

**Kohti ammatillisten opinto-ohjaajien
kestävää työssä oppimista**

Jonas Hammarström ja Sari Lähteenmäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hammarström, Jonas & Lähteenmäki, Sari. 2024. Kohti ammatillisten opinto-ohjaajien kestävästä työssä oppimisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 98 sivua + liitteet.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ammatillisten opinto-ohjaajien näkemyksiä kestävästä työssä oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkielman aihe on ajankohtainen, sillä ammatilliseen koulutukseen on viime aikoina työelämän muutostrendien lisäksi kohdistunut mittavia muutoksia, kuten aikuisten ja nuorten ammatillisen koulutuksen yhdistyminen, oppivelvollisuuden laajentuminen ja ammatillisen koulutuksen säästötoimet. Muutokset ovat luoneet tarpeita ammatillisten opinto-ohjaajien osaamisen kehittämiseksi kestävässä työssä oppimisella, eikä aiempaa tutkimusta ammatillisten opinto-ohjaajien kestävästä työssä oppimisesta ole.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena teoriaohjaavasti ja aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu haastattelu. 13:n haastattelun aineisto kerättiin kahdella erillisellä aineistonkeruukierroksella, joista ensimmäinen tehtiin 2022 ja toinen 2023–2024. Aineiston analysointiin käytettiin teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimukseen osallistuneet ammatilliset opinto-ohjaajat näkivät kestävässä työssä oppimisen tapahtuvan työssään yhteisöllisesti, yhdessä kollegoiden ja verkostonsa kanssa. Kestävä työssä oppiminen oli heidän mielestään parhaimmillaan yhteisöllistä oppimista, joka kehitti kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien osaamista. Kestävässä työssä oppimiseen vaikutti positiivisesti opinto-ohjaajan oma toiminta, lähipiiri ja hyvinvointi. Negatiivisesti kestävässä työssä oppimiseen puolestaan vaikuttivat opinto-ohjaajaa kuormittavat tekijät, erityisesti työ määrä ja osaamisen johtamisen puute. Jatkossa olisi tärkeä tutkia kestävässä työssä oppimista esimerkiksi oman osaamisen tunnistamisen näkökulmasta ja tarkastella sen vaikutusta kestävässä työssä oppimiseen.

Asiasanat: työssä oppiminen, kestävä oppiminen, ammatilliset opinto-ohjaajat, sosiokulttuurinen oppiminen, hyvinvointi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	KOHTI KESTÄVÄÄ TYÖSSÄ OPPIMISTA	7
	2.1 Työssä oppiminen sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta	7
	2.2 Työssä oppimisen informaalit ja formaalit piirteet.....	10
	2.3 Kestävä oppiminen ja sitä mahdollistavat tekijät	15
	2.4 Hyvinvoinnin merkitys kestävässä oppimisessa	20
3	AMMATILLISET OPINTO-OHJAAJAT TUTKIMUSKONTEKSTINA.	24
	3.1 Ammatillinen koulutus ja opinto-ohjaajat	24
	3.2 Ammatillista koulutusta kohdanneet muutokset	25
	3.3 Ammattiopisto Gradian opinto-ohjaajien työhön liittyvät käsitteet	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	28
	4.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	28
	4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
	4.4 Aineiston analyysi	33
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	36
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	38
	5.1 Yhdessä työssä oppiminen	39
	5.1.1 Yhteisöllisyys.....	40
	5.1.2 Jatkuva oppiminen	43
	5.2 Kestävään oppimiseen vaikuttavat tekijät	47
	5.2.1 Kestävää oppimista edistävät tekijät	48
	5.2.2 Kestävää oppimista kuormittavat tekijät	56
6	POHDINTA	64
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	64
	6.1.1 Kestävän työssä oppimisen muodostavat tekijät.....	65
	6.1.2 Kestävään työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	68
	6.2 Tutkimuksen arviointi.....	77
	6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	81
	LÄHTEET	83
	LIITTEET	99

1 JOHDANTO

"Ainoa pysyvä asia on muutos."

Muinaista kreikkalaista filosofia, Herakleitosta mukaillen.

Elämme jatkuvaa muutoksen aikaa, jossa sekä organisaatioihin että yksilöihin kohdistuvaa muutospainetta aiheuttavat niin globaalissa maailmassa tapahtuvat muutokset, digitalisaation edistyminen kuin monikulttuurisuuden lisääntyminen työpaikoilla. Jatkuva muutos yhteiskunnassa ja työelämässä edellyttää tietojen ja taitojen ylläpitämistä, mikä haastaa yksilön hyvinvoinnin vaatimalla jatkuvaa oppimista (Collin ym., 2023; Jokinen & Pylväs, 2019; Lemmetty & Collin, 2022). Jatkuva oppiminen ja muutokseen sopeutuminen puolestaan kuormittavat väistämättä työntekijöitä varsinkin niissä tilanteissa, joissa muutokseen reagoiminen jää lähes kokonaisuudessaan työntekijöiden omalle vastuulle (Jokinen & Pylväs, 2019). Viimeaikaisten tutkimusten mukaan työntekijän ja työyhteisön hyvinvointia voidaan tukea panostamalla kestävään työssä oppimiseen (Brandi ym., 2022; Collin ym., 2024; Lemmetty & Collin, 2020; Jokinen & Pylväs, 2019). Jos oppiminen ei ole kestävää, voi jatkuvaan muutokseen vastaamisen aiheuttama paine heikentää yksilön motivaatiota oppimiseen sekä henkilökohtaista resilienssiä ja sitoutumista työhön (Brandi ym., 2022; Lemmetty & Collin, 2022). Esimerkiksi teknologian kehittyminen edellyttää työntekijöiltä jatkuvaa osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä, mikä kasvattaa työssä oppimisen merkitystä (Jokinen & Pylväs, 2019; Pfeffer, 2010).

Kestävyys on yksi yhteiskunnan ja työelämän suurista tulevaisuuteen liittyvistä haasteista, johon ollaan vastaamassa esimerkiksi kestävien organisaatioiden rakentamisen kautta (Jokinen & Pylväs, 2019; Pfeffer, 2010; Lemmetty, Jaakkola ym., 2022, s. 43). Yksi osa tätä ratkaisua on myös aikuisten oppimisen laajempi ymmärtäminen kestävyuden eri ulottuvuuksien näkökulmista, mihin työssä oppiminen liittyy olennaisesti sosiokulttuuristen ja käytäntöperustaisten ominaisuuksiensa vuoksi (Billet, 2014; Tynjälä, 2013; Lemmetty, Jaakkola ym.,

2022, s. 43). Tässä tutkimuksessa työssä oppimisen kautta tapahtuvan oppimisen nähdään olevan vahvassa vuorovaikutuksessa sekä sosiaaliseen ympäristön että organisaation kontekstin kanssa (Billett, 2009). Tämän johdosta lähemmässä tarkastelussa ovat kestävyiden sosiaalinen ja inhimillinen ulottuvuus, joista inhimillinen liittyy esimerkiksi yksilön hyvinvointiin ja kykyihin, kun taas sosiaalinen oikeudenmukaisuuteen, osallisuuteen ja tasa-arvoon (Lemmetty & Collin, 2020, 2022; Kasvio, 2014; Pfeffer, 2010). Oppiminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa muun muassa organisaation tarjoama sosiaalinen ja fyysinen ympäristö, jossa yksilöt ja työyhteisöt toimivat (Billett, 2009).

Tässä tutkielmassa kestävä työssä oppiminen määritellään aktiiviseksi osaamisen rakentamiseksi, jossa myös itse oppimisprosessien tulee olla kestäviä, ei vain oppimisen tulosten (Collin ym., 2024; Lemmetty & Collin, 2022). Se tarkoittaa inhimillisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta sitä, että jatkuva työssä oppiminen ja yksilön hyvinvointi ovat sidoksissa toisiinsa, jolloin oppimisen ja kehittymisen tukeminen tukee myös hyvinvointia. Sama pätee päinvastoin: yksilön hyvinvointi antaa paremmat eväät oppimaan innostumiseen ja oppimisen haasteisiin vastaamiseen (Collin ym., 2024; Lemmetty & Collin, 2022). Kestävään työssä oppimiseen liittyy vahvasti myös ajatus taitojen ja tietojen hyödyntämisestä mahdollisimman tehokkaasti työssä ja työyhteisössä sekä uusissa oppimistilanteissa, joissa jatkuvan oppimisen mukaisesti aiempi ja uusi tieto yhdistyvät (Collin ym., 2024; Lemmetty & Collin, 2022). Tällainen oppiminen tapahtuu toimimalla erilaisissa ammatillisissa verkostoissa ja yhteisöissä, joissa osallistujat jatkavat vuorovaikutuksessa omaa osaamista sekä muodostavat käsityksen itsestään osaajana (Halonen ym., 2020; Heinilä & Honkanen, 2020, s. 34; Säljö, 2004).

Kestävyyttä on tarkasteltu hajanaisesti ja vähäisesti aikuisten oppimista, työssä oppimista ja oppivia organisaatioita käsittelevissä tutkimuksissa, minkä lisäksi niistä on puuttunut yhteinen kehys ja niiden sisältö on jäänyt melko yleiselle tasolle (Lemmetty & Collin, 2022). Tyypillisin lähestymistapa kestävyiden tutkimiseen on ollut keskittyä sellaisten oppimisprosessien lopputuloksiin, joiden tavoitteena on ollut kestävyys (Albinsson & Arnesson, 2012; Brandi ym., 2022; Kearney & Zuber-Skerritt, 2012; Lemmetty ja Collin, 2022; Scully-Russ,

2012). Niissä ei kuitenkaan ole tarkasteltu oppimisen prosesseihin itseensä liittyviä kestävyiden elementtejä.

Tämä opinnäytetyö kohdistuu Ammattiopisto Gradian ammatillisiin opinto-ohjaajiin ja tutkii niitä näkemyksiä, joita he liittävät kestäväan työssä oppimiseen sekä tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Näitä näkemyksiä selvitetään aiempien kestävyteen ja työssä oppimiseen liittyvien tutkimusten tuloksista koostetun teoriapohjan ohjaamana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen, hyvinvoinnin ja oman osaamisen merkitystä työssä oppimiselle. Näihin kaikkiin on suuri vaikutus organisaation toimintakulttuurilla ja johtamisella, minkä vuoksi myös ne ovat tutkimuksen kohteena (Jokinen & Pylväs, 2019; Wenström, 2022). Tämä tutkimus luo parempaa ymmärrystä työpaikoilla tapahtuvan oppimisen kestävydestä lisäämällä tietoa ammatillisten opinto-ohjaajien kestävästä työssä oppimisesta. Yksi viimeisimmistä työpaikoilla tapahtuvaa oppimisen kestävyttä käsittelevä tutkimus Suomessa toteutettiin poliisin, sairaaloiden ja tieto- ja viestintätekniikan henkilöstöjen parissa (Collin ym., 2024).

