

**TYÖSSÄOPPIMISEN KOETUT MERKITYKSET  
AMMATILLISELLE KASVULLE LIKUNNANOHJAUksen  
PERUSTUTKINTO-OPISKELIJOILLA**

Hannele Kaperi

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Liikuntatieteellinen tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2023

## TIIVISTELMÄ

Kaperi, H. 2023. Työssäoppimisen koetut merkitykset ammatilliselle kasvulle liikunnanohjauksen perustutkinto-opiskelijoilla. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 82., 3 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaisia merkityksiä työssäoppimisen ajan kokemuksilla oli liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin erityisesti liikuntaneuvojaopiskelijoiden oma ääni eli heidän ajatuksiaan, kokemuksiaan ja mielipiteitään ammatillisen kasvun kokemuksestaan työssäoppimisjaksojen aikana.

Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui 17 liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijaa. Osallistujista 13 kirjoitti vapaamuotoisen kirjoitelman työssäoppimisjaksojen jälkeen aiheesta ”Työssäoppimisen koetut merkitykset ammatilliseen kasvuun”. Tämän jälkeen aineistoa täydennettiin neljällä tutkimushaastattelulla samasta aiheesta. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan esittää, että työssäoppimisajan merkityksellisimmät asiat liikuntaneuvojaopiskelijan ammatilliselle kasvulle ovat saatu ohjaus, tuki ja koettu yhteisöllisyys, moninaiset ammattiin ja itseen liittyvät oppimisen kokemukset sekä itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuun kanto.

Tutkimuksen johtopäätös on, että tähän tutkimukseen osallistuneet liikuntaneuvojaopiskelijat kokivat työssäoppimisen aikana saadun ohjauksen, tuen ja yhteisöllisyyden merkittävinä tekijöinä ammatilliseen kasvuunsa. Myös liikunta-alan osaamiseen ja työelämätaitoihin liittyvillä oppimiskokemuksilla koettiin olevan ammatilliseen kasvuun vahvistavaa merkitystä. Työssäoppimiseen kohdistunut oma vahva motivaatio ja myönteinen asenne virittivät työssäoppimisen aikana osaltaan tulevaisuusajattelua sekä urasuunnittelua, mikä koettiin merkityksellisenä ja edisti ammatillista kasvua. Liikuntaneuvojaopiskelijat toivat lisäksi esille työssäoppimisen aikana kokemansa itseluottamuksensa vahvistumisen ja vastuunsaamisen merkityksellisyyden edistävän ammatillista kasvuaan.

Asiasanat: työssäoppiminen, kokemuksellinen oppiminen, ammatillinen kasvu ja työelämäpedagogiikka, liikunnanohjauksen perustutkinto, liikuntaneuvojaopiskelija

## **ABSTRACT**

Kaperi, H. 2023. "The perceived significance of work-based learning for vocational growth among students in professional basic training for Sport Instructor". Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 82 pp., 3 appendices.

The purpose of this Master's thesis is to investigate the learning experiences of vocational education students of sports instructors during their on-the-job training, and to identify the significance of such training for their professional development. The study aims to explore the thoughts, experiences, and opinions of vocational sports coaching students regarding their professional growth during on-the-job training.

The research was conducted using a qualitative research method. The participants (N=17) were students of vocational education in sports instructing. Thirteen students wrote an essay titled "The Perceived Significance of On-The-Job Training for Professional Development," which was used as the primary source of data. In addition, four students were interviewed to further supplement the data on the perceived significance of on-the-job training for professional growth. The collected data amounted to 49 pages, and the research employed a theory-guided content analysis approach and a phenomenological-hermeneutical research approach, with the experiences of the participants being the central focus of the study.

The findings of the study indicate that the significance of on-the-job training for professional growth includes guidance, support, and a sense of community during the training, learning experiences, and an increase in self-confidence and responsibility. Feedback from supervisors and peers, support and feedback from clients, and a sense of community during on-the-job training were found to be significant factors. In terms of learning experiences, the students' professional growth was associated with goal orientation and motivation, expertise in the field of sports instructing, job skills, future-oriented thinking and career planning, and an increase in self-confidence and responsibility due to the acquisition of greater responsibility during the on-the-job training.

In conclusion, the study suggests that the significance of on-the-job training for professional growth lies in the guidance, support, and sense of community provided by the on-the-job training site, the learning experiences related to sports instructing expertise and job skills, personal motivation and attitude, and future-oriented thinking and career planning. The increase in self-confidence and responsibility that students gain from on-the-job training was found to be the most significant factor for their professional growth.

**Keywords:** on-the-job training, experiential learning, vocational development, workplace pedagogy, vocational qualification in sport instruction and vocational sport instructor student

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 AMMATILLINEN KOULUTUS</b> .....	<b>3</b>
2.1 Uusi ammatillinen koulutus .....	4
2.2 Ammatillisen koulutuksen tavoitteet.....	6
2.3 Ammattikasvatuksen tutkimuksesta .....	8
<b>3 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN</b> .....	<b>11</b>
3.1 Työpaikalla järjestettävän koulutuksen määrittelyä.....	11
3.2 Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen tarkoitus ja tutkimus.....	12
3.3 Kokemuksellinen oppiminen työelämässä .....	14
3.4 Itseohjautuvuus työssäoppimisessa .....	17
<b>4 TYÖELÄMÄPEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>22</b>
4.1 Työelämäpedagogiikan määrittelyä .....	22
4.2 Työelämäpedagogiikka ammatillisessa koulutuksessa.....	24
<b>5 AMMATILLINEN KASVU</b> .....	<b>28</b>
5.1 Ammatillinen kasvu ja ammatillinen pätevyys.....	28
5.2 Ammatillinen identiteetti .....	29
5.3 Ammatillinen kasvu ja työssäoppiminen.....	31
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>35</b>
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusote .....	35
6.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu .....	37
6.3 Tutkimusaineiston analyysi .....	40
<b>7 TULOKSET</b> .....	<b>43</b>
7.1 Ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys työssäoppimisen aikana.....	43
7.1.1 Palautteen ja tuen merkitys .....	43

7.1.2 Työpaikkaohjaajan merkitys .....	46
7.1.3 Työyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys.....	48
7.2 Oppimisen kokemukset työssäoppimisen aikana.....	49
7.3 Itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuun saaminen työssäoppimisen aikana ..	55
7.4 Tulosten yhteenveto .....	58
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>60</b>
8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä.....	60
8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys .....	65
8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	66
8.4 Tutkimuksen rajoitteet, jatkotutkimusehdotukset ja loppusanat.....	68
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>71</b>
<b>LIITTEET</b>	
Liite 1: Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.	
Liite 2: Esimerkki aineiston luokittelusta.	
Liite 3: Tietosuojailmoitus.	

# 1 JOHDANTO

Toisen asteen ammatillinen koulutus on kokenut viime vuosina suuria muutoksia. Ammatillisen koulutuksen reformin tuomat uudistukset vuodesta 2017 alkaen ovat muuttaneet ammatillisen koulutuksen rakennetta. Koulutusuudistus on ollut suurin ammatillisen koulutuksen muutos kahteen vuosikymmeneen. Uudistustyön tavoitteena on ollut, että koulutuksen avulla pystyttäisiin reagoimaan nykyistä nopeammin työelämän muutoksiin sekä osaamistarpeisiin tulevaisuudessa. (Valtioneuvosto 2017) Työpaikalla tapahtuvaa oppimista on lisätty ja käyttöön on otettu uusi koulutussopimusmalli. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 4 §) velvoittaa ottamaan ammatillisessa koulutuksessa, tutkinnoissa ja niiden järjestämisessä huomioon työ- ja elinkeinoelämän tarpeet sekä tekemään yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa.

Ammattikasvatuksessa ammattitaidon oppimisessa keskeistä on opiskelu työpaikalla aidossa työympäristössä ja työtilanteessa. Työssäoppiminen onkin merkittävä osa ammatillista koulutusta (Pohjonen 2005), sillä ammattitaito on tietojen ja taitojen hallintaa, kommunikointia, kykyä tehdä yhteistyötä ja sopeutumista työn jatkuvaan muutokseen (Laine ym. 2012, 12). Ammatillinen kasvu on puolestaan oppimisprosessi, jossa oppija hankkii tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän pystyy vastaamaan ammattitaitovaatimusten muutoksiin tulevaisuudessa (Ruohotie 2005, 3). Työssäoppimista on tutkittu laaja-alaisesti Suomessa ja kansainvälisesti. Myös ammatillista kasvua on tutkittu ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisen kasvatuksen koulutukseen sisältyvässä työssäoppimisessä ja työssä oppimisen kontekstissa sekä Suomessa, että kansainvälisesti.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tutkijan halu ammatillisena opettajana ymmärtää paremmin työssäoppimisen merkityksiä ammatilliselle kasvulle erityisesti liikuntaneuvojaopiskelijan näkökulmasta, sillä tätä ei ole aiemmin tutkittu. Tutkija on kiinnostunut ammatillisen kasvun prosessista ammatillisen koulutuksen aikana, työssäoppimisen merkityksestä ammatilliselle kasvulle ja ammatillisen kasvun merkityksestä työhyvinvoinnille. Tässä tutkimuksessa keskittään ammatillisen kasvun kokemukseen juuri työssäoppimisen ajalta. Tutkija on havainnut, että työssäoppimisen jälkeen ammatillisissa opiskelijoissa on havaittavissa monialaisia muutoksia, jotka eivät liity ainoastaan ammattialan substanssiosaamiseen tai työelämätaitoihin. Tämän työssäoppimisen ajan tuottama hiljainen tieto muuttaa opiskelijan toimintaa, asenteita ja arvoja suhteessa opiskelijatovereihin, opettajiin ja työelämään sekä ammatilliseen kasvuun ja ammattitaitoon. Käsite hiljainen tieto on selkeä ja tunnistettu työelämässä olemassa oleva ilmiö

(Bird 1994; Järvinen ym. 2000; Palomäki 2018). Bird (1994) määrittelee, että hiljainen tieto on tietoa, joka sisältyy kokemuksiin. Se on henkilökohtaista, toimintaan juurtunutta ja lisäksi se on tiukasti sidoksissa sitoutumisen asteeseen.

Tämän tutkimuksen avulla tutkija toivoi pystyvänsä löytämään niitä osatekijöitä, merkityksiä ja oppimisen kokemuksia, jotka tuottavat hiljaista tietoa ja vaikuttavat opiskelijan muutokseen työssäoppimisen aikana. Esiymmärryksen perusteella ja tätä tutkimusta suunnitellessa tutkijan lähtöoletus oli, että tämä koulutuksen aikainen muutos liittyisi opiskelijan ammatillisen kasvun prosessin etenemiseen sekä työssäoppimisen yksilölliseen kokemukseen osana ammattiosaamisen hankkimista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä työssäoppimisen ajan kokemuksilla oli liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle. Tutkija halusi tutkimuksen avulla saada tietoa siitä, miten opiskelijat kokevat työpaikalla tapahtuvan oppimisen osana ammatillista kasvuaan. Tämän tutkimuksen kautta saatua tietoa voidaan hyödyntää liikunnanohjauksen perustutkintokoulutuksen kehittämisessä.

## 2 AMMATILLINEN KOULUTUS

Ammattikasvatuksen suunnittelu alkoi Suomessa 1900-luvun alussa. Maahan perustettiin vuonna 1942 ammattikasvatusosasto koulutuksen suunnitteluosaston avuksi. 1950-luvun lopussa ammattikoulutuksen tarjoaminen kaikille oppivelvollisuuskoulun päättäneille alkoi kohota valtakunnalliseksi tavoitteeksi. Koulutushallinnon rinnalle pystytettiin koko maan ammattikoulutusta organisoimaan ja hallinnoimaan ammattikasvatushallitus (Antikainen ym. 2013, 111). Ammattikoulutuksen rakenne vastasi 1960-luvulla työelämärakennetta. Koulutuksen tehtävänä oli opettaa kädentaitoja sekä työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttöä, ja koulutusjärjestelmä oli rakentunut erityisalojen oppilaitoksiin (Lampinen 1998, 91).

1980-luvulla toteutetussa keskiasteen koulutuksen uudistuksessa ammatillinen koulutusjärjestelmä tuli yhteisvalinnan piiriin. Ylioppilaspohjaisia aloituspaikkoja avattiin ammatilliseen koulutukseen, ja samalla yliopistoihin tuli aloituspaikkoja ylioppilastutkintoa suorittamattomille (Antikainen ym. 2013, 111). Keskiasteen koulutuksen uudistumisessa irrottauduttiin koulutuksen välittömästä sitomisesta työtehtäviin ja alettiin korostamaan ammatillisen koulutuksen laaja-alaisuutta, jonka piti olla ratkaisu työelämän tulevaisuuden tarpeisiin. 1990-luvulla ammatillista koulutusta pyrittiin modernisoimaan ja tehtiin uusia opetussuunnitelmia, jotka korostivat jälleen laaja-alaisuutta ja opiskelijan valinnaisuutta. Teoriaa ja käytäntöä pyrittiin integroimaan entistä vahvemmin, ja opiskelua organisoitiin ongelmakeskeiselle pohjalle. Ammatillisen koulutuksen periaatteena oli vastaanottaa elinkeinoelämän muutokset suorituskykyisellä ammatillisen koulutuksen järjestelmällä (Lampinen 1998, 93).

Muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulutuksessa tapahtuu alati muutoksia, ja ennen kaikkea työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat aina koulutukseen (Lampinen 2000, 212–218). Ammatillisen osaamisen kehittämistarpeet nousevat ympäröivän yhteiskunnan ja toimintaympäristön muutossuunnista. Ammatillisen koulutuksen tulee vastata jatkuvasti uudistuviin työelämään tarpeisiin ja kehittää yksilöiden tarvitsemaa erilaista ammatillista osaamista. Ammatillista koulutusta ja tutkintojen perusteita kehitetään aktiivisessa yhteistyössä työelämän kanssa. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on varmistaa suurten työllistävien alojen työvoiman saatavuus ja huolehtia pienten erikoistuneiden alojen osaamisesta. (Opetushallitus 2023) Ammattikasvatuksen filosofiset perusteet löytyvät kaikesta työhön, työelämään ja ammatteihin liittyvästä. Sen reunaehdoja sanelevat työelämän lisäksi se, että kyse on myös yksilön persoonallisesta kasvusta ja mahdollisuudesta kehittyä ainutkertaisena, kokevana, toimivana,



osaavana ja itseohjautuvana yksilönä. Ammattikasvatuksessa on kaksi ulottuvuutta, jotka ovat tarpeet ja tavoitteet, joita yhteiskunta, työelämä ja yksilö odottavat, sekä substanssin hallinta. (Helakorpi 1993)

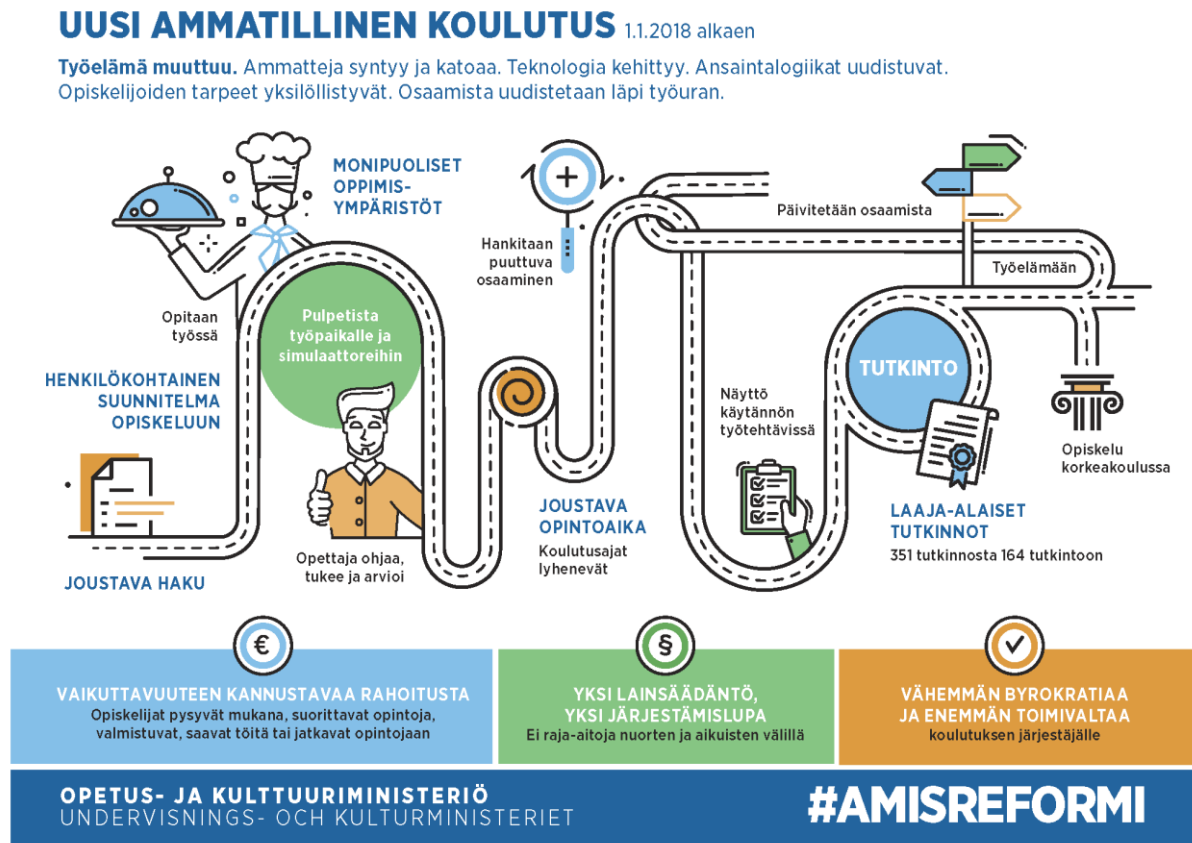
## **2.1 Uusi ammatillinen koulutus**

Ammatillinen koulutus uudistus vuonna 2017 muutti ammatillisen koulun rakennetta. Mittakaavaltaan koulutus uudistus on suurin ammatillisen koulutuksen muutos kahteen vuosikymmeneen. Uudistuksen tavoitteena on, että koulutus pystyy reagoimaan entistä nopeammin työelämän muutoksiin sekä tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista lisättiin ja käyttöön otettiin uusi koulutus sopimusmalli. Rahoitusmalliltaan uudistettu ammatillinen koulutus kannustaa vähentämään koulutuksen keskeyttämistä ja parantamaan koulutuksen vaikuttavuutta. Uudistuksen myötä työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikaista opiskelijan ohjausta vahvistetaan opettajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyönä. Koulutus uudistus muutti myös ammatillisen opettajan työnkuva. Opettajan tarkoituksena on nykyisin jalkautua työpaikoille yhä useammin ja ohjata opiskelijoita muissa oppimisympäristöissä kuin oppilaitoksessa (Valtioneuvosto 2017). Laki astui voimaan 11.8.2017. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017)

Ammatillisen koulutuksen reformin taustalla on alati muuttuva työelämä, johon tulevaisuudessa tarvitaan uudentyyppistä osaamista sekä mahdollisuuksia uudistaa yksilön osaamista koko työuran halki (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Ammatillisen koulutuksen uudistukseen on johtanut muuttuva työelämä: ammattien moninaisuus ja ammattiin kohdistuneet muutokset, teknologian kehittyminen, ansaintalogiikan muutokset, opiskelijoiden yksilöllisemmät tarpeet sekä läpi koko työuran jatkuva oppiminen. Konkreettiset muutokset kohdistuivat myös vaikuttavuuteen kannustavaan rahoitukseen, yhden lainsäädännön periaatteisiin (ei raja-aitoja nuorten ja aikuisten välillä) sekä siihen, että uudistus tuo koulutuksen järjestäjälle enemmän toimivaltaa ja vähentää byrokratiaa. Uudistuksessa ammatillisen koulutuksen 351 tutkinnosta päästiin laaja-alaisempiin tutkintokokonaisuuksiin, joita uudistuksen jälkeen jäi 164 (kuva 1).

Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa tuodaan osaamisperustaisuutta entistä vahvemmin pedagogisen toiminnan ja koulutuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Asiakaslähtöisyys ja työelämäyhteistyö painottuvat ensisijaisesti opintojen henkilökohtaistamisessa. Henkilökohtaistamisen perustana on opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin. Puuttuvan osaamisen hankkimiseksi opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen kehityssuunnitelma HOKS. (Kukkonen & Raudasoja 2018, 9–14)



KUVA 1. Uusi ammatillinen koulutus (OKM 2017a)

Osana ammatillisen koulutuksen uudistusta otettiin myös käyttöön ammatillisen koulutuksen työelämäpalaute. Valtakunnallisen työelämäpalautejärjestelmän kehittäminen käynnistyi kesäkuussa 2019. Työelämäpalauteprosessia on kehitetty yhteistyössä koulutuksen järjestäjien sekä työelämän edustajien ja keskeisten sidosryhmien kanssa. Valtakunnallisen työelämäpalauteen käyttöönotto on ollut osa ammatillisen koulutuksen uudistuksen toimenpiteitä. Työelämäpalaute koostuu kahdesta kyselystä: työpaikkaohjaajakysely ja työpaikkakysely. Työpaikkaohjaajakysely lähetetään kaikille työpaikoille, joissa on koulutettu opiskelijoita oppisopimuksella tai koulutusopimuksella. Palaute kysytään vastuullisilta työpaikkaohjaajilta. Työpaikkakysely lähetetään oppilaitoksen ja työpaikan koulutusopimuksen tai oppisopimuksen työpaikan vastuuhenkilölle. Kyselyillä seurataan työelämän tyytyväisyyttä ammatillisen oppilaitoksen

koulutuksen järjestämiseen yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämäpalautteen kyselyissä ei arvioida opiskelijaa.

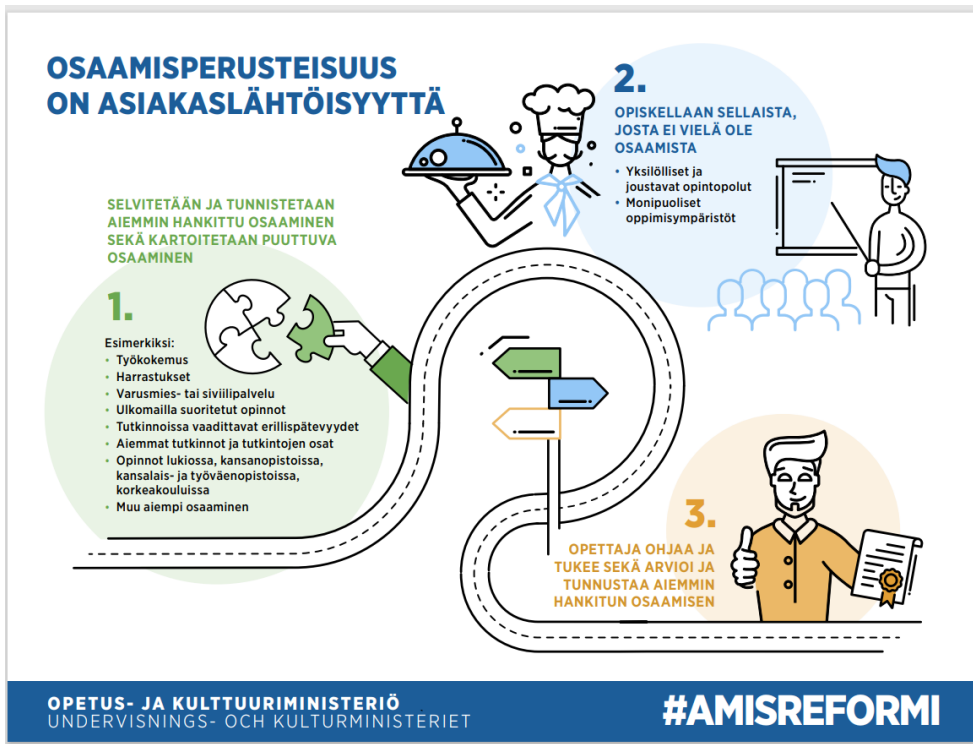
Työelämäpalaute vaikuttaa ammatillisen oppilaitoksen vaikuttavuusrahoitukseen. Työelämäpalaute on määritelty opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain (1705/2009) 32 §:ssä yhdeksi ammatillisen koulutuksen järjestäjien vaikuttavuusrahoituksen perusteeksi. Työelämäpalaute vaikuttaa ensimmäisen kerran ammatillisen koulutuksen järjestäjien vuoden 2023 vaikuttavuusrahoitukseen. Työelämäpalaute on koulutuksen järjestäjien laadunhallinnan käytävissä. Molemmissa kyselyissä työelämäpalaute annetaan anonyyminä. (OPH 2023a)

## **2.2 Ammatillisen koulutuksen tavoitteet**

Ammatillisen koulutuksen tavoitteet ovat ”...kehittää opiskelijan ammatillista osaamista sekä kasvua sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Koulutus kehittää työelämää, vastaa työelämän osaamistarpeisiin ja edistää yrittäjyyttä. Ammatillisella koulutuksella tuetaan myös elinikäistä oppimista. Toisen asteen ammatilliset tutkinnot mahdollistavat esimerkiksi opintojen jatkamisen korkeakoulussa.” (OPH 2023b) Ahola ja Anttila (2013, 11) kiteyttävät ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi antaa opiskelijalle tietoja ja taitoja alan ammattilaisena toimimisesta. Ammatillisen koulutuksen tehtävä on myös opastaa yrittäjyyteen ja sekä kehittää monipuolisesti opiskelijaa tulevaisuuden työtehtäviä varten. Tärkeitä painopisteitä tiedon ja taidon antamisen lisäksi ovat elinikäiseen oppimiseen kannustaminen, kansainvälisyys sekä tiivis työelämäyhteistyö. Ammatillisen koulutuksen periaatteita ovat seuraavaksi esiteltävät osaamisperusteisuus, yksilöllisyys ja asiakaslähtöisyys sekä työelämälähtöisyys.

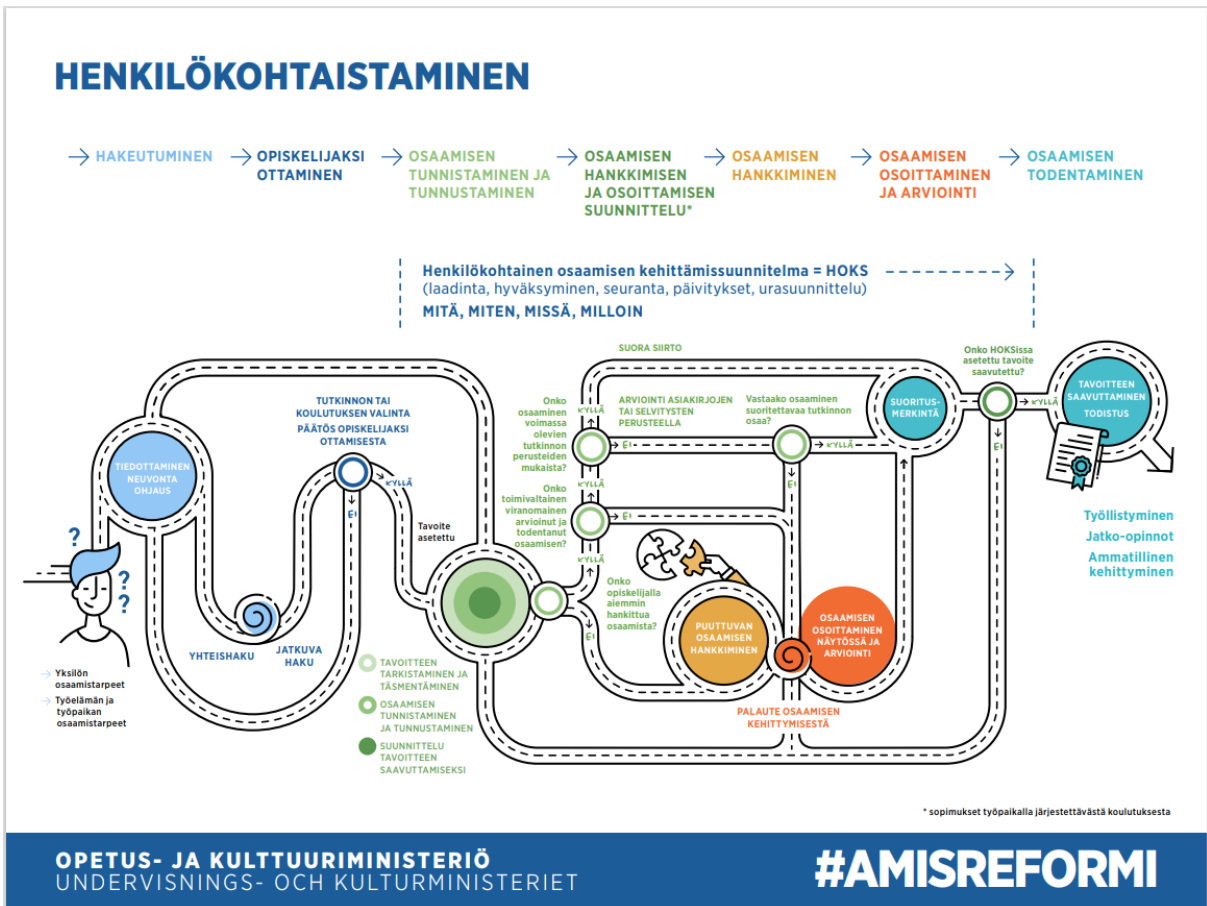
*Osaamisperusteisuus.* Koulutuksen aikana tunnistetaan opiskelijan monella tavalla jo aiemmin hankkima osaaminen. Lisäksi selvitetään opiskelijan tarvitsema osaaminen ja hankitaan. (OPH 2023c) Osaamisperusteisuudella kuvataan osaamista, joka perustutkinnon suorittajalla on osaamisen hankkimistavasta tai koulutuksen järjestämistavasta riippumatta (Korpi ym. 2018, 9). Osaamisperustaisuuden keskiössä ovat opintojen henkilökohtaistamiseen perustuvat joustavat ja yksilölliset opintopolut. Lisäksi osaamisen laatu varmistetaan arvioinnin perusteella (Räisänen & Goman 2018, 9). Laki ammatillisesta koulutuksesta määrittelee koulutuksen järjestäjän tehtäväksi ”tunnustaa opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen, joka vastaa tutkinnon tai

koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita.” (531/2017, 47 §)  
 Osaamisperustaisuuden lähtökohdat kuvataan yksityiskohtaisemmin kuvassa 2.



