasta persoonallisuudestaan, sillä työpaikkaohjaajan mukaan opiskelijan olisi pitänyt muuttua.

"itse on semmonen vetäytyvä persoona ja hän (työpaikkaohjaaja) on taas puolestaan semmonen tosi päällekkäyvä, niin se on vähän ollut itelle ongelma mennä häneltä kysymään alun perin, että kun pakon edessä, tottakai olen mennyt, mutta siinä on semmonen pieni kynnyksen ihan mun oman takia" (H5)

Työpaikkaohjaajan erilaisuus voi näyttäytyä kaverillisena ohjaajan ja ohjattavan välisenä suhteena, eikä auktoriteettisuhteena. Yksi haastateltava koki työpaikkaohjaajan enemmän ystävänä kuin johtajana, koska hän osallistui tekemään yhdessä ja yhdessä tekeminen koettiin helpoksi. Hän myös koki keskustelut työpaikkaohjaajan kanssa helpoksi, luottamukselliseksi ja avoimeksi niin yksityiselämään kuin työ- ja opintoihin liittyvissä asioissa.

"hänen (työpaikkaohjaaja) tyyli ei ole semmonen, että hän käskee jotain tekemään, hän tekee meidän kanssa yhdessä kaiken ja tuntuu, että hän on tavallaan niinku kaveri ja semmonen läheinen se meidän tiimi, että en tiedä, mä en oikeastaan edes koe, että hän olis mun työpaikkaohjaaja" (H6)

Työpaikkaohjaajan tuki on tärkeää ja parhaimmillaan myös opettavaista. Se, että työssäoppija pääsee seuraamaan työpaikkaohjaajan työskentelyä on hänelle merkityksellistä ja opettavaista, käytännön työhön opettamista. Lisäksi osa opiskelijoista näki merkityksellisenä työpaikkaohjaajan antaman tuen opinnoissa. Opinnot tukeminen näkyi etenkin työpaikkaohjaajan antamana apuna tutkintosuunnitelmien laadintaan sekä töiden aikataulutukseen niin, että opiskelijalle jäi riittävästi aikaa opintojen suorittamiseen.

"kyllä minulle sillä on ollut suuri merkitys tässä, hän (työpaikkaohjaaja) on jeesannut aina ja tota ollut isoksi avuksi.... on päässyt seuraan, miten toinen hoitaa hommia....hän on auttanut mua noissa kouluhommissa, jos mulla on ollut kysyttävää.....kyllähän mä oon saanu näihin koulujuttuihin paneutua niin paljon kuin mä oon halunnu, ettei hän ole hoputtanut, että pitäis nyt tehdä näitä hommiakin välillä....." (H2)

Työpaikkaohjaajan kannustava ja työssäoppijan vahvuudet huomioiva ohjausote tukee opiskelijan opintojen suorittamista ja vahvistaa opiskelijan luottamusta omaan pärjäämiseen. Eräälle opiskelijalle oli tärkeää, että hänen taitoihinsa luotettiin ja hänen taidot havaittiin. Työpaikkaohjaaja antoi opiskelijalle vastuuta toimia itsenäisesti, joka lisäsi opiskelijan luottamusta omaan pärjäämiseen ja omiin taitoihin.

*"...minulla on semmoinen aika hyvä visuaalinen silmä.....koska hän (työpaikkaohjaaja) sanoi, että silloin kun sinä laitat, ne näyttää kaikista parhaimmalta"
" (H6)*

Töiden selkeä ohjeistus ja organisointi auttavat työssäoppijaa ymmärtämään eri työvaiheet ja oman roolinsa niissä. Yksi haastateltava koki selkeän ohjeistuksen ja suunnitelmallisuuden luovan myös turvallisuutta työssäoppimiseen. Työssäoppijan oli mahdollista oppia kokeneilta työntekijöiltä ja työpaikkaohjaajalta seuraamalla heidän työskentelyään. Opiskelija koki työssäoppimisen kokonaisuuden selkeämmäksi hahmottaa selkeän ohjeistuksen ja organisoinnin avulla ja toisaalta opiskelija koki työn sisältöjen oppimisen samalla mielekkäämmäksi.

"työpaikkaohjaaja.....ja sitten on tämmöinen myynti- ja palveluvastaava....., jotka organisoivat enemmän sitä hommaa, niin he ovat mukana siinä tiimissä ja tekevät ihan samaa työtä mitä vakityöntekijät ja me harjoittelijatkin, että se on niinkuin hyvä, että he tuntevat kentän ja työtiimi kyllä siellä aika joustavasti töitä tehään, että ja ohjeet on minun mielestä selkeet, oon tykänny siitä, se on hyvä ja siellä niin kuin mietitään...." (H1)

4.1.3 Opetushenkilöstön tuki

Vastuukouluttajan kannustaminen ja tuki opintojen edistäjänä Kouluttajien tuki	Opetushenkilöstön tuki	Opiskelun tukeminen
---	------------------------	----------------------------

Opiskelun tukeminen kuuluu myös opetushenkilöstölle. Aineiston ryhmittelyssä alaluokaksi muodostuivat kokemukset vastuukouluttajan antamasta kannustuksesta ja hänen antamastaan tuesta opintojen edistäjänä sekä kouluttajien antamasta tuesta. Vastuukouluttajan asema opintojen edistäjänä on merkityksellinen, sillä jokaiselle ryhmälle nimetään oma vastuukouluttaja, joka kulkee ryhmän kanssa opintojen alusta niiden päätökseen saakka. Vastuukouluttaja nähdään merkittävässä roolissa niin kannustajana kuin opintojen etenemisen tukijana ja ohjaajana. Haastatteluista selviää, miten kannustaminen ja patistaminen antavat uskoa selviytymiseen opinnoista sekä auttavat jaksamaan eteenpäin.

Osa opiskelijoista luottaa vastuukouluttajaan niin opintoihin, työhön kuin yksityiselämäään liittyvissä asioissa, joten opiskelun tukeminen on hyvin kokonaisvaltaista. Kaikki haastateltavat näkivät vastuukouluttajan antaman tuen yksittäisissä opintoihin liittyvissä asioissa, kuten tuntkintosuunnitelmien laatimisessa, tärkeäksi opinnoista selviytymisen tekijäksi.

"jos sä (vastuukouluttaja) oot kannustanut jonkun palauttamisessa, niin se on ollu ihan hyvä" (H2)

"edelleenkin ei voi mitään muuta kun kehua ja todella hyvä, just toi että kannustaa ja sitä kautta patistaa siinä vaiheessa kun tarvii, niin auttaa kummasti saamaan aikaan asioita" (H5)

"mä voin sanoa, jos sä (vastuukouluttaja) et olisi antanut sitä tukea, jos sä et olis tavallaan työntänyt mua koko ajan eteenpäin, niin musta tuntuu, että mä olisin luovuttanut muutaman kerran, musta tuntuu näin" (H6)

"no lähinnä sinä (vastuukouluttaja), minun vastuuopettajana olet ollu todella tärkeä, siis että olet ollu selkeä neuvoissa ja toimintasuunnitelman tekeminen mun omassa päässä niin olet auttanut kovasti" (H5)

"mä en tiedä mitä tekisin ilman sua (vastuukouluttaja), ihan tosiaan, sä olit ihan tosi, silloin kun en mä ymmärtänyt mitä musta halutaan, tehty niin vaikeaksi kaikki kieli tiedätkö, jokaisen sanan mulle selitit ja silloin kun mä kirjoitin sen näyttösuunnitelman...." (H6)

Kouluttajien tuki on opintojen tukemista yhtäläillä vastuukouluttajan tavoin. Kun puhutaan yleisesti kouluttajista tässä kontekstissä, tarkoitetaan sillä eri opintokokonaisuuksien kouluttajia, jotka ovat toimineet kouluttajina haastateltaville. Kouluttajien tuki näyttäytyi aineistossa eniten opintojaksojen tehtävien tekemisen tukemisena sekä oman oppiaineen sisältöjen tukemisena. Myös kouluttajat toimivat tutkintosuunnitelmien laatimisen tukena. Lisäksi osa haastateltavista koki, että lähes kaikkien kouluttajien kannustava, helposti lähestyttävä ja ohjaava työote auttoi heitä opinnoissaan.

"joissakin tutkinnon osissa oli ihan tyhjämpäiväisiä kriteereitä, mikä ei tuntunut sopivan siihen tutkinnon osaan ollenkaan.....sain tukea, siis vastuukouluttajalta plus sitten kyseisen aineen kouluttajalta... miten voin käytännössä soveltaa tätä" (H1)

"kyllä ne aina neuvoa ja kannustaa ja ehdottaa kaikenlaisia juttujakyllä ne oikeastaan kaikki opettajat on tärkeässä roolissa" (H3)

"Kyllä ovat olleet (opettajat) todella ymmärtäväisiä ja selittäneet kaiken, että ei ole ollut mitään ongelmaa, eikä mulle ole syntynyt mitään lisäkysymystä kertaakaan, että kaikki oli hyvin kerrottu ja yksinkertaisesti" (H6)

4.1.4 Oppilaitoksen tuki

Oppilaitoksen tuki Koulun ja työssäoppimispaikan yhteistyö	Oppilaitoksen tuki	Opiskelun tukeminen
--	--------------------	--------------------------------

Ilman oppilaitosta ei olisi tätä koulutusta ja ilman oppilaitoksen tukea, tutkinnon suorittajalle kasautuisi enemmän vastuuta. Oppilaitoksen tuki sekä oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyö nousivat aineistosta alaluokiksi. Oppilaitoksen tuki näyttäytyy erilaisissa opiskelijoiden käytännön asioiden hoitamisessa. Opiskelijat tarvitsevat erilaisia asiakirjoja eri tahoja varten, joita oppilaitoksen henkilöstö on velvollinen hoitamaan ja toimittamaan opiskelijoille. Oppilaitoksen tuki nähtiin myös opetuksen käytännön järjestelyinä, kuten valmistavan koulutuksen järjestämisenä. Lisäksi oppilaitoksen nähtiin tukevan tutkintosuunnitelmien laatimista. Oppilaitos järjestää työpajoja, joihin opiskelijat voivat tulla kirjoittamaan tutkintosuunnitelmia joko itsenäisesti tai ohjattuna.

Aineistosta nousi esiin yksi oppilaitoksen antama tuki, jonka opiskelijat kokivat joustamattomana ja etäisenä. Oppilaitoksen järjestämän opinto-ohjauksen ei nähty antavan opiskelijoille tarvittavaa tukea tutkinnon suorittamiseen. Opiskelijat kokivat opinto-ohjauksen olevan valmiiksi määriteltyä, tiukasti sääntöjä ja vaatimuksia noudattavaa, eikä yksilöllistä, jokaisen opiskelijan tarpeisiin vastaamista ja ohjaamista opinnoissa eteenpäin. Opiskelijat kokivat, etteivät he saaneet tukea opintoihinsa liittyvissä asioissa ja näin kynnys kysyä oli liian korkea.

"...on apu ollu, kun hän tämmöstä virallista paperishowta pyörittää" (H1)

"kyllähän se (koulu) tukee sitä, että saa sitä valmistavaa koulutusta ja kyl-lähän se helpottaa tekee kaikkia niitä tutkintosuunnitelmia" (H3)

".....se oli kanssa hyvä, kun koululta tai sinulta tuli niitä työssäoppimispaikkoja niille, joilla paikkaa ei vielä ollut, niin sekin oli todella hyvä, en halua sanoa, että ele, koska sehän oli ihan käytännön järjestelyitä, niin semmosille ihmisille kuin minä, jotka ei aluksi tajunnu eikä ollu työssäoppimispaikkaa heti haluksi, niin auttoi niitä varmaan löytämään paikansa ja pääsivät työssäoppimaan " (H5)

"mä olin jotenkin ollutkin näissä opon, kun hän piti jonkinlaista tämmöstä opintojen ohjausta, niin minä jotenkin koin hirveen joustamattomana ja minä ajattelin, että minä en kyllä kysy häneltä suoraan yhtään mitään, enkä mä koskaan kysynytäkään" (H1)

Näyttötutkintokoulutus muodostuu niin työssäoppimisesta kuin valmistavasta koulutuksesta. Työssäoppimista varten opiskelijan on itse hankittava työssäoppimispaikka, jossa hän voi tutkinnon suorittaa. Osa työnantajista on oppilaitokseen suoraan yhteydessä ja osoittaa kiinnostuksensa toimia työssäoppimispaikkana. Tällöin oppilaitos ilmoittaa näistä avoimista työssäoppimispaikoista opiskelijoille, jotka voivat halutessaan hakea niihin tai etsiä itse mieleisensä paikan. Osalle opiskelijoista nämä oppilaitokselle ilmoitetut työssäoppimispaikat ovat auttaneet löytämään ja saamaan paikan.

Aineistosta nousi myös esiin se, että oppilaitos voisi tukea enemmän työssäoppimispaikan soveltuvuuden määrittämisessä. Opiskelija ei välttämättä kykene alussa arvioimaan työssäoppimispaikassa tehtävien töiden soveltuvuutta tutkinnon sisältöjen vaatimuksiin, jolloin työssäoppiminen ja valmistava koulutus eivät tue toisiaan ja näin opiskelija voi keskeyttää opinnot, koska hän ei pääse opinnoissa eteenpäin.

Kaikki opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että oppilaitos on tietoinen siitä, missä ja millaisessa työssäoppimispaikassa opiskelija on työssäoppimassa. Opiskelijat kokivat tärkeäksi myös vastuukouluttajan käynnit työssäoppimispaikalla, jolloin mahdolliset ongelmat olisi mahdollista selvittää saman pöydän ääressä kasvatusten oppilaitoksen edustajan ja työssäoppimispaikan edustajan sekä työssäoppijan välillä.

"Koska esimerkiksi minä olen siinä pisteessä, että mä en oikein tiennyt mitä mun pitää tehdä, en halunnut jättää koulua kesken, mutta ei vaan onnistunut se, mä en vaan jotenkin päässyt, no sen takia, että mä olin vaan väärässä

paikassa työharjoittelussa.....eihän se ollut väärä paikka, mutta väärä paikka siihen koulutukseen ja siinä mä tein sen virheen, muuten ehkä mä olisin ollut tavallaan muiden kanssa samassa rytmissä, koska silloin mä jäin jälkeeseen tavallaan ja se ei ole kenenkään vika, pelkästään mun vika, mutta kuitenkin silloin ehkä tiedätkö olisin tarvinnut enemmän tukea ” (H6)

”siis oon ollu oikein tyytyväinen kyllä, siis en mä oikein tiedä tarviiko sitä enempää ollakaan, just se että te tiedätte missä minä olen ja te olette käyneet kattomassa sitä paikkaa” (H5)

”oikeastaan mä en tiedä, voiko edes paremmin tukea, ehkä opettajan pitää käydä siellä työpaikassa” (H6)

Oppilaitoksen tuki ja toisaalta yhteistyö oppilaitoksen ja työssäoppimispaikan välillä näyttäytyivät kaikille haastateltaville merkittävinä tekijöinä tutkinnon suorittamisen näkökulmasta.

4.1.5 Läheisten tuki

Perheen ja vanhempien tuki Vertaistuki	Läheisten tuki	Opiskelun tukeminen
---	----------------	----------------------------

Läheisten tuki esiintyi aineistossa perheen ja vanhempien tukena kuin myös vertaistukena. Perheen tuki opinnoissa näyttäytyi arjen käytänteissä annettuna apuna, kuten tietotekniikassa, lastenhoidossa ja ruuanlaitossa. Kaikki haastateltavat opiskelijat kokivat perheen tuen arvokkaaksi oman jaksamisen ja kannustamisen näkökulmista sekä perheen tukea kohtaan koettiin kiitollisuutta. Kun perhe on mukana ja tukena yhteisessä isossa muutoksessa, niin haastateltavat kokivat opintojen suorittamisen mielekkäämmäksi, yhteisen tavoitteen tavoittelemiseksi. Perheen tuki oli myös oman ajan antamista opiskeluja varten.

Osalla haastateltavista opiskelijoista myös vanhempien tuki tuli esiin opintojen tukemisessa. Vanhempien tuki näyttäytyi heille vanhempien kiinnostuksena opintoihin ja niiden etenemiseen, jonka he kokivat positiivisena välittämisenä aikuisen lapsen tekemisiin. Yhden haastateltavan opiskelijan vanhemmat ovat aina kannustaneet opiskelemaan ja arvostaneet opiskelua, joka on vaikuttanut opiskelijan omaan arvomaailmaan ja arvostukseen omaa tekemistä kohtaan.