Jatkuva muutos on nähtävillä myös ammatillisessa koulutuksessa, sillä reformin, määrärahojen leikkausten ja laajennetun oppivelvollisuuden kaltaiset muutokset ovat lisänneet tarvetta jatkuvalla uuden oppimiselle sekä käytännön työssä että lakitasolla. Ammattiopisto Gradiassa tapahtuneita muutoksia ovat puolestaan esimerkiksi elokuussa 2023 käyttöön otettu organisaatiouudistus ja erilaiset säästötoimenpiteet, jotka ovat vaikuttaneet merkittävästi ammatillisten opinto-ohjaajien työhön. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiassa kestävä kehitys on nähty arvovalintana, joka pyritään huomioimaan sen kaikissa toiminoissa kestävyiden eri ulottuvuuksien kautta, joita heidän mukaansa ovat ekologinen, taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen (Gradia, 2024). Uusi yhdessä 2020+ -strategiassa Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia näkee kestävä tulevaisuuden edistämisen olevan kaikkien gradialaisten asia ja että tämän tulevaisuusvision saavuttaminen edellyttää koko henkilöstöltä sekä riittävää osaamista että tietoisuutta kestävydestä.

2 KOHTI KESTÄVÄÄ TYÖSSÄ OPPIMISTA

2.1 Työssä oppiminen sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta

Yksilötasolla oppiminen viittaa muutoksiin yksilön ajattelussa ja toiminnassa, kun taas organisaatiotason oppiminen nähdään muutoksena, joka vaikuttaa useampaan kuin yhteen toimijaan, usein samanaikaisesti tai saman tavoitteen ohjaamana (Billet, 2004; Tannebaum, 1997). Tämän tutkimuksen lähestymistapa pohjautuu suurelta osin sosiokulttuurisen oppimisen teorioihin, joiden mukaan oppiminen tapahtuu ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja heidän osallistuessaan esimerkiksi yhteisöllisten toimintatapojen muokkaamiseen, vaikuttaen niiden kautta samalla yksilöiden kehittymiseen (Billett, 2004; Valleala, 2007; Rogoff ym., 1995; Tynjälä, 2004 s. 44–50). Työssä oppimisen monimuotoisuuden vuoksi yhtenäistä teoriapohjaa on haastava löytää, mutta työssä oppimista tarkastellaan usein konstruktivistisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta: konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen perustuu aina aiempaan tietoon ja kokemukseen, kun taas sosiokulttuurinen oppimisteoria yhdistää tähän sosiokonstruktivistisen ajatuksen siitä, että tieto syntyy niissä käytännöissä ja keskusteluissa, joita yhteisöissä käydään (Billett, 2001; Collin, 2007; Tynjälä, 2004 s. 44–50).

Kasvatustieteissä on joukko sosiokulttuurisen oppimisen teorioita, jotka painottavat ihmisten yhteyttä ympäristönsä kanssa ja joiden perusajatuksen on sosiaalisen vuorovaikutuksen toimiminen yksilön korkeampien ajattelutaitojen kehittymisen edistäjänä (Castanelli, 2023; Tynjälä, 2004, s. 44–50). Tämän teoriajoukon isänä pidetyn Vygotskyn sosiokulttuurisen kehitysteorian mukaan yksilönkehityksen edetessä toisten kanssa käyty keskustelu ikään kuin vähitellen sisäistyy yksilön sisäiseksi puheeksi (Tynjälä, 2004 s. 44–50; Vygotsky, 1978, s. 57). Sosiaalisen vuorovaikutuksen nähdään tällöin toimivan ajattelun perustana ja määrittävän sen kautta yksilön koko ajattelua ja oppimista. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta yksilöt eivät ole koskaan täysin ympäristöstään eristäytyneitä,

vaan ovat aina jollain tapaa sidoksissa yhteisöihin, joissa konteksti- ja tilan-
nesidonnoisesti rakennetaan tietoa aiemman ymmärryksen valossa käymällä
keskusteluja ja toimimalla osana näitä yhteisöjä (Castanelli, 2023; Tynjälä, 2004;
Valleala, 2007, s. 80–81; Vähäsantanen ym., 2022). Tällaista tiedon muodostumis-
tapaa kutsutaan sosiokonstruktivismiksi ja siinä yksilö yhteisössä toimiessaan
samanaikaisesti sekä aiheuttaa muutosta ympäristössään että muuttuu itse ym-
päristönsä muuttuessa (Castanelli, 2023; Säljö, 2000, 2004; Tynjälä, 2004, s. 57–58;
Valleala, 2007). Yksilön ulkopuolinen maailma ei myöskään rakennu muuttu-
mattomana tietopakettina tämän mieleen, vaan se suodattuu ja näyttäytyy yksi-
lökohtaisesti erilaisena esimerkiksi aiempien kokemusten valossa.

Koska sosiokulttuurisissa teorioissa ajatellaan, että kyky ajatella ja toimia
saa alkunsa aktiivisesta osallistumisesta yhteisön toimintaan, nähdään myös op-
piminen kokonaisvaltaisena fyysisenä ja henkisenä prosessina (Castanelli, 2023;
Hager, 2013). Olemassa olevia valmiuksia kehitetään aktiivisesti ja jatkuvasti,
mikä työssä oppimisen näkökulmasta voisi tarkoittaa esimerkiksi erilaisiin työ-
tehtäviin osallistumista tai muiden kanssa viestimistä ja vuorovaikuttamista
(Eraut, 2004a; Säljö, 2004). Oppiminen sijoittuu siis työpaikan suhdeverkostoon,
jonka voidaan katsoa ylittävän sen yksilöjäsenet ja näin ollen tekevän oppimi-
sesta pohjimmiltaan sosiaalisen prosessin (Hager, 2013; Lemmetty, 2020c). Tästä
syytä työssä oppimista tutkittaessa onkin syytä keskittyä mieluummin ryhmän
tai yhteisön jäsenenä toimimiseen sekä osallistumiseen kuin pelkästään yksilöön
itseensä (Rajala ym., 2010). Toisaalta yksilöiden roolia osana yhteisöjä ei pitäisi
kuitenkaan unohtaa, sillä työssä oppiminen ei pohjimmiltaan ole yksinomaan
yhteisöllistä tai yksilökeskeistä oppimista, vaan sitä tarkasteltaessa tulee huomi-
oida molemmat ulottuvuudet (Hager, 2013; Vähäsantanen ym., 2022). Perinteiset
sosiokulttuurisen oppimisen näkemykset ovat saaneet osakseen kritiikkiä juuri
tällaisesta yksilön oppimisen korvaamiseen perustuvasta ajattelusta, kun taas
uudemmat teoriat ottavat esimerkiksi Hagerin (2013) mukaan vähintäänkin pa-
remmin huomioon näiden oppimisen ulottuvuuksien välisen suhteen. Oppimi-
sen kannalta nämä ulottuvuudet parhaimmillaan limittyvät sosiokulttuurisessa
ympäristössä hetkittäin (Vähäsantanen ym., 2022). Myös informaalien oppimisen

tutkimuksissa ja työssä oppimisen teorioissa viimeaikaisin suuntaus on kohdistunut yhteisöllisen oppimisen syvällisempään ymmärtämiseen pelkän yksilön oppimisen sijasta. Tällaisen oppimisen voidaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna katsoa Marsickin ym. (2017, s. 27) mukaan olevan hyvin luonteenomaista sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja saavan erilaisia muotoja, jolloin oppiminen tapahtuu esimerkiksi kollegoiden välisen keskustelun tai vuorovaikutuksessa tehtävän ongelmanratkaisun kautta (Cunningham & Hiller, 2013, s. 38–39; Eraut, 2004a, s. 250).

Tutkimuskohteena ei siis ole yksilö tai ympäristö sinällään, vaan niiden raa-
mittama sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus (Tynjälä, 2004). Tähän perustuu
koko sosiokulttuuristen teorioiden ajattelutapa, joka painottaa voimakkaasti
kontekstuaalisuutta ja tilannesidonnaisuutta: monet eri tekijät muovaavat oppi-
misen luonnetta (Hager, 2013; Valleala, 2007). Muun muassa sosiaaliset, ympä-
ristölliset, organisationaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat samanaikaisesti
useilla tavoilla niin oppimiseen kuin työn tekemiseen itseensä ja näin ollen yhtä
aikaa rajoittavasti ja edistävästi myös työssä oppimiseen (Hager, 2013; Lem-
metty, 2020b; Lemmetty, 2020c; Valleala, 2007). Esimerkiksi organisaation kult-
tuuri ei voi olla näkymättä työpaikan käytänteissä, toiminnoissa ja vuorovaiku-
tussuhteissa, joiden kautta se heijastuu yhteisön jäsenten eli työntekijöiden
työssä oppimiseen (Eraut, 2004b, s. 201–202). Tällaisen monimutkaisen vaikutus-
suhdeverkoston vuoksi työssä oppimisen paikkoja on vaikea ennakoida tai en-
nustaa tarkasti etukäteen, mutta tiettyjen työssä oppimisen tapojen ja organi-
sationaalisten tekijöiden välillä on havaittu yhteyksiä, jotka mahdollistavat nii-
den huomioimisen kautta myös työssä oppimisen tukemisen (Hager, 2013; Jeon
& Kim, 2012, s. 220–222). Esimerkiksi vuorovaikutteisen oppimisen ja tekemällä
oppimisen havaittiin Jeon & Kimin (2012, s. 220–222) toteuttamassa tutkimuk-
sessa olevan yhteydessä organisationaaliin tekijöihin, kuten avoimeen kommu-
nikaatioon rohkaisemiseen. Tämän vuoksi avoimuuden ja luottamuksen päätel-
tiin olevan informaaliselle oppimiselle merkityksellisempää kuin vaikkapa inno-
vaatio-orientoituneen organisaatiokulttuurin, minkä lisäksi avoimuuden havait-
tiin vaikuttavan voimakkaasti osaamisen jakamisen toteutumiseen. Myös Billet

(2004, s. 109–115) kertoo, että muun muassa työpaikan tarjoamat mahdollisuudet osallistua yhteisön toimintaan vaikuttavat vuorovaikutuksen asteeseen ja sitä kautta työssä oppimiseen. Työssä oppimisen tutkiminen ja ymmärtäminen sosio-kulttuurisen oppimisen teorioiden kautta vaikuttaa siis tarjoavan väylän organisaatioille ja muille käytännön toimijoille pyrkiä luomaan soveliaat olosuhteet laadukkaasti työssä oppimisen tukemiseksi ja edistämiseksi (Hager, 2013). Tämä on kuitenkin vähintäänkin haastavaa työssä oppimiselle luonteenomaisen tiedostamattomuuden ja sen tunnistamiseen liittyvien haasteiden vuoksi, jotka tekevät myös sen ennakoinnista vaikeaa. Lisäksi edellä mainitut kontekstuaalisuuteen ja tilannesidonaisuuteen liittyvät tekijät muovaavat työssä oppimista jatkuvasti, tehden oppimisen tarkasta toteutumistavasta odottamatonta (Billett, 2020; Hager, 2013; Marsick ym., 2008). Työssä oppimisen muotoja voidaan siis organisatiotasolla ennakoida vain laajalla, yleisellä tasolla.

