

Anne Virtanen

**KASVATUSTIETEEN OPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN
SOCIALISAATIOPROSESSI HARJOITTELUN AIKANA**

**Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	8
2.1	Superin ammatillisen kehittymisen teoria	8
2.2	Ammatillinen kasvuprosessi: ammatillinen socialisaatio, ammatti-identiteetti ja ammattietiikan muodostuminen	11
3	AMMATILLINEN SOCIALISAATIO JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI	14
3.1	Socialisaatio ja identiteetti peruskäsitteinä	14
3.1.1	Socialisaation määrittelyä	15
3.1.2	Identiteetin määrittelyä	17
3.2	Ammatillinen socialisaatio	19
3.2.1	Yliopisto-opiskelijoiden ammatillinen socialisaatio	22
3.3	Ammatillinen identiteetti	24
3.3.1	Ammatillinen identiteetti ammatinvalintana ja sitoutumisena	27
4	YLIOPISTO-OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTYMISEN KONTEKSTI	30
4.1	Yliopiston tehtävät	30
4.2	Epätietoisuus omasta osaamisesta	34
4.3	Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu	37
4.3.1	Harjoittelun määrittelyä	38
4.3.2	Harjoittelu oppimis- ja sosiaalistamisprosessina	39
4.3.3	Harjoittelukäytäntö	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
5.1	Tutkimustehtävät	42
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta	44
5.3	Kertomus aineistona	47
5.4	Tutkimusmenetelmä ja aineiston analysointi	48
5.4.1	Ydinlauseet	49
5.4.2	Teemoittelu	51
5.4.3	Peruskentät	53
5.5	Ydinlauseanalyysi tutkimusmenetelmien kentällä	55
6	TUTKIMUSTULOKSET	57
6.1	Ensimmäinen peruskenttä: Nykyinen ammatti-minä ja työtehtävien arviointi	57
6.2	Toinen peruskenttä: Työyhteisöön liittyminen	61

6.3	Kolmas peruskenttä: Kohtelu	65
6.4	Neljäs peruskenttä: Ammatillinen kasvu	68
6.5	Viides peruskenttä: Tulevaisuus ja itsensä kehittäminen	73
6.6	Kuudes peruskenttä: Harjoittelun merkitys koulutusohjelmalle	76
7	YLIOPISTO-OPISKELIJAN AMMATILLINEN SOSIALISAATIOPROSESSI HARJOITTELUN AIKANA	80
7.1	Opiskelijan ammattitaito, ammatillinen kasvu ja harjoittelupaikan vaativuus	81
	7.1.1 Opiskelijan ammattitaito	81
	7.1.2 Ammatillinen kasvu	82
	7.1.3 Harjoittelun vaativuus	84
7.2	Työyhteisöön liittyminen ja ihmissuhteet sosiaalistajina	85
7.3	Ammatillinen identiteetti ammatillisessa sosialisaatioprosessissa	88
8	POHDINTA	92
	LÄHTEET	97

TIIVISTELMÄ

Anne Virtanen. KASVATUSTIETEEN OPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN SOSIALISAATIOPROSESSI HARJOITTELUN AIKANA. Aikuiskasvatuksen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 103 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Ammatillista kehittymistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa kahden apukäsitteen, ammatillisen sosialisointin ja ammatillisen identiteetin, avulla. Tutkimuksen kontekstina toimii yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu. Tutkimuskohteeksi valittiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelma. Tutkimusaineistona oli kasvatustieteen opiskelijoiden 25 harjoittelukertomusta. Tutkimusmenetelmänä oli ydinlauseanalyysi.

Tutkimuksen mukaan ammatillista identiteettiä tulisi tarkastella osana ammatillista sosialisointiprosessia. Ammatillisesta sosialisointiprosessista harjoittelun aikana kasvatustieteen opiskelijoiden kohdalla nousi vahvasti esille ammatin oppiminen. Etenkin uuden oppiminen oli keskeisenä asiana. Sen sijaan ammattikulttuurin välittyminen ilmeni heikommin, sillä työyhteisöön liittymisen ilmaisuja tuli esille melko vähän. Ammatillisen sosialisointiprosessin osa-alueista myös oman ammatin kehittyminen oli lähtenyt liikkeelle ammatillisena kasvuna, mutta se oli silti hyvin alkuvaiheessa. Alkuvaiheissaan oli myöskin ammatillisen identiteetin kehittyminen.

Johtopäätöksenä todettakoon, että kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoiden harjoittelua olisi hyvä aikaistaa tai tarjota muita opiskelun varhaisessa vaiheessa tapahtuvia työelämäkokeiluja tai -tutustumisia, jotta oma ammatillinen kehittyminen pääsisi opintojen varhaisemmassa vaiheessa käyntiin. Sama pätee varmasti yliopistojen muihinkin vastaavanlaisiin koulutusohjelmiin.

Avainsanat: kasvatustieteen opiskelijat, ammatillinen sosialisointi, yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu, ammatillinen identiteetti, ammatillinen kehittyminen

1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnassa on aina arvostettu työntekoa. Elääkseen yhteiskuntansa normien mukaista elämää yksilön on tehtävä töitä ansaitakseen kunniallisen toimeentulon. Itsestään selvänä asiana on myös pidetty sitä, että ammatin hankkiminen takaa varmemman toimeentulon. Ja mitä korkeampi koulutus, sen varmempi toimeentulo. Kukapa siis katsoisi paheksuen sitä yliopisto-opiskelijaa, joka ajattelee vuosien pakertamisen jälkeen saavansa itselleen ammatin? Itse asiassa monille yliopistoon tuleville opintojen tarkoituksena on ammatin hankkiminen (Määttä 1990, 25).

Korkeakoulun tehtävä liittyy kuitenkin keskeisesti sivistystehtävän ympärille, ei niinkään ammatillisen osaamisen tuottamiseen. Yliopistoissa on toki professionaalisia koulutusaloja, kuten esimerkiksi lääkärit. Heidän ammatillinen orientaationsa on jo opiskeluaikana voimakkaasti professionaalinen (Järvinen 1985, 158). Miten käy opiskelijan, joka tuli valituksi koulutusohjelmaan, johon ei keskeisesti liity ajatusta ammattiin valmistumisesta? Tutkimustulokset raportoivat, että tällaisten alojen opiskelijoiden opiskeluaika ei ole helppoa: he ovat epävarmoja osaamisestaan ja työnsaannistaan (Määttä & Launimaa 1990, 68-71). Koko opiskeluaika saatetaan kokea epävarmaksi tai päämäärättömäksi (Sillapää 1998, 103). Miten käy tällaisten opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä valaisemaan yliopisto-opiskelijan ammatillista kehitymisprosessia juuri sellaisella alalla, joka ei valmista mihinkään tiettyyn ammattiin tai tehtävään. Tutkimuksen kohteeksi valittiin kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman opiskelijat. Tämä koulutusala on luonnollisesti sellainen yliopiston koulutusala, joka ei valmista mihinkään tiettyyn ammattiin, mutta sen katsotaan antavan valmiuksia hyvinkin erilaisiin tehtäviin (Opas opiskelemaan aikoville 1998, 43). Ammatillinen kehittyminen on erittäin laaja sekä käsitteenä että ajallisena tapahtumana. Tämän vuoksi aihetta on ollut pakko rajata. Olen pilkkonut ammatillista kehittymistä pienemmiksi käsitteiksi, ja ammatillista kehittymistä tarkastellaankin tässä kahden apukäsitteen, ammatillisen sosialisoinnin ja ammatillisen

identiteetin, avulla. Ammatillinen kehittyminen pitää toki sisällään muutakin kuin nämä kaksi käsitettä (esim. Rätty 1982, 38-39). Ammatillisen kehittymisen tapahtumapaikkana tulee olemaan harjoittelu. Harjoittelu toimii myös tämän tutkimuksen ajallisena rajauksena, eräänlaisena interventiona läpi elämän jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Harjoittelukontekstin valinnan taustalla piilee ajatus, että harjoittelu nyt viimeistään herättää opiskelijan ajattelemaan omaa ammatillista osaamista.

Tämä opinnäytetyö pyrkii yhdistämään sosiologisia ja psykologisia lähestymistapoja, onhan kasvatustieteen perusta myös näissä tieteissä. Ammatillisen sosialisointin käsite voidaan lukea enemmän sosiologian piiriin kuuluvaksi, ja vastaavasti ammatillinen identiteetti voisi kuulua enemmänkin psykologisen tutkimusperinteen alaisuuteen. Tutkimustehtävissäni näkyy psykologisen tutkimusperinteen suosima jaottelu sosiaalisesta kehittämisestä: 1) yliopiston ammattiin valmistamattoman koulutusalan opiskelijoiden ammatillisen sosialisointiprosessin tarkastelu harjoitteluajankautana ja 2) yliopiston ammattiin valmistamattoman koulutusalan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisen tarkastelu harjoitteluajankautana. Näkökulma ammatilliseen kehittymiseen tulee olemaan siis opiskelijalähtöinen: esille tulee opiskelijoiden omia arvioita ja kokemuksia siitä, kun laaja-alaisella, yleissivistävällä koulutuksella mennään ottamaan ensiaskeleita työelämään.

Ammatillisen ajattelun voisi luulla olevan vieras elementti yliopistomaailmassa, mutta itse asiassa kädenvääntö yliopiston tieteellisten ja ammatillisten painotusten välillä on ikivanha (ks. Volanen 1995, 86; Williams 1985, 181). Tällä opinnäytetyöllä haluan kiinnittää huomion opiskelijan omiin kokemuksiin tässä ammatti vs. sivistys -kädenvääntökilpailussa. On myös totta, mitä Järvinen (1988, 33-34) on todennut: koulutusvaiheen ammatillisen sosialisointin tutkimus on jäänyt Suomessa vähäiseksi. Lähinnä ammatillisen sosialisointin ja myös ammatillisen identiteetin tutkimus onkin kohdistunut aloihin, joissa lopputuloksena on selkeä ammatti. Tästä tutkimuksesta on hyötyä kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelmaa suunnittelussa ja kehittämisessä. Toki myös muut ammattiin valmistamattomat koulutusalat voivat saada apua tästä tutkimuksesta koulutusohjelmien suunnitteluun. Yksi luku tutkimusosassa kertoo pelkästään

opiskelijoiden kokemuksia harjoittelusta. Tämän osan (VI peruskenttä) läpilukeminen tuo tietoa yliopisto-opiskelijoiden harjoittelun kehittämiseen.

Tutkimuksessa oli mahdollista käyttää valmista aineistoa, opiskelijoiden harjoittelustaan kirjoittamia harjoittelukertomuksia. Valmis ammatilliseen kontekstiin liittyvä aineisto mahdollisti ydinlauseanalyysin käytön tutkimusmenetelmänä. Ydinlauseanalyysin tarjoamien peruskenttien avulla pystyttiin kuvailemaan kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillista sosialisatioprosessia.

2 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Ammatillinen kehittyminen on hyvin laaja käsite. Laajimmillaan ammatillisen kasvun tai kehittymisen teoria pyrkii kuvaamaan ammatillisen kehityskaaren kokonaisuudessaan lähtien liikkeelle ammatinvalintatapahtumasta päätyen lopulta eläkkeelle siirtymiseen. Etenkin vanhimmat ammatillisen kehittymisen teoriat keskittyvät lähinnä kertaluonteisena pidettyyn lapsuuden ja nuoruuden ammatinvalintatapahtumaan. Suomessa ammatinvalintaa on menestyksekkäästi tutkinut Häyrynen (esim. 1968). Ammatillisen kehittymisen teoriat alettiin 1950 -luvun puolivälistä lähtien nähdä entistä useammin osana yleisiä kehitysteorioita. Niistä löytyi yleisten kehitysteorioiden piirteitä, kuten kehityksen näkeminen jatkuvana prosessina, peruuttamattomuus eli aikaisempia vaiheita ei voi toistaa sekä se, että kehitys on jaettavissa vaiheisiin. (Arhinmäki & Rauhala 1992, 124; 128; Zytowski 1968, 119-120.)

Yhtä laajinta ammatillisen kehittymisen teoriaa edustaa Donald Superin (1957) teoria. Tämä teoria on myös hyvä esimerkki ammatillisen kehittymisen teoriasta, joka on liitetty osaksi yksilön elinikäistä kehitystä. Esimerkiksi Perhon (1982, 7) mukaan Superin teoriaan kuuluu ajatus, että ammatillinen kehittyminen nähdään sisältyvän yksilön kokemiin elämänvaiheiden kehitystehtäviin, mutta silti se pitää sisällään oman kasvu- ja kehitysprosessin, eräänlaisen ammatillisen kehittymisen elämänkaaren. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin tätä Superin ammatillisen kehittymisen teoriaa.

2.1 Superin ammatillisen kehittymisen teoria

Ammatillisen kehittymisen vaiheet Super (1968, 146-147) jakaa seuraavasti: *kasvu* (growth), *tutkiminen* (exploration), *asettuminen* (establishment), *ylläpitäminen* (maintenance) ja *työelämästä poissiirtyminen* (decline). Vaikka tarkoitukseni on tässä luvussa tuoda lukija lähemmäksi tutkimusaiheeni esittelemällä laajan ammatillisen kehittymisen teorian, niin katson kuitenkin, että tämän tutkimuksen kannalta on tarkoituksenmukaisempaa tarkastella vain kolmea ensimmäistä Superin ammatillisen

kehittymisen vaiheista. Nimittäin tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskohteena ovat henkilöt, kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen yliopisto-opiskelijat, vasta opiskelevat valitsemalleen alalle. Superin ensimmäinen ja toinen vaihe, kasvun ja tutkimisen vaiheet, edeltävät juuri ammatissa toimimista. Tutkielman kontekstina olevan harjoittelun voisi ajankohtansa puolesta mieltää jollakin tavalla ammattiin asettumiseksi eli Superin kolmanneksi ammatillisen kehittymisen vaiheeksi, sillä suoritetaanhan harjoittelu opintojen loppuvaiheessa, ja se voi toimia ponnahduslautana työelämään.

Ensimmäinen vaihe, kasvun vaihe, on tämän tutkimuksen kannalta epärelevantti, sillä sen katsotaan tapahtuvan ennen 14 vuoden ikää. Tässä kehitysvaiheessa ammatillisena kehitystehtävänä on käsityksen muodostaminen omista ominaisuuksistaan. Kasvun kehitystehtävän toteutumisen katsotaan tapahtuvan roolileikkien ja koulu- ja vapaa-ajan toimintojen kautta. Näiden kautta yksilö oppii tietämään, mitä hän osaa hyvin, mistä hän pitää, miten hän eroaa muista ja muodostaa tämän tiedon perusteella kuvan itsestään. (Super 1968, 146.)

Tutkimisen vaihe (15-24) jakautuu kolmeen eri vaiheeseen: kokeilevaan osavaiheeseen (tentative), siirtymävaiheeseen (transition) ja kokeiluun (trial). Kokeilevassa osavaiheessa (15-17) harkitaan ja kokeillaan omia mahdollisuuksia, resursseja, arvoja ja kiinnostuksenkohteita. Tässä vaiheessa tehdään kokeilevat valinnat, ja niitä testataan mielikuvituksissa, keskusteluissa, kursseilla, töissä. Siirtymävaiheessa (18-21) ammatillinen kehitystehtävä on ammatillisten toiveiden täsmentäminen. Kehitystehtävän toteuttaminen edellyttää koulutusta työhön tai uuteen ammatilliseen koulutukseen siirtymistä. Laajan ammattialan valinta on tässä vaiheessa tarkennettu tietyn ammatin tai koulutuksen valinnaksi. Kokeilun (22-24) vaiheessa kehitystehtävänä ammatillisuuden puolesta on ammatillisten toiveiden toteuttaminen. Tässä vaiheessa sopiva ala on siis löydetty. Tämän vaiheen kehitystehtävän toteutuminen ilmenee sopivalta tuntuvaan ammattiin tai sen koulukseen sijoittumisena. Sitoutuminen ammattiin on vielä tässä vaiheessa varauksellista, jota vahvistaa tai heikentää ammatissa ja koulutuksessa saadut kokemukset. Kokemukset voivat johtaa joko tiukempaan sitoutumiseen tai vastaavasti kielteisten kokemusten johdosta voidaan vaihtaa tavoitteita ja siirtyä uudelleen tutkimisen alkuun. (Super, Crites, Hummel, Overstreet & Warnath 1957, 40; Super 1968, 146-147.)

Kolmantena tulee ammattiin asettumisen vaihe (25-44). Sopivan tehtävän (field) löydettyään yksilö ponnistelee kovasti tehdäkseen paikasta pysyvän. Tämän vaiheen alussa voi olla useampiakin kokeiluja eri työpaikoissa. Toisaalta taas ammattiin asettuminen voi alkaa ilman kokeilujakin ensimmäisessä työpaikassa, etenkin professioissa. Ammattiin asettumisen vaihe jakautuu kahteen alavaiheeseen: kokeiluun (trial) ja vakiintumiseen (stabilization). Kokeilun vaiheen (25-30) katsotaan kattavan juuri kokeiluja työpaikoissa. Superin mukaan saattaa kulua yksi tai kaksikin kokeilua ennen kuin elämäntyö löytyy. Super pitää mahdollisena, että yksilön varsinaisena elämäntyönä voi olla myös sarja yhteen kuulumattomia töitä, mikä voisi vastata nykyelämän työtilannetta. Stabilisaation vaiheessa (31-44) pyritään vakiinnuttamaan työpaikka, tekemään siitä turvallinen paikka työmaailmassa. Monille ihmisille tämä stabilisaation vaihe on luovinta aikaa työelämässä. (Super ym. 1957, 41; Super 1968, 147.)

Super pyrkii lopulta kuvaamaan koko ammatillisen elinkaaren. Tästä huolimatta hänen teoriassaan on pääpaino kuitenkin vanhimpien ammatillisen kehittymisen teorioiden mukaisesti nuoruusiän valintavaiheessa. Nykyisin ei pyritä enää muodostamaan tällaisia massiivisia, kaiken kattavia teorioita, koska ne jäävät pakostakin tarkastelussaan hyvin pinnalliselle tasolle. Ammatillinen kehittyminen on edelleen hyvin laaja ja sellaisenaan hyvin haastava tutkimusalue. Mielestäni nykyisin on tultu lähemmäksi ruohonjuuritason, ja ammatillista kehittymistä tarkastellaan todellisissa konteksteissa, kuten esimerkiksi työelämässä.

Superin teoriastahan tulee myös esille, kuinka hän pyrkii jokaisesta kehitystehtävästä antamaan tietyn ikähaarukan, jolloin kehitystehtävä olisi tarkoitus saavuttaa. Tämä oli ilmeisesti tyypillistä aikaisemmille kehitysteorioille ylipäätänsä (esim. Havighurst 1948/1982). Nykyään ei tällaisiin tiukkoihin ikäluokitteluihin pyritä, koska ei haluta enää ajatella, että kaikki ihmiset kokevat samat asiat samanikäisinä. Yksilöllisyys on korostunut tänä päivänä.

2.2 Ammatillinen kasvuprosessi: ammatillinen socialisaatio, ammatti-identiteetti ja ammattietiikan muodostuminen

Tässä luvussa tarkastellaan ammatillista kehittymistä ammatillisen kasvuprosessin kautta. Ammatillinen kasvu on sisällöltään kutakuinkin yhtä laaja käsite kuin ammatillinen kehittyminen, joskin jotkut tutkijat (esim. Ruohotie 1996, 57-67) mieltävät sen enemmänkin työelämässä tapahtuvaksi prosessiksi.

Räty (1982, 38-39) näkee ammatillisen kasvuprosessin kulkevan kolmen vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe tuota ammatillista kasvuprosessia on *sosiaalistuminen tai socialisaatio*. Sen jälkeen tulee *identiteetin muodostuminen tai identifikaatio*. Kolmantena ammatillisen kasvuprosessin vaiheena on *moraalin kehittyminen tai ammattietiikan muodostuminen*. Rädyn (1987, 123) mukaan jälkimmäiset kaksi vaihetta sisältyvät ensimmäiseen - ammatillinen socialisaatio on tässä siis oleellisinta. Antikaisen (1986, 80) mukaan sosiaalipsykologisessa kirjallisuudessa usein jaetaan socialisaatioprosessi ja siinä omaksuttava "aines" tai välitykset kolmeen luokkaan: kognitiiviseen eli tiedolliseen sosiaalistamiseen, minän kehitykseen (ja roolien ottoon) ja moraaliseen socialisaatioon. Tämä jako on mielestäni nähtävissä myös tässä Rädyn jaottelussa.

Ammatillinen socialisaatio voi toteutua Rädyn (1982, 40; 1987, 125-126) mukaan eri tasoin. Kyseeseen voivat tulla pakkososiaalistuminen, mukautuminen, samastuminen tai sisäistyminen. *Pakkososiaalistumisessa* ihminen ajetaan pakon edessä sosiaalistumaan ammatillisesti, esimerkiksi sosiaalisen paineen tai ihan vain fyysisten tarpeiden tyydyttämisen vuoksi. Tämä sosiaalistuminen on Rädyn mielestä sinällään ihmistä orjuuttavaa alistamista, joka loukkaa jokaisen ihmisen inhimillistä minää. Sosiaalistuminen voi olla myös *mukautumista* annettuun tehtävään tai positioon. Mukautuminen esimerkiksi eroaa pakkososiaalistumisesta siinä, että sen yhteydessä työntekijälle on muodostunut työtään kohtaan positiivinen asenne. *Samastuminen* taas voi kohdistua position edellyttämiin tehtäviin, jotka työntekijä ottaa omikseen ja vie niitä eteenpäin. Samastuminen kohdistuu objektiiviseen, olemassa olevaan ammattiin, ryhmään tai vallitsevaan olotilaan, järjestelmään tai ideologiaan, jonka yksilö mieltää hyväksyttävänä. *Sisäistynyt työntekijä* on omaksunut ne tavoitteet, joita työn

menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Työntekijä saa tekemästään työstään tyydytystä ja on myös työnantajan kannalta katsottuna mallikelpoinen. Sisäistyneellä työntekijällä on omaksuttuna työn edellyttämät rooli, arvot sekä tavat, mutta on silti itsenäinen ja oman arvonsa tunteva. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että Rätty kuvailee ammatillista sosialisatiota toimintana, joka tapahtuu lähinnä työelämässä, ei niinkään koulutuksen aikana tapahtuvana toimintana. Tässä tutkielmassa liikutaan harjoittelun ympäristössä, mikä toisaalta on vielä koulutusta, mutta toisaalta se on jo työelämää.

Rädyn (1982, 40) mukaan toinen vaihe ammatillisessa kasvussa on ammatti-identiteetin muodostuminen eli identifikaatio. Se kohdistuu yksilön subjektiiviseen ammatinkäsitykseen, joka tosin voi yhtyä yhteiskunnan tarjoaman ammatinposition kanssa. Ammatin subjektiivisilla tekijöillä tarkoitetaan sitä, miten yksilö kokee ammatin, millaisia odotuksia ja toiveita hän siihen sisällyttää ja kuinka hän arvostaa ammattiaan. Nämä riippuvat sekä siitä koulutuksesta, minkä henkilö on saanut, että siitä, miten hän on omaksunut ko. ammatin roolin. Ammatilla on myös objektiivisia tekijöitä. Niillä tarkoitetaan ammatin asemaa ja tehtävää (rooliodotukset). Siihen sisältyy valtaa ja vastuuta. Ammatillisen sosialisatiion ja ammatillisen identiteetin muodostumisen myötä työntekijä ehkä myös hyväksyy subjektiivisen ja objektiivisen käsityksen välillä vallitsevan ristiriidan. Oppiessaan ammatin yksilö yhtäältä omaksuu siinä tarvittavia tietoja ja taitoja ja toisaalta hän samalla kehittää tiettyjä persoonallisuuden piirteitään ja ominaisuuksiaan tavoitteena täyttää häneen kohdistuneita odotuksia ja sosiaalisia rooleja. (Ammattikasvatuksen suunta 1982, 33; Rätty 1982, 40.)

Rädyn mukaan ammatillinen sosialisatio saavuttaa täyttymyksen asteen silloin, kun työntekijä on sisäistänyt ammatillisen kasvuprosessin kolmannen vaiheen, ammattietiikan. Rädylle ammatillinen kehittyminen voi siis saavuttaa täyttymyksen asteen - toisin sanoen päättyä johonkin lopulliseen päämääräänsä. (Rätty 1982, 40.) Se ei olekaan jatkuva, päättymätön prosessi. Esimerkiksi Järvinen (1999, 258) taas toteaa, että ammatillinen kehitys on nähtävä nykyään *elinikäisenä* oppimisprosessina tai erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina eikä vaiheiden ja sosiaalisen roolien kronologisena ketjuna.

Tämä Rädyn jaottelu on ollut eräänlainen pohja ajatuksenkulussani ja teoreettisten työvälineiden valinnassa. Nimittäin näistä Rädyn ammatillisen

kasvuprosessin vaiheista kaksi ensimmäistä - ammatillinen socialisaatio ja ammatti-identiteetti - ovat tutkimusprosessin kuluessa muotoutuneet tutkimukseni pääkäsitteiksi. Sen vuoksi en aio paneutua tässäkään tämän syvällisemmin Rädyn kolmanteen vaiheeseen, ammattietiikan muodostumiseen. Suurin ero Rätyn on, että en ymmärrä ammatillista kasvuprosessia johonkin tiettyyn tasoon tai asteeseen päättyväksi prosessiksi. Ymmärrän sen nimenomaan prosessina, joka jatkuu läpi elämän. Uskon ammatillisen kasvun alkavan jo koulutuksen aikana. Jatkossa aion epäselvyyksien välttämiseksi käyttää ammatillisen kasvun sijasta ammatillisen kehittymisen käsitettä, sillä kuten jo mainitsinkin, ammatillinen kasvu joissakin yhteyksissä liitetään vain työelämässä tapahtuvaan kehittymiseen. Ymmärrettävistä syistä tässä tutkielmassa ei ole mahdollista tarkastella koko ammatillisen kehittymisen prosessia, vaan vain osaa siitä. Harjoittelu toimii tässä interventiona ammatilliseen kehittymiseen. En haluaisi nimittää harjoittelun suorittamista vaiheeksi ammatillisessa kehittämisessä, vaan se voisi toimia ponnahduslautana sykliin pääsemiselle opiskelijan omassa ammatillisessa kehittämisessä (ks. Järvinen 1999, 258). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ennen tuolle ponnahduslaudalle astumista ei olisi tapahtunut mitään ammatillista kehittymistä opiskelijan kohdalla.

En ymmärrä myöskään ammatillisen socialisaation toteutuvan vain noilla Rädyn mainitsemaalla neljällä tavalla. En aio myöskään pitäytyä ammatti-identiteetin käsitteessä, sillä se esimerkiksi Stenströmin (1993, 31) mukaan sisältää ajatuksen siitä, että tämä identiteetti alkaa rakentua vain työelämässä. Stenström itse käyttää tästä johtuen mieluummin *ammattillisen identiteetin* käsitettä. Mielestäni identiteetti on myös laajempi käsite kuin itsensä samastaminen (identifikaatio) johonkuhun.

Lähden nyt seuraavaksi hahmottelemaan tarkemmin näitä tutkimukseni teoreettisia apuvälineitäni, joiden avulla pyrin selvittämään kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoiden ensimmäisiä kokemuksia ammatillisen kehittymisen saralta.

3 AMMATILLINEN SOSIALISAATIO JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

3.1 Sosialisatio ja identiteetti peruskäsitteinä

Ammatillinen sosialisatio on sosialisatian eriytyneempi muoto. Vastaavalla tavalla ammatillinen identiteetti voi olla eräs yksilön osaidentiteeteistä (Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1979, 64). Tämän vuoksi on mielestäni paikallaan tarkastella sosialisatiota ja identiteettiä ensin peruskäsitteinä. Edellisessä luvussahan tuli jo esille, että minän kehityksen (identiteetin) katsotaan kuuluvan sosialisatioprosessiin - olevan siis osa sitä (Antikainen 1986, 80). Jos tarkastellaan samaa asiaa tämän tutkimuksen käsitteistä, niin samoinhan edellä esille tullut Rätty (1987, 123) ymmärsi ammatillisen identiteetin sisältyvän ammatilliseen sosialisatioon.

Berger & Luckmann (1994, 149) jakavat sosialisatian vaiheisiin. *Primaarisosialisatio* on yksilön ensimmäinen, lapsuuteen ajoittuva sosialisatio, jonka kuluessa hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Sen tuloksena muodostuu minuus persoonana ja persoonallinen identiteetti. *Sekundaarisosialisatiota* ovat kaikki primaarisosialisatiota seuraavat tapahtumasarjat, joissa jo sosiaalistettu yksilö johdetaan oman yhteiskuntansa objektiivisen maailman toisille sektoreille. Yleisemmin ilmaistuna sekundaarisosialisatio on sosiaalistumista rooleihin (tai sosiaalisten identiteettien muodostumista). (Antikainen 1998, 104; Berger & Luckmann 1994, 149.) Identiteetin kannalta ajateltuna Berger & Luckmann antavat ymmärtää, että ensin syntyy persoonallinen identiteetti primaarisosialisatian aikana. Tämän jälkeen sekundaarisosialisatiossa on vasta mahdollista saavuttaa sosiaalisia identiteettejä, kuten esimerkiksi ammatillinen identiteetti.

3.1.1 Sosialisaaion määrittelyä

Sosialisaaio on tapahtumasarja, jonka kuluessa ihminen oppii ne tiedot, säännöt, käsitykset ja asenteet, jotka mahdollistavat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 2). Antikaisen (1998, 103) mielestä on vaikea erottaa sosialisaaiota erilliseksi tapahtumaksi. Hän haluaisi nähdä sen kaikkeen sosiaaliseen *toimintaan* liittyväksi. Sosialisaaioista puhuttaessa käytetään mieluummin edelläkin esille tullutta *sosialisaaioprosessin* käsitettä (mm. Antikainen 1986, 67-68; Salonen 1997, 166; Takala 1995, 10). Salonen esimerkiksi haluaa tällä tavoin painottaa sitä, että sosialisaaio on jatkuva prosessi, joka ei pääty jollakin tasolla tai jossakin iässä. *Sosialisaaio sisältää sekä sosiaalistumisen että sosiaalistamisen* (Antikainen 1986, 68; Heikkinen 1992). Sosiaalistuva ihminen on aktiivinen ja luova olento, johon yhteiskunnallinen vaikutus kohdistuu - jota siis sosiaalistetaan (Antikainen 1986, 68). Sosiaalistaminenkaan ei ole aina tarkoitettua, kuten esimerkiksi koulussa, vaan se voi olla myös tahatonta.

Ikosen (2000, 43) on löytänyt sosialisaaioille sekä perinteisen että vaihtoehtoisen määritelmän. Nämä määritelmät muistuttavat esimerkiksi Varilan (1997, 137) esille tuomia sosiaalistutkimuksen keskeisiä perinteitä - rakenne- ja toimintateoreettista perinnettä. *Perinteisen määritelmän* mukaan sosialisaaioilla tarkoitetaan yksilön sopeutumista ympäröivään yhteisöön ja etenkin siinä vallitseviin arvoihin, normeihin ja rooleihin. Sosialisaaion eteneminen tarkoittaa sitä, että yksilö harjautuu toimimaan yhteiskunnassa. Tätä sosialisaaion perinteistä määritelmää voisi pitää myös *rakenneteoreettisena* (Varila 1997, 137). Ikosen (2000, 43) mukaan tätä käsitystä on kritisoitu ensinnäkin siitä, että se ei ota huomioon yksilön omaa osuutta sosialisaaioprosessissa. Toisekseen tämä sosialisaaioikäsiys on saanut kritiikkiä siitä, että siinä pidetään yhteisöelämää muuttumattomana. Robinson (1981, 37) onkin luonnehtinut tällaisia edellä mainittuja teorioita tai malleja *passiivisiksi*, koska niissä on kysymys pelkästään sosiaalistujan mukautumisesta ympäristöönsä.