"...on ollut jopa apuakin, jos mä en ole jotain toimisto-ohjelman toimintoa osannut....." (H1)

"vanhemmat ollu kiinnostuneita myös, että mitä hommaa se nyt tekee...." (H2)

"ovat auttaneet minua todella paljon, just mun perhe,koko opiskelun aikana, niin ei , olen saanut niin paljon apua heiltä " (H6)

Vertaistuki on merkinnyt opiskelijoille oman opiskelijaryhmän tukea. Yhteinen sosiaaliseen mediaan luotu ryhmä on toiminut opiskelijoille viestintäkanavana, jossa he ovat voineet jakaa niin opintoihin liittyviä kuin henkilökohtaisia asioita toistensa tueksi reaaliajassa. Myös oman ryhmän opiskelijoiden kanssa keskustelut kasvokkain ovat antaneet uskoa selviytyä opinnoista vaikeissakin tilanteissa. Kokemusten vaihtaminen toisten samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden kanssa on lähentänyt ryhmän jäseniä. Ryhmä on antanut voimaa tutkinnon suorittamiseen.

"Facebookiin semmosen ryhmän, jossa iso osa ja meillä on muitakin asioita jaettavana, muitakin kuin opintoasiat, jotka varmaan lähentää meitä, tuntee niinku toiset tutuiksi, ketkä on porukassa mukana" (H1)

"kyllä se on ollu tärkeätä, että on ollu muita ihmisiä keiden kanssa keskustella" (H2)

"...ja onhan noi luokkakaveritkin mukavia tyyppejä, samassa jamassahan me tässä ollaan." (H4)

4.2 Ammatillinen vahvistuminen

Ammatillinen vahvistuminen muodostui pääluokaksi osaamisen vahvistumisen ja omien vahvuuksien tunnistamisen kautta. Aineistosta nousi esiin palautteen merkitys osaamisen vahvistajana sekä työn kautta oppimisen merkitys ammatil-

lisesti. Opiskelijat ovat suorittaneet tutkinnosta suurimman osan työssäoppimalla, joten omien vahvuuksien tunnistaminen työssäoppijana tuli myös aineistosta esiin. Työssäoppiminen on vahvistanut opiskelijoiden itsevarmuutta kuin myös vastuunottaminen uudessa työssä ja opinnoissa.

4.2.1 Osaamisen vahvistuminen

Palautte osaamisen vahvistajana Työn kautta oppiminen	Osaamisen vahvistuminen	Ammatillinen vahvistuminen
--	-------------------------	-----------------------------------

Sanotaan, että ´vain palautteen kautta voi oppia´. Opiskelijat kokivat haastatteluaineiston perusteella ainakin näin. Opiskelijat ovat saaneet palautetta monelta eri taholta, kuten työpaikkaohjaajalta, toisilta työntekijöiltä, esimieheltä sekä arvioijilta. Arvioijilta saatu palautte koskee tutkintotilaisuuden jälkeen saatua palautetta ja keskustelua opiskelijan kanssa. Itse tutkintotilaisuus on jännittävä hetki lähes jokaiselle opiskelijalle, sillä siinä arvioidaan opiskelijan osaamista tutkinnon osa kerrallaan tutkinnon arviointikriteereihin peilaten. Tutkintotilaisuuden jälkeen arvioijat laativat kattavat perustelut arvioinneilleen. Kaikki haastateltavat kokivat tärkeäksi, että tutkintotilaisuuden jälkeen arvioijat antavat tilaisuudesta palautetta, vaikka kuulevat kattavat arvioinnit ja palautteen arviointikokouksessa sitten tarkemmin. Tutkintotilaisuuden jälkeen annettu palautte koettiin rauhoittavana ja kannustavana jännittävän tilaisuuden jälkeen. Lisäksi opiskelijat kokivat tilaisuuden merkitykselliseksi, kun arvioijat olivat vain heitä varten paikalla ja keskittyivät heidän osaamisen arviointiin ja kirjoittamaan kattavan arvioinnin näkemästään. Opiskelijat tunnistivat myös oman oppimisen arvioijien kanssa käydyn keskustelun kautta.

"arvioijat kyllä he käyttivät aikaa paljon... heillä oli semmoset kattavat arvioinnit, että ei ollu vaan ihan lyhykäisesti kerrottu vaan, olivat ihan oikeasti perehtyneet siihen... tilaisuuden jälkeen sain siinä niinku lyhyesti palautteen" (H1)

"mielenkiintoisesti kiinnostunut (arvioija) mun oppimisesta tai mun tuihuista tai miten mä teen noita mun opiskeluun liittyviä....semmosena kyselyinä ja tiedusteluna ja sellasena....se tukee omia ajatuksia, mutta eri näkökulmasta" (H3)

Opiskelijoille oli tärkeää, että työstä annettu palaute on asiallista, rakentavaa, selkeää, suoraa ja välitöntä. Tärkeäksi koettiin juuri se, että palaute annetaan heti, jotta opiskelija saa tietoonsa, mitä hän osaa ja missä hänen on vielä kehityttävä ja miten. Aineistosta on kuitenkin nähtävissä se, että palautteen antaminen on hyvin hienovarainen tilanne, joten vaikka sen saaminen heti ja suoraan on helpotettavaa, toisaalta se, miten se esitetään, on merkityksellisintä. Palaute voi lopulta mennä sivu suun, jos palaute annetaan vain palautteen antajan näkökulma huomioiden unohtaen palautteen saajan oma näkemys tekemisistään.

"kyllä se (palaute) on niinku välitöntä ja tota asiallista, selkeätä, ei tarvii jäädä miettimään, että mitähän tarkoitti tuolla asialla" (H1)

".....kyllä se on ollut rakentavaa se palaute ja tota aika välittömästi se on tullutkin, että ja suoraan, että eipä siinä ole aikailtu, että kyllä hän on puutunut samantien, kun on ollu semmonen aika, toki se on ollu myös positiivista, kun on se paikka ollu, on tullut palaute nopeesti ja suoraan, mikä passaa kyllä" (H2)

"aina sanotaan ihan suoraan, ettei siellä mitään selän takana mitään puhuta, eikä mitään negatiivista ole tullu, aina sanotaan ihan ystävällisesti, että ton olisit voinu tehdä toisin.....rakentavaa palautetta nimenomaan.....ihan oikeanlaista palautetta on tullu, enhän mä voinu tietääkään kaikkea, on kyllä auttanut toi palaute" (H4)

"hyvin suoraa palautetta on tullut, mun mielestä vaan hyvää, mieluummin että tulee päin naamaa sanomaan ja heti, kuin saan joskus aikojen kuluttua tietää, että ajatteliks se tollein, no kiva" (H5)

"häneltä (työpaikkaohjaajalta) on tullut sekä positiivista palautetta että negatiivista riippuen mun työtehtävistä, miten ne on onnistunut hänen mielestään" (H5)

Työn kautta oppimalla opiskelijan on mahdollista vahvistaa omaa osaamistaan. Näyttötutkinnossa on juuri kyse siitä, että työssäoppimispaikassa opitaan ja vahvistetaan omaa osaamista ja lopulta valmistutaan ammattiin. Kaikki opiskelijat kokivat mielihyvää uusien asioiden ja taitojen oppimisesta. Työssäoppiminen on opettanut opiskelijoiden mielestä heitä eniten opintojen aikana. Osa opiskelijoista oli työssäoppimispaikassa aivan uusien asioiden parissa, jolloin monet

työssäkoetut asiat tuntuivat aluksi haastavilta. Alun haasteiden jälkeen opiskelijat kuitenkin kokivat työssäoppimisen kautta oppineensa ja kehittyneensä ammatillisesti. Ammatillinen kehittyminen näkyi opiskelijoiden mielestä parhaiten erilaisten oppimiensa taitojen soveltamisessa käytäntöön. Se näkyi myös siinä, että opiskelijat rohkaistuivat työssäoppijoina. Lisäksi oman oppimisen reflektointi jälkeenpäin on auttanut opiskelijoita tunnistamaan oma ammatillinen kehittyminen. Tutkinnon suorittamisen aikana opiskelijat ovat päässeet tekemään monenlaisia tehtäviä. Tutkinnon perusteet asettavat työssäoppimiselle tietyt tavoitteet, näin opiskelijoilla on ollut mahdollisuus oppia hyvin erityyppisiä työtehtäviä.

"tota tietysti aina se, että oppii uutta, siitä tulee hyvä mieli" (H1)

"kyllä mä jotain oon oppinut, erilaisia ohjelmia on tullu käytettyä paljon... tämmöstä tietoteknillistä puolta tullu uutta ja tietenkin, kun oon paljon asiakkaiden eli ihmisten kanssa tekemisissä.... semmosia vuorovaikutustaitoja ja tällästä....." (H2)

"niin vähän siinä ne taidot kehittyneet, kun silloin meni siihen, ajattelin että, no en mä kyllä muista, että on paljon kaikkee mitä ei vielä tiedä eikä osaa, ehkä sitä ei sitten tiennyt, miten paljon voi vielä oppia vielä lisää..... nyt sen vasta niinku huomaa, miten paljon oppinut tässä " (H3)

"Oon mä aika paljon kehittänyt..... se on selkeesti tullu sen tekemisen kautta sieltä työpaikalta" (H4)

"paljon oppineempi, siis noita perustaitoja toimistotöihin niin onhan ne mulla karttunut....." (H5)

4.2.2 Omien vahvuuksien tunnistaminen

Omien vahvuuksien tunnistaminen työssäoppijana Itsevarmuuden vahvistuminen Vastuunotto	Omien vahvuuksien tunnistaminen	Ammatillinen vahvistuminen
--	---------------------------------	-----------------------------------

Ammatillinen vahvistuminen vaatii työssäoppimisen ja palautteen lisäksi myös omien vahvuuksien tunnistamista, itsevarmuuden vahvistumista sekä vastuunottoa. Työssäoppijien vahvuuksien tunnistamisessa aineistosta nousi esiin luottamus omaan pärjäämiseen eli opiskelija luottaa omaan osaamiseen ja pärjäämiseen sekä niihin taitoihin, joita hänellä on työn tekemiseen. Näin hän on valmis kohtaamaan erilaisia haasteita ja tilanteita työssäoppimispaikalla paremmin. Opiskelijalla voi olla opintojen aikana useampi kuin yksi työssäoppimispaikka, joten opiskelijan on oltava myös sopeutuvainen. Henkinen varmuus ja usko itseensä nähtiin myös työtaitojen lisäksi merkittävänä vahvuuksina työn toteuttamisessa sekä sopeutumisessa uuteen työhön tai työssäoppimispaikkaan. Luotettavuus nähtiin myös merkittävänä vahvuutena, sillä työssäoppimispaikassa ohjataan opiskelija yrityksen yhdeksi työntekijäksi, joten hän saa yrityksestä myös sellaista tietoa, jonka luotetaan pysyvän yrityksen sisäisenä.

"...semmonen luottamus siihen, että kyllä asiat järjestyy ja että mä pärjään ja jos tulee jotain ongelmaa ja se sitten hoidetaan, että semmosta vähän niinku henkistä varmuutta työtaitojen lisäksi" (H1)

"olen ollut ihan luotettava kaveri, kun tossa on ollu paljon semmosia asioita, mitkä täytyy pysyä talon sisällä tavallaan ja näin, niin kyllä ne on jäänytkin" (H2)

Opiskelijat työskentelivät pääasiassa asiakaspalvelutyössä, jolloin vuorovaikutus nousi tärkeäksi vahvuudeksi ja taidoksi. Vuorovaikutuksella koettiin olevan merkitystä asiakaspalvelutyössä, sillä hyvillä vuorovaikutustaidoilla asiakaspalvelutilanteista jäi hyvä mieli ja ystävällinen kokemus niin työssäoppijalle kuin asiakkaalle. Vuorovaikutustaidot tulivat esiin myös työyhteisön välisissä vuorovaikutustilanteissa. Työ ja opinnot ovat vaatineet opiskelijoilta paljon oma-aloitteisuutta. Opiskelijat etsivät itse työssäoppimispaikan ja valmistavan koulutuksen tehtävien tekeminen on itsenäistä tietojen hankintaa ja tiedon soveltamista. Opiskelijat kokivat oma-aloitteisuuden merkittävänä vahvuutena tutkinnon suorittamisessa, koska opinnot vaativat merkittävän paljon itsenäistä otetta.

"mä oon varmaan aika oma-aloitteinen tavallaan.....sitten tosiaan aika asiakaspalveluhenkinen ja ystävällinen....." (H1)

"...tän homman kautta niin nähny erilaisia ihmisiä ja tavallaan niinku pidän sitä tietynlaisena vahvuutena ja sitten toinen mikä tulee mieleen, niin paljon toi työ on ollu sellasta ja koulukin osittain, että on pitänyt paljon tehdä itse ja oma-aloitteisesti, minkä nään vahvuutena tulevaisuutta ajatellen" (H2)

Oma kiinnostus ja avoin asennoituminen uusiin asioihin motivoi oppimaan. Opiskelijat kokivat sen, että aito kiinnostus ja avoin asennoituminen oppimiseen ja uusiin opittaviin asioihin auttaa suoriutumaan opinnoista kuin myös työssäoppimisesta paremmin. Opiskelijat toivat esiin myös virheistä oppimisen merkityksen eli ihminen oppii myös virheiden kautta. Virheiden tekeminen nähtiin positiivisena juuri oppimisen näkökulmasta.

"mun mielestä mä oon ollu ihan mallikas työssäoppija, olen ollut avoin kaikille siellä, että en ole semmonen et en mä tommosta, mä oon ollu hyvä työkaveri kaikille ja mä oon aina ollu siellä hyväällä tuulella" (H4)

"no hyvin innokas oppimaan, mua on aina kiinnostanut kaikki" (H5)

Osa opiskelijoista näkivät omina vahvuuksinaan työssäoppijana myös positiivisen ja kannustavan asenteen, niin työhön kuin työyhteisöön. Positiivisuus näkyi innostuneena ja positiivisena suhtautumisena uusiin asioihin ja niiden oppimiseen. Kannustava asenne näkyi siinä, että työssäoppija kannustaa myös työyhteisön jäseniä tekemisissään. Opiskelijoiden mukaan myös oman oppimisen jakaminen muille työyhteisön jäsenille sekä opiskelijayhteisölle on vahvuus, josta hyötyvät kaikki osapuolet.

"...no semmonen positiivinen ja kannustava ja sitten yritän sitä oppimaani tietoa jakaa eteenpäin niinku ja uskoisin että oon semmonen tuottava" (H3)

Osa haastateltavista näki ahkeruuden työssäoppijan vahvuutena. Kun on töissä ahkerasti mukana ja uskaltaa tarttua tehtäviin, kokivat he sen, niin opettavaisena

kuin myös mahdollisuutena näyttää työnantajalle omat vahvuutensa. Työnantaja ottaa töihin mieluummin ahkeran kuin laiskan työntekijän. Yksi haastateltavista opiskelijoista koki ahkeruuden myös jonkinlaisena kunnia-asiana osoittaa oma vahva työmoraali työnantajalle ja työyhteisölle.

"mä oon hyvä työntekijä..... mä en ole laiska, että ehdin päivän aikana tehdä aika paljon, joskus todella paljon" (H6)

Aikuiselta odotetaan vastuunottamisen taitoa jo lähtökohtaisesti aikuisopiskelun aloittaessaan. Aineistosta nousi esiin vastuunottamisen taidon hallinta oman opiskelun etenemisestä. Jokaisen tulisi huolehtia omien opintojensa etenemisestä itse, varsinkin niin, että opiskelija itse huolehtii siitä, että hän palauttaa annetut tehtävät ajallaan. Kaikki haastateltavat opiskelijat näkivät avun pyytämisen hyväksyttävänä tekijänä opintojen etenemistä ajatellen, mutta osa opiskelijoista näki kielteisenä sen, jos aikuinen opiskelija ei kykene itsenäisesti selviytymään asetetuista aikatauluista, vaan hän tarvitsee jatkuvaa ohjausta opintojensa aikataulussa pysymiseen.