KUVA 2. Osaamisperustaisuuden lähtökohdat (OKM 2018b)

*Yksilöllisyys ja asiakaslähtöisyys.* Opetushallitus painottaa koulutuksen yksilöllisyyttä ja asiakaslähtöisyyttä. Koulutusta suunniteltaessa olisi otettava huomioon opiskelijan urasuunnitelmat, elämäntilanne ja oppimisvalmiudet. Edellä mainittujen yksilöllisten ja asiakaslähtöisten tavoitteiden mukaisesti luodaan sisällöltään ja pituudeltaan vaihtelevat, yksilölliset opintopolut (OPH 2023d) Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (531/2017) mukaan asiakaslähtöisyys on sitä, että koulutuksen järjestäjä on tietoinen asiakkaan eli opiskelijan odotuksista ja tarpeista, sekä tarvelähtöisestä tavasta suunnitella ja toteuttaa koulutuspalveluja. Tätä tukee esimerkiksi opiskelijalle laadittava ”henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot...Koulutuksen järjestäjä vastaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisesta ja päivittämisestä.” (531/2017, 44 §) Henkilökohtaistamisessa opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), jonka avulla opiskelijan opintopolkua suunnitellaan ja ohjataan (kuva 3).



KUVA 3. Henkilökohtaistaminen (OKM 2018c)

*Työelämälähtöisyys.* Opetushallitus kuvailee työelämälähtöisyyttä seuraavasti: koulutuksen suunnittelua ja toteutusta tehdään yhdessä työelämän kanssa. Ammatillinen koulutus tarjonta, palvelut ja toimintamuodot kehitetään yhdessä ammatillisen koulutuksen toimijoiden kanssa työelämän tarpeisiin. Koulutuksen työelämälähtöisyyttä lisää työpaikalla järjestettävä koulutus. (OPH 2023e) Työelämälähtöisyyteen perustuvalla aktiivisella yhteistoiminnalla ja erilaisilla toimintamalleilla varmistetaan, että koulutus vastaa työelämän vaatimuksia ja työmarkkinoiden muuttuvia tarpeita. (Karusaari 2020, 40, Kelo ym. 2012, Pohjonen 2000a, 117.)

### 2.3 Ammatikasvatuksen tutkimuksesta

Laukian ja Siiriän (2021) vuosien 2016–2020 ajalta tekemän tutkimuksen mukaan ammatikasvatuksen tutkimuksen yleisimmät suuntaukset liittyivät ammatilliseen osaamiseen ja työelämä-taitoihin, pedagogiikkaan ja opetusmenetelmiin sekä korkeakoulutukseen ja ammatilliseen kou-lutukseen (Laukia & Siiriä 2021). Ammatikasvatuksen tutkimuksen ytimessä tulisi olla vahva

teoreettinen viitekehys ja tutkimuksen tulisi olla empiirisiin aineistoihin perustuvaa. Tutkimuksen tulisi olla metodologisesti innovatiivista ja vahvaa tutkimusta, jonka tehtävänä on työtehtävien ja niihin liittyvien ongelmien kuvaaminen ja selittäminen sekä opetusprosessien analysointi ja konstruointi ajantasaisesti. (Nokelainen 2013)

Isacsson ym. (2021) kirjoittavat, että ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa olisi tarve yhdistää erilaisia teoreettisia ja empiirisiä lähtökohtia ja näkökulmia. Heidän mukaansa tulisi huomioida laaja-alaisesti ammatillisen koulutuksen perinteitä, kuten situationaalisen eli tilanteisen oppimisen periaatteita, kokemuksellista oppimista, työkokemuksesta oppimista, informaalia oppimista sekä tieteenalaan tai ammattikohtaiseen tietoon perustuvaa ammattioppimista sekä integratiivista pedagogiikkaa oppimisessa. Myös ammatillinen toimijuus ja kehittävä työntutkimus on huomioitava ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa. Tällaisen yhdistelevän tutkimuksen näkökulmasta tutkimuksen ja opetuksen tulisi lisätä eri ammattialoilla toimivien ammattilaisten ja heidän opettajiensa ja ohjaajien ymmärrystä alan kehittämishaasteista. Tutkimusteoreettisen tiedon yhdistämisen tulisi tehdä mahdolliseksi jakaa viimeisin tutkimusperusteinen tieto, rakennella uutta tietoa, tuntea ammattialakohtaiset traditiot sekä vahvistaa ammatillista identiteettiä ja toimijuutta. (Isacsson ym. 2021)

Suomessa ammatikasvatuksen tutkimus on hajautunut eri yliopistoihin sekä tiedekuntiin, ja tutkimuksen aihealueet ovat eriytyneitä. Tutkimuksista ei löydy ammatilliseen koulutukseen liittyvän kehittämisen jatkumoa, eikä niissä ole teoriaa syventäviä, eri ammattialojen käytäntöjen kehittämistä palvelevaa tutkimusta tai pedagogisten menetelmien systemaattista edistämistä. Tulokset eroavat Norjan ammatikasvatuksen tutkimuksesta, jossa tutkitaan opetussuunnitelmien työelämävastaavuutta ja opettajuutta sekä alakohtaisia pedagogisia menetelmiä enemmän kuin Suomessa. Ruotsissa ammatillisen koulutuksen tutkimuksen painopistealueet ovat puolestaan mukaan validoinnissa, ammattididaktiikassa ja ammattisivistyksessä. (Isacsson ym. 2021)

Isacsson ym. (2021) artikkelissa ehdotetaan, että tulevia ammatillisen koulutuksen tutkimuksen ja kehittämisen teemoja voisivat olla esimerkiksi oppivaa yksilöä tarkasteleva koulutuksen yksilöllistyminen, itseohjautuvuus ja urasuunnittelutaidot. Myös vastuullisuus, kestävä kehitys, viheliäisiin ongelmiin tai katastrofeihin varautuminen tai eriarvoisuuden teemat voisivat tulevaisuudessa olla jatkotutkimuksen aiheina ammatillisessa koulutuksessa. He painottavat, että olisi tärkeää koulutuksen kehittämisen kannalta selvittää, kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat

koulutuksen antamiin valmiuksiin. Työelämän näkökulmasta osaamistarpeita on tunnistettava ja ammatillisen koulutuksen on pystyttävä vastaamaan työelämän osaamistarpeisiin. Näitä voivat olla esimerkiksi älykkäät ratkaisut, osaamistarpeiden ennakointi sekä jatkuva oppiminen, joka sisältäisi täsmäkoulutuksia ja mikro-opintojaksoja alueellisesti, alakohtaisesti ja työelämälähtöisesti toteutettuina. Tutkimusartikkelin lopussa todetaan vaikuttavan ammatillisen pedagogiikan kehittävän työelämän lisäksi parhaimmillaan myös yhteiskuntaa, ja korostetaan korkeakoulujen tiivistä yhteistyötä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen ja pedagogiikan edistämiseksi. (Isacsson ym. 2021)

Laukia ja Siirilä (2021) toteavat, että ammatillisen koulutuksen tavoitteista ja muuttuvan työelämän tarpeista nousevan tutkimuksen painopisteitä tulisi olemaan ammatillisen osaamisen, työelämätaitojen, pedagogiikan ja opetusmenetelmien sekä korkeakoulutuksen tutkimus. He nostavat esille myös muista poiketen ja koronapandemian seurauksena tarpeen suunnata tutkimusta myös verkossa toteutettavaan opetukseen ja oppimisprosesseihin. Lisäksi he vahvistaisivat ammatilliseen kasvatukseen liittyvän jatkuvan oppimisen tutkimuksen roolia (Laukia & Siirilä 2021).

### 3 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN

#### 3.1 Työpaikalla järjestettävän koulutuksen määrittelyä

Työssäoppiminen on ammatilliseen koulutukseen sisältyvä koulutusjärjestelmä, jossa opiskelijat opiskelevat tutkinnon perusteiden mukaisia sisältöjä aidoissa työelämän ympäristöissä (Laine ym. 2012, 104). Työelämässä oppimisen termit ovat muuttuneet uudistuneen ammatillisen koulutuksen myötä. Työpaikalla ammatillisen koulutuksen aikana hankittavaa osaamista on aiemmin kutsuttu työssäoppimiseksi. Käytettävä termi on nykyisin **työelämässä oppiminen**. Työpaikkoja, jotka tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden työelämässä oppimiseen, kutsutaan **koulutus- tai oppisopimustyöpaikoiksi**. Oppilaitos ja työpaikka solmivat opiskelijan työelämässä oppimisen ajaksi koulutus- tai oppisopimuksen. Opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja ohjausta myös työelämässä oppiessaan. Sitä varten työpaikalta nimetään vastuullinen työpaikkaohjaaja. (OPH 2023g) Näin ollen opiskelijan työelämässä oppimista ohjaavaa työntekijää kutsutaan **työpaikkaohjaajaksi**. Koulutuksen järjestäjä tukee työpaikkaohjaajaa ohjaustehtävissä ja tarvittaessa järjestää koulutusta. (OPH 2023g) Ammatillisesta koulutuksesta annettussa laissa työelämässä oppimisesta käytetään termiä työpaikalla järjestettävä koulutus. Laissa kuvataan työelämässä oppimiseen liittyvä sopimustekniikka sekä koulutusjärjestäjän velvollisuudet työelämässä oppimiseen. (531/2017, 4. §)

Ammatillisten koulutusten järjestäjät käyttävät työssäoppimista kuvaavana terminä ammattioppilaitosten verkkosivuilla ja esitteissä yleisesti termiä työpaikalla tapahtuva oppiminen. Kuitenkin kun opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijalta, opetusneuvos M. Pastila-Eklundilta, kysyttiin virallista määritelmää ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen kuvaamiseksi, saatiin ohjeeksi käyttää ammatillisesta koulutuksesta annetun lain kuvaamaa määritelmää **työpaikalla järjestettävä koulutus** (M. Pastila-Eklund, henkilökohtainen tiedonanto 30.1.2023). Ammatilliseen koulutukseen liitetty työssäoppiminen on aidoissa työtehtävissä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimista (OPHh 2023g). Vaikkakin termi työssäoppiminen on siis määritelty ammatillisen koulutuksen uudistuksessa muun muassa muotoon työelämässä oppiminen, työpaikalla tapahtuva oppiminen ja työpaikalla järjestettävä koulutus, niin **työssäoppimisen** määritelmä tässä tutkimuksessa erottaa sen yleisestä työssä oppimisen tutkimuksesta. Kun työssäoppiminen tässä tutkimuksessa kirjoitetaan yhteen, sillä tarkoitetaan ammatillisen peruskoulutuksen harjoittelujärjestelmää, jossa osa tutkintojen tavoitteista toteutetaan



työssä ohjatusti ja arvioidusti oppien. Erikseen kirjoitettuna termillä työssä oppiminen tarkoitetaan sen sijaan työpaikalla tapahtuvaa oppimista ilmiönä (ks. myös Virtanen & Collin 2007, 216). Tynjälän (2008) mukaan työssä oppimista kuvaillaan uusien toimintamallien, käytäntöjen ja menettelyjen sekä tuotteiden luomisena. Työssä oppimisen tutkimus kohdistuu työntekijöiden työssä oppimisen tarkasteluun työelämässä, kun taas tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden työssäoppimista **työssäoppimisen** järjestelmässä ammatillisessa koulutuksessa.

Työssä oppimista on tutkittu aktiivisesti viime vuosikymmenten aikana (mm. Billett 2008; Harteis 2010;) myös kansallisesti Suomessa (mm. Collin 2005; Heikkilä 2006; Järvinen ym. 2000). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin kohdistuneet enimmäkseen työntekijöiden työssä oppimisen tarkasteluun. Työssäoppimista on myös tutkittu ammatillisessa koulutuksessa (mm. Pylväs ym. 2018; Tynjälä ym. 2005; Virtanen 2013). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisten opiskelijoiden työssä oppimista ammatillisen koulutuksen työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa.

### **3.2 Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen tarkoitus ja tutkimus**

*Työssäoppimisen tarkoitus.* Ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimisen tarkoituksena on, että opiskelija voi hankkia ammatillista osaamista käytännönläheisesti aidossa työympäristössä ja työtilanteissa (OKMd 2023). Ammatillisessa koulutuksessa opitaan työn tekemisen yhteydessä työpaikoilla eli työssäoppimisessa. Työpaikka on ammatillisen opiskelijan oppimisympäristö, joka integroituu oppimistavoitteiden asettamisella, ohjauksella ja arvioinnilla osaksi opiskelijan ammatillista koulutuskokonaisuutta. (Virtanen 2013a, 16, 37) Työssäoppimisen tulisi vahvistaa opiskelijan oma-aloitteisuutta, yhteistyötaitoja, itseluottamusta ja itsenäistä ajattelua, jotta hänen yleiset valmiutensa työelämään ja elinikäistä oppimista varten kasvavat (Koli 2003, 174). Collin (2006, 419) määrittelee lisäksi, että ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa uutta osaamista yrityksiin. Taulukko 1 havainnollistaa työssäoppimisen tarkoitusta.

TAULUKKO 1. Työssäoppimisen tarkoitus (mukailten Pursiainen 2016, 95)

---

**Työssäoppimisen tarkoituksena on**

---

lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta  
helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin  
syventää ammatillista osaamista  
edistää nuorten välitöntä työllistymistä  
helpottaa nuoren siirtymistä työmarkkinoille  
lisätä tietoa työmarkkinoista  
tehdä tunnetuksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja  
mahdollistaa opettajien ja asiantuntijoiden vaihtoa  
ehkäistä syrjäytymistä  
vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta  
edistää elinkäistä oppimista.

---

*Työssäoppimisen tutkimuksesta.* Nokelaisen ym. (2009) meta-analyysin tuloksena työssäoppimiseen liittyvistä tutkimuksista todettiin, että opiskelijat ja työpaikat kokevat työssäoppimisjaksoit hyödyllisinä sekä molemmin puolin opettavaisina. Hyvän työssäoppimisjakson perusteina ja edellytyksinä pidetään opiskelijalle työpaikalla annettavaa riittävää ohjausta sekä työpaikan resursseja opiskelijan ohjaamiseen. Myös sitoutuminen ja välittömän ilmapiirin merkitys tuotiin esille osana onnistunutta työssäoppimista. Lisäksi esimerkiksi aikataulujen yhteistä suunnittelua ennen työssäoppimisjaksoa pidetään tärkeänä. Viimeisenä tuotiin esille, että hyvän työssäoppimisen edellytyksenä on opiskelijan oma aktiivinen toiminta ja reflektointi työssäoppimisjakson aikana. Virtasen (2013b) mukaan opiskelijat oppivat työelämässä oma-aloitteisuutta sekä itsenäistä työskentelyä, ja heidän itseluottamuksensa vahvistuu. Niin opiskelijoiden ammatillinen osaaminen ja oppiminen, yhteistyötaidot kuin itsearviointi kehittyvät työssäoppimisjaksolla. Virtanen kiteyttikin, että työssäoppiminen kehittää myös opiskelijan ammatillista identiteettiä ja saa opiskelijat samaistumaan omaan alaansa. Opiskelijat oppivat työpaikalla myös oman alan haittapuolista, huonoista toimintatavoista sekä ”lintsaamisesta”. Opiskelijoiden todetaan oppineen työssäoppimisjaksolla paljon tietoja ja taitoja, ja aikaisempi työkokemus auttaa ja edistää tietojen ja taitojen oppimista. (Virtanen 2013b, 66)

Metson (2014) väitöskirjatutkimuksessa saatiin tietoa siitä, mitkä seikat vaikuttavat opiskelijan onnistuneeseen työssäoppimiseen. Tutkimuksen mukaan opiskelijan oma asenne ja motivaatio työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat opiskelijan onnistuneeseen työssäoppimisjaksoon. Myös työssäoppimispaikan innovatiivisella työympäristöllä, työpaikkaohjaajien ohjauksella sekä vanhempien työntekijöiden ja ammattilaisten kanssa työskentelyllä on vaikutusta opiskelijoiden kehittymiseen työpaikoilla. Edellä mainitut tekijät lisäävät opiskelijoiden itsestä työtettä. Tutkimuksessa havaittiin, että ammattilaisten kanssa työskentely ja opiskelijoiden heiltä saamansa tuki työssäoppimisen aikana yhdessä opiskelijan oma-aloitteisuuden kanssa vaikuttavat suuresti opiskelijan oppimiseen sekä tavoitteiden saavuttamiseen työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Onnistunut työssäoppiminen vaatii, että opiskelija saa palautetta työpaikkaohjaajalta sekä pääsee oppimaan kokonaisia työprosesseja alusta loppuun. Opiskelijalla tulisi olla aktiivinen ja oma-aloitteinen ote työntekoon sekä intoa oppia uusia asioita. (Metso 2014, 2–3)

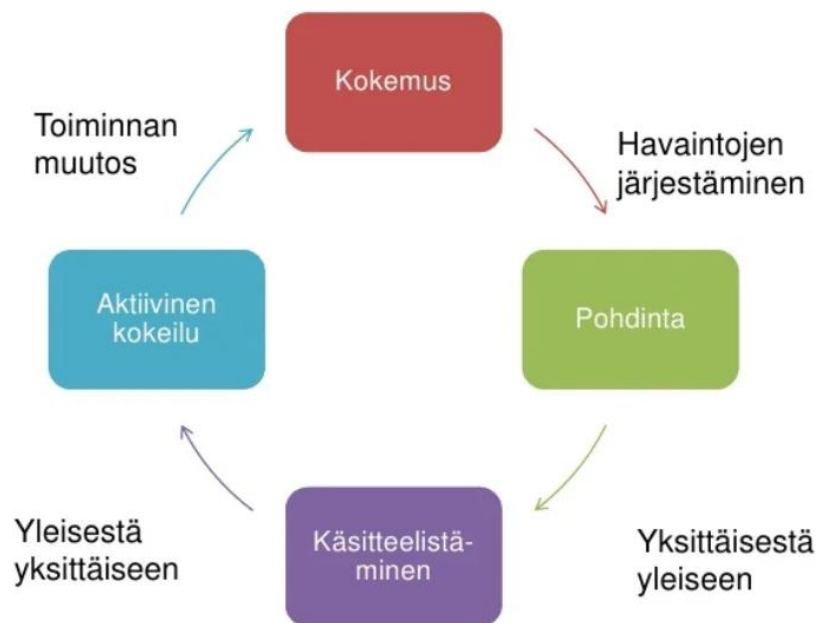
Karvin työssäoppimisen tutkimukseen liittyvän arviointiraportin perusteella (2021–2022) ammatillinen työelämäyhteistyö hyödyttää niin ammatillisten oppilaitosten henkilöstöä, opiskelijoita kuin työelämää. Raportin perusteella muun muassa ammatillisten oppilaitosten opettajat kokivat, että heidän ammattitaitonsa kehittyi yhteistyössä. Opiskelijoiden kokemuksena oli, että työssäoppiminen paransi heidän valmiuksiaan siirtyä työelämään ja valmiuksia työelämässä toimimiseen. Työnantajille keskeinen syy työssäoppimispaikkojen tarjoamiseen opiskelijoille oli mahdollisuus rekrytoida opiskelijoista uusia työntekijöitä. Raportin mukaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö edistää osaavan työvoiman saatavuutta sekä edesauttaa opiskelijoiden työllistymistä. (Karvi 2021–2022)

Karusaaren (2020) väitöstutkimuksessa työelämän edustajien vastauksissa nousi esiin huoli opettajien työelämän ymmärryksestä ja opiskelijoiden ohjaamisesta työelämässä. Vastauksissa nousi esiin myös huoli, että opettajalta puuttuu tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä työpaikoilla nykypäivänä tehdään ja mitä osaamista vaaditaan (Karusaari 2020).

### **3.3 Kokemuksellinen oppiminen työelämässä**

Tässä tutkielmassa työssäoppimisen pedagogisena teoriataustana hyödynnetään kokemuksellisen oppimisen teoriaa (Kolb 1984). Kokemuksellinen oppiminen on oppijan inhimilliseen

kokemukseen pohjautuvaa kasvua, ja se on yhä enemmän oppijan itsensä säätelemää ja itseohjautuvaa (Siekkinen 2017). Kolbin (1984) mukaan kokemuksellinen oppiminen tukee persoonallista ja sosiaalista kasvua sekä lisää ihmisen itsetuntemusta. Kokemuksellisen oppimisen kehän osiin kuuluvat omakohtainen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja kokeileva aktiivinen toiminta (kuvio 1). Oppiminen nähdään jatkuvana tiedon luomisen prosessina. Keskeinen rooli oppimisessa on oppijan omilla kokemuksilla ja elämyksillä, sillä uutta tietoa testataan ja arvioidaan opiskelijan omien kokemusten pohjalta. (Kolb 1984)



KUVIO 1. Kolbin nelivaiheinen kokemuksellisen oppimisen kehä (mukaillen Kolb 1984; Koskinen 2008)

Kolbin teorian mukaan reflektio liittyy kokemuksiin yksilöllisinä ja ryhmäprosesseina. Kuvassa kehässä korostuvat erilaiset toimintastrategiat ja niiden kokeilu. Syklisessä kehässä tapahtuu tiedon asteittaista syvenemistä, käsitteellistämistä ja tutkimista. Uusi tieto tulee testatuksi ja arvioiduksi oppijan omien kokemusten ja elämyksien kautta. Kuvio 1 kertoo yksilön omaa toimintaa kuvaten, miten hänen kokemuksellinen oppimisensa etenee sisäisenä syklinä. Kokemuksellisen oppimisen kehään sisältyy myös teorian perusteella kehitettyjen ajattelumallien soveltaminen käytännön tilanteessa. Tämä tiedon soveltamisen vaihe auttaa oppijaa syventämään opiskeltavaa aihetta (Kolb 1984).

Boud ym. (1985) ovat yhdistäneet Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin kokemuksen herättämät tunteet ja neljä erilaista kognitiivista prosessia: assosiaation, integraation, validiteetista varmistumisen sekä tiedon sisäistämisen. Assosiaatio edesauttaa uutta kokemuksellisesti opittua tietoa ja kokemuksen uudelleen arviointia liittymään aikaisemmin opittuun, integraatiolla tarkoitetaan tietojen välistä yhteyden etsimistä, validiteetti merkitsee tunteiden ja ideoiden autenttisuudesta varmistumista ja tiedon sisäistäminen prosessi merkitsee tiedon ymmärtämistä ja sisäistämistä. Boudin ym. (1985) mukaan on tärkeää käydä läpi kokemuksellisen oppimisen synnyttämiä tunteita niin positiivisten kuin negatiivisten tunteiden osalta, koska erityisesti negatiivisten tunteiden torjuminen voi häiritä oppimisprosessia: näin ollen negatiivisten tunteiden läpi käyminen edesauttaa oppimista (Boud, Keogh & Walker 1985, 45–46).

Vanne (2021) kirjoittaa väitöskirjassaan kokemuksellisesta oppimisesta, että oppimisen perusta on yksilössä. Yksilö tarkastelee työssä tapahtunutta tilannetta tai siitä saatua kokemusta ja pyrkii reflektiivisen havainnoinnin avulla arvioimaan kokemustaan liittämällä kokemuksen aikaisempiin kokemusyhteyksiin. Kokemuksellisessa oppimisessa yksilön tavoitteena on kokemustensa ymmärtäminen ja käsitteellistäminen, joka mahdollistaa niiden jakamisen muiden kanssa. ”Yksilö soveltaakin tietoa käytäntöön ja kokeilee käsitteellistettyä kokemustaan aktiivisesti. Tämä luonnollinen prosessi esiintyy jokaisen ihmisen arkielämässä ja se rakentuu erilaisten havaintojen ja kokemusten pohjalle”, kirjoittaa Vanne (2021, 82).

Tutkijat ovat kritisoineet Kolbin (1984) mallia liian yksinkertaiseksi. Tutkijoiden mielestä kokemus voi olla oppimisen lähtökohta, mutta se ei välttämättä johda oppimiseen. Tynjälän (1999) mukaan kaikesta kokemuksesta ei välttämättä seuraa uuden oppimista, koska taustalla voi olla tiedostamattomia perusoletuksia, jotka estävät uuden tiedon oppimisen. Myös Ruohotie (2000, 137) tuo esille sen, että kokemus ei aina takaa oppimista. Kolbin teoria soveltuu kuitenkin ammatillisen oppimisen periaatteisiin, joissa tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen yhdistetään. Tieto on seuraus kokemuksen ymmärtämisestä ja sen muuntamisesta käytäntöön ja soveltamisesta. (Siekkinen 2017) Aikuiskasvatuksessa Kolbin teoria on säilyttänyt suosionsa kriittisistä tarkasteluista huolimatta. Sen positiivinen usko ihmisen oppimiseen ja kehittymiseen voi olla yksi syy suosioon samoin kuin se, että usko ihmisen oppimiseen ja kehittymiseen on myös lähtökohtana elinikäisen oppimisen ideologialle. Kolbin teoria myös yhdistää spontaanisuuden, tunteet ja syvälliset henkilökohtaiset oivallukset rationaalisen ajattelun ja reflektion mahdollisuuteen. (Heikkilä 2006, 59)

Laadullisesti tarkasteltuna kokemussisällöt voivat olla erilaisia: tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota ja tahtomuksia (Perttula 2008, 124–133; Rauhala 2005, 29). Erilaiset kokemuslaadut ovat sekä ontologisia kokemuksen olemistapoja että epistemologisia tutkijan ymmärtämisen tapoja (Perttula 2008, 123). Kokemus on merkityssuhde, joka sisältää tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa ja kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu (Perttula 2008, 116). Kokemuksellisesta oppimisesta työelämässä Eraut (2000) tuo esille reaktiivisen oppimisen, jossa oppiminen tapahtuu työtehtävien yhteydessä yhdessä muiden työntekijöiden ja asiakkaiden kanssa työtilanteissa. Näin ollen oppiminen on eksplisiittistä ja tapahtuu impulsiivisesti työelämän tilanteissa ja on jatkuvaa. Kuitenkin hänen mukaansa myös työntekijöillä tulisi olla aikaa keskinäiseen keskusteluun ja kokemusten jakamiseen työelämässä. Kokemusten jakamista osana yhteisön sosiaalista pääomaa tulisi voida hyödyntää osana työssäoppimisen aikana havaittuja näkemyksiä ja kokemuksia työelämäyhteistyössä. Mäkipeska ym. (2005) kirjoittavat, että yksilön kokemusten näkyväksi tekeminen voi tuottaa analyysia työyhteisön kulttuuriin liittyvästä tiedosta. Kokemuksia jakamalla voidaan tehdä synteesi eli yhteinen kuva vallitsevasta todellisuudesta. Deweyn (1983) opetusfilosofiassa merkittävä asia on kokemuksellisen oppimiskokemuksen kriittinen tarkastelu ja sekä kokemuksen jatkuvuus ja vuorovaikutus. Deweyn (1983) mukaan oppijoita tulee kannustaa ymmärtämään oma merkityksensä sosiaalisessa yhteisössä, ja toisaalta työtehtävien tulisi olla merkityksellisiä työprosesseissa. Vuorovaikutuksessa vapaa kommunikointi, ideoiden vaihto ja aiemmat kokemukset ovat oppimisen kannalta tärkeitä elementtejä. Hän kuvaa myös kasvulle tyypillistä jatkuvuutta ja että se perustuu oppijan intentioihin ja vuorovaikutukseen sekä sitä, että oppija itse määrittelee kasvunsa suunnan. (Dewey 1983, Pohjosen 2000b, 86 mukaan)

### **3.4 Itseohjautuvuus työssäoppimisessa**

Itseohjautuvuus on alun perin määritelty Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin vuonna 1985 luoman itsemääräämisteorian pohjalta. Se on yksi tutkituimmista ihmisen motivaatiota selittävästä teorioista. Heidän itsemääräämisteoriansa oletamus on, että ihminen on luonnostaan aktiivinen, motivoituva ja itseään ohjaava. (Deci & Ryan 2000) Laine ym. (2012, 71) määrittelevät itseohjautuvuuden työelämässä taidoksi kantaa vastuuta omasta työstään sekä kyvyksi suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaansa itsenäisesti. Ammatillisessa koulutuksessa harjoitellaan itseohjautuvuutta muun muassa siten, että opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa opintoihinsa ja häntä kannustetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Ammatillisen

koulutuksen lähtökohtana ajatellaan, että opiskelija haluaa vaikuttaa oppimiseensa ja tehdä siitä mielekästä. Työ ja opiskelu ovat merkityksellisempiä, kun toimintaan saa itse vaikuttaa. Rauhala (1990, 50) määrittelee itseohjautuvan ihmisen tutkivaksi, vaihtoehtoja punnitsevaksi, luovaksi sekä itseään toteuttavaksi, joka on valmis muutoksiin.