Ikosen (2000, 43) esittelemä *sosialisaaion vaihtoehtoinen määritelmä* on peräisin Geulenilta (1989) ja Gecaselta (1992). Siinä sosialisaaion ymmärretään olevan persoonallisuuden kehittymistä, joka tapahtuu *vuorovaikutuksessa* tietyn materiaalsen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Tässä prosessissa kehittyvät Ikosen mukaan

sosiaalisen toiminnan peruskvalifikaatiot eli sitä voidaan pitää tietyssä kulttuurissa toimimiseen tarkoittavien arvojen, tietojen ja taitojen kokonaisuutena. Tämä muistuttaa sosiaalitutkimuksen *toimintateoreettista perinnettä*. Siinä nimittäin Varilan (1997, 137) mukaan painotetaan juuri yksilön tulkintaa ja yksilön subjektiivisen kokemuksen merkitystä hänen myöhemmälle sosialisointiprosessilleen. Vuorovaikutusta korostamalla halutaan tuoda esille, että sosialisointi ei ole pelkästään yksisuuntaista vaikuttamista, jossa aikuisten sukupolvi muokkaa lapset ja nuoret kulttuuriperinnön mukaisesti edellisten sukupolvien kaltaisiksi, vaan myös lapset osaltaan vaikuttavat aikuisiin. (Antikainen 1998, 103; Takala 1995, 11). Robinson (1981, 38) taas luonnehtii tämäntyyppisiä teorioita ja malleja *aktiivisiksi*, sillä ihmiset eivät hänen mukaansa ole vain vastaanottajia, vaan he luovat aktiivisesti roolinsa niissä olosuhteissa, joissa elävät.

Antikainen (1998, 103) toteaa, että eräissä sosialisointia koskevissa teorioissa yksilö ja yhteiskunta nähdään varsin usein erillisinä ja vastakkaisina. Esimerkiksi Kasvatustieteen käsitteistössä (1982, 175) sosialisointi määriteltiin tähän tapaan:

...Sosialisointi käsitteenä painottaa varsin vahvasti yhteiskuntaa ja sen osajärjestelmiin sopeutumista. Tästä syystä sosialisointi käsitteenä on asetettu vastakohtaksi individualisointille, jossa myöskin on kyse uusien asioiden omaksumisesta, mutta jossa voimakkaasti painotetaan myös yksilön kehittymistä ainutkertaiseksi, minätajuiseksi persoonallisuudeksi...

Sen lisäksi, että edellisessä yksilö ja yhteiskunta nähdään varsin voimakkaasti erillisinä toisistaan, niin mielestäni tässä näkyy edellä mainittu passiivinen käsitys: ihminen vain passiivisesti sosiaalistuu ympäristöönsä. Antikaisen (1998, 103) mukaan erityisesti *psykologisessa tutkimuksessa* tehdään ero ihmisen sosiaalistumisen ja yksilöitymisen välillä. Ihmisen sosiaalisella kehityksellä nähdään tässä tapauksessa olevan kaksi funktiota: 1) sosialisointi eli muihin liittyminen ja sitä kautta yksilön integroituminen yhteiskuntaan ja 2) yksilöllistyminen eli ihmisen minätunteen ja persoonallisen identiteetin kehittyminen. Vastaavalla tavalla Siljander (1997, 8) on todennut, että sosiologiset lähestymistavat painottavat yleensä sosialisointiprosessin yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja historiallisia ehtoja ja edellytyksiä, kun psykologiset kehitysteoriat taas enemmän kiinnittävät huomiota yksilönkehityksen lainalaisuuksiin, identiteetin muodostumisen ja autonomiseksi subjektiksi tulemisen ehtoihin. Samoin Salonen (1997, 169) kuvailee psykologian lähestyvän sosialisointiprosessia yksilön

näkökulmasta eli se tarkastelee sosialisatioprosessin vaiheiden merkitystä yksilölle. Psykologisena prosessina sosiaalistuminen on sekä kehitystapahtuma että oppimistapahtuma. Sosialisatiossa opitaan periaatteessa vastaavalla tavalla kuin muussakin oppimisessa, mutta samalla oppiminen on tulosta kasautuvasta elämäkokemuksesta. (Antikainen 1993, 78.)

Hurrelmann (1988, 37-39) on tehnyt katsauksen persoonallisuuden kehitystä koskeviin sosialisatioteorioihin. Katsaus on osoittanut, että nykyisissä teorioissa ei enää uskota suoraviivaiseen, yhden tekijän määräämään persoonallisuuden kehitykseen. Näissä aikaisemmissa teorioissa nimittäin uskottiin ihmisen passiivisesti hyväksyvän psykofyysisen tai yhteiskunnallisen asemansa (edellä perinteinen, rakenneteoreettinen, passiivinen lähestymistapa). Nykyisissä teorioissa korostetaan *vuorovaikutuksellisuutta*: ihminen ja ympäristö, yksilö ja yhteiskunta (edellä vaihtoehtoinen, toimintateoreettinen, aktiivinen lähestymistapa). Nykyään siis yhdistetään tuo psykologisen tutkimusperinteen erottelu, jonka mukaan sosialisatio ja yksilöllistyminen ovat eri asioita. Kun aikaisempiin sosialisatiion tutkimuksiin sisällytettiin ”subjektiivinen tekijä” (”subjective factor”) korkeintaan marginaalisena tekijänä, niin nykyisissä persoonallisuuden kehittymisteorioissa se on aina mukana. Subjektiivisella tekijällä tarkoitetaan ihmistä toimivana, ajattelevana ja tuntevana olentona.

Tässä kasvatustieteellisessä opinnäytetyössä ymmärrän yksilö-yhteiskuntasuhteen (yksilöllinen ja sosiaalinen) vuorovaikutukselliseksi. Sosiologinen lähestymistapani kiteytyy hyvin mielestäni Antikaisen (1998, 104) määritelmään, jossa hän ymmärtää sosialisatiion kaksoinfunktiona: ”sosiaalistumisen rinnalla tapahtuu niiden yksilöllisten valmiuksien kehittyminen, joiden avulla yksilö voi hallita mm. paremmin sosiaalistumistaan”.

3.1.2 Identiteetin määrittelyä

Itseä (self) koskevan tietoisuuden ja tiedon syntyä ja kehittymistä pidetään eräänä sosialisatiion keskeisimmistä prosesseista. Minäkäsitystä tutkitaan - niin sosiologiassa kuin psykologiassakin - usein *identiteetin* käsitteen avulla. Etenkin eurooppalaisessa tutkimusperinteessä käytetään enemmän identiteetin kuin minuuden käsitettä.

Identiteetin käsite on joissakin tapauksissa ymmärretty minuuden käsitettä sosiaalisempana ja tilannesidonnaisempana. Tässä tutkimuksessa ymmärrän nämä käsitteet synonyymeiksi keskenään. (Antikainen 1993, 81; Helkama ym. 1998, 364.)

Identiteetin kehittyminen on hyvin pitkälti sosiaalinen ilmiö: opimme tuntemaan itsemme vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja toisaalta taas minäkäsityksemme vaikuttaa puolestaan sosiaaliseen käyttäytymiseemme. Identiteettiä muokkaavat sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös psyykkiset ja kulttuuriset tekijät. Identiteetin käsitteellä on siis hyvin moninainen merkitys. Identiteetti kuvaa lähinnä sitä tilaa, jossa oman minäkuvan eheys on saavutettu ja jossa sisältä ja ulkoa tulevat vaikuttimet ovat jäsentyneet kokonaispersoonallisuuteen. Perinteisesti identiteetin kypsyminen ja vahvistuminen on nähty nuoruuden tärkeäksi kehitystehtäväksi. Identiteettiä ei kuitenkaan tule käsittää staattiseksi tilaksi, vaan tapahtumasarjaksi, joka sosiaalisissa prosesseissa vaihtelee, muuntuu, kehittyy tai jopa muodostuu uudelleen - nuoruuden jälkeenkin. Identiteetillä on kuitenkin tietty suunta ja päämäärä. (Arhinmäki & Rauhala 1992, 130-131; Helkama ym. 1998, 359; Hägglund ym. 1979, 63-64; Varila 1997, 195.)

Yksilöllä voi samanaikaisesti olla useita osaidentiteettejä, jotka ovat kukin vuorollaan vallitsevia riippuen kulloisestakin sosiaalisesta tilanteesta. Voidaan puhua esimerkiksi minäidentiteetistä, sosiaalisesta identiteetistä tai ammatillisesta identiteetistä. (Arhinmäki & Rauhala 1992, 131; Hägglund ym. 1979, 64.) Identiteetti on luonnollisesti sidoksissa sosiaaliseen tilanteeseen: "se on aktuaalinen minän kokemus tietyissä tilanteessa, esimerkiksi tietyssä elämänvaiheessa ja tiettyjen sosiaalisten suhteiden vallitessa" (Antikainen 1993, 81).

Hägglund ym. (1979, 63) erottavat psykoanalyttikko E. H. Eriksonin teorioihin viitaten identiteetin subjektiivisen ja objektiivisen puolen. Vahvan identiteetin subjektiivinen puoli sisältää sen, että yksilöllä on selkeä kuva itsestään. Objektiivinen puoli taas viittaa siihen, että tämä kuva on sopusoinnussa ulkomaailman ja kanssaihmissen käsitysten kanssa. Tavoitellessaan selkeää identiteettiä ihminen pyrkii jatkuvasti tasapainoon identiteetin subjektiivisen ja objektiivisen puolen kanssa.

Ricoeur (1992, 116-118) erottaa kaksi identiteettiä: identiteetti samuutena ja identiteetti itseytenä. Identiteetti samuutena, yhtäläisyytenä on yksinkertaisimmillaan sitä, kun puhutaan esimerkiksi kahden ihmisen samankaltaisuudesta (identtiset

kaksoiset). Identiteetti itseytenä on vastaus kysymykseen *Kuka olen?* Itseysidentiteetti tulee esille, kun puhutaan ihmisen kokemuksesta itsestään ja omasta elämästään, ihmisen olemassaolon erityisestä tavasta. Itseyden ja samuuden välillä on Ricoeurin (1992, 140) mukaan dialektiikkaa: toisaalta identiteetti on samuutta, samassa pysymistä, mutta toisaalta juuri päinvastaista, muuttumista toiseksi. Vastaus kysymykseen *Kuka olen?* on juuri näiden kahden ristiriitaisen asian samuuden ja muuttuvuuden välisen suhteen jäsentämistä.

3.2 Ammatillinen socialisaatio

Sosiaalistuminen tapahtuu tietyissä tilanteissa ja tietyissä toimintaympäristöissä, jotka ovat organisoituneita ryhmiä tai konteksteja. Perhe lienee tunnetuin toimintaympäristö. (Antikainen 1998, 105.) Yleisimpinä instituutioina tai socialisaatiokanavina eri elämänvaiheissa toimivat perhe, vertaisryhmä, koulu, joukkotiedotus ja työelämä, persoonallisina sosiaalistajina taas vanhemmat, opettajat, idoli tai suosittu toveri. (Antikainen 1986, 78-79; Sutinen 1997, 94.) Tässä tutkimuksessa toimintaympäristönä on harjoittelupaikka (työelämä), johon opiskelijat ovat harjoittelijoina ottamassa ensimmäisiä askeleitaan. Kyseessä on myös hieman eriytyneempi socialisaation muoto, ammatillinen socialisaatio.

Ammatillinen socialisaatio eli ammattiin kasvattaminen on keskeinen kasvatuksellinen alue. Laajasti ymmärtäen siinä on kysymys työelämään kasvattamisesta - ammatin oppimisesta ja työyhteisöön liittymisestä. (Ammattikasvatuksen suunta 1982, 33.) Vaikka socialisaation ja kasvatuksen suhteen pohtiminen ei Siljanderin (1997, 7) sanoin ole enää kasvatustieteessä ja sosiologiassa käytävän teoreettisen keskustelun muodikkaimpia aiheita, niin mielestäni sen selventäminen tähän väliin on paikallaan.

Yksi mahdollinen tapa erottaa socialisaatio ja kasvatus liittyy siihen, miten tietoisina prosesseina ne ymmärretään. Tällöin socialisaatiolla tarkoitetaan laajassa merkityksessä kokonaisvaltaista yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosessia, jossa yksilö - vuorovaikutuksessa materiaalsen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa - kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi subjektiksi riippumatta siitä, kuinka tietoisia ja suunniteltuja nämä prosessit ovat. Kasvatuksella sen sijaan tarkoitetaan tietoista, intentionaalista ja normatiivisesti orientoitunutta toimintaa, joka tähtää tiettyjen sivistysihanteiden toteuttamiseen sekä näiden

toteuttamiselle välttämättömien toimintavalmiuksien hankkimiseen. Tämän mukaan sosialisatio tarkoittaa siis yksilön kannalta sellaisten yhteisten ja vallitsevalle kulttuurille ominaisten toiminta- ja käsitystapojen omaksumista tai sisäistämistä, jotka takaavat riittävän toimintavalmiuden kyseisessä sosiaalisessa yhteisössä. Kasvatus taas viittaa tietoiseen toimintaan, jonka avulla välttämättömät toimintakompetenssit pyritään hankkimaan ja saavuttamaan. (Siljander 1997, 7.)

Toisin sanoen sosialisatiolla tarkoitetaan tiedostamatontakin yhteiskunnallistamis- ja oppimisprosessia, kun taas kasvatus on aina jossain määrin tietoista. Tässä tutkimuksessa pyritään ainakin tuomaan esille tuo tietoinen kasvatus. Silmät pidetään avoinna myös tiedostamattomalle puolelle, mikäli opiskelija sen pystyy tutkimusaineistona toimivassa harjoittelukertomuksessa esille kirjoittamaan.

Ammatillisen sosiaation kasvatuksellisia elementtejä ovat seuraavat: *ammatin oppiminen* eli ammatissa tarvittavat tiedot, taidot ja asenteet; *ammattikulttuurin välittyminen*, mihin sisältyvät ammattialakohtaiset tavat, perinteet ja ihanteet; *ammatti-identiteetin omaksuminen*, mikä tarkoittaa mm. ao. ammattikulttuurin omaksumista ja sisäistämistä sekä osallistumista alan järjestötoimintaan; *oman ammatin kehittäminen* ja siinä itsensä kehittäminen. Huomioitavaa tässä on, että tässäkin ammatillinen identiteetti nähdään osana ammatillista sosiaatiota. Nämä ammatillisen sosiaation osa-alueet, jotka ovat osittain sisäkkäisiä, muodostavat kokonaisuuden, jonka tavoitteena on pätevä ammattihenkilö. (Ammattikasvatuksen suunta 1982, 33.)

Tästä päästään erääseen ammatillisen sosiaation teorioita kuvaavaan piirteeseen. Nimittäin osa ammatillisen sosiaation tarkasteluista tavoittelee lopputulokseen jotakin tiettyä henkilöä, esimerkiksi juuri pätevää ammattihenkilöä. Oikeastaan siis voitaisiin unohtaa kysymys, mitä ammatillinen sosiaatio on ja kysyä, millainen on se *hyvän ammattihenkilön ideaalimalli*, johon koulutettavia pyritään sosiaalistamaan. Tämä on lähellä rooliin sosiaalistamista. Tätä hyvän ammattihenkilön ideaalimallin ajatusta lähellä on esimerkiksi Varilan (1992, 45-46) soveltama *ammattipätevyyden* käsite. Varila näkee ammattipätevyyden muodostuvan joustavasta osaamisesta, ammattikokonaisuuden hahmottamisesta ja kypsästä ammattipersonallisuudesta. Näistä osa-alueista kypsä ammattipersonallisuus liittyy ammatti-identiteettiin ja -etiikkaan.

Joustava osaaminen kytkeytyy ammattipätevyyden osa-alueiden kiinteimmän työsuorituksen tasoon. Teoreettinen tieto on joustavan osaamisen edellytys. Joustava osaaminen ei ole mekaanista, konemaista toistoa ja temppujen hallintaa, vaan se

ilmenee yleisten toimintaperiaatteiden mielekkäänä soveltamisena erilaisissa ongelmatilanteissa. Ammattikokonaisuuden hahmottamisella tarkoitetaan kykyä mieltää ammatin yhteiskunnallinen merkitys. Ammattikokonaisuuden hahmottamisen merkitys on taitotiedon, ammattietiikan ja mielekkäiden tilanneratkaisujen näkökulmasta olennainen. Kypsä ammattipersonallisuuden muodostuminen tapahtuu koulutuksessa ja sen jälkeen informaalisissa ammatillisen sosialisointin ja työssä kehittymisen prosessissa. Kypsää ammattipersonallisuutta tarvitaan ennakoimattomasti muuttuvissa ja joustavuutta vaativassa työelämässä, sillä se pystyy toimimaan ennakoivasti, kurinalaisesti ja vastuullisesti. (Varila 1992, 46-47.)

Toinen, ehkä perinteisempi tapa tarkastella ammatillista sosialisointia, on sen näkeminen ammatillisen kasvun tai kehittymisen teorioiden tapaan *kehitysprosessina*. Arhinmäki & Rauhalan (1992, 110) mukaan viime aikoina näin juuri on tehtykin - on nähty ammatillinen sosialisointi kehitysprosessina, joka jatkuu koko eliniän. Eräät tutkijat ymmärtävät ammatillisen sosialisointin vasta alkavan työelämään siirryttäessä (esim. Rätty 1982). Salmisen (1990, 67) taas lähtee siltä kannalta, että ammatillista sosialisointia tapahtuu jo opintojen aikana. Kun ammatillinen sosialisointin ymmärretään jatkuvaksi tapahtumaksi, kehitysprosessiksi, sille ovat tunnusomaisia tietynlaiset piirteet. Ensinnäkin ammatin kautta yksilö jäsenyy yhteiskuntaan, sillä työtä pidetään ehkä keskeisimpänä yhteiskunnallisen osallistumisen ja toiminnan muotona. Ammatti määrää suurelta osin yksilön sosiaalista asemaa. Toisekseen ammatillinen sosialisointi on jatkuva tapahtuma koko sen ajan, jossa henkilö ammatissa toimii. Kolmanneksi ammatin omaksuminen sisältää kaksi vastakkaista puolta, jotka merkitsevät keskinäistä jännitystä. Toisaalta ammatissa joudutaan sopeutumaan työn edellyttämiin vaatimuksiin, ja toisaalta taas siihen sisältyy pyrkimys ammatillisen roolin kehittämiseen ja muuttamiseen. (Ammattikasvatuksen suunta 1982, 34.)

Olen myös todennut, että ammatillista sosialisointia tarkastellaan mielellään osana jotakin isompaa kokonaisuutta. Esimerkiksi Mooren (1971, 861-868) mukaan ammatillinen sosialisointi kuuluu osaksi aikuisiän sosialisointia. Vastaavasti aiemminkin jo esille tulleen Rätty (1982, 38-39) mielestä ammatillinen sosialisointi nivoutuu taas ammatillisen kasvun prosessiin. Kaikki eivät kuitenkaan näe Rätty tapaan ammatillista sosialisointia eräänä vaiheena ammatillisessa kasvussa. Esimerkiksi Arhinmäki & Rauhala (1992, 125) haluavat nähdä päinvastoin

ammattillisen kasvun ammatillisen sosialisoin erääksi ilmentymäksi. He näkevät ammatillisen sosialisoin laajimmillaan olevan kehdestä hautaan jatkuva prosessi, samalla tavalla kuin edellä esimerkiksi Super näki ammatillisen kehittymisen teoriansa. Ammattikasvatuksen kannalta Arhinmäki & Rauhala toteavat merkittävintä olevan ammatillisen sosialisoin vaihe, joka ulottuu aina ammatinvalinnasta työelämään. (Arhinmäki & Rauhala 1992, 128.) Näin ollen Arhinmäki & Rauhalaakin tuovat esille koulutuksen aikaisen ammatillisen sosialisoin tärkeyden.

Mooren (1971, 878) mukaan ammatillinen sosialisoin on ennen kaikkea vuorovaikutusmekanismi (vrt. aiemmin esille tulleet sosialisoiniteoriat), tapahtui se sitten koulutuksessa tai työelämässä. Opiskelijat omaksuvat sekä kognitiivisia että affektiivisia vihjeitä vanhemmilta opiskelijoilta. Vertaisryhmän vaikutus ei perustu samankaltaisuuteen, vaan siihen, että he tuntevat normit ja ovat esimerkkeinä niiden noudattamisesta. Tämä antaa vertaisryhmän jäsenille kunnioitusta ja kiintymystä heihin. Moore käyttää termiä *significant others* viitattaessaan vaikuttavaan vertaisryhmään. Vaikuttava vertaisryhmä ei periaatteessa eroa aikuisten roolimalleista. Yhteisten asenteiden ja uskomusten jakaminen luo pohjan ammatti-identiteetille, joka on sekä kollektiivinen että yksilöllinen. Yksilö tuntee kuuluvansa johonkin.

3.2.1 Yliopisto-opiskelijoiden ammatillinen sosialisoin

Salminen (1990, 67) on tarkastellut ammatillisen sosialisoin kehitystä ensimmäisten kahden opintovuoden aikana eri alojen yliopisto-opiskelijoilla (lääketiede, valtiotiede ja kauppatieteet). Hän ymmärtää ammatillisen sosialisoin niiden tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumiseksi, joita kussakin ammatissa tarvitaan. Hän pitää ammatillista sosiaalistumista dynaamisena prosessina, jonka tärkein ratkaisu on ammatinvalinta. Salmisen (1990, 71-72) tulokset osoittavat, että opiskelijoiden ammatillisissa arvoissa tai minäkuvissa ei ole tapahtunut olennaisia muutoksia kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Hän toteaaakin, että kaksi vuotta on ilmeisesti liian lyhyt aika, jotta perustavia muutoksia opiskelijoiden arvostuksista ehtisi tapahtua. Vasta opintojen loppuvaiheessa opiskelijat alkavat suuntautua työelämään. Siksi muutoksia opiskelijoiden ammattiin liittyvissä käsityksissä on odotettavissa vasta tuolloin.

Panhelaisen (1985, 30) mukaan erityisesti humanististen ja luonnontieteellisten opintojen kohdalla professionaalisen kulttuurin omaksuminen alkaa merkittävässä määrin vasta kolmantena tai neljäntenä opiskeluvuotena. Näille aloille tulevien opiskelijoiden lähtötilannetta luonnehtii moniin muihin aloihin verrattuna heikko ammatillinen suuntautuminen. Lääkäriksi, juristiksi tai insinööriksi opiskelevien ammatillinen kehitys on hänen mukaansa toisenlainen: jo opintojen alkuvaiheessa on havaittu opiskelijoissa näille ammattikunnille tyypillisiä asenteita ja sellaista ammatillista itseluottamusta, joka esim. aineenopettajaksi opiskelevilta puuttuu. Panhelaisen havainnot ovat siis hiukan ristiriitaisia Salmisen kanssa lääketieteen opiskelijoiden kohdalla. Toisaalta Salmisen tutkimushan ei osoittanut, oliko hänen valitsemiensa opiskelijaryhmien (lääketiede, valtiotiede ja kauppatieteet) välillä alunperin eroja ammatillisten arvojen tai minäkuvien lähtötasossa.

Panhelaista puoltaa esimerkiksi Järvisen (1985) seuranta tutkimus. Järvinen (1985, 158) toteaa, että lääketieteen opiskelijoiden ammatillinen orientaatio on voimakkaasti professionaalinen, ja he ennakkosuuntautuvat ja sitoutuvat tiettyyn ajatteluun jo hyvin varhaisessa vaiheessa (prelääketieteellinen, preprofessionaalinen vaihe). Sosiaalistajina toimivat luonnollisesti vanhemmat opiskelijat, opettajat, sairaalamiljöö, opiskelijajärjestö, lääketekneiden järjestämät tilaisuudet jne. Opetus itsessään ei kuitenkaan tarjoa opiskelijalle riittävästi aineksia oman persoonallisuuden rakentamiseksi professionalistisen mallin sijaan.

Kasvatustieteen alalla koulutuksen aikaista sosialisatitutumusta on tehty opettajaksi opiskelevien parissa. Panhelainen (1985, 37) sanoo, että opettajaksi opiskelevia luonnehtii voimakas henkilökohtainen samaistuminen tiettyyn ammattiin tai ammattiuraan. Tämä ilmenee siten, että osa opettajamyönteisistä opiskelijoista identifioi itsensä opettajaksi ja samaistuu jo varhaisessa vaiheessa opettajan rooliin. Lacey (1977, 113-114) on havainnut opettajan uraan sitoutumista tutkiessaan, että kapea-alainen sitoutuminen on opintojen alussa voimakkaampaa kuin opintojen loppuvaiheessa. Korkeakouluopiskelun kuluessa näyttäisi nimittäin lisääntyvän asennoituminen, jonka mukaan opettajien työllä on yleisempiä yhteiskunnallisia vaikutuksia ja sellaista merkitystä, joka menee yli opettajan jokapäiväisen työn luokkahuoneessa.

Opettajan uran alkuvaihetta on itse asiassa tutkittu runsaasti (esim. Vonk 1983). Ammatillinen sosialisatio ja roolien oppiminen sekä ammatillisen kulttuurin

samastuminen ovatkin muodostuneet 1970- ja 1980 -luvuilla keskeisiksi tarkastelukohteiksi opettajaksi kehittymisessä. Laurialan (1988, 24) mukaan kirjallisuudessaakin käytetään yleisesti käsitettä todellisuus- tai kulttuurishokki opettajan uran alkuvaihetta kuvattaessa. Tämä johtuu opettajankoulutuksen ja varsinaisen opettajan työn vastaamattomuudesta. Ensimmäisen työvuoden aikana koetut ongelmat Laurialan mukaan keskittyivät luokan hallintaan, kuriin sekä omaan ammatilliseen identiteettiin, siis opettajan roolin hallintaan.

Olen vahvasti samaa mieltä Järvisen (1988, 33-34) kanssa siitä, että ammatillisen sosialisoinnin kehittymisen tutkiminen on erityisesti koulutusvaiheessa jäänyt maassamme vähäiseksi. Vaikka opettajat toimivat jo lähempänä tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden koulutusala, yhtäläisyyksiä ei voida kasvatustieteen opiskelijoihin vetää. Opettaja on lääkärin ammatin tapaan selkeä ammatti, josta jokaisella on joitakin mielikuvia, mitä tuo ammatti pitää sisällään, mihin siis sosiaalistua. Kasvatustieteilijän koulutusala on laaja - niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä.

3.3 Ammatillinen identiteetti

Heikkinen (1999, 284-285) on pohtinut ammatillista identiteettiä - onko se persoonallista vai kollektiivista identiteettiä? Onko kyse ammatissa toimivan henkilön itseyden ulottuvuudesta vai ammatillisen ryhmän itsemäärittelyn tavasta? Identiteetin käsite on tavallisesti kytketty kysymykseen yksilön subjektiviteetista: mikä tai kuka olen? Tällöin on kyse persoonallisesta identiteetistä, ja se viittaa niihin ihmisen ominaisuuksiin, jotka erottavat hänet muista ja tekevät hänestä ainutlaatuisen. Identiteetistä puhutaan kuitenkin myös ryhmien, yhteisöjen ja sosiaalisten järjestelmien yhteydessä. Tässä on taas kyseessä kollektiivinen identiteetti. Se hakee vastausta kysymykseen Keitä me olemme? Sen katsotaan tällöin viittaavan niihin ominaisuuksiin, jotka ihminen jakaa saman ryhmän muiden jäsenten kanssa. (Helkama ym. 1998, 364; Kaunismaa 1997, 220.) Tarkastellaan seuraavaksi eri tutkijoiden käsityksiä ammatillista identiteetistä - subjektiivista vai kollektiivista?

Kaunismaa (1997, 220) pitää ammatillista identiteettiä lähinnä kollektiivisen identiteetin erityistapauksena, kun taas Kari (1990, 103) määrittää ammatillista identiteettiä tavalla, joka sijoittaa sen persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin välimaastoon. Mooren (1971, 878) mukaan ammatti-identiteetti on sekä kollektiivinen että yksilöllinen. Heikkisen (1999, 285-289) mielenkiinto kohdistuu etenkin opettajan ammatilliseen identiteettiin. Jos persoonallinen identiteetti kiteytyy kysymykseen *Kuka olen?* ja vastaavasti kollektiivinen identiteetti kiteytyy kysymykseen *Keitä me olemme?*, niin Heikkisen mukaan opettajan ammatillinen identiteetti ilmentyy kysymyksenä *Kuka olen opettajana?* - Kuka olen suhteessa siihen, keitä olemme? Rakentaessaan ammatti-identiteettiään opettaja muotoilee vastausta kysymykseen *Kuka olen opettajana?* Tällöin hän tutkii myös yleisellä tasolla kysymystä *Kuka olen?* ja hahmottelee suhdettaan kysymykseen *Keitä me olemme?* Näin hän rakentaa itseyttään suhteessa siihen yhteiskuntaan, jossa toimii. Hän hakee myös paikkaansa uudistajan tai perinteen roolien välistä.

Heikkisen ajatukset edellä viittaavat siihen, että hän pitää ammatillista identiteettiä Kaunismaan (1997, 220) tapaan kollektiivisen identiteetin erityistapauksena. Löysin Stenströmiltä (1993, 38) kaksi erilaista tapaa määritellä kollektiivinen identiteetti. Stenström (1993, 38) tuo esille, että ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella ammattiryhmän kautta. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, *miten ammattiryhmä kokee itse itsensä*. Tietyn ammattiryhmän identiteetin muodostavat ammatinharjoittajien selkiytynyt tietoisuus omista pyrkimyksistään, päämäärästään ja rooleistaan ja siitä, mitä ammattiryhmä on ja mihin se pyrkii. Nimittäisin tätä subjektiiviseksi näkemykseksi kollektiivisesta identiteetistä. Ammatti-identiteetti voidaan nähdä myös siltä kannalta, *miten muut mieltävät tietyn ammatin*. Tätä nimittäisin objektiiviseksi näkemykseksi kollektiivisesta identiteetistä. Ammattiryhmän identiteetin selkiyttävästi vaikuttavia tekijöitä ovat mm. oma koulutusinstituutio, jäsentynyt toimenkuva, toiminnan tärkeys ja välttämättömyys yhteiskunnalle sekä yhteiskunnan antama arvostus.

Vuorisen (1988, 33) määritelmän mukaan ammatillinen identiteetti on ihmisen käsitys itsestään ammattinsa edustajana ja hänen näkemyksensä ammatin merkityksestä omassa elämässään. Myös Korpinen (1987, 367-368) on samoilla linjoilla Vuorisen kanssa, vaikkakin hän puhuu ammatillisesta minäkäsityksessä. Hän toteaa, että

ammattillinen minäkäsitys on yksilön itselleen muovaama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä, miten hän selviytyy ammatissa ja miten se ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä. Ammatilliseen minäkäsitykseen Korpisen mukaan sisältyy myös yksilön oma käsitys siitä, missä määrin hänen ominaisuutensa vastaavat tavoitteeksi asetettuja yleisiä ammatin vaatimia ominaisuuksia. Tätä voidaan kutsua ammatilliseksi itsearvostukseksi sen sisältämän arvioitavan näkökulmansa vuoksi. Edelleen Korpinen (1987, 386) katsoo, että ammatillisen identiteetin muodostuminen on yksilöllinen prosessi. Ammatillisen identiteetin muodostuminen ei ole kertatapahtuma vaan pikemminkin prosessi, jossa yksilön ammatillinen identiteetti kypsyy ja selkiytyy. Voidaan sanoa, että ammatillisen identiteetin muodostuminen on oppimisen tulosta. Vaikka ammatillisen identiteetin kehitys on yksilöllinen ja yksilön sisäinen prosessi, se tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa saadaan kokemuksia ja hankitaan palautetta käyttäytymisestä. Ammatillista identiteettiä ei saavuteta automaattisesti. Hyvin alkanut ammatillisen identiteetin muodostuminen voi myös murtua, ja suhde työhön voi jäädä ulkoiseksi ja välinpitämättömäksi. Tällöin puhutaan vieraantumisesta ammatissa ja ammattiryhmässä.