"paljonhan tässä on omasta itsestä kiinni, kun aikuisena opiskelee, että ei varmaan voi ihan kädestä pitäen kaikkea ohjata, vaan pitää itse tehdä" (H3)

Aineiston mukaan itsevarmuus vahvistuu ammatillisen vahvistumisen myötä. Osa työssäoppijoista koki erilaisten työtehtävien myötä sosiaalisten taitojen vahvistuneen sekä työn tekeminen itsessään vahvisti heidän itsevarmuutta siihen, että pärjää työssä. Osalla tuli tunne työssä pärjäämisestä ja siitä, että oppii tunnistamaan työn vaatimukset, oppii tietämään työn sisällön sekä osaa toteuttaa työtehtävät eli osaa tehdä sitä työtä.

"kyllähän se työn tekeminen tuo semmosta itsevarmuutta" (H1)

"mä tiedän, mitä se työ vaatii ja mitä siellä pitää tehdä ja osaan tehdä sitä" (H4)

".. no ainakin itsevarmuus on kasvanut siitä mitä mä aloitin..... nyt sitä on niinku paljon sosiaalisempi....." (H5)

Aineistosta nousi myös esiin luottamus sekä tarpeelliseksi ja tärkeäksi kokemisen tunne itsevarmuuden vahvistajana. Opiskelijan kokemus siitä, että häntä arvostetaan työyhteisössä, oli tärkeää itsevarmuuden vahvistajana. Opiskelijan ammattitaitoon luotettiin ja hänelle osoitettiin vastuullisia työtehtäviä, jonka opiskelija koki myös arvostuksena häntä ja hänen osaamistaan kohtaan.

"mä tunnen itseni aika tärkeäksi just sen takia, että minuun luotetaan, minulle annetaan sellaisia tehtäviä....mutta kun kuitenkin muhun luotetaan eikä kukaan seiso mun selän takana tavallaan kattomassa mitä mä teen"
(H6)

Opinnoissa edistyminen on myös vahvistanut itsevarmuutta. Alun haasteiden jälkeen opinnoissa selviytyminen ja niissä pärjääminen loivat uskoa omaan pärjäämiseen myös opinnoissa. Opinnot tuntuivat aluksi haasteellisilta selviytyä eteenpäin ja toisaalta oman osaamisalan epävarmuus loivat epäuskoa opinnoista selviytymisestä. Opiskelijan omien vahvuuksien tunnistaminen auttoi uskomaan omaan osaamiseen ja pärjäämiseen opinnoissa sekä osaamisalan vahvistuminen itselle oikeaksi loi varmuutta opintoihin ja omaan selviytymiseen.

"ehkä mä jo silloin tein sen päätöksen, koska vaikka silloin kun mä laskin palkkoja siellä ja onnistuin todella hyvin ja se mun työpaikkaohjaaja sanoi-kin, että todella nopeasti pääsin siihen juttuun, että monilla menee pari kuukauttakin....se istuminen kahdeksan tuntia, mä en pysty, mä oon sellainen ihminen tiiätkö että mun pitää jotain tehdä, mun pitää liikkua, mun pitää puhua, mun pitää muuten, silloin ymmärsin, että jotain on viialla"
(H6)

Ammatillinen vahvistuminen vaatii myös vastuunottamista. Työssäoppijoiden kokemukset ovat hyvin erilaisia työssäoppimispaikoilla, osa on saanut vastuullisia tehtäviä enemmän kuin toiset. Opiskelijan kokemus juuri vastuullisten tehtävien antamisesta työssäoppijalle, on kasvattanut opiskelijan ammattitaitoa ja samalla vastuunottamista. Vastuunottaminen ei näy pelkästään vastuullisten työtehtävien kautta, vaan myös opinnoissa. Opinnot vaativat myös itsenäistä otetta. Jo työssäoppimispaikkaa hakiessa opiskelijan tulisi olla selvillä, mitä tut-

kinnon perusteet vaativat työssäoppimiselta. Opiskelija koki, ettei tutkinnon perusteisiin perehtyminen ole työpaikkaohjaajan tehtävä, vaan opiskelijan on itse selvitettävä ja ymmärrettävä tutkinnon perusteet ja vasta sitten keskusteltava työpaikkaohjaajan kanssa hänelle osoitettavista työtehtävistä tarkemmin.

”vastuuta on tullut paljon, joka on varmasti kasvattanut ainakin jollain tapaa” (H2)

”eipä oikeastaan, hänellä (työpaikkaohjaaja) on hänen omakin työnsä, niin sehän on mun oma asia selvittää tutkinnon perusteet paremmin ja hänen kanssaan keskustella työtehtävistä tarkemmin” (H5)

4.3 Oppimisympäristö

Työssäoppimispaikka toimii opiskelijoiden oppimisympäristönä koko tutkinnon suorittamisen ajan. Työssäoppijat eli opiskelijat arvostivat työssäoppimispaikassaan työn sisällön mielekkyyttä, työyhteisön hyvää ja avointa ilmapiiriä sekä työaikojen joustavuutta. Näiden tekijöiden perusteella johtopäätöksenä yläluokaksi muodostui mielekäs ja joustava oppimisympäristö. Opiskelijoille oli tärkeää, että he voivat kokea oppimisympäristössään mielekkyyttä mm. monipuolisten tehtävien myötä ja toisaalta työyhteisön tasavertainen työilmapiiri oli opiskelijoille tärkeää. Opiskelijat arvostivat myös sitä, että heidän oli mahdollisuus sopia työajoista joustavasti työssäoppimispaikan kanssa sovittaen näin myös elämän muut osa-alueet joustavasti työssäoppimiseen.

4.3.1 Mielekäs ja joustava oppimisympäristö

Työn sisällön mielekkyys Työyhteisön ilmapiiri Työaikojen joustavuus	Mielekäs ja joustava oppimisympäristö	Oppimisympäristö
--	---------------------------------------	-------------------------

Opiskelijoille työn sisällön mielekkyys merkitsi erilaisia työpäiviä sekä monipuolisia ja mielekkäitä työtehtäviä. Työpäivien erilaisuus toi työssäoppimiseen mielekkyyttä, vaikka työtehtävät eivät olleet itsessään haastavia. Opiskelijat näkivät työpäivien erilaisuuden muodostuvan erilaisten asiakkaiden kohtaamisista. Osa opiskelijoista koki työpäivät erilaisiksi, kun heillä oli mahdollisuus osallistua erilaisiin tapahtumiin.

"päivät on tämmösistä rutiiniluonteisista työtehtävistä huolimatta aika erilaisia, että asiakkaat vaihtuu" (H1)

"on paljon semmosta vaihtelua...paljon on tommosta vaihtelua eri tapahtumien muodossa, se piristää sitä hommaa, että se ei oo aina sitä pelkkää istumista ja koneella oloa" (työpäivässä) (H2)

Työssäoppijoille oli tärkeää, että heille osoitettiin eritasoisia työtehtäviä, niin perustehtäviä kuin haastavampia työtehtäviä, eikä pelkästään rutiininomaisia perustehtäviä. Myös työssä käsiteltävät esineet ja tavarat ja niiden kauneus tuottivat osalle opiskelijoista mielihyvää työn sisältöön. Haastavien tehtävien osoittaminen opiskelijalle nähtiin työssäoppimispaikan riskinä ja näin syyksi siihen, miksi opiskelija sai tehdä vain rutiiniluonteisia perustehtäviä.

"tosi ihanasti on ollut monipuolisia työtehtäviä" (H1)

"mä tykkään siitä, että on visuaalisesti semmosta tyydyttävää se työ, että minä saan niistä kauniista esineistä ja käyttötavaroista kans jotain semmosta, että kun mä käsittelen niitä, tämä on kanssa semmonen mistä mä huomaaan nauttivani" (H1)

"ne oli aika yksinkertaisia ne mun tehtävät, mutta kyllä olisin voinu tehdä jotain haastavampaakin, mutta kyllä niitäkin, kun olisihan se ollu riski, kun enhän mä välttämättä osaakaan tehdä, vaikka niin kuvittelenkin, se on sitten siinä, kyllä paljon pääsin tekemään semmosiakin mitä en ole ikinä tehnyt.....kyllä mä olisin mielelläni tehnyt jotain haastavampaakin kuin ihan perustöitä" (H5)

Työyhteisön avoin, keskustelevalle ja tasavertainen ilmapiiri tekivät työssäoppijoiden mielestä oppimisympäristöstä mielekkään. Työssäoppimispaikat ovat erilaisia, kuten myös niissä toimivat työyhteisöt. Opiskelijoille työyhteisön luottamus työssäoppijan osaamiseen ja tekemiseen sekä vastuun antaminen työssä olivat merkittäviä asioita työssäoppimisen sekä työssäviihtyvyyden näkökulmasta. Tasavertainen asema työyhteisössä, ei pelkästään työssäoppijan ja työyhteisön välillä, vaan myös esimiesten ja työntekijöiden välinen tasavertaisuus koettiin arvostavana ja kunnioittavana kaikkien tekemää työtä kohtaan. Tämä nähtiin myös opettavaisena siitä näkökulmasta, että koko työyhteisö tekee työtä yhteisten asioiden eteen, oli kyseessä missä tahansa asemassa työskentelevä henkilö. Näin työ sai vielä enemmän merkityksellisyyttä, kun koko työyhteisö seisoo oman työnsä takana. Osa opiskelijoista koki myönteisenä työyhteisön hyvän hengen sekä avoimen ilmapiirin, jossa voi olla oma itsensä ja siellä uskalletaan kysyä ja puhua asioista, siellä halutaan auttaa ja kannustaa toinen toistaan eteenpäin.

"se työtiimi, siinä se, että luotetaan, annetaan vastuuta, puhutaan asiat suoraan, näistä on hyöä mieli ja ite tykkään sillä tavalla asioita hoitaa" (H1)

"he (esimiehet) ovat mukana siinä tiimissä ja tekevät ihan sitä samaa työtä mitä vakityöntekijät ja me harjoittelijatkin....." (H1)

"...hyöä henki siellä on ja semmonen auttamisen meininki" (H2)

"avoimesti pystytään puhumaan kaikista asioista, että se tulee heti se palaute" (H3)

"meillä on todella tiivis ryhmä (työyhteisö)" (H6)

Työaikojen joustavuus tuli aineistosta esiin yhtenä mielekkään ja joustavan oppimisympäristön rakentavana tekijänä. Opiskelijat arvostivat sitä, että heillä oli työssäoppimispaikan kanssa mahdollisuus sopia työajat sellaisiksi, jotta niin opinnot kuin perhe kulkevat samassa paketissa hyvin mukana. Opinnoissa oli ajanjaksoja, jolloin oppimistehtävät veivät paljon aikaa ja näin opiskelijat saivat sovittua työssäoppimispaikan kanssa työajat sellaisiksi, että heille jäi aikaa

tehdä tehtävät. Toisaalta osa opiskelijoista näki työaikojen joustavuuden myös perheen näkökulmasta positiivisena, sillä lasten sairastumiset tai muut perheen asiat sai järjestettyä joustavien työaikojen puitteissa kivuttomasti.

”mä oon kyllä todella kiitollinen niille, että ne on ollu niin joustavia just työajassa” (H5)

”jos mä oon sanonu että mulla on semmonen ja semmonenasia, että mä en oo tehnyt jotain tehtävää ja mulla on hirveen vähän aikaa kun pitää palauttaa siis parin päivän päästä tai jotain, niin mä oon aina saanu vapaan, me ollaan vaikka siirtäneet sen mun vapaan toiselle päivälle ja mä oon just silloin ottanut sen vapaapäivän, että ovat aina tulleet vastaan aina..... jos lapset ovat olleet sairaita” (H6)

4.4 Oman oppimisen esteet

Tutkinnon suorittaminen vaatii oman elämän aikatauluttamista ja opintojen suunnittelua, jotta opinnot etenevät oppilaitoksen asettaman aikataulun mukaisesti. Omaan motivaatioon ja oman elämän aikatauluttamiseen liittyvät haasteet kiteytyivät yläluokaksi aineistosta tiivistettyjen alaluokkien pohjalta. Alaluokissa esiintyivät ne tekijät, jotka haastavat opiskelijan tutkinnon suorittamista; oma motivaatio sekä oman elämän eri osa-alueiden aikatauluttaminen. Nämä tekijät voivat olla oman oppimisen esteenä, josta muodostui lopulta pääluokka. Seuraavassa esitän tarkemmin aineistosta nousseet alaluokat ja niiden merkitykset opiskelijoiden omakohtaisina kokemuksina.

4.4.1 Omaan motivaatioon ja oman elämän aikatauluttamiseen liittyvät haasteet

Itsensä motivoiminen Muun elämän ja opintojen yhteensovittaminen aikatauluttamalla	Omaan motivaatioon ja oman elämän aikatauluttamiseen liittyvät haasteet	Oman oppimisen esteet
---	---	----------------------------------

Tutkinnon suorittaminen vaatii opiskelijalta sitoutumista pidemmäksi aikaa ja samalla oma motivaatio voi olla ajoittain koetuksella. Miten opiskelijat motivoivat itseään? Aineistossa esiintyi motivaatiota ylläpitävänä voimana opintojen lyhytkestoisuus. Opinnot nähtiin lyhyenä määrämittaisena jaksone, joka loppuu tietyn ajan päästä ja tämän ajanjakson jaksaa pinnistää ja motivoida itseään tiukoissakin paikoissa tutkinnon suorittamisen edistymisen eteen. Oma asenne voi olla esteenä tutkinnon suorittamisessa ja näin myös itsensä motivoiminen voi tuntua haastavalta. Osa opiskelijoista koki oman oppimisensa esteenä oman asenteen, joka tuli esiin haluttomuutena opetella uusia asioita ja kuunnella neuvoja sekä kaikkietävyys eli opiskelija omasta mielestään osasi jo kaiken, eikä näin uutta tarvitse enää oppia. Toisaalta tietyt totutut omat toimintatavat nähtiin myös esteenä uuden oppimiselle. Jokaisessa työssä on tehtäviä, jotka eivät ole niin kiinnostavia, tällöin myös niiden tekemiseen on asennoiduttava avoimesti. Opiskelijat suorittavat työssäoppimispaikalla tutkintoa, johon kuuluu myös kaikenlaisia työtehtäviä, mielenkiintoisia ja vähemmän mielenkiintoisia tehtäviä. Opiskelijat kokivat haastavana motivoida itseään niihin vähemmän mielenkiintoisiin tehtäviin, jotka eivät ole tutkinnon suorittamisen kannalta merkityksellisiä. Kuitenkin opiskelijat näkivät oman asenteen muutoksella olevan vaikutus uusien asioiden oppimiseen, motivaation lisääntymiseen ja samalla opintojen etenemiseen. He kokivat mahdollisuuden vaikuttaa omaan asenteeseensa itse ja näin parantaa samalla omaa motivaatiota oppimiseen.

"tää on niin lyhyt aika, ettei parane paljon laiskotella siis silleen, että kun se on se puolitoista vuotta, niin kyllä siinä voi vähän pinnistellä että ei se nyt varmaan kenenkään elämää tuhoa opiskelu siis" (H5)

"innostunut sillain valikoivasti asioista ja sitten ehkä toisaalta mä ajattelen varmaan että mä jo tiedän kaiken, ettei tarvi oppia uutta, mutta sitten mä kuitenkin saan opetettua itelleni uutta ja pystyn asennoitumaan" (H3)

"haastavaa yrittää saada itseensä motivoitua ihan täysin, siellä on kuitenkin semmosia juttuja mitä ei välttämättä jaksais tehdä tai mitkä tuntuu ei oo tähdellisiä tän koulun kannalta...." (H3)

Muun elämän ja opintojen yhteensovittaminen nähtiin haastavaksi, mutta toisaalta niiden yhteensovittaminen koettiin mahdolliseksi hyvällä aikataulujen suunnittelulla. Aikuisopiskelijoiden ollessa kyseessä, on opiskelijoilla elämässään jo paljon muutakin kuin pelkästään opinnot. Näin ajankäyttö osoittautui haastavaksi, kun elämässä on niin paljon eri tekijöitä, jotka pitää pystyä huomioimaan aikataulua suunnitellessa. Jo pelkästään perheen ja työn yhdistäminen vaatii ajankäytön suunnitelmallisuutta. Siihen lisättynä opinnot, omat ja perheen harrastukset, tuovat jo monimutkaisia tekijöitä ajankäytön suunnitteluun mukaan. Aineistosta nousi esiin ajankäytön suunnitelmallisuus, joka näkyi juuri siinä, että ollaan tietoisia omaan elämään kuuluvista tekijöistä ja näiden tekijöiden, perheen, opintojen ja vapaa-ajan, aikatauluttamisesta omassa arjessa ja näin arjen sujuvuudesta. Jokainen tarvitsee vapaa-aikaa latautuakseen taas parhaimpiin suorituksiin. Aineistossa vapaa-aika nähtiin merkityksellisenä tekijänä aikatauluttaa arkeen oman jaksamisen näkökulmasta. Myös opintojen selkeä aikatauluttaminen nähtiin merkittävänä tekijänä opintojen aikataulussa edistymisen näkökulmasta. Aineistosta oli kuultavissa opiskelijoiden onnistuneita kertomuksia näiden tekijöiden yhteensovittamisesta aikatauluttamalla.