Elinikäisen kasvatuksen peruskivenä oleva näkemys, että ihminen on aktiivinen tiedon etsijä, joka itse tekee opiskeluaan koskevat ratkaisut ja ottaa itse ensisijaisesti vastuun opiskeluprosessin suunnittelusta sekä arvioinnista, johtaa käsitteeseen itse ohjatusta oppimisesta. Oppimista säätelee oppijan oma käsitys siitä, onko hän omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ohjaavatko hänen tekemisiään ulkopuoliset tekijät. (Ruohotie 2002, 157) Itseohjautuvuudella tarkoitetaan oppijan tietoisuuden tilaa ja valmiutta itse ohjattuun oppimiseen. Itseohjautuvuuteen liittyviä ominaisuuksia ovat omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen ja intentionaalisuus. Itse ohjattu oppiminen tarkoittaa oppimis- ja opiskeluprosessia. Oppimisprosessissa keskeistä on oppijan aktiivinen toiminta, itseohjaus. Itse ohjatussa oppimisprosessissa hän voi itse vaikuttaa oppimisen tavoiteasetteluun, materiaalin valintaan, oppimisstrategioihin ja menetelmiin sekä evaluointiin. Tukea ja ohjausta voi saada opettajilta ja opiskelijatovereilta, ja oppija voi tavoitteisiin pääsemiseksi toimia myös opiskelijaryhmien aktiivisena jäsenenä. (Ruohotie 2002, 157–158.) Siekinen (2017, 65) on väitöstutkimuksessaan koostanut eri tutkimusten (Boud ym. 1993, 13; Koro 1993, 35–36; Skager 1984, 24–25) perusteella yhteenvedon itseohjautuvan oppijan määrittelemiseksi (taulukko 2).

Laine ym. (2012, 71) määrittelevät itseohjautuvuuden työelämässä taidoksi kantaa vastuuta omasta työstään sekä kyvyiksi suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaansa itsenäisesti. Ammatillisessa koulutuksessa harjoitellaan itseohjautuvuutta muun muassa siten, että opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa opintoihinsa ja häntä kannustetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Sen, että opiskelija haluaa vaikuttaa oppimiseensa ja tehdä siitä mielekästä, ajatellaan olevan ammatillisen koulutuksen lähtökohta. Työ sekä opiskelu ovat merkityksellisempiä, kun toimintaan saa vaikuttaa itse. Martelan (2021) mukaan työelämässä vahvempi itseohjautuvuuden kokemus on yhteydessä suurempaan työn imuun ja vähäisempään työuupumukseen. Martelan tutkimuksen mukaan itseohjautuvuutta kokevat työntekijät tuntevat myös palautuvansa paremmin työstään ja kokevat vähemmän stressiä.

TAULUKKO 2. Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet (mukaillen Koro 1993, 35–36, Siekkinen 2017, 65, Skager 1984, 24–25).

Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet	
Vastuullisuus	Opiskelijan kyky ohjata opiskeluaan, työskennellä säännöllisesti ja hankkia oppimisresursseja. Hän pystyy toimimaan vastuullisesti suhteessa opiskelijatovereihin, esim. laatu- ja aikataulutavoitteet. Hän on reflektiivinen ja pystyy ohjaamaan omaa ajatteluaan.
Itsensä hyväksyminen oppijana	Opiskelijalla on myönteinen kuva itsestään oppijana, mikä johtuu myönteisistä oppimiskokemuksista ja kehittyy myönteisten oppimiskokemuksien kautta.
Suunnitelmallisuus	Opiskelijan kyky tunnistaa omat osaamistarpeensa sekä kyky asettaa tavoitteita, suunnitella oppimisprosessia ja valita keinot omien tavoitteiden saavuttamiseen.
Sisäinen motivaatio	Opiskelija on kiinnostunut oppimisesta ja pystyy oppimaan ja haluaa oppia ilman ulkoista kontrollia.
Itsearviointi	Opiskelija pystyy seuraamaan oppimisprosessia ja arvioimaan omaa oppimistaan. Opiskelija pystyy ottamaan vastaan puolueetonta arviointia ulkopuoliselta arvioitsijalta.
Avoimuus	Opiskelija on avoin uusille kokemuksille ja toiminnoille, hän pystyy leikkimielisyyteen oppimisessa ja sietää epävarmuutta.
Joustavuus	Opiskelija kykenee muuttamaan tavoitteita ja oppimismenetelmiä sekä kokeilemaan uusia ratkaisuja.
Itsenäisyys	Opiskelija pystyy autonomiseen itsenäiseen opiskeluun ja päätöksentekoon. Hän pystyy oppimaan ilman ulkoista pakkoa ja pystyy ottamaan vastuuta oppimisestaan. Opiskelijalla on rohkeutta kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyt toimintatavat ja oppimisolosuhteet ja muuttaa niitä.
Yhteistyökyky	Opiskelijalla on halua ja kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa.

Siekkisen (2017) väitöskirjassa tutkittiin monimuoto-opetuksen käyttöä ammattikorkeakouluopiskelijoiden kieltenopetuksessa. Tutkimus osoitti, että opiskelijat tarvitsevat tukea itseohjautuvuuden vahvistumiseen opintojen aikana. Opiskelijat korostivat rakentavan, kehittävän ja säännöllisen palautteen merkitystä. Siekkisen tutkimuksesta ilmeni, että kaikki opiskelijat eivät ole tarpeeksi itseohjautuvia suoriutuakseen pitkäjänteisestä, itsenäisestä opiskelusta. Opiskelijat tarvitsevat monipuolista tukea: sekä kognitiivista että affektiivista vahvistusta ja tukea.



Siekinen (2017) korostaa omaan tutkimukseensa viitaten, että itseohjautuvuuden edistäminen on prosessi, joka voi viedä aikaa ja joka tulisi olla yhteinen pitkän ajan tavoite kaikilla kouluasteilla. Itseohjautuvuuden edistämisen tavoitteena on varmistaa elinikäisen oppiminen. Siekinen mukaan oppimisprosesseilla pystytään edistämään itseohjautuvuutta näin ollen keskiössä on oppijakeskeiset menetelmät, opiskelijan osallistaminen prosessin suunnitteluun. Opiskelijoita tulisi osallistaa oppimisprosesseihin liittyvään päätöksentekoon sekä tukea opiskelijoiden aktiivisuutta, vastuuntuntoa, kokemusten hyödyntämistä, tekemällä oppimisen kautta ja itsearvioinnin kautta. Siekinen toteaa, että reflektion ja itsearvioinnin systemaattinen kehittäminen vahvistaa itseohjautuvuutta. (Siekinen 2017)

Väisänen (2003) ammatilliseen koulutukseen kohdistuvassa tutkimuksessa opiskelijat arvioivat oppimistaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen jälkeen. Tutkimuksen tuloksista tuli ilmi, että suurin osa opiskelijoista koki, että ammatillinen osaaminen ja tekninen osaaminen (muun muassa kädentaidot) kehittivät huomattavasti työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Myös sosiaaliset taidot kehittivät, oma-aloitteisuus lisääntyi ja itseluottamus kasvoi opiskelijoiden mukaan. Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat kokivat olevansa motivoituneempia opintoihinsa, kun he suorittivat opintojaan työpaikoilla. Tutkimuksessa tuli negatiivisena ilmiönä esiin, että osa opiskelijoista ei saanut tarpeeksi perehdytystä, tukea tai ohjausta työssäoppimisen aikana. Opiskelijan valmius toimia mahdollisimman itseohjautuvasti auttaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumisessa (Väisänen 2003, 4–5). Bowenin (2020) mukaan opiskelijoiden kyky itseohjautuvuuteen oppimisessa auttaa heitä muuttuvissa ja odottamattomissa tilanteissa työssä – tai opiskeluolosuhteissa. Myös Salminen (2015, 71) tuo esille, että työssä pärjäämiseen tarvitaan kykyä toimia uudenaikaisissa tilanteissa, luotettavuutta ja täsmällisyyttä sekä taitoja ratkaista erilaisia ongelmia.

Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristönä työelämä vaatii opiskelijalta monipuolisia selviytymiskeinoja ja osaamista ja muun muassa itseohjautuvuutta (johon sisältyy oma-aloitteisuus, itseluottamus, itsenäinen ajattelu), yhteistyötaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä ammatti-osaamiseen vaadittavia substanssitaitoja ja kykyä oppia ja reflektoida omaa oppimistaan (Siekinen 2017). Esimerkiksi Ruohotie (1998) tuo esille itsesäätelyn osa-alueella taitamattoman ja taitavan opiskelijan käsitykset ominaispiirteineen. Toisille opiskelijoille muun muassa vähemmän kontrolloitu ympäristö voi vaikuttaa itsesäätelyn hallintaan työssäoppimisessa (Ruohotie & Honka 2003). Zimmermanin (2000) teorian mukainen itsesäätelyn malli ympäristön vaikutuksesta oppijan itsesäätelyn kykyyn on suoraan yhteydessä opiskelijan toimintaan ja vaikuttaa

myös oppimiseen työssäoppimisessa. Zimmerman (1998) erottaa kuusi aluetta, joilla oppilas voi vaikuttaa omaan toimintaansa: motiivit, menetelmät, ajankäyttö, tuotokset, fyysinen ympäristö ja sosiaalinen ympäristö (Zimmerman 1998).

## 4 TYÖELÄMÄPEDAGOGIIKKA

### 4.1 Työelämäpedagogiikan määrittelyä

Työelämäpedagogiikka näkyy koulutuksen järjestäjän ja työelämän välisessä yhteistyössä. Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa työelämäpedagogiikalla viitataan työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa toteutuvaan opiskelijoiden tukemiseen. Opiskelijoiden tukeminen puolestaan linkittyy laajemmin yhteistyöhön koulutuksen ja työelämän välillä tai koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tasoon. Nykyinen kansainvälinen työelämäpedagogiikka (engl. pedagogy of work-based learning, work learning pedagogy) yhdistetään työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemiseen ja edistämiseen. (Virtanen ym. 2020.)

Virtanen ym. (2020) määrittelevät työelämäpedagogiikan monialaiseksi ja -ulotteiseksi käsitteeksi ja tutkimuskohteeksi. Työssä oppimisen todetaan olevan ilmiönä mukautuva ja kompleksinen: se ei rajaudu millekään tietylle tieteenalalle. Tämän vuoksi esimerkiksi työssä oppimista tukevassa pedagogiikassa on erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja. Kuitenkin kansainvälisesti tarkasteltaessa työelämäpedagogiikassa on tunnistettavissa yhdistävä tekijä, jossa yhteisenä nimittäjänä on, että työelämäpedagogisia huomioita esitetään lähes aina yksittäisen opiskelijan näkökulmasta. Todennäköisin syy tähän on se, että työelämäpedagogiikan avulla tapahtuva opiskelijan oppiminen tapahtuu työpaikalla: työssä oppien. Opiskelija on siis harjoittelijana, jolloin hän toimii itsenäisesti ilman muita opiskelijoita. Tällöin kansainvälinen näkökulma työelämäpedagogiikan tutkimiseen yksittäisen opiskelijan ohjaamisena työelämässä on ymmärrettävä. Suomalaisessa työelämäpedagogiikan tutkimuskontekstissa tarkastelunäkökulma liittyy usean opiskelijan oppimiseen. Esimerkiksi ammattikorkeakouluopiskelijoille on pyritty rakentamaan työelämäpedagogisin keinoin toimivampaa oppimisympäristöä, käytäntöjä. (Virtanen ym. 2020)

Työssäoppimista ja ammattiosaamisen näyttöjä tarkastelemalla on tutkittu opiskelijoiden koulutuksen ja työelämän rajapinnalla tapahtuvaa ammatillisen identiteetin kehittymistä. Työelämäpedagogiikkaa käsitteenä näyttäisi käytettävän siten myös tutkittavana ilmiönä erilaisissa konteksteissa työelämän ja koulutuksen rajapinnalla. Yhteenvedon voidaan todeta ensinnäkin, että rakenteelliset, esimerkiksi koulutuksen järjestämiseen liittyvät seikat ovat vaikuttaneet yhtenäisten työelämäpedagogisten toimintamallien luomiseen ja suositusten antamiseen, koska eri maiden koulutusjärjestelmät antavat mahdollisuudet ja rajat työelämäpedagogisen

tutkimustiedon käyttämiselle. Toiseksi suomalaisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa voi olla huomattavia eroja koulutusalojen välillä työelämäkokemuksen hyödyntämisessä. Tämä vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen sekä ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin. Kolmanneksi yksittäisten opintokokonaisuuksien oppimismahdollisuuksissa voi olla merkittäviä eroavaisuuksia opiskelijoiden kesken, koska osa opintokokonaisuudesta voidaan suorittaa työelämästä vastaanotetuilla toimeksiannoilla ja projektitoilla. Nämä voivat tarjota hyvin erilaisia oppimismahdollisuuksia opintokokonaisuuden opiskelijoille. Työelämäpedagogisessa tutkimuksessa on siis vielä matkaa yhtenäisten mallien ja suositusten antamiselle koulutuksen järjestämisestä, opetuksesta ja ohjaamisesta. (Virtanen ym. 2020, 22–24)

Ymmärryksen työelämäpedagogiikasta saa englantilaisen työssäoppimiskeskuksen (The Centre for Work-based Learning, CWBL) tutkimushankkeesta, jossa työelämäpedagogiikan keskeisiksi asioiksi painotettiin seuraavia: 1) ohjaus, 2) yhteissuunnittelu, 3) oppijan aiemman oppimisen tunnistaminen ja 4) konstruktivistinen lähestymistapa (McCauslin 2017).

Virtasen ym. (2020) mukaan englantilaisen työssäoppimiskeskuksen tutkimusraportissa käytetään ohjauksen yhteydessä mentorointi-käsitettä (engl. mentoring). Tutkimuksen mukaan henkilökohtainen ja vastavuoroinen ohjaus on tärkeää. Myös erilaiset työkalut, joiden avulla voidaan suunnitella ja seurata oppimista reaaliaikaisesti, nähdään oppimista tukeviksi elementeiksi. Yhteissuunnittelulla viitataan siihen, että kaikki osapuolet osallistuvat ja sitoutuvat suunnitteluun. Yhteissuunnittelu auttaa myös oppimistilanteiden kehittämisessä. Oppijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen on tärkeää sen vuoksi, ettei toisteta sellaista, minkä oppija jo osaa, ja voidaan keskittyä aidosti uuden oppimiseen. Oppijan matkan varrella tapahtuva informaali oppiminen tulisi pyrkiä tavoittamaan, tunnistaa se ja hyödyntää sitä oppijan henkilökohtaisen oppimisen tukemisessa. Tutkijat korostivat konstruktivistista lähestymistapaa, jonka nähtiin olevan yksi tehokkaimmista pedagogiikoista myös työssäoppimisessa. Konstruktivistisen lähestymistavan hyödyntämistä voidaan tukea erilaisin apuvälinein ja tekniikoin, joita on useita (mm. projektioppiminen, oppijakeskeisyys, itseohjautuva oppiminen, yhteisöllinen ja kokemuksellinen oppiminen, itse- ja vertaisarviointi, näyttöön perustuva arviointi, käänteinen luokahuoneopetus sekä havainnointi ja varjostaminen). Työelämäpedagogiikasta on julkaistu vuonna 2020 laaja Virtasen ym. toimittama Työpeda – työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa -julkaisu, jossa tarkastellaan työelämäpedagogiikka korkeakoulun näkökulmasta.

## 4.2 Työelämäpedagogiikka ammatillisessa koulutuksessa

Tässä alaluvussa käsittelen lyhyesti Virtanen ym. (2020) mukaisesti työelämäpedagogiikan perusrakenteen periaatteita ammatillisen koulutuksen näkökulmasta pedagogisena prosessina ammatillisen koulutuksen työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa.

*Ohjaus.* Opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja ohjausta kaikissa eri oppimisympäristöissä, myös työelämässä oppiessaan. Työpaikalta nimetään opiskelijalle vastuullinen työpaikkaohjaaja. Koulutuksen järjestäjä tukee työpaikkaohjaajaa ohjaustehtävässä ja tarvittaessa järjestää koulutusta. Yrittäjälle tehtävässä oppisopimuksessa työpaikkaohjaaja voi olla myös toisesta yrityksestä tai muutoin tehtävään soveltuva henkilö. Opiskelijalla on oikeus saada palautetta osaamisensa kehittymisestä koulutuksen aikana. Palautteella ohjataan ja kannustetaan opiskelijaa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen sekä kehitetään edellytyksiä itsearviointiin. Koulutuksen aikana palautetta antavat vastuullinen työpaikkaohjaaja ja opetukseen osallistuvat opettajat sekä muut ohjaus- ja tukitahot. (OPHe 2023)

Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa toteutuva opiskelijan ohjaus määritetään ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (531/2017) pykälässä 72. Lain mukaan: ”koulutustyöpaikalta nimetään opiskelijalle ammattitaidoltaan, koulutukseltaan tai työkokemukseltaan pätevä vastuullinen työpaikkaohjaaja” (531/2017). Billettin (2002) mukaan työpaikkaohjaus on suoraa ja epäsuoraa ohjausta. Suora ohjaus on ohjausta työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja epäsuora työpaikalla ja sen käytäntöjen muodostamassa ympäristössä tarjolla olevia oppimismahdollisuuksia. Työpaikan toimintojen ja työntekijöiden havainnointi ja kuunteleminen on epäsuoraa ohjausta. (Billett 2002) Työpaikalla tapahtuva oppimisen ohjaus toimii käytännössä monilla eri tavoilla, esimerkiksi kokeneempien ja vähemmän kokeneiden yhteisenä työskentelynä, tiedon siirtämisenä sekä reflektiona, kuten keskusteluna ja palautteenantona (Mikkonen ym. 2017, 7; Pylväs ym. 2018, 235).

*Yhteissuunnittelu.* Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyö vaatii yhteissuunnittelua. Yhteissuunnittelu tarkoittaa ohjattua, yhteistä suunnittelua ja tekemistä. Jotta työelämässä oppimisen jaksot onnistuvat, työelämässä tarvitaan yhteissuunnittelua, koska henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) mukaisen osaamisen hankkimisen yhteydessä työpaikoilla sovitaan ohjausyhteistyöstä, toteutetaan ja arvioidaan näyttöjä ja annetaan myös erityistä tukea. Yhteissuunnittelussa ammatillinen opiskelija, työpaikkaohjaaja sekä opettaja

osallistuvat kukin omassa roolissaan avoimeen yhteistyöhön opiskelijan opiskeluohjelman ja siihen liittyvien toimenpiteiden yhteiseen yhteistyösuunnitteluun. Yhteissuunnittelun tarkoituksena on, että kaikki osapuolet sitoutuvat opiskelijan opintojen eteenpäin viemiseen. Yhteissuunnittelu kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). Yhteissuunnittelun keskiössä on opiskelijan ohjaus ja tuki työelämässä, sekä työpaikkaohjaajan perehdyttäminen opiskelijan ohjaukseen. Myös työssäoppimispaikkaan liittyvien tarpeiden kuuntelu ja palaute yhteistyöstä on kirjattu yhteissuunnittelun tavoitteisiin mm. opiskelijan osallisuus työelämäyhteistyössä (Jokaope.fi).

*Oppijan aiemman osaamisen tunnistaminen.* Ammatillisen koulutuksen lähtökohtana on osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta säädetään ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (531/2017) 46. ja 47. §:ssä. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on opiskelijan esittämien asiakirjojen ja muiden selvitysten perusteella selvittää, tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen, joka vastaa suoritettavan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita. Ammatillisesta koulutuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen (673/2017) 10. §:ssä säädetään tarkemmin tutkintokoulutuksen opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen menettelytavat, jotka koulutuksen järjestäjän tulee tiedottaa opiskelijoille. (OPHb 2021)

Osaamisen tunnustamisen periaatteena on, että aiemmin hankitusta osaamisesta on toimivaltaisen viranomaisen antama todistus, jossa on myös osaamisen arviointi. Osaamisen tunnistaminen tehdään tutkinnonosien laajuuksien mukaan aina suoritettavaan tutkintoon; aiemmin hankittu osaaminen on ajantasainen ja vastaa koulutuksen tutkinnonperusteita. Koulutuksen järjestäjä on velvollinen tekemään opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisia pakollisia tutkinnonosiin, kun se voidaan sisällyttää osaksi kyseistä tutkintoa. Tunnustettua osaamisen arvosanaa on myös mahdollisuus korottaa, jolloin arviointi toteutetaan voimassa olevien tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden tai arviointikriteereiden tai molempien perusteella. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa koulutuksen järjestäjä voi ohjata opiskelijan hakemaan puuttuvan osaamisen, mikäli osaamista ei ole aiemmin arvioitu ja todennettu. Osaamisen tunnustamisesta tulee aina tehdä dokumentoitu tunnustamispäätös, joka kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan ja arkistoidaan (OPH 2023i). Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tueksi on laadittu käytännönläheinen ohje, joka sisältää esimerkkejä erilaisista osaamisen tunnustamisen tilanteista. (OPH 2021c)

*Konstruktivistinen lähestymistapa.* Konstruktivismi sanana tulee sanasta konstruoida eli rakentaa. Ihmisen toiminta ylipäätään on eräänlaista rakentamista ja luomista. Konstruktivismikaan ei ole täysin yhtenäinen kasvatustieteen suuntaus, vaan senkin voi jakaa osa-alueisiin tarkasteltavan tietoteorian mukaan, esimerkiksi oppimisteoreettiseen tai sosiaaliseen konstruktivismiin. Konstruktivismissa raja psykologian ja kasvatustieteen välillä on erittäin häilyvä: kaikissa konstruktivismiin alalajeissa on kuitenkin pohjimmiltaan kyse tiedon luonteesta. Oppimisteoreettisessa konstruktivismissa tarkastelun kohteena ovat oppimisprosessit, ja siinä korostetaan opiskelijaa tiedon aktiivisena luoja (Siljander 2002, 202, 203). Konstruktivistisen pedagogiikan painopisteet ovat oppijan aktiivisessa roolissa sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksessä oppimiselle. Tämä tarkoittaa sitä, että oppijan oppiminen nähdään aktiivisena kognitiivisena tai sosiaalisena toimintana, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavoin oppija jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta. Konstruktivismi pohjautuu niin sanottuun kognitiiviseen psykologiaan, jonka tutkimuskohteena ovat ihmisen sisäiset prosessit: ajattelu, muisti, havaitseminen ja niin edelleen. Kokeilemisella, ongelmanratkaisulla, ajattelulla ja ymmärtämisellä on oppimisessa keskeinen merkitys (Tynjälä 1999, 162–163).

Tynjälän (1999, 160–166) mukaan konstruktivismiin pohjautuvan pedagogiikan keskeisiä piirteitä ovat muun muassa 1) oppijan aikaisemman tiedon huomioon ottaminen, 2) erilaisten tulkintojen käsittely, 3) metakognitiivisten taitojen kehittäminen, 4) oppimisen ja ajattelun aktivointi, 5) painotus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, 6) tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkeminen toisiinsa, 7) oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana sekä 8) oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus. Oppiminen nähdään yksilön käsitysten muuttumisena. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen ei ole pelkästään kykyä toistaa opittuja tietoja vaan laajempi muutos yksilön käsityksissä, jotka koskevat tiettyä ilmiötä.

Siljander (2014, 233) kuvailee erilaisten konstruktivististen pedagogisen ohjeiden kirjoa: Opettaminen on konstruointiprosessin ohjaamista, ei pelkästään tiedon jakamista. Opettämisen tarkoituksena ei ole kausaalinen vaikuttaminen oppilaaseen; oppilaan aiemmat tiedot, käsitykset, kokemukset ja asenteet ovat ohjaamisen lähtökohtana. Oppimaan oppimisen taidot ovat ohjausprosessissa tärkeässä osassa, eli metakognitiivisten taitojen oppiminen ja ymmärtäminen on tärkeää, ei se, että oppija osaa ulkoa jonkin asian. Erityisen tärkeää on oppilaan erilaisuuden tai erilaisen todellisuustulkinnan huomioon ottaminen. Ongelmakeskeisyyttä tulee korostaa

faktatiedon sijasta, ja oppimisen tilannesidonnaisuus tulee ottaa huomioon: opiskeltava asia tulisi kiinnittää monenlaisiin konteksteihin ja käyttötilanteisiin. Siljanderin (2014) koonnissa painottuvat myös sosiaalinen vuorovaikutus sekä tiedon muuttuva luonne: tiedon suhteellisuus, näkökulmasidonnaisuus sekä muuntuvuus.

Yhteenvetona voidaan todeta, että konstruktivismi ei ole itsessään oppimisteoria vaan epistemologinen eli tietoteoreettinen näkemys siitä, miten ihminen hankkii tietoa ja mitä tieto on. Keskeistä on, että oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana, jossa hän rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Opiskelija tulkitsee uutta informaatiota aikaisempien tietojen, käsitysten ja uskomusten pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Konstruktiiivinen pedagogiikka näin ollen painottaa oppijan aktiivista roolia sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 162).



## 5 AMMATILLINEN KASVU

### 5.1 Ammatillinen kasvu ja ammatillinen pätevyys

*Ammatillinen kasvu.* Ammattiin oppiminen ja ammatillinen kasvu perustuvat yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen (Ruohotie 1998, 7). Ammatillinen kasvu ja kehitys on oppimista, joka tapahtuu vähitellen ja jonka myötä opiskelijasta tulee oman ammattinsa edustaja. Se on opiskelijan yksilöllistä valmiuksien ja ammatillisten ominaisuuksien kehittymistä. Ammatillisen identiteetin ja ammattietiikan omaksuminen kuuluu myös osaksi ammatillisen kasvun kokonaisuutta. Ammatillisen kasvun myötä työntekijä tulee yhä pätevämmäksi ammattilaiseksi omassa ammatissaan, ehkä oman alansa huippuosajaksi. Ammatillinen kehittyminen johtaa myös työntekijän etenemiseen urallaan. Ammatillinen kasvu on jatkuvan oppimisen prosessi, joka jatkuu koko elämän. (Laine ym. 2012, 21) Ora-Hyytiäinen (2004, 22) kuvaa, että ammatillisessa kasvussa ja kehittämisessä yhdistyvät oppiminen, kehittyminen ja suoritus. Kyseessä on yksilöllinen prosessi, jossa yksilön taidot, tiedot, mielikuvat, uskomukset ja havainnot kehittyvät ja muuttuvat (Ruohotie 2000, 9). Ora-Hyytiäinen (2004, 23) toteaa, että käytännön työelämässä tapahtuvan harjoittelun merkitys on opiskelijan ammattiin kasvussa ja kehittämisessä keskeinen, jotta opiskelija voi hankkimiansa kokemusten pohjalta ymmärtää omaa toimintaansa todellisessa toimintaympäristössä ja suhteuttaa oman toimintansa muiden toimintaan ja kokonaisuuteen. Hän kiteyttää seuraavasti yksilön ammatillista kasvua: työroolista tulevat tekijät, persoonalliset tekijät ja organisaatiosta tulevat tekijät vaikuttavat yksilön ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Koulutuksessa opettajien opetussuunnitelman näkemys ja rooli oppilaan kasvun tukijana ja motivoijana ovat tärkeitä työroolista tulevia tekijöitä ammatillisessa kasvussa ja kehittämisessä. Organisaatiosta tulevia tekijöitä ovat kasvua tukeva ja arvostava ilmapiiri, joka mahdollistaa yksilön oppimista ja kasvua, sekä myös yksilön kasvua tukeva ja osallistumista edistävä johtaminen, jossa on avoin, intensiivinen kommunikaatio ja turvallisuuden sekä luottamuksen ilmapiiri. (Ora-Hyytiäinen 2004) Järvinen (1999, 269–273) toteaa, että olisi muistettava, että ammatillinen kehityspolku voi olla hyvin yksilöllinen ja erilainen.