2.2 Työssä oppimisen informaalit ja formaalit piirteet

Työelämä ja yhteiskunta asettavat nykyään korkeita vaatimuksia työntekijöilleen, korostaen monipuolista osaamista, itseohjautuvuutta, reflektiivistä työtettä ja elinikäisen oppimisen taitoja, erityisesti työssä oppimisen kontekstissa. Tässä tutkielmassa työssä oppiminen käsitetään informaaliksi oppimiseksi, joka tapahtuu työnteon aikana tai työympäristössä. Se sijoittuu siis täysin vastakkaiseen päätyyn oppimisen formaaliutta kuvaavalla skaalalla, jonka toisessa päässä on formaali opiskelu (Collin, 2007, s. 200; Eraut, 2004a, s. 250–251; Hager, 2013; Tynjälä, 2008, s. 132–134). Informaali oppiminen on useimmiten tilannesidonnaista, tarpeesta kumpuavaa oppimista, jota on vaikea tunnistaa, jos tilannetta ei erikseen reflektoida jälkikäteen (Amelia ym., 2015, s. 6, 9; Billett, 2001, s. 21; Eraut, 2004a, s. 250–251; Tynjälä, 2008, s. 134). Työssä oppiminen voi olla kuin työnteon sivutuote: varsinaisena tavoitteena ei ole lainkaan oppiminen, vaan esimerkiksi ratkaisun löytäminen työssä kohdattuun ongelmaan, jonka selvittäminen vaatii yhteistyötä kollegoiden kanssa. Formaali oppiminen on puolestaan yleensä generalististen kykyjen oppimiseen tähtäävää strukturoitua toimintaa, minkä

vuoksi tällaisten taitojen soveltaminen erilaisiin tilanteisiin on yleensä helpompaa kuin työelämässä hankittujen (Collin, 2007, s. 200; Tynjälä, 2008, s. 132–133). Yleispätevyys johtuu myös siitä, että formaalin koulutuksen on vaikea ennakoida opitun käytäntöön soveltamisen tarkkaa kontekstia, minkä vuoksi se harvoin edes pyrkii tilannesidonnaisen osaamisen opettamiseen, ellei kyseessä ole työpaikalla tapahtuva koulutus (Amelia ym., 2015, s. 5; Billett, 2001, s. 16–21; Collin, 2007, s. 200; Tynjälä, 2008, s. 132–133). Työelämässä opitut taidot sen sijaan ovat monesti kontekstisidonnaisia ja kehittävät oppijan alakohtaista erityisasiantuntemusta.

Informaalista työssä oppimisesta puuttuu siis yleensä opetuksellinen konteksti ja varsinainen opettaja, joskin esimerkiksi perehdytykseen voi tältä osin liittyä myös formaaleja piirteitä (Collin, 2007, s. 200; Eraut, 2004a, s. 250; Fenwick, 2008, s. 17–19; Marsick ym., 2008, s. 591–593; Tynjälä, 2008, s. 132–134). Työssä oppiminen ei silti yleensä tapahdu yksin ja eristyksissä muusta työyhteisöstä, sillä useimpien työtehtävien suorittaminen työpaikoilla vaatii yhteistyötä. Tällöin niin saavutukset kuin oppiminen ovat kumpikin seurausta yhteisistä ponnisteluista. Arkipäiväisissä työtilanteissa tapahtuvan informaalin oppimisen on tutkimusten mukaan havaittu olevan työpaikoilla yhä yleisempi tapa oppia ja siksi se on myös kasvatustieteissä yhä tutkitumpi kohde (Kyndt ym., 2016; Marsick ym., 2008; Tynjälä, 2008). Billett (2004) on tosin jopa kyseenalaistanut informaalin oppimisen kuvaavan onnistuneesti työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Hän argumentoi, että koska työssä oppiminen ei tapahdu irrallaan työpaikalla vallitsevista käytänteistä ja struktuurista, se ei näin ollen ole aidosti informaalia eli vapaata formaaleista konteksteista. Tämän vuoksi eri tutkimuksissa esitettyihin informaalin oppimisen määritelmän rajauksiin ja perusteluihin on hyvä kiinnittää huomiota. Esimerkiksi kun Kyndt ym. (2016) kuvailevat tutkimuksessaan, miten työssä oppiminen toteutui opettajien arkipäivässä ja vaikutti näiden tietojen ja taitojen kehittymiseen, voidaan väittää puhuttavan informaalista oppimisesta, sillä opettajilla havaittiin pysyviä asennemuutoksia ilman erillistä systemaattista tai strukturoitua ohjausta vaikkapa työnantajan taholta.

Työssä oppiminen ei ole kovinkaan usein pedagogisesti tuettua tai ohjattua, vaan itseohjautuvaa ja epämuodollista, koska informaali oppimisprosessien osalta sekä niiden tunnistaminen että ennakoiminen on joka tapauksessa haastavaa (Billett, 2020; Marsick ym., 2008). Toisaalta informaalin työssä oppimisen liian tiukasti strukturoitu tukeminen saattaa pahimmillaan jopa haitata sen toteutumista tekemällä siitä keinotekoista, mikä luo haasteita työssä oppimisen edistämiseksi. Haastavuudesta huolimatta on kuitenkin monia eri tapoja edistää organisaatiotasolla informaalin työssä oppimisen lisääntymistä: Erityisesti kiinnittämällä huomiota työpaikan kulttuuriin, rakenteisiin, erilaisiin prosesseihin ja johtajuuteen voidaan edistää oppimista, sillä työpaikan pedagogiikka muodostuu näiden käytänteiden kautta (Billett, 2020; Lemmetty, 2020c; Marsick ym., 2008; Viitala, 2004). Ne vaikuttavat niin työntekijöiden väliseen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön, osallisuuteen, resursseihin, motivaatioon, ongelmanratkaisuun kuin moneen muuhunkin osa-alueeseen, jotka toimivat työssä oppimisen mahdollistumisen alustoina. Organisaatiotason toimenpiteet luovat parhaimmillaan turvallisen ilmapiirin, joka kannustaa ja ohjaa työntekijöitä kehittämään monia eri taitoja, kuten oppimiskykyä itsessään (Marsick ym., 2008, s. 593). Informaalin työssä oppimisen määritelmästä huolimatta työnantajan täytyy siis tarjota työntekijöilleen strukturoituja tilanteita, käytänteitä ja ympäristöjä, jotta hän voisi aidosti luoda mahdollisuuksia työssä oppimiselle.

Työssä oppimista tapahtuu joka tapauksessa muun muassa osaamisen ja tiedon jakamisen, reflektoinnin, tekemällä oppimisen ja toisten havainnoinnin kautta, eikä se ole täysin riippuvaista informaalille oppimiselle työpaikalla tarjotusta tuesta (Kyndt ym., 2016). Esimerkiksi kollegoiden kanssa keskustelemalla ja haasteellisissa tilanteissa apua saaden sekä pyytäen työntekijät jakavat täysin oma-aloitteisesti tietoa arkisen vuorovaikutuksen kautta muille työyhteisössään (Schei & Nerbø, 2015). Tällä tavalla saatavan tiedon oikeellisuudesta ei kuitenkaan voida varmistua, mikä voi johtaa virheellisen tiedon leviämiseen, sillä ei-toivotut opit leviävät organisaatiossa samaan tapaan kuin toivotut (Siirilä ym., 2021, s. 71). Työpaikan informaalille oppimiselle tarjoama tuki voisi tällaisessa

tilanteessa auttaa katkaisemaan virheellisen opin etenemisen organisaatiossa esimerkiksi palautekäytänteiden kautta ennen sen juurtumista (Watkins ym., 2018, s. 23–25). Reflektointi puolestaan mahdollistaa työssä oppimisen oppimistilanteiden ja oman toiminnan tarkastelun kautta, joskin se vaatii työntekijältä tämän omien oletusten ja toiminnan tarkastelemista eri näkökulmista sekä valmiutta muuttaa näiden päätelmien myötä omaa ajatteluaan (Fuller & Unwin, 2004, 2011; Marsick ym., 2008; Marsick, 2009; Ryky, 2022). Tehdyn virheen huomaaminen on hyvin tavanomainen lähtökohta reflektoinnille, sillä virheiden uusimista halutaan välttää ja siksi niiden kautta oppiminen onkin tehokas ja itsessään motivoiva työssä oppimisen keino (Collin, 2002, s. 142–143; Marsick ym., 2008).