"lähinnä suurin ongelma on ollut se ajankäyttö, että kun perhekin vaatii "
(H1)

"mulla on aika aikataulutettua toi mun elämä, kun on kaikkea lapsia, koulua ja perhettä, mutta siis no ehkä on sitä vapaa-aikaa sinne väleihin laitettu"
(H3)

"mä olen ihan tarkotuksella ottanut lauantait silleen, että minähän en tee yhtään mitään, sunnuntai on sitten koulutyöpäivä ja sillain niinku, että kyllä mä olen aikatauluttanut elämäni aika hyvin tässä hetkessä ja ilmeisesti niinku auttaa, että saan tehtyä asioita, kun mä oon vaan päättäny, että sen täytyy olla tiettyyn päivään mennessä tehtynä" (H5)

"....mun vapaa-aika alkaa silloin kun mun lapset menee nukkumaan.....tallennan jonkun leffan tai ohjelman ja katson sen....." (H6)

4.5 Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen haasteet

Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistäminen ei ole kaikilta osiltaan tuntunut opiskelijoista selkeältä ja yksinkertaiselta. Työssäoppiminen ja opinnot koettiin osittain irrallisina toisistaan, koska opinnot ja työssäoppiminen eivät edenneet samanaikaisesti. Näin työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet nousivat aineistosta esiin. Lisäksi opiskelijat kokivat tutkinnon hyvin laajaksi, jolloin siinä nähtiin opintojaksojen runsauteen ja aikatauluttamiseen liittyvät vaikeudet.

4.5.1 Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet

Työssäoppimisen irrallisuus koulusta Arviointikriteerien sisältöjen yhteys käytäntöön selkeämmin esiin	Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet	Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen vaikeudet
---	---	---

Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet koettiin työssäoppimisen irrallisuutena opinnoista sekä vaikeutena yhdistää tutkinnon arviointikriteerejä käytäntöön. Työssäoppijoiden pitäisi päästä tekemään tutkinnon perusteissa määriteltyjen ammattitaitovaatimusten mukaisia työtehtäviä, jotta heidän tutkinnon suorittaminen voidaan arvioida tutkinnon vaatimusten mukaisesti. Liiketalouden perustutkinto on hyvin laaja tutkintokokonaisuus, joten työssäoppijat eivät aina pääse työssäoppimispaikalla tekemään kaikkia ammattitaitovaatimuksissa vaadittuja työtehtäviä, jolloin opiskelijan tulee osoittaa osaamisensa muulla tavoin, esimerkiksi täydentämällä osaamisen arviointia haastattelujen tai täydentävien tehtävien avulla. Opiskelijat kokivat haasteelliseksi ja keinotekoiseksi juuri sen, jos he eivät päässeet työssään tekemään jotain yksittäistä ammattitaitovaatimusten mukaista arvioitavaa tehtävää, mutta heidän piti kuitenkin täydentävin dokumentein tai haastatteluin osoittaa tehtävän osaaminen. Lisäksi opiskelijat kokivat opintojen ja työssäoppimisen irrallisuuden sitä kautta,

kun työpaikalla tehtävät työt eivät etene saman aikataulun mukaisesti kuin mitä opinnot etenevät, joten työssäoppiminen ja opinnoista oppiminen eivät tue toisiinsa. Aineistosta nousi esiin myös se, että työssäoppija kokee haastavaksi tunnistaa tutkinnon suorittamisen kannalta itselleen tärkeät työtehtävät. Työhön uppoutuu tekemällä, eikä miettimällä, millaiset tehtävät tähtäävät tutkintoon.

"en mä tiiä voisko sitä (työssäoppimista) paremmin tukee, kun se on kuitenkin tuntuu niin irralliselta jutulta verrattuna tähän koulujuttuun, en mä tiiä pystyykö sitä tukemaankaan paremmin, molemmat on niinku sillee pakollinen paha mikä on tehtävä ja suoritettava" (H3)

"se ei aina välttämättä ole niin että koulu tukis, vaan se on vähän niinku erillinen siitä työpaikan touhusta ja no siinä on niinku siis eri asioita mitä käsitellään koulussa ja mitä käsitellään työpaikalla, että jotain asioita on vähän niinku haastavampi saada käytettyä niinku hyväksi siellä työssä..... kyllähän ne opettajat sitten aina kertoo mitä kaikkee esimerkkejä miten kannattaa tai voi niihin tutkintosuunnitelmiin tehdä, mutta nekin on, ne on aina sen opettajan näkemys siitä" (H3)

"se on silleen haastavaa ja vähän outoo, että pitää kaivaa mikä on itelle siihen tutkintoon tärkeintä, kun se on vähän semmosta vaihtelevaa työpäivän kulku ja työtehtävät..." (H3)

Tutkinnon suorittamiseen kuuluu tutkintosuunnitelmien laatiminen. Suunnitelmat ovat tutkinnon osa kohtaisia ja ne laaditaan tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukseen peilaten. Opetushallituksen laatimissa tutkinnon perusteissa on esitelty jokaiseen tutkinnon osaan arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Arviointikriteerit ovat arviointiasteikolla 1-3, jossa numero 3 on paras ja sisältää laajimmat osaamisvaatimukset kyseisessä arviointikohteessa. Opiskelijat kokivat näiden arviointikriteerien sisältövaatimukset haastaviksi yhdistää käytäntöön, sillä sellaisissa työtehtävissä, johon liiketalouden perustutkinto-opiskelija pääsee työssäoppimaan, ei välttämättä pääse toteuttamaan arviointikriteerien sisältövaatimusten mukaisia tehtäviä. Tällöin opiskelijoiden oli mietittävä ammattitaidon osoittamiseksi jokin muu keino tutkintotilaisuuteen. Nämä muut keinot koettiin teennäisinä, pakollisina ja oppimisen näkökulmasta turhina, koska ne olivat usein väkinäisesti keksittyjä arviointikriteerit täyttäviä täydentäviä tehtäviä.

Tutkinnon osien arviointikriteerit koettiin myös haastaviksi ymmärtää käytännön tasolla, joten opiskelijat toivoivat oppilaitokselta selkeää ohjeistusta tai ainakin kriteerien käsittelyä yhdessä, jotta opiskelijat ymmärtäisivät kriteerit ennenkuin tutkintosuunnitelman laatiminen ja osaamisen osoittamisen arviointi ovat ajankohtaisia.

”tää ei oo ilmeisesti koulusta, mutta nää on näitä yleisiä kriteereitä, mitä se tutkintotoimikunta vaatii, mutta ehkä joissakin tutkinnon osissa oli ihan tyhjänpäiväisiä kriteereitä, mikä ei tuntunut sopivan siihen tutkinnon osaan ollenkaan, itse tutkinnon osaan, että sitten tuli tämmösiä, että kaaheen vaikee miettiä, mutta jotain täydentäviä dokumentteja ja plaa plaa, koska käytännössä työssäoppimispaikalla ei pystynyt tekemään tämmösiä juttuja” (H1)

”ehkä jos se olis jotain tämmöstä, että kuvainnollista helpotusta ollu niissä kriteereissä tai näitä ois käsitelty aikasemmin, että miten voisit toteuttaa, niin ei olisi siinä vaiheessa tullut sitä paniikkia eikä stressipattia otsaan” (H1)

4.5.2 Tutkinnon opintojaksojen runsauteen ja aikatauluttamiseen liittyvät vaikeudet

Tutkinnon osien ja opintojaksojen toteutukseen liittyvät vaikeudet Tutkintosuunnitelmien ohjauksen määrä ja aikatauluttaminen	Tutkinnon opintojaksojen runsauteen ja aikatauluttamiseen liittyvät vaikeudet	Tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen vaikeudet
--	---	---

Liiketalouden perustutkintoon sisältyy viidestä kuuteen tutkinnon osaa. Yksi tutkinnon osa sisältää useampia opintojaksoja. Tutkinnon osien ja opintojaksojen toteutuksessa nähtiin haasteita. Opintojaksojen aikatauluttaminen koettiin sekavana ja opiskelijoiden mielestä eri opintojaksot eivät tukeneet toisiaan sisällöllisesti tai toisaalta saattoivat olla hyvin samankaltaisia, lähes toistensa kopioita, mikä aiheutti hämmennystä. Lisäksi opintojaksojen aikatauluttaminen lukuvuoteen epätasaisesti tuntui opiskelijoista rikkonaiselle. Se aiheutti opiskelijoille

opintojen kasautumista ajoittain enemmän ja näin opiskelijat kokivat opintojen hallinnan kaoottisena.

"sitten mitä oli näitä muita niitä lyhyempiä kursseja, niin ne oli kyllä niin sikin soklin hajallaan ettei niistä ollu mitään tukea silloin ja se oli silloin paljon hämmentävämpää kuin mitä nyt..... niitä kursseja oli niin paljon, niitä oli tosi paljon ja se tuntu opiskelijana semmoselle rikkonaiselle ja kauheen rasittavalle se....." (H1)

"niissä pienemmissä kursseissa semmosta, joka ois voinu tukea toinen toistaan ja näin olla enemmän lähekkäin" (H1)

Opiskelijat osoittavat osaamisensa tutkintotilaisuuksissa, jonka sisältö laaditaan tutkintosuunnitelmaan, jonka mukaan opiskelija osoittaa kyseisen tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten mukaisesti osaamisensa ja joka arvioidaan työsäoppimispaikalla. Tutkintosuunnitelmien laadinta osoittautui myös haasteelliseksi opiskelijoille, sillä suunnitelman pohjaksi, heidän pitää ymmärtää tutkinnon perusteissa määritellyt arvioinnin kohteet ja peilata niitä omaan työhönsä, millä osaamisen tasolla pystyn osaamisen osoittamaan. Opiskelijat kokivat, että tutkintosuunnitelmien laadinnan ohjausta olisi pitänyt olla aivan opintojen alussa, jotta he olisivat saaneet heti selkeämmän kuvan tutkinnon suorittamisesta ja sen vaatimuksista. Lisäksi opiskelijat kokivat, että tutkintosuunnitelmien laadinnan ohjausta olisi voinut olla vielä nykyistä enemmän, jolloin niiden merkitys tutkinnon suorittamisessa olisi auennut opiskelijoille paremmin. Aineiston mukaan tutkintosuunnitelmien laadinnan ohjausta olisi saanut olla enemmän ja sen aikatauluttaminen heti opintojen alusta saakka.

"jos olis tää tutkintosuunnitelma tekemisen ohjaus ollut silloin aiemmin syksyllä, niin se ois ehkä niinku helpottanut, lieventänyt tätä stressiä" (H1)

"ehkä olis voinu jotenkin enemmän painottaa noita näyttösuunnitelmien tekoa ja näyttöjä" (H4)

5 TULOSTEN TARKASTELU

Tämän luvun tarkoituksena on nostaa tutkimukseni keskeisimmät tulokset teoreettiseen tarkasteluun sosiaalisen tuen teorian, oppimisen sosiaalisen teorian, minäpystyvyyden sekä itseohjautuvuusteorioiden avulla. Tutkijana näen merkitykselliseksi käsitellä tuloksista vahvimmin esiin nousseet pääluokat; *opiskelun tukeminen* sekä *ammattillinen vahvistuminen*. Näiden tulosten tarkasteluun valittujen pääluokkien vaikuttavuus on merkityksellinen tutkinnon suorittamista edistävänä tekijänä työssäoppimisessa. Olen jakanut luvun kolmeen alalukuun, jossa ensimmäisessä alaluvussa käsitelen opiskelun tukemista selittäviä tekijöitä ja toisessa alaluvussa käsitelen ammatillista vahvistumista selittäviä tekijöitä. Tarkastelen molempia alalukuja eri teorioiden avulla. Kolmannessa alaluvussa esitän tulokset vielä tiivistettynä yhteenvedona.

5.1 Opiskelun tukeminen

Opiskelun tukeminen nousi aineistosta vahvimmin esiin tutkinnon suorittamista tukevana tekijänä. Opiskelijat kokivat työyhteisön, työpaikkaohjaajan, opetus henkilöstön, oppilaitoksen sekä läheisten antaman tuen merkitykselliseksi opintojen etenemisen sekä henkisen jaksamisen näkökulmista. Näiden eri yhteisöjen ja henkilöiden antamaa tukea voidaan nimittää yhteisesti sosiaalisesti tueksi. Näissä sosiaalisissa yhteisöissä tapahtuu myös oppimista. Sosiaalisen tuen käsite on liitetty useimmin kuvaamaan lähiyhteisön ja ihmisen välisiä suhteita kuin suhteiden vaikutusta ihmisen hyvinvointiin. (House 1981, 14; Kumpusalo 1991, 13.) Cohen ja Syme (1985, 4) määrittelevät sosiaalisen tuen toisten ihmisten antamaksi avuksi. Daena Goldsmithin (2004, 12) mukaan sosiaalisen tuen käsitettä voidaan kuvata sateenvarjokäsitteenä, jolla viitataan useisiin erilaisiin sosiaalisiin ilmiöihin ja prosesseihin. Albrecht ja Goldsmith (2003, 265) kuvaavat myös sosiaalisen tuen käsitettä sateenvarjokäsitteenä, joka tarjoaa tunteen tuesta, vahvistumisesta sekä hyväksynnästä, tarvittavien resurssien ja avun jakamisesta, ja

verkon siteiden rakenteellisesta yhdistämisestä tai integroimisesta tukiverkossa. House (1981, 13) toteaa, että meillä jokaisella on intuitiivinen tunne siitä, mikä muodostaa sosiaalisen tuen: tiedämme ne ihmiset, joita pidämme tukijoinamme, heiltä saamme tukea ja kannustusta ja tiedämme, keille annamme tukea. Käsite sosiaalinen viittaa jo nimensä mukaisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Goldsmith (2004, 149) toteaa myös sosiaalisen tuen olevan kommunikatiivinen ilmiö eli ihmisten välisellä viestinnällä on merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Housen (1981, 39) mukaan sosiaalinen tuki nähdään ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa on yksi tai useampi seuraavista tekijöistä: tunneperäinen huoli (mieltymys, rakkaus, empatia), aineellinen apu (tavarat tai palvelut), tiedot (ympäristöstä) tai arviointi (tarvittavat tiedot itsearviointiin). Joten Housen (1981, 39) mukaan voidaan nähdä neljä eri tuen muotoa; emotionaalinen-, aineellinen-, tiedollinen- ja arviointituki, jotka on tärkeää erottaa, koska niillä on erilaiset syyt ja seuraukset. Nämä neljä sosiaalisen tuen muotoa muodostavat vähimmäismäärän potentiaalisista sosiaalisen tuen muodoista, mutta nämä muodostavat käyttökelpoisimman konseptin ymmärtää ihmisten välisiä tapahtumia/vuorovaikutusta ja tukea niitä oikein (House 1981, 26). Tarkastelen tässä alaluvussa tuloksia erityisesti näiden neljän sosiaalisen tuen muodon avulla.