*Ammatillinen pätevyys.* Ammatillinen pätevyys liitetään osaksi ammatillisen kasvun prosessia. Ammatillinen pätevyys koostuu ammattitaidosta, yleisestä osaamisesta ja persoonallisista kyvyistä ja ominaisuuksista (Laine ym. 2012, 21). Hilden (2002) kuvailee ammatillista pätevyyttä yksilön taitona ja tahtona soveltaa monipuolisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia

valmiuksiaan käytännön työtehtävissä siten, että työn lopputulos on mahdollisimman laadukasta. Taalas (1993) määrittelee ammatillisen pätevyyden tiedoksi, joka liittyy työprosesseihin, ja se voi olla suppea-alaista tai kattaa työprosessin hyvin laajasti. Hänen määritelmässään tiedon luonne voi olla kokemusperäistä tai teoreettista ja adaptiivista tai innovatiivista. Työelämäsananasto määrittelee ammatillisen pätevyyden tarkoittavan ammattitehtävien kokonaisuuksien hallintaa, ja se edellyttää annetun tehtävän osaamista (Työelämäsananasto 2023).

## 5.2 Ammatillinen identiteetti

Laine ym. (2012) mukaan ammatti-identiteetin perustukset luodaan opintojen aikana. He toteavat, että ammatillinen identiteetti on yksilön henkilökohtainen kokemus siitä, millainen hän on oman ammattinsa edustajana. Se on oman henkilökohtaisen identiteetin ja ammatin yhdistelmä. Ammatillisen peruskoulutuksen aikana ammatillinen identiteetti rakentuu vähitellen, ja työelämässä se selkiytyy ja vakiintuu luontevaksi osaksi ihmisen omaa persoonaa ja identiteettiä. Ammatillisen identiteetin muodostumisen edellytyksiä on se, että opiskelijalla on riittävä innostus ja mielenkiinto omaa ammattialaa kohtaan, riittävät ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot sekä oman ammatin arvostus. Tärkeää on myös omaksua oman ammattialan eettiset ohjeet eli sisäistää, miten oman ammattialan työssä on soveltuvaa toimia, ja mikä ei kuulu kyseisen ammattialan työntekijän toimintaan.

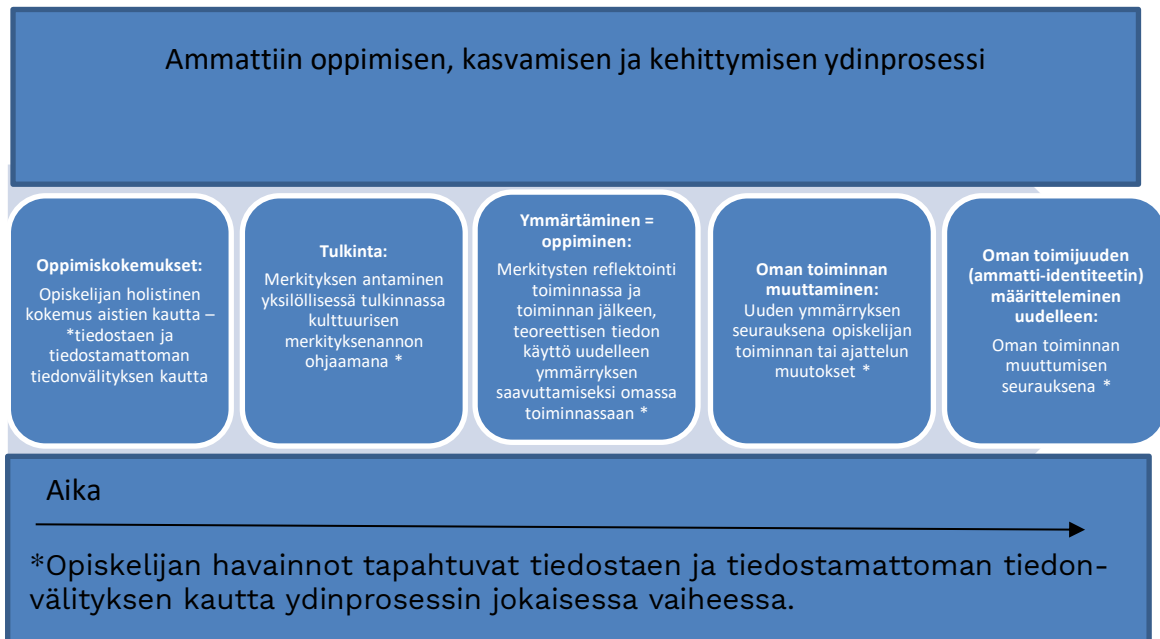
Ammatti-identiteetin selkiytyminen ja työhön sitoutuminen parantavat työssä suoriutumista sekä lisäävät onnistumisen kokemuksia, minkä seurauksena koettu työnilo lisääntyy. Työnilon ansiosta työntekijä jaksaa haasteellisissakin työtehtävissä. Selkeä ammatti-identiteetti antaa työntekijälle kokemuksen, että hänellä on työn vaatimat tiedot ja taidot ja hän kokee selviytvänsä työstään ja tuntee vastuunsa sekä voimavaransa ja rajoituksensa. Henkilö, jolla on selkeä ammatti-identiteetti, on omaksunut ammattikuntansa säännöt ja etiikan. (Laine ym. 2012, 22)

Hänninen (2010, 191–214) toteaa, että ammatti-identiteetti on luotava itse ja yksi identiteetin osa-alueista on ammatti, jossa yksilö toteuttaa itseään. Ammatillinen kasvu on hänen mukaansa osa inhimillistä kasvua, joka merkitsee aina yksilön muutosta. Ora-Hyytiäisen mukaan ammattiin kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi on vaiheittaista ammatti-identiteetin määrittelemistä. Opiskelija hankkii ydinprosessissa oppimiskokemuksia. Havaintoja, jotka opiskelija kokemuksiensa pohjalta tekee, ohjaavat ammatin toimintaa koskeva tietämys, uskomukset ja arvot

sekä ammatin toimintakulttuurissa olevat tietämys, uskomukset, arvot, normit ja roolit. Holistisessa kokemuksessa eri aistikanavien kautta saadut havainnot ja kokemuksessa syntyneet tunteet opiskelija muokkaa merkityksiksi ammatin toimintakulttuurissa olevan omaksutun ja hyväksytyt merkityksenannon kautta. Edellä mainittujen merkitysten tiedostaminen ja ymmärtäminen tapahtuu reflektiossa ja tuottaa opiskelijalle oppimista ja ammattiin kasvamista. Kun opiskelija ymmärtää uudella tavalla omaa toimintaansa, opiskelija muuttaa toimintaansa, ja sen seurauksena määrittää itsensä toimijana uudestaan. Näin ollen määrittäminen tuottaa uuden ammatillisen identiteetin vaiheen, ja hän kehittyä ammattiinsa. (Ora-Hyytiäinen 2004, 98.)

Tynjälä ym. (2005, 41–43) kuvailevat työssäoppimisen luonnetta vahvasti sosiaalisiksi, ja työssäoppiminen tapahtuu vahvasti yhteistyössä kollegoiden kanssa sekä muiden työhön liittyvien verkostojen kautta. Työssäoppimista onkin kuvattu osallistuvaksi oppimiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijan oppimisprosessi tapahtuu niin, että hän osallistuu jonkin yhteisön (työpaikan) käytännön toimintaan ja osallistumalla oppijan ammattitaito ja ammatillinen identiteetti kehittyvät. Kyseessä on vastavuoroinen prosessi, jossa ohjauksella on merkittävä rooli. Ohjaus nähdään toimintana, joka vahvistaa ammatillista asiantuntijuutta integroimalla teoriaa, käytäntöä ja itsesäätelytaitoja. Tämä tarkoittaa läheistä yhteistyötä opiskelijan ohjauksesta vastaavien keskushenkilöiden kanssa eli oppilaitoksien opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä.

Niittylahden (2021) tutkimuksen mukaan ammatilliseen kasvuun liittyy myös ammatillisen identiteetin kehittyminen. Ammatillisen identiteetin merkitystä osana ammatillista kasvua korostetaan, koska siihen liittyy halu kehittää ammatillista osaamista myöhemminkin työelämässä. Ammatillinen identiteetti ei sen sijaan pääse muodostumaan, jos opiskelija ei tee oikeita työtehtäviä tai ole yhteydessä tulevan ammattinsa ammattilaisten kanssa. (Klotz ym. 2014) Näin ollen työpaikalla tapahtuva oppiminen ja ammatillinen kasvu liittyvät kiinteästi yhteen (Hager 2011; Karusaari 2020; Mäntylä 2007).



KUVIO 2. Ammattiin oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi (mukaillen Ora-Hyytiäinen 2004, 99)

### 5.3 Ammatillinen kasvu ja työssäoppiminen

Työssäoppiminen on tärkeä osa opiskelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä. Laineen ym. (2012) mukaan ammatillinen kasvu ja kehittyminen etenevät viisivaiheisen mallin mukaisesti. Nämä ovat 1) itsekeskeisyyden vaihe, 2) ”vajoa tai ui” -vaihe, 3) vaihe, jossa tilanteet ymmärretään mutta niitä ei vielä osata soveltaa toimintaan joustavasti tai tilanteen mukaan, 4) vaihe, jossa on saavutettu kyky ymmärtää tilanteita ja muunnella toimintaa tarpeen mukaan, ja 5) vaihe, jossa omaa ammattitaitoa kyetään välittämään toisille (taulukko 3).

*Ammatillisen kehitysprosessin tavoite.* Järvinen (2005, 259) esittää, että ammatillinen kehitys on nähtävä elinikäisenä oppimisprosessina. Hänen mukaansa koko ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on viime kädessä reflektiivinen ammattikäytäntö. Tämä merkitsee oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan kriittistä reflektiota tavoitteena kehittää tai muuttaa omaa käytäntöään ja työyhteisön toimintojen reflektiota tavoitteena kehittää tai muuttaa käytännön sosiaalista kontekstia. Järvinen tuo esille reflektiivisen ammattilaisen tai praktikon käsitteen (Schön 1983), joka viittaa sellaisiin interaktiivisiin ja tulkitseviin taitoihin, joita asiantuntija käyttää ratkaistessaan tai analysoidessaan epäselviä tai kompleksisia ongelmia. Tällöin ongelmaa

muotoillaan ja jäsennetään yhä uudestaan reflektiivisen prosessin ja toiminnan aikana. (Järvinen 1999, 259–260.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillista kasvua opiskelijan kokemuksena ja kasvuprosessina.

TAULUKKO 3. Opiskelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä kuvaava viisivaiheinen malli (mukaillen Laine ym. 2012, 24–29).

Vaihe	Opiskelijan toiminta	Opiskelijan päätelmä	Oppimisen taso
1. itsekeskeisyyden vaihe	Opiskelijan huomio kiinnittyy pääasiassa häneen itseensä: miten hän suoriutuu uudessa työpaikassa annetuista tehtävistä, onko hän riittävän hyvä. Energiaa kuluu työpaikan järjestyksen ja rutiinien oppimiseen.	Kun ulkoiset seikat on opittu, opiskelijan kokemus voi olla, että hän on oppinut kaiken, mitä kyseisellä työpaikalla on tarjota hänelle.	Työn sisällön oppiminen voi alkaa.
2. ”vajoa tai ui” -vaihe	Opiskelija voi kokea epävarmuutta sekä ahdistusta, mutta ne eivät enää estä oppimista.	Oppimisen tehovaihe, jossa moni opiskelija uhraa paljon aikaa ja energiaa oppimiseen.	”vajoa tai ui” -vaiheessa opitaan työn vaatimat perustaidot, joiden avulla selviydytään ammatin vaatimuksista.
3. vaihe, jossa tilanteet ymmärretään mutta niitä ei vielä osata soveltaa toimintaan joustavasti tai tilanteen mukaan	Tehokas oppimisen aika, jossa opiskelija on tutustunut työpaikkaohjaajaan ja osaa hyödyntää tämän asiantuntemusta.	Opittuja asioita voi nyt syventää ja liittää käytännön asioita teorioihin.	Opiskelija pystyy tarkistelemaan toimintaansa kriittisesti, huomaa omia oppimistarpeitaan ja kykenee arviointiin.
4. vaihe, jossa on saavutettu kyky ymmärtää tilanteita ja muunnella toimintaa tarpeen mukaan	Työelämässä tarvittavan tilannetajun kehittyminen	Oman toiminnan soveltaminen ja muokkaaminen työelämässä tapahtuviin tilanteisiin	Työn automatisoitumisen ei kaavamaista tai jäykkää oletettua toimintaa
5. vaihe, jossa omaa ammattitaitoa kyetään välittämään toisille	Työntekijän osaamistason saavuttaminen	Pystyy välittämään omaa osaamista toisillekin	Uusien työntekijöiden perehdyttäminen (neuvonta ja opastus)

*Ammatillisen kasvun tutkimuksesta.* Ammatillisessa koulutuksessa positiivisilla kokemuksilla on laaja vaikutus ammatillisen opiskelijan ammatillista kasvua edistävään ajatteluun ja asenteeseen (engl. growth mindset). Myös myönteinen ammatillinen kasvu auttaa opiskelijoita menestymään paremmin opinnoissaan. Negatiiviset kokemukset opintojen alkuvaiheessa voivat vaikuttaa heikentävästi opiskelijan kykyyn saavuttaa myönteinen ammatillinen kasvu. (Glerumin ym. 2020) Työyhteisön ilmapiiriin katsotaan myös olevan yhteydessä ammatilliseen kasvuun (Heikkinen 2007, 326; Honneth 1995, 16–17; Ruohotie 2000, 68–70).

Aho-Pynttari (2016) tuo esille ammatillisen kasvun ja psyykkisen hyvinvoinnin yhteyden sekä motivaation vaikutuksen oppimiseen. Ammatillisen kasvun vaikuttimena on yksilön motivaatio eli halu kehittyä työssään, oppia ja kasvaa ihmisenä. Psyykkinen hyvinvoinnin on osoitettu tutkimuksissa vaikuttavan motivaatioon. Tämä on ammatillisen kasvun näkökulmasta tärkeä lähtökohta yksilön hyvinvointiin, johon vaikuttavat yksilön itsetuntemus ja ympäristöt, joissa hän toimii, sekä henkilökohtainen elämä ja työelämä. Lisäksi hyvinvointiin vaikuttaa se, millaiset ovat yksilön halu ja mahdollisuudet toimijuuteen näissä ympäristöissä. Myös Ruohotien (2002, 75, 93–94) ja Van Ekelen ym. (2006, 410) tutkimuksissa tuodaan esille motivaation eli yksilön halun oppia ja kehittyä työssä vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun. Hildenin mukaan (2002) ammatillisessa kasvussa on tavoitteena aina parantaa ja edistää yksilön osaamista ja suoritusta. Ammatilliseen kasvuun sisältyy uuden tiedon hankkiminen, taitojen ja tekniikoiden kehittäminen ja henkilökohtaisen arvostuksen kehittäminen ja lisääminen ulkopuolisten peilien kautta. Hänen tutkimuksessaan tuli ilmi, että yksilön usko ja luottamus ammatillisen kasvun hyödyllisyyteen ja tarpeellisuuteen, saavutettaviin palkkioihin ja siihen, että kehittämistoiminta on tehokasta, vaikuttavat siihen, miten halukkaasti kehittämishankkeisiin osallistutaan. (Hilden 2002, 33)

Aarto-Pesosen mukaan ammatillinen kasvu saa voimaa tunteista. Hänen tutkimuksessaan kasvu ja oppiminen ymmärretään holistisena muutokseen johtavana prosessina, jossa kasvun katsotaan perustuvan vahvasti kokemukseen. Hänen tutkimuksensa tuloksena oli, että tunteilla on opiskelijan oppimis- ja kasvuprosessissa oma, energisoiva merkityksensä (Aarto-Pesonen 2013). Niittylahti (2021) tuo myös esille tunteiden yhteyden oppimiseen ja tunteet osana ammatillista kasvua. Hänen mukaansa tunteet, esimerkiksi ilo, voivat vahvistaa oppimista sekä kehittymistä kohti uutta ammattia ammatillisessa koulutuksessa. Myös Kassaran (2017) mukaan etenkin ilo voi edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskelijaryhmässä. Niin Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017), Kassara (2017) kuin Nuutinen (2018) tuovat esille, että turhautuminen,

pelko tai hämmennys voivat hidastaa tai haitata oppimista. Kassara (2017) esittää, että negatiivisiin tunteisiin voi liittyä myös innottomuuden tunteita, kiinnostuksen puutetta sekä voimattomuutta ja uupumusta. Nuutinen (2018) toteaa, että opiskelijan myönteiset havainnot omasta kasvusta ja niistä syntynyt hyöty oman ammatillisen kasvun rakentumiselle näytti olevan merkittävä. Hän esittää, että esimerkiksi opettajankoulutuksessa tulisi entistä enemmän teknisten opetustaitojen lisäksi kehittää opettajaopiskelijan henkisen ja emotionaalisen osaamisen kasvattamista (Nuutinen 2018, 144). Vähäsantanen ym. (2022) tuovat esille tunteet osana työelämässä oppimisen tutkimusta osana ammatillista kasvua. Tunteiden on osoitettu olevan yhteydessä työhyvinvointiin. Tutkimuksessa tuodaan esille tunnetoimijuuden käsite, joka on kuvattu sosiaalisena ulottuvuutena kattamaan taidot huomioida muiden tunteet työssä sekä vaikuttamisen toisen tunteisiin sekä tunneilmastoon työpaikalla. Heidän mukaansa tunteiden monipuoliset merkitykset yksilöllisissä ja yhteisöllisissä oppimisprosesseissa olisivat laajemmin hyödynnettävissä työssä oppimisessa (Vähäsantanen ym. 2022). Aarto-Pesonen (2013) tiivistääkin tunteiden ja oppimisen tiiviin yhteyden Platonia siteeraten: ”All learning has an emotional base.”

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusote

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä työssäoppimisen ajan kokemuksilla on liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle. Tutkimustehtävänä oli näin ollen saada selville, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat työssäoppimisen kokemuksille omassa ammatillisessa kasvussaan.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella, sillä laadullisessa tutkimuksessa vastaajat voivat mahdollisimman avoimesti kertoa omasta kokemuksestaan. Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus kuvailla opiskelijan näkökulmaa mahdollisimman omakohtaisten kokemusten kautta avoimen kirjoitustehtävän sekä tutkimushaastatteluiden avulla. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jossa suositaan ihmistä tiedonkeruun välineenä. Tällöin tutkittavan näkökulmat ja kokemukset pääsevät hyvin esille (Hirsjärvi ym. 2009, 161–164).

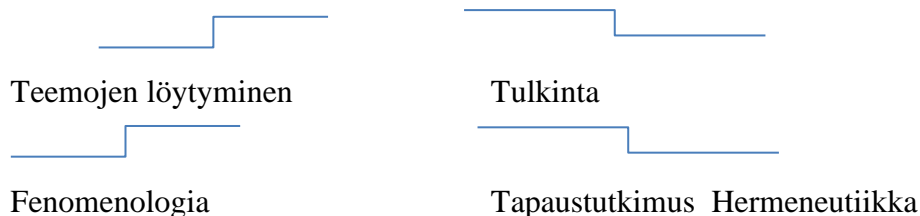
Tutkimus toteutui fenomenologis-hermeneuttisella lähestymistavalla (kuvio 3), jossa kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys korostuvat (Alasuutari 2011, 55). Fenomenologisessa lähestymistavassa tarkoituksena on inhimillisen elämän ilmiön ymmärtäminen (Laine 2018, 50). Lähtökohtana on tutkijan objektiivinen avoimuus, ja näin ollen tutkimuskohdetta on pyrkimys lähestyä ilman oletuksia, määritelmiä tai ennalta määrättyä teoreettista viitekehystä. Lähestymistapana fenomenologia on tieteenfilosofinen lähtökohta kokemuksen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on ihmisen kokemusmaailman tutkiminen ja ihmisen elämän eri asioiden merkityksellisyyden tutkiminen. (Smith 2009, 11–21). Hermeneutiikalla puolestaan tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2007, 31; Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Laine (2001) toteaa, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyrkimys on nostaa tietoisuuteen ja näkyväksi se, minkä tottumus on tehnyt itsestään selväksi – tai tehdä huomatuksi, asia, joka on koettu, mutta jota ei ole tietoisesti ajateltu. Tässä tutkimuksessa hermeneutiikka tarkoittaa yleisesti sitä, että tutkittavat kertoivat omat kokemuksensa ja tutkijana tarkoitus oli, että tulkita opiskelijoiden sanoittamia merkityskokonaisuuksia mahdollisimman oikein. Ymmärtäminen on aina tulkintaa, ja aiemmin ymmärretty on tulkinnan pohjalla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Tutkijalla oli jonkinlainen aiempi ymmärrys aiheesta työnsä kautta ammatillisena opettajana ja työelämäkoordinaattorina ammatillisessa oppilaitoksessa. Työelämäkoordinaattorina



tutkijan tehtävä oli kehittää työssäoppimisen prosessia sekä laatua. Tutkijan tehtäviin kuului myös vastuopettajana työssäoppimisen ohjaus ja työpaikkaohjaajien kouluttaminen sekä pe-  
 rehdyttäminen opiskelijan ohjaamiseen työelämässä. Hermeneuttisen tieteen piirissä aiemmin  
 ymmärretystä käytetään nimitystä esiymmärrys, ja se on tarpeen, jotta tutkijalla on edellytykset  
 ymmärtää asiaa. Se on ihmisen luontainen, arkinen ymmärrys toisten ihmisten ilmaisuista. Aina  
 arkinen ymmärrys ei anna todellista kuvaa asiasta, ja juuri hermeneutiikan tavoitteena on tehdä  
 jokin tunnettu asia tiedetyksi. Tällöin nostetaan näkyväksi se, minkä tottumus on hävittänyt  
 huomaamattomaksi asiaksi.

Mahdollisimman oikeaan tulkintaan pyritään analysoimalla aineistoa hermeneuttisella kehällä.  
 Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimusaineiston kanssa käytävää tutkivaa dialogia. Tuo  
 tutkiva dialogi on oman tulkinnan ja aineiston välistä vuoropuhelua. Tutkija pyrkii siis avoi-  
 mestä ymmärtämään aineistoa. Hermeneuttisen kehän alkuvaiheessa tutkija tekee tulkintoja heti  
 aineiston hankkimisen vaiheessa. Kehällä edetessä pyritään ottamaan etäisyyttä ensimmäisiin  
 tulkintoihin, jotka ovat usein kuvitelmia. Sitten palataan uudelleen aineiston pariin ja pyritään  
 näkemään uusin silmin se, mitä aineisto kertoo. Tämän jälkeen aina aineistoon palattaessa tul-  
 kintaa koetellaan ja aineistosta pyritään löytämään uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on  
 tarkoittanut. (Laine 2007, 32–33 ja 36–37) Tässä tutkimuksessa tutkitaan liikuntaneuvojaopis-  
 kelijan yksilöllisiä merkityksellisiä tekijöitä, joita tutkittava yhdistää ammatillisen kasvun ko-  
 kemukseensa työssäoppimisen ajalta. Kyse on yksilöiden kokemuksista, ja on hyvä tiedostaa,  
 että tutkimuksessa esitetyt asiat eivät muodosta täysin todellista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä,  
 koska jokainen tarkastelee ilmiön merkityksiä omasta kokemuksestaan lähtien, myös tutkija  
 itse (Kyngäs & Vanhanen 1999).

### **Tekstin ja toiminnan merkityksen ymmärtäminen**



KUVIO 3: Kvalitatiivisen tutkimustyyppien ryhmittelyssä tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtäminen mukaillen (Hirsjärvi ym. 1997).

Tutkimustehtävää määritettäessä merkityksellisten tapahtumien menetelmä oli osana tutkimuksen toteuttamisperiaatteita. Merkityksellisten tapahtumien (engl. critical incidents) menetelmän on kehittänyt 1950-luvulla psykologi, tutkija John C. Flanagan (1954) sotilaslentäjien koulutuksen kehittämiseen. Merkittävien tapahtumien menetelmää voidaan käyttää oppimisen edistämiseen. Menetelmä vaatii, että opiskelija palauttaa mieleen oppimiskokemuksensa ja yksilöi omia tunteitaan ja analysoi niitä esimerkiksi kirjoittamalla, keskustelemalla tai osallistumalla haastatteluun. Koulutuksen ja oppimisen tutkimuksen kontekstissa menetelmällä on pyritty selvittämään opiskelijoiden oletusmaailmaa. Pyrkimyksenä on tulkita opiskelijoiden kokemuksia ja ymmärrystä opittavasta asiasta (Brookfield 1995; Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005; Siekkinen 2017) Merkityksellisten tapahtumien menetelmällä voidaan kehittää tietoisuutta yksin tai yhdessä, taitoja sekä asenteita suhteessa teoriaan ja käytäntöön, mikä korostuu esimerkiksi ammatillisen koulutuksen käytännön harjoittelujaksoilla, jolloin koulussa opittu teoria-tieto on yhdistettävä käytännön tietoihin ja taitoihin (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 118). Tässä tutkimuksessa pyrittiin hakemaan opiskelijan merkityksellisiä kokemuksia työssä-oppimisen aikana ja sen suhdetta ammatilliseen kasvuun.

## **6.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu**

Tutkimukseen osallistui liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijoita (N=17). Liikunnanohjauksen perustutkinto on toisen asteen tutkinto, joka antaa valmiudet erilaisiin liikunta-alan työtehtäviin sekä jatko-opintoihin ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Tutkinnon suorittanut valmistuu liikuntaneuvojaksi (OPH 2023h). Tutkimukseen kutsuttiin osallistumaan toisen tai kolmannen vuoden liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoita, koska heillä oli kokemusta työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta opintojen aikana. Koska tutkimuksen lähtökohtana oli kerätä liikunta-alan perustutkinnon opiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisen aikana, osallistujien valinta oli harkinnanvaraista sen takia, että tutkittavalla lähtökohtaisesti piti olla kokemusta aiheesta. Harkinnanvaraisessa tutkimuksessa tutkija valitsee tutkittavat parhaaksi katsomallaan tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimukseen osallistumisen perusteena oli vapaaehtoisuus sekä kokemus työssäoppimisesta liikunnanohjauksen perustutkinnon opintojen aikana. Tutkimustehtävän kannalta oleellisia tietoja eivät olleet sukupuoli, ikä tai esimerkiksi opiskelijan työssäoppimispaikka, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä sukupuoleen tai työpaikkaan liittyvää vertailua. Tutkimuksessa oli olennaista, että tutkittavat pystyvät kuvailemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä – tämän vuoksi aineistoa

kerättiin henkilöiltä, jotka siitä tietävät paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Tässä tutkimuksessa on harkinnanvaraiseen valintaan perustunut tutkimusjoukko, eivätkä tutkimustulokset ole yleistettävissä suurempaan perusjoukkoon.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui menetelmä, jossa liikuntaneuvojaopiskelijat saivat vapaasti kirjoittaen kertoa ajatuksiaan annetusta aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 86) huomauttavat teoksessaan, että ainekirjoitusten käyttö tutkimusaineistona sisältää oletuksen, että kirjoittaja kykenee ilmaisemaan ja on jollain tapaa parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti. He kertovat, että monesti tässä tiedonkeruumuodossa tiedonantajan iästä ja kirjallisista kyvyistä tulee tutkimuksen kannalta kynnyksysymyksiä. Ainekirjoituksen käyttö tutkimusaineiston keräämiseen vaatii tutkittavalta kykyä tuottaa tekstiä omasta kokemuksestaan.