Yleisesti informaaliin työssä oppimiseen suhtaudutaan sitä motivoivampana elementtinä, mitä kiinnostuneempia työntekijät ovat omasta työstään ja työtehtävistään, sekä mitä valmiimpia he ovat oppimaan ja kehittämään osaamistaan (Jeon & Kim, 2012, s. 221; Schürmann & Beausaert, 2016, s. 150). Watkins ym. (2018, s. 34) antavat tukea tälle väitteelle artikkelissaan, jonka mukaan informaalin oppimisen arvostus on positiivisesti kytkeytynyt yksilön mahdollisuuksiin olla itseohjautuva, jos tämän ajatellaan lisäävän työntekijän kiinnostusta työtehtäviään kohtaan. Yksilön tyytyväisyyden hänen työtehtäviään kohtaan on nimittäin havaittu olevan yksi sellaisista tekijöistä, jotka tehostavat informaalia työssä oppimista niin vuorovaikutustilanteissa kuin yksin tekemällä opittaessa (Jeon & Kim 2012, s. 221–222). Lisäksi työtehtävien vaihtelu rutiininomaisen ja toisteisen suorittamisen sijaan, sekä kokemus opittavien kykyjen ja tietojen sovellettavuudesta nykyisen työtehtävän ulkopuolisissa konteksteissa tai jopa koko organisaation ulkopuolella, lisäävät informaalin oppimisen tehokkuutta. Jotta työssä opitusta saatavat hyödyt olisivat mahdollisimman suuret, vaativat muun muassa edellä mainitut tekijät informaalin oppimisen tunnistamista ja tukemista esimerkiksi organisaatiokulttuurin ja -ympäristön osalta (Jeon & Kim 2012, s. 222).

Informaalin työssä oppimisen ollessa vaikeasti tunnistettavaa, itseohjautuvaa ja epämuodollista, kuvataan puolestaan formaalia oppimista usein proses-

sina, joka on suunniteltu saavuttamaan ennalta määritellyt tavoitteet ja oppimistulokset, joiden lisäksi sillä on suunniteltu aika ja paikka (Viitala, 2021). Formaali oppiminen on ohjattua ja tapahtuu usein luokkahuoneessa, minkä lisäksi sen suorittamisesta saa yleensä pätevyyden tai todistuksen (Eraut, 2004a; Dochy ym., 2022). Formaalin oppimisen ympäristöjä ovat esimerkiksi koulutukset, kurssit sekä muut ohjatut ja rakenteelliset opetus- ja oppimiskontekstit (Collin, 2002; Lehtonen ym., 2020). Myös seminaarit, konferenssit ja workshopit nähdään formaalin oppimisen muotoina (Wickramasinghen & Ramanathan, 2021). Viitala (2021) puolestaan painottaa, että työntekijän aloittaessa uudessa työpaikassa ja -tehtävässä myös perehdytys voidaan mieltää formaalin oppimisen muodoksi, vaikka se Erautin (2004, s. 250) mukaan sijoittuu formaalin ja informaalin oppimisen välimaastoon. Formaalin koulutuksen merkitystä ei kuitenkaan pidä väheskyä, vaikka se saakin osakseen jonkin verran kritiikkiä sen kalleuden, aikaa-vievyyden ja arjen työstä irrallisuutensa vuoksi, sillä tutkimukset osoittavat sitä hyödyntävien henkilöiden olevan myös valmiimpia oppimaan arkielämän tilanteissa (Choi & Jacobs, 2011; Wickramasinghen & Ramanathan, 2021). Tämä asettaa formaalin koulutuksen avainasemaan informaalin oppimisen mahdollistajana, jota tulisikin useiden näkemysten mukaan ajatella formaalin oppimisen jatkeena, sillä formaalilla koulutuksella on positiivinen vaikutus informaaliin oppimiseen (Clardy, 2018; Johansson & Abrahamsson, 2017; Lemmetty, Jaakkola ym., 2022; Schürmann & Beusaert, 2016, s. 151; Sparr ym., 2017). Tätä suhdetta voidaan tarkastella myös tiedon hankkimisen ja luomisen näkökulmasta: tiedon hankkiminen liitetään keskeisesti formaalin oppimisen eri muotoihin, kuten koulutuksiin ja työpajoihin, kun taas tiedon luominen kytketään osallistumisen kautta informaaliin oppimiseen (Eraut, 2009; Tynjälä, 2008).

Useissa Lemmetty, Jaakkola ym. (2022) artikkelissaan käsittelemistä tutkimuksista korostetaan kyllä työssä oppimisen jaottelua informaaliin ja formaaliin muotoihin, mutta niiden tarkempi analyysin paljasti, että useat tutkijat näkevät näiden jaottelujen ylläpitämisen tarpeettomana, sillä oppimistarpeet ovat monimuotoisia ja kasvavia (Ellinger & Cseh, 2007, s. 436; Manuti ym., 2015; Marsick, 2009, s. 271). Sen sijaan informaalin ja formaalin oppimisen nähdään limittyvän

ja muodostavan yhtenäisen kokonaisuuden, jossa molemmat elementit ovat läsnä samanaikaisesti, minkä ei ole täysin skaala-ajattelun vastaista, vaikka selkeästi eroaa siitä (vrt. Eraut, 2004a, s. 250–251). Oppimismuotojen jaottelua vastaan puhuu niiden osittaisen päällekkäisyyden lisäksi myös se, että ne ovat pohjimmiltaan yhtä arvokkaita oppimisen tapoja ja tilanteiden luokittelu formaaleiksi tai informaaleiksi on osittain riippuvaista tulkinnasta (Billett, 2001, 2014; Claret ym., 2020; Colley ym., 2003). Oppimisen muodollisuus voi nimittäin vaihdella sosiaalisten käytänteiden perusteella, jolloin strukturoidussa ja ohjatussa ympäristössä oppiminen koetaan formaalina, kun taas vapaammassa, vähemmän ohjatussa ympäristössä puolestaan informaalina (Colley ym., 2003). Esimerkiksi työpaikat voidaan nähdä formaalin oppimisen ympäristöinä, jos niissä on runsaasti pedagogisia rakenteita, ohjausta ja vastaavia piirteitä (Billett, 2001, 2014; Lemmetty, 2020c; Tynjälä, 2008). Myös jotkin fyysiset tilat ovat ympäristöinä toisia formaalimpeja, mikä voi konkretisoida ajatusta formaalista kontekstista: muun muassa kokoustilat ja toimistot nähdään yleensä formaalimpina kuin ruokalat ja sosiaaliset tilat (Claret ym., 2020). Tämä lisäksi myös ihmisten eri rooleilla organisaatiossa on vaikutusta kokemukseen tilanteen formaalisuudesta, sillä esimerkiksi esihenkilön ja alaisen välinen keskustelu on jo lähtökohtaisesti hierarkian vuoksi erilainen tilanne kuin kollegoiden välinen keskustelu.

2.3 Kestävä oppiminen ja sitä mahdollistavat tekijät

Kestävä kehitys huomioitiin ensimmäistä kertaa merkittävällä tasolla vuonna 1987 Brundtlandin komission raportissa, jossa kestävä kehitys määriteltiin sosiaaliseksi, taloudelliseksi, ympäristölliseksi ja kulttuuriseksi kehitykseksi (Brundtland Commission, 1987). Yhdistyneiden Kansakuntien liitto on määritellyt kestävä kehityksen tarkoittavan sellaista kehitystä, joka varmistaa nykyisten ja tulevien sukupolvien mahdollisuuden hyvään elämään maapallon kantokyvyn rajoissa (Suomen YK-liitto, 2023). Kestävä oppimisen nähdään käsitteenä liittyvän kestävä kehityksen sosiaaliseen ja inhimilliseen ulottuvuuteen ollen sosiaalista ja käytännöistä oppimista (Arnesson & Albinsson, 2019; Brandi ym., 2022).

Myös Lemmetty ja Collin (2022) näkevät kestävän oppimisen edellytysten lähtökohdat kestävän kehityksen sosiaalisessa ja inhimillisessä ulottuvuudessa.

Sosiaalisessa ulottuvuudessa huomio kiinnitetään ihmisten yhteenkuuluvuuteen, yhteisiin arvoihin ja oikeuksiin sekä yhteiskuntaan osallistumiseen (Kasvio, 2014; Lemmetty & Collin, 2022; Salonen, 2010). Yhteisöissä kuormitus ja hyödyt pyritään jakamaan tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti ihmisten välillä. Inhimillisessä ulottuvuudessa puolestaan ajatuksena on mahdollistaa yksilön kykyjen huomioiminen niin, että yhteisön toimintaan osallistuminen tuottaisi heille tyydytystä ja merkityksellisyyden tunnetta, lisäten sitä kautta hyvinvointia (Kasvio, 2014; Lemmetty & Collin, 2022; Salonen, 2010). Samalla tavalla myös terveyden ja koulutuksen huomioimisen katsotaan lisäävän yksilön mahdollisuuksia toimia ja toteutua ihmisenä.

Kestävällä oppimisella ei tarkoiteta kestävyyskasvatusta, vaan sen ytimessä ovat kestävä oppiminen ja opetusmenetelmät. Tällöin opittu säilyy ja on siirrettävissä erilaisiin muuttuviin ja monimutkaisiin olosuhteisiin (Collin ym., 2024; Hays & Reinders, 2020). Kestävässä oppimisessa painotetaan tietojen ja taitojen säilymisen ja uudelleenkäytettävyyden lisäksi oppimista, joka on tarkoituksenmukaista, reagoivaa ja ennakoivaa. Tässä lähestymistavassa oppija rakentaa ja päivittää olemassa olevaa tietoa ja taitojaan muuttuvissa olosuhteissa. Hays ja Reinders (2020) näkevät, että kestävä oppiminen on informaalia ja formaalia koulutusta sekä ammatillista osaamista uudistavaa oppimista, jossa korostuvat ennakoivan oppimisen taidot ja valmiudet. Oppiminen kohdistuu heidän mukaansa siihen mitä tarvitaan nyt tai ennakoidaan tulevaisuudessa tarvittavan sen sijaan, että tukeuduttaisiin tuttuun ja turvalliseen olemassa olevaan osaamiseen. Aiempia tietoja ja taitoja voidaan kyllä joustavasti muokata senhetkiseen tarpeeseen, mutta eteenpäin pääsemiseksi on tarvittaessa tehtävä myös poisoppimista. Tätä tukee Lemmetyn ja Collinin (2022, s. 400) näkemys kestävän oppimisen proaktiivisuudesta, jossa poisopitaan ja samalla ennakoidaan uuden oppimisen tarpeita. Tavoitteena on siis aikaansaada sellaista jatkuvaa oppimista, jossa toistuvasti uusia oppimistilanteita luomalla rakennetaan aiemman ja uuden tietä-

myksen välille siltoja, jotka mahdollistavat opitun soveltamisen ja jakamisen (Albinsson ja Arnesson, 2012; Collin ym., 2024; Hays & Reinders, 2020). Edellisen lisäksi kestävä oppiminen nähdään edellyttävän yksilöiltä ja ryhmiltä sellaisia taitoja sekä asennetta, jotka mahdollistavat edellä mainitun poisoppimisen ja uuden osaamisen rakentamisen.