Kuten aineistosta kävi ilmi, erilaiset sosiaaliset yhteisöt tukevat opiskelua, kuten työssäoppimispaikka, oppilaitos ja opiskelijaryhmä sekä läheiset. Oppimisen sosiaalisen teorian alkuperäisen painopisteen mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutukseen osallistuminen ei viittaa vain sitoutumisesta tiettyihin toimintoihin tiettyjen ihmisten kanssa paikallisissa tapahtumissa, vaan se käsittää ennemminkin aktiivisen osallistumisen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan ja identiteettien rakentamisen suhteessa näihin yhteisöihin. (Wenger 2009, 210.) Esimerkiksi osallistuminen leikkikentän yhteisöön tai työpaikan tiimiin ovat sekä toimintaa että kuulumista näihin yhteisöihin. Tällainen osallistuminen ei vain muodosta sitä, mitä teemme, vaan myös keitä olemme ja kuinka tulkitsemme sitä, mitä teemme. (Wenger 2009, 210-211; Heikkilä 2006,

80.) Opiskelijat osallistuvat eri yhteisöihin, kuten työssäoppimispaikan työyhteisöön, jossa he oppivat uusia taitoja, sekä saavat myös uskoa omaan pärjäämiseen. Oppimisen sosiaalisen teorian eri ulottuvuuksia on myös nähtävissä tämän tutkimuksen tuloksissa.

Wengerin oppimisen sosiaalisessa teoriassa yhtenä oppimisen lähtökohdiana on osallistuminen käytäntöyhteisöihin (Heikkilä 2006, 82). Kuulumme moniin käytäntöyhteisöihin (communities of practice), esimerkiksi kotona, työssä, koulussa, harrastuksissamme. Erilaiset yhteisöt, joihin kuulumme, vaihtelevat elämämme aikana. Itseasiassa käytäntöyhteisöjä on jokapuolella. (Wenger 2009, 212.)

Opiskeluihin kiinnittyminen, sosiaalinen integraatio ja opintojen edistymisen ovat yhteydessä opiskeluaikana saatavaan sosiaaliseen tukeen. Opiskelijaryhmä on merkittävä opintoihin kiinnittymistä edistävä sosiaalisen tuen tarjoaja sekä sosiaalinen yhteisö. (Penttinen et. al. 2011, 5.) Läheisten tuki esiintyi aineistossa perheen ja vanhempien tukena kuin myös vertaistukena. Vertaistuki merkitsi opiskelijoille juuri oman opiskelijaryhmän antamaa emotionaalista ja aineellista tukea niin opintoihin kuin henkilökohtaisiin asioihin liittyen, jotka näyttäytyivät opiskelukokemusten jakamisena, kollektiivisena tukena sekä opiskelumotivaation ylläpitämisenä yhteisvoimin sekä niiden voimaannuttavaan vaikutukseen selviytyä opinnoista vaikeissakin tilanteissa.

Opiskelijaryhmät eivät automaattisesti rakennu kollegiaalisiksi yhteisöllisiksi ryhmiksi (Penttinen et. al. 2011, 6). Opiskelijat ovat työssäoppimassa eri työssäoppimispaikoissa koko tutkinnon suorittamisen ajan, joten opetushenkilöstö on merkittävässä roolissa opiskelijaryhmän ohjaamisesta kollegiaaliseksi yhteisölliseksi ryhmäksi, unohtamatta kuitenkaan opiskelijoita itseään, joilla on myös vastuu ryhmään kiinnittymisestä. Kun opintoihin kiinnittyminen onnistuu ja tietoisuus vertaisuudesta välittyy, on opintojen suorittamiselle paremmat edellytykset. Opiskelijoista muodostuvalla vertaisryhmällä on myös merkittävä vaikutus sosiaalisen integraation vahvistajana. Opiskelijoiden väliset keskinäiset vuorovaikutus- ja ystävyysuhteet ovat keskeisessä roolissa yhteisöön sitoutumisessa ja myös oppimisessa. Sosiaalinen tuki opintojen aikana on merkityksellistä

niin ryhmään kuulumisen tunteelle kuin myös itse opiskelulle. (Penttinen et.al. 2011, 5.) Partanen (2011, 182) toteaa, että jos opiskelijalla on vähän vuorovaikutusta omaan opiskelijaryhmäänsä, hän hakee pääsääntöisesti tukea opiskeluyhteisön ulkopuolisista lähteistä, kuten perheestä, ystävistä, työkollegoilta ja muilta elämänpiiriin kuuluvilta henkilöiltä. Samuuden tunne vahvistaa sosiaalista tukea ryhmän sisällä, jolloin myös ryhmän jäsenten tulisi ainakin jollain tasolla tuntea tasa-arvoisuutta toisten kanssa. Vertaisryhmä on myös paikka, jossa voidaan jakaa kokemuksia, saadaan emotionaalista tukea, palautetta ja uusia näkökulmia sekä lisätään tietoisuutta, vahvistetaan sosiaalisia taitoja ja lisäksi uskoa ja luottamusta tulevaisuuteen sekä myönteistä asenteiden ja käyttäytymisen muutosta. (Penttinen et. al. 2011, 6.)

Opiskelijat kokivat perheen ja vanhempien antaman tuen arvokkaaksi oman jaksamisen ja kannustamisen näkökulmasta, jota kohtaan opiskelijat kokivat kiitollisuutta. Opiskelijoiden saama tuki perheeltä ja vanhemmilta sai erilaisia sosiaalisen tuen muotoja. Läheisten ja perheen antama emotionaalinen tuki on empatian antamista, huolenpitoa, rakkautta ja luottamusta, joka on tärkein sosiaalisen tuen muoto (House 1981, 24). Perheen antama tuki näyttäytyi aineellisenä tukena arjen käytänteissä annettuna apuna, rauhallisen opiskeluympäristön ja oman ajan mahdollistamisena sekä tiedollisena tukena, jotka auttoivat opiskelijoita jaksamaan opinnoissaan. Toisaalta emotionaalisenä tuen muotona olivat perheen kannustava tuki ja kiinnostus opintoja kohtaan auttoivat opiskelijoita uskomaan omaan selviytymiseen ja yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Myös Partanen (2011, 183) havaitsi tutkimuksessaan työyhteisön ja läheisten tulla olevan merkitystä aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden vahvistumisessa, sillä myös aikuisopiskelija tarvitsee muiden tukea, kannustusta ja arvostusta muodostaessaan vahvan pystyvyyksensä itsestään.

Koska opiskelijat ovat työssäoppimassa koko tutkinnon suorittamisen ajan, on työyhteisön ja työpaikkaohjaajan tuen merkitys tutkinnon suorittamista edistävinä tekijöinä ilmeinen. Työyhteisö ja työpaikkaohjaaja voidaan nähdä myös merkittävinä opintoihin kiinnittymistä edistävinä sosiaalisen tuen tarjoajina.

Työssä opitaan ja työpaikkaa hyödynnetään oppimisympäristönä, joten työssäoppimisen ohjaaminen ja työyhteisön kannustava ilmapiiri ovat merkittävässä asemassa työpaikalla (Mäkeläinen 2000, 94). Myös Väisänen (2003, 25) toteaa oppimisympäristön merkityksen opiskelua tukevana tekijänä, sillä hän toteaa tehokkaan oppimisympäristön olevan turvallinen, yksilön tarpeita ja ainutlaatuisuutta kunnioittava. Turvallisessa ilmapiirissä on turvallista kokeilla, kysellä ja epäonnistua. (Väisänen 2003, 25.)

Työyhteisön tuki näyttäytyi haastatteluissa niin käytännön työn tekemisen tukemisena kuin kannustamisena ja kiinnostuksena opiskelijan opintoihin. Tiedollinen tuki nähdään tietojen, neuvojen, ehdotuksien, opastuksen ja ohjauksen antamisena (Kumpusalo 1991, 14). Opiskelijat kokivat tärkeänä asiantuntijoiden neuvot ja ohjauksen työtehtäviin, jota he saivat toisilta työntekijöiltä. Yhdessä tekeminen sekä työtehtävien tekemisen seuraaminen auttoivat opiskelijoita oppimaan työtehtävät parhaiten. Heikkilän (2006, 82) mukaan käytäntöyhteisöihin osallistuminen on ollut ja on tärkeää oppimisemme kannalta, sillä yhteisö mahdollistaa ihmisten kykyä muodostaa itselleen merkityksellistä tietoa. Myös itseohjautuvuus kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välillä (Koro 1993, 39). Haastatteluissa tuli erityisesti myös esiin se, että työyhteisön tulisi olla tietoisia työssäoppijasta sekä työssäoppimisen merkityksestä opinnoissa, jotta työhön ohjaaminen olisi sujuvaa. Oppimisen sosiaalisen teorian mukaan osaaminen yhteisössä muodostuu kolmen osatekijän kautta, josta yksi tekijä on se, että yhteisön jäsenillä on yhteinen ymmärrys siitä, mikä on yhteisön toiminnan tavoite, jonka he myös jakavat (Heikkilä 2006, 82). Eli jos työyhteisö ei ole tietoinen työssäoppimisen merkityksestä ja sen tavoitteista, tällöin on vaikeaa tavoitella työssäoppimiselle asetettuja oppimistavoitteita niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti. Toisaalta työssäoppijalle tunne työyhteisöön kuulumisesta näyttäytyi myös merkityksellisenä. Opiskelijat kokivat tärkeäksi myös työyhteisön turvallisuuden, jotta siellä uskaltaa kysyä ja näin oppia. Oppimisen sosiaalisen teorian mukaan osaaminen muodostuu lisäksi vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten kanssa, jossa he muodostavat säännöt vuorovaikutukselle, jonka tulee perustua luottamukseen (Heikkilä 2006, 82). Tällöin yhteisö rakentaa

turvallisen ja luotettavan ilmapiirin yhdessä, jossa oppiminen koetaan mielekkääksi ja turvalliseksi. Näiden lisäksi yhteisö muodostaa yhteisen tavan toimia, puhua, jne., jotta yhteisön tavoitteellinen toiminta yhdessä onnistuu (Heikkilä 2006, 82). Käytäntöyhteisöissä kompetenssi muodostuu Wengerin mukaan näistä kolmesta osatekijästä.

Työyhteisön suhtautuminen opiskelijoihin tasavertaisina oli opiskelijoille tärkeää, jolloin he kokivat olevansa osa työyhteisöä. Työssäoppiminen on usein oppimista paineisessa ja kiireisessä ympäristössä, jolloin työssäoppijoiden kannalta oikeanlainen sosiaalinen tuki on tärkeää työyhteisön kaikilta jäseniltä (Väisänen 2003, 25). Opiskelijat tarvitsevat apua tehtävissä onnistumiseen ja niistä selviytymiseen, jolloin tiedollinen tuki työyhteisöltä on tarpeen. Työssä tapahtuvalle oppimiselle on tyypillistä yhteisöllisyys ja työssäoppimisessa ei opita vain työn sisältöjä, vaan myös tietynlaisia kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia (Väisänen 2003, 26). Työyhteisö ohjaa ja opettaa opiskelijaa toimimaan työpaikan toimintatapojen mukaisesti, jolloin työpaikan kulttuuriset ja sosiaaliset tavat toimia tulevat tutuiksi. Käytäntöyhteisöihin osallistuminen on tärkeää oppimisemme kannalta, sillä yhteisö mahdollistaa ihmisten kykyä muodostaa itselleen merkityksellistä tietoa ja näin oppia (Heikkilä 2006, 82).

Näyttötutkinnon suorittamisen ydin on työssäoppimisessa, joten työyhteisön lisäksi myös työpaikkaohjaajan merkitys siinä on tärkeä. Työpaikkaohjaajat ovat keskeisessä roolissa työssäoppimisen ohjaajina, jolloin opiskelijan ohjaus- ja opetustyön suuri vastuu on työpaikalla ja työpaikkaohjaajilla (Frisk 2010, 6). Opiskelijat kokivat tarvitsevansa apua työn ja opintojen yhdistämisessä niin, että työpaikkaohjaaja osaa osoittaa heille ammattitaitovaatimusten mukaisia tehtäviä sekä ohjata heitä tehtävissä. Työssäoppimiselle on asetettu opetussuunnitelmassa oppimistavoitteet jokaiselle tutkinnon osalle. Työssäoppimisen toimijoina toimivat opiskelija, työpaikkaohjaaja sekä vastuukouluttaja ja näin heidän kaikkien on oltava tietoisia opiskelijan työssäoppimisen oppimistavoitteista. (Collin 2007, 131-132.) Koska oppiminen työpaikalla tapahtuu opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti, on vastuukouluttajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan sovittava yhdessä niistä tavoitteista, jotka opiskelijan on tarkoitus

työpaikalla oppia (Mykrä 2007, 13). Nämä tavoitteet kirjataan yhteiseen sopimukseen, joka tehdään kolmen osapuolen kesken; vastuukouluttaja, opiskelija ja työpaikkaohjaaja. Collinin (2007, 215) mukaan opiskelijat pitävät opiskelua ja työtä toisistaan poikkeavina oppimisympäristöinä, jolloin koulusta saatavan muodollisen tiedon ja työstä saatavan käytännön opin yhdistäminen on tärkeää. Tämä tuli myös aineistosta esiin tutkinnon suorittamista ehkäisevänä tekijänä, kun opiskelijat kokivat työssäoppimisen irralliseksi opinnoista. Tällöin työpaikkaohjaajan merkitys korostuu tuen antajana.

Työpaikkaohjaajalla on Mykrän (2007, 12) mukaan erilaisia rooleja ohjaajana, mutta ennen kaikkea hänen tehtävänsä on ohjata työssä tapahtuvaa oppimista, tukea sitä ja tukea opiskelijan ammatillista kehittymistä. Opiskelijalle on tärkeää tuntee ja kokea olonsa turvalliseksi työyhteisössä, jossa myös työpaikkaohjaajalla on suuri merkitys tukea ja rohkaista opiskelijaa oppimaan sekä huomioida opiskelijan vahvuudet ja vahvistaa opiskelijan luottamusta omaan pärjäämiseen. Wengerin teoriassa myös identiteetin käsite on yksi oppimisen sosiaalisen teorian neljästä peruskäsitteestä (Eteläpelto 2007, 101). Identiteetin rakentaminen on keskeinen osa sosiaalista oppimista käytännön yhteisöihin osallistumalla. Yksilön identiteetin rakentaminen on prosessi, jossa sosiaalisten yhteisöjen yhteydessä saatujen kokemusten merkityksistä keskustellaan yhdessä. Oman osaamisen, vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen jäsentyy oman yhteisön avulla. Identiteetti kehittyy sen mukaan, mitä olemme tehneet, millaisiin yhteisöihin kuulumme nyt ja millaiset ajatukset meillä on tulevaisuudestamme. (Heikkilä 2006, 83.)

Opiskelijat kokivat tärkeäksi myös sen, että työpaikkaohjaajalla on kokemusta toimia ohjaajana. Työpaikkaohjaajina toimivat yleensä kokeneemmat työntekijät, joilla on enemmän tai vähemmän ohjaajana toimimisesta kokemusta ja näin opiskelijoiden saama ohjaus on hyvin epätasalaatuista. Ohjaukseen on kiinnitetty huomiota sen kehittämiseen panostamalla, mutta tutkimusten mukaan kehittämistyö ei ole riittänyt poistamaan puutteita. Usein ohjauksen puutteiden syiksi on havaittu kiire ja nopeasti vaihtuvat tilanteet. (Virtanen & Collin 2007, 225.) Tämä näkyi myös haastatteluaineistossa, sillä osa opiskelijoista joutui

kohtaamaan työpaikkaohjaajan kiireen, jolloin aikaa yksilölliselle ohjaamiselle ei ollut sekä työpaikkaohjaajan vaihtuminen kesken työssäoppimisjakson kokemattomampaan ohjaajaan, jätti opiskelijan kokemuksen mukaan hänet vaille tukea opintojensa sekä työssäoppimisensa kanssa.

Opiskelun tukeminen kuuluu myös opetushenkilöstölle. Erityisesti vastuukouluttajan merkitys opintojen edistämisen tukijana nähtiin merkittävänä. Vastuukouluttaja toimii opiskelijaryhmänsä vastuuhenkilönä, joka kulkee opiskelijan rinnalla opintojen alusta niiden loppuun. Vastuukouluttaja voidaan nähdä myös merkittävänä opintoihin kiinnittymistä edistävänä sosiaalisen tuen tarjoajana, jonka rooli on työpaikkaohjaajan tavoin moninainen, sillä hänet voidaan nähdä sekundaaritasolla, niin emotionaalisen-, aineellisen-, tiedollisen- ja arviointituen antajana sekä ohjaajana. Vastuukouluttaja kohtaa opiskelijat erilaisissa elämäntilanteissa, joissa opiskelijoilla on erilaisia tuen tarpeita, tällöin vastuukouluttajan tehtävänä on antaa heidän tarvitsemaansa tukea siltä osin, mikä on tarkoituksenmukaista. Pasanen (2000, 124) toteaaakin ammatillisen koulutuksen ohjauksen olevan opiskelijan tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa kehittämisessään sekä elämäntilanteissaan (Pasanen 2000, 124).