Tehtävänantona oli sanoittaa työssäoppimisjaksojen kokemuksia ja niiden koettua merkityksellisyyttä omassa ammatillisessa kasvussa liikunnanohjauksen perustutkintokoulutuksen aikana. Tutkija päätteli, että ammattioppilaitoksessa opiskeleva nuori pystyisi ilmaisemaan kirjoittamalla omia kokemuksiaan vapaamuotoisesti. Tutkijan oletus oli, että tällä aineistokeruutavalla olisi mahdollista, että tutkittavien vastaukset olisivat mahdollisimman autenttisia ja ohjaamattomia – eli opiskelijan omakohtaisten kokemusten kautta tulevia teemoja. Myös anonyymi vastaus tapa mahdollisti sen, että tutkimukseen osallistuvan liikuntaneuvojaopiskelijan oli todennäköisesti helpompaa kertoa moniulotteisesti erilaisista kokemuksistaan osana työssäoppimista. Tutkimusaineistoon kuuluvat kirjoitelmat kerättiin sähköistä Webropol-ohjelmistoa hyödyntäen. Verkkopohjainen tutkimustiedote sisälsi ohjeen tutkimuslupaun, jossa käytäntönä oli, että opiskelija antoi suostumuksen tutkimukseen vastaamalla verkkopohjaiseen tutkimuslomakkeeseen. Tietosuojailmoitus (liite 3) sisälsivät perustiedot tutkimuksesta: sen tarkoituksesta, ajankohdasta, aikataulusta, tutkimuksen tietosuojakäytännöistä ja tutkimuksesta vastaavista henkilöistä (tutkija ja tutkielman ohjaaja).

Tutkimuksesta tiedotettiin osallistujille osana työssäoppimiseen liittyviä infotilaisuuksia, ja keväällä 2022 tutkimusaineiston keruuvaihe sijoittui työssäoppimisjakson päättymisen jälkeiselle viikolle. Tutkimusjoukoksi valikoituneelle vuosikurssille lähetettiin tutkimukseen liittyvä infotiedote Wilma-järjestelmän kautta, ja siinä tiedotettiin, että tutkimukseen oli mahdollisuus osallistua kevätlukukauden aikana. Ensimmäisessä aineistonkeruun vaiheessa aineiston määrä jäi suppeaksi (N=7), ja toteutettiin aineistonkeruun uusintaotanta syyslukukaudella 2022 työpäivällä järjestettävän koulutusjakson päättymisen jälkeen. Opiskelijoille pidettiin uusi

infotilaisuus mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen, ja sen jälkeen liikuntaneuvojaopiskelijat saivat vapaavalintaisesti osallistua tutkimukseen. Kirjoitusajaksi annettiin toisessakin aineistonkeruuvaiheessa yksi viikko. Tämän aineistonkeruun jälkeen aineistona oli 13 liikuntaneuvojaopiskelijan kirjoitelmaa.

Vaikka laadulliselle tutkimukselle tyypillistä voi olla pieni otantamäärä, tutkija päätyi tutkimusaineiston rikastamiseksi turvautua monimetodiseen tutkimustapaan eli menetelmätriangulaatioon, ja täydentää kirjoitelmista koostunutta tutkimusaineistoa tutkimushaastatteluilla joulukuussa 2022. Denzin (1978) mukaan metodologinen triangulaatio tarkoittaa useiden metodien käyttöä, jossa tutkija käyttää eri tutkimusstrategioita saman ilmiön tutkimukseen liittyvässä aineistonkeruussa. Hirsjärvi ja Hurme (2000) käyttävät termiä monimetodinen tutkimustapa, jossa yhdistellään erilaisia tutkimusmetodeja. Menetelmien käyttöä laajentamalla saadaan esiin laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–38)

Tutkimusmenetelmänä haastattelun idea on yksinkertainen: kun haluaa tietää, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii niin kuin toimii, niin kysytään sitä häneltä. Sen lisäksi, mitä sanotaan, haastattelussa on mahdollisuus havainnoida myös sitä, miten se sanotaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76–77). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 34–38) toteavat haastattelun olevan joustava tutkimusmenetelmä, ja se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelun avulla on mahdollisuus saada esiin vastauksen taustalla olevia motiiveja.

Tutkimushaastatteluun kutsuttiin harkinnanvaraisesti kuusi liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijaa eri opiskelijaryhmistä. Tutkimushaastatteluihin kutsuttavat olivat toisen tai kolmannen vuoden liikuntaneuvojaopiskelijoita, joilla oli kokemusta työssäoppimisesta liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelun ajalta. Kutsu haastatteluun lähetettiin opiskelijoille Wilma- viestijärjestelmän kautta. Tutkija käytti harkinnanvaraista menetelmää kutsuttavien opiskelijoiden osalta. Haastattelukutsuun vastasi myöntävästi neljä opiskelijaa.

Tutkimushaastattelussa tutkijalla oli ainoastaan yksi haastattelukysymys, johon vastauksena haastateltava kertoi omista kokemuksistaan työssäoppimisen ajalta ja siitä, millaiset kokemukset hän oli kokenut merkityksellisiksi ammatillisen kasvunsa kannalta. Haastattelukysymys oli sama kuin kirjallisen tehtävän pääotsikko: ”Työpaikalla tapahtuvan oppimisen merkitykset ammatilliseen kasvuun.”. Tutkimushaastattelut järjestettiin Microsoft Teams -videoneuvotteluna

joulukuussa 2022. Videoneuvottelussa haastateltava tutustui tutkimuksen tietosuojailmoitukseen ja suostumuslomakkeeseen ennen haastattelun alkamista verkkopohjaisella tiedostolla. Tutkimuslupa, tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku käytiin lisäksi vielä suullisesti läpi tutkimushaastatteluun osallistuneen liikuntaneuvojaopiskelijan kanssa, minkä jälkeen hän antoi suullisen luvan haastatteluun. Haastattelut kestivät keskimäärin n. 45 minuuttia. Haastattelu kohdistuu menetelmänä tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Haastattelut litteroitiin ja lopullinen tutkimusaineiston laajuus oli yhteensä 49 sivua (fontti Times Roman, 12 pt, riviväli 1,5).

### **6.3 Tutkimusaineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysina, joka tarkoittaa kirjoitettujen, kuulujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2002). Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja mahdollisimman objektiivisesti. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten. Tällöin tutkijan omalle vastuulle jää johtopäätösten, eli tulosten, tekeminen, ettei tuloksena vain esitellä järjestettyä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002) Sisällönanalyysin avulla on mahdollista saada esille tutkimuksen kannalta oleellimmat merkitykset, tarkoitukset, aikomukset, seuraukset ja yhteydet (Cavanagh 1997).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan muiden muassa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, jolla tarkoitetaan yksityiskohdista lähtevää teorian rakentamista. Aineistolähtöisyys kertoo myös siitä, että analyysiä lähdetään tekemään aineistosta käsin mahdollisimman puhtaalta pöydältä etsien tutkimusongelmaa vastaavia asioita ilman ennako-oletuksia. (Eskola & Suoranta 2005, 19) Aineistosta lähtevä sisällönanalyysiprosessi kuvataan eri vaiheiden kautta: ensin aineisto pelkistetään eli redusoidaan, toiseksi aineisto ryhmitellään, mitä kutsutaan klusteroinniksi, jonka jälkeen luodaan teoreettiset käsitteet eli aineiston abstrahointi. (Kynge & Vanhanen 1999) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta on tarkoitus luoda laajasti ymmärrettyä teoreettinen kokonaisuus, ja jos halutaan korostaa päättelyn logiikkaa aineistolähtöisessä analyysissä, voidaan sitä kutsua varauksellisesti induktiiviseksi päättelyksi (Tuomi 2008, 129–130). Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, koska tavoitteena oli nostaa esiin erityisesti opiskelijoiden oma

ääni ilman ennakko-oletuksia. Tutkijan oletus oli, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pystyttäisiin saamaan esille tekstissä esiintyvät merkitykset ja luomaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus.

Ensimmäiseksi tutkija aloitti aineistolähtöisen sisällönanalyysin lukemalla kaikki opiskelijoiden kirjoitelmat läpi sekä litteroimalla tutkimushaastatteluaineiston. Tämän jälkeen aineistoa käsiteltiin sekä kirjoitettua aineistoa että tutkimushaastatteluista litteroitua aineistoa yhtenäisenä kirjallisena aineistokokonaisuutena. Aineiston analyysin aloitusvaiheessa tutkija teki alustavat merkinnät aineistosta niin, että tutkija kirjasi muistiin aihealueita, kuvaavia sanoja ja aineistosta nousevia teemallisia aihioita. Tämän jälkeen tutkija kävi tekstin läpi ja merkitsi ne asiat, jotka olivat merkityksellisiä tutkimuskysymyksen kannalta. Tässä vaiheessa merkintöjä tuli teemallisista aiheista sekä yksittäisistä sanavalinnoista, kuten esimerkiksi ohjaus, luottamus ja yhteisöllisyys. Tuomi (2008) kuvaa, että tutkimusaineiston sisällönanalyysin aloitusvaiheessa aineistosta haetaan kaikki tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmaa ilmaisevat lauseet, lauseet tai sanat.

Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa aineisto käytiin läpi uudelleen ja tutkija jatkoi sisällönanalyysiä pelkistämällä, ryhmittelemällä ja tiivistämällä aineistoa. Lisäksi tutkija pyrki löytämään aineistosta tutkimuskysymyksen näkökulmasta samankaltaisuutta tai erilaisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tutkimuksen tämän vaiheen tarkoituksena on, että aineistosta poimitut alkupe-  
räisilmaisut pelkistetään (liite 1) ja eritellään ryhmiksi (Tuomi 2008, 130). Tässä vaiheessa muodostuivat aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn myötä tutkimustulosten alaluokat, minkä jälkeen alaluokat nimettiin.

Seuraavassa analyysivaiheessa tutkija yhdisteli samankaltaisia alaluokkia yläluokiksi ja nimesi yläluokat. Yläluokat yhdistettiin pääluokiksi ja ne nimet yläluokkia kuvaavaksi (liite 2). Tässä vaiheessa pääluokat voivat olla tutkimuksen tulos tai osatulos. Pääluokat yhdistellään tarvittaessa vielä yhdistäväksi luokaksi, ja näin ollen tulokset perustuvat aineistolähtöisesti aineistossa sanottuihin asioihin, eivät tutkijan etukäteen lukemiin tai tietämiin asioihin (Tuomi 2008,130).

Tutkimusanalyysin viimeisessä vaiheessa saatuja ala- ja yläluokkia tarkasteltiin vielä suhteessa toisiinsa ja tutkija teki alustavia johtopäätöksiä aineiston tulosten kokoamiseen. Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, minkä jälkeen tutkimuksessa palattiin tarkastelemaan tutkimuksen teoreettista osa-aluetta, alan kirjallisuutta

ja alan tutkimuksia. Tutkijan mielestä tästä tutkimuksesta saadut tulokset ”keskustelivat” heti olemassa olevan tutkimuksen ja teoreettisen tiedon kanssa, mikä tuotiin myös esille tulososiossa viittaamalla saatujen tulosten kohdalla osittain jo olemassa olevaan tutkimustietoon. Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus, että liikuntaneuvojaopiskelijan ”ääni” tulee vahvasti esille, ja tämän vuoksi aineistositaatteja on käytetty runsaasti tulosten esittämisessä. Tulosten koostamisessa suorien lainauksien tarkoituksena on lisätä tutkimusraportin luotettavuutta sekä osoittaa, mistä alkuperäisaineistotaluokat on muodostettu (Kyngäs & Vanhanen 1999).

## 7 TULOKSET

Seuraavissa luvuissa käydään läpi tutkimuksen tulokset. Aineistoanalyysissa muodostui kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat liikuntaneuvojaopiskelijoiden kokemia, eri asioihin liittyviä ammatillisen kasvun merkityksiä työssäoppimisjaksojen aikana. Pääluokat ovat 1) ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys työssäoppimisen aikana, 2) oppimisen kokemukset työssäoppimisen aikana sekä 3) itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuun saaminen työssäoppimisen aikana. Nämä pääluokat jakaantuivat vielä erillisiin alaluokkiin. Tulokset raportoidaan pääluokittain jäsenneltyinä. Tuloksissa on tutkimusaineiston perusteella tehtyjä johtopäätöksiä siitä, mitkä kokemukset ja merkitykset opiskelijat ovat työssäoppimisessa kokeneet olleen ammatilliselle kasvulleen tärkeimpiä.

### 7.1 Ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys työssäoppimisen aikana

Ensimmäinen pääluokka eli ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys työssäoppimisen aikana. Se jakaantui kolmeen alaluokkaan, jotka ovat palautteen ja tuen merkitys, työpaikkaohjaajan merkitys sekä työyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys työssäoppimisen aikana.

#### 7.1.1 Palautteen ja tuen merkitys

*Yleispalautteen merkitys.* Liikuntaneuvojaopiskelija kuvailee seuraavassa sitaatissa oppimistaan tehostavaa palautetta osana merkityksellistä ammatillista kasvuaan työssäoppimisen aikana. Hän käyttää sanoja hyvä palaute ja rakentava palaute, ja hän kuvailee työkavereilta saadun palautteen merkitystä sekä asiakkaan palautetta.

*”Hyvää palautetta tai niinku sellaista että sitten jos hommat toimii niin sain hyvää palautetta ja sitten jos oli jotain niin sitten tavallaan myös sai niinku rakentavaa niinku palautetta siitä että mitä pitäisi kehittää ja silleen ja sitten myös niinku ne työ tavallaan työkaverit siinä niin sieltä niinku sai palautetta ja ne tavallaan boostasi.”. (Liikuntaneuvojaopiskelija 17)*



*Vertaispalautteen merkitys ja vertaisoppiminen ammatillisen osaamisen jakamisessa.* Opiskelijat kokivat saaneensa monipuolisesta palautetta ja neuvoja työssäoppimisjaksollaan. Yksi opiskelijaa kuvailee asiaa seuraavasti:

*”Harjoittelussa on saanut myös neuvoja ja palautetta eri ohjaajilta ja eri näkökulmista.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 4)*

Aineisto toi esille odotusarvon palautteen saamisesta ja siitä, että opiskelija olisi itse ollut halukas myös antamaan palautetta työssäoppimispaikan työntekijöille. Yhteistä alaa edustavien ihmisten kanssa käyty keskustelu ja molemminpuolinen opponointi koetaan tärkeäksi työssäoppimisen aikana. Yksi opiskelija kuvaa edellä kerrottua seuraavasti:

*”Palaute ja itse ohjaaminen ohjaajien kesken on yleensä aliarvostettua. En itse saanut palautetta tarpeeksi harjoitteluni aikana ja koen, että en päässyt jakamaan omaa osaamistani työryhmään siten, että se toisi myös ideoita muille. Vaikka työpaikalla on vanhoja työntekijöitä ja minä saavun harjoittelija niin ei se tarkoita, että olen huonompi kuin he. Minulla voi olla erilaisia ajatusmalleja, ohjaustyyliä, laajaa liikepankkia yms. Minusta siis se olisi hyvä, jos työpaikalla olisi enemmän alan ihmisten yhteistä keskustelua ja ns opponointia. Jaettaisiin omaa osaamista myös muille ja saataisiin palautetta muilta.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 3)*

Liikuntaneuvojaopiskelijat mainitsivat havainnoinnin osana työssäoppimista. Näin ollen palaute ikään kuin tulee oman itsereflektion kautta liikuntaneuvojaopiskelijalle havainnointitilanteessa. Järvinen (1999) on esittänyt, että ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on reflektiivinen ammattikäytäntö. Tämä merkitsee oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä reflektiota sekä työyhteisön reflektiota tavoitteena kehittää tai muuttaa omaa käytäntöä tai käytännön sosiaalista kontekstia. Tästä esimerkkinä seuraava aineistositaatti:

*”Myös apuohjaajana pääsi näkemään niinku tavallaan, että miten sitten joku kokeeneempi sen ohjauksen tekee. koen että se niinku se autto ja kasvatti sitä omaa osaamista. Pääsi sitten niinku myös niitä maksavia asiakkaita ohjaamaan toisen kanssa ja niinku näkemään myös sen miten sitten joku kokeeneempi sen jutun tekee. Niin koen että se kyllä niinku se eka työ harkka niin nosti omaa osaamista.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 17)*

*Asiakaspalautteen ja asiakaskohtaamisten merkitys.* Palautteen saaminen asiakkailta koettiin hyvin arvokkaaksi. Seuraavassa aineistositaatissa liikuntaneuvojaopiskelija kuvaa ammatillista kasvuprosessiaan ja sitä, kuinka palautteen saaminen asiakkailta on vienyt eteenpäin ammatillisessa kasvussa työssäoppimisessa:

*”Ohjasin erityyppisiä tunteja tyøjaksollani ja yksitunneistani oli erityisen suosittu ja olin itsekin tyytyväinen siihen. Sain tunnin jälkeen aina hyvää palautetta ja näin ihmisten kasvoilta että tuntini on mieluisa tämä oli kokemus joka vei minua eteenpäin ammatillisessa kasvuprosessissa... Kun taas onnistuin pitämään kaikinpuolin hyvän tunnin siitä jäi hyvä fiilis minulle sekä asikkaille ja se on asia jota pidän myös tärkeänä asiana oppimisen kannalta.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 10)*

Ammatillisen koulutuksen rakenteessa työssäoppiminen nähdään siirtymänä työpaikalla järjestettävään koulutukseen, eli oppilaitosopiskelu ja työssäoppiminen nähdään koulutuskokonaisuutena, jossa opitaan tutkinnon perusteen mukaista osaamista eri oppimisympäristöissä. Opiskelija voi hankkia osaamista erilaisissa oppimisympäristöissä ja joustavasti niitä yhdistellen. (OPH 2023b) Yhden liikuntaneuvojaopiskelijan vertailevassa kertomusotteessa tulee esille, miten hän kokee oppimisen eroavan sen mukaan, onko hän ollut asiakasryhmän kanssa näyttötilanteessa oppilaitoksessa vai työpaikalla järjestetyssä koulutuksessa ohjaamassa asiakkaisen kehittämistä, ja mikä on työssäoppimisessa merkityksellisintä ammatilliselle kasvulle:

*”Koulussa vaikka siellä on se asiakasryhmä ja se on tavallaan niinku työelämä tilanne, mutta se ei ole aidon tuntuinen omalla tavallaan kun siinä on se opettaja joka on niin vahvasti siinä katsomassa sitä tilannetta ja. Siinä on se arvioiva ilmapiiri selkeämmin kuin sitten työharjoittelu jaksoilla on. Työelämässä just myös, että näkee sen oman liikuntaryhmän kehitystä. Jos vaikka on ohjausryhmä niin sitten näkee sen kehitystä, kun koulumaailmassa, jossa on se yks näyttö yks ohjaus niin sen ryhmän just tapaa vaan sen kerran. Niin siihen ei myöskään ehkä saada kehitettyä ja parannettua niitä asioita kun ei ole sitä samaa ryhmää pidempää aikaa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 14)*

## 7.1.2 Työpaikkaohjaajan merkitys

*Työpaikkaohjaajan merkitys.* Työpaikkaohjaajana merkitys ammatilliselle kasvulle nähtiin erittäin vahvana. Työpaikkaohjaajan merkitystä sanoitettiin aineistossa runsaasti. Yksi liikuntaneuvojaopiskelija kuvailee seuraavassa kirjoituksessaan työpaikkaohjaajan roolia tärkeimmäksi asiaksi opiskelijan työssäoppimisessa. Hän käyttää sanoja osaava ja vaativa. Työpaikkaohjaajan määrätietoinen ohjausote työssäoppimisessa koettiin merkitykselliseksi ammatillisen kasvun kannalta. Ammatillisen koulutuksen työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa jokaiselle opiskelijalle nimetään henkilökohtainen työpaikkaohjaaja, jolla on vastuu työpaikalla järjestetyssä koulutuksessa opiskelijan ohjauksesta työssäoppimisen ajalla. Vastuullinen työpaikkaohjaaja huolehtii opiskelijan perehdytyksestä ja osallistuu oppisopimuksen tai koulutusopimuksen ja näytön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työpaikkaohjaaja ohjaa tavoitteellisesti henkilökohtaisen osaamisen kehityssuunnitelman (HOKS) mukaan ja antaa palautetta osaamisen kehittymisestä. Työpaikkaohjaaja tekee ohjausyhteistyötä oppilaitoksen, opettajan ja muiden työpaikan työntekijöiden kanssa. (OKM 2023d)

*”Työpaikka ohjaaja on se ylivoimaisesti tärkein, että jos se on sellainen niin kun osaava ja vaativa. Että se työpaikkaohjaaja tietää mitä se odottaa opiskelijalta ja mitä haluaa opiskelijalle painottaa työssäoppimisessa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 16)*

Työssäoppimisen ohjaamisessa työelämäpedagogisena käsitteenä puhutaan mentoroinnista. Virtanen ym. (2020). Pohjonen (2000b, 110) käsittää mentoroinnin avusteiseksi oppimistekniikaksi, jossa keskiössä on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde seniorikollegan (mentorin) ja vähemmän kokeneen (suojatin) välillä. Vuorovaikutuksessa kokeneempi antaa tukea ja ohjausta sekä palautetta vähemmän kokeneelle henkilökohtaisesta kehittymisestä. Tuijnman (1999) toteaa, että työssäoppimisen ytimessä ovat opiskelija, työssäoppimista ohjaava opettaja ja työpaikkaohjaaja, josta he käyttävät nimitystä mentori (Tuijnman 1999). Jacobs ja Jones (1995, 21–23) toteavat myös, että työssäoppimisen ohjaamisessa tärkeä piirre on työssäoppimisen ohjaajan ja oppijan välinen vuorovaikutuksellisuus: tämä tarkoittaa sitä, että oppimista tapahtuu ohjaajan ja oppijan välisessä vuorovaikutuksessa.

Toinen liikuntaneuvojaopiskelija tuo esille työpaikkaohjaajan kokonaisvaltaisen opiskelijan kohtaamisen taidon. Hän muun muassa korostaa, että hänestä oltiin kiinnostuneita yksilönä ja esimerkiksi opiskelijan treenit ja pelit otettiin huomioon työaikojen suunnittelussa.

*”Työpaikka ohjaajan. Niinku rooli. On on niinku. Tosi iso tai silleen. Että sitä ei välttämättä tule aina edes ajateltua, että mulla sattui niinku 2 tosi hyvää siihen alkuun ja sitten niiltä sai niinku. Sä niinku. Palautetta ja ne oli niinku. Myös oikeasti kiinnostuneita niinku. Silleen niinku musta tavallaan henkilönä myös että koki niinku sellaisen että niinku merkitykselle. Merkityksellisyyden tunteen tai silleen, että ei vaan niinku. Ei vaan niinku tavallaan mennyt sinne ja. Täyttänyt jumppa palloja ja lähtenyt pois tai silleen vaan että sitten niinku niitä työaikoja kaikkia pystyttiin niin kuin sumplimaan sitten että pääsee niinku treeneihin. Ja tavallaan peleihin ja tälleen.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 17)*

Dewey (1938) toteaa, että kun oppiminen perustuu henkilökohtaiseen kokemukseen ja tukeen, niin sen vaikutukset ovat laajat. Kun opiskelija pääsee työskentelemään mentoroituna oppineen ja kokeneen ohjaajan kanssa, hänen henkilökohtaiset kykynsä vahvistuvat. Dewey toteaaakin, että oppimisen tarkoitus on tuolloin kasvattaa oppijaa itsenäiseen ajatteluun, tietynlaiseen riippumattomuuteen sekä harkintaan (Dewey 1938). Aineisto korosti työpaikkaohjaajan kohtaamisen taitoa, johon sisältyi myös luottamus. Tästä yksi opiskelija kertoo seuraavasti:

*”Sain myös palautetta jonka kautta pystyin kehittämään osaamista. Työpaikalla työpaikkaohjaajan ansiosta ammatillinen kasvu kehittyi sillä hän luotti tekemiseeni... ja pääsin loistamaan ohjatessa ryhmiä.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 10)*

Kram (1983, 621–622) tuo esille mentoreiden toiminnan kaksi muuta funktiota: urafunktiot ja psykososiaalisen funktion. Mentori voi tukea näistä molemmissa oppijaa. Kun opiskelija tuntee itsensä enemmän itsenäiseksi, hän ei enää kaipaa samanlaista tukea ja ohjausta, eli mentorilta saadun tuen tarve vähenee. Urafunktion kannalta oppijan tukeminen esimerkiksi näyttötilanteessa tai haasteellisten tehtävien antaminen auttaa oppijaa kehittämään osaamistaan (Kram 1983). Myös Ruohotie (2000, 223) kuvaa mentoreiden merkitystä psykososiaalisen funktion näkökulmasta: se, että oppija kokee itsensä kompetentiksi, vaikuttaa hänen ammatilliseen identiteettiinsä ja kehittymiseensä sekä työssäoppimiseen.

### 7.1.3 Työyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys

*Opiskelijan toiminta työyhteisössä.* Työyhteisön merkitys koettiin ammatilliselle kasvulle monella tavalla hyödyllisenä ja opettavaisena. Sen aktiivisena osana toimiminen tarjosi muun muassa yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisöön ja mahdollisti merkitykselliseksi koetun kokonaisvaltaisen kasvun:

*”Pitkät työharjoittelu jaksot antavat enemmän oppia ja ovat hyödyllisempiä oman kokemukseni mukaan. Työssä oppipaikalla pääsee paremmin työtehtäviin kiinni ja pääsee myös paremmin osaksi työyhteisöä. Työyhteisön roolin työssäoppimis jaksoilla nostan korkealle omassa oppimisessani...” (Liikuntaneuvojaopiskelija 13)*

Oppimisprosessin nähdään vaativan oppijan aktiivista osallistumista erilaisissa ympäristöissä, ja tilanteissa on pohdittu motivaation luonnetta sosiaalisesta näkökulmasta (Greeno ym. 1996, 25–26). Tällöin lähtökohtana on ajatus, että yksilön identiteetti muotoutuu osallistumisessa sosiaaliseen toimintaan jossakin tietyssä yhteisössä (tässä tutkimuksen kontekstiyhteisö oli työpaikka (Greeno ym. 1996, 25–26).

Toiminta työyhteisössä mahdollisti kuulluksi ja nähdäksi tulemisen osallisuuden kautta. Moniarvoisessa työyhteisössä toimiminen on kasvattavaa ja haastaa omien arvojen pohdintaan. Se tuo myös esille sen, miten oma toiminta vaikuttaa siihen, millaisen kuvan itsestään antaa työpaikalla. Näitä kuvasi yksi opiskelija seuraavasti:

*”Koen, että viimeisimmässä työharjoittelupaikassani (kuntosali) minut kuultiin ja nähtiin. Minua osallistettiin ja se toi omaan työhön merkityksellisyyttä ja itse motivaatiota. Kiva työporukka on myös super tärkeä. Vaikka en kaikista työporukan jäsenistä pitänyt-kään niin olen oppinut kuitenkin tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Arvomaailmat eivät aina kohtaa, vaikka ollaankin saman alan piirissä. Näissä tilanteissa on hyvä itse pohtia mitkä olivat omat arvoni, millaisen kuvan haluan itsestäni antaa, mitä haluan jakaa asiakkaille jne.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 3)*

Työntekijän työyhteisöön kuulumisen on todettu tukevan yksilön työhyvinvointia. Työyhteisöön kuulumisen on käsitteenä moniselitteinen. Yhteisöllisyyden nähdään rakentuvan yksilön ollessa vuorovaikutuksessa yhteisön toisten jäsenien kanssa. Työyhteisön vuorovaikutus taas

on merkityksellistä yksilön motivaation, työyhteisöön identifioitumisen ja vaikuttamisen näkökulmista, koska työyhteisön jäsenet jakavat tietoa, tekevät päätöksiä ja toteuttavat yhteistyötä interpersoonallisilla viestinnän keinoin. (Rajamäki & Mikkola 2017, 249–254)

*Yhteisöllisyyden merkitys opiskelijalle.* Seuraavassa sitaatissa eräs opiskelija kuvailee työssäoppimiseen liittyviä merkityksiä ammatilliselle kasvulleen yhteisöön kuulumisen kautta, minkä hän näkee vahvistaneen toimijuuttaan työssäoppimisen aikana.

*”Mutta sitten taas positiivisesti nää työyhteisöt, jos niinku pääsee hyvin työyhteisöön, sinne otetaan ja näin niin silloin se niinku luo itsevarmuutta ja myös sitten rohkeampaa ehkä uskallusta tehdä asioita ja ohjata ihmisiä.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 17)*

Ruohotie (2005, 205–209) kuvaa työntekijän, työnantajan ja työyhteisön välisen myönteisen vuorovaikutuksen olevan merkittävä edellytys edistykselliselle oppimiselle. Jos välit jossakin kohtaa rakoilevat, sillä on usein suora vaikutus motivaatioon tehdä töitä sekä kehittää itseään ja halun oppia. Jokisaari (2005), tuo esille ammatillisen sosialisoinnin kontekstissa keskeisenä henkilön ammatillisen kehityksen kannalta sen, miten hän oppii ja saa käyttöönsä ammattiinsa liittyviä tietoja ja taitoja ja miten hän kokee yhteisöllisyyttä. Ammatillinen sosiaalisuus tässä yhteydessä käsittää ne käytännöt ja toimenpiteet, joiden avulla hän oppii työtehtävään ja organisaatioon liittyviä toimintatapoja, tietoja ja työyhteisön toimintaa, jotta hän voi toimia onnistuneesti työtehtävissään ja työyhteisössä (Jokisaari 2005, 223).