Kestävä oppiminen ei kuitenkaan liity yksistään oppimiseen ja koulutukseen, vaan myös työelämään ja siellä tapahtuviin työssä oppimisen oppimisprosesseihin, joiden tulisi olla sosiaalisesti ja inhimillisesti kestäviä (Lemmetty & Collin, 2022, s. 391). Kestävän oppimisen ytimessä ovat yksilön mahdollisuudet oppia yksin tai ryhmässä, tasa-arvoinen ja avoin vuorovaikutus sekä jaettu ymmärrys opitusta (Collin ym., 2024). Esimerkiksi yhteinen pohdinta, analysointi, tiedon siirtäminen työyhteisöissä ja tiimeissä mahdollistavat korjaamisen, muutoksen, luovuuden ja uuden ajattelun integroimisen päivittäiseen työhön. Kestävässä oppimisessa tulee erityisesti kiinnittää huomiota oppimisprosesseihin, oppimisympäristöihin sekä eri toimijoihin, jotta yksilön olisi mahdollista kehittää osaamistaan ja oppia yksin tai ryhmässä sekä nyt että tulevaisuudessa tarvittavia taitoja (Collin ym., 2024). Tällöin oppiminen ei todennäköisesti jää pintapuoliseksi ja opittu asia kertakäyttöiseksi.

Viimeaikaisissa tutkimuksissaan Lemmetty ja Collin (2020, 2022) ja Collin ym. (2024) ovat eri organisaatioita tutkiessaan havainneet kestävä oppimisen ilmenevän usein oppimisen siirrettävyytenä, jatkuvuutena, hyvinvointina ja ajallisuutena. Osa löydetyistä näkökulmia yhdisti kaikkia tutkittuja organisaatioita, kuten oppimisen aiheuttaman ylikuormittumisen negatiiviset vaikutukset yksilön hyvinvointiin ja tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen ennakoimisen tavoittelu pintapuolisen ja nopean oppimisen sijaan. Lemmetty ja Collin (2022) painottavat, että oppiminen ei ole ainoastaan kestävyuden oppimista vaan, että oppiminen itsessään on prosessi, jonka kestävyys tulee kiinnittää huomiota.

Kestävän oppimisen ydinajatuksia on, että yksilön hankkima osaaminen siirtyy muiden työntekijöiden käyttöön ja osaamiseksi hyödyttäen siten koko työyhteisö ja organisaatiota (Arnesson & Albinsson, 2012; Lemmetty & Collin,

2022). Tämän vuoksi on tärkeä nähdä osaaminen yksilöiden ja ryhmien hiljaiseksi tiedoksi ja taidoksi, joka muodostuu työn ja muun elämän laajoista kokemuksista, mitkä edistävät henkilöstön sekä organisaation kehittymistä (Ketamo ym., 2022; Lemmetyn ym., 2022). Lisäksi mahdollisuus oman osaamisen käyttöön lisää yksilön hyvinvointia ja vähentää stressiä sekä vaikuttaa positiivisesti yksilön itsetuntoon, innostukseen, minäpystyvyyteen, onnellisuuteen ja työssä suoriutumiseen (Wood ym., 2011). Sen lisäksi, että osaamisen kehittämällä on merkittäviä vaikutuksia yksilölle, vaikuttaa se positiivisesti työyhteisöjen uudistumiskykyyn, mutta myös yhteiskunnan talouden kestävyys (Ranki, 2022, s. 99). Tämän vuoksi oman osaamisen tunnistaminen, arvostaminen ja sanoittaminen ovat keskeisiä tekijöitä, jotta edellä kuvattu yksilöä ja koko työyhteisö hyödyttävä osaaminen siirtyminen tapahtuisi. Oman osaamisen tunnistaminen tärkeys korostuu, sillä se nähdään niin yksilön kuin yhteisön voimavarana ja oman osaamisensa tunnistava ihminen on valmis kehittämään jatkuvasti osaamistaan (Ketamo ym. 2022; Wenström, 2022). Organisaation tulisi tukea yksilön osaamisen tunnistamista, sillä sen menestymisen sosiaalisesti kestäväällä tavalla nähdään olevan kiinni siitä, että arvostetaanko ja hyödynnetäänkö työntekijöiden osaamista ja potentiaalia (Wenström, 2022).

Kestävää oppimista tukevan työympäristön merkitystä voidaan pitää erittäin tärkeänä. Sen katsotaan lisäävän työntekijän työhyvinvointia ja -tyytyväisyyttä sekä syventävän ja laajentavan asiantuntijuutta (Jokinen & Pylväs, 2019). Työelämän ja yhteiskunnan muutokset, kuten työurien pidentämistavoitteet ja eläkeiän nostaminen, sekä globaalit kriisit ja jatkuva tarve kehittyä omalla ammattialalla, vaikuttavat myös opetus- ja ohjaushenkilöstöön. Tästä näkökulmasta työpaikka ei ole vain työn tekemisen paikka, vaan se on keskeinen ja merkittävä oppimisympäristö ammatilliselle kehittymiselle ja työssä oppimiselle (Collin ym., 2023). Kestävää oppimista tukeva organisaatio mahdollistaa yksilön osallistumisen työyhteisöön ja tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia laajentaa ja syventää ammatillista osaamistaan, mikä edistää osaamisen kehittymistä (Eraut, 2004a, s. 269–270; Fuller & Unwin, 2004). Oppimisympäristöön liittyy myös

muita tekijöitä, jotka vaikuttavat merkittävästi työssä oppimiseen, kuten työpaikalla vallitsevat erilaiset arvot, toimintatavat sekä ihmissuhteet, ilmapiiri ja esihenkilötyö (Billett, 2002a, 2002b; Collin ym., 2017; Eraut, 2004a; Tynjälä, 2013).

Erityisesti lähiesihenkilöillä on mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin, sillä heidän voidaan ajatella olevan keskeisellä tavalla läsnä työntekijöidensä arjessa (Collin ym., 2017). Esihenkilön tehtävänä on omalla toiminnallaan luoda työympäristöön ilmapiiri ja toimintakulttuuri, jossa työyhteisö suhtautuu työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen myönteisesti (Eraut, 2011). Oppimiseen myönteisesti ja avoimesti suhtautuvassa ilmapiirissä mahdollistuu yhteistyö, yhteisen tiedon jakaminen ja reflektio, joilla on tutkitusti sekä yksilön että yhteisön oppimista ja kehittymistä edistävä vaikutus (Jaakkola ym., 2022, s. 246).

Edellä kuvattiin kestävästä oppimisesta edistäviä tekijöitä, mutta siihen voi myös liittyä tekijöitä, jotka rajoittavat tai jopa estävät oppimisen kokonaan. Tällaiset tekijät voivat olla työympäristöön tai työntekijään kytkeytyviä käytänteitä sekä toiminta- ja ajatusmalleja, kuten kiire, rutiininomaiset ja toistuvat työtehtävät, vanhentuneen teknologian käyttö, työstä saatavan palautteen puute sekä puutteet tiedon jakamisessa (Collin ym., 2017; Fuller & Unwin, 2004; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2017). Erityisesti kiire haastaa esimerkiksi kestävästä oppimisesta edistävän yhteistyön luomista kollegoiden kanssa, sillä heitä ei haluta häiritä heidän ollessa kiireisiä. Kestävästä oppimisen tulisi organisaatioissa varata riittävästi aikaa, jotta yksilöiden hankkimaa osaamista voidaan hyödyntää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Lemmetty & Collin, 2020, s. 9). Edellisten lisäksi oppimisen hidasteina voidaan nähdä organisaation muutosten nopeatahtisuus, yksilöiden negatiiviset asenteet, vähäinen vaihtuvuus työtehtävissä sekä puutteellista tukea ja kannustusta tarjoava johtaminen (Ellinger & Cseh, 2007, s. 447; Schei & Nerbø, 2015).

Esihenkilön roolilla on merkittävä vaikutus työntekijöiden osaamisen johtamisessa ja sen kehittymisessä, sillä hänen persoonallisuutensa, ihmissuhdetaitonsa sekä hänen suhtautumisensa oppimiseen ovat keskeisiä työntekijän kestä-

vään oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Billett, 2002a; Eraut 2004a, s. 270–271). Lähiesihenkilöltä saatu tuki ja palaute, samoin kuin keskustelut esimerkiksi työn tavoitteista, edistävät työntekijän kestävästä oppimisesta ja sitoutumista, minkä lisäksi tätä tukevat myös säännöllinen ja riittävän positiivinen palaute (Eraut, 2011; Lemmetty, Hämäläinen ym., 2022, s. 38; Ranki, 2022; Rintala ym., 2022, s. 233; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2017). Esihenkilön antaman tuen lisäksi johtamisessa ja esihenkilötyössä vuorovaikutus, työntekijöiden huomioiminen, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus rakentavat pohjaa oppimiselle (Collin ym., 2017). Knowlesin ym. (2012) mukaan lähijohtajan rooli sisältää oppimiselle suotuisan, yhteisöllisen ja turvallisen ilmapiirin luomisen sekä yhteistyön ja oppimistarpeiden havaitsemisen ja mahdollistamisen. Myös Lemmetty, Hämäläinen ym. (2022) painottavat, että lähijohtajan tehtäviin kuuluu yhteistyörakenteiden luominen, oppimistarpeiden havaitseminen ja oppimistavoitteiden muotoileminen yhdessä alaistensa kanssa, sillä työntekijät tarvitsevat tukea kokonaiskuvan hahmottamiseen ja vastuiden jakamiseen (Lemmetty, 2020b). Lisäksi tärkeä osa lähijohtajan roolia on heidän mukaansa myös oppimista tukevien menetelmien valitseminen, jotta oppijat voivat saavuttaa osaamisen kehittämisen tavoitteensa tehokkaasti (Lemmetty, Hämäläinen ym., 2022). Esimerkkinä tällaisesta voisi olla säännöllisesti järjestetyt vuorovaikutteiset tapaamiset, jotka mahdollistavat kokemusten jakamisen.