Oppilaitoksen tuki näyttäytyi opiskelijoille aineellisena tukena erilaisten käytännön asioiden hoitamisena, kuten erilaisten asiakirjojen laatimisena eri viranomaisille. Opetuksen käytännön järjestelyt olivat kuitenkin tärkein opiskelijoille näyttäytyvä tuki, joka tuki opiskelijoita ainakin jossain määrin myös työssäoppimisessa. Sosiaalista tukea voi antaa ja saada monessa muodossa, kuten oppilaitoksessakin. Oppilaitoksessa sosiaalista tukea saadaan etupäässä opetushenkilöstöltä, mutta myös muulta henkilöstöltä. Oppilaitoksessa pääasiallisessa roolissa on tiedollinen tuki, mutta sen henkilöstön antama emotionaalinen-, aineellinen- ja arviointituki ovat myös tärkeässä roolissa opintojen etenemisen näkökulmasta. Emotionaalisen tuen saaminen oppilaitoksessa koskee lähinnä vastuukouluttajan antamaa tukea, sillä virallinen viestintätyyli tai oppilaitoksen ilmapiiri voivat olla esteenä emotionaalisen tuen välittymiselle (Eronen 2015, 21). Op-

pilaitoksen henkilöstö ja etenkin opetushenkilöstö antavat jatkuvasti arviointitukea opiskelijoille erilaisten oppimistehtävien merkeissä. Aineellinen tuki näyttyy oppilaitoksen henkilöstön tarjoamina erilaisina palveluina opiskelijoille, kuten erilaisina työpajoina.

Kuten alussa mainitsin opiskelun tuen näyttyneen opiskelijoiden kokemuksissa merkityksellisenä tutkinnon suorittamisen näkökulmasta, on sen keskeisyys huomattavissa myös sosiaalisen tuen välityksellä. Cohen ja Syme (1985, 4) määrittivät sosiaalisen tuen resurssina, mutta sitä voidaan pitää myös voimavarana, jota yksilö saa elinympäristöltään. Sosiaalisen tuen resursseina voidaan tutkimustuloksien mukaan nähdä erilaiset yhteisöt opiskelijoiden ympärillä. Onhan sosiaalisessa tuessa kysymys ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja ihmisten toisilleen antamasta tuesta. Olemme luonnostaan riippuvaisia toisista ihmisistä ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen eri tekijöistä, kuten rakkaudesta, empatiasta, palveluista ja tiedoista. Ihminen tarvitsee sosiaalista tukea hyvin erilaisissa tilanteissa, mutta erityisesti tuen merkitys korostuu niissä tilanteissa, joista selviytyminen on haastavaa, kuten tutkimuksessa tuli esiin opiskelijoiden erilaisia haasteita työssäoppimispaikoilla sekä opinnoissa. Tuen oikea-aikaisuus on sen vaikuttavuuden ja tehokkuuden edellytys. Tuen tulisi olla saatavilla silloin, kun yksilö ei selviä yksin, jolloin ulkopuolista tukea tarvitaan. (Kumpusalo 1991, 17.) Sosiaalinen tuki näyttyy erilaisissa käytäntöyhteisöissä, joissa oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. On siis tärkeää huomioida tuen sekä yhteisöjen merkitys ihmiselämässä ja niiden vaikuttavuus yksittäiselle ihmiselle sekä koko yhteisölle.

5.2 Ammatillinen vahvistuminen

Opiskelun tukeminen opintojen eri vaiheissa ja eri ihmisten antaman tuen merkitys tutkinnon suorittamisessa tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, samoin voidaan nähdä ammatillisen vahvistumisen yhteydessä. Opiskelijat oppivat vuorovaikutuksessa erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä. Wengerin

mukaan oppiminen voi tapahtua kokemuksen kautta osallistumalla maailmaan (Heikkilä 2006, 79). Oppimisen sosiaalisen teorian mukaan kuuluminen käytäntöyhteisöihin on oppimisen sekä identiteetin rakentamisen kannalta tärkeää (Heikkilä 2006 82-83). Opiskelijoiden käytäntöyhteisöinä toimivat työssäoppimispaikat, joissa opiskelijat suorittavat näyttötutkintoa.

Ammatillinen vahvistuminen nousi aineistosta keskeiseksi tekijäksi työssäoppimisessa, joka tukee tutkinnon suorittamista. Erityisesti osaamisen vahvistumisen ja omien vahvuuksien tunnistamisen nähtiin vaikuttavan ammatilliseen vahvistumiseen. Opiskelijat ovat työssäoppimassa, jossa työyhteisöön osallistumalla tapahtuu sosiaalista oppimista ja samalla oman identiteetin rakentamista. Aikuisena oppimisen ja ammatillisen kehittymisen motiivit ovat yhtäaikaaisesti sekä oppimisessa itsessään että oppimisessa välineenä (Collin 2007, 130). Opiskelijat ovat työssäoppimassa suorittaessaan samalla tutkintoa, jolloin opiskelijoilla on motiivit uusien asioiden oppimiseen ja näin myös ammatilliseen kehittymiseen, mutta toisaalta oppiminen on väline uuden tutkinnon saavuttamiseen. Opiskelijat tavoittelevat tutkintoa työssäoppien. Heikkilä (2006, 83) toteaa identiteetin rakentamisen olevan keskeinen osa sosiaalista oppimista käytännön yhteisöihin osallistumalla. Kuuluminen erilaisiin yhteisöihin määrittää identiteettiämme, kun taas identiteetti määrittää sen, mitä meidän tulisi tietää ja mitä ei, keneen identifioidumme ja keneen luotamme ja kenen kanssa jaamme ymmärryksemme (Heikkilä 2006, 83).

Opiskelijat kokivat eri tahoilta, kuten työpaikkaohjaajalta, toisilta työntekijöiltä ja arvioijilta, saadun palautteen tärkeäksi oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmista. Työstä saadun palautteen merkitys erityisesti tutkintotilaisuuksien jälkeen oli keskiössä, koska opiskelijoilla oli tilaisuudessa mahdollisuus osoittaa työssäoppimisessa opittua osaamistaan heitä varten paikalla oleville arvioijille. Tilaisuus on jossain määrin verrattavissa tenttitilaisuuteen, johon on valmistauduttu ja joka päättää yhden osan opinnoista. Palautteen on todettu merkitsevän aikuisten oppimisessa erityisen paljon, koska aikuiset opiskelevat omasta tahdostaan eikä ulkopuolelta asetetusta pakosta. Heillä on motivaatiota opiskella ja motivaatioon vaikuttaa oppimisesta saatava palaute.

Erityisen tärkeää palautteenannossa on, että se annetaan mahdollisimman pian ja siihen sisältyy positiivinen ja kannustava ote. (Valleala 2007, 62-63.) Opiskelijoille oli erityisen tärkeää palautteen saanti heti työsuorituksen jälkeen sekä tutkintotilaisuuden eli osaamisen arvioinnin jälkeen. Opiskelijoille oli tärkeää, että palaute on asiallista, rakentavaa, selkeää, suoraa ja välitöntä, josta voidaan käydä palautteen antajan kanssa vielä tarkennettua keskustelua. Palautteenannon tuleekin olla dialoginen tapahtuma eikä vain yksisuuntainen toiminta ohjaajalta opiskelijalle (Valleala 2007, 63). Wengerin mukaan opiskelijan identiteetti muodostuu siitä, mitä hän on tehnyt, millaiseen yhteisöön hän kuuluu ja millaiset ajatukset hänellä on tulevaisuudesta (Heikkilä 2006, 83). Palautteen avulla opiskelijat muodostavat omaa identiteettiään niin opiskelijana kuin työssäoppijana.

Työn kautta oppimalla opiskelijan on mahdollista vahvistaa omaa osaamistaan, jota näyttötutkinnon suorittamisella juuri tavoitellaan. Työssäoppimisen määrittävät työtehtävät ja toimintakontekstit, kuten muut ihmiset, ilmapiiri ja johtaminen, sillä eri tilanteissa ja ympäristöissä opitaan erilaisia asioita. Kontekstin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksellisyys työssäoppimisessa on merkittävä osa työtä, sillä työtä ei tehdä vuorovaikutuksellisessa tyhjiössä. (Collin 2007, 139.) Yksittäisen työntekijän näkökulmasta työssäoppimisen funktio liittyy oman osaamisen kehittymiseen, uralla etenemiseen ja ammatillisen identiteetin vahvistamiseen (Collin 2007, 125). Jokaisella opiskelijalla on myös omat tavoitteet työssäoppimiselle asetettujen tavoitteiden lisäksi. Tavoitteena voi olla rohkaistuminen työssäoppijana tai erilaisten taitojen oppimisen tavoittelu. Osaamisen kehittämistä ja kartuttamista ei nähdä enää vain yksin puurtamisena, vaan sitä määrittää aina sosiaalinen konteksti, jossa se muotoutuu (Collin 2007, 127). Wengerin (2009, 210) mukaan oppimisen sosiaalisen teorian alkuperäinen painopiste on oppiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolla hän viittaa aktiiviseen osallistumiseen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan ja identiteettien rakentamiseen suhteessa näihin yhteisöihin. Opiskelijat kokivat työssäoppimisen kautta oppineensa omissa käytäntöyhteisöissä erilaisia uusia asioita ja taitoja. Käytäntöyhteisöihin osallistuminen on tärkeää oppimisemme kannalta, sillä yhteisö

mahdollistaa ihmisten kykyä muodostaa itselleen merkityksellistä tietoa (Heikkilä 2006, 82). Se, että työssäoppimispaikka eli käytäntöyhteisö on ohjannut ja kannustanut opiskelijoita erilaisiin haasteisiin ja työtehtäviin, on mahdollistanut opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen.

Ammatillinen vahvistuminen vaatii haastatteluaineiston mukaan työssäoppimisen ja palautteen lisäksi myös omien vahvuuksien tunnistamista, itsevarmuuden vahvistumista sekä vastuunottoa omista opinnoista. Omien vahvuuksien tunnistaminen näkyy usein luottamuksena omaan osaamiseen ja pärjäämiseen sekä omien jo olemassa olevien taitojen tunnistamiseen.

Opiskelijalla on jo jonkinlainen uskomus omista kyvyistään. Albert Bandura kehitti teorian uskomuksista, joita kutsutaan minäpystyvyyssuskomuksiksi. Ihmisillä on uskomuksia omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintaansa. (Partanen 2011, 19.) Minäpystyvyyssuskomukset kehittyvät läpi elämän jatkuvana prosessina (Partanen 2011, 21). Opiskelijat oppivat työssäoppimispaikoissaan jatkuvasti erilaisia taitoja ja toisaalta kohtaavat uusia haasteita, jonka seurauksena uskomukset omiin kykyihin voivat olla koetuksella ja näin omien vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää. Myös minäpystyvyyden kehittymiseen vaikuttavat vuorovaikutus opiskelijan sosiaalisessa ympäristössä ja hänen kehittynyt kykynsä säädellä toimintaansa. Erityisesti keskeisiä tekijöitä minäpystyvyyden kehittymiseksi ovat opiskelijan kyky ymmärtää syy- ja seuraussuhteita ja kyky itsereflektioon. (Partanen 2011, 21.) Aineistosta nousi esiin opiskelijoiden kyky reflektoida toimintaansa ja näin ymmärtää minäpystyvyyden toimintaansa nähden. Esimerkiksi opiskelijat olivat kokeneet oman toimintansa kautta omaavansa hyvät vuorovaikutustaidot, jotka nousivat esiin niin onnistuneina asiakaspalvelutilanteina kuin työyhteisön välisinä vuorovaikutustilanteina.

Opiskelijat toivat haastatteluissa esiin oman kiinnostuksen ja avoimen asenteen merkityksen motivoivina tekijöinä opinnoissa ja työssäoppimisessa. Ryan ja Deci (2000, 70) toteavat ihmisen olevan jo syntymästään lähtien aktiivinen, tiedonjanoinen, utelias ja leikkisä oppija, joka ei tarvitse mitään erityispalkintoja motivoidakseen itsensä oppimaan jotain uutta. Vallealan (2007, 71) mukaan itseohjautuvan oppijan piirteinä nähdään sisäinen motivaatio, suunnitelmallisuus,

itseluottamus, oma-aloitteisuus, luovuus ja joustavuus. Itseluottamus tuli aineistosta esiin opiskelijoiden omina havaintona itsestään työssäoppijoina ja opiskelijoina sekä oppimisen oivalluksina, jonka myötä heidän luottamus omaan osaamiseen vahvistui entisestään. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihminen elää aktiivisesti itseään ohjaten ja motivoituneena, jos sosiaalinen ympäristö mahdollistaa sen (Määttä et al. 2014, 45). Itseohjautuvuusteoria tarkasteleekin sosiaalisia ympäristöjä, jotka helpottavat tai estävät luonnollisen motivoitumisen sekä terveen psyykkisen kehityksen (Ryan & Deci 2000, 68). Vallealan (2007, 71) mukaan aikuinen ei ole oppijana itsestään itseohjautuva, vaan aikuinenkin tarvitsee vahvaa ja taitavaa ohjausta opiskeluissaan. Näin työssäoppimispaikan yhteisö on tärkeässä roolissa opiskelijan sosiaalisena ympäristönä mahdollistamassa itseohjautuvuutta. Myös Partanen (2011, 183) havaitsi tutkimuksessaan työyhteisön ja läheisten tuella olevan merkitystä aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden vahvistumisessa, sillä myös aikuisopiskelija tarvitsee muiden tukea, kannustusta ja arvostusta muodostaessaan vahvan pystyvyyksänsä itsestään.

Opiskelijoilla oli erilaisia kokemuksia työssäoppimispaikoissa siinä, miten vastuullisia tehtäviä heille osoitettiin. Kuitenkin kokemukset siitä, että he saivat enemmän vastuuta, kasvattivat myös heidän itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuusteoriassa nähdään olevan kolme synnynnäistä psykologista perustarvetta eli motivaation osa-alueita, joiden kautta voidaan tulla itseohjautuviksi: pätevyys (competence), itsenäisyys (autonomy) ja yhteenkuuluvuus (relatedness). Nämä perustarpeet ovat ihmisen hyvinvoinnin perusta, ilman niiden läsnäoloa ihminen ei voi hyvin. (Ryan & Deci 2000, 68.) Opiskelijat kokivat annettujen vastuullisempien tehtävien kautta olevansa riittävän päteviä sekä toimissaan itsenäisiä ja lisäksi kuuluvansa tasavertaisena työyhteisöön. Kokemukset omasta itseohjautuvuuden tunteesta eivät koskettaneet ainoastaan työtehtäviä, vaan myös opintoja.

Sekä opiskelun tukeminen että ammatillinen vahvistuminen näyttäytyivät haastatteluaineistossa vahvimpina tutkinnon suorittamista tukevinä tekijöinä työssäoppimisessa. Näiden lisäksi aineistosta nousi esiin tutkinnon suorittamista tukevana tekijänä oppimisympäristö, jossa erityisesti nousi esiin työn sisällön

mielekkyyds, joka näyttöydyi myös ammatillisen vahvistumisen tekijänä. Toisaalta mielekäs työyhteisö, jonka ilmapiiri on turvallinen ja avoin edistää oppimista ja näin tutkinnon suorittamista. Collinin (2007, 207) mukaan työtehtävät ja toimintaympäristöt (muut ihmiset, ilmapiiri, johtaminen, yms.) määrittävät sen, mitä työssä opitaan ja toisaalta mitä on mahdollista oppia. On selvää, että eri tilanteissa ja ympäristöissä opitaan väistämättä erilaisia asioita ja toisaalta vuorovaihdutus tuo mukanaan myös negatiivisia vaikutuksia. (Collin 2007, 207.) Käytännötyöyhteisöllä on merkitystä, onko se oppimista tukeva vai oppimisen esteenä.