Mitä selkeämpi ja tunnistettavampi ammatti on, sitä helpompi ammattiin on identifioitua. Vahva ammatillinen identiteetti on totuttu liittämään sekä perinteisiin käsityöläisammatteihin ja sosiaalisesti arvostettuihin professioammatteihin, kuten lääkäriin tai lakimieheen. Vaikka ammatilla ja työllä on nykyihmisellekin suuri merkitys, ne eivät silti leimaa koko yksilön identiteettiä, sillä yksilöllisen minän alue näyttää kasvavan. (Arhinmäki & Rauhala 1992, 132; Tuohinen & Vuorinen 1987, 126-127.)

Ammatti-identiteetti nähdään usein jonkin isomman kokonaisuuden osana tai vaiheena. Esimerkiksi Arhinmäki & Rauhala (1992, 132) toteavat, että ammatillisen identiteetin muodostumista voidaan pitää koko elämän jatkuvan ammatillisen sosialisoinnin eräänlaisena toivottuna välituloksena. Rätty (1982, 38-39) näkee ammatti-identiteetin ammatillisen sosialisointiprosessin osana, ja näin ollen koko ammatillisen kasvuprosessin osana. Rädyn (1982, 46) ammatti-identiteetin määrittelyssä on näkökulmana ammatissa toimiminen. Hän tarkoittaa ammatti-identiteetillä niitä ominaisuuksia, piirteitä, tunnuksia, jotka ilmentävät työntekijän samastumista

ammattiin. Ammatti-identiteetin muodostuminen edellyttää tiettyjen kriteerien täyttymistä. Ensinnäkin ammatti, johon yksilö samastuu, on oltava tunnistettu, selkiytynyt yhteiskunnallisilta merkityksiltään, tavoitteiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan. Toisekseen ammatilla on oltava ominaisuuksia ja piirteitä, joiden avulla se erottuu muista ammateista. Kolmanneksi, identiteetin on muodostuminen perustuu samaistumiseen, jonka pohjana on työntekijän subjektiivinen käsitys ammatistaan. Ammatti-identiteetin muodostaminen edellyttää työntekijältä kypsyyttä ammattivalmiutta tietojen, taitojen, motivaation ja arvostusten suhteen. Hänellä on oltava tahtoa työn suorittamiseen hyvin sekä kykyä onnistua siinä. Näiden vaatimusten toteutuessa ammatti-identiteetti voi olla merkittävä osa työntekijän persoonaa. Ilman tällaista kypsymistä ammatti on ihmiselle jossain mielessä toissijainen. Elämän painopiste on voimakkaasti ammatin ulkopuolella.

Myös Stenström (1993, 31) näkee ammatillisen identiteetin osana jotain - hän pitää ammatillista identiteettiä ammatillisen kasvun ja kehityksen keskeisenä ilmiönä. Ammatillinen identiteetti Stenströmin mukaan kehittyikin sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Rädystä poiketen Stenström käyttää käsitettä ammatillinen identiteetti eikä ammatti-identiteetti, koska hän näkee ammatillisen identiteetin muodostuvan myös koulutuksen aikana, kun taas ammatti-identiteetti hänen mukaansa implisiittisesti sisältää ajatuksen, että kyseessä on enemmänkin työelämässä muotoutuva identiteetti. Stenström myös toteaa, että ammatillisen identiteetin oletetaan kehittyvän koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä osana yksilön identiteettiä.

3.3.1 Ammatillinen identiteetti ammatinvalintana ja sitoutumisena

Hollandilla (1985, 5) ammatillinen identiteetti liittyy ammatinvalintaan. Hän on ammatinvalintateoriassaan määritellyt ammatillisen identiteetin asteena, jossa yksilö saavuttaa selvän ja pysyvän kuvan tavoitteistaan, kiinnostuksistaan ja kyvyistään. Yksilö, jolla on selvä ammatillinen identiteetti, ilmaisee vain pienen määrän ammatillisia tavoitteita, toiveita. Yksilöllä on tällöin myös itseluottamusta tehdä urapäätöksiä. Löyhä ammatillinen identiteetti on yhteydessä monien, eriytymättömien ammatillisten tavoitteiden, toiveiden olemassaoloon ja yksilöllä on tässä tapauksessa

myös itseluottamuksen puutetta urapäätöksenteossa. Stenström (1993, 37) tulkitsee tätä siten, että opiskelemaan pyrkivän hakutoiveiden tulisi kohdistua harvoille aloille, jotta hänellä olisi selkiintynyt ammatillinen identiteetti.

Ammatinvalintaa pidetäänkin tärkeänä osana yksilön identiteetin rakentumista (esim. Korpinen 1987, 368; Stenström 1993, 38). Nuoren valinnat vaikuttavat hänen myöhäisempään elämäänsä. Nykypäivänä ammatinvalintapäätökset eivät koske vain nuoria. Myös aikuiset joutuvat tekemään uudelleen ammatinvalintaratkaisuja. Epävarmuus on alati läsnä, sillä ammatit muuttuvat, työllisyystilanne vaihtelee. Yhdellä ammatilla ei välttämättä enää selviä koko loppuelämän ajan. (Stenström 1993, 39.)

Ammatinvalintaan liittyy etsintä ja *sitoutuminen*. Etsintävaiheen oletetaan edistävän identiteetin kehittymistä, jonka jälkeen edellytetään valintoja ja sitoutumista niihin. Vaihtoehtojen etsintä ilmenee mm. koulutusvalintojen pohtimisena, tiedon ja ohjauksen hankkimisena. Se, miten aktiivisesti nuori etsii vaihtoehtoja, viitanee haluun pohtia asiaa. Sitoutumisella ymmärretään omien henkilökohtaisten päämäärien ja arvojen valitsemista sekä valinnan pysyvyyttä. Ammatinvalinnan ehtona voidaankin pitää sitoutumista omiin valintoihin ja niiden toteutumista. (Stenström 1993, 35-36.)

Stenström (1993, 36) näkee sitoutumisen tärkeänä vaiheena valintojen onnistumisen kannalta. Ongelmaksi sen tekee kuitenkin se, että nykyaikana joudutaan vaihtamaan useasti ammattia. Tällöin sitoutumisen tulisi tapahtua useaan kertaan, mikä vaatii yksilöltä enemmän joustavuutta kuin aikaisemmin. Myös halu oppia uusia asioita tulee keskeiseksi uudelleen orientoitumisessa, koska perinteiset ammatit ja ammattikulttuurit muuttuvat koko ajan. Ammattien ohella myös ammattitaitovaatimukset muuttuvat. (Stenström 1993, 36-37.)

Stenström (1993, 36) lähtee kuitenkin liikkeelle ajatuksesta, että sitoutuminen liittyy ammatilliseen identiteettiin. Hän tuo esille Etzionin (1968) sitoutumistyyppit. Etzioni jakaa sitoutumisen kolmeen luokkaan: moraaliseen, laskelmoivaan ja vieraantuneeseen sitoutumiseen. Perho (1982, 50) on soveltanut tyyppejä edelleen kuvaamaan ammattiin sitoutumisen erilaista luonnetta. Perhon mukaan ammatillisen kehittymisen teorioihin liittyy ensinnäkin käsitys valinnan varmuudesta persoonallisena ja omiin kiinnostuksiin, kykyihin ja arvoihin liittyvänä ammattiin sitoutumisena. Tällöin Perho kutsuu ammattiin ja sen tehtäviin sitoutumista Etzionin termein *moraaliseksi*. Valinnan varmuus voi Perhon mukaan lähteä myös ammatin ja opintojen ulkoisiin ja

välineellisiin tekijöihin perustuvana valintatyytyväisyytenä. Perhon mukaan sitoutumista ammattiin ja sen tehtäviin voi tällöin luonnehtia Etzionin termin *laskelmoivaksi*. Siinä tapauksessa, kun opiskelija ei edes ulkoisin ja välineellisin perustein voi olla tyytyväinen opintoalan tai ammatin valintaan, Perho luonnehtii sitoutumista Etzionin termin *vieraantuneeksi*.

4 YLIOPISTO-OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN KONTEKSTI

Yliopisto-opiskelijan ammatillisen kehittymisen kontekstia sanelevat mielestäni kolme erilaista, mutta tavallaan toisiinsa lomittautunutta tekijää. Ensinnäkin on kyse *yliopiston tehtävistä* - tuleeko yliopiston opettaa käytäntöä vai perinteidensä mukaan pysyä sivistystehtävässä? Konkreettisella tasolla tämä kiista näkyy opiskelijoiden kohdalla. Yliopisto-opiskelija on *epätietoinen omasta osaamisestaan*, kun opiskelu ei tarjoa käytännön työtehtäviä tai harjoitteita. *Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu* toimii tietyllä tavalla kokoavana elementtinä. Harjoittelu antaa parhaimmillaan mahdollisuuden soveltaa opiskeltua käytäntöön. Harjoittelu tulee olemaan tässä tutkimuksessa myöskin se elementti, jossa ammatillista kehittymistä tarkastellaan ammatillisen sosialisoinnin ja identiteetin käsittein.

4.1 Yliopiston tehtävät

Korkeakoululaitoksen tehtävänä on tänä päivänäkin “edistää ja harjoittaa vapaata tutkimusta, antaa siihen perustuvaa tieteellistä ja taiteellista ylintä opetusta sekä muutoinkin edistää kulttuuria ja tieteellistä sivistystä” (Korkeakoululainsäädäntö 1994, 16). Volasta (1985, 86) mukaillen voisi todeta, että ammatti ja ammattimaisuus on perinteisesti koettu tieteelle vieraksi tiedonintresseiksi. Kädenvääntö yliopiston tieteellisten ja ammatillisten painotusten välillä on itse asiassa ikivanha. Perusongelman voisi kiteyttää Williamsia (1985, 181) mukaillen: Pitäisikö yliopistoissa lisätä ammattispesifisyyttä ja tätä kautta helpottaa siirtymistä työelämään vai tulisiko korostaa älyllistä ja sosiaalista kehitystä, jonka kautta toissijaisesti voi parantaa työelämässä suoriutumista?

Yliopistoilla ja korkeakouluilla on ylintä opetusta antavana ja vapaata tutkimusta edistävänä ja harjoittavana sosiaalisena instituutiona monia yhteiskunnallisia tehtäviä ja vaikutuksia. Nuo tehtävät ovat jo yliopistolaitoksen alkuajoista lähtien

muotoiltu hyvin väljästi. (Heikkonen 1985, 7; Karjalainen 1994, 25.) Esimerkiksi Löwenthal (1975, 75-77) esittelee yksinkertaisen jaottelun, joka jakaa yliopiston perustehtävät klassisiin ja moderneihin. Klassisiin tehtäviin kuuluvat tiedemiesten kasvattaminen, tieteellisen sivistyksen vaaliminen ja kehittäminen eli siis perinteisiin pidetyt yliopiston tehtävät. Moderneihin tehtäviin sisältyy tieteellisesti pätevien ammattihenkilöiden kouluttaminen sekä muita yhteiskunnalle suoritettavia palveluja. Jo Löwenthalin kirjoitusten päivinä modernit tehtävät olivat saaneet vahvemman jalansijan yliopistomaailmassa. Tämä tarkoittaa sitä, että yliopistot ja korkeakoulut nähdään vahvasti palveluorganisaatioina, joiden tehtävänä on tuottaa suuret määrät korkeakoulutettuja ammattispesialisteja yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin. Tämän tehtävän piiriin kuuluu myös vaatimus siitä, että yliopistojen ja korkeakoulujen tulee tehdä enemmän yhteiskunnallisesti soveltamiskelpoista tutkimusta.

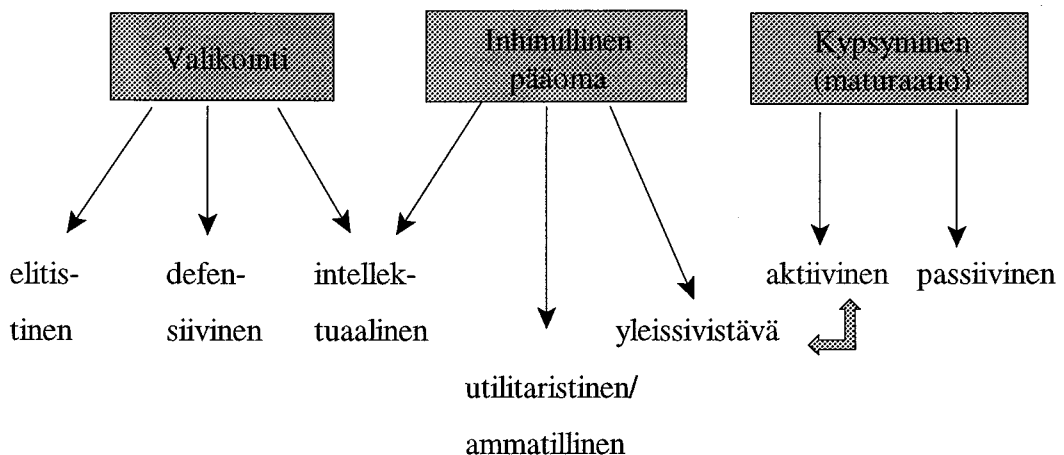
Eräs syy ristiriitaan on se, että eri tahot antavat korkeakoulujen ja yliopistojen tehtäville erilaisia merkityksiä ja painotuksia. Esimerkiksi Panhelainen (1985, 6) toteaa, että korkeakoulujen sivistyksellinen (intellektuaalinen) tehtävä saattaa olla hyvin keskeinen yliopistoille ja niiden opettajille, kun taas vastaavasti julkisen vallan näkökulmasta akateemisen väestön ammatillinen koulutusosaaminen saattaa näyttää tärkeämmältä. Myös Heikkosen (1985, 10-14) mukaan yliopiston tehtävien ristiriitaisuus on seurausta eri intressiryhmien erilaisista tarpeista ja näkemyksistä. Korkeakoulut näkevät itsensä tieteellisen tutkimuksen, opetuksen ja keskustelun foorumina. Elinkeinoelämä taas odottaa yliopiston tuottavan korkeasti koulutettua työvoimaa työelämän ja koko yhteiskunnan tarpeisiin.

Allardt (1982, 338) kuitenkin varoittaa katsomasta yliopiston tehtäviä mustavalkoisesti joko tai -tyyliin. Allardt mukaan korkeakoulupolitiikassa ja yliopistojen kehittämisessä on ajaututtu aika ajoin soveltamaan yhden tai muutaman asian politiikkaa. Yliopistojen yhteiskunnalliset ja inhimilliset tehtävät ovat tässä tapauksessa pelkistetty vain yhteen tai kahteen periaatteeseen. Allardt kuitenkin haluaa korostaa yliopistojen tehtävien moninaisuutta ja niiden monisäikeisiä vaikutuksia yhteiskuntaan. Allardt (1982, 338-341) haluaakin tuoda esille erityisesti seuraavat kuusi yliopiston tehtävää:

- 1) korkeinta opetusta vaativan ammattitaidon välittäminen
- 2) uuden tieteellisen ja tutkimuspohjaisen tiedon välittäminen
- 3) uuden tiedon luominen
- 4) autoritaarisen vallankäytön vastustaminen
- 5) sivistysyliopiston aatteen elävänä pitäminen
- 6) kahden kulttuurin yhdistäminen (luonnontieteellis-tekninen ja humanistinen)

Hyvänä esimerkkinä yliopiston nykyisistä uusista, voisiko puhua jopa ammatillisimmista pyrkimyksistä, toimivat erilaiset kytkökset työelämään. Näitä ovat mm. uudenlaiset harjoittelukäytännöt, joista tulee myöhemmin enemmän sekä myös ehkä yrittäjyyteen kasvattaminen. Täytyy kuitenkin muistaa, että korkeakoulupoliittisissa keskusteluissa yrittäjyydellä tarkoitetaan pikemminkin uudenlaista asennoitumista työelämään ja työsuhteisiin (ks. Saarinen 1996, 329). Kivinen (1995, 157; 165) kylläkin toteaa, että korkeakoululaitoksen valjastaminen aiempaa likeisemmin elinkeinoelämän palvelukseen johtuu niukoista resursseista. Niukkojen resurssien oloissa valtiovaltakin on alkanut rohkaista yliopistoja ja tutkijoita hakeutumaan likeisempään yhteyteen elinkeinoelämän kanssa.

Lähemmäksi opiskelijanäkökulmaa tässä asiassa päästään tarkastelemalla yliopistojen koulutuksellisia tehtäviä. Suomalaisessa korkeakoulututkimuksessa (esim. Panhelainen 1985, 3-6) on usein käytetty Jonesin (1979) yhteiskuntatieteellistä erittelytapaa jäsentää yliopiston koulutukselliset perustehtävät. Jones on muotoillut korkeakoulutuksen koulutukselliset tehtävät kolmelle alueelle.



KUVIO 1. Yliopiston koulutukselliset päätehtävät Jonesia (1979, 515) mukaillen

Ensinnäkin Jones näkee korkeakoulutuksella olevan *valikointitehtävän* - korkeakoulu toimii suodattimena. Valikoinnin nähdään liittyvän opiskelijavalintaan ja sekä opiskelun aikana tapahtuvaan valikoitumiseen. Jones jakaa valikoitumistehtävän edelleen kolmeen alakategoriaan: elitistiseen, defensiiviseen ja intellektuaaliseen valintaan. Elitistinen valikointi tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että “parhaat” opiskelijat saavat halutuimmat työpaikat. Defensiivinen valikointi tulee konkreettisesti näkyviin opiskelijamäärän vähenemisenä, opintojen keskeyttämisenä ja opintoalan vaihtamisena opiskelun kuluessa. Sen nähdään johtuvan pääasiassa koulutuksen sisäisistä mekanismeista. Intellektuaalista valikointia pitävät yllä ne korkeakouluopettajat, jotka pitävät koulutuksen keskeisenä tehtävänä tieteen saavutusten ja opillisen sisällön siirtämistä uudelle sukupolvelle. He uskovat tieteen kehittyvän lahjakkaimpien opiskelijoiden toimesta. (Jones 1979, 515.)

Toinen korkeakoulutuksen koulutuksellinen tehtävä on Jonesin mukaan *inhimillisen pääoman tuottaminen*. Tämäkin koulutuksellinen tehtävä voidaan eritellä alakategorioiden avulla, jotka ovat intellektuaalinen, utilitaristinen/ammattillinen ja yleissivistävä. Kun korkeakoulu valikoi opiskelijoita (ks. edellä intellektuaalinen valinta), se samalla antaa yhteiskunnallisesti ajatellen panoksensa ihmillisen pääoman kartuttamiseen. Utilitaristisella ja ammatillisella tehtävällä viitataan niihin tietojen ja taitojen hankkimiseen, jotka opiskelijat saavuttavat korkeakoulutuksen tuloksena. Yleissivistävä tehtävä ei ole suoraan yhteydessä mihinkään työtehtävään tai ammattiin. Sillä viitataan laajoihin kognitiivisiin ja affektiivisiin taitoihin ja valmiuksiin, mitkä opiskelijat saavuttavat korkeakouluopiskelun tuloksena. (Jones 1979, 516.)

Kolmas korkeakoulutuksellinen tehtävä on *maturaatio* - opiskelijoiden *kypsyminen* yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä. Korkeakoulutuksen kypsyttämisen eli maturaatiotehtävä on jaettu aktiiviseen ja passiiviseen. Aktiivisen maturaation nähdään liittyvän yhteen korkeakoulun yleissivistävän tehtävän kanssa. Se korostaa yksilön kypsymistä ja kehittymistä tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Passiivinen maturaatio taas lähtee siitä olettamuksesta, että osa opiskelijoista tulee korkeakouluun vailla selkeää ammatillista uravalintaa. Korkeakoulutuksessa tapahtuu opintojen myötä passiivista kypsymistä urapäätökseen (Jones 1979, 516.)

Palataan uudelleen esille tulleetseen suomalaisen korkeakoulun tehtävään: “edistää ja harjoittaa vapaata tutkimusta, antaa siihen perustuvaa tieteellistä ja

taiteellista ylintä opetusta sekä muutoinkin edistää kulttuuria ja tieteellistä sivistystä” (Korkeakoululainsäädäntö 1994, 16). Nyt kun sitä vertaa Jonesin malliin, niin voidaan löytää joitakin yhtymäkohtia. Jonesin inhimillisen pääoman tuottaminen jakautui kolmeen alakategoriaan, joista intellektuaalinen ja yleissivistävä tehtävä löytyvät suorasti tai epäsuorasti suomalaisen korkeakoulun tehtävästä. Sen sijaan kolmas alakategoria, utilitaristinen/ammattillinen tehtävä, ei mielestäni tule tuossa korkeakoulun tehtävässä näkyville. Otetaan seuraavaksi tarkasteluun mukaan opiskelijanäkökulma. Näin saadaan käsitys siitä, miltä nämä intellektuaaliset ja yleissivistävät opinnot opiskelijoista itsestään tuntuvat.

4.2 Epätietoisuus omasta osaamisesta

Määttä & Launimaa (1990) ovat tarkastelleet Lapin korkeakoulua opiskelijoiden kokemana opiskeluyhteisönä. Vajaa puolet vastanneista ilmoitti, että on vaikea hahmottaa opiskelusta saatavaa selvää hyötyä. Ongelmaksi koettiin se, että opiskelu on liian teoreettista, ja sen ei katsottu sisältävän tarpeeksi käytännön harjoittelua. Tämä opiskelijoiden mukaan vaikeuttaa tietojen soveltamista tulevassa ammatissa. Opiskelun teoreettisuus vuosikursseista riippumatta koetaan keskimäärin suurimpana ongelmana. (Määttä & Launimaa 1990, 68-71.) Samantyyppisiä tuloksia osoittaa Lapin korkeakoulussa tehty opinnäytetyö kasvatustieteen opiskelijoista. Nousiainen & Saarisen (1988, 98) tutkimuksesta kävi ilmi, että osalla kasvatustieteen opiskelijoilla oli vaikeutta nähdä yhteyttä opiskeltavan aineksen ja käytännön työelämän välillä.

Teoreettisuus itse asiassa koettiin Määttä & Launimaan tutkimuksessa neljännessä vuosikursista eteenpäin voimistuvana ongelmana, mutta ammattikuva yleisesti ottaen koettiin edellisiä vuosikursseja selkiytyneempänä. Ammattikuvan epäselvyydellä tarkoitetaan sitä, että opiskelun ei koeta antavan tarpeeksi tietoa ammatista tai koetaan epävarmuutta siitä, saako koulutuksella tulevaisuudessa työtä. Ammattikuvan epäselvyys ylipäättensä koettiin muita ongelmallisemmaksi notaarikoulutuksessa sekä kasvatustieteen hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutuksessa. Ammattikuvan epäselvyys oli tosin riippuvainen sukupuolesta:

naisopiskelijoilla ammattikuvan epäselvyys koettiin voimakkaampana ammattia koskevana opiskeluvaikeutena miesopiskelijoihin verrattuna. (Määttä & Launimaa 1990, 70-72.) Lapin yliopistossa on tehty toinenkin opinnäytetyö kasvatustieteilijöistä, joka puoltaa myös tätä ammattikuvan epäselvyyttä. Kasvatustieteen opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen harkintaan on nimittäin eniten vaikuttanut epäselvä ammattikuva (Anunti & Mäkinen 1991, 98). Tutkimuksessa todettiin myös, että kasvatustieteen opiskelijat moittivat koulutusohjelmaansa liiallisesta teoreettisuudesta ja käytännön puutteesta.

Kolikolla on kuitenkin kaksi puolta. Edellisessä siis todettiin, että opintojen teoreettisuus oli ongelma, joka vain koettiin opintojen myötä voimistuvana ongelmana. Aittola & Aittola (1985, II) ovat kuitenkin tehneet havainnon, että opintoihinsa teoreettisesti ja syvällisesti orientoituneet opiskelijat kokevat yliopistolliset opintonsa mielekkäämmiksi kuin opintoihinsa ammatillisesti tai pinnallisesti orientoituneet. He myös havaitsivat erottavia tekijöitä opiskeluajassa ja opiskelijoiden iässä: nuoremmat opiskelijat pitivät erilaisia ammatillisia ja käytännöllisiä sisältöjä mielekkäämpinä, kun vanhemmat opiskelijat puolestaan korostivat teoreettisten asiasisältöjen tarpeellisuutta. Nämä tuloksethan antavat nyt syyn olettaa, että käytännöntaitoja ja konkretiaa vaativat opiskelijat ovatkin vain pinnallisesti orientoituneita opintoihinsa. Tai että he nyt sattuvat olemaan siinä vaiheessa, että opiskelu kiinnostaa vain ammatillisessa mielessä. On havaittu toisaalta, että tieteeseen ja sivistykseen suuntautuminen tai vaihtoehtoisesti ammatinhankintaan on yksi yliopisto-opiskelun perusolottuvuuksista. Nimittäin Salmisen (1985, 183) mukaan jotkut korkeakouluopiskelijat kokevat korkeakouluopiskelun ensisijaisesti ammatillisesta perspektiivistä käsin, kun taas toisille tämä aspekti voi jäädä sivuseikaksi. Olennaista tässä on se, että nämä painotukset voivat vaihdella aikadimensiolla opiskelijoiden elämässä.

Palautteen merkitys on oleellinen yliopisto-opiskelijalle. Nuutinen (1993, 467-470) on tutkinut asiantuntijuuden rakentumista yliopisto-opiskelijoilla ja hän on havainnut, että asiantuntijuuden rakentumisessa keskeisiä olivat opintojen loppuvaiheen työkokemukset, jotka olivat antaneet palautetta opiskelijan osaamisesta ja uuden tiedon tarpeesta. Erityisen suuri merkitys tällä palautteella oli hänen tutkimuksessaan käyttäytymistieteilijöille. Luonnontieteen opiskelijat kokivat saavansa palautetta omasta osaamisestaan myös oppimistilanteissa, käyttäytymistieteilijät sen sijaan eivät. Tästä

syystä käyttäytymistieteen opiskelijoiden loppuvaiheessa nousi esiin työssä saatu palaute omasta osaamisestaan. Luonnontieteiden opetuksessa yleiset ongelmanratkaisut ja tapausanalyysit näyttävät siis tarjoavan paremmin mahdollisuuden oman tietämyksen arviointiin kuin käyttäytymistieteilijöille tyypillinen laaja kirjallisuuteen tutustuminen.

Sillanpää (1998) on tarkastellut kasvatustieteen yliopistokoulutuksessa kehittyviä valmiuksia. Hänen tutkimuksessaan puolet jo valmistuneista kasvatustieteilijöistä oli sitä mieltä, että koulutus ei valmista ammattiin ja sen antamat suorat käytännön tiedot ja taidot ovat kovin vähäiset. Moni koki opiskeluaikansa epävarmaksi tai päämäärättömäksi ja oli sitä mieltä, että koulutusohjelman yhteydet käytännön työelämään ovat puutteelliset. Opintojen loppuun suorittaminen oli tällöin vaatinut kykyä sietää epävarmuutta tai kykyä opiskella vailla selkeää ammattikuvaa. Toisaalta tämä voitiin kääntää myös voimavaraksi: kasvatustieteilijöiden epäselvät tulevaisuudennäkymät olivat kehittäneet kykyä hallita epävarmuutta ja kykyä motivoida itseään epätietoisuuden keskellä. (Sillanpää 1998, 103.)

Karjalainen (1994, 95-102) on täsmälleen samoilla linjoilla Sillanpään kanssa. Kasvatustiede pääaineenaan valmistuneet olivat hänen tutkimuksessaan raportoineet, että yliopistokoulutuksella ei ole ollut yhteyttä nykyiseen työhön tai sitä on ollut melko vähän. Kasvatustiede pääaineenaan valmistuneista 15% oli todennut, että kasvatustieteen koulutus oli liian etäällä käytännön työelämästä, ja se tuottaa puutteelliset kvalifikaatiot ammatissa toimimiseen.

Jossain määrin myös kasvatustieteen laitosten edustajatkin ovat huolissaan kasvatustieteen opiskelijoiden asemasta työmarkkinoilla. Jonkinlaisena kannanottona voitaneen pitää sitä, että kasvatustieteen laitosten edustajat ovat yksimielisesti kannattaneet ehdotusta, jonka mukaan kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoille tarjottaisiin mahdollisuus saada opettajan pätevyys jo koulutuksen aikana. Laitosten edustajien mukaan se vahvistaisi koulutusohjelmasta valmistuneiden työmarkkina-asemaa. (Vanttaja 1996, 348.)

Yliopisto ei kuitenkaan ole yksin teoria-käytäntö-ongelmansa kanssa. Teorian ja käytännön välinen suhde aiheuttaa kädenvääntöä myös ammattikorkeakoulussa. Korhonen & Mäkisen (1992, 51-52) mukaan keväällä 1992 ammattikorkeakoulusta valmistuneet olivat valittaneet koulutuksen olevan hyvin teoreettista ja työelämässä tarpeelliset käytännön taidot olivat jääneet kehittymättä. Tutkijat kyllä huomauttavat,

että tämä on tavallista minkä tahansa opiskelijajoukon kohdalla ja on ehkä erityinen merkki ns. *akateemisista opinnoista*.

Yhteenvedona esittäisin, että yliopisto-opiskelijat - etenkin kasvatustieteen opiskelijat - ovat epävarmoja omasta osaamisestaan. Tämä ei liene yllätys, sillä onhan yliopisto-opiskelu usein hyvin teoreettista ja omasta käytännön osaamisestaan ei saa pelkällä lukemisella mitään kuvaa. Kun lukemaansa ei pääse soveltamaan käytäntöön, on vaikea tietää, mitä oikeasti osaa. Edellisen luvun päätteeksi totesin, että Jonesin mallin intellektuaalinen ja yleissivistävä tehtävä tulee esille suomalaisen korkeakoulun tehtävässä. Näissä edellä esitettyjen tutkimusten pohjalta voisi todeta intellektuaalisen ja yleissivistävän tehtävien olevan ihan arkipäivää suomalaisessa yliopistossa. Edellisten tutkimusten valossa näyttäisi siltä, että opiskelijat haluaisivat antaa suuremman painon utilitaristiselle/ammattilliselle tehtävälle, sillä nykyinen käytäntö aiheuttaa opiskelijassa epävarmuutta.

Aittola (1992, 10) kehottaakin tarkastelemaan nykypäivän yliopistoa osana jälkiteollisen yhteiskunnan murrosvaihetta. Tässä murrosvaiheessa saksalainen valistusfilosofian synnyttävät ideat, kuten sivistys ja tiede, ovat menettäneet "auransa". Opiskeluaika on muuttunut kouluttautumiseksi tiettyihin ammattitehtäviin, eikä opinnoilla katsota enää olevan "sivistävää" vaikutusta. Aittolan mukaan opiskelijat pitävät konkreettisia ja soveltamiskelpoisia käytännön valmiuksia parempina kuin teoreettista sivistystä.

4.3 Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu

Vastapainoksi tietopuoliselle opiskelulle on kehitetty korkeakouluopiskelijoiden harjoittelujärjestelmä. Harjoittelusta käytetään vaihtelevaa termistöä (valtionhallinnon harjoittelu, korkeakouluopiskelijoiden tai yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu), mutta käytännössä niillä tarkoitetaan samaa. Tässä tarkasteltava harjoittelu kattaa kuitenkin vain ne opiskelijat, jotka eivät suorita opinnoissaan mitään muuta harjoittelua (kuten esim. lääkärit, luokanopettajat).