## **7.2 Oppimisen kokemukset työssäoppimisen aikana**

Toinen pääluokka, oppimisen kokemukset työssäoppimisen aikana, jakaantui neljään alaluokkaan: tavoiteorientaatio ja motivaatio, liikunta-alan osaamisen kehittyminen, työelämätaitojen osaamisen kehittyminen sekä tulevaisuusajattelun ja urasuunnittelun merkitys.

*Kokemuksellisen oppimisen merkitys.* Kokemuksien merkitys oppimisessa näkyi aineistossa vahvasti, ja ympäristön tarjoamien oppimiskokemusten kirjo oli aineiston mukaan suuri. Eräs opiskelija kuvaa, että tärkein asia kehityksessä on ollut kokemus ja se, että hän on päässyt tekemään asioita ja että nämä ovat olleet merkityksellisiä omalle ammatilliselle kasvulle:

*”Minulla on ollut hyvä ja kannustava ympäristö työharjoittelussa, joka on vaikuttanut positiivisesti omaan motivaatioon ja tekemiseen työharjoittelu jakson aikana. Olen kasvanut ammatillisesti työelämäharjoitteluiden ansioista enemmän kuin koulussa, tärkeintä kehityksessä on ollut kokemus ja sitä on vain saanut tekemällä, jota pääsin toteuttamaan työharjoittelun aikana.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 8)*

Pohjonen (2000b) on määritellyt Deweyyn (1938) viitaten kokemuksellisen oppimisen filosofian seuraavasti: *”Tärkein ajatus on uudessa oppimisfilosofiassa, että oppimisen intiimein ja välttämättömin suhde on vallitseva oppimisen ja aktuaalisen kokemuksen välillä.”*

*Tavoiteorientaatio.* Oman oppimisen tavoitteiden asettaminen suuntaa opiskelijan toimintaa, ja sen tärkeys huomataan viimeistään kokemusten jälkeen. Seuraavassa sitaatissa eräs opiskelija pohtii tavoiteorientaatiotaan ja tavoitteiden asettamisen merkitystä seuraavasti:

*”Ennen työssäoppimisjaksoa kannattaa pohtia tavoitteita vähän miettiä, että mitä haluaa tavallaan oppia niin nyt tälleen jälkikäteen mietittynä, niin se on niinku aika tärkeä tai että vähän niinku että miettii että mitä siltä tavallaan haluaa, niin sitä kautta ehkä miettii myös sitten vähän sitä paikkaa työelämässäkin tai silleen. Se se on mun mielestä aika niinku tärkeä, että jos mä lähtisin nyt uudestaan käymään samaa niinku vaikka tätä koulua läpi niin se se olisi niinku sellainen mihin enemmän panostaisi, että niinku miettiisi vielä tarkemmin, että tavallaan mitä haluaa työssäoppimisesta ja niitä omia tavoitteita ja nyt ehkä sattui vähän tuurillakin että sai just ne jutut mitä tarvitsisi tai silleen. Mutta että ja eihän se nyt ole tottakai aina siis mene niinku silleen kun on suunniteltu tai muuta, mutta pyrkii sellaisia paikkoja hakeutumaan missä niinku saisi niitä mahdollisuuksia mitä itse toivoo.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 17)*

Tavoitteiden pohtiminen omalle toiminnalleen on tärkeää, sillä omien tarpeiden ja tavoitteiden asettaminen liittyy Helakorvenkin (1993) mukaan ammattikasvatuksen ensimmäiseen ulottuvuuteen.

*Motivaatio ja asenne.* Oma asenne on aineiston mukaan ratkaisevaa, kun haetaan oppimiskokemuksia työssäoppimisessa. Seuraavissa opiskelijoiden kirjoituksissa käsitellään oman toiminnan ja asenteen vaikutusta ammatilliselle kasvulle varsin merkityksellisenä tekijänä

työssäoppimisessa. Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ylläpitää yksilön toimintaa: se suuntaa, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. (Tynjälä 1999, 107).

*”Oma panos on siinä tärkeä ja aktiivisuus ja silleen, mutta on niinku siellä työelämässä on todennäköisesti enemmän niinku mahdollisuuksia päästä kokeilemaan uusia juttuja ja sitten myös niinku sitä työyhteisössä toimimista.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 17)*

*”Posin (positiivisen) kautta aina niihin ohjauksiin, vaikka ei olisi ihan oma niinku yksilö tai sellainen että ei ole niin hyvin hallussa, että koittaa vetää oman parhaansa mukaan.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 15)*

Motivaation tarkastelussa konstruktiiivisesta näkökulmasta oleelliseksi nousevat oppijan eli yksilön oman oppimistilanteen tulkinta ja siihen vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys ja sosiaalinen vuorovaikutus. (Tynjälä 1999, 107).

Opiskelija kuvaa omaa motivaatiotaan työssäoppimiseen sekä kuvailee omaa kiinnostuneisuutta, halua ja tavoitteitaan työssäoppimiseen liittyen. Lopuksi opiskelija toteaa, että työssäoppimispaikka oli mahdollistanut opiskelijan mukaiset toiveet työssäoppimisen aikana. Opiskelijan oma motivaatio, tavoitteet ja toiveet vaikuttivat työssäoppimisen sisältöön sekä olivat merkityksellisiä ammatillisen kasvun tekijöitä työssäoppimisessa.

*”Olin töissä jalkapalloseuralla, koska halusin ja olin kiinnostunut näkemään ja oppimaan mitä kaikkea seura toimintaan kuuluu sillä oma laji on jalkapallo niin halusin nähdä lajin taakse sen takia valitsin seuran. Lähdin työelämään tavoitteilla että opin suunnittelemaan harjoitteita eri ikäisille sekä saamaan paljon vastuuta valmentaja kentällä sekä harjoitteluiden suunnittelussa. Seura toteutti tavoitteeni joista olin kertonut ennen kun aloitin työharjoittelun.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 12)*

Oppimiseen liittyvä merkityksellisyyden kokemus perustuu oppijan kokemuksiin, käsityksiin ja tavoitteisiin opittavasta asiasta. Merkityksellisyys ilmenee esimerkiksi oppijan aktiivisuutena, oman toiminnan analysoimisena, uuden tiedon mukauttamisena aikaisempaan tietoon (konstruktiivisuutena), tavoitteellisuutena ja vuorovaikutteisuutena (Janhonen & Vanhanen



2009, 34). Laine ym. (2012, 13) kuvailevat, että oppiminen on tuloksellista, kun oppija itse määrittelee ja asettaa itselleen päämääriä ja tavoitteita (Laine ym. 2013, 13).

*Substanssiosaamisen kehittyminen.* Liikuntaneuvojaopiskelijat nostivat esille liikunta-alan taitojen kehittymisen työssäoppimisen aikana osana ammatillisen kasvun merkitystä. Seuraavissa esimerkeissä liikuntaneuvojaopiskelijat kuvailevat liikunnanohjaustilanteita. Ensimmäisessä liikunnanohjaustilanteessa liikuntaneuvojaopiskelijan kokemuksessa nousee esille palautteen merkitys, jolla oli häneen myönteinen vaikutus, sekä mukavien ohjauskokemusten merkitys koetulle omanarvontunnolle.

*”Kerran ohjasin kahvakuula välineenä olevan tunnin ihan extempore, ja tuo tunti oli toiseksi parhain työharkan aikana kaikista ohjaamistani tunneista. Tuosta sain erittäin mukavaa palautetta, joka vaikutti minuun erittäin positiivisesti. Mukavat ohjauskokemukset työpaikalla nostavat omaa arvoakin hyvällä tavalla, jonka avulla jaksoi hyvin tsemputa ohjauksissa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 8)*

Toisessa esimerkissä liikuntaneuvojaopiskelija nostaa esille konkreettisesti liikunta-alan osaamiseen liittyviä tekijöitä, joita hän pitää merkityksellisinä omassa ammatillisessa kasvussaan. Hän käyttää sanoja oppiminen ja kehittyminen, jotka kuvaavat sitä, että työssäoppiminen on vaikuttanut hänen substanssiosaamiseensa liikunta-alan työtehtävissä. Ammattikasvatuksen toisena tärkeänä ulottuvuutena on sitaateissa esille tuleva substanssin hallinta (Helakorpi 1993).

*”Opin hyvin millaista taustatyötä jääkiekkovalmentajien pitää tehdä, että jäälle saadaa paras suoritus joukkueelta. Kehityin ison ryhmän ohjaajana sekä kehityin myös jääharjoitteiden suunnittelussa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 11)*

Kolmas aineistoesimerkki tuo esille kokonaisvaltaisesta oppimisen kokemuksesta, joka vaikutti opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Hän käyttää sanoja näkökulma, kasvatti, opetti, valmennus ja kokemukset, joiden avulla hän kuvailee osaamisensa kehittymistä.

*”Näin myös paljon seuran muuta toimintaa kuten hallinnollista puolelta näin mitä kaikkea he tekevät seuran eteen sain myös näkökulmia fyysiikka sekä maalivahti valmentajien näkökulmia. Työjakso kasvatti ja opetti minua valmennus asioissa sekä opin ottamaan vastuuta isoista ryhmistä sekä suunnittelemaan ja valmentamaan nuoria*

*jalkapalloilijoita. Opin myös aikatauluttamaan töitä ja työtehtäviä. Sain laajasti kokemusta ja näkemystä jalkapalloseuran toiminnasta mitä kaikkea kentän ulkopuolella tehdään.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 12)*

*Vahvistuvat työelämätaidot.* Aineistossa painottui myös työelämätaitojen merkitys työssäoppimisen aikana. Yksittäisiä työelämätaitoihin liittyviä kuvauksia olivat työelämätaidot, työyhteisötaidot (kärsivällisyys ja tunnollisuus), ammattitaidon soveltaminen työelämässä sekä vuorovaikutustaidot, jotka sisältävät erilaiset sosiaaliset tilanteet.

*”Työelämätaidot, työyhteisötaidot ja soveltamisen ja muuttuvien tilanteiden taidot ovat mielestäni asioita, joiden kautta itse sain eniten ammatillista kasvua. Tietysti yksittäisiä tilanteita ja varmasti myös muita asioita on, jotka vaikuttavat ammatilliseen kasvuuni.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 13)*

Seuraavasta aineistositaatista tulee selvästi esille myös liikuntaneuvojaopiskelijan ymmärrys siitä, että työelämätaidot opitaan työelämässä ja että oppiminen on mahdollista ammatillisissa opinnoissa työpaikalla järjestettävän koulutuksen avulla. Opiskelijat oppivat ammatillisessa koulutuksessa työtehtäviä ja myös monenlaisia työelämätaitoja. Köpsén (2014); Vehviläinen (2019) toteavat, että useinkaan ammatillisilla opiskelijoilla ei ole aiempaa kokemusta työelämästä, ja ammatillinen kasvu alkaakin näistä taidoista.

*”Työelämäjaksoilla saa myös täysin sellaisia taitoja, joita ei vain koulussa saa ainakaan niin selkeästi eli työelämätaitoja. Työharjoittelu jaksoilla koin itse oppineeni niistä eniten, kun asiat tulivat eteen konkreettisesti. Ilman minkäänlaista kokemusta työelämästä, töitä etsimään lähtiessä olisi kaikki huomattavasti haastavampaa. Koenkin että jaksot auttoivat alaan liittyvien työpaikkojen mahdollisuuksiin, mutta myös kokonaisvaltaisesti kaikkiin tuleviin työpaikka mahdollisuuksiin.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 13)*

Kuvauksessaan ammatillisen kasvun merkityksestä työssäoppimisessa liikuntaneuvojaopiskelija tuo seuraavassa sitaatissa esille työelämätaitoihin liittyvän reagoitakyvyn, kärsivällisyyden ja tunnollisuuden. Hän käyttää ilmausta ”lähtee selkärangasta”, jolla hän kuvaa toistojen merkitystä osaamisen kehittymiselle työelämässä.

*”Ainekin oppii reagointikykyä ja sitten varmaan se, että niinkun kärsivällisyys ja tunnollisuus siihen hommaan töissä, että joutuu tekemään toistoja alkuun tosi paljon ennen kuin se sitten lähtee vähän niinku selkärangasta.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 16)*

*Tulevaisuusajattelu ja urasuunnittelu.* Aineistosta oli luettavissa liikuntaneuvojaopiskelijoiden pohdintaa omasta ammatillisesta tulevaisuudestaan. Tulevaisuusajattelun ja urasuunnittelun merkityksellisyys osana työssäoppimista ja ammatillista kasvua oli selvästi havaittavissa. Urasuunnitelma onkin osa ammatillisen koulutuksen henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS), eli opiskelijalle laaditaan urasuunnitelma osana henkilökohtaistamista (OKM,2023f). Seuraavassa sitaatissa opiskelija painottaa tulevaisuuteen katsoessaan työssäoppimisen, verkostoitumisen ja kokemuksen kasvun merkitystä ammatillisessa kasvussaan:

*”Minusta työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on iso apu tulevaisuuteen. Luot suhteita tulevaisuutta varten saat lisää osaamista ja kokemusta.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 10).*

Myös henkilökohtaistamisen tavoitteena on opiskelijan tulevaisuuden mahdollisuuksien tunnistaminen näin ollen henkilökohtaistamisen kautta opiskelija saa tukea ja ohjausta sekä opiskelijaa ohjataan tunnistamaan omat vahvuutensa, osaamistarpeensa ja tulevaisuuden mahdollisuutensa eli tavoitteena on suunnitella opiskelijan opintopolku niin, että kullakin opiskelijalla on mahdollisuus yltää omaan parhaaseensa. (OPH 2023f)

Eräs liikuntaneuvojaopiskelija kuvailee ammatillisessa kasvussaan merkitykselliseksi ”oman jutun” löytämistä työssäoppimisen aikana. Työssäoppimisen aikana omat vahvuudet useimmiten löytyvät, ja niiden tunnistaminen motivoi myös opintojen suunnittelua, kuten opiskelija seuraavassa sitaatissa ilmaisee:

*”Työssäoppimisen aikana tavallaan huomaan sen, että mikä se oma juttu on, että sen lähinnä huomaa, että mikä se vähän oma juttu että mitä tykkää niinku tehdä ja. Osaltaan myöskin niinku siinä se viimeistään huomaa, että mihin niitä opintoja haluaa suunnata.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 3)*

Seuraavassa aineistositaatissa liikuntaneuvojaopiskelija painottaa työssäoppimisen aikaa mahdollisuutena selvittää itseä kiinnostavia ammatillisia suuntautumisvaihtoehtoja ja tulevaisuuden mahdollisuuksia:

*”Olen nähnyt erilaisia liikunta-alan työpaikkoja, sitä kautta voinut katsoa mikä voisi olla itselle kiva paikka tulevaisuudessa mahdollisesti. Ja on myös nähnyt minne ei ainakaan halua mennä töihin tulevaisuudessa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 3)*

Toinen opiskelija puolestaan kuvaa seuraavassa sitaatissa työssäoppimisen ohjauksen ja opin kautta tullutta pääomaa omaa tulevaisuuttaan ja unelmiaan varten:

*”Työharkassa olen saanut paljon ohjausta ja oppia omaan ammattiini ja tulevaisuuden unelmiani varten.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 5)*

Tulevaisuusajattelu onkin parhaimmillaan kykyä ennakoida ja rakentaa tulevaisuudestaan mahdollisia, toivottavia tai todennäköisiä kuvia (Helenius 2021).

### **7.3 Itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuun saaminen työssäoppimisen aikana**

Kolmas pääluokka on itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuun saaminen työssäoppimisen aikana.

*Itseluottamus.* Aineiston mukaan liikuntaneuvojaopiskelijoille oli merkityksellistä työssäoppimisen ja etenkin ohjauskokemusten tuoma itseluottamuksen ja itsetuntemuksen lisääntyminen.

*”Työssäoppimisen kautta olen saanut paljon itseluottamusta ja tietoa liikunnan ohjaamisesta. Osaamiseni ja tietämykseni on kehittynyt paljon monen työssäoppimisjakson aikana. Itsetuntemukseni on lisääntynyt ohjausten myötä paljon.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 2)*

Eräs liikuntaneuvojaopiskelija kuvaa seuraavasti työssäoppimisen vaikuttaneen hänen itsevarmuuteensa ohjaustilanteessa ja ihmisenä: *”Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ansiosta olen*

*todella paljon enemmän itsevarmempi, sekä ihmisenä, että itse ohjaustilanteessa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 9)*

Kun työntekijä hoitaa todellisia työtehtäviä, hänen oma käsityksensä itsestä työntekijänä vahvistuu ja ammatillinen minuutensa saa merkittäviä kokemuksia: näin ollen työssä tapahtuvan oppimisen vaatimukset ovat yhteydessä ammatillisen identiteetin rakentumiseen (Eteläpelto ym. 2007).

Eräs liikuntaneuvojaopiskelija kuvailee lisääntyneen itsevarmuuden ja sen näkymisen merkitystä ohjaamiselle seuraavasti:

*”Opin siellä eniten itsevarmuutta ohjaamiseen. Itsevarmuus on tärkeimpiä asioita ohjatessa tiedät mitä teet ja ohjaat sitä tietoisesti ja varman näköisesti. Oli kiva kuulla asiakkailta suoraan, että itsevarmuuteni on kasvanut.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 10)*

Yksi opiskelija kuvaa itseluottamuksen kokemusta työssäoppimisessa, jolla koki olevan merkitystä ammatilliseen kasvuun. Opiskelijan kokemus ohjaustilanteista ja sen myötä kehittyminen ohjaajana, vahvistaa itseluottamusta. Tämä tuo myös uskallusta tuoda omia näkemyksiään enemmän esille työyhteisössä, mikä oli aiemmin vaikeaa. Se muodostui monelle tärkeäksi, jopa tärkeimmäksi osaksi koulutusta. Banduran (1978) mukaan minäpystyvyysteoriassa tehokkain minäpystyvyyttä vahvistava tekijä on onnistumisen kokemus (Bandura 1978, 139).

*”Ohjaustilanteista sain erittäin paljon kokemusta näiden työssäoppimisjaksojen aikana, jota koulussa on mahdotonta saada. Jaksojen aikana kehityin ohjaajana mielestäni paljon, joka toi minulle itseluottamusta. Viimeisessä jaksossa uskalsin tuoda paljon enemmän omia näkemyksiäni esille, mikä on ollut aiemmin itselle vaikeaa. Työssäoppimiset olivat itselleni tärkein osa oppimisen kannalta tässä koulutuksessa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 6)*

**Vastuullisuus.** Työssäoppimisessa antoiseksi ja sitä myötä merkitykselliseksi osoittautui myös saatu vastuu ja toisten osoittamaa luottamus omaan tekemiseen ja taitoihin. Opiskelijat kertoivat haastavistakin oppimistilanteista selviytymisen ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle menemisen opettavaisuudesta.

*”Työelämäjaksoissa parhainta on ollut se, että omaan tekemiseeni ja taitoihini on luotettu. Minulle on annettu isosti vastuuta ja vaikka alussa on tuntunut palalta kurkussa, olen keksinyt keinot ja selvinnyt. Ja kaiken lisäksi oppinut ammatillisesti kyseisistä työtaidoista ja itsestäni. Pitäisi rohkeammin mennä mukavuusalueen ulkopuolelle.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 3)*

Luottamus kehittää vastuun kantamisen kykyä. Kaskisaari (2005) kuvailee luottamuksen käsitettä sosiaalisen pääoman kontekstissa ja työyhteisössä kyvyksi työskennellä yhdessä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi ryhmissä ja organisaatioissa. (Kaskisaari 2005, 259). Luotettavuus ja täsmällisyys ovat tarpeen työssä pärjäämiseksi, minkä lisäksi tarvitaan myös kykyä toimia uudenlaisissa tilanteissa sekä taitoja ratkaista erilaisia ongelmia. (Salminen 2015, 71)

Eräs liikuntaneuvojaopiskelija kuvaa seuraavassa sitaatissa vastuun saamistaan työssäoppimiskauskojen erilaisissa tilanteissa. Hän tuo myös esille, että monipuolinen vastuuttaminen mahdollisti erilaisten ihmisten kanssa työskentelyn, mikä on opettanut häntä ymmärtämään ja sietämään erilaisia tapoja toimia.

*”Työssäoppimiskauskoilla sain paljon vastuuta ja pääsin toimimaan erilaisten ihmisten, niin pienten lapsien, nuorten ja aikuisten kanssa. Koen että erilaisten ihmisten kanssa työskentely opetti itseäni ymmärtämään ja sietämään erilaisia toimintatapoja.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 6)*

Liikuntaneuvojaopiskelija kuvaa työharjoittelun lisänneen vastuun ottamista. Vapaus edellyttää vastuun kantamisen kykyä ja ruokkii myös luovuutta. Billett (2020) kuvaa, että oppiminen työssä edellyttää oppijoilta aktiivista toimijuutta, vastuunottoa ja aloitteellisuutta, mutta myös organisaatiolta -- tukea ja mahdollisuuksia sille. (Billet 2020). Yksi liikuntaneuvojaopiskelija kuvailee työssäoppimisessa saamansa isomman vapauden ja vastuuttamisen merkityksellisyttä seuraavasti:

*”Kohtalaisen samanlaisia asioita tehnyt nyt töissä kun koulussakin ja. Mutta mikä ero on ni tulee se oma vastuukysymyksen. Sulla on se isompi vastuu tehdä ja toimia ja sitten osaltaan enemmän vapauksia myöskin. Luoda sellainen omanlainen tota ratkaisu asioihin, että ei niinkään että työpaikkasi sanelee että mitä asiat tehdään vaan saa aika luovasti sitten käyttää omaa mielikuvitusta. Millä tavalla se asia haluaa tehdä, että vaan*

*esimerkki toi tota verkkosivu minkä mä tuossa vähän aika sitte pääsin kasaan niin tota työnantaja sanoi, että tällainen pitäisi tehdä ja sitten antaa esimerkki työkalu millä sen voi esimerkiksi tehdä ja sitten vähän kyseli, että minkälaisia ajatuksia mulla oli. Sit vaa pitää ratkaista kuinka hyvin ite vastuun siitä ottaa. Niiku sitten tekemisestä ja niin kyllä siitä ihan hyvä saatiin kasaa.” (Liikuntaneuvojaopiskelija 15)*

#### **7.4 Tulosten yhteenveto**

Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan esittää, että liikuntaneuvojaopiskelijoiden työssäoppimisen aikana koettujen ammatillisen kasvun merkitysten osatekijät tiivistyivät pääluokkiin, jotka ovat ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys, oppimisen kokemukset, sekä itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuun saaminen. Nämä kolme pääluokkaa jakautuivat vielä useisiin ylä- ja alaluokkiin. Kun luokittelun päätyttyä muodostuneita merkitysten osatekijöiden pää- ja alaluokkia tarkasteltiin vielä suhteessa toisiinsa, voitiin nähdä liikuntaneuvojien ammatillisen kasvun koettujen merkitysten kerrostuma. Tämän kerrostuman neljä sisäkkäistä koettua merkitystä sanoitetaan lyhyesti seuraavissa kappaleissa ja merkityskerrostuma havainnollistetaan kuviossa 4.

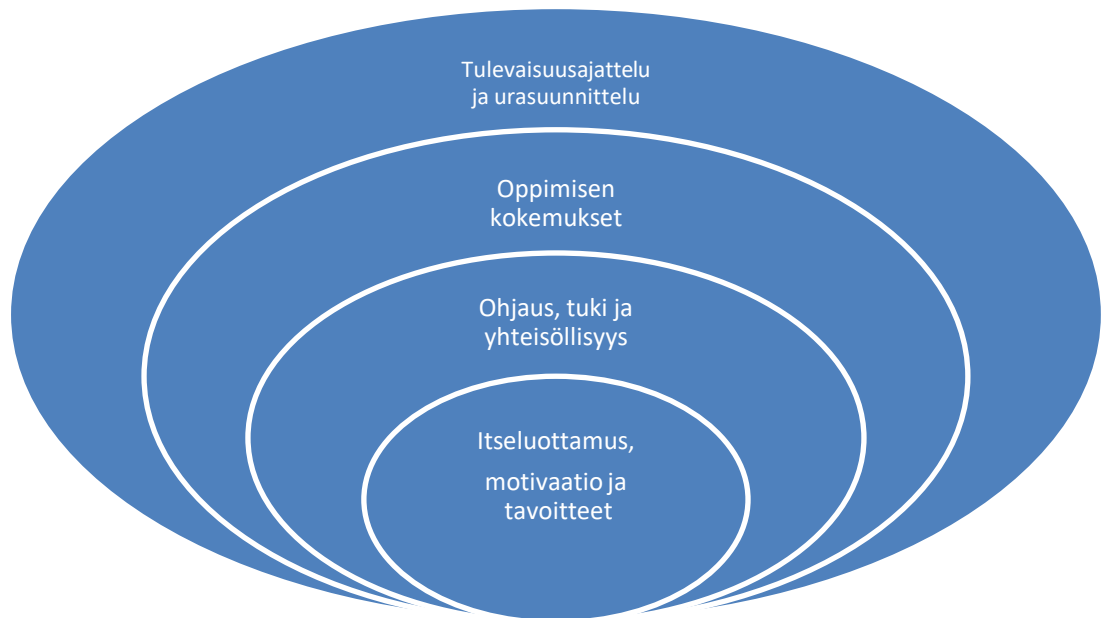
*Itseluottamus, motivaatio ja tavoitteet.* Opiskelijan itseluottamus, motivaatio ja tavoitteet ovat ammatillisen kasvun ydintä, joka kasvaa ja kehittyy jatkuvasti. Ytimellä on merkittävä vaikutus siihen, että opiskelija oppii erilaisten oppimisen kokemusten kautta.

*Ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys.* Itseluottamukseen, motivaatioon ja tavoitteisiin vaikuttavat opiskelijan kanssa toimivat sidosryhmät (työpaikkaohjaaja, työyhteisö) ja se, kuinka sidosryhmät pystyvät työssäoppimisessa tukemaan, ohjaamaan, kannustamaan ja kannattelemaan opiskelijaa hänen ammatillisessa kasvussaan. Merkityksellistä on myös se, miten opiskelija pääsee mukaan yhteisöön sekä kokee yhteisöllisyyttä työssäoppimisessa.

*Oppimiskokemukset.* Oppimiskokemuksiin sekä oppimisen tukeen vaikuttavat opiskelijan työpaikka, työyhteisö ja opiskelijan itseluottamus, motivaatio, tavoitteet, toiveet sekä taitotasot. Oppimiskokemusten kautta opiskelijan itseluottamus, motivaatio ja tavoitteet muokkautuvat jatkuvassa oppimisessa, johon ohjauksella ja tuella on merkittävä vaikutus. Ohjaus ja tuki vaikuttavat myös siihen, mikä merkitys kokemuksilla on opiskelijalle tai minkä arvon opiskelija

esimerkiksi työssäoppimisen ajalla saadulle palautteelle antaa, ja miten opiskelija kykenee reflektoimaan omaa osaamistaan.

*Tulevaisuusajattelu ja urasuunnittelu.* Työssäoppimisen aikana käynnistyvä tulevaisuusajattelu ja urasuunnittelu luokiteltiin analyysissä oppimiskokemusten yhdeksi alaluokaksi. Sitä kuitenkin aktivoivat edellä kuvatut ammatillisen kasvun muut merkitysten osatekijät. Oman alan työtehtävissä toimimisen tarjoamat oppimisen kokemukset, saatu ohjaus ja tuki, sekä mahdollisuus työskennellä oman alansa ammattiosaajien kanssa rohkaisevat yhdessä lisääntyneen itsetuottamuksen kanssa tekemään päätelmiä tulevaisuuden työelämän suunnasta.



KUVIO 4. Työssäoppimisen koetut merkitykset liikuntaneuvojaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle



## 8 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä työssäoppimisen ajan kokemuksilla oli liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle. Tutkimuksen lähtökohtana oli, että tutkija ammatillisena opettajana halusi lisätä omaa ymmärrystä ja tuottaa tietoa työssäoppimisen merkityksestä liikuntaneuvojaopiskelijan ammatilliselle kasvulle.

### 8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimustuloksista on koottu tähän alalukuun tärkeimmiksi katsotut päätulokset lähempään tarkasteluun. Niitä pohditaan suhteessa aiempaan tutkittuun tietoon ja niiden pohjalta tehdään myös johtopäätöksiä.

*Ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys työssäoppimisen aikana.* Tutkimustulosten mukaan yksi työssäoppimisaikana merkityksellisimpiä asioita liikuntaneuvojaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle on saatu ohjaus ja tuki etenkin työpaikkaohjaajalta, työyhteisön ja asiakkaiden palaute ja tuki sekä koettu yhteisöllisyys. Tulosta tukevat monet aiemmat tutkimukset. Esimerkiksi Ceelenin ym. (2022) tutkimuksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa pedagogisesti merkittäviä asioita opiskelijan oppimiselle ja toiminnalle työssäoppimisessa ovat juuri ohjaus ja tuki työpaikoilla. Esimerkkeinä mainitaan mahdollisuus mentoroituun työskentelyyn, asteittaiseen vastuun saamiseen työpaikoilla sekä palautteen saamiseen. Heidän tutkimuksessaan myös työyhteisön tuki työssäoppimisen aikana sekä mahdollisuus päästä työyhteisön toimintaan mukaan olivat merkittäviä työssäoppimisessa myönteisen kokemuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa erityisesti myös yhteisöllisyyden kokemukseen vaikutti asiakkailta saatu myönteinen palaute ja tuki sekä asiakkaiden palautteen ja tuen kautta tullut hyväksytyksi tulemisen kokemus osana työyhteisön ammattiosaajana toimimista.

*Sosiokulttuurinen näkökulma työssäoppimisen yhteisöllisyyteen.* Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyys koettiin erittäin merkitykselliseksi tekijäksi osana ammatillista kasvua ja työssäoppimista eli tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan ammatilliselle kasvulle ja työssäoppimiselle olisi merkitystä yhteisön tuella ja kokonaisvaltaisella opiskelijan osallistamisella työyhteisöön. Väite tukee näkemystä, jonka Billett (2002) ja Mikkonen (2017) ovat myös tuoneet esille sosiokulttuurisesta näkökulmasta: se, että opiskelija on vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa ja

työssäoppimisen pedagogiset järjestelyt mahdollistavat opiskelijalle työyhteisön yhteisöllisen tuen, vaikuttaa opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen myönteisesti yksilöohjaamiseen verrattuna. Tämä tulisi huomioida myös työpaikkaohjauksen organisoinnissa ja suunnittelussa, vaikkakin nykyisen työpaikalla järjestettävän koulutuksen lähtökohtana on, että opiskelijalla on yksi nimetty vastuullinen työpaikkaohjaaja (OKM 2023d). Tämän tutkimusaineiston kautta voidaan nostaa yhteisöllisyyden merkitys sosiokulttuurisesta näkökulmasta pohdittavaksi työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa, joka tässä tutkimuksessa on merkittävä osatekijä työssäoppimisessa. Tutkijan näkemyksen mukaan yhteisöllisyyden merkitystä ei välttämättä tarpeeksi tuoda esille opiskelijoiden työpaikalla järjestettävän koulutuksen yhteydessä. Esimerkiksi oppilaitoksen työpaikalla järjestettävään koulutukseen järjestetyissä orientaatioissa ja ohjauksessa työpaikalla järjestettävän koulutukseen liittyen valmistelut voivat painottua substanssiosaamisen hallintaan ja käytännön asioihin (mm. koulutus- tai oppisopimus). Myös työssäoppimisen aikana työaika suunniteltaessa painopiste on substanssiosaamiseen kohdistuvassa toiminnassa eikä opiskelijan laaja-alaisempaa integroitumista työyhteisöön ja sen merkitystä työssäoppimiseen välttämättä ajatella.

*Oppimisen kokemukset työssäoppimisen aikana.* Tässä tutkimuksessa monialaiset oppimiskokemukset (substanssiosaamisen kehittyminen, työelämätaitojen kehittyminen, tavoiteorientaatio, asenne ja motivaatio sekä tulevaisuusajattelu ja urasuunnittelu) työssäoppimisessa koettiin merkitykselliseksi ammatillisen kasvun pääomaksi. Kokemuksellisen oppiminen tukee Kolbin (1984) mukaan persoonallista ja sosiaalista kasvua sekä lisää ihmisen itsetuntemusta. Tässä tutkimuksessa myös tuli ilmi Kolbin (1984) teoriaan perustuva väittämä, että työssäoppiminen kokemuksellisenä oppimisprosessina vaikuttaa opiskelijan kasvuorientaatioon persoonallisen, sosiaalisen sekä ihmisenä itsetuntemuksen kautta. Ruohotie (2000) kokoaa ammatillisen kasvun neljäksi kasvun alueeksi: ajattelu, suoritus, itsereflektio ja persoonallisuuden kehittyminen. Tässä tutkimuksessa kokemuksellinen oppiminen työssäoppimisen aikana mahdollisti Ruohotien (2000) kuvailemaa holistista kokonaiskasvua neljässä eri ulottuvuudessa. Tutkimukseen osallistuneiden liikuntaneuvojaopiskelijoiden kirjoituksissa ja tutkimushaastatteluissa esiin tuodut kokemukset vahvistavat Ruohotien (2000) teorian periaatteita.

Ruohotien (2000) ajattelu on sidoksissa tietoon ja tietorakenteisiin, joissa opiskelijan formaalin, abstraktin ja systemaattisen päättelyn ja kognition rakenteet muuttuvat kasvuprosessin aikana. Näin ollen oppimisen kokemukset muokkaavat ajattelua ja vaikuttavat opiskelijan osaamispeä-  
omaan, Ruohotien kuvaamiin tietoon ja tietorakenteiden systeemiin.

Kun tarkastellaan Ruohotien (2000) suorituksen ulottuvuutta, hänen teoriassaan suoritus kytkeytyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen ja suorituksen keskiössä ovat yksilön kyvyt, taidot ja emootiot (Ruohotie 2000, 114). Tässä tutkimuksessa ”suoritus” on kuvattu erilaisina oppimisen kokemuksina, jotka liittyvät esimerkiksi substanssiosaamiseen tai työelämätaitoihin. Tämä Ruohotien malli on alkuperäisesti Marcia Metkowskin ”learning that last” -kasvumalli, joka integroi oppimisen, kehittymisen ja suorituksen. (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 112–113)

*Tulevaisuusajattelu ja urasuunnittelu.* Tutkimuksessa tuli myös liikuntaneuvojaopiskelijoiden tuomien merkityskokonaisuuksien kautta ilmi, että työssäoppimisen aikana ammatillisen kasvun näkökulma on opiskelijoiden merkityksissä kohti tulevaisuutta ja omaa ammatillista työuraa. Näin ollen työssäoppiminen on vaikuttanut myös näiden liikuntaneuvojaopiskelijoiden omaan henkilökohtaisen osaamisen kehitymissuunnitelmaan (HOKS) ja urasuunnitelmaan. Tutkijan mielestä tämä on merkittävä ammatillisen kasvun ja kehittymisen osa-alue, joka tulisi tunnistaa myös ammatillisten opiskelijoiden ohjauksessa vieläkin vahvemmin. Työpaikalla järjestettävä koulutus on monesti opiskelijoiden ensimmäinen työkokemus oman alan työelämästä, ja tässä tutkimuksessa tuli esille, että se voi vahvistaa myönteisesti työelämän suuntaa opiskelijalle ja rajoittaa tai vahvistaa opiskelijan ajatuksia siitä, millaisessa työympäristössä ja työtehtävissä tulevaisuudessa haluaa toimia.

Tämän tutkimuksen perusteella urasuunnittelu sai rinnalleen rinnakkaiskäsitteen *tulevaisuusajattelu*, joka voidaan nähdä urasuunnittelun rinnalla opiskelijan unelmien, tavoitteiden ja epärealististenkin odotusten ja toiveiden kenttänä. Ammatilliseen koulutukseen liittyvä formaali urasuunnittelu, osana henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS), perustuu jatko-opintojen suunnitteluun ja työelämään siirtymisen suunnitteluun, ei niinkään laajemmin opiskelijan epäformaalin unelmakartan piirtämiseen ammatillisesta tulevaisuudesta. Kuitenkin näiden kahden tulevaisuuteen orientoivan ajattelun ja suunnittelun tulisi olla osana ammatillista koulutusta kaikissa oppimisympäristöissä. Laajala ym. (2021) mukaan urasuunnitteluorientaatio nähdään laaja-alaisena kompetenssialueena, jota opiskelija kehittää koulutuksen sekä koko elämän ajan. Urasuunnitteluorientaatiolla on yhteys hyvinvointiin ja toimintakykyyn sekä se voidaan nähdä sosiaalisena pääomana, joka tarjoaa myös mahdollisuuden vaikuttaa oman elämänsä suuntaan ja irrottautua oman elämänkentän tai rajoitusten tarjoamista reunaehdoista. Laajala ym. (2021) toteavat, että opintojen aikaisen urasuunnittelutaitojen – ja valmiuksien kehittämisellä on merkitystä opiskelijan elinikäisen oppimisen taitojen kartuttamiselle. Yksilön

valmiudet ja taidot varustavat opiskelijan suuntaamaan urapolkuaan ja elämäänsä (Laajala ym. 2021). Tämän tutkimuksen tulos vahvistaa Laajalan ym. (2021) periaatteet, eli johtopäätöksenä voidaan todeta, että opetushenkilöstön tulisi huomioida urasuunnittelun ja tulevaisuusajattelun merkitys ja sen vaikutukset opiskelijan kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehittymiselle alansa ammattilaiseksi vahvasti osana myös työpaikalla järjestettävää koulutusta. Laajala ym. (2021) toteaa, että opettajan työssä uraohjauksellinen osaamisen kehittäminen on tärkeää. (Laajala ym. 2021)

*Itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuunkanto.* Tässä tutkimuksessa opiskelijan itseluottamuksen vahvistuminen oli merkittävä aineistosta esiin noussut tekijä, joka liittyy ammatilliseen kasvuun työssäoppimisessa. Tämä on yhtenevä tekijä myös Ruohotien (2000) neljän kasvun alueen periaatteiden mukaisesti: ajattelu, suoritus, *itsereflektio ja persoonallisuuden kehittyminen*. Ruohotien (2000) teorian mukaan itsereflektio on oman toiminnan sekä oppimisen tarkkailua ja arviointia. Itsereflektioon perustuu vahvasti merkityksien konstruointi. Persoonallisuuden kehittyminen taas on kosketuksissa minän syvimpien ja kestävimpien rakenteiden kanssa ja yksilön persoonallisen integriteetin, eheyden ja elämän tarkoituksen kanssa. Tässä tärkeänä haasteena on oppijan kasvaminen itsenäisyyteen ja itseohjautuvuuteen. (Ruohotie 2000) Tässä tutkimuksessa itsereflektio ja persoonallinen kehittyminen vaikutti opiskelijan koettuun itseluottamukseen: esimerkiksi itsenäiset työsuoritukset ja niistä selviäminen lisäsivät opiskelijan itsenäisyyttä toimia työelämän työtehtävissä ja näin ollen vaikuttivat opiskelijan itsetuntoon myönteisesti. Banduran (1978) teoria vahvistaa väitteen, että onnistumisen kokemus on minäpystyvyyttä vahvistava tekijä, ja tässä tutkimuksessa myönteiset oppimiskokemukset vaikuttivat myönteisesti koettuun itsetunnon vahvistumiseen. Siekkisen (2017) mukaan vastuullisuus eli kyky kantaa vastuuta työelämän tilanteissa on itseohjautuvuuden yksi periaate (Siekkinen 2017). Tämän tutkimuksen aineiston perusteella vastuun saaminen työssäoppimisen aikana koettiin merkityksellisesti. Näin ollen voidaan todeta, että opiskelijan kyky toimia itseohjautuvasti lisäsi merkityksellisyyden kokemusta suhteessa ammatilliseen kasvuun vastuunsaamisen ja vastuunkannon myötä.

*Havainnot työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta.* Työssäoppimisessa on olennaisen tärkeää liikuntaneuvojaopiskelijoidenkin kuvaama siirtovaikutus. Siirtovaikutuksella tarkoitetaan sitä, että opiskelija osaa siirtää oppimansa asiat uusiin tilanteisiin sekä hyödyntää tietoja ja taitoja uusissa tilanteissa. (Pohjonen 2000b, 120) Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa oppilaitoksessa opittuja ammattitaitoja sovelletaan työssäoppimisen toimintaympäristöissä. Tätä

voidaan osittain simuloida ja harjoitella oppilaitoksessakin, mutta liikuntaneuvojaopiskelijoiden kokemusten kautta tuli myös ilmi, että nämä työelämän kanssa tehdyt oppimisprojektit eivät kuitenkaan ole samankaltaisia kuin aidossa työelämässä itsenäisemmin koetut oppimistilanteet. Syyksi liikuntaneuvojaopiskelijat kuvasivat muun muassa yksittäiset asiakaskohtaamiset, jolloin asiakasymmärrystä ei pääse syntymään pitkässä ohjaussuhteessa. Toisena ilmiönä tuli esille arvioiva ilmapiiri, jossa ammatillisen opettajan läsnäolo oli vaikuttanut opiskelijan toimintaan ja ajatuksiin oppilaitoksen työelämätilanteessa. Brown (2001) esittää, että taidot eivät siirry toisiin konteksteihin spontaanisti. Sen sijaan hän esittää, että opittujen tietojen ja taitojen siirtymiseen tarvitaan ohjausta (Brown 2001). Tähän siirtovaikutuksen periaatteen toteutumiseen voi opetuksen suunnittelussa vaikuttaa niin, että oppilaita voidaan auttaa kehittämään kyky siirtää taitoja, ja taidon siirtämisen merkitykseen voidaan kiinnittää erityisesti huomiota opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Honka & Ruohotie 2003). Tämän tutkimuksen perusteella tärkeä osa ammatillista koulutusta on kiinnittää huomiota siirtovaikutuksen merkitykseen ammattitaitojen siirtyessä oppilaitosympäristöstä työssäoppimiseen sekä se, miten opiskelijan ohjauksella voidaan tukea opiskelijan ammattikasvatusta eri oppimisympäristöissä.

*Hiljainen tieto työssäoppimisessa.* Lähtökohta tutkimukseen oli ymmärtää työssäoppimisen merkitystä ammatilliseen kasvuun ja liikuntaneuvojaopiskelijassa tapahtuneita muutoksia työssäoppimisessa, jotka eivät liittyneet substanssiosaamisen kehittymiseen, eikä työelämätaitoihin. Koska tämä hiljaisen tiedon kehittyminen työssäoppimisen aikana tutkijan näkemyksen mukaan muutti opiskelijan toimintaa, asenteita ja arvoja suhteessa opiskelijatovereihin, opettajiin ja työelämään sekä ammatilliseen kasvuun ja ammattitaitoon. Palomäki (2008) tuo esille, että työssä oppiminen on keskeinen kenttä hiljaisen tiedon jakamisessa. Hän kuvailee, että hiljaisen tiedon jakaminen tapahtuu hyvin samalla tavalla kuin hiljaisen tiedon omaksuminen eli yhdessä toisten kanssa toimimalla autenttisissa tilanteissa. Työssä oppimisen ja hiljaisen tiedon jakamiselle on yhtymäkohtia kuten sosiaalisuus, yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja kokemuksellisuus.

Tämän tutkimuksen kirjallisuuden sekä tutkimusaineiston perusteella hiljainen tieto työelämässä on läsnä myös työssäoppimisen aikana ja vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin työssäoppimisesta. Se, miksi juuri liikunta-alan koulutuksessa hiljaisen tiedon avulla oppiminen voi olla vahvasti läsnä, liittyy Palomäen (2008) kuvailemaan hiljaisen tiedon luonteeseen: siihen kuuluu sosiaalisuus, yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja kokemuksellisuus, jotka ovat liikunta-alan koulutuksen vahvoja ominaispiirteitä. Kuitenkin lähtökohtaisesti tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että hiljainen tieto on osa työelämässä olevaa taitotietoa. Ammatillisen koulutuksen

työpaikalla järjestettävän koulutuksen myötä opiskelijoilla on mahdollisuus päästä työssäoppimisen kautta työelämässä olevan hiljaisen tiedon pariin, mikä vaikuttaa omalta osaltaan liikuntaneuvojaopiskelijan ammatilliseen kasvuun työssäoppimisen aikana; tässä tutkimuksessa ohjaus, tuki, yhteisöllisyys ja kokemuksellinen oppiminen työelämässä. Käsitteenä hiljaisen tiedon avulla oppimisesta voitaisiin käyttää nimitystä *hiljainen oppiminen*.

## 8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Tästä tutkimuksesta saatua tietoa toisen asteen ammatillisen koulutuksen liikuntaneuvojaopiskelijoiden työssäoppimisen merkityksistä ammatilliselle kasvulle voidaan hyödyntää ammatillisen koulutuksen oppilaanohjauksessa sekä opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisessa ja ymmärtämisessä ammatillisen opintojen aikana. Lisäksi tietoa voi hyödyntää työpaikalla järjestettävän koulutuksen prosessissa ja muun muassa työssäoppimisen orientaatioissa, ohjauksessa sekä tuettaessa opiskelijan työssäoppimisen valmiuksia toimia työelämässä. Aarto-Pesonen (2013) tuo esille havainnot siitä, kuinka oppiminen tehostuu, kun oppijat osallistuvat omista kokemuksistaan käytäviin keskusteluihin, hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon dialogiin. Esimerkiksi työssäoppimisjaksojen jälkeiseen reflektointiin tulisi perehtyä ja sille tulisi antaa aikaa, samoin tulisi perehtyä siihen, mikä on kokemusten jakamisen merkitys opiskelijoiden ohjauksessa osana työpaikalla järjestettävää koulutusta.

Tämän tutkimuksen tutkimustulosten pohjalta voi pohtia ja arvioida myös ammatillisten opettajan roolia osana työssäoppimisprosessissa. Tässä tutkimuksessa vastuuopettajaa ei mainittu kuin yhdessä liikuntaneuvojanopettajan kirjoitelmassa. Kuitenkin vastuuopettaja on oppisopimuksessa tai koulutussopimuksessa päävastuullinen oppilaitoksen edustajana ammatillisen opiskelijan työssäoppimisen ajan. Miten ammatillisen opettajan rooli sillanrakentajana opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä sekä työyhteisön ja esimerkiksi asiakkaiden kanssa toimimisessa voisi edistää opiskelijan työssäoppimista ja ammatillista kasvua? Ammatillisen kasvun ohjauksen moninaisuus ja muun muassa yksilölliset kyvyt vaikuttavat siihen, miten ohjausta toteutetaan. Näin ollen päälöydösten mukaisia teemoja eli ohjausta, tukea ja yhteisöllisyyttä, oppimisen kokemuksia ja itsetuntoa sekä vastuunkantoa ammatillinen opettaja voisi painotetusti huomioida opiskelijoiden ohjauksessa ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta, työssäoppimisen ajan sekä työssäoppimisjakson jälkeen opiskelijoiden ohjauksessa. Tutkimuksen

avulla saatua tietoa voi hyödyntää myös työssäoppimisprosessin ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tieteenalasta riippumatta tutkijan etiikka tarkoittaa tieteellisessä kirjoittamisessa ja tutkimuksessa sitä, että tutkimus on rehellinen, todennettu ja ammattitaidolla toteutettu ja että tutkimus on toistettavissa. Lisäksi on toivottavaa, että tutkija eettisten periaatteiden mukaisesti hankkii tutkimusluvut ja tarkkailee muiden tutkijoiden jo tekemiä töitä sekä arvioi tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä ja säilyttää ja esittää hankitut tulokset asiallisesti. Tutkimuksen ja tutkijan uskottavuus sekä arvo tiedeyhteisössä riippuu siitä, miten hyvin tai huonosti tutkimusetiikkaa on noudatettu. (Eskola & Suoranta 2008, 52–59)

Tutkija pohti tutkimuksen eettistä toimintatapaa ja sitä, voiko tutkijan asema ammatillisena opettajana tutkimusoppilaitoksessa vaikuttaa liikuntaneuvojaopiskelijoiden toimintaan tutkimusaineiston keruussa, mutta alusta alkaen tutkija teki selväksi tutkimukseen osallistuville liikuntaneuvojaopiskelijoille, että toimii tutkimukseen liittyvissä tilaisuuksissa tutkijana eikä oppilaitoksen ammatillisena opettajana. Tutkija toi esille myös sen, että tutkimus ei liity mihinkään oppiaineiseen tai tutkinnonosaan eikä vaikuta opintojen etenemiseen, ja että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta arviointiin eikä tutkimuskirjoitelmaa tai tutkimushaastattelua arvioida. Tutkijana toin esille, että tutkimuksen tarkoituksena on kehittää liikunnanohjauksen perustutkimusta, ja siksi liikuntaneuvojaopiskelijoita ohjeistettiin vastaamaan omien kokemusten tuomien merkityssisältöjen pohjalta.

Tutkija pyrki pitämään oman työssäoppimiseen liittyvän koulutuksen, tutkijan omat käsitykset ja kokemukset opettajana erillään analyysistä. Puolueettomuus tutkijana oli olennainen tutkimuseettisiin periaatteisiin liittyvä toimintatapa.

Tulosten analysointi- ja esitysvaiheessa tutkija arvioi, onko merkityksellistä kertoa, missä ammatillisessa oppilaitoksessa tutkimus tehtiin. Tutkija päätyi, että tutkimuksessa haluttiin korostaa tutkimuksen luonnetta liikunta-alan koulutuskentässä tehdyksi. Toki eettisten periaatteiden kannalta tutkija ei halunnut, että tutkimuksen tulokset voisivat esimerkiksi vaikuttaa negatiivisesti oppilaitoksen imagoa. Tutkimukseen liittyvät lupa-asiat esimerkiksi organisaation nimen

käytöstä tutkimuksessa oli sovittu oppilaitoksen rehtorin kanssa tutkimuksen suunnitteluvaiheessa.

Liikuntaneuvojaopiskelijat saivat vapaasti kirjoittaa omassa tilassaan tutkimukseen liittyvän kirjallisen aineiston. Tämä voi myös tuoda mahdollisuuden vastausten kopiointiin tai esimerkiksi kirjallisuuden käyttöön osana vastauksia. Kuitenkin aineiston perusteella kirjoitettu sisältö ja kirjoitustapa on päiväkirjamainen ja omiin kokemuksiin perustuva. Tutkimushaastattelussa liikuntaneuvojaopiskelijan anonyymisyys suhteessa tutkijaan ei toteutunut. Haastatteluun liittyvässä lupakäsittelyssä tutkittaville tuotiin kuitenkin esille tutkimusaineistoon liittyvät salassapitovelvollisuudet ja se, että tutkittava oli vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa, ja että hänellä oli vapaus kertoa omista kokemuksistaan omista lähtökohdistaan. Myös tutkijan asema eli rooli tutkijana, ei ammatillisena opettajana, tuotiin esille tutkimuslupakäsittelyssä. Aineistoa litteroitiin niin, että kirjattiin kaikki opiskelijan tuomat suulliset vastaukset mahdollisimman tarkasti kirjalliseen muotoon. Aineiston sitaattipoiminnoissa on nähtävissä erot kirjallisen tutkimusaineiston ja suullisen tutkimusaineiston välillä. Kuitenkin päädyin eettisyyttä ja luotettavuutta painottaen siihen, että esitän tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineiston lähtökohtaisesti sellaisena kuin se tutkimukseen osallistuvilta liikuntaneuvontaopiskelijoilta on saatu kirjallisen tai suullisen aineistonkeruun avulla.

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin mahdollisimman tarkasti tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistamia toimintatapoja eli rehellisyyttä esimerkiksi lähdeviitteiden tarkassa merkinnässä. Tutkimukseen osallistuneet liikuntaneuvojaopiskelijat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Kirjoitustehtävään osallistuneet opiskelijat eivät lisänneet tunnustietojaan verkkopohjaiseen kyselylomakkeeseen. Tutkimusluvan tutkimukseen liikuntaneuvojaopiskelijat antoivat vastaamalla sähköiseen tutkimuslomakkeeseen. Tutkimushaastatteluun kutsuttiin harkinnanvaraisesti kuuden hengen opiskelijaotanta, joista neljän opiskelijan kanssa järjestettiin yksilöllinen tutkimushaastattelu. Haastatteluaineisto anonymisoitiin, ja ainut haastateltavien tunnistetieto oli, että he ovat liikunnanohjauksen perustutkinnon liikuntaneuvojaopiskelijoita. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkimusaineiston määrä, joka tässä aineistossa on 17. Eskolan ja Suorannan (1998, 39) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulintojen kestävyys ja syvyys ovat tärkeitä, ei aineiston laajuus ja tiedonantajien määrä. Tutkimuksen laatu tulee aineistonkeruun ja analyysin syvyydestä. Aineiston koolla ja informanttien määrällä ei ole merkitystä tutkimustulosten laadulle (Kananen 2017, 126). Kuitenkin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tulokset ovat tämän tutkimuksen aineistonkeruun tuotetta eivätkä



yleistettävissä tieteellisenä totuutena. Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkija on pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023).

#### **8.4 Tutkimuksen rajoitteet, jatkotutkimusehdotukset ja loppusanat**

*Tutkimuksen rajoitteet.* Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa päätarkoituksena oli saada liikuntaneuvojaopiskelijan ääni kuuluviin. Tutkimuksen aineistokeruumetodiksi valikoitui kirjoitustehtävä, jossa tutkittavan oli vastattava avoimeen kysymykseen koskien työssäoppimisen merkitystä liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoiden ammatilliselle kasvulle. Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä kirjoitelma osoittautui haastavaksi aineistonkeruumetodiksi. Vastaajien aktivoimiseksi ja vastausten määrän lisäämiseksi olisi voinut suunnitella tutkimuksen aineistonkeruumetodiksi osallistavampaa menetelmää. Näin opiskelijoilla itsellään olisi ollut mahdollisuus vaikuttaa siihen, millä tavalla he haluaisivat osallistua tutkimukseen: esimerkiksi haastattelu, kirjallinen kyselylomake vai jokin muu menetelmä, esimerkiksi ryhmähaastattelu.

Myös tutkimustilanne olisi voinut olla kontrolloidumpi, jolloin esimerkiksi kirjoitustehtävä olisi tehty tietyssä aikana kaikki yhdessä tutkijan valvonnan alaisena samassa luokkatilassa. Toisaalta se olisi voinut vaikuttaa tutkimukseen osallistujan kokemukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tai vaikuttaa motivaatioon osallistua tutkimukseen niin sanotusti pakotetummin. Koska kirjoitelmia ei palautunut tarpeeksi, päädyinkin monimetodiseen aineistonkeruuseen eli aineistoa täydennettiin tutkimushaastatteluilla. Monimetodinen aineistonkeruu antoi kuitenkin lisäarvoa tälle tutkimukselle ja syvensi tutkijan ymmärrystä aihealueesta, vaikkakin tutkimuksen aineiston keruun viivästyminen muutti tutkimussuunnitelman mukaista aikataulua.

*Jatkotutkimusehdotuksia* Ammatillista koulutusta tulisi ehdottomasti tutkia systemaattisesti valtakunnallisesti. Isacsonin ym. (2021) tutkimusraportin pohjalta tulisi pohtia muun muassa ammattikasvatuksen asemaa suomalaisessa yliopistossa ja korkeakoulukentässä, ja sitä, miten tutkimus- ja kehittämistoiminta olisi tarkoituksenmukaista, sekä miten tutkimuksesta saatavaa tietoa voitaisiin hyödyntää monialaisesti eri ammattialojen koulutuksessa ja ammatillisen koulutuksen opetuksessa ja oppimisen kehittämisessä. Heidän tutkimuksessaan nostetaan esille, että suomalaisten korkeakoulujen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen roolit tulisi selkeyttää tutkimuslinjojen suhteen. Lisäksi esimerkiksi ammattialakohtaisen ammatillisen tutkimuksen

tulisi olla esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkimuksen kohteena (Isacsson ym. 2021). Liikunta-alan ammatillisesta koulutuksesta, liikunnanohjauksen perustutkinnosta (LPT) ja liikunta-alan ammattitutkinnoista tulisi tehdä lisää tutkimusta ammattikasvatuksen näkökulmasta. Myös urheiluopistopedagogiikkaa suomalaisessa liikunta-alan koulutuksessa tulisi tutkia laaja-alaisemmin. Urheiluopistot ovat kuitenkin suomalaisen liikunta-alan koulutuksen erityispiirre, koska vielä valtaosa liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelusta on urheiluopistoissa, ja merkittävä osa koulutusta on myös internaattipedagogiikka, jossa opiskelijat asuvat kampuksella opintojen aikana. Tutkijan jatkotutkimusehdotuksena olisi tutkia esimerkiksi työelämäpedagogisesta lähestymiskulmasta käsin urheiluopistopedagogiikkaa ja liikunta-alan koulutuksen työelämävastaavuutta sekä sitä, miten liikuntaneuvojaopiskelijat työllistyvät valmistumisen jälkeen, ja mikä heidän kokemuksensa on koulutuksen työelämävastaavuudesta.