2.4 Hyvinvoinnin merkitys kestävässä oppimisessä

Yksittäisen työntekijän vastuu omasta hyvinvoinnistaan tulee korostumaan. Arvioiden mukaan 2030-luvun työelämässä on nykyistäkin keskeisempää työkyvyn ylläpitäminen ja erityisesti työelämässä selviämiseen riittävä mielenterveys sekä osaamisen jatkuva kehittäminen (Työterveyslaitos, 2020). Jatkuvat muutokset työelämässä ja niiden tuottama tarve oppimiselle saattava olla riski niin yksilön kuin organisaation hyvinvoinnille (Di Fabio, 2017; Gallagher ym., 2017; Kira ym., 2010; Pfeffer, 2010). Tämän vuoksi oppimista on tarpeen tarkastella yksilön

hyvinvoinnin ja kestävyuden näkökulmasta. Oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmien yhteen kietoutuminen tulee esille erityisesti kuormittumisen kautta. Oppiminen voi kääntyä nopeasti pakoksi, jos sen toteuttamiseen ei anneta sen tarvitsemia resursseja tai siihen ei yksilö koe voivansa vaikuttaa (Collin ym., 2024; Järvensivu & Koski, 2012). Tällöin jatkuvasta oppimisesta saattaa muodostua riski yksilön hyvinvoinnille, sillä oppiminen on kognitiivista ja vaatii ponnisteluja (Collin ym., 2024).

Oppiminen ei ole siten pelkästään positiivinen asia, vaan se voi supistua rutiininomaiseksi sopeutumiseksi ja tuottavuuden tehostamismenetelmiksi, jos kestävä oppimisen edellytyksiä ei ole työympäristössä huomioitu, kuten asiantuntijatyöympäristöjen suunnittelussa useasti on (Eraut, 2004a, s. 247; Tikkamäki, 2007). Oppiminen voi siis olla myös kuormitusta aiheuttava ja hyvinvointia vähentävä tekijä, sillä jo pelkästään oman asiantuntijuuden ylläpitäminen päivätöiden ohessa voi olla liian vaativaa rajallisilla voimavaroilla, mikä lisää vaaraa oppimisesta työterveysriskinä (Albinsson & Arnesson, 2012; Järvensivu & Koski, 2012; Lehtinen, 2012, s. 299; Lemmetty, 2020a). Organisaatioissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota työhyvinvointia lisääviin tekijöihin: hyvään osaamiseen ja mahdollisuuteen oppia työssään (Laine, 2015). Hyvinvoiva työntekijä on kilpailuvaltti työnantajalle ja työssä oppimisen positiiviset vaikutukset ulottuvat parhaimmillaan koko työyhteisön hyvinvointiin (Laine, 2015; Tikkamäki, 2007). Organisaatioiden tulee varata aikaa uuden oppimiseen. Tulevaisuudessa jatkuva osaamisen päivittäminen tulee korostumaan ja keskeisiä työntekijän metataitoja tulevat olemaan tietoisuus itsestä, proaktiivisuus ja työuran hallinta (Manka & Manka, 2023, s. 25).

Hyvinvoinnin ja kestävyuden välisen suhteen voidaan nähdä olevan kehämäinen: kun työntekijät voivat hyvin, viihtyvät työssään ja heillä on mahdollisuus oppimiseen, ovat edellytykset kestävyuden eri ulottuvuuksien huomiointiksi paremmat (Kira & Lifvergren, 2014). Kun kestävyuden sosiaalisen ja ihmillisen ulottuvuuden lisäksi organisaatiossa on itse työssä huomioitu myös ekologinen ja taloudellinen ulottuvuus, on niillä työntekijän hyvinvointia ja

työssä oppimista edistävä vaikutus. Tätä ajatusta vahvistaa Lemmetyn (2022) tutkimus, jonka mukaan kiinnittämällä huomiota työntekijän hyvinvointiin parannetaan hänen edellytyksiään ja valmiuksiaan oppia. Tästä näkökulmasta kestävyys yhdistyy luonnollisesti organisaatioissa tapahtuviin muutoksiin ja oppimiseen: siinä korostuvat laaja-alainen ihmisten hyvinvoinnin edistäminen organisaation eri tasoilla (D'angelo ym., 2018; Di Fabio & Rosen, 2018; Galuppo ym., 2014; Galuppo ym., 2019). Viime vuosina on voimakkaasti tuotu esiin sitä, että kestävä kehitys ympäristön ja talouden kannalta ei voida saavuttaa ilman, että ensin taataan inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävä työelämä ihmisille ja yhteisöille (Pfeffer, 2010; Lemmetty & Collin, 2020). Hyvinvoinnin näkökulmasta kestävyys tulisi ulottaa organisaatioissa prosessien tulosten lisäksi myös käytäntöihin ja kulttuureihin, jotka ovat sekä tasa-arvoisia että oikeudenmukaisia ja huomioivat työntekijöiden tarpeet (Roloff, 2008; Shu & Zhen, 2011).

Edellä esiin tuodut näkökulmat osoittavat, että kestävyyttä ei tulisi tarkastella ainoastaan ekologisenä ja ympäristöllisenä asiana, vaan myös ihmisten hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta (Di Fabio, 2016). Kestävyuden näkökulma voidaan yhdistää kriittiseen näkökulmaan työssä oppimisesta: viime vuosina tehdyt tutkimukset ovat antaneet näyttöä siitä, että työpaikalla tapahtuva oppiminen voi olla kuormittavaa ja ongelmallista (Järvensivu & Koski, 2012; Lemmetty & Collin, 2019). Olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, että jatkuva ja kestävä oppiminen ovat aktiivisia prosesseja, joissa edellytetään ja vaaditaan jatkuvaa muutosta sekä kehitystä, mikä saattaa pahimmillaan kuormittaa työntekijää ja heikentää hänen hyvinvointiaan sekä ammatti-identiteettiään (Arnesson & Albinsson, 2019).

Organisaatioissa tapahtuva oppiminen on siirtynyt yhä enemmän yksilön vastuulle, eikä aitoa mahdollisuutta vaikuttaa aina välttämättä ole annettu (Elinger, 2004; Howell ym., 2002). Lisäksi esihenkilön ja työntekijän välinen vallan epätasapaino saattaa myös jäädä näkymättömiin ja koska oppimista usein ohjaavat avainasemassa olevat henkilöt, voi työntekijöiltä nouseva oppimisen tarve jäädä huomiotta (Arnesson & Albinsson, 2019). Myös teknologian kehitys, rakenteelliset muutokset ja työtehtävien muutokset haastavat työntekijöitä oppimaan

työn ohessa päivittäin, mutta aikaa ja resursseja ei aina ole käytettävissä (Collin ym., 2018). Oppiminen voi siis lisätä työmäärää ja vaikuttaa kielteisesti jopa työntekijän vapaa-aikaan, mikä voi aiheuttaa ongelmia esimerkiksi työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa (Järvensivu & Koski, 2012; Lemmetty & Collin, 2019).

3 AMMATILLISET OPINTO-OHJAAJAT TUTKIMUSKONTEKSTINA

3.1 Ammatillinen koulutus ja opinto-ohjaajat

Ammatillinen koulutus on lähtökohtaisesti suunnattu nuorille, jotka ovat vastikään päättäneet perusopetuksen, mutta myös jo työelämässä oleville alanvaihtajille tai ammatillista tutkintoa vaille oleville aikuisille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Tavoitteena ammatillisella koulutuksella on osaavien ammattilaisten kouluttaminen ja opiskelijoiden kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi sekä sivistyneiksi ihmisiksi. Koulutuksen pääasiallisena painopisteenä on puuttuvan osaamisen hankkiminen, minkä lisäksi ammatillinen koulutus tukee opiskelijan jatkuvaa oppimista, pyrkien kehittämään yksilön saamaa koulutusta vastauksena työelämän tarpeisiin (Opetushallitus, 2024). Opiskelija voi sen hetkisen elämäntilanteensa ja tarpeidensa mukaan valita tutkinnosta osia tai suorittaa sen kokonaan. Oppivelvollisen oletetaan suorittavan koko tutkinnon.

Koulutuksen järjestäjästä riippuen ammatillisen opinto-ohjaajan työ saattaa vaihdella laajasti, mutta pääsääntöisesti se voidaan jakaa henkilökohtaiseen ohjaukseen, koulutuksiin hakeutumisen ohjaukseen, pienryhmä- ja ryhmäohjaukseen sekä monialaiseen yhteistyöhön ja pedagogisen tuen tarjoamiseen (Suomen opinto-ohjaajat ry, 2024). Keskeisimpiä teemoja ohjaukseen liittyen ovat esimerkiksi henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ja kurssivalinnat, joiden lisäksi erilaisiin valinnaisuuksiin liittyvä ohjaus, uraohjaus sekä perustutkinnon suorittaneen jälkiohjaus sisältyvät ohjaustyöhön. Lisäksi opinto-ohjaajan työnkuvaan kuuluvat etä- ja digiohjauksen järjestäminen sekä toistuvat jatkuvan haun prosessit (Ora, 2018, s. 142).

Opinto-ohjaajilla on laajat verkostot, sillä työ vaatii yhteistyön tekemistä monien eri tahojen kanssa (Suomen opinto-ohjaajat ry, 2024). Niistä tärkeimpiä ovat koulun opetushenkilöstö, koulutuspäälliköt, opintosihteerit ja opiskelu-

huollon henkilöstö, joiden ohella yhteistyö ulottuu myös hakupalveluihin, Ohjaamoon, Etsivä nuorisotyöhön, TE-palveluihin, järjestöihin, työpajoihin ja muihin vastaaviin tahoihin (Suomen opinto-ohjaajat ry, 2024). Lisäksi tärkeitä yhteistyötahoja ovat alaikäisten huoltajat sekä perusopetuksen opinto-ohjaajat. Harvoilla opinto-ohjaajilla on koulutuksensa kautta valmiiksi sellaisia taitoja, joita nuorten erilaisiin ongelmiin vastaaminen vaatisi ja tämä lisää heidän työmääräänsä (Lairio & Leino, 2007; Lairio ym., 2001). Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita erilaisten kulttuurien tuntemus, jonka tarve tulee tulevaisuudessa vain kasvamaan, jotta maahanmuuttajille kyettäisiin tarjoamaan henkilökohtaista neuvontaa ja ohjausta.