4.3.1 Harjoittelun määrittelyä

Harjoittelun lajit ovat seuraavat: ennakkoharjoittelu, koulutukseen sisältyvä harjoittelu ja erikoistumisharjoittelu. Lajittelu on nimestäänkin päätellen yhteydessä harjoittelun suorittamisajankohtaan. Nykyinen yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu luetaan kuuluvaksi koulutukseen sisältyväksi harjoitteluksi. Koulutukseen sisältyvä harjoittelu suoritetaan koulutukseen hyväksymisen sekä tutkinnon suorittamisen ja päästötodistuksen saannin välisenä aikana. Tämä toinen harjoittelun laji jakautuu edelleen kolmeen alaryhmään harjoittelun ajoituksen mukaan: esiharjoittelu, väliharjoittelu ja jälkiharjoittelu. Vielä tarkemmin sanottuna se on siis väliharjoittelua, koska se tapahtuu koulutuksen aikana opintojaksojen väliin sijoitettuna kokonaisuutena. Korkeakouluopintojen kannalta opintojen alkuun sijoitettavaa harjoittelua ei usein mitenkään voida pitää pedagogisesti perusteltuna. Toisaalta taas opintojen päätteeksi tapahtuvaa harjoittelua ei voida enää perustella koulutuksen osana, koska sen ohjaava merkitys jää puuttumaan. (Harjoittelun uudistamistoimikunnan mietintö 1972, 8-9; Korkeakouluopintoihin liittyvän harjoittelun... 1981, 2.)

Harjoittelu määritellään Harjoittelun uudistamistoimikunnan mietinnössä (1972, 8) seuraavasti: "...luonnollisessa ympäristössä työnantajan tai hänen tietojen, taitojen ja kokemusten hankintaan tähtäävää käytännöllistä työtä, joka sisältyy oppilaitoksen tai tutkinnon vaatimuksiin". Vaikka määrittely on vanha, sitä pidetään edelleen käyttökelpoisena, joskin korkeakoulun osuus ja vastuu harjoittelun niveltämisestä opintoihin ja opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään tulee tänään korostumaan (Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämisen työryhmän komiteamietintö 1996, 2).

Harjoittelulle on aikojen kuluessa asetettu lukuisia määriä erilaisia tavoitteita. Niiden seikkaperäinen läpikäyminen tässä ei toisi mitään uutta ja oleellista esille. Viimeinen opetusministeriön asettama työryhmä mielestäni aiheestakin peräänkuuluttaa, että korkeakoulujen tulisi selkeyttää korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun tavoitteet. (ks. Korkeakouluopintojen harjoittelun kehittämisen... 1996, 22.)

4.3.2 Harjoittelu oppimis- ja sosiaalistamisprosessina

Korkeakouluopintoihin liittyvä harjoittelu on parhaimmillaan monipuolinen vuorovaikutussuhde, joka toteuttaa sekä opiskelijan, harjoittelupaikan että korkeakoulun tavoitteita. Korkeakoululaitoksen ja työelämän näkökulmasta harjoittelun yleistavoitteiksi on katsottu korkeakoulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen lisääminen. Opiskelijoiden harjoittelukokemusten myötä työelämä saa konkreettista tietoa korkeakoulutuksen sisällöistä ja laadusta. Harjoittelun on nähty myös lisäävän tutkimustyötä, sillä opiskelijat voivat tuoda korkeakouluille tietoa työelämän mahdollisista tutkimustarpeista. Opiskelijat voivat myös tehdä harjoittelupaikoilleen hyödyntävää tutkimusta, selvityksiä tms. opinnäytteinään. (Nyström 1989, 3; Paananen 1989, 5.)

Opiskelijoiden näkökulmasta harjoittelussa on painotettu oppimista ja työkokemuksen hankkimista. Harjoittelun tulee auttaa opiskelijaa soveltamaan tietoaan käytäntöön. Harjoittelun tehtävänä on nähty myös, että sen tulee edistää opiskelijan omaksuman teoreettisen tiedon jäsentymistä. Harjoittelu antaa myös kokemusta työelämästä ja sen ongelmista - vastapainoksi tietopuoliselle opiskelulle. Harjoittelu antaa opiskelijalle välineitä punnita omaa koulutustaan kriittisesti, ja se auttaa opiskelijaa suorittamaan erikoisopintoja ja opinnäytetöitä. Yksi harjoittelun tavoitteista on myös opiskelun motivoituminen. (Nyström 1989, 3-4.)

Harjoittelu voi merkittävästi edistää opiskelijan sijoittumista korkeakoulututkinnon edellyttämälle uralle. Harjoittelu tutustuttaa opiskelijaa työhön ja ammatteihin ja auttaa työkokemuksen saamisessa. Nämä tekijät usein helpottavat opiskelijan työelämään orientoitumiseen sosiaalistamalla häntä työelämään ja työntekijän rooliin. Näin harjoittelulla pyritään etukäteen esimerkiksi ehkäisemään työelämään siirtymiseen liittyviä sopeutumisongelmia, myöhäisempää työttömyyttä tai epätarkoituksenmukaista sijoittumista. Työkokemuksen merkitys tulee Nyströmin mukaan esille kaikissa niistä lukuisista selvityksistä ja tutkimuksista, jotka on tehty nuorten akateemisten työhön sijoittumisesta. Niiden mukaan opiskelijat ja nuoret akateemiset työntekijät kokevat poikkeuksetta aiemman työkokemuksen keskimäärin tärkeämmäksi työnsaantiin vaikuttavaksi tekijäksi. (Nyström 1989, 5.)

Miten sitten harjoittelu eroaa työkokemuksesta? Tämä onkin puhuttanut harjoittelua pohtivia työryhmiä vuosikausia. Rajan vetäminen on vaikeaa harjoittelun ja käytännön työkokemuksen välille. Harjoittelu on nimittäin ensisijaisesti koulutuksellista toimintaa ja sen sisältö painottuu koulutusnäkökohtien mukaisesti. Muu työ taas on ensisijaisesti tuotannollista toimintaa ja tapahtuu ansaitsemismielessä. Mitä tahansa työkokemusta ei näin ollen voi laskea harjoitteluksi, koska harjoittelun tulee ensisijaisesti toteuttaa koulutuksellisia vaatimuksia. (Harjoittelun uudistamistoimikunnan mietintö 1972, 9; Korkeakouluopintoihin liittyvän harjoittelun... 1981, 3.) Uusimmissa selvityksistä vaaditaan huomioimaan, että harjoittelu on ymmärrettävä tavoitteellisena oppimis- ja sosiaalistamisprosessina, jonka aikana opiskelijalla on mahdollisuus selventää omia ammatillisia ja opintoihin liittyviä tavoitteitaan keräten samalla työkokemusta. Harjoittelua ei edelleenkään siis tule ymmärtää "muodollisen työkokemuksen" hankkimisena, koska tällöin harjoittelua ei kyetä sisällöllisesti kytkemään osaksi opintojen kokonaisuutta. (Kajaste 1996, 74; Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämisen... 1996, 22.)

4.3.3 Harjoittelukäytäntö

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoille kuuluu opintoihin pakollinen kolmen kuukauden harjoittelu. Kasvatustieteen laitos saa vuosittain tietyn määrärahan opiskelijoidensa harjoittelua varten, jonka perusteella vuosittain valitaan tietty määrä kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoita palkalliseen yliopisto-opiskelijoiden harjoitteluun. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että kaikki halukkaat eivät valitettavasti pääse harjoittelua suorittamaan. Valinnan perusteena käytetään suoritettuja opintoviikkomääriä. Tämä taas johtaa siihen, että harjoittelun ajankohta venyy koko ajan myöhäisemmäksi. Koska laitos ei voi siis taata kaikille opiskelijoille palkallista harjoittelua, niin harjoittelusta myönnetään korvaavuuksia. Korvaavuudet tulee kuulua kiinteästi opintojen alaan liittyvästä työkokemuksesta, ja ne tulevat olla suoritettuna aineopintojen jälkeen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 101;

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999, 98-99; Yliopisto-opiskelijan harjoittelu 2001.)

Harjoittelun sijoittamista osaksi opintoja olisi mietittävä myös opintojen rakenteen kannalta. Opetusministeriön tekemässä kartoituksessa harjoittelun nykytilasta mm. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta antoi palautteen, jonka mukaan harjoittelusta kokivat saavansa eniten hyötyä opiskelijat, joilla oli vielä opintoja jäljellä harjoittelujakson jälkeen. Harjoittelun katsottiin lisäävän opiskelumotivaatiota ja auttavan näkemään opiskeltavan aineksen merkityksen käytännön työtehtävien suorittamisen kannalta. Näin ollen harjoittelun koettu merkitys saattaa riippua myös siitä, missä vaiheessa opintoja harjoittelu suoritetaan. On esitetty, että harjoittelujaksojen sijoittamista opintojen kokonaisuudessa olisi useinkin jo aikaistettava - harjoittelun tulisi sisältyä jo kandidaatin tutkintoon. Harjoittelun tulee voida jaksottaa sekä suorittaa myös varsinaisten lukukausien aikana. Harjoittelun sisältöjen kehittämisessä korostuvat aidot yhteydet työelämään. Erityisen tärkeänä pidetään harjoittelun kytkemistä alueellisiin ja yrityskohtaisiin kehittämishankkeisiin. (Kajaste 1996, 74; Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämisen... 1996, 23.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävät

Ammatillista kehittymistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa siis kahden käsitteen, ammatillisen sosialisatian ja ammatillisen identiteetin, avulla. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on tarkastella *yliopisto-opiskelijoiden ammatillista sosialisatioprosessia harjoitteluaikana*. Laajasti ottaen ammatillisessa sosialisatiossa on kyse työelämään kasvattamisesta - ammatin oppimisesta ja työyhteisöön liittymisestä. Yksilölle voidaan antaa työpaikalla ihanteita, tavoitteita, rooliodotuksia ja tehtäviä, joihin hänen tulee pyrkiä ja jotka hänen tulee hallita ja omaksua. Ammatillista sosialisatiota ei ole tutkittu paljoakaan koulutuksen aikana tai vähintäänkin tällainen tutkimus on sitten kohdistunut aloihin, jotka valmistavat johonkin ammattiin tai tehtävään.

Tässä tutkimuksessa yritetään varoa katsomasta sosialisatiota vain sosiaalistujan mukautumisena ympäristöönsä (ns. passiivinen malli). Tässä yritetään ottaa huomioon myös yksilön oma osuus sosialisatioprosessissa (ns. aktiivinen malli). Tätä seikkaa ajaa takaa myös termin sosialisatio valinta tähän tutkimukseen. Sosialisatian ymmärretään tässä kattavan sekä sosiaalistamisen että sosiaalistumisen (ks. esim. Antikainen 1986, 68; Heikkinen 1992). Sosiaalistaminen tapahtuu mielestäni joidenkin toimesta, se ei kiinnitä kovin paljon huomiota yksilön omaan osuuteen sosialisatioprosessissa. Sosiaalistuminen taas on mielestäni enemmän yksilön tietoinen, aktiivinen valinta - yksilö voi olla sosiaalistamisen tapaan vastaanottaja, mutta myös vaikuttaa omalla panoksellaan muiden sosialisatioon (vuorovaikutuksellisuus). Kun käytetään sosialisatian käsitettä, mahdollistetaan ammatillisen sosialisatian prosessin tarkastelu laajalta kantilta. On myös syytä muistaa, että sekä sosiaalistaminen että sosiaalistuminen voivat olla kumpikin niin tietoisia kuin tiedostamattomia tapahtumia. Silmät pyritään pitämään avoimena niin tietoiselle kuin tiedostamattomalle sosialisatiolle, mikäli opiskelija pystyy sen ylös kirjaamaan.

Tämän tutkimuksen tarkastelunäkökulmakin antaa mahdollisuuden siis aktiivisemmalle sosialisatiomallille, sillä yksilön oma osuus tulee ainakin hyvin esille, sillä ammatillista sosialisatioprosessia arvioidaan opiskelijan oman tuotoksen (harjoittelukertomuksen) avulla. Ongelmaksi saattaakin muodostua jopa liiallinen yksilöllisyys, ja itse sosiaalistajan rooli jää vain toisen osapuolen kuvailemaksi.

Sosialisaatiota halutaan ajatella tässä myöskin prosessina. Kun sosialisatio nähdään jatkuvana prosessina, sen ei katsota päättyvän jollakin tasolla tai jossakin iässä. Tosin tässä tutkimuksessa käytännön (ajallisista) syistä on pakko ottaa interventio ammatillisen kehittymisen prosessiin, mikä tarkoittaa luonnollisesti myös interventiota ammatillisen sosialisatioprosessiin.

Harjoittelu on tässä tutkimuksessa se konteksti, jossa ammatillista kehittymistä ammatillisen sosialisatioprosessin ja ammatillisen identiteetin käsittein tutkitaan. Ammatillista sosialisatiota ajatellen luulisi opiskelun aikaisen harjoittelun olevan merkittävä ajanjakso, koska silloinhan siirrytään uuden sosialisatiokanavan, työelämän, vaikutuspiiriin. Harjoittelu varmasti avaa silmiä ammatillisessa mielessä. Harjoittelu on monille ensimmäinen kokemus oman alan töistä, ja ehkäpä ihan ensimmäisiä kokemuksia työelämästä ylipäätensä. Tämä on hyvä asia ajatellen ammatillisen sosialisatioprosessin kuvaamista. Novisi työkentällä osanne paremmin kuvata ihan yksinkertaisiakin kokemuksiaan työpäivistään. Tällaiset kokemukset saattavat jäädä kokeneelta työntekijältä, koska ne ovat sulautuneet osaksi tavallisia arkipäivien rutiineja.

Toisena tutkimustehtävänä on *ammattillisen identiteetin kehittymisen tarkastelu harjoittelun aikana*, ja tutkimuskohteena ovat edelleen *yliopisto-opiskelijat*. Ammatillisen identiteetin kehittymisen tarkastelu on mielestäni luonteva jatko ensimmäiselle tutkimustehtävälle, sillä usein ammatillinen identiteetti nähdään olevan osa ammatillista sosialisatiota ja täten siis myös osa ammatillisesta kehittymisestä. Identiteetin kehittyminen on pitkälti sosiaalinen ilmiö, se kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Silti identiteetti on omakohtainen käsitys itsestään, tässä tapauksessa ammatillinen käsitys itsestään. Pelkän ammatillisen sosialisatioprosessin kuvailu saattaisi jättää tämän ammatillisen kehittymisen kontekstiin sijoittuvan oppimisympäristön pinnalliseksi. Ammatillisen identiteetin tarkastelu menee mielestäni pidemmälle kuin ammatillisen sosialisatioprosessin tarkastelu, se kertoo yksilön omia ajatuksia, arvioita,

tuntemuksia omasta itsestään ja pohtii antia omalle kasvulle. Tuleeko ammatillisen identiteetin kehittyminen näkyviin opiskelijoilla harjoittelun aikana? Mihin suuntaan, miten se pyrkii kehittymään? Löytyykö kenties jotakin samantyyppistä identiteettiä saman alan opiskelijoilta? Mitä voidaan todeta ammatillisen identiteetin luonteesta - yksilöllistä vai kollektiivista?

Kasvatustiede on soveltava tiede, jonka perustana on monia tieteitä (ks. esim. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 94-98). Tässä kasvatustieteellisessä opinnäytetyössä pyritään yhdistelemään kahta kasvatustieteen perustana olevaa tiedettä, sosiologiaa ja psykologiaa. Ammatillisen sosialisatiion käsite voidaan lukea enemmän sosiologian piiriin kuuluvaksi, ja vastaavasti ammatillinen identiteetti voisi kuulua enemmänkin psykologisen tutkimusperinteen vaikutuksen alaiseksi. Tutkimustehtävissäni näkyy tämä psykologisen tutkimusperinteen suosima jaottelu sosiaalisesta kehittämisestä: sosiaalistuminen (ammatillinen sosialisatio) ja yksilöllistyminen (ammatillinen identiteetti). Vaikka olen tutkimustehtävissäni, ainakin teoreettisesti, erottanut ammatillisen sosialisatiion ja ammatillisen identiteetin toisistaan erilleen, en haluaisi nähdä niitä kuitenkin toisistaan erillisinä tapahtumina. Edellä esille tullut Antikaisen (1998, 104) määritelmä sosialisatiosta kaksoisfunktiona lienee lähellä omaa ajattelutapaani: "sosialisatiion rinnalla tapahtuu niiden yksilöllisten valmiuksien kehittyminen, joiden avulla yksilö voi hallita mm. paremmin sosiaalistumistaan". Tämä tulee luonnollisesti tuomaan vaikeutensa aineiston analysoinnissa, kun on pohdittava, mikä on ammatillista sosialisatiota, mikä on ammatillista identiteettiä.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohteeksi valittiin siis koulutusala, josta ei valmistuta mihinkään tiettyyn ammattiin tai tehtävään. Luonnolliselta valinnalta tuntui oma ala, joten valitsin kohdejoukoksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman opiskelijat. Koulutusohjelman pääaineena on joko kasvatustiede tai aikuiskasvatus. Valmistuneet esimerkiksi saattavat sijoittua yrityksiin, erilaisiin järjestöjen, elinkeinoelämän ja julkishallinnon tehtäviin, sosiaalialan kehittämis- ja

asiantuntijatehtäviin sekä valtion ja kunnan palvelukseen, esimerkiksi yliopistoihin, korkeakouluihin ja muihin tutkimus- ja oppilaitoksiin (Opas opiskelemaan aikoville 1999, 58).

Tarkoitukseni oli alusta lähtien ottaa kohdejoukoksi opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, sillä on helpompi arvioida omaa ammatillista kehittymistään, kun on näkemystä lähes koko koulutusohjelmansa laajuudelta. Myöskin eräiden tutkijoiden ajatukset puoltavat pidemmälle ehtineiden opiskelijoiden valintaan tutkimuskohteeksi. Panhelaisen (1985, 30) mukaan heikon ammatillisen suuntautumisen alalla professionaalisen kulttuurin omaksuminen alkaa ylipäättänsä kolmantena tai neljäntenä opiskeluvuotena eli siis melko loppuvaiheessa opintoja. Panhelaisen tutkimuksessa heikon ammatillisen suuntautumisen aloja edustivat humanistinen ja luonnontieteellinen ala. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman voisi mielestäni luokitella myös heikon ammatillisen suuntautumisen alaksi, sillä sekään ei humanistisen ja luonnontieteellisen alan tavoin valmista mihinkään tiettyyn ammattiin (ks. esim. Sillanpää 1998, 103). Myös Salminen (1990, 71-72) on todennut, että vasta opintojen loppuvaiheessa voi odottaa muutoksia opiskelijoiden ammatillisissa käsityksissä, sillä tuolloin opiskelijat alkavat suuntautua työelämään. Suuntautuminen työelämään voi tapahtua esimerkiksi harjoittelujakson avulla. Nuutisen (1993, 467-470) mukaan etenkin juuri käyttäytymistieteiden opiskelijoille opintojen loppuvaiheen työkokemuksilla on erittäin suuri merkitys, sillä silloin he vasta saavat palautetta omasta osaamisestaan.

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoilla kuuluu opintoihinsa kolmen kuukauden harjoittelujakso. Käytännön syistä sen suorittaminen tapahtuu opintojen loppupuolella, milloin olin ajatellut ammatillista kehittymistä tarkastella. Myös edellisessä kappaleessa mainittujen tutkijoiden mukaan opintojen loppupuolella vasta kannattaisikin tarkastella ammatillisia seikkoja opiskelijoiden arjessa. Ajattelin ensin kerätä aineiston haastattelemalla kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoita, jotka ovat lähiaikoina suorittaneet harjoittelujaksonsa. Mieleeni tulikin sitten harjoittelukertomusten käyttö tutkimusaineistona. Monissa tutkimusmenetelmäkirjoissa (esim. Eskola & Suoranta 1999, 118-119) peräänkuulutetaan juuri sekundaariaineistojen eli valmiiden aineistojen ja dokumenttien käyttöä tutkimuksissa. Harjoittelukertomus tai -raportti on suhteellisen vapaamuotoinen

opinnäytetyö, jonka jokainen kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelija kirjoittaa harjoittelustaan. Valmista aineistoa käyttämällä saisin myös enemmän tutkimushenkilöitä eli opiskelijoita mukaan tutkimukseeni. Harjoittelun suorittaa vuosittain rajallinen määrä opiskelijoita, ja siitä joukosta olisi pitänyt saada vielä kymmenkunta lupautumaan haastateltavaksi. Aineisto ei siis johdatellut ennalta tutkimuksen kulkua, vaan ensin syntyi ajatus aiheesta ja vasta myöhemmin keksin harjoittelukertomukset mahdollisena aineistona.

Tiedustelin harjoittelukertomuksista kasvatustieteen laitoksen harjoittelusta vastaavalta assistentilta Sari Miettiseltä. Sain luvan käyttää harjoittelukertomuksia aineistona, mutta opiskelijoiden taustatietoja ei paljastettu. Tällä hetkellä tutkimuksessa mukana olevien harjoitteluraporttien kirjoittajista suurin osa on jo valmistunut, joten olisi ollut todella vaikea lähteä jäljittämään kutakin opiskelijaa erikseen, jotta saataisiin lupa taustatietojen käyttämiseen. En siis missään vaiheessa saanut tietää, keitä kertomusten kirjoittajat ovat olleet. Tämän vuoksi en myöskään tiedä opiskelijoiden ikää, sukupuolta ja mitään muutakaan taustatietoa. Käsissäni on ollut vain kopioitu versio tuosta harjoittelukertomuksesta, jonka opiskelija on palauttanut harjoittelusta kulloinkin vastaavalle assistentille. Sain yhteensä 50 harjoittelukertomusta, ja ne ovat vuosilta 1994-1999. On paikallaan selventää, että en saanut siis joka vuodelta kaikkien opiskelijoiden harjoittelukertomuksia. Sain noin kymmenen kertomusta joka vuodelta ja niiden valinnassa ei ollut mitään sen kummempaa logiikkaa. Halusin kuitenkin tutkimukseni olevan ajankohtainen, joten rajasin aineiston kattamaan 1990 -luvun viimeiset vuodet eli 1997-1999. Tällä aikasektorilla tutkimukseen valituksi tulleilla oli myös keskenään samanlainen harjoittelukäytäntö, ja tältä ajalta myös tutkijalla itsellään on omakohtaista tietoa ja kokemusta harjoittelukäytännöstä. Tutkimukseeni tuli siis lopulta 25 harjoittelukertomusta vuosilta 1997-1999. Harjoittelukertomusten pituuden keskiarvo oli noin 5 - 5,5 sivua. Lyhin mukaan tulleista kertomuksista oli 2 sivua ja pisin 8,5 sivua. Riviväli kertomuksissa oli pääsääntöisesti 1,5.

5.3 Kertomus aineistona

Tarkastellaan vielä tutkimuksen aineistoa. Apon (1990, 62-63) mukaan kertomuksen työmääritelmäksi riittää, että se on formaalisen kertomusskeeman mukaisesti jäsentynyt kuvaus tapahtumasta tai tapahtumasarjasta. Määritelmä noudattaa Apon (1990, 63) mukaan van Dijkin (1980, 13-14) esittämää määritelmää. Kertomuksessa on kyse (inhimillisen) toiminnan kuvaamisesta. Kuvaamisessa käytetään seuraavia kategorioita: tapahtumien puitteiden tai taustan määrittely (setting), tapahtuma tai tapahtumasarja ja sen tulos (complication resolution) sekä kertoja arviointi kerrotuista tapahtumista (evaluation). Harjoittelukertomus useimmiten rakentuu juuri näin. Ensin kuvataan harjoittelupaikkaa ja työtehtäviä, sitten harjoittelun toteutumista. Näihin harjoittelun tapahtumien kuvaamiseen saattaa liittyä jo arviointia tapahtumista, mutta yleensä tämä arviointiosuus painottui kertomusten loppupuolelle.

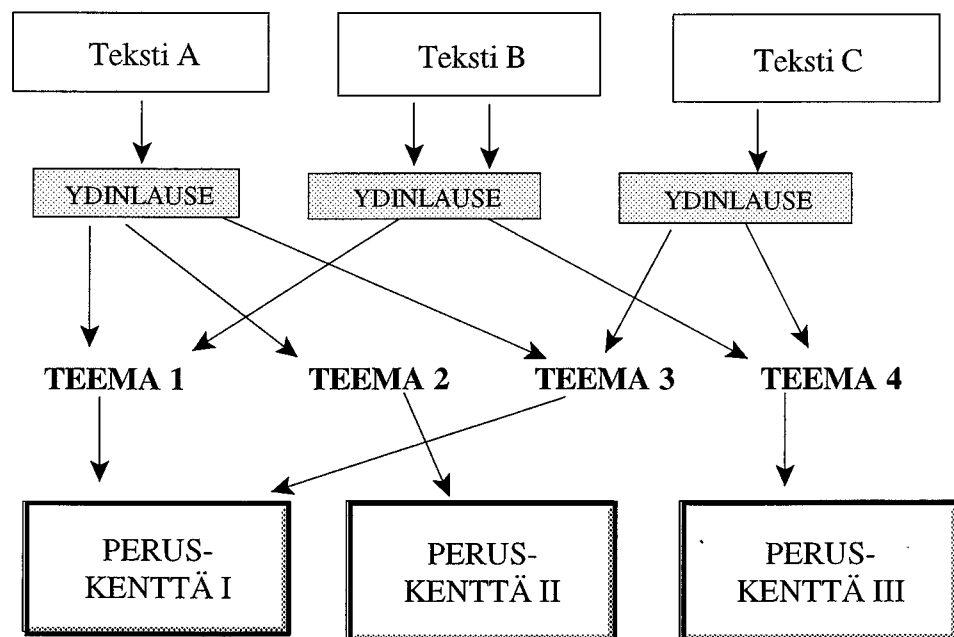
Harjoittelukertomuksen voi ajatella olevan tarina, joka perustuu opiskelijan omaan elämään ja jossa hän itse on subjektina. Opiskelija on kuitenkin saanut ennen kertomuksen kirjoittamista tietynlaisen formaatin, jonka mukaan kertomus olisi hyvä kirjoittaa. Aineistolla on siis tietty syntykonteksti, joka välittää kertomuksia omalla tavallaan (vrt. Vilkkonen 1990, 88).

Harjoittelukertomus voi olla päiväkirjamuotoinen tai harjoittelun jälkeen kirjoitettu raportti, jossa kuvataan työpaikkaa, työtehtäviä, ohjausta, harjoittelussa saatuja kokemuksia jne. Se on siis hyvin subjektiivinen kirjoitelma. Sen kirjoittaminen ja palauttaminen on myös ehtona harjoittelusta saataville kuudelle opintoviikolle. Harjoittelukertomuksen arviointi tapahtuu asteikolla hyväksytty-hylätty. Jos ajatellaan kertomuksia opinnäytteinä, ovat ne hyvin vaihtelevan tasoisia. Kärjistetysti voisi todeta, että jollakin on motiivina vain saada harjoittelusta saatavat opintoviikot näkyviin rekisteriinsä, kun taas joku ammentaa kaiken kokemansa ja tunteensa paperille. Tämä ei kuitenkaan ollut tutkimustehtävien kannalta ongelmallista, sillä eihän tarkoitukseni ollut arvioida kertomuksia sisällöllisesti. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelija on siinä mielessä otollinen opiskelija arvioimaan omaa ammatillista kehittymistään, että hän osaa tehdä sitä samantyyppisin käsittein kuin tutkija. Osalla

opiskelijoista olikin harjoittelukertomuksissa huomio omassa ammatillisessa kehitymisessään.

5.4 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analysointi

Valmis aineisto mahdollisti hieman erilaisemman tutkimusmenetelmän, mitä haastattelu olisi mahdollistanut. Tutkimusmenetelmänä oli *ydinlauseanalyysi*. Menetelmän idean kuulin Kimmo Jokisen (1999) sosiologian kvalitatiivisten menetelmien luennolla. Hän oli lainannut ideaa Leithäuser & Volmbergilta (1988). Ydinlauseanalyysi soveltuu hyvin juuri tarinoiden ja kertomusten tarkasteluun. Seuraava kuva havainnollistaa menetelmää.



KUVIO 2. Ydinlauseanalyysi Kimmo Jokisen (1999) mukaan

Lukijaa helpottaakseni selitän tässä luvussa ydinlauseanalyysin idean tutkimuksen aineiston avulla, vaikkakin se tarkoittaa sitä, että luvusta tulee melko pitkä ja raskaslukuinen. Analysointi on tässä tutkimuksessa sitä, että raakamateriaalista

erotellaan tutkimusongelmien kannalta oleellisin aines. Vasta luokitellusta (ydinlauseanalyysi luokittelee aineiston) aineistosta voidaan tehdä tulkintoja. Ensin siis analysoidaan ja sitten tulkitaan. (ks. Eskola & Suoranta 1999, 151.) *Teksteinä* omassa aineistossani toimivat siis *harjoittelukertomukset*. Niitä valittiin tutkimukseen mukaan 25, ja ne olivat vuosilta 1997-1999.

5.4.1 Ydinlauseet

Teksteinä toimivista harjoittelukertomuksista ryhdyin etsimään *ydinlauseita*. Ydinlause on kiteytynyt ajatus kirjoittajalta. Varsinkin pidemmästä tekstistä ydinlauseita voi kertyä useampiakin. Näin ollen ydinlauseita voi kaiken kaikkiaan kertyä enemmän kuin tutkimuksessa mukana olevia analysoitavia tekstejä.

Ydinlauseeksi tässä tutkimuksessa kelpuutin sellaisen lauseen tai virkkeen, joka jollakin tavalla kuvaa ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kehittymisen käsite nimittäin pitää mielestäni sisällään sekä ammatillisen sosialisointia että ammatillisen identiteetin käsitteet. Otin harjoittelukertomuksista mukaan jokaisen mahdollisen subjektiivisen kuvauksen, tuntemuksen, ajatuksen ja sivulauseenkin, jonka vain ajattelin jollakin tavalla kuvaavan ammatillista kehittymistä. Tämä saattaa olla aloittelevan tutkijan varman päälle pelaamista, mutta toisaalta mikään kertomuksissa ilmaistu ammatillisen kehittymisen kokemus ei jää huomioimatta.

TAULUKKO 1. Ydinlauseiden määrä harjoittelukertomuksissa vuosittain

Vuosi	Harjoittelukertomusten määrä	Ydinlauseet
1997	7	97
1998	9	121
1999	9	94
Harjoittelukertomukset ja ydinlauseet yhteensä	25	312

Kaiken kaikkiaan harjoittelukertomuksista löytyi erilaisia ydinlauseita 312. Kustakin kertomuksesta löytyi 3-21 ydinlausetta. Annoin jokaiselle ydinlauseelle varmuuden vuoksi vielä omatekoisen tunnistuskoodin, jonka avulla voin tarvittaessa löytää sen harjoittelukertomuksen, josta ydinlause on peräisin.

Havainnollistan tyylini valita ydinlauseita erään harjoittelukertomuksen tekstinäytteen avulla. Olen numeroinut jokaisen virkkeen helpottaakseni ydinlauseen valintaprosessin selittämistä. Varsinaisessa analyysivaiheessa en näin tehnyt.

Siinä (valintakoeprosessi) olin mukana alusta lähtien: osallistuin valintakokeiden suunnitteluun, kutsukirjeiden lähettämiseen valintakokeisiin valituille, opiskelijoiden valintakokeisiin tulonsa vahvistamiseen, valintakokeisiin ja tulosten julkistamiseen (1). Valintakoeprosessi oli erittäin kiireistä aikaa (2). Valintakokeet sisälsivät haastattelun sekä ryhmähavainnoinnin, joissa molemmissa sain olla mukana siis sekä ryhmähavainnoijana että haastattelijana (3). Tämän koin erittäin antoisana, vastuullisena, opettavaisena ja mielekkäänä tehtävänä (4). Ensimmäiset ryhmähavainnoinnit ja haastattelut vähän jännittivät, sillä enhän ollut aiemmin arvioitsijan asemassa (5). Tilanteet sujuivat omalta osaltani mielestäni ihan hyvin, ja samalla opin yhä paremmin kiinnittämään huomioni seikkoihin, joita piti tarkastella opiskelijoissa (6).