Aineistosta nousi esiin tutkinnon suorittamista ehkäiseviä tekijöitä, kuten oman oppimisen esteet sekä tutkinnon sisältöjen ja työssäoppimisen yhdistämisen vaikeudet. Oman oppimisen esteenä ja motivaation heikentäjänä nähtiin oma asenne opintoihin. Eli asenne voi sekä tukea että ehkäistä tutkinnon suorittamista. Kuten edellä tuli esiin itseohjautuvuutta tukevat osa-alueet: pätevyys (competence), itsenäisyys (autonomy) ja yhteenkuuluvuus (relatedness), nämä kolme psykologista perustarvetta ovat keskeisiä motivaatiolle, joten siksi esimerkiksi työntekijöiden innostaminen parhaaseen mahdolliseen työsuoritukseen edellyttää sellaisen työympäristön tarjoamista, jossa he pystyvät toimimaan itsenäisesti, pääsevät toteuttamaan pätevyyttään/kyvykkyyttään ja saavat kokea olevansa osa toimivaa työyhteisöä. Sama koskee myös opetusta, jossa näiden perustarpeiden tukeminen vahvistaa oppimismotivaatiota ja sitä kautta oppimistuloksia (Ryan & Deci 2000, 65). Jos tutkinnon suorittaja uskoo olevansa pätevämpi osoitettuihin tehtäviin, oma motivaatio voi olla koetuksella tutkinnon suorittamisen tavoitteista huolimatta.

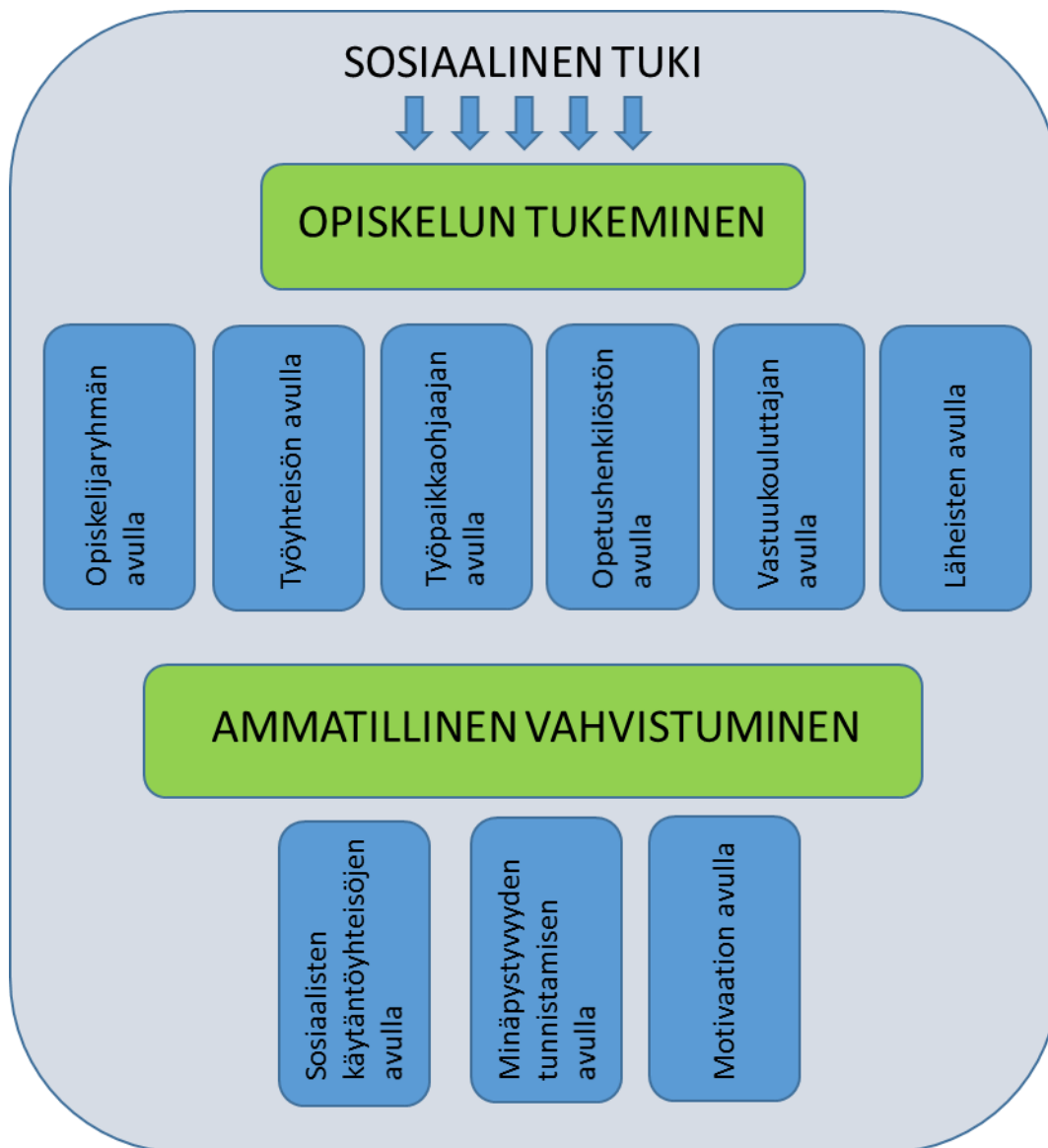
Työn ja tutkinnon sisältöjen yhdistämisen vaikeudet liittyivät työssäoppimisen ja valmistavan koulutuksen irrallisuuteen toisistaan, toisin sanoen opiskelijat kokivat ettei teoria tukenut käytäntöä ja toisinpäin. Collin (2007, 213) toteaa, että työssäoppiminen on työn käytäntöihin kytkeytyvää, aikaisempiin kokemuksiin perustuvaa, kollegiaalista ja sosiaalista ja että se poikkeaa selkeästi esimerkiksi koulutuksissa tapahtuvasta oppimisesta. Oppiminen niin työssä kuin koulussa voivat erota toisistaan, mutta näyttötutkinnon ideologian mukaisesti, tulisi niiden kuitenkin tukea toisiaan, jotta kokonaisvaltaista oppimista voi tapahtua.

5.3 Tulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää niitä tekijöitä työssäoppimisessa, jotka tukevat ja ehkäisevät tutkinnon suorittamista. Haastatteluaineistosta tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat opiskelun tukeminen ja ammatillinen vahvistuminen. Opiskelijat kokivat saavansa näiden tekijöiden kautta merkityksellisimmän tuen tutkintoa suorittaessaan.

Sosiaalinen tuki käsittää toisten ihmisten antaman emotionaalisen-, aineellisen-, tiedollisen- ja arviointituen. Kuvio 3. esittää sosiaalisen tuen kokonaisvaltaisuutta tutkinnon suorittamista tukevien tekijöiden taustalla. Kirjallisuudessa ja eri tutkimuksissa sosiaalisen tuen käsitettä kuvataan sateenvarjokäsitteenä, joka käsittää tunteen tuesta, vahvistumisesta sekä hyväksynnästä, lisäksi tuen nähdään jakavan tarvittavat resurssit ja avun, sekä yhdistävän tai integroivan rakenteellisesti verkon siteitä tukiverkostossa (Albrecht & Goldsmith 2003, 265). Opiskelun tukijoina opiskelijat näkivät oman opiskelijaryhmän, työyhteisön, työpaikkaohjaajan, opetushenkilöstön, vastuukouluttajan sekä läheiset. Heistä jokainen tarjoaa sosiaalista tukea tutkinnon suorittajalle, joka näyttäytyi sosiaalisen tuen eri muodoissa.

Opiskelijat kokivat omaa ammatillista vahvistumista erilaisissa sosiaalisissa käytäntöyhteisöissä, kuten työssäoppimispaikassa ja opiskelijaryhmässä, joissa he oppivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelijat kokivat toisten tukevan heidän käsityksiä minäpystyvyydestä. Erityisesti kannustamisen, palautteen ja arvostuksen kautta omien vahvuuksien tunnistaminen ja minäpystyvyyden tukeminen muokkasivat opiskelijoiden käsitystä työyhteisönsä jäsenenä ja työssäoppijana. Ammatillisen vahvistumisen tukijana nähtiin myös motivaation osa-alueita, joiden kautta voidaan tulla itseohjautuviksi: pätevyyden (competence), itsenäisyyden (autonomy) ja yhteenkuuluvuuden (relatedness) avulla. Sosiaalinen tuki näyttäytyy myös ammatillisen vahvistumisen yhteydessä, sillä näiden tekijöiden taustalla ovat myös sosiaaliset yhteisöt ja sosiaalinen vuorovaikutus yhteisön ja tutkinnon suorittajan välillä.



KUVIO 3. Sosiaalinen tuki opiskelun tukemisen ja ammatillisen vahvistumisen selittävänä tekijänä.

6 POHDINTA

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia eri teorioiden avulla, voidaan huomata aikuisopiskelijan opiskelun tukemisen olevan merkittävässä asemassa tutkinnon suorittamisessa. Näin ollen tutkimuksessa huomio kiinnittyy sosiaalisiin yhteisöihin ja niissä tuenantajiin sekä ohjauksen merkitykseen. Myös ammatillisen vahvistumisen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota oppimisen sosiaalisiin yhteisöihin ja minäpystyvyyttä sekä motivaatiota tukeviin tekijöihin.

6.1 Tutkimustulosten koonti

Tutkimukseni tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä tutkinnon suorittamiseen vaikuttaviin tekijöihin työssäoppimisessa. Tarkastelin näitä tekijöitä työssäoppimisessa esiintyvien teemojen, kuten työtehtävien, oppimisen, työpaikkaohjaajan, työyhteisön, jne. avulla. Lisäksi tarkastelin kouluun, perheeseen ja vapaa-aikaan liittyvien teemojen vaikuttavuutta tutkinnon suorittamiseen. Analysoin mainittuja tutkinnon suorittamiseen liittyviä tekijöitä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja tarkastelin tuloksia sosiaalisen tuen ja oppimisen sosiaalisen teorian, minäpystyvyyden ja motivaation näkökulmista.

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto, joka vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin, koostui kuudesta haastattelusta. Haastatteluaineiston analyysin pohjalta merkittävimmiksi tutkinnon suorittamista tukeviksi tekijöiksi nousivat opiskelun tukeminen ja ammatillinen vahvistuminen. Opiskelun tukeminen näyttäytyi erilaisten sosiaalisten yhteisöjen antamana sosiaalisena tukena eri muodoissaan. Ammatillisen vahvistumisen nähtiin voimistuvan kokemuksen kautta oppimalla sosiaalisissa käytäntöyhteisöissä, omien vahvuuksien tunnistamisella minäpystyvyyssuskomusten avulla sekä itseohjautuvuuden vahvistumisen kautta.

Työssäoppimisen ilmiötä on tarkasteltu aikuiskasvatuksen tutkimuksissa eri näkökulmista, kuten tutkimuksen alussa toin esiin Collinin (2007), Seppälän (2007), Friskin (2010) sekä Väisäsen (2003) tutkimusten tarkastelun painopisteet.

Yhteistä näille tutkimuksille on ollut eri näkökulmasta huolimatta sosiaalisen tuen merkityksellisyys opintoja tukevana tekijänä. Kuten Collin (2007, 139) toteaa ettei työtä tehdä vuorovaikutuksellisessa tyhjössä. Opiskelijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä, joissa he saavat sosiaalista tukea sekä kokevat ammatillista vahvistumista.

Tässä tutkimuksessa aineistosta erityisen vahvasti nousi esiin opiskelun tukeminen. Helposti ajatellaan aikuisopiskelijoiden selviävän itsenäisesti, itseohjautuen, jolloin opiskelun tukeminen voi jäädä toisarvoiseen asemaan koulutuksen tarjoajan taholta. Vallealan (2007, 71) mukaan aikuinen ei ole oppijana itsentään itseohjautuva, vaan aikuinenkin tarvitsee vahvaa ja taitavaa ohjausta opiskeluissaan. Opiskelijaryhmä koostuu hyvin heterogeenisestä aineistosta, jolloin jokainen aikuisopiskelija on yksilöllinen omine tarpeineen ja tavoitteineen. Tällöin niin työssäoppimispaikan kuin oppilaitoksen on huomioitava tämä opiskelun tukea suunnitellessaan.

Tutkimuksen tulokset kietoutuvat yhteen, sillä opiskelun tukeminen edistää myös ammatillista vahvistumista. Ammatillinen vahvistuminen rakentuu kokemuksen kautta sosiaalisissa yhteisöissä, joissa opiskelija saa sosiaalista tukea, joka taas tukee hänen oppimistaan ja tutkinnon suorittamista.

Opiskelijan omien vahvuuksien tunnistaminen muotoutuu opiskelijan minäkäsityksen ja minäpystyvyyden avulla. Kun opiskelija kokee selviävänsä työssäoppimisessa asetetuista vaatimuksista ja haasteista ja hän haluaa tehdä niitä asioita, tällöin hänellä on pätevyyttä selvitä vaatimuksista. Kun opiskelijalla on kyky tehdä omia päätöksiä ja päättää elämänsä suunnasta, tällöin hän on itsenäisesti toimiva. Kun opiskelija kuuluu erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin ja hän haluaa kuulua niihin ja tulla niissä hyväksytyksi, tällöin hän kokee yhteenkuuluvuutta. Kun opiskelija kokee yhteenkuuluvuutta työssäoppimispaikassaan ja hän saa tehdä työssään itsenäisiä päätöksiä sekä hän selviää työnsä haasteista, tällöin hän on oppinut, motivoitunut ja itseohjautuva, ja näiden myötä myös ammatillisesti vahvistunut.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta erilaisten sosiaalisten yhteisöjen antaman tuen edistävän tutkinnon suorittamista. Vastuukouluttajan asema tuen

tarjoajana oli tutkimuksen mukaan merkityksellinen, koska vastuukouluttaja kulkee opiskelijoiden rinnalla koko heidän opintojen ajan. Hän on opiskelijoille avainasemassa tutkinnon suorittamisen tukijana niin opintoihin, työhön kuin jopa yksityiselämään liittyvissä asioissa. Työpaikkaohjaajan asema tuen tarjoajana nähtiin myös merkittävänä, mutta aineistosta tuli esiin erilaisten työssäoppimispaikkojen erilaiset työpaikkaohjaajat, joissa toisissa työpaikoissa ohjaajat olivat kokeneita työpaikkaohjaajia, kun taas toisessa täysin kokemattomia, joka myös näkyi opiskelijan työhön ohjaamisessa. Toisaalta erilaisten ohjaajien erilaiset ohjaustavat nousivat aineistosta myös esiin.

Erilaisista työssäoppimisen ohjaamisen tutkimuksista ja työpaikkaohjaajille suunnatuista koulutuksista huolimatta on ikävää nähdä työpaikkaohjauksessa vieläkin paljon puutteita, jotka tulivat myös tässä tutkimuksessa esiin, mm. ohjauksen epätasalaatuisuutena ja ohjaajien kokemattomuutena. Työpaikkaohjaajat ovat kuitenkin vastuussa opiskelijan työhön ohjaamisesta ja tutkinnon suorittamisen tukemisesta eli heillä on tutkinnon suorittamiseen erittäin merkittävä rooli opiskelijan näkökulmasta kuin myös oppilaitoksen näkökulmasta. Pasasen (2007, 38) mukaan työssäoppiminen ja työpaikalla tapahtuva ohjaus ovat tärkeimmässä roolissa opiskelijan näkökulmasta, koska ne muodostavat uuden "ammattillisen koulutuksen yhteisön" työpaikalle, jolloin työpaikkaohjaajan roolin tärkeys on helppo ymmärtää. Työyhteisön rooli tuen antajana on myös ilmeinen. Työpaikkaohjaaja on merkittävässä roolissa myös työyhteisöön nähden, sillä hän tarvitsee opiskelijan tukemiseen koko työyhteisöä, jolloin työyhteisön tietoisuus opiskelijan tulosta, opinnoista ja omasta osallisuudestaan opiskelijan ohjaamisessa on tärkeää. Näin myös työyhteisö sitoutuu opiskelijan tukemiseen niin emotionaalisesti, aineellisesti, tiedollisesti kuin arvioivasti.