3.2 Ammatillista koulutusta kohdanneet muutokset

Viimeaikaiset ammatilliseen koulutukseen kohdistuneet isot rakenteelliset muutokset, kuten ammatillisen koulutuksen reformi ja oppivelvollisuuden laajentuminen ja ammatilliseen koulutukseen rahoitukseen kohdistuneet säästötoimenpiteet ovat merkittävästi vaikuttaneet opinto-ohjaajan työnkuvaan. Ammatillisiin opinto-ohjaajiin kohdistuu lisääntyneitä vaatimuksia hankkia uutta osaamista ohjauksen tueksi, kun esimerkiksi ammatillisen koulutuksen reformin myötä opiskelijan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin merkitys on kasvanut ja sitä koskevat ohjeistukset muuttuvat ja tarkentuvat usein. Reformin myötä ammatillisiin koulutuksiin on tullut jatkuva haku, jonka myötä lukuvuodessa on useita hakuajoja ja opintojen aloitusajankohtia, mikä vaatii opinto-ohjaajilta jatkuvaa tietojensa ylläpitämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Myös oppivelvollisuusiän nostaminen 18 ikävuoteen sekä opintonsa keskeyttäneiden tai aloittamatta jättäneiden määrän kasvu on lisännyt tarvetta yksilölliselle opinto-ohjaukselle (Opettaja, 2021; YLE, 2021).

Edellä kuvatut muutokset ovat lisänneet opinto-ohjaajien työmäärää ja ne edellyttävät opinto-ohjaajilta uusien toimintatapojen, säädösten, ohjeiden, digitaalisten järjestelmien ja menetelmien opettelua ja käyttöönottoa. Näiden lisäksi

opinto-ohjaajien suuri ohjattavien määrä luo haasteita pedagogisen monimuotoisuuden varmistamiselle, yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle ja opiskelijoiden tarinoiden kattavalle monipuoliselle ymmärtämiselle (Atjonen, 2011; Hiltunen, 2019; Peavy, 1999). Opiskelijoiden voimakkaasti kasvanut tarve opinto-ohjaukseen valinnaisuuden lisääntymisen, jatkokoulutuksen monipuolistumisen ovat omalta osaltaan suurentaneet opinto-ohjaajan työmäärää ja kuormittavuutta (Peavy, 1999; Tuijula, 2015). Tämän lisäksi opinto-ohjaajan on olennaista pysyä ajan tasalla muuttuvista työmarkkinoista ja niiden vaatimuksista vastatakseen ohjattavien tarpeisiin, jotka ovat nekin yhteiskunnan synnyttämiä (Peavy, 2004; Pirttiniemi, 2004; Tuijula, 2015).

Opinto-ohjaajat kokevat työmääränsä kasvaneen merkittävästi, mikä johtaa jatkuvaan kiireeseen ja ylikuormittavuuteen (Tuijula, 2015). Näistä syistä ohjaajilla on vaikeuksia hallita työasioita, suunnitella ja kehittää ohjausta sekä tukea nuoren kokonaisvaltaista kasvua. Lisäksi noin puolet opinto-ohjaajista koki, ettei heillä ollut riittävästi aikaa nuoren persoonallisen kasvun tukemiseen (Tuijula, 2015). Tämä resurssipula aiheuttaa ongelmia erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa liian pienet resurssit suhteessa työmäärään aiheuttavat päällekkäisiin aikatauluihin, suureen ohjattavien määrään ja ryhmäkokoon liittyviä ongelmia (Puhakka & Silvonen, 2011). Esimerkiksi työtehtävien priorisointi ja yllättävät työtehtävät vaikeuttavat työpäivän suunnittelua, mikä vaikuttaa työssä jaksamiseen. Työ itsessään koettiin kyllä palkitsevana ja opinto-ohjaajat kokivat vahvaa työn imua, mutta samalla se tuotti myös stressiä ja uupumusta (Puhakka & Silvonen, 2011; Tuijula 2015).

Tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat kokivat keskimääräistä enemmän työn imua ja työtyytyväisyyttä, mutta Suomessa ammatillisella toisella asteella työskentelevien opinto-ohjaajien työhyvinvoinnin on havaittu viime vuosina eroavan muiden kouluasteiden opinto-ohjaajien työhyvinvoinnista (Rantanen ym., 2020). Ammatilliset opinto-ohjaajat kokivat muita opinto-ohjaajia useammin työn koukuttavana, mutta samaan aikaan uuvuttavana ja kuormittavana. Tämän lisäksi he kokivat muita harvemmin työn imua ja tyytyväisyyttä työhön (Rantanen ym., 2020). Tähän vaikuttivat heidän mukaansa ohjattavien suuri

määrä, korkeampi viikoittainen työtuntimäärä verrattuna lukioon ja perusopetukseen. Lisäksi ammatilliset opinto-ohjaajat tekivät työtään muita useammin ruuhkauttavissa ja psykososiaalisesti jarruttavissa olosuhteissa (Korhonen, 2018). Myös Hiltunen (2019) on tuonut omassa pro gradu -tutkielmassaan esiin, että ammatilliset opinto-ohjaajat kokevat korkeampaa työn intensifikaatiota ja alhaisempaa työtyytyväisyyttä.

3.3 Ammattiopisto Gradian opinto-ohjaajien työhön liittyvät käsitteet

Tässä tutkimuksessa Ryhmällä tarkoitetaan kaikista Ammattiopisto Gradian opinto-ohjaajista koostuvaa ryhmää, jota johtaa opinto-ohjaajien lähiesihenkilö. Tiimit ovat puolestaan opinto-ohjaajista muodostettuja pienempiä tiimejä, joissa on jäseniä keskimäärin 5–6 ja yksi tiimin jäsenistä on nimetty tiiminvetäjäksi. Tiimit työstävät heille annettuja kehitystehtäviä lukuvuoden aikana. Ammattialatiimit puolestaan ovat ammattialan opettajista ja muusta alan henkilöstöstä muodostettuja tiimejä. Työyhteisö puolestaan koostuu ammattialan koulutuspäälliköistä, ammatinopettajista, ammatillista erityisopettajista, laaja-alaisista erityisopettajista, oppimisen ohjaajista ja muusta henkilöstöstä ja usein heihin kuuluu myös kuraattori. Lähipiiri on puolestaan pienempi otos työyhteisöstä, johon saattaa kuulua toinen tai toisia opinto-ohjaajia, ammatinopettajia, koulutuspäällikkö ja esimerkiksi opintosihteri. Lähikollegalla tarkoitetaan toista opinto-ohjaajaa, joka usein työskentelee samalla kampuksella. Verkosto puolestaan käsittää hyvin laajasti erilaisia toimijoita, kuten opiskelijan tukihenkilöitä, koulupsykologeja, hanketoimijoita, opiskeluhuollon työntekijöitä, huoltajia, nuorisokodin työntekijöitä, rikosseuraamuslaitoksen työntekijöitä, muiden ammatillisten oppilaitosten henkilöstöä ja niin edelleen. Opinto-ohjaajat työskentelevät matriisiorganisaatiossa, joka tarkoittaa sitä, että Opiskelu- ja urapalvelut -pooli tuottaa opinto-ohjauksen muihin Ammattiopisto Gradian osaamispooleihin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Työn tavoitteena oli tutkia ammatillisten opinto-ohjaajien käsityksiä kestävästä työssä oppimisesta ja tarkastella, miten kestävä työssä oppiminen ilmenee heidän työssään sekä pohtia mitkä tekijät vaikuttavat kestävään työssä oppimiseen. Tutkimuskysymykset kiteytyivät seuraavanlaiseen muotoon:

1. Mistä tekijöistä Ammattiopisto Gradian ammatilliset opinto-ohjaajat näkevät kestävästä työssä oppimisen muodostuvan?
2. Millaiset tekijät vaikuttavat Ammattiopisto Gradian ammatillisten opinto-ohjaajien mielestä kestävään työssä oppimiseen?

4.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen kohdejoukon muodostivat Ammattiopisto Gradian Jyväskylässä toimivat ammatilliset opinto-ohjaajat. Ammattiopisto Gradia on osa Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiaa ja sen perustehtävänä on tarjota ammatillista koulutusta kaikenikäisille opiskelijoille (Gradia, 2024). Lisäksi tavoitteena on uudistaa oppimista ja työelämää. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiaan kuuluvat Ammattiopisto Gradia, joka käsittää Jyväskylän, Jämsän, Keuruun sekä Lievestuoreen toimipisteet, ja Gradia-lukiot. Näiden lisäksi organisaatioon kuuluu muita tukipalveluita. Ammattiopisto Gradia on Keski-Suomen suurin ja Suomen viidenneksi suurin ammatillista koulutusta tarjoava koulutuksenjärjestäjä, jossa opiskelijoita on noin 17 000 ja henkilöstöä haastattelujen tekohetkellä hieman alle 600 (Gradia, 2024; Vipunen, 2024). Syksyllä 2023 ammatillisia opinto-ohjaajia oli Ammattiopisto Gradiassa 27, joista 3 työskentelee Jämsän toimipisteellä. Ammattiopisto Gradia tarjoaa ammatillista koulutusta ammatillisen perustutkintojen, ammattitutkintojen sekä erikoisammattitutkintojen muodossa ja