Ensimmäinen virke (1) on pelkkää kuvailua työtehtävistä. En ollut kiinnostunut työtehtävien sisällöstä sinänsä, vain siinä tapauksessa, että harjoittelija on esimerkiksi ilmaissut työtehtävien vaatimustason taitoihinsa nähden. Toinen virke (2) alkaa jo hieman mietityttämään, sillä olin myös kiinnostunut kiireen, paineen, stressin ilmauksista. Tämä virke pysyttelee kuitenkin vielä yleisellä tasolla - valintakoeprosessi oli ylipäättänsä kiireistä aikaa kaikilla siihen osallistuneilla. Kolmas virke (3) herättää mielenkiintoni. Huomio kiinnittyy ilmaukseen "sain olla mukana". Se voisi antaa olettaa, että harjoittelija kokee sen jotenkin vastuullisena, "ylempi" arvoisena työtehtävänä omaan asemaansa tai taitoihinsa nähden. Olisin ottanut tämän ydinlauseen mukaan näillä perusteilla, mutta olin jo aiemmin ottanut mukaan samasta harjoittelukertomuksesta vastaavanlaisen ilmaisun. Pyrin välttämään samantapaisten ydinlauseiden valintaa saman harjoittelukertomuksen sisällä. Tällä pyrin estämään ydinlauseaineiston vääristymisen, keikahtamisen johonkin suuntaan. Ydinlauseita tuli siis tarkastella ja valikoida keskenään, mutta epäselvän tilanteen edessä otin kummankin ydinlauseen mukaan varsinaiseen aineistoon.

Seuraava, neljäs virke (4), on sitä, mitä haen. "Tämän koin erittäin antoisana, vastuullisena, opettavaisena ja mielekkäänä tehtävänä." Siinä on sitä kaipaamaani

subjektiivista kuvailua, ja siinä näkyy mielestäni myös sitoutumista asiaan. Lauseen perään varsinaiseen ydinlauseaineistooni kirjoitin vielä sulkeisiin sanan valintakoeprosessi, jotta tiedän jälkikäteen, mihin ydinlauseella viitataan.

Yksi ydinlause on siis valittu, mutta jatketaan etsintää. Seuraavan virke (5) kuvaa hyvin alkujännitystä - uudet tilanteet pelottavat. Olisin ottanut koko virkkeen jo tällä perusteella ydinlauseeksi. Jatkoin silti lukemista, jotta ydinlauseen konteksti tulisi varmistettua. Kuudes virke (6) saa näkyviin ammatillista kehittymistä, oppimista. Otin yhdeksi ydinlauseeksi tässä tapauksessa sekä virkkeen 5 että 6. Etenkin kehittymistä työtehtävässä on vaikea usein vangita yhden lauseen ja/tai virkkeen avulla. Nyt on siis kaksi ydinlausetta valittuna.

Esimerkiksi nämä ydinlauseet saivat koodit 4/99/2 ja 5/99/2. Ensimmäinen luku on juokseva numero - kuvaa mukaan tulleiden ydinlauseiden, ei kaikkien harjoittelukertomuksessa olvien lauseiden tai virkkeiden, kronologista järjestystä kussakin harjoittelukertomuksessa. Toinen luku kuvaa vuosilukua - tämä harjoittelukertomus oli vuodelta 1999. Viimeinen luku kuvaa harjoittelijaa, tämä harjoittelija on saanut koodinumerokseen siis 2.

5.4.2 Teemoittelu

Seuraava vaihe ydinlauseanalyysissä on *teemoittelun* vaihe. Lähdin lukemaan kokoamiani ydinlauseita ja yritin nähdä niiden taakse selvittääkseni yhteisiä tekijöitä, nimittäjiä jne. Teemoja tulee olemaan siis vähemmän kuin ydinlauseita. Sama ydinlause voi mallin mukaisesti löytyä kuitenkin useamman eri teeman alta. Ydinlause voi tukea teemaa vahvasti tai sitten se voi toimia ikään kuin viitteellisenä teeman tukijana. Teemoittelun vaihe oli oikeastaan haastavin vaihe ydinlauseanalyysissä. Edessä on yli 300 ydinlausetta, jotka tulisi ryhmitellä vielä pimennossa olevan logiikan mukaan. Tein ensin alustavia teemoja, jotka mielestäni nousivat heti esille (esim. ohjaajasuhde). Tietokone on teemoittelun vaiheessa oleellinen. Tekstinkäsittelyn avulla on helppoa leikata, kopioida ja siirtää ydinlauseita, ihan konkreettisesti sanottua, eri teemojen alle. Vähitellen teemat rupesivat tarkentumaan, ja ne myös lisääntyivät lukemisen myötä. Loppujen lopuksi teemoja syntyi 28. En aio paneutua esittelemään teemojen sisältöä

kovin tarkasti, sillä oleellinen tulee varmasti tulososassa esille. On syytä muistaa, että tässä tutkimuksessa on opiskelijanäkökulma eli esimerkiksi teema ”Työntekijöiden kohtelu” tarkoittaa harjoittelupaikan muiden työntekijöiden kohtelua opiskelijaa kohtaan, ei yleistä työntekijöiden kohtelua. Teemoiteltuja ydinlauseita tuli yhteensä 24 liuskaa (riviväli 1, fontti 10).

TAULUKKO 2. Ydinlauseista muodostuneet teemat

Teemat	Ydinlauseiden määrä teemassa
Harjoittelupaikan haasteellisuus	65
Harjoittelu osana opintoja	46
Työntekijöiden kohtelu	45
Ohjaajasuhde	41
Ammatillinen kasvu harjoitteluajana	40
Työkokemus	38
Teorian soveltaminen käytäntöön	34
Oman alan asiantuntija	33
Oma osaaminen	23
Luottamus ja vastuu	22
Tulevaisuus	19
Työrytmin oppiminen	14
Kehittämistarve	13
Itseluottamuksen kasvu	12
Oman vähyden tiedostaminen	12
Motivaation kasvu	11
Tekeminen ja ajankulu	11
Oman paikan löytäminen	10
Viihtyminen	10
Alan varmistuminen	8
Sopeutuminen harjoittelupaikkaan	8
Alkujännitys	7
Yleismies jantunen	7
Oman työpanoksen merkittävyys	5
Palautteen saaminen	4
Roolien vaihtuminen	4
Pinnallisuus	2
Samastuminen	2
Luokittelematon	8
Yhteensä	28 teemaa
	546 ydinlausetta*

*Aiemminhan tuli esille, että ydinlauseita löytyi kertomuksista yhteensä 312. Se luku (312) kertoo sen, kuinka monta *erilaista* ydinlausetta löytyi kertomuksista. Luku 546 antaa viitteitä siitä, miten sama ydinlause voi mennä useamman teeman alle ja tämän vuoksi ydinlausemäärä on kasvanut.

Teemat ovat hyvin eri laajuisia ydinlauseiden määrien suhteen. Olisi varsin loogista yhdistää niitä keskenään samankokoisiksi. Se ei ole kuitenkaan ydinlauseanalyysin kannalta oleellista tässä vaiheessa, sillä teemathan supistetaan automaattisesti lopulta muutamaan peruskenttään.

Katsotaan nyt edellä mukaan valittujen ydinlauseiden sijoittumisesta teemoihin. Esimerkkiydinlauseethan olivat:

“Tämän koin erittäin antoisana, vastuullisena, opettavaisena ja mielekkäänä tehtävänä.”
(valintakoeprosessi) 4/99/2

“Ensimmäiset ryhmähavainnoinnit ja haastattelut vähän jännittivät, sillä enhän ollut aiemmin arvioitsijan asemassa. Tilanteet sujuivat omalta osaltani mielestäni ihan hyvin, ja samalla opin yhä paremmin kiinnittämään huomioni seikkoihin, joita piti tarkastella opiskelijoissa.” 5/99/2

Ensimmäinen ydinlause (4/99/2) löytyy nyt teemoista Luottamus ja vastuu (22) ja Työkokemus (38). Toinen ydinlause (5/99/2) löytyy teemoista Ammatillinen kasvu harjoitteluaikana (40) ja Alkujännitys (7).

5.4.3 Peruskentät

Viimeinen vaihe ydinlauseanalyysissä analyysin kannalta on teemojen puristaminen vielä pienempiin yksiköihin, *peruskenttiin*. Sama ydinlause saattoi päätyä useamman teeman alle, samoin yksittäinen teema saattaa löytyä useammasta eri peruskentästä. Se voi tukea sitä enemmän (vahvasti) tai sitten viitteellisesti (heikosti). Näiden peruskenttien avulla sitten voidaan kertoa aineistosta oleellisin. Teemoista syntyi kuusi peruskenttää.

TAULUKKO 3. Peruskentät teemoittain

Ensimmäinen peruskenttä: Nykyinen ammatti-minä ja työtehtävien arviointi (163)*

Harjoittelupaikan haasteellisuus	65
Teorian soveltaminen käytäntöön	34
Oman alan asiantuntija	33
Oma osaaminen	23
Alan varmistuminen	8

Toinen peruskenttä: Työyhteisöön liittyminen (73)

Työrytmin oppiminen	14
Tekeminen ja ajankulu	11
Viihtyminen	10
Oman paikan löytäminen	10
Sopeutuminen harjoittelupaikkaan	8
Alkujännitys	7
Oman työpanoksen merkittävyys	5
Roolien vaihtuminen	4
Pinnallisuus	2
Samastuminen	2

Kolmas peruskenttä: Kohtelu (123)

Työntekijöiden kohtelu	45
Ohjaajasuhde	41
Luottamus ja vastuu	22
Sopeutuminen harjoittelupaikkaan	8
Yleismies Jantunen	7

Neljäs peruskenttä: Ammatillinen kasvu (120)

Ammatillinen kasvu harjoitteluajana	40
Luottamus ja vastuu	22
Oman vähyyden tiedostaminen	12
Itseluottamuksen kasvu	12
Oman paikan löytäminen	10
Alkujännitys	7
Oman työpanoksen merkittävyys	5
Roolien vaihtuminen	4

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Palautteen saaminen	4
Pinnallisuus	2
Samastuminen	2

Viides peruskenttä: Tulevaisuus ja itsensä kehittäminen (81)

Työkokemus	38
Tulevaisuus	19
Kehittämistarve	13
Motivaation kasvu	11

Kuudes peruskenttä: Harjoittelun merkitys koulutusohjelmalle (129)

Harjoittelu osana opintoja	46
Työkokemus	38
Teorian soveltaminen käytäntöön	34
Motivaation kasvu	11

* Tämä luku on kunkin peruskentän teemojen ydinlauseiden yhteenlaskettu luku.

Nyt voidaan todeta esimerkkiydinlauseista, että niistä ensimmäinen löytyy neljästä peruskentästä (III - VI), ja toinen ydinlause löytyy peruskentistä II ja IV.

5.5 Ydinlauseanalyysi tutkimusmenetelmien kentällä

Mietin ydinlauseanalyysin paikkaa tutkimusmenetelmien kentällä. Ydinlauseanalyysi on mielestäni aloittelevalla tutkijalla sopiva menetelmä, sillä se katkaisee kertomuksen juonellisuuden (ks. Vilko 1990, 83). Tutkija pääsee tällöin irti kertomuksesta ja pystyy keskittymään tutkimaansa asiaan - mahdollistaa objektiivisuuden tietyllä tasolla. Alasuutari (1995, 107) onkin todennut, että juonellisuuden voi analysoidavassa aineistossa ottaa huomioon monella tapaa ja monesta syystä: voidaan esimerkiksi ajatella, että tutkija on kiinnostunut vain tietystä aiheesta tai teemasta, jota teksti paikoin käsittelee. En halua väheksyä juonirakennanalyysiä. Tässä tutkimuksessa se ei vain mielestäni ole oleellinen, sillä harjoittelukertomukset kirjoitetaan kutakuinkin samanlaisen formaatin mukaan.

Ydinlauseanalyysi on lähellä sisällön erittelyä. Pietilä (1976, 4) määrittelee sisällön erittelyn joukoksi menettelytapoja, joita käyttäen dokumenttien sisällöstä voidaan tehdä havaintoja ja kerätä tietoja tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen. Hänen mukaansa sisällön erittelystä puhutaan tavallisesti kahden tyyppisessä tutkimuksessa: niissä, joissa kuvaillaan jonkun dokumentin sisältöä ja niissä, joissa dokumenttien sisällön perusteella pyritään tekemään niiden tuottajia koskevia päätelmiä. Tässä tutkimuksessa ydinlauseanalyysi edustaisi tuota jälkimmäistä vaihtoehtoa: harjoittelukertomusten sisällön perusteella pyritään tekemään opiskelijoita koskevia päätelmiä, tutkimusongelmat toki huomioiden.

Kvantitatiivisimmillaan sisällön erittely on tilastollista sisällön erittelyä. Siinä yksinkertaisesti lasketaan, kuinka monta kertaa jostakin asiasta on kirjoitettu tai kuinka usein jotain termiä on käytetty. Sisällön erittelyä voidaan soveltaa myös siten, että luokitusyksiköksi valitaan useamman lauseenmittaiset lausumat, ajatukselliset kokonaisuudet, niin kuin tässä tutkimuksessa on tehty. (Eskola & Suoranta 1999, 186). Itse asiassa sisällön erittelyä voisi luonnehtia niin, että siinä pyritään rakentamaan mallia, joka esittää tutkittavaa sisältöä supistetummassa muodossa (Pietilä 1976, 569.) Eskola & Suorannan (1999, 166-167) mukaan voisi todeta, että kvantifioiminen ei ehkä ole paras mahdollinen tapa analysoida aineistoa, mutta tällä tavalla on suhteellisen helppo päästä liikkeelle ja saadaan jonkinlaista tuntumaa tekstimassan hallintaan. Yleisesti ottaen kvantifioiva kvalitatiivinen analyysi on noussut kolmanneksi vaihtoehdoksi niille, joiden mielestä perinteinen kvalitatiivinen analyysi on liian löysää, mutta jotka eivät myöskään halua palata koviin menetelmiin. Kvalitatiivisen aineiston analyysin arvioitavuutta parantaa aineiston luettelointi, tulkintaoperaatioiden pilkkominen vaiheisiin sekä ratkaisusääntöjen ja tulkintasääntöjen nimenomaistaminen, sillä se antaa tutkimuksen lukijalle mahdollisimman tarkan kuvan tutkimuksen eri vaiheista.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Ensimmäinen peruskenttä: Nykyinen ammatti-minä ja työtehtävien arviointi

Harjoittelu avaa opiskelijan silmät ammatillisessa mielessä. Tässä peruskentässä tuodaan esille opiskelijan ammatillinen osaaminen nykyisellä tietotaitotasolla. Opiskelijan ammatillisen osaamisen kuvailua voisi nimittää paremminkin oman ammatillisen osaamisen tiedostamiseksi: aikaisempi käytännön kokemuksen puute on vaikeuttanut opiskelijaa hahmottamaan, mitä oikeasti osaa ja mitä ei. Nyt harjoittelu on antanut välineitä tälle arviointitapahtumalle.

Ensimmäinen peruskenttä pitää sisällään opiskelijan kuvailemien tietojen ja taitojen arviointia. Niitä arvioidaan suhteessa harjoittelupaikan työtehtävien haasteellisuuteen ja vaativuuteen. Muistutan vielä, että tässä, kuten koko tutkimuksessa, näkökulma tuloksiin on opiskelijalähtöinen, sillä harjoittelukertomukset olivat opiskelijoiden itsensä kirjoittamia. Näin ollen työtehtävien haasteellisuus, vaativuus sekä opiskelijoiden tiedot ja taidot ovat luonnollisesti opiskelijoiden itsensä arvioimia ja kuvailemia.

TAULUKKO 4. Työtehtävien arviointi -peruskentän teemat

Teemat	Ydinlausemäärä	Teema muissa peruskentissä
Harjoittelupaikan haasteellisuus	65	
Teorian soveltaminen käytäntöön	34	VI
Oman alan asiantuntija	33	
Oma osaaminen	23	
Alan varmistuminen	8	II
Yhteensä	163	

Kun opiskelijat pitivät jostakin harjoittelupaikasta ja heille annetuista työtehtävistä, sen aisti ja sai myös ihan konkreettisesti lukea harjoittelukertomuksista. Näitä hyviä harjoittelupaikkoja ja -tehtäviä voisi luonnehtia seuraavasti: niissä sai tehdä oman alan työtehtäviä, sai soveltaa tietojaan käytäntöön, sai kehittyä ja oppia uutta, sai tehdä itsenäisesti ja oma-aloitteisesti työtehtäviä sekä sai vastuuta. Edellä kuvatut voisivat olla mistä tahansa hyvän harjoittelun vaatimuksia luonnehtivasta luettelosta. Pystyin erottamaan tällaisissa hyvissä harjoittelupaikoissa työskentelevistä opiskelijoista kaksi erilaista ryhmää. Ensimmäisen ryhmän opiskelijat suorastaan nauttivat haasteista - he uskalsivat rohkeasti tarttua tarjottuihin tilanteisiin ja mahdollisuuksiin, he hallitsivat tilanteet, olivat ikään kuin "asioiden päällä". Toista opiskelijoiden ryhmää leimasi hienoinen epävarmuus. He tarvitsivat ikään kuin sysäyksen päästäkseen eteenpäin ja tarttumaan haasteisiin. Tämän jälkimmäisen ryhmän opiskelijoiden tapauksessa työtehtävät olivat usein liian haastavia harjoittelupaikkojen työtehtäviksi. Usein tällaista liian haasteellista työtehtävää seurasi kiire. Varsinkin projektiluontoisilla työtehtävillä oli tietty aikataulu, missä piti pysyä. Kolkolla on kuitenkin kaksi puolta: toisaalta taas harjoittelun parasta antia, kiireestä huolimatta, arvioitiin usein olevan juuri yhteen asiaan kunnolla perehtyminen, mitä juuri projektiluontoiset työtehtävät tarjosivat.

Kaikki harjoittelupaikat eivät pystyneet tarjoamaan edellisen kaltaisia haasteellisia työtehtäviä. Näissä vähemmän harjoittelupaikan ideaalitulannetta muistuttavissa työpaikoissa pystyin erottamaan myös kaksi opiskelijaryhmää. Näitä opiskelijaryhmiä voisi luonnehtia kiireettömiksi ja/tai heidän harjoittelupaikkansa työtehtävät olivat liian vaatimattomia. Tarkastellaan ensin näitä opiskelijoita, joilla harjoittelu oli suhteellisen kiireetöntä.

"Elokuun päivät soljuivat eteenpäin tehtävien tarkastuksen merkeissä..." (3/99/1).

Sitä en pysty sanomaan, johtuiko kiireettömyys välttämättä haasteettomista työtehtävistä. Useimmiten syynä kiireettömyyteen saattoi pikemminkin olla harjoittelijoiden into ja reippaus - tehtävät tuli tehtyä paljon niihin varattua aikaa nopeammin.

"Aikaa tähän tehtävään oli varattu kuukausi, mutta minäpä kirjoittelin vauhdilla ja raportti oli valmis kahdessa viikossa." (1/99/1)

Toisaalta kiireettömyys saattoi olla myös harjoittelupaikan kyvyttömyyttä arvioida harjoittelijalle sopivaa työtehtävämäärää ja -vaatimustasoa. Ja on myös syytä pitää mielessä, että kiireettömyys ei välttämättä ole negatiivinen asia. Ehkäpä olisi parempi tässä yhteydessä puhua joutilaisuudesta kuin kiireettömyydestä.

Toisen opiskelijaryhmän kohdalla täytyy valitettavasti todeta, että heidän harjoittelupaikan työtehtävänsä olivat liian vaatimattomia harjoittelupaikan tehtäviksi.

“Työtehtävät eivät ylittäneet kompetenssiani, mutta tunsin kehittyväni käytännön tehtävissä.”
(1/99/4)

Käytännön tehtävillä tarkoitettiin useimmiten postitusta, monistusta, puhelimeen vastaamista.

“Koen oppineeni paljon uusia toimistotehtäviä, mm. faxin käyttöä, jota en aiemmin ollut hallinnut...” (2/99/4)

Esimerkki on silti vain yksittäinen virke. Monet ilmaisivat asian lievemmin, varmasti muistaen, että harjoittelijana ei saisi tyytyä pelkkään juoksutytön tai -pojan rooliin.

“Toki tehtäviini kuului postitusta, monistusta ja puhelimeen vastaamista yms., mutta ne kuuluivat jokaiselle talossa työskentelevälle.” (5/98/4)

Joskus jopa puolusteltiin omien työtehtävien vähäpätöisyyttä.

“Tietenkin olisi ollut kiva päästä kokeilemaan koulutussuunnittelua tai kouluttajan töitäkin, mutta työn vaativuusaste ei voi ehkä heti alussa olla liian korkea... yksinkertaisimmista jutuista on helpompi aloittaa.” (13/98/2)

“Usein puhutaankin teoreetikoista, jotka eivät osaa käytännön taitoja. Minusta olikin mukava kartoittaa harjoittelussa myös käytännön taitoja. Pelkkä “papereiden siirteleminen” ja teoretisointi ei olisi tarjonnut mitään uutta, sillä sitähan tehdään yliopistossakin.” (12/98/2)

Kun kävin läpi teoria soveltaminen käytäntöön -teeman ydinlauseita, huomasin, että ne voitiin jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän ydinlauseet pystyivät vastaamaan kysymykseen *Mitä jo osasin?* Noin kolmasosa teeman ydinlauseista vastasi tähän kysymykseen. Toisen ryhmän ydinlauseet vastasivat kysymykseen *Mitä opin lisää?* Teeman ydinlauseista loput kaksi kolmasosaa vastasi tähän kysymykseen.

Monissa harjoittelukertomuksissa mainittiin harjoittelu erinomaisena asiana, sillä se antoi mahdollisuuden teorian soveltamiseen käytännössä. Kun sitten nostaa

esille niitä todellisia tilanteita ja kokemuksia, missä opiskelija oli saanut soveltaa oppimaansa teoriaa käytäntöön (tässä: vastaus mitä jo osasin -kysymykseen), esille tulivat lähinnä selvitys- ja tutkimustyyppiset työtehtävät.

Kovin monen opiskelijan kohdalla harjoittelu ei siis ollut vain oman osaamisen soveltamista käytäntöön, sillä Mitä opin lisää? -kysymys oli aineiston mukaan vahvemmin edustettuna. Mitä opin lisää? -vastauksia voisi luonnehtia paremminkin niin, että ne toivat esille opiskelijoiden ajatuksia siitä, että harjoittelu toimii herättelijänä työelämään. Toki esille tuli muutamia konkreettisia uusien asioiden oppimista, kuten esimerkiksi edellä kuvattuja käytännön taitojen oppimista. Harjoittelussa opittiin ennen kaikkea työssä oloa ja tarpeellisenä pidettyjä *“työyhteisön pelisääntöjä”* (8/99/4). Oman alan asiat opiskelijoiden mukaan varsinaisesti tullaan oppimaan vasta tulevaisuudessa, sillä useaan otteeseen todettiin, että työelämä tulee olemaan todellinen opettaja alalle.

“...opiskelun kautta hankittu kompetenssi, tiedot ja taidot eivät yksin ole asiantuntemusta, vaan todellinen asiantuntijuuteni kehittyy käytännön työn kautta, jossa pääsen jalostamaan, käyttämään ja sitä kautta vielä paremmin sisäistämään opiskelun kautta hankittua tietoa.”
(6/98/6)

Oman alan asiantuntija- ja oma osaaminen -teemat olisi voitu alun alkaen yhdistää yhdeksi teemaksi. Ne muistuttavat sisällöltään toisiaan. Asiantuntijuuden ja osaamisen ilmaisuja löytyi kertomuksista. Yksinkertaisimmillaan oman alan asiantuntijuus ja osaaminen olivat sitä, että sai hyödyntää omia tietoja, taitoja, osaamistaan harjoittelupaikan työtehtävissä. Osaamisen hyödyntämistä oli mielestäni kahta eri tasoa. Oli sellaista osaamisen hyödyntämistä, jota kuvailen *samalla tasolla* tapahtuvaksi: on taito ja/tai tieto, jota hyödynnetään tehtävään. Pääasiassa osaamisen hyödyntäminen tapahtui tällöin tutkimusharjoittelua vastaavissa työtehtävissä, mutta toki osaamisen hyödyntämistä tapahtui muissakin työtehtävissä. Oli myös osaamisen hyödyntämistä, joka tapahtui mielestäni *eri tasolla* kuin edelliset. Näissä opiskelijan oma asiantuntijuus sai erityisen merkityksen - opiskelija sai toimia siinä tehtävässä *oman osaamisensa, oman asiantuntijuuden takia*. Näitä ydinlauseita oli selvästi vähemmän kuin edellisiä, samalla tasolla tapahtuvan osaamisen hyödyntämisen ilmaisuja.

“...minua kohdeltiin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin asiantuntijana, koska olin kaikkein eniten perehtynyt aiheeseen.” (4/99/9)

Ikään kuin pisteenä i:n päällä löytyi seuraava ihmettelevä ilmaisu:

“...minä omalla työskentelylläni annoin jonkin uuden näkökulman ohjaajan omiin työtehtäviin.” (7/97/8)

Tosin aina oma asiantuntijuus ja osaaminen eivät vakuuttaneet opiskelijaa - opiskelija sai silloin tällöin törmätä omaan tietämättömyyteen asiantuntijuuden sijasta. Pahimmassa, joskin vain muutamassa, tapauksessa ryhdyttiin epäilemään koko koulutusohjelman tarkoituksellisuutta.

“Mieleeni tuli monesti kysymys, pystyisikö aivan jonkun muun alan ihminen tekemään saman työn hyvin ja paremminkin kuin minä kasvatustieteilijänä.” (7/97/6).

Muutama opiskelija oli kokenut olevansa ennen harjoittelua epävarma siitä, onko oikealla alalla, kun ei ollut päässyt näkemään ja kokeilemaan käytännön puolta opiskelemastaan alasta. Alkuosassa harjoittelua opiskelijat olivat vielä epävarmoja omasta osaamisesta, loppupuolella harjoittelua olo alkoi huojentumaan - osaa sittenkin jotakin. Käytännön kokemusta saadessaan opiskelijan epävarmuus omasta osaamisestaan hälveni. Teeman ydinlauseet lähinnä kuvailivat sitä, että tällainen harjoitteluperiodi oli varmistanut alan valinnan. Toisaalta ei kiistetty sitä tosi asiaa, että opintojen loppuvaiheessa on helpompi ryhtyä erilaisiin tehtäviin, sillä silloin opiskelijalla on ennalta edes jonkinmukaisia tietoja omasta alasta. Harjoittelu avasi aika lailla silmiä sille, mitä pitäisi vielä oppia. Sanomisen tasolla kerrottiin kyllä, että harjoittelu on hyvä, näkee mitä taitoja pitää vielä itselleen hankkia, mutta kovin paljon konkreettisia ajatuksia ei vielä tässä peruskentässä tullut esille.

6.2 Toinen peruskenttä: Työyhteisöön liittyminen

Tässä peruskentässä on tarkoitus tarkastella työyhteisöön liittymistä ja työyhteisötaitojen oppimista. Ennakko-oletuksena minulla oli, että näitä ilmaisuja tulisi runsaasti, sillä useimmitenhan harjoittelu oli monille opiskelijoille ensimmäinen työkokemus omalta alalta. Oletin myöskin, että noviisina työn maailmaan siirtyvät opiskelijat raportoivat paljon tähän peruskenttään tulevia ilmaisuja.

TAULUKKO 5. Työyhteisöön liittyminen -peruskentän teemat

Teemat	Ydinlausemäärä	Teema muissa peruskentissä
Työrytmin oppiminen	14	
Tekeminen ja ajankulu	11	
Viihtyminen	10	
Oman paikan löytäminen	10	IV
Sopeutuminen harjoittelupaikkaan	8	III
Alkujännitys	7	IV
Oman työpanoksen merkittävyys	5	IV
Roolien vaihtuminen	4	IV
Pinnallisuus	2	IV
Samastuminen	2	IV
Yhteensä	73	

Teeman työrytmin oppiminen tarkoituksena on nostaa esille juuri näitä opiskelusta työelämään siirtymisen ilmaisuja. Tähän teemaan tuli loppujen lopuksi, vastoin odotuksiani, melko vähän ilmaisuja. Ylipäätänsä koko peruskentän muodostavat teemat jäivät kukin melko suppeaksi; peruskenttä koostuukin monesta pienehköstä teemasta. Ehkä peruskentän pienuus johtuu siitä, että tämä puoli työelämästä on sitä tiedostamattomampaa oppimista, mikä oikeastaan opitaan *“rivien välistä tulkitsemalla”* (12/98/5), kuten eräs opiskelija totesi.

Työrytmin oppimista tuli esille lähinnä niissä yhteyksissä, joissa kuvailtiin alkujännitystä. Ennen harjoittelua ja harjoittelun alussa koettiin nimittäin joitakin jännityksen tuntemuksia.

“Lähinnä jännitin uutta työpaikkaa, uusia ihmisiä, työympäristöä ja myös sitä, kuinka opin yrityksen tavat ja toimintakulttuurin.” (9/98/6)

Jännitystä aiheuttivat lähinnä uusi ympäristö, uusiin ihmisiin tutustuminen, uudet työtehtävät ja epätietoisuus siitä, mitä harjoittelijalta vaaditaan. Kovin yleistä alkujännityksen kokemisen kuvailu ei ollut.

Ylipäätänsä työrytmin oppiminen piti sisällään lähinnä oman harjoittelupaikan työolojen ja pelisääntöjen ilmaisuja, mutta mitään yleisempiä johtopäätöksiä niistä ei voida vetää.

Ei liene yllättävää, että viihtyminen luettiin useimmiten onnistuneeseen harjoitteluun tai johonkin onnistuneeseen harjoittelun osatekijään kuuluvaksi. Viihtymistä myös useimmiten selitettiin työyhteisön avulla.

“Tehtävät olivat vaatimustasoltaan sopivia, jolloin koin paljon onnistumisia. Myös tällä oli varmasti vaikutusta siihen, että viihdyin hyvin.” (6/99/7)

“Erityisen myönteisenä koin sen, että minut otettiin osaksi työyhteisöä eli olin yksi heistä ja tunsin kuuluvani joukkoon. Tällä seikalla oli myönteinen vaikutus työviihtyvyyteen.” (10/97/3)

“...juuri kun alat tuntea olosi jossain määrin “kotoisaksi”, onkin jo aika lähteä pois.” (5/97/2)

Harjoittelija saattoi uppoutua työtehtäviinsä sillä tavoin, ettei huomannut ajankulua.

“Harjoittelussani aika kului kuin siivillä ja normaali työaika venyi miltei päivittäin, ei siksi etten olisi ehtinyt tehdä töitä normaaliajan kuluessa vaan siksi, että ajan kulua ei huomannut.” (7/98/4)

Harjoittelu kestää vain kolme kuukautta. Tällä oli merkitystä työpaikan ihmissuhteiden ja viihtyvyyden kannalta, kuten edellä tulikin esille. Rajallisuus tuli vastaan myös työtehtävissä. Varsinkin projektiluontoisissa työtehtävissä kolme kuukautta aiheutti paniikkia ja stressiä siitä, kuinka saa työtehtävänsä ajoissa päätökseen.