Oppilaitoksen tuki näyttäytyi opiskelijoille erilaisina opiskeluun liittyvien käytännön asioiden hoitamisena ja opetuksen järjestämisenä. Erityisesti huomio kiinnittyi oppilaitoksen tarjoaman opinto-ohjauksen opintoja tukevan aseman heikkouteen. Opiskelijat kokivat opinto-ohjauksen olevan valmiiksi määriteltä, tiukasti sääntöjä ja vaatimuksia noudattavaa oppilaitoksen etuja ajavaa toimin-

taa, eikä sen sijaan ohjausta ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitykseen tähtäävää. Kuten tutkimuksessa on tullut esille tuen merkityksellisyys aikuisopiskelijoiden opintojen edistäjänä, voidaan ihmetellä, miksi opinto-ohjausta ei ole aikuiskoulutuspuolella järjestetty ammattimaisesti, opiskelijoiden tukemista toteuttavaksi ohjaustoiminnaksi. Oppilaitoksen vastuukouluttajat hoitavat tehtävässään opinto-ohjaajan työhön liittyviä tehtäviä, mutta eivät opinto-ohjauksen ammattilaisina. Opetushenkilöstö on myös toiminut opiskelijoiden tukijoina etenkin oppiainekohtaisesti. Läheisten tuki, johon kuuluu sekä opiskelijaryhmän antama tuki vertaistuen näkökulmasta kuin perheen tuki, olivat tärkeässä roolissa. Perheen antama emotionaalinen- ja aineellinen tuki auttoivat opiskelijoita jaksamaan opinnoissaan sekä uskomaan omaan selviytymiseen.

6.2 Käytännön johtopäätökset

Ammatillinen vahvistuminen rakentuu mm. itseohjautuvuuden kautta ja itseohjautuvuuden nähdään selittävän opiskelijan motivaatiota, joka näyttäytyi työtehtävissä ja opinnoissa selviytymisessä, miten opiskelijat kokivat oman kyvykkyytensä osoitettuihin tehtäviin nähden. Tutkimustulosten perusteella voidaan nähdä merkityksellisenä selvittää heti koulutuksen alkuvaiheessa niitä tekijöitä, jotka motivoivat opiskelijaa tutkinnon suorittamiseen. Millaisena opiskelija kokee esimerkiksi opiskelun, sillä jokainen opiskelija on yksilö ja jokaisen kokemus opinnoista selviytymisestä voi olla erilainen, jolloin myös opintoja motivoivat tekijät varmasti eroavat. Opiskelijan motivaation tehostaminen heti opintojen alkuvaiheessa yksilöohjauksen avulla esimerkiksi tukemalla opiskelijaa rakentamaan minäkuvaa, tiedostamaan omia oppimiskäsityksiään sekä käsittelemään tietoa ja tuottamaan uutta tietoa, jotta opiskelijan minäpystyvyys vahvistuisi opiskelijana ja työssäoppijana. Jokaisella opiskelijalla on jo jonkinlainen elämäntarina koulutus- ja työkokemuksineen, joten niiden vaikutus minäpystyvyyteen on ilmeinen ja niiden hyödyntäminen ohjauksessa on tärkeää.

Tutkimuksessa tuli esiin työssäoppimisen ja koulutuksen irrallisuus, joka nähtiin osittain tutkinnon perusteista johtuvaksi, mutta myös tietämättömyydeksi niin opintojen sisällöistä ja vaatimuksista kuin työpaikan työtehtävistä. Tällöin koulutuksessa toimivien erilaisten sosiaalisten yhteisöjen yhteistyön tiivistäminen voisi edistää opintojen etenemistä. Etenkin työssäoppimispaikan ja oppilaitoksen välinen yhteistyö olisi tärkeää siitä näkökulmasta, että työssäoppimispaikka saisi oppilaitokselta tukea tutkinnon suorittamiseen liittyvissä asioissa ja toisaalta työpaikalta tulisi tietoa työssäoppimisen edistymisestä säännöllisesti esimerkiksi tutkinnon osa -kohtaisesti. Avoimen ja tiivin yhteistyön seurauksena oppilaitoksen olisi selkeämpää seurata työtehtävien vastaavuutta tutkinnon tavoitteisiin nähden sekä tutkinnon suorittamisen ideologian toteutumista työssäoppimispaikalla sekä työssäoppijan ja työnantajan tyytyväisyyttä. Näin työssäoppimispaikka ja oppilaitos eivät toimisi toisistaan niin irrallisina, jolloin yhteistyö tiivistyisi ja tiedonsiirto koulun ja työpaikan välillä tehostuisi myös oppimismielessä.

Hyvän ja arvostavan opiskeluilmapiirin luominen vertaistukiryhmään eli omaan opiskelijaryhmään on erittäin tärkeää opiskelun tukemisen näkökulmasta, joka nousi aineistosta merkityksellisemmäksi tekijäksi tutkinnon suorittamista tukeväksi tekijäksi. Yhteenkuuluvuudentunne eri toimijoiden välille on ensiarvoisen tärkeää luoda opiskelijaryhmässä arvostavan ilmapiirin luomiseksi. Tämä edellyttää luottamuksen kehittämistä ohjaajan ja opiskelijoiden välille. (Partanen 2011, 209.) Koska opiskelijat ovat pääsääntöisesti työssäoppimassa ja aikaa ryhmäytymiselle on vähän, voisi oppilaitoksen ohjausryhmä miettiä yhtenäisiä ryhmäytymisen työvälineitä, joiden avulla ryhmän yhtenäistä toimintaa voisi kehittää kohti arvostavan ilmapiirin omaavaa yhtenäistä ryhmää.

Tutkimuksessa nousi esiin vastuukouluttajan tehtäväkentän monipuolisuus ja merkityksellisyys, kun taas opinto-ohjaus oli jäänyt opiskelijoille etäiseksi. Näinollen ohjaustehtävien jakaminen opinto-ohjaajan ja vastuukouluttajan kesken voisi edistää opiskelijoiden tutkinnon suorittamista. Ohjauksella on suuri merkitys vahvistaa ja kannustaa ihmisen minäpystyvyyttä todellisten kokemusten avulla ja saada ihminen näkemään omat potentiaalinsa. Peavy (2006,

26) näkee sosiodynaamisen ohjausprosessin auttavan ihmisiä minäkuvansa uudistamisessa niin, että ihmisiä autetaan arvostamaan sitä mitä he ovat tehneet, näkemään uusia toimintamahdollisuuksia ja avaamaan kulttuurisia väyliä oppimiselle. Kun opiskelijoiden ohjaus keskittyy eniten opintojen sisältöihin kuin opiskelijan potentiaalien tunnistamiseen, tarvitaan ammattitaitoista ohjausta ja ohjaustyöhön lisää resursseja. Oppilaitoksen opinto-ohjaajan vastuulla voisi olla ihmisten henkilökohtainen ohjaus sekä ryhmänohjaus, joiden avulla mahdollistuisi minäpystyvyyden vahvistaminen opiskelijoiden aiempien kokemusten ja käsitysten tunnistamisen ja tiedostamisen avulla. Vastuukouluttaja vastaisi tutkinnon suorittamisen ohjaamisesta sisällöllisesti niin yksilö- kuin ryhmäohjauksena. Tällä hetkellä vastuukouluttajan aikaresurssi ei ole riittävä näiden tärkeiden ja keskeisten peruselementtien vahvistamiseksi, kuten minäpystyvyyden ja motivaation.

6.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimusprosessin aikana minulle nousi joitakin ideoita jatkotutkimusaiheista, joista tarvittaisiin lisäymmärrystä. Tässä tutkimuksessa etsin opiskelijoiden kokemuksia tutkinnon suorittamista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä työssäoppimisessa. Vähemmälle käsittelylle jäivät tutkinnon suorittamista ehkäisevät tekijät työssäoppimisessa, koska tutkijana tein päätöksen tutkia aineistosta vahvimmin esiin nousseet teemat, jotka näyttäytyivät tutkinnon suorittamista tukevinä tekijöinä, mutta sisälsivät myös tutkinnon suorittamista ehkäiseviä tekijöitä työssäoppimisessa. Näin ollen tämän tutkimuksen jatkoksi voisi tutkia niiden opiskelijoiden kokemuksia tutkinnon suorittamista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä työssäoppimisessa, jotka ovat keskeyttäneet opinnot tai jotka ovat suorittaneet osatutkinnon. Tämä toisi laaja-alaisuutta tutkittavaan ilmiöön ja siten mahdollisia käytännöllisiä kehitysehdotuksia ohjaustyöhön opiskelijan tukemiseksi.

Tutkimusta voisi jatkaa myös tarkastelemalla työssäoppimispaikan ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä ja sen toimivuutta tutkinnon suorittajan tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä tutkimuksessa tuli esiin työssäoppimispaikkojen ohjauksen epätasalaatuisuus ja kokemattomuus, joka näyttäytyi merkittävänä puutteena työssäoppimisessa. Joten tutkimuksen tarkempi kohdentaminen sekä oppilaitokseen että työssäoppimispaikkaan olisi varmasti paikallaan, jotta sekä oppilaitos että työssäoppimispaikka voisivat saada kehitysehdotuksia toimivammalle yhteistyölle ja näin kohdennettua sosiaalista tukea paremmin tutkinnon suorittajalle ja tutkinnon suorittamiseen loppuun saakka.

Minäpystyvyyttä on tutkittu monenlaisista eri näkökulmista ja tämän tutkimuksen aihepiiriin sopivasti vain korkeakouluopiskelijoiden opintojen etenemättömyyden tiimoilta, joten mielenkiintoista ja tärkeää olisi tutkia myös näyttötutkinto-opiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä sekä etenemistä minäpystyvyyden näkökulmasta, sillä keskeyttäneiden opiskelijoiden määrä on todella suuri ja näin olisi mielenkiintoista tutkia ilmiötä myös minäpystyvyyden näkökulmasta, löytyisikö sieltä lisää kehitysideoita opiskelijoiden ohjaukseen ja kenties käytännönjärjestelyihin niin oppilaitoksen kuin työssäoppimispaikan osalta.

On helppo havaita tämän ilmiön monipuolisuus ja monivivahteisuus, jota pystyisi tutkimaan hyvin monesta eri näkökulmasta ja näin löytämään selityksiä itse ilmiölle ja saamaan mahdollisia kehitysideoita koulutuksen järjestämiseen ja tutkinnon suorittamisen tukemiseen. Yksi tutkimus vastaa ilmiöön yhdestä näkökulmasta ja yhden otoksen kokemuksina, joten tutkittavan ilmiön laajentamiseksi ja samalla ilmiön tutkimisen monipuolistamiseksi tarvitaan vielä lisää tutkimusta.

LÄHTEET

- Albrecht, T.L. & Goldsmith, D.J. 2003. Social Support, Social Networks and Health. Teoksessa Thompson, T.L., Dorsey, A.M., Miller, K.I. & Parrott, R. (toim.) Handbook of Health communication. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ammatillinen peruskoulutus, OPH 2016. Haettu 29.11.2016.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot
- Borbely-Pecze, T.B. & Hutchinson, J. 2014. Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies. ELGPN Concept Note No.5. Kirjapaino Kari. Jyväskylä 2014.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2013. Research Methods in Education. USA and Canada: Routledge Ltd. 730 p.
- Cohen, S. & Syme, S.L. 1985. Issues in the Study and Application of Social Support. Teoksessa Cohen, S. & Syme, S.L. (toim.) Social support and health. Orlando: Academic Press.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimaateriaalit 2007.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M., 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, 54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M., 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist Vol.55 No. 1, 68-78.
- Eronen, M. 2015. Määräaikaisten työntekijöiden kokemus työyhteisön sosiaalisesta tuesta. Pro gradu-tutkielma. Tampereen Yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimaateriaalit 2007.

- Frisk, T. 2010. (toim.) Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana. Julkaisija Educa-Projektit Oy. Helsinki 2010.
- Goldsmith, D.J. 2004. Communicating Social Support. Illinois: Cambridge University Press.
- Hakala, R. 2007. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opettajan ja työpaikkaohjaajan työkuvaan. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki 2007.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu -Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 213 s.
- House, J.S. 1981. Work stress and social support. University of Michigan. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Juden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 5, 427-435.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannut, 74-88.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.
- Kumpusalo, E. 1991. Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys. Sosiaali- ja terveyshallitus, raportteja 8/1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuronen, I. 2014. Keskeyttämisilmiön tarkastelua. Teoksessa Määttä, S., Kiiveri, L., Kairaluoma, L. (toim.) Otetta opintoihin. Bookwell Oy Porvoo.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. 1998 (631/1998, 4 §). Haettu 21.11.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 16 a § (3.10.2014/787) Työssäoppiminen. Haettu 15.11.2016.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannut, 29-51.
- Lammi, A. 2012. Opas työpaikkaohjaajien koulutuksen toteuttamiseen. Educa-Instituutti Oy, 2012.
- Lester, S. & Costley, C. 2009. Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. Middlesex University. London, 1-17.
- Metso, S. 2014. A Multimethod examination of contributors to successful on-the-job learning for vocational students. Väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. 145 s.
- Määttä, S. 2014. Itseohjautuvuus. Teoksessa Määttä, S., Kiiveri, L., Kairaluoma, L. (toim.) Otetta opintoihin. Bookwell Oy Porvoo.
- Näyttötutkintojen järjestämissopimus, OPH, 2016. Haettu 22.11.2016.
http://www.oph.fi/download/177532_Nayttotutkintojen_jarjestamisso-pimus_01082016.pdf
- Näyttötutkinnot, OPH 2016. Tutkinnot. Haettu 29.11.2016.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/nayttotutkinnot/tutkinnot
- Mäkeläinen, P. 2000. Työssäoppiminen -ohjattua ammattiin oppimista. Teoksessa Onnismaa, J. & Spanger, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus.
- Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä -opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus, OPH 2013. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Liiketalouden perustutkinto, merkonomi 2013. Määräys 20/011/2013. Määräykset ja ohjeet 2013:26
- Opetushallitus, OPH 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Liiketalouden perustutkinto 2014. Määräys 59/011/2014.
- Opetushallitus, OPH 2015. Arvioinnin opas. Oppaat ja käsikirjat 2015:2.
- Opetushallitus, OPH 2016. Näyttötutkinto-opas. Oppaat ja käsikirjat 2016:3
- Opetushallitus, OPH 2014. Näkökulmia henkilökohtaistamiseen – Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytäntöjä. Oppaat ja käsikirjat 2014:7.

- Opetushallitus. 2016a. Haettu 16.11.2016 osoitteesta <http://www.oph.fi/ope-tushallitus>
- Opetushallitus, OPH 2016. Työssäoppiminen. Haettu 14.11.2016.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/tyossaoppiminen
- Opetushallitus, OPH 2016. Näyttötutkintojen järjestäminen. Haettu 16.11.2016.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/nayttotutkintojen_jarjestaminen
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän" -Aikuisopiskelijat koulutustarinnansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J. & Spanger, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. Painos. Thousand Oaks: Sage.
- Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Helsingin Painotuote Oy.
- Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. (toim.) 2011. Vertaisuusvoimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu -Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 310 s.
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. Narrative Inquiry 20:1, 204-224.
- Tilastokeskus. 2015. Ammatillinen koulutus. Haettu 16.11.2016 osoitteesta
<http://www.stat.fi/til/aop/2014/index.html>
- Tredu, 2013. Näyttötutkinnon järjestämissuunnitelma. Järjestämissuunnitelman laadintapäivämäärä 16.12.2013.
- Tredu, 2014. Tutkintoon valmistavan koulutuksen suunnitelma. Liiketalouden perustutkinto, merkonomi. 15.9.2014.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 182 s.

- Tutkinnon perusteet, OPH 2016. Tutkinnon perusteet. Haettu 29.11.2016.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/uudistuvat_tutkinnon_perusteet
- Valleala, U.M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Kaija Collin ja Susanna Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: PS-kustannus.
- Virtanen, A. 2007. Ammatillinen aikuiskoulutus: Taustaa, kirjoja ja nykytilaa. Teoksessa Kaija Collin ja Susanna Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: PS-kustannus.
- Virtanen, A. & Collin, K. 2007. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimaateriaalit 2007.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 282 s. Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) 1995. Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) Contemporary Theories of Learning – Learning theorists...in their own words. London and New York: Routledge.
- Wenger, E. 2008. Communities of Practice. Learning, meaning, and identity. USA: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun apuna toiminut teemahaastattelurunko.