Työssäoppimisen jatkotutkimuksessa voisi hyödyntää myös tutkimustietoa kestävästä oppimisesta osana työssäoppimisen periaatteita (mm. Collin ym. 2020). Uuden opitun hyödynnettävyys tulevaisuudessa lisääntyy ja sen soveltamisen mahdollisuudet laajenevat. Tutkijan mielestä nämä ovat osa tulevaisuuden oppimisen ergonomiiaa ja nimenomaan sitä, että opiskelijan toimintaa työssäoppimisessa tarkastellaan holistisena prosessina, jossa huomioidaan kestävä oppimisen periaatteet: hyvinvointi, osaamisen hyödyntäminen ja opitun soveltaminen huomioidaan työssäoppimisessa (Collin ym. 2020). Collin ym. (2020) mukaan tulisi lisätä opiskelijoiden tietoisuutta siitä, miten esimerkiksi opitun asian syväoppimiseen voi vaikuttaa tai miten opittua taitoa voi soveltaa muuttuvissa työympäristöissä tai työtilanteissa (siirtovaikus). Tässäkin asiassa ohjauksella, reflektoinnilla ja opiskelijan osaamisen kehittymisen tuella on merkittävä vaikutus opiskelijan ymmärryksen lisäämiseen (työpaikkaohjaaja, mentori, vertaisoppija, työyhteisö, opettaja). Osaamisen laajalla hyödyntämisellä ja opitun siirrettävyydellä tarkoitetaan sellaista oppimista, joka ei tuota hyötyä ainoastaan yksittäisessä tilanteessa vaan tarjoaa pohjan tulevillekin tilanteille ja säästää yksilöiden resursseja (Collin ym. 2020). Nimetäänkö tämä esimerkiksi oppimisen ergonomiaksi opiskelijan toiminnassa työssäoppimisen ajalla?

*Loppusanat.* Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää liikuntaneuvojaopiskelijoiden kokemusten kautta sitä, millainen merkitys työssäoppimisella on ollut ammatilliselle kasvulle. Tämän tutkimuksen tutkimukseen osallistuneet liikuntaneuvojaopiskelijat toivat selkeästi esille kolme tutkimuksen päätulosta: ohjauksen, tuen ja yhteisöllisyyden merkitykset, oppimisen kokemusten merkityksen sekä itseluottamuksen vahvistumisen ja vastuun saaminen työssäoppimisen aikana merkitykselliseksi. Tulosten analysoinnin yhteydessä on vaikeaa esittää holistista

kokonaiskuvaa esimerkiksi siitä, miten onnistunut liikunnanohjaustilanne vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan kokemukseen itsestään ammattilaisena, millä taas voi olla suora myönteinen vaikutus koettuun itsetuntoon, mikä taas voi vahvistaa opiskelijan motivaatiota ja edistää ammatillisen kasvun kokemusta sekä lisätä ankkuroitumista ammattialaan. Myös esimerkiksi vastuunsaaminen ja käytännön tekeminen työelämässä ovat voineet aidosti kehittää liikunta-alan substanssiosaamista, mikä taas on lisännyt opiskelijan kokemusta ammatillisesta kasvusta työssäoppimisen aikana. Oppilaitosopinnoissa opiskelijalla voi olla taitoa ja osaamista, mutta välttämättä niitä ei pääse käyttämään eli harjoittelemaan käytännössä. Opiskelijalle itselleenkin voisi olla yllätys, että hänellä onkin osaamista jonkin työelämässä eteen tulevan tehtävän hoitamiseen. Onnistuneen työssäoppimistilanteen ansiosta opiskelijan itsevarmuus kasvaa ohjaustilanteissa, ja tämä lisää omaan osaamiseen ja ammattitaitoon liittyvää minäpystyvyyden tunnetta. Bandura (1978) kuvaa, että tehokkain minäpystyvyyttä vahvistava tekijä on onnistumisen kokemus (Bandura 1978, 139). Työssäoppimisen tutkimuksessa (Ryu ym. 2019) on osoitettu, että työssäoppiminen vahvistaa työntekijän hyvinvointia ja työmotivaatiota sekä sitoutumista työhönsä: voisivatko näin ollen ammatilliset oppilaitokset entistä vahvemmin olla tukemassa suomalaista työhyvinvointia jatkuvan oppimisen periaatteiden pohjalta erilaisten työelämän oppimismahdollisuuksien ja koulutusyhteistyön avulla?

## LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. (2013). ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa”: Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192. Väitöskirja. Viitattu 15.3.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5096-5>.
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. (2017). The Core of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. Viitattu 12.1.2023. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3088>
- Ahola, S. & Anttila, A. (2013). Ammatillisen koulutuksen ja tutkimusjärjestelmän kehittäminen. Opetushallituksen muistio 2013:2.
- Aho-Pynttari, H. (2016). Ammatillisen kasvun merkittäviksi koetut tilanteet luokanopettajien kertomuksissa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.9.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49393/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201604212291.pdf>.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). Kasvatossosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bandura, A. (1978) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Teoksessa (toim.) *Advances in behavior research and therapy*. Elsevier, 139–161. Viitattu 14.10.2022. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0146640278900024>.
- Billett, S. (2002). “Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement.” *Adult Education Quarterly* 53 (1), 27, 43. Viitattu 14.10.2022. doi:10.1177/074171302237202.
- Billett, S. (2008). Learning Trought Working Life:A Relational Interdependence Between Personal and Social Agency, *British Journal of Educational Studiens*, 56 (1), 39–58. Viitattu 14.10.2022. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x.
- Billett, S. (2020). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. London: Routledge. Viitattu 15.1.2023. <https://doi.org/10.4324/9781003116318>
- Bird, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundariless careers. *Journal of Organizational Behavior*. Viitattu 15.1.2023. <https://doi.org/10.1002/job.4030150404>
- Boud, D., Cohen, R. and Walker, D. (1993). *Using Experience for Learning The Society for Research into Higher Education*. Buckingham: St Edmundsbury Press Ltd.

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*.  
Lontoo: Kogan Page.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. (2001). Designing effective learning programs for the development of broad occupational competence. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Research* 4 (3), 5–16. Viitattu 12.12.2022. <http://dx.doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L. & Bruijn, Elly de. (2022). Understanding students' participation in physiotherapy and nursing work settings. *Advances in Health Sciences Education* 32. Viitattu 13.11.2022. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10142-6>.
- Collin, K. (2005). Työssä oppiminen - Kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. *Aikuiskasvatus*, 25(2), 162–164. Viitattu 15.12.2022. <https://doi.org/10.33336/aik.93625>.
- Collin, K. (2006). Connecting work and learning: design engineers' learning at work. *Journal of Workplace Learning* 18 (7/8), 403–413. Viitattu 15.12.2022. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1366-5626>.
- Deci, E., Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Denzin, N. K. (1978). *Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination*. Sociological Methods. New Jersey: Transaction Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 79, 113–136.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (2005). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (2007). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.

- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (2010). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Hansa-print.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358. Viitattu 14.12.2022. doi:10.1037/h0061470.
- Glerum, J., Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2020). Mind your mindset. An empirical study of mindset in secondary vocational education and training. *Educational Studies* 46 (3), 273–281. Viitattu 15.1.2023. doi:10.1080/03055698.2019.1573658.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. and Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. Teoksessa: D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillian, 15-46.
- Hager, P. (2011). Theories of workplace learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning*. Sage Publications, 17–32.
- Harteis, K., Gruber, H. & Hertrampf, H. (2010). How Epistemic Beliefs Influence e-Learning in Daily Work-life. *Journal of Educational Technology & Society*, 13 (3), 201–211. Viitattu 15.1.2023. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.3.201>
- Heikkilä, K. (2006). Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Heikkinen, E. (2007). Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Viitattu 15.1.2023. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514286469>.
- Helakorpi, S. (1993) Ammattikasvatus tieteenä. Viitattu 6.3.2023.96876-Artikkelin teksti-162586-1-10-20200702.pdf.
- Helander, J. (2009). Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Saarijärven Offset.
- Helenius, M. (2021). Tulevaisuusajattelu on tulevaisuuden taito. Blogikirjoitus. TAMK-blogi, 28.9.2021. [Tulevaisuusajattelu on tulevaisuuden taito | TAMK-blogi | Tampereen korkeakoulu yhteisö \(tuni.fi\)](https://www.tamk.fi/blogi/tulevaisuusajattelu-on-tulevaisuuden-taito) Viitattu 6.3.2023.
- Hilden, R. (2002). Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu teema haastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 34–38.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Karisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Karisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara P. (2009) Tutki ja kirjoita. 15. painos. Hämeenlinna: Karisto.

- Hänninen, S. (2010). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa, Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 191–217.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. London: Polity Press.
- Isacsson, A., Teräs, M., & Virolainen, M. (2021). Katsaus ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimukseen Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa vaikuttavuuden näkökulmasta. *eSignals Research*, 24.6.2021. Viitattu 12.1.2023. <https://esignals.fi/research/2021/06/24/katsausammattikasvatuksen-ja-ammattillisen-koulutuksen-tutkimukseen-suomessa-ruotsissa-janorjassa-vaikuttavuuden-nakokulmasta/>.
- Jacobs, R. & Jones, M. (1995). *Structured on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2005). Kohti asiantuntijuutta: oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Vantaa: WSOY.
- Jokaope.fi. (n. d.) Työelämäyhteistyö. Verkkosivu. Viitattu 4.2.2023. <https://jokaope.fi/fi/tyoelamayhteistyo/>.
- Jokisaari, M. (2005). Sosiaalinen pääoma ja ammatillinen liikkuvuus. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) *Sosiaalisen pääoman kentät*. Jyväskylä: Minerva kustannus, s. 212–226.
- Jokivuori, P. (2005). *Sosiaalisen pääoman kentät*. Jyväskylä: Korpiljyvä.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (1999). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2005). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Yliopiston paino.
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. Lapin yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 273. Väitöskirja. Viitattu 17.2.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>.
- Karvi. (2021–2022). *Ammatillisen koulutuksen arviointi*. Viitattu 12.2.2023. <https://karvi.fi/ammattillinen-koulutus/nostaja-ammattillisen-koulutuksen-arviointien-keskeisista-tuloksista-2021-2022/>

- Kaskisaari, M. (2005). Sosiaalinen pääoma ja ammatillinen liikkuvuus. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva kustannus, 259.
- Kassara, H. (2017). Ilo hoitotyön ammatin opiskelussa ammatillisen kasvun voimavarana. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 13.12.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0601-4>.
- Kelo, M., Haapasalmi, P. Luukkanen, M. & Saloheimo, T. (2012). Kohti työelämäläheistä oppimista. Työelämäyhteistyön kehittämishaasteet terveystyö- ja hoitoalalla. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatosartikkelit 4/2012. Viitattu 15.1.2023. Kohti työelämäläheistä oppimista ([metropolia.fi](http://metropolia.fi)).
- Klotz, V. K., Billett, S. & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: Formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 6. Viitattu 11.11.2022. doi:10.1186/s40461-014-0006-0.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koro, J. (1993). Itseohjattu oppiminen: aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajasto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. Jyväskylä: Gummerus, 21–48.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. (2018). Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus: Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017. Viitattu 11.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-495-5>.
- Koskinen, R. (2008). Pelaaminen ja oppiminen. Koulutusmateriaali, Tieturi (24.9.2008). Pelit ja oppiminen ([slideshare.net](http://slideshare.net)). Viitattu 6.4.2023.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, 26 (4), 608–625. Viitattu 15.11.2022. <https://doi.org/10.2307/255910>
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9–14.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12. Viitattu 15.1.2023. [https://www.researchgate.net/publication/261723764\\_Sisallönanalyysi\\_suomalaisessa\\_hoitotieteellisessä\\_tutkimuksessa](https://www.researchgate.net/publication/261723764_Sisallönanalyysi_suomalaisessa_hoitotieteellisessä_tutkimuksessa).
- Köpsén, S. (2014). *Lära till yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.



- Laajala, T., Lehtelä, P.-L., Mäki-Hakola, H. & Jussila, A. 2021. Urasuunnitteluorientaation kehittäminen tukee oppijaa kokonaisvaltaisesti. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 92. Viitattu 23.4.2023.  
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202101283084>.
- Laakkonen, A. (2004). Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 996. Väitöskirja. Viitattu 12.2.2023.<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5923-7>.
- Laine, A., Salervo, P., Siven, T. ja Välimäki, P. (2012). Opi ammattiin. 4. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II (s. 26-44). PS-kustannus.
- Laine, T. (2007) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). Viitattu 6.3.2023.<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>.
- Lampinen, O. (1998). Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lampinen, O. (2000). Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, K. (2013). Pitkäaikaistyöttömän voimaantuminen sosiaalisen yrityksen kuntouttavassa kurssi- ja työtoiminnassa. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitos. Pro Gradu. Viitattu 12.2.2023. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38104/gradu%203\\_12\\_.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38104/gradu%203_12_.pdf).
- Lemmetty, S., & Collin, K. (2020). Throwaway knowledge, useful skills or a source for well-being: Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education*, 39 (5-6), 478-494. Viitattu 12.2.2023.  
<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1804004> Open Access.
- Martela, F. (2021). Itseohjautuvuus ja työn imu Suomessa: Onko itseohjautuvuus työhyvinvoinnin vai -pahoinvoinnin lähde? Tuotantotalouden laitos. Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulu. Viitattu 14.1.2023. LoppuraporttiFINAL2.pdf (aalto.fi)
- McCauslin, J. (2017). Pedagogies for work-based learning. Final report of the Pedagogies Project. Centre for Work-based Learning in Scotland. Viitattu 14.1.2023.  
<https://bit.ly/33wxY7o>.

- Metso, S. (2014). A multimethod examination of contributors to successful on-the-job learning for vocational students. Lappeenranta University of Technology. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 616. Väitöskirja. Viitattu 12.11.2022. Metso A4 pdf 1 12 .pdf (lut.fi)
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., and Postareff, L. (2017). "Guiding Workplace Learning in Vocational Education and Training: A Literature Review." *Empirical Research in Vocational Education and Training* 9 (1): 9. Viitattu 12.11.2022. doi:<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>. [Crossref], [Google Scholar]
- Mäkipeska, M.& Niemelä, T. (2005). Haasteena luottamus – työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne.Helsinki:Edita.
- Mäntylä, R. (2007). Ammatillinen kasvu korkeakouluissa. Teoksessa Saari, S.& Varis, T. (toim.), Ammatillinen kasvu. Professional growth. Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, ss, 92 - 93.
- Niittylahti, S. (2021). ”Mä olen saanut mahdollisuuden oppia”: Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. Tampere. Väitöskirja. Viitattu 12.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2014-0>
- Nuutinen, U. (2018). Ammatillinen kasvun polku: Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa. Jyväskylä. Väitöskirja. Viitattu 12.11.2022. Ammatillisen kasvun polku: opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa (jyu.fi)
- Ohjaan.fi. (n. d.) Tukea ja työvälineitä työelämässä oppimisen ohjaukseen. Viitattu 9.3.2023. <http://ohjaan.fi>.
- Opetushallitus. (2023a). Ammatillisen koulutuksen työelämäpalaute. Verkkosivu. Viitattu 12.12.2022.<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillisen-koulutuksen-tyoelamapalaute>.
- Opetushallitus. (2023b). Ammatillinen koulutus Suomessa. Verkkosivu. Viitattu 15.9.2022.<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>.
- Opetushallitus. (2021c). Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mitoituksen periaatteet ja arvosanojen muuntaminen ammatillisessa koulutuksessa. Määräykset ja ohjeet 2021:4a. Viitattu

- 20.9.2022. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Määräys%20osaamisen%20tunnistamisen%20ja%20tunnustamisen%20mitoituksen%20periaatteista%20ja%20arvosanojen%20muuntamisesta%20OPH-1634-2021.pdf>.
- Opetushallitus. (2023d). Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). Viitattu 14.5.2022. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OPH\\_HOKS%20290422.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OPH_HOKS%20290422.pdf).
- Opetushallitus. (2023e). Opiskelu ammatillisessa koulutuksessa. Verkkosivu. Viitattu 11.11.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelu-ammattillisessa-koulutuksessa>.
- Opetushallitus. (2023f). Oikeus osata. (2023). Viitattu 9.3.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oikeus-osata>.
- Opetushallitus. (2023g). Työelämässä oppiminen. Työelämässä oppiminen | Opetushallitus (oph.fi). Viitattu 13.1.2023. Työelämässä oppiminen | Opetushallitus (oph.fi).
- Opetushallitus. (2023h). Tutkintojen perusteet. Viitattu 13.2.2023. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/1718933/tutkinnonosat/1719559>.
- Opetushallitus. (2023i). Osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa. Osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa | Opetushallitus (oph.fi). Viitattu 15.4.2023. Osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa | Opetushallitus (oph.fi)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Ammatillisen koulutuksen reformi. Verkkosivu. Viitattu 12.2.2023. <https://okm.fi/amisreformi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017a). Uusi ammatillinen koulutus. OKM+uusi+ammattillinen+koulutus.pdf. Viitattu 12.2.2023. OKM+uusi+ammattillinen+koulutus.pdf.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018b). Osaamisperustaisuus on asiakaslähtöisyyttä. Viitattu 23.11.2022. [https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM\\_osaamisperustaisuus\\_B\\_suomi.pdf/e1b1513b-4101-4169-b0f6-a6b958e725d5/OKM\\_osaamisperustaisuus\\_B\\_suomi.pdf.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM_osaamisperustaisuus_B_suomi.pdf/e1b1513b-4101-4169-b0f6-a6b958e725d5/OKM_osaamisperustaisuus_B_suomi.pdf.pdf).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018c). Henkilökohtaistaminen. Viitattu 14.5.2023. <https://okm.fi/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeri. (2023d). Työelämässä oppiminen. Työelämässä oppiminen - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 1.11.2022. <https://okm.fi/tyoelamassa-oppiminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023e). Ammatillisen koulutuksen kehittämisohjelma: Oikeus Osata (2020-2022). Oikeus osata -ohjelma - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 13.4.2023. <https://okm.fi/oikeusosata>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023f). Henkilökohtaistaminen - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 15.4.2023. <https://okm.fi/ammattikoulutus/henkilökohtaistaminen>
- Palomäki, S. (2008). Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Gummerus Kirjapaino.
- Pastila-Eklund, M. (2023). Henkilökohtainen tiedonanto 30.1.2023.
- Perttula, J. (2008). Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Lapin yliopisto.
- Pfeffer, J. (2010). Building Sustainable Organizations: The Human Factor. *Academy of Management Perspectives*, 24 (1), 34–45. Viitattu 12.12.2022. <http://www.jstor.org/stable/25682382>.
- Pohjonen, P. (2000a). Ammatillinen aikuiskoulutus palvelemissa työelämää. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 122–133.
- Pohjonen, P. (2000b). Työssäoppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pohjonen, P. (2005). Työssäoppiminen. Helsinki: Otava.
- Pursiainen, S. (2016). Uudistuva opettajuus ja yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa. Suomen ISBN-Keskus, Kansalliskirjasto.
- Pylväs, L. (2018). Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2353. Viitattu 20.4.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0664-9>
- Rajamäki, S., & Mikkola, L. (2017). Työyhteisön vuorovaikutus ja työyhteisöön kuuluminen: hoitohenkilökunnan käsityksiä. *Työelämän tutkimus*, 15 (3), 250–265. Viitattu 20.4.2023. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85277>.
- Rauhala, L. (1990). Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2005). Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki University Press.
- Ruohotie, P. (1998). Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (1999). Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (2000). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. (2002). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. (2005). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7 (3), 4–18.
- Ryu, Geunpil; Seong-Gin Moon. (2019). The effect of actual workplace learning on job satisfaction and organizational commitment: The moderating role of intrinsic learning

- motive *Journal of Workplace Learning*; Bradford 31 (8), 481-497. Viitattu 15.1.2023.  
The effect of actual workplace learning on job satisfaction and organizational commitment: The moderating role of intrinsic learning motive | Emerald Insight.
- Räisänen, A. & Goman, J. (2018) Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakasläh-  
töisyys ja toiminnan tehokkuus: Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi. Valtioneuvos-  
ton selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 86/2017. Viitattu 24.4.2022.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160513/86\\_15\\_1\\_Os-perus-  
teisuus\\_politiikkatoimien-arviointi\\_KARVI\\_VNTEAS.pdf?sequence=1&isAllo-  
wed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160513/86_15_1_Os-perus-<br/>teisuus_politiikkatoimien-arviointi_KARVI_VNTEAS.pdf?sequence=1&isAllo-<br/>wed=y).
- Salminen, J. (2015). Työntekijän vastuu ja työelämätaidot. Helsinki: Multiprint.
- Siekinen, H. (2017). Työelämä, täältä tullaan - kielitietoisina ja itseohjautuvina. Jyväskylä.
- Silander, P. & Koli, H. (2003, 174). Verkko-opetuksen työkalupakki: oppimisaihiosta oppi-  
misprosessiin. Helsinki: Finn Lectura.
- Siljander, P. (2002). Modernin kasvatustieteen synty ja peruskäsitteet. Systemaattinen johda-  
tus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. (2014). Modernin kasvatustieteen synty ja peruskäsitteet. Systemaattinen johda-  
tus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Smith, D. (2009). Phenomenology. Zalta, Edward N. (ed.). The Stanford Encyclopedia of Phi-  
losophy. Viitattu 1.4.2023. <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>.
- Taalas, M. (1993). Ammattitaidon ja sen arvioinnin tarkastelunäkökulma. Teoksessa R.  
Mäkinen & M. Taalas (toim.) *Producing and Certifying Qualifications. Teoriaa ja  
käytäntöä* 83. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.169-176.
- Tuijnman, A. (1999). Research agenda for lifelong learning: A report by the Task Force of the  
International Academy of Education. A. Tuijnmann & T.Schulle. *Lifelong Learning  
Policy and Research*. London: Portland Press.
- Tuomi, J. (2008). Tutki ja lue – Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Jyväskylä:  
Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gum-  
merus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos.  
Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Hyvä tieteelli-  
nen käytäntö (HTK) | Tutkimuseettinen neuvottelukunta (tenk.fi). Viitattu 24.3.2022.  
Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK) | Tutkimuseettinen neuvottelukunta (tenk.fi)

- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. Viitattu 24.3.2022. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., Virtanen, A. ja Valkonen, S. (2005). Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuslustoja 23. Viitattu 24.3.2022. TKS1julkaisu.pmd (jyu.fi).
- Valtioneuvosto. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin: suurin koulutusuu- distus vuosikymmeniin. Valtioneuvoston tiedote 30.6.2017. Viitattu 24.3.2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/ammattillisen-koulutuksen-reformi-hyvakysyttiin-suurin-koulutusudistus-vuosikymmeniin>.
- Van Ekelen, I.M., Vermunt, J.D., & Boshuizen, H.P.A. (2006). Exploring teachers' will to learn— Eindhoven University of Technology research portal (tue.nl). Viitattu 24.3.2022. Article Van Ekelen et al 2006 T&TE.pdf.
- Vanne, T. (2021). Ratkaisukeskeinen ryhmätyöohjaus esimiesten ja asiantuntijoiden koke- muksellisen oppimisen ja työhyvinvoinnin kehittämisen menetelmänä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 20.12.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2125-3>
- Vehviläinen, J. (2019). Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:1. Viitattu 12.11.2022. [https://www.oph.fi/sites/default/files/docu- ments/siirtymien\\_vaikutus\\_koulutuspolun\\_eheyteen.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/siirtymien_vaikutus_koulutuspolun_eheyteen.pdf).
- Virtanen, A. (2013a). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppi- misen järjestelmässä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 15 (3), 114–119. Viitattu 12.11.2022. [https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak\\_2013\\_3\\_lehti.pdf](https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2013_3_lehti.pdf).
- Virtanen, A. (2013b). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppi- misen järjestelmässä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychol- ogy and Social Research* 473. Väitöskirja. Viitattu 20.4.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5270-9>
- Virtanen, A., & Collin, K. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Te- oksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen.* WSOY, 216–235.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Helin, J. (2020). Tutkimusperustaiset mallit käytännön työelämä- pedagogiikan tukena. Viitattu 20.4.2022. [tyoelamapedagogiikka-korkeakoulutuk- sessa.pdf](http://tyoelamapedagogiikka-korkeakoulutuk- sessa.pdf) (tyopeda.fi).

- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Vasama, T. (2022). Tunteet ja työssä oppiminen: rohkeus, turvallisuus, epävarmuus ja häpeä . Teoksessa Lemmetty, S. & Collin, K. Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä (pp. 300-330). Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150. Viitattu 14.10.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Väisänen, P. (2003). Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellinen julkaisu. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja. Viitattu 12.2.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-315-1>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Publications, 1–19.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 13–39.

## LIITE 1: Esimerkki aineistositaatin pelkistämisestä.

### Aineistositaatti

### Pelkistetty

---

*"Opin siellä eniten itsevarmuutta ohjaamiseen. itsevarmuus on tärkeimpiä asioita ohjatessa tiedät mitä teet ja ohjaat sitä tietoisesti ja varman näköisesti."*

Itseluottamuksen vahvistuminen

*"Työelämäjaksoissa parhainta on ollut se, että omaan tekemiseeni ja taitoihini on luotettu. Minulle on annettu isosti vastuuta ja vaikka alussa on tuntunut palalta kurkussa, olen keksinyt keinot ja selvinnyt."*

Vastuunsaaminen



## LIITE 2: Esimerkki aineiston luokittelusta.

Taulukko 2. Aineiston luokittelu

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Positiivinen palaute Myönteinen vuorovaikutus työyhteisössä	Palautteen merkitys Työpaikkaohjaajan merkitys Työyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys	Ohjaus, tuki ja yhteisöllisyys työssäoppimisen aikana
Oma motivaatio	Tavoite orientaatio Motivaation merkitys	Oppimisen kokemukset työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana
Kalvakuulan ohjausosaaminen	Liikunta-alan osaamisen kehittyminen	
Vuorovaikutustaidot	Työelämätaiteiden osaamisen kehittyminen	
Oman paikan löytäminen työelämässä	Tulevaisuusajattelun ja urasuunnittelun merkitys	
Itsevarmuuden kokemukset työssäoppimisessa	Itseluottamuksen merkitys	Itseluottamuksen vahvistuminen ja vastuunsaaminen työssäoppimisen aikana
Vastuun saamisen kokemukset	Vastuullisuuden merkitys	

## LIITE 3: Tietosuojailmoitus.

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

Olen ymmärtänyt alla olevat tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen

#### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Olet osallistumassa Jyväskylän Yliopiston liikuntapedagogiikan Pro Gradu - tutkimukseen:  
Työssäoppimisen koettu merkitys ammatilliseen kasvuun liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoilla

Aineiston keruu 19.4.2022-31.12.2022  
Pro Gradu tutkimus valmistuu keväällä 2023.

#### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1 (valitse yksi peruste kuhunkin käyttötarkoitukseen):

rekisteröidyn suostumus

tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi

### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkija:

Hannele Kaperi

Tutkimuksen ohjaaja:

Leena Aarto-Pesonen,

yliopistonlehtori

### 4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoiden työssäoppimisen koettuja merkityksiä ammatilliseen kasvuun. Tutkimukseen osallistuu liikunnanohjauksen 2. ja 3. vuoden opiskelijoita keväällä 2022, syksyllä 2022. Tutkimuslomakkeessa kysytään tutkittavan työssäoppimisjaksojen määrä opiskelun ajalta.

### 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kirjoitustehtävä kestää noin 15 tuntia, joka sisältää tutkimuksen käytänteisiin liittyvän ohjeistuksen sekä kirjoitusajan. Tutkimushaastatteluun osallistuminen kesto noin 1 tunti. Aineistokeruu ti 19.4.2022 – 31.12.2022

Tutkimus toteutetaan siten, että 1) tutkimukseen osallistuvat täyttävät sähköisen Webropol-lomakkeen sisältäen kirjoitelman tutkimusotsikolla: Työssäoppimisen merkitys ammatilliseen kasvuun liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijalla. Kirjoitelmaa ei arvioida. Tämän lisäksi tutkimusaineistoa kerätään 2) tutkimushaastattelulla, jossa tutkittava osallistuu videohaastatteluun, jossa hän vastaa tutkijan kysymykseen: Työssäoppimisen merkitys ammatilliseen kasvuun liikunnanohjauksen perustutkinnonopiskelijalla.

## 6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimukseen osallistuvan on mahdollisuus reflektoida ammatillista kasvuaan työssäoppimisen aikana.

## 7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Opiskelijan ääntä voi esiintyä suorien sitaattien kautta tutkimuksessa, mutta anonyymisti niin, että henkilö ei ole tunnistettavissa.

Henkilötietojen suojaamiseksi käytetään seuraavia suojaotoimia

- henkilötietojen salaaminen;

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu Pro Gradu – opinnäytetyö, joka on julkisesti nähtävillä Jyväskylän Yliopiston tietokannassa.

## 9. TUTKIMUKSEN KUSTANNUKSET JA TALOUDELLISET SELVITYKSET

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle kustannuksia.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Rekisteröidyn muista tietosuoja-asetuksen mukaisista oikeuksista ei poiketa tässä tutkimuksessa.

Tutkimusaineisto hävitetään tutkimusraportoinnin valmistumisen jälkeen.

## 10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

## 11. TUTKITTAVIEN VAKUUTUSTURVA

Tutkittavilla ei ole tarvetta vakuutusturvaan tutkimuksen aikana.