Oman paikan löytäminen sekä tekeminen ja ajankulu olivat teemoina samantapaisia keskenään. Oman paikan löytämisen teemalla tarkoitetaan niitä ilmaisuja, joissa opiskelija osoittaa hakevansa paikkaa harjoittelupaikan työyhteisössä. Opiskelija miettii itseään ja osaamistaan oman alan työpaikassa ja saa myös viitteitä sijoittumisestaan tulevaisuudessa. Yleensä ottaen ilmaisut olivat sävyiltään positiivisia: oma paikka omalla osaamisella ja taidoilla löytyi helposti työyhteisössä. Kyse oli tavallaan myös eräänlaisesta työyhteisöön hyväksymistä ja sulautumista - ettei tarvitsisi olla sivustaseuraaja. Tekemisen ja ajankulun teema liittyy myös samaan kontekstiin. Harjoittelussa ei saanut olla hyödytön - tekemistä piti olla koko ajan.

“Olen tyytyväinen harjoitteluuni ennen kaikkea siksi, että sain jatkuvasti tehdä erilaisia tehtäviä eikä minun tarvinnut olla toimeettomana.” (1/99/8)

“Kieltämättä lomakkeita odotellessa oli joskus vähän toimeeton olo, kun ei ollut varsinaista “omaa tekemistä”.” (5/99/5)

Kun työympäristökään ei ollut niin tuttu, että tietäisi aina itse seuraavan työtehtävän, piti olla joku, joka osoitti lisätehtävät. Vääristyksen mahdollisuus harjoittelussa tulee siitä, että opiskelija olisi valmis tekemään mitä tahansa, ettei vain olisi hyödytön.

Ideaalitilanne on se, että opiskelijan tekemällä työllä on jotakin merkitystä, konkreettista hyötyä harjoittelupaikalle. Onneksi vain yhdessä harjoittelukertomuksessa tuli esille, että harjoittelijalle kaavailtu työ ei saanut kaikilta osapuolilta suurta kannatusta:

“Lähinnä ihmeteltiin kyselyn tarkoitusta, kun opettajat kuitenkin keräävät palautetta opettamiensa jaksojen osalta. Opettajan kommentit eivät juuri motivaatiotani lisänneet, mutta yritin sitten vakuuttua muulla tavoin työni tarpeellisuudesta.” (3/99/5)

Olin päättänyt alun alkaen kiinnittää huomion mahdollisiin ns. hyötyjiin, harjoitteluun pinnallisesti orientoituneisiin opiskelijoihin. Päätin tarkastella, tuleeko ilmaisuja esimerkiksi opintoviikkojen suorittamisesta (harjoittelustahan saa 6 opintoviikkoa) tai palkasta (harjoitteluajalta saa opintorahaa reippaamman palkan). Ilmaisuja tuli vain kaksi. Toinen liittyi juuri opintoviikkojen hankintaan, ja toinen ilmaisu oli opiskelijalta, joka oli alunperin suostunut menemään harjoittelupaikkaan vain sillä mielellä, että saa harjoitteluprojektistaan hyödyn suoraan pro gradu -työhönsä.

Teemat roolien vaihtuminen ja samastuminen olivat keskenään samantapaisia tässä aineistossa, sillä kummassakin oli kyse opettajan roolista, opettajaksi samastumisesta. Roolin vaihtuminen opettajaksi ilmaistiin sen suuntaisina, että ikään kuin olisi astuttu elämässä askelta ylemmäksi, oikein opettajan rooliin. Oli myös helppoa samastua opettajan rooliin, kun se on tavallaan valmis roolimalli opiskelijalle.

“Helppoa samastua opettajan rooliin, kun olin katsellut touhua jo opiskelijan kulmasta. En siis tarvinnut ohjausta siten, kuin aivan “ulkona” asioista oleva olisi kenties tarvinnut.” (9/99/1)

Toisaalta tämä oli itsestään selvä tulos: kenellä meistä ei olisi ennakkokäsityksiä opettajan roolista?

Sopeutuminen harjoittelupaikkaan oli teemana hieman ongelmallinen. Joku saattoi käyttää sopeutua sanaa synonyyminä sille, että tunsu itsensä tervetulleeksi uuteen työyhteisöön.

“Mielestäni sopeuduin taloon erittäin hyvin. Tässä merkittävässä asemassa olivat tietenkin mukavat työkaverit, jotka neuvoivat ja ohjasivat mielellään.” (5/99/7)

Joku taas saattoi tarkoittaa, että vähitellen, kaikesta huolimatta sopeutui harjoittelupaikkaan.

“Ensimmäisten viikkojen kuluessa ihmiset ja harjoittelupaikka tulivat tutummaksi ja samalla koin itse sopeutuvani työympäristöön yhä paremmin.” (2/99/2)

Koko teema, sopeutuminen harjoittelupaikkaan, oli lopulta varsin suppea, joten en kiinnittänyt siihen sen suurempaa huomiota. Käsittelin teeman tarkemmin yhdessä työntekijöiden kohtelu -teeman kanssa, harjoittelija-vertainen -akselilla.

6.3 Kolmas peruskenttä: Kohtelu

TAULUKKO 6. Kohtelu -peruskentän teemat

Teemat	Ydinlausemäärä	Teema muissa peruskentissä
Työntekijöiden kohtelu	45	
Ohjaajasuhde	41	
Luottamus ja vastuu	22	IV
Sopeutuminen harjoittelupaikkaan	8	II
Yleismies jantunen	7	
Yhteensä	123	

Teema työntekijöiden kohtelu kuvaa sitä, kuinka opiskelija otettiin harjoittelijana vastaan harjoittelupaikassa. Se kuvaa koko työyhteisön työntekijöiden kohtelua harjoittelijaa kohtaan, ilmapiiriä yms., se ei vain kuvaa ohjaajan suhtautumista opiskelijaan. Kuten edellä totesin, käsittelin tämän teeman yhteydessä myös teeman sopeutuminen harjoittelupaikkaan ydinlauseet.

Jaoin teeman kahteen alateemaan, joille annoin nimet *harjoittelija* ja *vertainen*. Harjoittelija -alateeman avulla kartoitin niitä tilanteita, joissa opiskelija, tavalla tai

toisella, sai tuntea olevansa todellakin harjoittelija. Alateema vertainen taas toi esille niitä tilanteita, joissa opiskelija sai tuntea olevansa harjoittelupaikan työyhteisössä vertainen muiden työntekijöiden kanssa.

Vain muutamassa tapauksessa opiskelija sai tuntea olevansa harjoittelija. Varsinkin ne ilmaisut olivat ymmärrettäviä, missä opiskelija harjoittelun alussa tunsivat itsensä harjoittelijaksi, kun ei tiennyt tehtäviään, ei tuntenut työympäristöä, ihmisiä jne. Eräs opiskelija oli harjoittelunsa alussa fyysisestikin eri paikassa kuin muut työntekijät, joten ei liene yllättävää, jos tällainen opiskelija tuntee itsensä harjoittelijaksi. Parin opiskelijan ilmaisuista paistoi läpi asenne, että he olivat tulleet harjoittelijoiksi, eivätkä halunneet muuta asemaa harjoittelupaikassa tavoitellakaan - halusivat mennä siitä, mistä aita on matalin.

Suurin osa ilmaisuista oli kuitenkin niitä, jotka päättyivät alateemaan vertainen. Opiskelijat tunsivat olevansa tasavertaisia harjoittelupaikan muiden työntekijöiden kanssa. Heidät otettiin alun alkaen vastaan hyvin vastaan ja kohdeltiin osana työyhteisöä.

“Koin, että minut otettiin vertaisena vastaan.” (5/99/1)

“Eräs iloisimmista asioista harjoittelujaksolla oli se, että ilmapiiri työpaikalla oli hyvä, ihmisten kanssa oli todella helppoa tulla toimeen ja mielestäni minut otettiin erittäin avoimesti vastaan: mitä pidemmälle kesä kului, sitä voimakkaammin tunsin kuuluvani työyhteisöön.” (12/98/7)

Yleismies jantunen -teeman pystyi jakamaan samalla tavoin kahteen osaan. Tässä ilmaisut menivät kutakuinkin puoliksi. Puolet tämän teeman ylöskirjatuista ydinlauseista kuvaili, kuinka opiskelija oli joutunut tekemään ns. “harjoittelijan töitä”, oli ts. päätenyt juoksutyön tai -pojan rooliin. Tästä tulee teeman nimikin. Suunnilleen toinen puoli ydinlauseista kuvasi sitä, miten opiskelijat olivat helpottuneita siitä, ettei heidän ainakaan ollut tarvinnut tyytyä yleismies jantusen rooliin, vaan heille oli ollut tarjota “kunnon” töitä.

Vastuun ja luottamuksen saaminen koettiin mielekkäänä ja opettavaisena prosessina. Kun pystyi täyttämään annetun vastuun, antoi se opiskelijalle itselleen aitoa, parhaana pidettyä palautetta omasta osaamisestaan. Luottamuksen ja vastuun saamisella oli myös eräänlainen noidankehävaikutus positiivisessa mielessä. Kun saa harjoittelupaikan taholta luottamusta ja vastuuta, se lisäsi myös luottamusta omiin taitoihin. Tämä noidankehäprosessi voitiin kytkeä myös työssä viihtymiseen ja ihmisten

kanssa toimeen tulemiseen, jotka taas osaltaan vaikuttivat siihen, että harjoittelu koettiin myönteisenä kokemuksena omalle osaamiselle ja omilla taidoilla selviytymiselle. Noidankehä saattoi olla myös negatiivinen, lähinnä sellaisissa tapauksissa, joissa opiskelijan harteille työnnettiin liikaa vastuuta. Tosin vain muutamassa harjoittelukertomuksessa tuli vastaavaa esille.

“Ohjaaja halusi korostaa itseohjautuvuutta. Minun tuli toimiessani luottaa omaan arviointikykyyn. Tämä taktiikka oli ajoittain kuitenkin ohjattavan näkökulmasta raskas. Ristiriitaisuus harjoittelijan aseman ja ajoittaisen melko suuren päätäntävällän välillä oli melkoinen.” (3/98/5)

“Projektia oli melko raskas vetää ja ajoittain kieltämättä tuntui, etteivät taitoni riitä kaikkien esille tulevien asioiden hoitamiseen.” (5/97/7)

“Vastuuta sain työn myötä ottaa harteille rutkasti, välillä ehkä liikaakin.” (7/97/7)

Pystyin erottamaan erilaisia harjoittelija - ohjaaja -suhteita. *Peruspilari* on hieman negatiivissävytteinen ilmaisu tälle suhteelle. Ohjaaja koettiin vahvasti tueksi ja turvaksi, mutta ei mielestäni oikealla tavalla - jos oikeaa ja väärää tapaa voi erottaa. Tämän ilmauksen tapauksessa harjoittelija osoitti ydinlauseillaan, että oli nostanut ohjaajan ikään kuin jalustalle. Syynä tähän oli opiskelijan oma epävarmuus osaamisestaan, joka jatkui vielä harjoittelun aikanakin.

Toinen harjoittelija - ohjaaja -suhteelle antamani nimitys oli *vertainen*, kutakuinkin samassa merkityksessä kuin aiemminkin. Tämä tuli etenkin sellaisissa työtehtävissä vastaan, jotka vaativat paljon vuorovaikutusta ja läheistä kanssakäymistä. Vertaisena pitäminen ei tarkoita sitä, että opiskelija vastaisi tiedoiltaan ja taidoiltaan ohjaajaa, vaan sillä tarkoitetaan opiskelijan osakseen saamaansa kohtelua. Toisaalta vertaisen asemassa saattoivat olla työpaikan muutkin työntekijät, eivät vain ohjaajat, kuten edellä tulikin jo esille. Avainasemassa tässä oli vuorovaikutus muiden työntekijöiden kanssa.

Kolmas nimitys tälle suhteelle oli *itsenäinen*. Opiskelija päätyi tämän nimityksen alle joko omasta tahdostaan riippumatta, työtehtävien helppoudesta johtuen tai sitten opiskelija tietoisesti halusi pysyä itsenäisenä. Joskus opiskelijan oli ohjauksen puutteen takia oltava itsenäinen. Harjoittelun ongelmaksi ylipäättänsä saattoi nousta juuri ohjauksen puutteellisuus. Ohjaajan sairastuminen tms. oli varsin ymmärrettävä tilapäinen syy ohjauksen puuttumiselle. Pahimmissa tapauksissa ohjaus oli jatkuvasti

puutteellista ohjaajan omien kiireiden vuoksi. Työtehtävät saattoivat olla niin helppoja, että opiskelija pystyi vaivatta tekemään tehtävänsä ilman ohjausta. Tietoinen valinta pysyä itsenäisenä tarkoitti sitä, että opiskelija halusi tarkoituksella kokeilla siipiään ja tehdä asiat yksin itsenäisesti. Liiallinen itsenäisyyskään ei välttämättä ole hyvä asia, koska kyseessä useimmiten ovat vastuulliset tehtävät, joiden onnistunut suorittaminen on välttämätöntä harjoittelupaikalle.

Neljäs nimitys suhteelle oli *harjoittelija*, samassa merkityksessä kuin aiemminkin. Mielestäni on varsin luonnollista, että harjoittelun alussa opiskelijan olo tuntui hieman harjoittelijamaiselta. Pääsääntöisesti juuri näitä harjoittelijailmaisuuksia tämän teeman harjoittelija-ydinlauseet olivatkin. Harjoittelun loppua kohden opiskelija alkoi tuntea olonsa kotoisemmaksi ja ei-harjoittelijamaiseksi.

6.4 Neljäs peruskenttä: Ammatillinen kasvu

Tämä peruskenttä kuvaa sitä ammatillista kasvua, mikä harjoittelukertomuksissa oli pystytty välittämään. Harjoittelu on suhteellisen lyhyt ajanjakso, mutta silti ammatillista kasvua oli tapahtunut. Ainakin tämän neljännen peruskentän vahvimpana teemana on ammatillisen kasvu harjoitteluaikana. Muutkin peruskentän teemat ovat sellaisia, että ne tapahtuvat ikään kuin pidemmällä aikavälillä, sillä teemoissa vilahtelee mm. sanoja kasvu, tiedostaminen, löytäminen.

TAULUKKO 7. Ammatillinen kasvu -peruskentän teemat

Teemat	Ydinlausemäärä	Teema muissa peruskentissä
Ammatillinen kasvu harjoitteluaikana	40	
Luottamus ja vastuu	22	III
Oman vähyyden tiedostaminen	12	
Itseluottamuksen kasvu	12	
Oman paikan löytäminen	10	II

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

Alkujännitys	7	II
Oman työpanoksen merkittävyys	5	II
Roolien vaihtuminen	4	II
Palautteen saaminen	4	
Pinnallisuus	2	II
Samastuminen	2	II
<hr/>		
Yhteensä	120	

Ammatillisen kasvun kuvauksissa korostettiin harjoittelun merkitystä, mutta kuvauksista ei kuitenkaan tarkasti käynyt ilmi, mitä tuo ammatillinen kasvu itse asiassa oli. Opiskelijat pystyivät toteamaan, että tietty asia on kehittävä ammatillisessa mielessä sanomatta kuitenkaan sen tarkemmin, mitä tuo heidän kuvailema ammatillinen kehitys lopulta olikaan. Minun täytyi siis lähteä neljäkymmenen ydinlauseen turvin purkamaan kasvatustieteen opiskelijan harjoitteluaikaisen ammatillisen kasvun sisältöä.

Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillisen kasvun kuvaukset pystyi karkeasti jakamaan kahteen osaan. Toinen puoli oli kuvauksia siitä, kuinka harjoittelu oli antanut mahdollisuuden saada (työ)kokemusta, ja harjoittelija oli voinut syventää jo osaamia taitoja.

“Harjoittelutehtävistäni etenkin opettaminen syvensi mielestäni sellaista käytännön asiantuntijuutta, jota yliopistolla ei saa.” (9/97/4)

“Myös oman asiantuntijuuteni kehittymisen kannalta harjoittelu projektissa oli hyödyllistä, koska todennäköisesti törmään projekteihin työelämässäkin.” (4/97/5)

Ensimmäinen ydinlause on esimerkki osaamisen syventämisestä. Toinen ydinlause kuvaa sitä, että harjoittelu on antanut mahdollisuuden kokemuksen hankkimiseen tulevaisuutta vasten. Nämä ilmaisut jäivät ylipäättänsä nimeämisen tasolle. Tarkoitan nimeämisellä tässä sitä, että opiskelija pystyy nimeämään esim. opettamisen, joka syventää hänen osaamistaan, mutta hän ei silti ryhdy erittelemään, millä tavalla se syventää hänen osaamistaan. Kovin yksityiskohtaisia kokemuksen ja osaamisen kuvailuja ei löytynyt.

Toinen puoli opiskelijan ammatillisen kasvun kuvauksista olivat eräänlaisia ahaa-elämyksiä. Nämä olivat ilmaisia, jotka osoittivat, että opiskelijan käsitys itsestä ammatillisessa mielessä oli selkiytynyt, oma osaaminen oli alkanut hahmottua.

“Vaikka opiskelutahtini on ollut hyvä ja olen innostuneesti hankkinut tietoja sekä kasvatustieteestä että sitä tukevista aloista, on käsitys itsestä ammatillisessa mielessä ollut epämääräinen. Ammatillisen kasvun voin katsoa alkaneen tästä...” (20-21/99/8)

“Oman ammatillisen kehittymisen kannalta pidin harjoittelua kehittävänä kokemuksena, sillä sen avulla kykenin tarkastelemaan omia vahvuusalueitani ja kartoittamaan niitä.” (9/98/5)

Ne olivat myöskin ilmauksia työelämän “ihmeellisyyksistä” ja opettavuudesta. Usein ilmauksista tuli juuri esille opiskelun alla oleva ala eli kasvatustiede. Ydinlauseista saattoi havaita, että pidettiin melko haasteellisena lähteä “ammattitaidottomana” kentälle. Usein esille tuli myös vanha kansanviisaus “työ tekijäänsä opettaa”. Opiskelijat toistivat useasti, että todellinen ammattitaito saavutetaan vasta työelämässä.

Vain ihan parissa ilmaisussa pystyin saamaan kiinni aidon kasvu- ja kehitysprosessin:

“Parin ensimmäisen palautteenannon kohdalla kysyin neuvoa, olinko oikeilla jäljillä. Harjoittelun loppuvaiheessa “ohjaus” oli muuttunut opettajien väliseksi keskusteluksi.” (8/99/1)

“Ensimmäiset ryhmähavainnoinnit ja haastattelut vähän jännittivät, sillä enhän ollut aikaisemmin arvioitsijan asemassa. Tilanteet sujuivat omalta osaltani ihan hyvin, ja samalla opin yhä paremmin kiinnittämään huomioni seikkoihin, joita piti tarkastella opiskelijoissa.” (5/99/2)

Aitojen kasvu- ja kehitysprosessi-ilmausjenvähyys johtuu varmaankin siitä, että näitä on vaikea ilmaista yhdessä virkkeessä. Kun ydinlauseanalyysi pyrkii ottamaan aineistonsa tiiviissä, yhden virkkeen muodossa, voi olla, että muutama ydinlausepari oli tämän takia mennyt ehkä ohi.

Vastuun ja luottamuksen saaminen koettiin mielekkäänä ja opettavaisena prosessina. Kun pystyi täyttämään annetun vastuun, antoi se opiskelijalle itselleen aitoa, parhaana pidettyä palautetta omasta osaamisestaan. Luottamuksen ja vastuun saamisella oli myös eräänlainen noidankehävaikutus positiivisessa mielessä. Kun sai harjoittelupaikan taholta luottamusta ja vastuuta, se lisäsi myös luottamusta omiin taitoihin. Tämä noidankehäprosessi voitiin kytkeä myös työssä viihtymiseen ja ihmisten kanssa toimeen tulemiseen, jotka taas osaltaan vaikuttivat siihen, että harjoittelu

koettiin myönteisenä kokemuksena omalle osaamiselle ja omilla taidoilla selviytymiselle. Noidankehä saattoi olla myös negatiivinen, lähinnä niissä tapauksissa, kun opiskelijan harteille työnnettiin liikaa vastuuta. Tosin vain muutamassa harjoittelukertomuksessa tuli vastaavaa esille.

“Ohjaaja halusi korostaa itseohjautuvuutta. Minun tuli toimiessani luottaa omaan arviointikykyyn. Tämä taktiikka oli ajoittain kuitenkin ohjattavan näkökulmasta raskas. Ristiriitaisuus harjoittelijan aseman ja ajoittaisen melko suuren päätäntävällän välillä oli melkoinen.” (3/98/5)

“Projektia oli melko raskas vetää ja ajoittain kieltämättä tuntui, etteivät taitoni riitä kaikkien esille tulevien asioiden hoitamiseen.” (5/97/7)

“Vastuuta sain työn myötä ottaa harteille rutkasti, välillä ehkä liikaakin.” (7/97/7)

Oman vähyden tiedostaminen on hiukan vääristävä nimi teemalle. Kyse oli ydinlauseiden perusteella pikemminkin itsensä aliarvioimisesta ja persoonallisista ilmaisutavoista.

“Pidin harjoittelua hyvänä oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Se on yksi työnäyte ansiolistani (mikä on vielä kovin lyhyt).” (11/99/1)

Siinä näkyy sutkautus omasta ansiolistasta, mikä varsin luonnollisesti on tässä vaiheessa työkokemuksen osalta melko suppea. Tavallaan pilailtaan omalla vähyydellä ilman, että se nyt on niin aliarvioimistakaan. Oma vähyys, jota voisi kutsua pikemminkin kokemattomuudeksi, tiedostettiin “terveellä” tavallakin:

“Tietenkään en voinut opetuksessani nojautua mihinkään omaan tutkimustyöhön, kuten monet yliopistonopettajat, jotka luennoivat ainoastaan jostain tietystä, usein erittäin kapea-alaisestakin aihepiiristä.” (9/97/2)

Itseluottamuksen kasvu liitettiin lähestulkoon aina johonkin onnistumisen kokemukseen ts. onnistumisen kokemusta seuraa useimmiten myös vahvistunut itseluottamus.

“Itseluottamus on kasvanut, kun on nähnyt pärjäävänsä työtehtävissä...” (15/99/2)

Edellä tulikin jo esille, että luottamuksen ja vastuun saaminen lisäsi itseluottamusta:

“Kun minun selviytymiseeni luotettiin, opin luottamaan myös itseeni, vaikka kokemusta ei läheskään kaikista tilanteista ollutkaan.” (7/99/8)

Oman paikan löytämisen teemalla tarkoitetaan niitä ilmaisuja, joissa opiskelija osoittaa hakevansa paikkaa harjoittelupaikan työyhteisössä. Opiskelija miettii itseään ja osaamistaan oman alan työpaikassa ja saa myös viitteitä sijoittumisestaan tulevaisuudessa. Yleensä ottaen ilmaiset olivat sävyiltään positiivisia: oma paikka omalla osaamisella ja taidoilla löytyi helposti työyhteisössä. Kyse oli tavallaan myös eräänlaisesta työyhteisöön hyväksymistä ja sulautumista - ettei tarvitsisi olla sivustaseuraaja.

Ennen harjoittelua ja harjoittelun alussa koettiin joitakin jännityksen tuntemuksia.

“Lähinnä jännitin uutta työpaikkaa, uusia ihmisiä, työympäristöä ja myös sitä, kuinka opin yrityksen tavat ja toimintakulttuurin.” (9/98/6)

Jännitystä aiheuttivat lähinnä uusi ympäristö, uusiin ihmisiin tutustuminen, uudet työtehtävät ja epätietoisuus siitä, mitä harjoittelijalta vaaditaan. Kovin yleistä alkujännityksen kokemisen kuvailu ei ollut.

Ideaalitilanne on se, että opiskelijan tekemällä työllä on jotakin merkitystä, konkreettista hyötyä harjoittelupaikalle. Onneksi vain yhdessä harjoittelukertomuksessa tuli esille, että harjoittelijalle kaavailtu työ ei saanut kaikilta osapuolilta suurta kannatusta:

“Lähinnä ihmeteltiin kyselyn tarkoitusta, kun opettajat kuitenkin keräävät palautetta opettamiensa jaksojen osalta. Opettajan kommentit eivät juuri motivaatitani lisänneet, mutta yritin sitten vakuuttua muulla tavoin työni tarpeellisuudesta.” (3/99/5)

Teemat roolien vaihtuminen ja samastuminen olivat samantapaisia tässä aineistossa, sillä kummassakin oli kyse opettajan roolista, opettajaksi samastumisesta. Roolin vaihtuminen opettajaksi ilmaistiin sen suuntaisina, että ikään kuin olisi astuttu elämässä askelta ylemmäksi, oikein opettajan rooliin. Oli myös helppoa samastua opettajan rooliin, kun se on tavallaan valmis roolimalli opiskelijalle.

“Helppoa samastua opettajan rooliin, kun olin katsellut touhua jo opiskelijan kulmasta. En siis tarvinnut ohjausta siten, kuin aivan “ulkona” asioista oleva olisi kenties tarvinnut.” (9/99/1)

Palautteen saaminen -teemaan tuli yllättävän vähän ydinlauseita. Tämän aineiston mukaan ilmaukset menivät puoliksi: kaksi opiskelijaa sai positiivista

palautetta ja kaksi opiskelijaa olisi halunnut saada enemmän palautetta. Tässä tarkoitetaan suoria ilmauksia palautteen saamisesta. Epäsuoria palautteen saamisen ilmaisuja kyllä löytyi muista yhteyksistä.

Olin päättänyt alun alkaen kiinnittää huomion mahdollisiin ns. hyötyjiin, harjoitteluun pinnallisesti orientoituneisiin opiskelijoihin. Päätin tarkastella, tuleeko ilmaisuja esimerkiksi opintoviikkojen suorittamisesta (harjoittelustahan saa 6 opintoviikkoa), tai palkasta (harjoitteluajalta saa opintorahaa reippaamman palkan). Ilmaisuja tuli vain kaksi. Toinen liittyi juuri opintoviikkojen hankintaan, ja toinen ilmaisu oli opiskelijalta, joka oli alunperin suostunut menemään harjoittelupaikkaan vain sillä mielellä, että saisi harjoitteluprojektistaan hyödyn suoraan pro gradu -työhönsä.

6.5 Viides peruskenttä: Tulevaisuus ja itsensä kehittäminen

TAULUKKO 8. Tulevaisuus ja itsensä kehittäminen -peruskentän teemat

Teemat	Ydinlausemäärä	Teema muissa peruskentissä
Työkokemus	38	VI
Tulevaisuus	19	
Kehittämistarve	13	
Motivaation kasvu	11	VI
Yhteensä	81	

Jaoin teeman työkokemus ydinlauseet ensin karkeasti sen mukaan, annetaanko niissä ymmärtää, että kokemusta sai aivan uusista työtehtävistä ja -tilanteista, joissa tarvittiin uusia tietoja ja taitoja vai oliko kyse työtehtävistä, joissa hyödynnettiin tai syvennettiin vanhoja tietoja ja taitoja. Näistä ensimmäiset eli uusien työkokemusten ja -taitojen kuvailu olivat työkokemusilmaisuissa enemmistönä. Mukana oli jälleen myös näitä ilmaisuja, jotka osoittivat, että opiskelija oli oppinut harjoittelussa ns. käytännön taitoja.

“Milloinka sitä oppisi esimerkiksi eri tietokoneohjelmien ja kopioinnin niksejä ellei tässä vaiheessa.” (11/98/2)

Oli myös näitä tarkentamattomia “työ tekijäänsä opettaa” -kommentteja, joissa ilmaistaan työelämän olevan sitten tulevaisuudessa todellinen opettaja alalle. Myös harjoittelupaikkaa työympäristönä pidettiin uutena, opettavana kokemuksena - opitaan ainakin yhdenlaisessa työyhteisössä toimimista.

“Työskentely suuressa teollisuusyrityksessä oli myös uusi kokemus ja erilaisissa työyhteisöissä toimiminen tuo aina arvokasta kokemusta ja näkemystä työelämään.” (11/98/7)

Vanhojen tietojen hyödyntämisessä oli kyse lähinnä erilaisten tutkimusvalmiuksien hyödyntämistä. Opiskelijat saattoivat kuvailla myös, että vasta nyt tietty tutkimustaito on itselle vasta kunnolla avautunut. Tavallaan kyse oli myös tässäkin siis uusien taitojen oppimisesta.

“Työtehtävissäni sain soveltaa monipuolisesti tilastomenetelmä- ja tutkimusmenetelmäkursseilla hankittuja tietoja ja näin sain varmuutta ja innostusta gradun tekoon.” (12/97/3)

“Kertaus SPSS -ohjelman käytöstä teki minulle hyvää, sillä tilastokursseilla ohjelman käyttö on hyvin pinnallista, eikä niillä ehdi sisäistää asioita.” (9/98/9)

Teemoja tulevaisuus ja kehittämistarve oli helppoa tarkastella yhdessä - jo ihan senkin vuoksi, että ne löytyivät harjoittelukertomuksista useimmiten samasta kohdasta, nimittäin harjoittelukertomusten loppuosasta, jossa arvioitiin tulevaisuutta. Kehittämistarpeet olivat myös tulevaisuutta: kyse on siitä, mitä täytyisi omissa taidoissa ja tiedoissa vielä kehittää opiskelun avulla, jotta olisi valmiimpi työelämän haasteisiin. Tulevaisuusteeman avulla voitiin todeta, että harjoittelu oli antanut opiskelijoille varmennusta omalle alalle, oli valottanut tulevaa ja oli antanut myös uusia ideoita työmarkkinoille sijoittumisesta. Kaiken kaikkiaan harjoittelun sanottiin laajentaneen omaa katsantokantaa.

“Harjoittelu antoi minulle näkemystä myös siitä, mihin kaikkeen kasvatustieteilijänä on mahdollisuus suuntautua.” (6/99/9)

Harjoittelu on avannut silmiä myös omille kehittämistarpeille. Useat opiskelijat sanoivat usein olevansa varmempia sivuainevalinnoistaan ja tietoisia siitä, mitä taitoja

ja tietoja kannattaisi hankkia lisää. Kuten aiemmin on tullut esille, harjoittelu oli antanut tietoa opiskelijalle siitä, mitä hän jo osasi harjoittelupaikassaan.

“Aionkin käyttää loput opiskeluajastani osaamisaukkojen paikkaamiseen: ensimmäiseksi hankkiudun atk-kursseille opiskelemaan taulukkolaskentaa.” (20/98/7)

Oli siis ihan tämänkaltaisia yksittäisiä kehittämistarpeita, mutta oli myös laajempia kehittämistarpeita, tullaan kenties valitsemaan kokonaan uusi sivuaineopintokokonaisuus ja/tai suunnataan opinnot tarkoitukselle vielä enemmän johonkin tiettyyn suuntaan. Oli myös niitä ilmaisuja, että olisi kehittämistarpeita ja -haluja, mutta aika ei enää riitä.

“Harjoittelun ollessa loppusuoralla ei enää ehdi kovinkaan suuria muutoksia tekemään omissa ainevalinnoissaan.” (15/99/8)

Opiskelijat tiedostivat myös sen, että osa valmiuksista voikin kehittyä vain työelämässä, opiskelun avulla tällaisia valmiuksia ei voida hankkia. Näitä valmiuksia ei kuitenkaan konkreettisesti nimetty.

Harjoittelu oli myös tuonut työelämän lähemmäksi opiskelijan arkea. Työelämä kuulostaa nyt ylipäättänsä realistisemmalta asialta ja sai katseen suuntautumaan myös opintojen jälkeen siintävään työelämään. Opiskelijat antoivat myös kiitosta siitä, että harjoitteluprosessi oli antanut hyviä valmentautumisvinkkejä työhaastatteluihin. Ylipäättänsä kaikki tulevaisuusarviot olivat kovin myönteisiä ja innostuneita. Ainoastaan yhden opiskelijan harjoittelun anti tulevaisuudelle oli, että hän oli ryhtynyt epäilemään omia kykyjä ja taitoja ja oli vakuuttunut siitä, että kuka tahansa voisi tehdä sen työn, mitä hän harjoittelussaan teki, ei siihen kasvatustieteen maisterin papereita tarvitse.

Harjoittelu oli myös lisännyt motivaatiota saada opinnot nopeasti päätökseen. Opiskelijat myös mainitsivat, että harjoittelu oli tuonut motivaatiota ja mielekkyyttä tuleviin opintoihin, esimerkiksi pro gradu -tutkielman tekoon.

6.6 Kuudes peruskenttä: Harjoittelun merkitys koulutusohjelmalle

Tämä peruskenttä ei enää suoranaisesti ole tutkimustehtävien pariin kuuluvaa. Se kuitenkin nousi erilliseksi peruskentäksi. Raportoin siitäkin silti tulokset, sillä näistä tuloksista saattaa olla hyötyä kasvatustieteen laitokselle harjoittelua kehittäessään.

TAULUKKO 9. Harjoittelun merkitys koulutusohjelmalle - peruskentän teemat

Teemat	Ydinlausemäärä	Teema muissa peruskentissä
Harjoittelu osana opintoja	46	
Työkokemus	38	V
Teorian soveltaminen käytäntöön	34	I
Motivaation kasvu	11	V
Yhteensä	129	

Yksi asia oli ainakin varmaa harjoittelusta puhuttaessa: se koettiin ehdottoman välttämättömäksi opintojen osaksi. Se antoi tilaisuuden huomata koulutuksensa mahdollisuudet työelämässä. Harjoittelu antoi opiskelijalle mahdollisuuden tarkastella omaa (käytännön) osaamistaan, omia vahvuusalueitaan ja heikkouksiaan. Muuten harjoittelusta (määrä, kesto, ajankohta) kirjattiin varsin ristiriitaisia kommentteja. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että pitäisi olla useampi harjoittelujakso. Aikaisemmat harjoittelujaksot eivät välttämättä tarvitsisi olla tällaisia pitkiä periodeja, myös työelämävierailut/opintokäynnit kuvailtiin riittäviksi. Nykyisiä alumnipäiviä keuhuttiin.

“Yhteyksiä työelämään jo opiskelun aikana tulisi lisätä, pelkkä harjoittelu ei riitä.” (8/98/3)

Kuitenkin yhden, pitkä harjoittelujakson toteutumista opintojen loppupuolella pidettiin tärkeänä.

“Se , että harjoittelu on melko lailla opintojen loppuvaiheessa, tukee opintojen kautta saatu laaja-alaisuus, joka kasvatustieteilijä varmasti työssään tarvitsee.” (6/98/3)

“Jos harjoitteluja on tulevaisuudessa useita, yksi harjoittelujakso on ainakin oltava opiskelujen lopussa. Silloin opiskelijoille on tarpeellista luoda verkostoja työelämään ja lisäksi hänellä on melko paljon asiantuntemusta, jota hän voi tarjota työmarkkinoille.” (15/98/2)

Harjoittelun jälkeen haluttiin kovasti paikkailla omia puutteitaan osaamisessa.

“Harjoittelun aikana minulle kirkastui ja täydentyi kuva siitä, mitkä tiedot ovat erityisen hyödyllisiä koulutus suunnittelijan työssä ja mitä alueita haluan omassa osaamisessani vielä kehittää.” (18/97/3)

Se harmitti joitakin opiskelijoita, kun harjoittelun jälkeen ei ole enää kovin paljon aikaa opiskella. Toisaalta siis haluttiin, että harjoittelu olisi opiskelun lopussa, kuten edellä todettiin, mutta toisaalta haluttiin, että harjoittelun jälkeen olisi enemmän aikaa paikata harjoittelussa esille tulleita puutteitaan. Harjoittelu koettiin piristävänä tekijänä opiskelun lomassa ja sen katsottiin lisäävän motivaatiota opiskella ja toisaalta se lisäsi motivaatiota päästä nopeasti työelämään. Tällä voi olla huonokin vaikutus, sillä loput opinnot saattavat viivästyä, kun työelämä alkaa kiinnostaa opintojen loppuun suorittamista enemmän.

Jottei kaikki olisi näin yhteen hiileen puhaltavia, mitä tulee käytännön harjoittelun puolesta puhujiin, löytyi myös yksi ydinlause, joka oli varmasti vankan yliopistoajatuksen kannattajan mieleen:

“Yliopistokoulutuksen ei mielestäni tarvitse antaa kovinkaan konkreettisia valmiuksia. Tärkeämpää on teoreettisen, tieteellisen ja kriittisen ajattelutaitojen kehittäminen ja omaksuminen.” (10/98/3)

Jaoin teeman työkokemus ydinlauseet ensin karkeasti sen mukaan, annettiinko niissä ymmärtää, että kokemusta sai aivan uusista työtehtävistä ja -tilanteista, joissa tarvittiin uusia tietoja ja taitoja vai oliko kyse työtehtävistä, joissa hyödynnettiin tai syvennettiin vanhoja tietoja ja taitoja. Näistä ensimmäiset eli uusien työkokemusten ja -taitojen kuvailu olivat työkokemusilmaisissa enemmistönä. Mukana oli jälleen myös näitä ilmaisuja, jotka osoittivat, että opiskelija oli oppinut harjoittelussa ns. käytännön taitoja.

“Milloinka sitä oppisi esimerkiksi eri tietokoneohjelmien ja kopiointin niksejä ellei tässä vaiheessa.” (11/98/2)

Oli myös näitä tarkentamattomia “työ tekijäänsä opettaa” -kommentteja, joissa ilmaistaan työelämän olevan sitten tulevaisuudessa todellinen opettaja alalle. Myös

harjoittelupaikkaa työympäristönä pidettiin uutena, opettavana kokemuksena - opitaan ainakin yhdenlaisessa työyhteisössä toimimista.

“Työskentely suuressa teollisuusyrityksessä oli myös uusi kokemus ja erilaisissa työyhteisöissä toimiminen tuo aina arvokasta kokemusta ja näkemystä työelämään.” (11/98/7)

Vanhojen tietojen hyödyntämisessä oli kyse lähinnä erilaisten tutkimusvalmiuksien hyödyntämistä. Opiskelijat saattoivat kuvailla myös, että vasta nyt tietty tutkimustaito on itselle vasta kunnolla avautunut. Tavallaan kyse oli myös tässäkin siis uusien taitojen oppimisesta.

“Työtehtävissäni sain soveltaa monipuolisesti tilastomenetelmä- ja tutkimusmenetelmäkurseilla hankittuja tietoja ja näin sain varmuutta ja innostusta gradun tekoon.” (12/97/3)

“Kertaus SPSS -ohjelman käytöstä teki minulle hyvää, sillä tilastokursseilla ohjelman käyttö on hyvin pinnallista, eikä niillä ehdi sisäistä asioita.” (9/98/9)

Kun kävin läpi Teoria soveltaminen käytäntöön -teeman ydinlauseita, huomasin, että ne voitiin jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän ydinlauseet pystyivät vastaamaan kysymykseen *Mitä jo osasin?* Noin kolmasosa teeman ydinlauseista vastasi tähän kysymykseen. Toisen ryhmän ydinlauseet vastasivat kysymykseen *Mitä opin lisää?* Teeman ydinlauseista loput kaksi kolmasosaa vastasi tähän kysymykseen.

Monissa harjoittelukertomuksissa mainittiin harjoittelu erinomaisena asiana, sillä se antoi mahdollisuuden teorian soveltamiseen käytännössä. Kun sitten nostaa esille niitä todellisia tilanteita ja kokemuksia, missä opiskelija oli saanut soveltaa oppimaansa teoriaa käytäntöön (tässä: vastaus mitä jo osasin -kysymykseen), esille tulivat lähinnä selvitys- ja tutkimustyyppiset työtehtävät.

Kovin monen opiskelijan kohdalla harjoittelu ei siis ollut vain oman osaamisen soveltamista käytäntöön, sillä *Mitä opin lisää?* -kysymys oli aineiston mukaan vahvemmin edustettuna. *Mitä opin lisää?* -vastauksia voisi luonnehtia paremminkin niin, että ne toivat esille opiskelijoiden ajatuksia siitä, että harjoittelu toimii herättelijänä työelämään. Toki esille tuli muutamia konkreettisia uusien asioiden oppimista, kuten esimerkiksi edellä kuvattuja käytännön taitojen oppimista. Harjoittelussa opittiin ennen kaikkea työssä oloa ja tarpeellisenä pidettyjä *“työyhteisön*

pelisääntöjä” (8/99/4). Oman alan asiat opiskelijoiden mukaan varsinaisesti tullaan oppimaan vasta tulevaisuudessa, sillä useaan otteeseen todettiin, että työelämä tulee olemaan todellinen opettaja alalle.

“...opiskelun kautta hankittu kompetenssi, tiedot ja taidot eivät yksin ole asiantuntemusta, vaan todellinen asiantuntijuuteni kehittyy käytännön työn kautta, jossa pääsen jalostamaan, käyttämään ja sitä kautta vielä paremmin sisäistämään opiskelun kautta hankittua tietoa.”
(6/98/6)

Harjoittelu oli myös lisännyt motivaatiota saada opinnot nopeasti päätökseen. Opiskelijat myös mainitsivat, että harjoittelu oli tuonut motivaatiota ja mielekkyyttä tuleviin opintoihin, esimerkiksi pro gradu -tutkielman tekoon.

7 KASVATUSTIETEEN OPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN SOSIALISAATIOPROSESSI HARJOITTELUN AIKANA

Peruskentät eivät sellaisenaan suoraan vastaa tutkimustehtäviin. Jokaisesta peruskentästä löytyy ammatillisen socialisaation elementtejä enemmän tai vähemmän, mutta ammatillinen identiteetti pilkahtaa niissä vain harvakseltaan näkyville, ja nekin ilmaukset saattavat olla kytköksissä ammatilliseen socialisaatioon. Tämä on myös johtolanka tulosten tulkinnalle: koska en pysty selvästi erottamaan ammatillista identiteettiä erilleen ammatillisesta socialisaatiosta, on ammatillinen identiteetti nähtävä ammatillisen socialisaation osana. Tästä ajattelusta löytyikin teoriataustasta selkeitä viitteitä (mm. Ammattikasvatuksen suunta 1982, 33; Arhinmäki & Rauhala 1992, 132; Rätty 1982, 38-39; 1987, 123). Tämä ajattelu ei koskenut pelkkiä ammatillisen socialisaation teorioita, vaan myös socialisaation teorioita (mm. Antikainen 1986, 80). Psykologisen tutkimusperinteen suosima sosiaalisen kehittymisen jaottelu sosiaalistumiseen (ammatillinen socialisaatio) ja yksilöllistymiseen (ammatillinen identiteetti) ei toimi tässä tutkimuksessa tällä aineistolla. Täytyy muistaa, että tutkimuksessa oli käytössä sekundaariaineisto, harjoittelukertomukset, jotka eivät sellaisenaan vastaa eikä ole tarkoitukseen vastata tutkimustehtäviin.

Koska harjoittelukertomukset olivat tutkimuksen aineistona, on mielestäni varsin ymmärrettävää, että peruskentäksi nousi yksi kenttä pelkästään harjoittelusta. Sen vuoksi kuudes peruskenttä, harjoittelun merkitys koulutusohjelmalle, antaa sellaisenaan tietoa harjoittelusta. En aio siihen tässä yhteydessä enää palata. Kuudennen peruskentän tulokset kannattaa siis lukea läpi, mikäli harjoittelusta ja sen suunnittelusta tai kehittämisestä on kiinnostunut.

Lähdetään tarkastelemaan ammatillisen socialisaatioprosessin keskeisiä tuloksia. Tutkimuksen aineiston mukaan ammatillinen socialisaatioprosessi koostuu kahdesta osasta. Kumpaakin käsitellään seuraavassa omana lukunaan. Aion siis tarkastella peruskenttien tuloksia niin, että ammatillinen identiteetti on ammatillisen socialisaation sisällä. Siitä johtuu myös tämän yhteenvedon nimi: ammatillinen socialisaatioprosessi. Ammatillista identiteettiä pohditaan lopuksi omana lukunaan.

7.1 Opiskelijan ammattitaito, ammatillinen kasvu ja harjoittelun vaativuus

Ammatillisesta socialisaatioprosessista tuli esille ensinnäkin arvioita opiskelijan nykyisestä ammattitaidosta, mutta myös ammatillisen kasvun ilmauksia onnistuttiin saamaan kiinni ydinlausepohjaisesta aineistosta. Myös harjoittelun vaativuutta arvioitiin suhteessa omaan osaamistasoon. Tämä luku nostaa ammatillisen socialisaatioprosessin elementeistä esille *ammatin oppimisen* eli ammatissa tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisen sekä *oman ammatin kehittämisen* ja siinä *itsensä kehittämisen* (esim. Ammatikasvatuksen suunta 1982, 33). Peruskentistä tässä kohden käsittelyn alle tulevat I, IV ja V eli nykyinen ammatti-minä ja työtehtävien arviointi, ammatillinen kasvu sekä tulevaisuus ja itsensä kehittäminen.

7.1.1 Opiskelijan ammattitaito

Harjoittelu piti opiskelijoiden kohdalla sisällään enemmän uuden oppimista kuin vanhojen tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön. Toki opiskelijat pystyivät harjoittelussaan myös soveltamaan aiemmin opittua käytäntöön, mutta silloin kyseeseen tulivat lähinnä selvitys- ja tutkimustyyppiset työtehtävät. Selvitys- ja tutkimustyyppiset taidot olivat muotoutuneet opintojen aikana, jo ennen harjoitteluun tulemistä, sillä se on yksinkertaisesti eräs opintojen suoritusmuoto, jota toki koulutusohjelman laajat tutkimusmenetelmä- ja tilasto-opinnot tukevat. Joissakin tapauksissa myös vanhan soveltaminenkin meni uuden oppimisen puolelle: opiskelijat kuvailivat nimittäin saaneensa vanhaan taitoonsa uuden näkökulman tai muuten vain harjaantua siinä paremmin käytännön soveltamisen tasolla.

Opiskelijoiden nykyistä osaamista voisi luonnehtia kahdella tavalla. Oli ensinnäkin osaamista, joka tapahtui samalla tasolla. Tarkoitan tällä sitä, että opiskelija sai työtehtäväkseen sellaisen tehtävän, johon hänellä oli jo olemassa soveltuva tieto tai taito. Toista osaamisen tasoa kuvailisin eri tasolla tapahtuvaksi osaamiseksi. Opiskelija saa tehtäväkseen erityistä osaamista vaativan tehtävän, jossa omia (erityis-)tietoja ja

taitoja sai hyödyntää ja soveltaa, ja opiskelijan osaaminen aiheutti ehkä erilaisen kohtelun harjoittelupaikan taholta. Opiskelija itse hämmästeli useimmiten tällaista osaamistaan tai asiantuntijuutta - tuntui ihmeelliselle olla höydyllinen, arvokas juuri omien tietojen ja taitojen vuoksi. Samalla tasolla tapahtuva osaaminen oli kuitenkin paljon yleisempää kuin eri tasolla tapahtuva osaaminen.

Opiskelijoiden oppimien uusien taitojen osoittaminen on vaikeaa, sillä niitä opiskelijat eivät juurikaan konkreettisesti nimenneet. Opiskelija päätyi uusista taidoista puhuessaan melko abstraktille tasolle. Uuden oppimisen kuvailujen voisi luonnehtia olevan pikemminkin aavistuksia tulevasta, sillä opiskelija mielsi tulevaisuuden suunnattomana uuden oppimisen kenttänä - hyvin vaativana ja haastavana tehtävänä. Tulevaisuudessa hämmöttävää työelämää pidettiinkin vasta todellisena opettajana omalle alalle. Tosin oli eräs osa-alue, jossa opiskelijat konkreettisesti nimesivät oppimiaan uusia taitoja. Kyseessä olivat ns. käytännön taidot. Kuulostaahan se omituiselta, kun lähes valmis maisteri kertoo oppineensa yliopisto-opiskelijoiden harjoittelussa esimerkiksi sellaisia käytännön taitoja kuin monistusta, postitusta, faksin käyttöä yms. Kenties koulutusohjelman yleisopintoihin voisi tarjota vastaisuudessa joitakin ns. käytännön taitojen kursseja, kuten esimerkiksi monistuskoneen käyttöä. Tai sitten luontevalla tavalla liittää käytännön taitojakin opintoihin. Esimerkiksi seminaaritöiden kopioinnin yhteydessä tutustuttaisiin monistuskoneen hienouksiin.

7.1.2 Ammatillinen kasvu

Sosialisaatio nähdään jatkuvana prosessina (Salonen 1997, 166). Edellä kuvattuja tuloksia voisi pitää enemmänkin interventiona ammatilliseen sosialisaatioprosessiin kuin selkeästi näkyvänä prosessina tai kehittymisenä, sillä näkyville tuli etenkin opiskelijan tämänhetkinen osaamistaso. Oli opittu taitoja, mutta ikään kuin seuraava kehitysrupseama olisi siirretty tulevaisuuteen, seuraavaan todelliseen työtilanteeseen. Tähän interventiomaisuuteen löytyy monia selitysmahdollisuuksia. Ensimmäkin harjoittelun lyhyys voi olla eräs syy, mutta luulen, että totuudenmukaisemmat syyt löytyvät tutkimuksen menetelmästä ja aineistosta. Prosessimaisuutta tai kehittymistä on vaikea ilmaista yhdessä virkkeessä. Ydinlauseanalyysi juuri pyrkii ottamaan aineistonsa

tiivissä lauseen tai virkkeen muodossa, joten on ymmärrettävää, miksi tällaiset prosessi- tai kehittymiskuvaukset ovat menneet ohi aineistonkeruun vaiheessa. Harjoittelukertomukset myös kirjoitetaan useimmiten harjoittelun jälkeen yhdeltä istumalta, joten senkään vuoksi prosessimaisuus tai kehittyminen ei pääse tulemaan näkyville selvästi. Päiväkirja- tai portfoliotyyppinen harjoittelukertomus olisi ollut tämän tutkimuksen kannalta varmasti antoisampi.

Ammatillisen kasvun kuvauksissa päästiin hieman lähemmäksi prosessimaisuutta tai kehittymistä. Ammatillisen kasvun kuvaukset jakautuivat ilmaisujen mukaan kahteen osaan. Toinen puoli kuvauksista oli niitä, miten harjoittelu oli antanut mahdollisuuden saada (työ)kokemusta ja oli voinut syventää jo osaamia taitoja. Tämä oli vastaavanlainen interventiomainen tulos, kuten edellä tulikin jo ilmi - harjoittelu oli voittopuoleisesti uuden oppimista. Sen sijaan toinen puoli ammatillisen kasvun kuvauksista oli eräänlaisia ahaa-elämyksiä. Tarkoitin näillä ilmaisuja, jotka osoittivat, että opiskelijan käsitys itsestä ammatillisessa mielessä oli selkiytynyt, oma osaaminen (ammattitaito) oli alkanut hahmottua. Näissä jälkimmäisissä ammatillisen kasvun kuvauksissa on näkyvissä kehittämisprosessia - kehittymistä, joka ei pääty harjoitteluun. Tämä ei ole myöskään enää sitä ammatillisen sosialisatioprosessin osaluetta, joka luokitellaan ammatin oppimiseksi, vaan nyt siirrytään samalla jo toiseen ammatillisen sosialisatioprosessin osa-alueeseen, oman ammatin kehittämiseen ja siinä itsensä kehittämiseen.

Tietynlaista ammatillista kasvuprosessia osoittaa myös se, että harjoittelu oli varmistanut opiskelijalle, että hän on oikealla alalla (vrt. Holland 1985, 5; Stenström 1993, 36; Super 1968, 146-147). Käytännön kokemusta saadessaan opiskelijan epävarmuus omasta osaamisestaan hälveni. Oman vähyyden tiedostamisen ilmaukset olivat mielestäni kaikki melko persoonallisia, sutkauksen omaisia tai terveeltä pohjalta lähteviä kommentteja oman käytännön osaamisen tasosta. Harjoittelu oli antanut konkreettista tietoa tulevista työtehtävistä ja antanut uusia vinkkejä mahdollisista työpaikoista. Työelämä ylipäättänsä oli harjoittelun myötä tullut lähemmäksi opiskelijan arkipäivää. Motivaatio saada opinnot pian päätökseen oli kasvanut. Kehittämistarpeita nousi esille yksittäisistä kursseista aina uusiin sivuaineopintokokonaisuuksiin saakka. Aika vain mainittiin rajoittavana tekijänä: nyt kun olisi tietoa, kokemusta siitä, mitä tarvitsisi kehittää ja hankkia lisää, niin ei ollut enää kovin paljon aikaa opiskella. Oman

ammatin ja itsensä kehittäminen on alkutekijöissä, mutta se kumminkin tuli näkyville aineistosta.

7.1.3 Harjoittelun vaativuus

Opiskelijat kohtasivat harjoittelupaikan työtehtävät eri tavoin. Osaltaan tähän luonnollisesti vaikutti harjoittelupaikkojen erilainen vaatimustaso, mutta siihen vaikuttivat myös harjoittelijoiden erilaiset persoonalliset tavat tarttua tilanteisiin ja haasteisiin.

Harjoittelupaikat olivat siis vaatimustasoltaan erilaisia. Valitettavasti kaikki harjoittelupaikat eivät pystyneet tarjoamaan opiskelijoilleen haasteellisia työtehtäviä. Tämä ilmeni kiireettömyyden kuvailuina ja/tai ydinlauseista sai todeta harjoittelupaikan olevan yksinkertaisesti liian vaatimaton työtehtävien osalta. Kiireettömyyttä saattoi taas aiheuttaa opiskelijan innokkuus tehdä työtehtävät nopeasti tai syynä saattoi myös olla liian vaatimattomat harjoittelijalle annetut tehtävät tai ihan harjoittelupaikan kyvyttömyys arvioida harjoittelijalle sopiva työmäärä haasteellisuudeltaan ja määrältään. Koko harjoittelupaikka saattoi olla liian vaatimaton, tai osa tehtävistä saattoi olla vaatimattomia, koska ilmaisuja pääsi kuitenkin syntymään. Kiireettömyyttä työelämässä ei ylipäätensä pidä ajatella välttämättä negatiivisena asiana. Aineiston yhteydessä olisi ollut ehkä parempi puhua joutilaisuudesta kuin kiireettömyydestä. Opiskelijan harjoittelun aikaiset työt tulisi suunnitella kunnolla etukäteen. Opiskelija tulisi perehdyttää kunnolla harjoittelupaikan toimintaan, jotta hän osaisi etsiä oma-aloitteisestikin työtehtäviä.

Haasteellisten työtehtävien (ja harjoittelupaikkojen) kohdalla saattoi erottaa opiskelijoissa erilaisia tapoja tarttua haasteisiin kiinni. Osa opiskelijoista tarttui mielellään kiinni erilaisiin, vaativiinkin haasteisiin, kun taas osa tarvitsee pienen tönäyksen kohti haasteita. Kyse ei ole siis siitä, ettei kaikilla olisi lähtötilanteessa samanlaista taitotasoa, vaan kyse on pikemminkin erilaisista persoonallisuustyypeistä. Olemme erilaisia keskenään myös työntekijöinä, vaikka taidomme olisivat suunnilleen samanlaiset.

Usein projektimuotoiset työtehtävät aiheuttivat opiskelijalle harmaita hiuksia tiukan aikataulun suhteen. Harjoitteluhan on kuitenkin vain kolme kuukautta pitkä ajanjakso. Mutta toisaalta yhteen asiaan kunnolla perehtyminen, mitä projektiluontoiset tehtävät juuri useimmiten olivat, koettiin antoisana ja mielekkäänä kokemuksena - oli oma juttu, jonka sai tehdä, sai kokea itsensä tärkeäksi, sai kokea oman työn hyödylliseksi jne. Myös vastuun ja luottamuksen saaminen koettiin mielekkäänä. Vastuun onnistunut täyttäminen antoi positiivisen palautteen omasta osaamisesta, lisäsi luottamusta omiin taitoihin: syntyi positiivinen noidankehävaikutus, jonka tuloksena syntyi myös muita oheistekijöitä, kuten työssä viihtyminen, ihmisten kanssa toimeen tuleminen. Vastaavasti liiallinen vastuu saattoi kääntää tämän noidankehän oheisvaikutuksineen negatiiviseksi. Vastuun annossa on hyvä noudattaa kultaista keskitietä - ei liian paljon vastuuta, mutta ei liian vähänkään.

7.2 Työyhteisöön liittyminen ja ihmissuhteet sosiaalistajina

Tutkimustulosten toisena keskeisenä ammatillisen socialisaatioprosessin osa-alueena tässä tutkimuksessa oli työyhteisöön liittyminen sekä harjoittelupaikan ihmissuhteet sosiaalistajina. Ammatillisen socialisaatioprosessin yhtenä osa-alueena pidetäänkin *ammattikulttuurin välittymistä*, jolla tarkoitetaan esimerkiksi ammattikohtaisten tapojen, perinteiden ja ihanteiden sisäistämistä (esim. Ammattikasvatuksen suunta 1982, 33). Tässä tutkimuksessa lähellä tätä ammatillisen socialisaation osa-aluetta ovat siis työyhteisöön liittymisen ilmaiset (II peruskenttä). Tässä tutkimuksessa korostuivat ihmissuhteet sosiaalistajina. Osittain tämä johtui varmasti siitä, että harjoittelukertomusten viitteellisissä kirjoitusohjeissa oli pyydetty arvioimaan harjoittelun ohjausta. Yksittäisistä ihmissuhteista ohjaajan rooli oli korostunutkin. Myös muista ihmissuhteista tai pikemminkin harjoittelupaikan taholta saadusta kohtelusta oli kohtalaisesti ilmaisuja. Peruskentistä käsittelyn alla nyt ovat II peruskenttä eli työyhteisöön liittyminen sekä tässä jälkimmäisessä kohdassa esille tulee III peruskenttä eli kohtelu.

Olin odottanut, että opiskelusta työyhteisöön liittymisen ilmaisuja tulisi paljon - onhan harjoittelu useimmiten monille opiskelijoille ensimmäinen työkokemus omalta alalta. Jouduin kuitenkin pettymään odotusteni suhteen. Ilmaisuja tuli vähän ja ne jakautuivat eri suuntiin (paljon teemoja), ja ne vähät ilmaisetkin olivat perin tavanomaisia tai ennalta arvattavissa. Yksinkertaisena johtopäätöksenä voisi todeta, että opiskelijan mielestä työyhteisöön liittyminen ei ollutkaan kovin vaikeaa tai merkittävää. Toisaalta taas tämä puoli työelämästä saattaa olla sitä tiedostamattomampaa oppimista ja se sen vuoksi jää raportoimatta. Sosiaalistaminenkaan ei ole aina tarkoitettua, kuten esimerkiksi koulussa, vaan se voi olla myös tahatonta (Antikainen 1986, 68), ja sen vuoksi sen raportointi on voinut jäädä tässäkin vähemmälle huomiolle. Harjoittelun raportointia voisi enemmänkin pitää kasvatuksellisena, tietoisena (ks. Siljander 1997, 7). Koska (tietoisia) ilmaisuja tuli näin vähän, voitaneen kai olettaa, että asiat näillä sektoreilla olivat hallinnassa, koska niistä ei raportoitu puolesta eikä vastaan.

Harjoittelupaikan ihmissuhteet olivat sitä vastoin mielestäni tärkeä tekijä ammatillisessa sosialisatioprosessissa. Yksistään ydinlauseita kertyi paljon (työntekijöiden kohtelu 45, ohjaajasuhde 41, yleismies jantunen 7). Näitä kohtelu - peruskentän teemoja tarkastelin erilaisten nimikkeiden avulla (peruspilari, vertainen, itsenäinen ja harjoittelija). Harjoittelussa merkittävä suhde ammatillisen socialisaation kannalta oli harjoittelijan ja ohjaajan suhde, mutta myös muiden työntekijöiden rooli ja kohtelu saattoivat kohota merkittävään asemaan ammatillisessa socialisaatiossa.

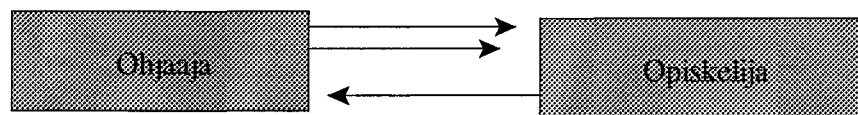
Pääsääntöisesti kohtelu arvioitiin myönteiseksi. Tätä kuvaa esimerkiksi yleisimmäksi luonnehdinnaksi noussut vertainen -nimitys, jonka pystyin erottamaan kustakin edellä mainitusta kolmesta temasta. Vertainen -nimityksen avulla pyrin tuomaan esille sen, että opiskelija otettiin harjoittelijana hyvin vastaan ja kohdeltiin osana työyhteisöä, vertaisena muiden työntekijöiden ja myös ohjaajan kanssa.

Harjoittelija- ja peruspilari -ilmaiset olivat hieman negatiivissävytteisiä ilmaisuja näille suhteille. Harjoittelija -ryhmään päätyneet ilmaiset olivat tosin pääasiassa niitä ilmaisuja, missä opiskelija harjoittelun alussa tunsu itsensä harjoittelijaksi, kun ei tiennyt tehtäviään, ei tuntenut työympäristöään, ihmisiä jne. Peruspilari -nimitys taas johtui siitä, että opiskelija tunsu olonsa epävarmaksi läpi harjoittelun ja oli nostanut ohjaajan tukipylvääksi, -pilariksi, johon tukeutua useammin kuin olisi ehkä ollut todellisuudessa tarvetta.

Itsenäinen -nimitys saattaa olla sävyiltään sekä myönteinen että kielteinen, riippuen siitä, mihin itsenäinen -nimityksen kategoriaan päätyy. Itsenäinen -nimityksen alle opiskelija päätyi oman tietoisien valinnan kautta, työtehtävien helppoudesta johtuen tai sitten ajautui siihen esimerkiksi ohjauksen puutteen takia.

Mitä sitten sosialisatiokokemukset olivat luonteeltaan? Ei voida sanoa, että pelkästään ohjaaja tai muut työntekijät sosiaalistivat harjoittelijaa. Edes negatiivissävytteisten peruspilari- tai harjoittelija -nimitysten alle mahtuvat ilmaiset eivät olleet tätä luokkaa. Harjoittelija -ilmaisuista todettiin jo, että ne kuvasivat lähinnä sitä, kun opiskelija harjoittelun alussa tunsu itsensä harjoittelijaksi, kun ei tuntenut ympäristöään jne. Peruspilari -nimitys sen sijaan saattaa johtua ihan persoonallisista toimintatavoista. Olemme kaikki erilaisia työskentelytavoiltamme. Osa meistä vain on sellaisia, jotka ovat aina kysymässä neuvoa asiassa kuin asiassa, ei ole itseluottamusta, rohkeutta tehdä ratkaisuja itse.

Todellisuudessa opiskelijan harjoittelun aikaisen ammatillisen sosialisatiomallin voi piirtää muotoon:



On totta, että opiskelija on enemmän sosiaalistettavan roolissa kuin muut harjoittelupaikan työntekijät, mutta se ei silti ole pelkästään yksisuuntaista. Opiskelija ei vain alistunut sosiaalistettavaksi, ohjattavaksi, vaan myös loi - edes jollakin tasolla - aktiivisesti omaa rooliaan. Vertainen- ja parhaimmillaan myös itsenäinen -ilmaukset tulivat tähän kategoriaan. Sosialisatiota ei tulisi ymmärtää pelkästään yksisuuntaisena vaikuttamisprosessina (esim. Antikainen 1998, 103; Takala 1995, 11). Tämä idea näkyi myös tässä tutkimuksessa - harjoittelija muokkasi myös ohjaajan käsityksiä. Tämä koettiin kuitenkin hämmentävänä seikkana niissä harvoissa tapauksissa, mitä harjoittelukertomuksista nousi esille. Opiskelija mielellään ottaa helposti sosiaalistettavan aseman ja pitäytyy siinä. Kun siitä sitten poikettiin, esimerkiksi sellaisessa tapauksessa, kun opiskelija oli pystynyt antamaan jonkin uuden näkökulman ohjaajan omiin työtehtäviin, se aiheutti opiskelijassa ihmettelyä ja hämmennystä.

Opiskelija on loppujen lopuksi kovin vaatimaton omasta osaamisestaan ja hyödyllisyydestään.

Ammattikasvatuksen suunta (1982, 33) ei ota ammatillisen sosialisointin kuvauksissa huomioon itse ammatillista sosiaalistajaa. Ammatillisen sosialisointiteorioiden puolella ylipäättensä sosiaalistajan merkitykseen ei niinkään kiinnitetä huomiota, joskin Moore (1971, 878) painotti ammatillista sosialisointia enemmänkin vuorovaikutusmekanismina. Sosialisointiteorioissa sen sijaan korostetaan juuri vuorovaikutussuhteita. Täytyy myös muistaa, että ammatillisen sosialisointin kuvaus on tässä tutkimuksessa yksipuolinen, sillä esille tulee vain opiskelijan oma näkökulma. Sosiaalistajien (ohjaajat, muut työtoverit) sana ei näy harjoittelukertomuksissa.

7.3 Ammatillinen identiteetti ammatillisessa sosialisointiprosessissa

Tarkastellaan vielä ammatillisen sosialisointin varjoon jäävää ammatillisen identiteetin kehittymistä. Kuten edellä jo totesin, useissa tutkimuksissahan ammatillinen identiteetti on haluttukin nähdä osana ammatillista sosialisointia.

Lähdetään liikkeelle epävarmuudesta, sillä katsoisin sen olevan perimmäinen ongelma kasvatustieteen opiskelijan ammatillista identiteettiä tarkasteltaessa. Ydinlauseista kävi ilmi, että osa opiskelijoista oli ollut epävarma jopa opiskelemastaan alasta ja nyt vasta harjoittelun myötä oli saanut varmistuksen tähän. Tämä tietenkin on ilahduttava uutinen, mutta kun mietitään sitä, missä vaiheessa opintoja harjoittelu tässä koulutusohjelmassa suoritetaan, niin hieman aikaisemminkin tämän vapauttavan kokemuksen opiskelijalle soisi.

Holland (1985, 5) liitti ammatillisen identiteetin ammatinvalintaan. Ammatillinen identiteetti on hänellä aste, jossa yksilö saavuttaa selvän ja pysyvän kuvan tavoitteistaan, kiinnostuksistaan ja kyvyistään. Yksilö, jolla on selvä ammatillinen identiteetti, ilmaisee vain pienen määrän ammatillisia tavoitteita ja toiveita. Hollandin ajatusten mukaan kasvatustieteen opiskelijan voisi ajatella nyt siis

saavuttaneen ammatillisen identiteetin. Stenströmin (1993, 36) mukaan ammatilliseen identiteettiin (ammatinvalinnan yhteydessä myöskin) liittyy sitoutuminen. Sitoutumisella ymmärretään omien henkilökohtaisten päämäärien ja arvojen valitsemista sekä valinnan pysyvyyttä. Jos tulkitaan tämän tutkimuksen näkökulmasta, niin voitaneen todeta, että osalla kasvatustieteen opiskelijoista vasta nyt, opintojen loppuvaiheessa, tapahtunut varmistus valinnassa, etenkin sen pysyvyydessä. Toisaalta ammatinvalinta on näiden opiskelijoiden kohdalla taakse jäänyttä aikaa, ovathan he jo monta vuotta opiskelleet valitsemalleen alalle. Kun käy tuloksia läpi Hollandin ja Stenströmin tutkimusten mukaan, ei asian välttämättä olekaan niin yksinkertainen.

Superin ammatillisen kehittymisen teorian valossa kasvatustieteen opiskelijoiden nykyinen ammatillinen kehittyminen olisi tutkimisen vaiheessa (15-24) ja oikeastaan sen kahdessa alavaiheessa, siirtymävaiheessa (18-21) ja kokeilun vaiheessa (22-24). Tässä tutkimuksessa ei ollut tietoa opiskelijoiden iästä, joten niiltä osin vertailu ei ollut mahdollista. Siirtymävaiheen ammatillinen kehitystehtävä on ammatillisten toiveiden täsmentäminen ja sen toteuttaminen edellyttää koulutusta työhön tai uuteen ammatilliseen koulutukseen siirtymistä. Harjoittelu oli omaa ammatillista kehittymistä kasvatustieteen opiskelijoilla, ja se ilmeni haluna lisäopintoihin. Aika vain mainittiin tässä yhteydessä rajoittavana tekijänä. Kokeilun vaiheessa kehitystehtävän on ammatillisten toiveiden toteuttaminen, ja se ilmenee sopivalta tuntuvan ammattiin tai sen koulutukseen sijoittumisena. Harjoittelussa kasvatustieteen opiskelijan todellakin pääsee kokeilemaan siipiään ammatillisella kentällä. Superin (1968, 146-147) mukaan sitoutuminen ammattiin on vielä tässä vaiheessa varauksellista, jota vahvistaa tai heikentää ammatissa ja koulutuksessa saadut kokemukset. Mieleeni nousee yhä uudelleen ajatus, eikö harjoittelua voisi kasvatustieteen opiskelijoiden kohdalla aikaistaa? Tai sitten tarjota heille joitakin vaihtoehtoisia työkokemuksia tai -tutustumisia. Alumnitoiminta onkin tästä ihan hyvä esimerkki. Tuntuu hieman tuhlailulta kouluttaa kasvatustieteen opiskelijaa miltei valmiiksi saakka ennen kuin hän pystyy itse toteamaan ammatillisella kentällä, että on varmasti oikealla alalla ja havaitsee, mihin opintoja tulisi vielä suunnata.

Suurin osa opiskelijoiden epävarmuudesta kohdistui kuitenkin omaan osaamiseen. Opiskelu ei tarjoa ennen harjoittelua kovinkaan paljon käytännön kokemuksen keräämisen mahdollisuutta. Opiskelijalla ei myöskään ole opintojen aikana

oikeastaan muuta vertaisryhmää kuin opiskelijakollegat ja laitoksen henkilökunta. Yliopistot ja erilaiset tutkimuslaitoksen opetus- ja tutkimusvirkoineen ovat toki yksi mahdollinen työympäristö valmistumisen jälkeen, mutta suurin osa valmistuneista sijoittuu toisaalle. Kasvatustieteen opiskelijan epävarmaa ammatillista identiteettiä harjoittelun aikana vain ruokkii opiskelijakollegoiden vastaavanlainen epävarmuus. Kun on epävarma kuva omasta osaamisesta, on myös epävarma ammatillinen identiteetti (ks. Hägglund ym. 1979, 64).

Lopussa kiitos seisoo. Opintojen lopussa tuleva harjoittelu tuo selkeyttä omaan osaamiseen ja tätä myöten myös opiskelijan epävarmuus vähitellen hälvenee. Rohkenisin väittää, että opiskelijoille ei silti ole muodostunut mitään vahvaa kollektiivista kasvatustieteen maisterin ammatillista identiteettiä.

Opiskeluajan ryhmäepävarmuus on vaihtumassa harjoittelun myötä vahvistuneeseen persoonalliseen ammatilliseen identiteettiin. Harjoittelu on antanut rohkeutta olla erilainen, se on antanut rohkeutta omille valinnoille. Ricoeur (1992, 140) on todennut, että itseyden ja samuuden välillä on dialektiikkaa: toisaalta identiteetti on samuutta, samassa pysymistä, mutta toisaalta juuri päinvastaista, muuttumista toiseksi. Kasvatustieteen opiskelijan opiskeluaikaa voisi pitää samuutena: valitaan samanlaisia sivuaineita, käydään samoilla kursseilla, pohditaan samoja asioita - ollaan lopulta samassa epävarmuuden suossa. Samastuminen on itse asiassa turvallinen, helppo valinta. Nyt harjoittelu on avannut silmät ammatillisessa mielessä. Opiskelija on saanut varmistuksen edes siitä, että on oikealla alalla. Jostainhan sitä on liikkeelle lähdettävä. On päätytty aina siihen, että kuva omasta osaamisesta on peräti vahvistunut. Harjoittelun jälkeen opiskelijalla oli noussut omia henkilökohtaisia kehittämistarpeita, mitä tulisi vielä omassa vähäisessä, jäljellä olevassa opiskelurupeamassa saavuttaa. Pyrkiikö kasvatustieteen opiskelija nyt erilaistumaan (ks. Ricoeur 1992, 140)? Kasvatustieteen opiskelija seisoo nyt valintojensa takana - hän tietää, mitä tarvitsee. Erilaistuminen vaatii varmuutta ja tietoa, ja harjoittelu on sitä antanut. Kasvatustieteen opiskelijan ammatillinen identiteetti valmistumisen kynnyksellä tulee pikemminkin erilaistumisen kautta. Esimerkiksi joku opiskelija on toiminut harjoittelussaan koulutussuunnittelijana ja se tuntuu hänestä ominimmalta alalta. Nyt hän aikoo käyttää viimeiset opiskelumahdollisuudet harjoittelussaan havaitsemien koulutussuunnittelijan

osaamisalueiden paikkaamiseen ja tätä kautta ehkä koulutussuunnittelijan ammatillinen identiteetin kehittyminen on saanut alkunsa.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli ammatillisen kehittymisen tarkastelu sellaisella yliopiston koulutusalueella, joka ei valmista mihinkään tiettyyn ammattiin. Koulutusalueeksi valittiin kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelma. Ammatillinen kehittyminen on hyvin laaja käsite, joten sitä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa kahden apukäsitteen avulla: kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillista kehittymistä tarkasteltiin ammatillisena sosialisatioprosessina ja ammatillisen identiteetin kehittymisenä.

Kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillinen sosialisatioprosessi saatiin näkyville harjoittelukertomusaineiston avulla, mutta sitä täytyy pitää pikemminkin interventiona, nykykuvauksena prosessista kuin varsinaisena prosessina, kehittymisenä. Kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillista sosialisatioprosessia voi selittää kuuden osa-alueen avulla. Ne ovat opiskelijoiden nykyinen ammattitaito, ammatillinen kasvu, harjoittelun vaativuus (suhteessa omaan osaamisen tasoon), työyhteisöön liittyminen, ihmissuhteet sosiaalistajina sekä ammatillinen identiteetti.

Kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillinen sosialisatioprosessi vastaa suunnilleen yleisiä kuvauksia ammatillisen sosialisatiion sisällöistä. Esimerkiksi erään määritelmän mukaan ammatillinen sosialisatio koostuu neljästä osa-alueesta: ammatin oppimisesta, ammattikulttuurin välittymisestä, ammatti-identiteetin omaksumisesta sekä oman ammatin oppimisesta ja siinä itsensä kehittämisestä (Ammattikasvatuksen suunta 1982, 33). Tähän määritelmään suhteutettuna kasvatustieteen opiskelijoiden kohdalla tuli paljon esille huomioita ammatin oppimisesta. Etenkin uuden oppiminen oli vahvasti esillä, joskaan kovin konkreettisesti uusia taitoja ei sitten pystytty nimeämään. Sen sijaan ammattikulttuurin välittyminen ei ainakaan tämän aineiston perusteella saanut kovin paljon huomiota ennako-odotuksista huolimatta. Kasvatustieteen opiskelijoiden mielestä harjoittelupaikan työyhteisöön liittyminen ei ollut kovin vaikeaa tai sitä ei koettu kovin merkittäväksi asiaksi, koska siitä raportoitiin melko vähän. Myös edellä esitetyn yleisen ammatillisen sosialisatiomääritelmän neljäs alue, oman ammatin kehittäminen, tuli tässä tutkimuksessa jollakin tavalla esille. Tai pikemminkin osattiin

suhteuttaa oma nykyinen osaaminen paremmin, ja saatiin tietoa, mihin suuntaan sitä kannattaa lähteä kehittämään ts. ammatillinen kasvu oli lähtenyt liikkeelle.

Edellisen määritelmän kolmas alue, ammatti-identiteetin omaksuminen, vaatii hieman tarkennusta. Tässä tutkimuksessa käytettiin ensinnäkin ammatillisen identiteetin käsitettä, ja sitä aiottiin myös tarkastella omana tutkimustehtävänä erillään ammatillisen socialisaatioprosessin kuvauksesta. Tässä tutkimuksessa, tämän aineiston valossa jouduttiin kuitenkin toteamaan, että ammatillista identiteettiä kannattaa tarkastella osana ammatillista socialisaatioprosessia. Useissa tämän aihealueen teorioissa, esimerkiksi juuri edellä esille tulleessa määritelmässäkin, näin on haluttu tehdäkin - ammatti-identiteetti katsotaan olevan osa ammatillista socialisaatiota. Sinänsä kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisen voitiin tämän tutkimuksen perusteella todeta olevan aivan alkuvaiheessa. Harjoittelu näytti oikeastaan monen opiskelijan kohdalla ensimmäistä kertaa yhden potentiaalisen ammatin, tehtävän, jota vasten ammatillinen identiteettikin voisi alkaa kehittyä.

Se seikka, mikä tässä tutkimuksessa tuli ammatillisen socialisaatioprosessin kohdalla vahvasti esille, oli ihmissuhteiden merkitys sosiaalistajina. Ammatillinen socialisaatiotutkimus ei ole nostanut sitä erityisesti esille. Socialisaatioteoriat sen sijaan ovat etenkin nykyisin korostaneet juuri vuorovaikutuksellisuutta. Harjoittelun aikainen ammatillinen socialisaatio oli jollakin tasolla vuorovaikutuksellista, joskin pääsääntöisesti ohjaajaa voitiin pitää sosiaalistajana ja opiskelija otti suorastaan liiankin helposti sosiaalistettavan aseman.

Tutkimuksen aineistona olivat harjoittelukertomukset eli tutkimuksessa käytettiin sekundaariaineistoa. Sillä on tietenkin etunsa ja haittansa. Tutkijana se oli hyvä kokemus ja on toki hyvä hyödyntää jo olemassa olevaa aineistoa, mutta se ei siltikään ole tätä tutkimusta silmällä pitäen hankittua. En saanut esimerkiksi tietää harjoittelukertomusten kirjoittajien nimiä, taustatietoja tms., mutta en katso sen olevan kovin suuri puute tämän tutkimuksen kohdalla. Sen sijaan se voi vaikuttaa, että harjoittelukertomus on opinnäytetyö, joka saatetaan kirjoittaa viitteellisen formaatin mukaan. Kuka noudattaa sitä formaattia ja kuinka paljon? Mikä on opiskelijan omaa, spontaania tuotosta, mikä ohjeen mukaan kirjoitettua? Esimerkiksi harjoittelun ohjaamiseen liittyvien kuvailujen kohdalla koin tämän ongelmalliseksi. Missä määrin opiskelija kirjoittaa harjoittelun ohjaajasta ja ohjauksesta omasta aloitteestaan, missä

määrin sen mukaan, että ohjeissa pyydetään niin kirjoittamaan? Olen pyrkinytkin tulososassa kiinnittämään jonkin verran huomiota näihin aineistosta johtuviin rajoituksiin.

Tutkimusmenetelmänä oli ydinlauseanalyysi. Se ei ollut ennestään tuttu menetelmä, joten siihen tutustumiseen meni jonkin verran enemmän aikaa, mitä olisi varmaankin mennyt paneutuessa johonkin tutumpaan menetelmään. Pidän sitä kuitenkin hyvänä menetelmänä kokemattomalle tutkijalle, sillä se katkaisee kertomuksista juonellisuuden ja mahdollistaa tällä tavalla paremmin tutkijan objektiivisuuden aineistoonsa nähden. Etenkin tässä tutkimuksessa mielestäni tämä objektiivisuuden varmistaminen oli paikallaan, sillä tutkijan on itse saman alan opiskelija ja on myös itse aikanaan kirjoittanut harjoittelustaan vastaavanlaisen kertomuksen - tilanne ja asia saattavat olla liian tuttuja tutkijalle.

Ydinlauseanalyysi mahdollistaa myös tietyn seikan tarkastelun kertomuksista. Tutkimuksessa ei oltu kiinnostuttu harjoittelukertomuksista sinänsä, vaan niiden antamista ammatillisen kehittymisen kuvauksista, jotka sitten aikaa myöten tarkentuivat ammatillisen sosialisoinnin ja ammatillisen identiteetin kuvauksiksi. Ydinlauseanalyysi myös helpottaa suuren tekstimassan käsittelyä. Pidän ydinlauseanalyysia kvalitatiivisena menetelmänä, mutta siinä vaiheessa kun aineistosta poimitaan ydinlauseita, on siinä näkyvissä myös kvantitatiivinen ote.

Kun kirjoitin peruskentistä keskeiset tulokset, havaitsin, että peruskentät olisi voinut supistaa oikeastaan vielä pienempiin yksiköihin. Ydinlauseanalyysin käytössä paistaa hienoinen kokemattomuus, rohkeus puristaa tulokset tiiviisiin paketteihin. Jo teemoittelun vaiheessa oli näkyvissä sama ilmiö - teemoja olisi voinut yhdistää. Samoin itse ydinlauseiden keräämisen vaiheessa olisi voinut pitää tiukempaa linjaa, ettei ydinlauseita olisi kertynyt niin paljon. Tällä kokemattomuuden ja rohkeuden puutteen piikkiin menevällä seikalla ei ole vaikutusta itse tutkimustuloksiin. Ne olisivat vain selkeyttäneet tulososaa niin lukijan kuin tutkijan työmäärän kannalta.

Tämä tutkimus palvelee lähinnä yliopistomaailmaa. Hyötyjinä ovat tietenkin kasvatustieteen laitokset kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelmien tai tätä vastaavien koulutusohjelmien osalta. Uskoisin, että tuloksia voi yleistää kattamaan myös muita vastaavanlaisia tieteenaloja, jotka vastaavalla tavalla eivät tuota mitään selkeää ammattia opiskelijalleen. Tänä päivänä ehkä myös ammattikorkeakoulut

saattavat hyötyä tämänkaltaisesta tutkimuksesta. Tulososan kuudes peruskenttä oli oikeastaan raportti yliopisto-opiskelijoiden harjoittelusta eikä näin ollen palvele suoraan tätä tutkimusta. Se kannattaa silti lukea läpi siinä tapauksessa, jos yliopisto-opiskelijoiden harjoittelusta on kiinnostunut.

Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelu jäi silti mietityttämään. Tämä tutkimushan ei sinällään tarkastele yliopisto-opiskelijoiden harjoittelua, mutta aineistona ovat kumminkin harjoittelukertomukset. Ennen kaikkea harjoittelussa askarruttaa sen ajankohta. Jos tässäkin tutkimuksessa paistaa läpi se, että harjoittelu koetaan todella tärkeäksi opintojen osaksi kasvatustieteen opiskelijoiden kohdalla. Harjoittelu esimerkiksi opiskelijan kannalta motivoi, selkeyttää ja suuntaa opintoja. Eikö näitä harjoittelun ohessa syntyviä positiivisia asioita voisi tarjota opiskelijoille opintojen varhaisemmassa vaiheessa? Nyt harjoittelu käytännön syistä painuu ainakin kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelman osalta opintojen loppuvaiheeseen. Jos se olisi aikaisemmin, opiskelijalle jäisi enemmän aikaa suunnata opintojaan harjoittelussa esille tulleiden kehitystarpeiden mukaisesti. On myös totta, että kaikkea ei voi eikä tarvitsekaan oppia opintojen aikana. Työelämä tulee joka tapauksessa tulemaan jatkossakin tärkeä opettaja. Tämä problematiikka on myös herättänyt jatkotutkimusidean. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää, millaisen merkityksen myöhemmin, jo valmistunut ja työelämässä oleva kasvatustieteen maisteri antaa harjoittelulle ammatillisen kehittymisen kentällään.

Ammatillista identiteettiä käsitellessäni jäin myös pohtimaan kasvatustieteen opiskelijan ja maisterin identiteettiä. Olisi mielenkiintoista selvittää, löytyykö kasvatustieteen opiskelijoiden kohdalla todellakin tällainen opiskeluajan ryhmäepävarmuudeksi kutsumani kollektiivinen kasvatustieteen opiskelijoiden identiteetti? Löytyykö vastaavanlaista esimerkiksi sosiologian, yhteiskuntapolitiikan tms. opiskelijoilta? Eroaako se esimerkiksi luokanopettajien, lääkärien tms. vastaavanlaisesta opiskeluajan identiteetistä? Entäpä sitten kasvatustieteen maisterin identiteetti? Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että opintojen loppuvaiheessa kasvatustieteen opiskelija ikään kuin pyrki erilaistumaan. Pyrkikö hän siis tällöin kohti persoonallista kasvatustieteen maisterin identiteettiä pystyäkseen kilpailemaan työmarkkinoille pääsystä? Muuttuuko kasvatustieteen maisterin identiteetti työpaikan saamisen jälkeen taas kollektiiviseksi? (Olettaen siis, että saadussa työpaikassa on

muutakin saman alan työntekijöitä.) Jatkotutkimuksessa olisi siis kyse jonkinlaisesta opiskelun aikaisesta tieteenalaidentiteetistä, sen muuntuvuudesta, jonka voisi ulottaa koskettamaan myös työelämää.

LÄHTEET

- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Kasvatuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980 -luvun yliopistossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1982. Yliopiston tehtävät yhteiskunnassa. Kanava 10 (6), 338-341.
- Ammattikasvatuksen suunta. 1982. Ammattikasvatuksen kehittämisen yleiset lähtökohdat. Kirkon kasvatusasiain keskus. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1986. Johdatus kasvatussociologiaan. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntulkinta ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anunti, A. & Mäkinen, S. 1991. Kasvatusalan opiskelijoiden uravalinnan perusteet ja ammatillinen suuntautuminen Lapin ja Oulun yliopistoissa. Lapin yliopisto. Kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelman syventävien opintojen tutkielma.
- Apo, S. 1990. Kokemusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62-80.
- Arhinmäki, J. & Rauhala, P. 1992. Ammattikäsitteen muutos ja ammatillinen sosialisointi. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Ammattikasvatus ja sosialisointi. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 6, 107-146.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998/1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Etzioni, A. 1968. Nykyajan organisaatiot. Suom. Randell, S. Helsinki: Tammi.

- Gecas, V. 1992. Socialization. Teoksessa Borgatta, E. F. (toim.) *Encyclopedia of Sociology*. Volume 4. New York: MacMaillan, 1863-1872.
- Geulen, D. 1989. Socialization. Teoksessa Lenzen, D. (toim.) *Pädagogische Grundbegriffe 2*. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 1409-1416.
- Harjoittelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1972: A 3. Helsinki.
- Havighurst, R. J. 1948/1982. *Developmental Tasks and Education*. 3. painos. New York: Longman.
- Heikkinen, A. 1992. Esipuhe. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) *Ammattikasvatus ja sosialisatio*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 6*.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 275-290.
- Heikkonen, I. 1985. Korkeakoulujen toiminnan tehostaminen. *Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön julkaisusarja 34*.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY.
- Holland, J. L. 1973/1985. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 2. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hurrelmann, K. 1988. *Social Structure and Personality Development: The Individual as a Productive Processor of Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hägglund, T-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1978/1979. *Nuoruusiän kriisit*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Häyrynen, Y-P. 1968. *Ammatillisten intressien ja minäkuvan tutkimus*. Helsinki: Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön ammatinvalinnanohjaustoimisto. *Ammatinvalinnan ohjauksen monistesarja 13*.
- Ikonen, R. 2000. Kasvatusta vai sosialisatiota? *Aikuiskasvatus* 20 (1), 43-51.
- Jokinen, K. 1999. *Sosiologian kvalitatiiviset menetelmät (luento)*. Jyväskylän yliopisto. *Sosiologian laitos 5.10.1999*.
- Jones, J. 1979. Students' Views of the Roles of a University. *Higher Education* 8, 513-524.

- Järvinen, A. 1985. Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seurantatutkimus. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser A*; 197.
- Järvinen, A. 1988. Professionalismi vs. refleктоiva ammattikäytäntö. Tapausesimerkkinä opettajankoulutus. Teoksessa Panhelainen, M. (toim.) Akateemiset korkeakoulutuksessa ja työelämässä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 20, 33-45.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258-274.
- Kajaste, M. 1996. Korkeakouluopiskelua ja työelämää. *Korkeakoulutieto* 23 (2), 73-76.
- Karjalainen, M. 1994. Yliopistokoulutuksesta työelämään. Oulun yliopistossa vuosina 1989-1991 ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työhönsijoittuminen sekä käsityksiä korkeakoulutuksen ja työn sisältöjen vastaavuudesta. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 8.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kasvatustieteen käsitteistö. 1982. Hirsjärvi, S. (toim.). Helsinki: Otava.
- Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 1997-1999. Jyväskylän yliopisto 1997.
- Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. Jyväskylän yliopisto 1999.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? *Sosiologia* 34 (3), 220-230.
- Kivinen, O. 1995. Tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun yhteys. Teoksessa Wiberg, M. (toim.) Yliopisto uusiksi! Aktiivitutkijoiden näkökulma. Tampere: Gaudeamus, 155-171.
- Korhonen, K. & Mäkinen, R. 1994. Ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelija ja opiskelu: Lähtökohta ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 57.
- Korkeakoululainsäädäntö. 1994. Lakikokoelma. Toim. Luhtanen, P. Helsinki: Painatuskeskus OY.
- Korkeakouluopintoihin liittyvän harjoittelun kehittämisprojektin raportti. 1981. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedeosaston julkaisusarja no 38.
- Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämisen työryhmän komiteamietintö. 1996. Opetusministeriön työryhmien muistioita 18.

- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehitys koulutuksen aikana. *Kasvatus* 18 (5), 367-372.
- Lacey, C. 1977. *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Lauriala, A. 1988. Opettajaksi kehittyminen kognitiivisesti orientoituneen sosiaalipsykologian näkökulmasta. Teoksessa Perho, H. (toim.) *Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 29, 23-46.
- Leithäuser, T. & Volmberg, B. 1988. *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen: Wetsdeutschher Verlag.
- Löwenthal, R. 1975. The University's Autonomy versus Social Priorities. Teoksessa Seabury, P. (toim.) *Universities in Western World*. New York, 75-84.
- Moore, W. E. 1971. Occupational Socialization. Teoksessa Goslin, D. A. (toim.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNall, 861-884.
- Määttä, K. 1990. Opiskelijoiden ammatillinen suuntautuminen Lapin korkeakoulussa. Lapin korkeakoulun hallintoviraston julkaisuja 12.
- Määttä, K. & Launimaa, R. 1990. Lapin korkeakoulu opiskelutiedeyhteisönä. Lapin korkeakoulun hallintoviraston julkaisuja 11.
- Nousiainen, T. & Saarinen, J. 1988. Kasvatustieteen opiskelijoiden ammatillinen suuntautuminen. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen opinnäytetyö.
- Nuutinen, A. 1993. Mitä opiskelijat kokevat oppineensa yliopistossa? *Kasvatus* 24 (5), 461-472.
- Nyström, A-H. 1989. Valtionhallinnon harjoittelu vuonna 1988. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelulle asetettujen tavoitteiden toteutuminen ja harjoittelun mielekkyys Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja 13.
- Opas opiskelemaan aikoville. 1999. Jyväskylän yliopisto.
- Paananen, S. 1989. Teoriasta käytäntöön. Harjoittelu valtionhallinnossa. Helsingin yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja 38.

- Panhelainen, M. 1985. Humanistisen ja luonnontieteellisen alan opiskelijoiden opinto- ja ammattiorientaation kehitys. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 368.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. *Joensuun korkeakoulun julkaisuja A* 23.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robinson, P. 1981. *Perspectives on the Sociology of Education. An Introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Räty, O. 1982. *Koulutus ammattiin*. Porvoo: WSOY.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Saarinen, T. 1996. Mitä laatu on? Opetuksen, koulutuksen ja yliopiston laatu laitosten näkökulmasta. *Kasvatus* 27 (4), 320-330.
- Salminen, S. 1985. Tieteellisesti suuntautuneiden opiskelijoiden erityispiirteistä. Teoksessa Lehtinen, L. (toim.) *Tieteellisen koulutuksen nykykohtia*. Jyväskylässä 3.-4.1984 järjestetyn II korkeakoulututkimuksen symposiumin artikkelit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Selosteita ja tiedotteita 260, 181-188.
- Salminen, S. 1990. Korkeakouluopiskelijoiden ammattiin sosiaalistuminen kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Teoksessa Jalkanen, H. & Mäkinen, R. (toim.) *Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. *Teoriaa ja käytäntöä* 59, 67-73.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Tampere: Gaudeamus, 166-179.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisaatio - johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Tampere: Gaudeamus, 7-13.
- Sillanpää, K. 1998. Työhön vai työmarkkinoille? Kasvatustieteen yliopistokoulutuksessa kehittyvät valmiudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavilla www -muodossa <URL:<http://docuweb.jyu.fi/scripts/webmain.del>

- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25 -vuotisjuhlajulkaisu. Opetus ja kasvatus -sarja, 31-45.
- Super, D., Crites, J., Hummel, R., Overstreet, P. & Warnenth, C. 1957. Vocational Development. A Framework for Research. New York: Bureau of Publications.
- Super, D. 1968. Vocational Life Stages. Teoksessa Zytowski, D. G. (toim.) Vocational Behavior. Reading in Theory and Research. Philadelphia: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 146-147.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Tampere: Gaudeamus, 77-104.
- Takala, T. 1995. Johdanto. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. 4.painos. Porvoo: WSOY, 11-27.
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. 1987. Nuoret työn yhteiskunnassa. Helsinki: Otava.
- van Dijk, T. A. 1980. Story Comprehension: an Introduction. Poetics 9: 1-3, 1-21.
- Vanttaja, M. 1996. Kamppailu kasvatusalan tulevaisuudesta: Kasvatusalan tulevaisuudesta: Kasvatusalan rakenteellinen kehittäminen kasvatustieteilijöiden kokemana. Kasvatus 27 (4), 345-355.
- Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia, keinoja ja ehtoja. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Varila, J. 1997. Tuuliko tuo työmarkkinakelpoisuuden? Tutkimus työmarkkinakelpoisuuden luonnehahmon synnyn ja kehityksen arvoituksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 66.
- Vilkko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 81-98.
- Volanen, M. V. 1985. Sivistys, ammatti ja kvalifikaatio tiedeyhteisön toimintaintresseinä. Teoksessa Lehtinen, L. (toim.) Tieteellisen koulutuksen nykykohtia. Jyväskylässä 3.-4.1984 järjestetyn II korkeakoulututkimuksen symposiumin artikkelit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Selosteita ja tiedotteita 260, 85-99.

- Vonk, J. 1983. Problems of Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education* 6 (2), 133-150.
- Vuorinen, P. 1988. Työn ja ammattien muutos. Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Suomen kaupunkiliitto, Suomen kunnallisliitto, Finlands svenska kommunförbund ja Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto. Moniste.
- Williams, G. 1985. Graduate Employment and Vocationalism in Higher Education. *European Journal of Education* 20 (2-3), 181-192.
- Yliopisto-opiskelijan harjoittelu 2001. Saatavilla muodossa <URL:<http://cc.jyu.fi/~jyrek/harjoittelu2.html>>. 12.2.2001
- Zytowski, D. G. 1968. Developmental Concept of Vocational Behavior. Teoksessa Zytowski, d: G. (toim.) *Vocational Behavior. Readings in Theory and Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston inc, 119-121.