ammattilliset opinto-ohjaajat toimivat opinto-ohjaajina kaikissa näissä tutkimuksissa. Tutkintokoulutusten lisäksi tarjotaan kortti- ja lyhytkoulutuksia.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja sen luonteeseen kuuluu, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan monesti harkinnanvaraisesti, kun tavoitellaan syvällisempää ymmärrystä jostakin ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 58–59). Ammattiopisto Gradian ammatilliset opinto-ohjaajat valittiin tutkimuskohteeksi, koska toinen tutkijoista työskentelee ammatillisena opinto-ohjaajana yksityisessä organisaatiossa ja molempien tutkijoiden aiempi alempaan korkeakoulututkintoon sisältyvä opinnäytetyö tehtiin samasta kohdejoukosta sekä aihepiiristä. Lisäksi toisen tutkijan kanssa samaan työyhteisöön kuuluvia henkilöitä oli tutkimuksen näkökulmasta helppo ja luonteva lähestyä. Ammatilliset opinto-ohjaajat työskentelevät yhteensä yhdeksällä eri kampuksella, joita ovat Harju, Jämsä, Kangas, Keuruu, Kukkula, Lievestuore, Priimus, Suomalainen musiikkikampus ja Viitaniemi. Niissä järjestettävät ammatilliset tutkinnot jakautuvat osaamispooleihin: Kestävä liiketoiminta, yrittäjyyden edistäminen ja turva-ala; Uudistuva teollisuus; Rakentamisen uudet ratkaisut; Luovat alat elinvoimaa edistämässä; Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen; Ekologinen ajoneuvo- ja kuljetusteknologia; Kestävät ravintola-, matkailu- ja luontopalvelut sekä Yritys- ja elinvoimapalvelut. Ohjattavien määrä on keskimäärin 350–400 opiskelijaa opinto-ohjaajaa kohden, mutta ohjattavien määrässä esiintyy vaihtelua. Kaikilla Ammattiopisto Gradian opinto-ohjaajilla on pitkä työkokemus opetus- ja/tai ohjaustyöstä. Opinto-ohjaajien suhteellisen pienen lukumäärän vuoksi, haastateltavien yksityiskohtaisempi ja tarkempi kuvaus tässä tutkimuksessa ei ollut haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi mahdollista.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineistojen keruut toteutettiin kahdessa erässä: 26.10.–10.11.2022 haastateltiin seitsemää (7) ammatillista opinto-ohjaajaa ja 04.12.2023–23.01.2024 haastateltiin kuutta (6) ammatillista opinto-ohjaajaa. Haastateltavista kaksi oli osallisina kummallakin aineistonkeruukierroksella. Ennen varsinaisia haastatteluita Jyväskylän

koulutuskuntayhtymältä haettiin kummallakin aineistonkeruukierroksella erillinen lupa tutkimukselle. Lupien myöntämisen jälkeen kontaktoitiin ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella tutkimukselle määrättyä yhteyshenkilöä ja hänen kanssaan sovittiin haastateltavien kontaktoinnista. Tämän jälkeen haastateltavia kontaktoitiin ja heidän kanssaan sovittiin haastattelujen ajankohdista. Toisella aineistonkeruukierroksella toimintatapa oli jo valmiiksi selkeä ja luvan saannin jälkeen siirryttiin suoraan haastateltavien kontaktointiin.

Aineistonkeruun menetelmäksi valittiin haastattelu, koska se on menetelmänä joustava ja antaa mahdollisuuden esimerkiksi toistaa sekä selventää haastattelukysymyksiä (Metsämuuronen, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän lisäksi haastattelussa ilmeneviä epäselvyyksiä ja väärinkäsityksiä voidaan oikaista ja pyrkiä käymään haastateltavan kanssa vuoropuhelua. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina haastateltavien työpisteillä tai kokoushuoneissa ja kaikille lähetettiin niin haastattelukysymykset, tutkimustiedote (Liite 1) kuin tietosuojailmoitus (Liite 2) etukäteen tutustuttavaksi, kuten esimerkiksi Tuomi & Sarajärvi (2018) suosittavat toimimaan. Enemmistö haastateltavista kertoi kokeneensa haastattelukysymysten ennaltasaamisen olleen heille avuksi haastatteluissa käytettyjen käsitteiden tunnistamiseksi työssään. Tämä mahdollisti kysymysten syvällisemmän pohdinnan, mikä oli tämän toimintatavan tarkoituksenakin.

Tutkimuksessa käytettyä aineistoa kerättiin kahdessa eri erässä, joiden välinen ajanjakso oli noin vuoden mittainen. Aineistoja kerättäessä käytössä oli kaksi erilaista haastattelurunkoa, joista ensimmäinen keskittyi työssä oppimiseen (Liite 3) ja toinen kestävään työssä oppimiseen (Liite 4). Ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella loka-marraskuussa 2022 tutkittavien hankinnassa kontaktoitiin aluksi ammatillisena opinto-ohjaajana toimivan tutkijan esihenkilöä, joka kertoi omia toiveitaan liittyen haastateltavien valintaan. Nämä toiveet huomioitiin haastateltavien valinnassa ja niiden perusteella haastateltaviin valikoitui kaksi henkilöä. Muiden viiden haastateltavan valinnassa käytettiin harkintaa vain siltä osin, että tutkimukseen saatiin eri toimipisteillä tai kampuksilla ja eri ammatillisissa tutkinnoissa työskenteleviä ammatillisia opinto-ohjaajia, eikä kohdejoukkoa rajattu esimerkiksi iän, työkokemuksen tai koulutustaustan

osalta. Kaikki haastattelukutsut lähetettiin sähköpostitse: osalle haastateltavista ne lähetettiin kampuksittain tai toimipisteittäin, kun taas osa haastateltavista sai kutsun suoraan itselleen. Tämän ensimmäisen aineistonkeruukierroksen haastatteluja tehtäessä ilmeni, että oli tarpeen selventää haastateltaville, mikä oli työssäoppimisen ja työssä oppimisen välinen ero: Työssäoppiminen yhteenkirjoitettuna merkitsee työssäoppimisjaksoa, joka sisältyy ammattiin opiskelevien opintoihin (Collin & Virtanen, 2007). Työssä oppiminen puolestaan tarkoittaa erikseen kirjoitetussa muodossaan työntekijän työn ohessa tapahtuvaa oppimista. Tämä tarve ilmeni siitä huolimatta, että työssä oppimisen käsite oli avattu haastattelurungossa (Liite 3).

Toisella aineistonkeruukierroksella kontaktoitiin jälleen aluksi ammatillisena opinto-ohjaajana toimivan tutkijan esihenkilöä, joka ei tällä kertaa esittänyt erillisiä toiveita. Uudet haastateltavat pyrittiin jälleen valitsemaan harkinnanvaraisesti siten, että tutkimukseen saatiin eri ammatillisissa tutkinnoissa ja eri toimipisteillä tai kampuksilla työskenteleviä ammatillisia opinto-ohjaajia, jotka eivät olisi osallistuneet aiempaan aineistonkeruukierrokseen. Tässä ei kuitenkaan onnistuttu toivotulla tavalla, sillä lopulta haastateltaviksi valikoitui kuusi henkilöä vain kolmelta eri kampukselta, ja heistä kaksi oli osallistunut myös ensimmäiseen aineistonkeruukierrokseen. Toisen aineistonkeruukierroksen haastateltavat opinto-ohjaajat edustivat kuitenkin kaikki keskenään eri ammatillisia tutkintoja sekä osaamispooleja. Tämän lisäksi haastatteluiden teemallinen painopiste oli muuttunut pelkkää työssä oppimista laajemmaksi (vrt. Liite 3 ja 4). Muutoin kohdejoukkoa ei tälläkään kertaa rajattu muun muassa iän, koulutustaustan tai työkokemuksen mukaan. Kaikki haastateltavat saivat haastattelukutsun sähköpostilla suoraan itselleen.

Puolistrukturoidut haastattelut etenivät tutkimuksen taustateorian pohjalta etukäteen valittujen aiheiden ja niihin liittyvien haastattelukysymysten kautta (Metsämuuronen, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisen aineistonkeruukierroksen ensimmäiseen haastattelurunkoon lisättiin ensimmäisen haastattelun jälkeen kaksiosainen kysymys ”Ammatillisilla opinto-ohjaajilla on oma tiimensä

ja tämän lisäksi kuulutte pienempiin tiimeihin. Millainen merkitys tiimeillä mielestäsi on työssä oppimisessa? Miten kehittäisit niitä työssä oppimisen näkökulmasta?”. Tiimien merkitys korostui ensimmäisen haastattelun aikana ja ne katsottiin opinto-ohjaajien työssä oppimisen kannalta merkittäviksi vuorovaikutuksellisen oppimisen paikoiksi, joista haluttiin saada lisää tietoa. Ilman kysymyslisäystä olisi ollut mahdollista, että osa haastatelluista ei olisi työssä oppimisen tunnistamisen vuoksi ottanut niitä luontaisesti esille haastatteluiden aikana. Tätä toista haastattelurunkoa käytettiin lopuissa ensimmäisen aineistonkeruukierroksen kuudessa haastattelussa. Samaan tapaan toisella aineistonkeruukierroksella lisättiin sen ensimmäisen haastattelun jälkeen kysymys 7 ”Millaisena näet merkityksesi kollegojesi ammatillisen osaamisen kehittämisessä?”. Lisäyksellä haluttiin saada enemmän informaatiota työntekijöiden välisestä vuorovaikutteisesta osaamisen jakamisesta ja kollegojen tukemisesta. Ensimmäiselle toisen aineistonkeruukierroksen haastateltavalle annettiin mahdollisuus vastata lisättyyn kysymykseen kirjallisesti niin, että kysymys toimitettiin hänelle salattulla sähköpostilla. Vastaus saatiin samalla tavalla kirjallisena ja se lisättiin osaksi hänen haastattelunsa litteroitua tekstiä, minkä jälkeen sähköpostiviestiketju hävitettiin välittömästi.

Vaikka haastattelun aihepiirit olisivat tiedossa, eikä kysymyksiä esitettäisi kirjoitetussa muodossa, mahdollistaa puolistrukturoitu haastattelu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkittavien omat tulkinnat ja merkityksenannot asioille. Muotoiluista riippumatta kaikille haastateltaville esitettiin haastattelukysymykset samassa järjestyksessä. Jyväskylän yliopistolta oli kummallakin aineistonkeruukierroksella lainattu tutkimusta varten tallentimia, joilla haastattelut tallennettiin: ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella käytettiin kahta lainatallenninta ja toisella yhtä lainatallenninta sekä yhtä toisen tutkijan omaa, haastatteluja varten hankittua tallenninta. Haastattelujen pituudet vaihtelivat hieman alle tunnista noin puoleentoista tuntiin ja toinen tutkijoista teki niiden aikana omalla tietokoneellaan myös muistiinpanoja muistitikulle. Haastatteluaineistoa kertyi äänimuodossa yhteensä 870 minuuttia, joista 434 minuuttia ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella ja 436 minuuttia toisella aineistonkeruukierroksella.

Nämä tallenteet litteroitiin sanatarkasti toisen tutkijan toimesta tekstitiedostoiksi, jotka tallennettiin äänitiedostojen kanssa kaikkiaan kolmeen eri paikkaan: toisen tutkijan muistitikulle sekä kummankin tutkijan U-ase mille yliopiston verkossa. Litterointien anonymisointi tehtiin molempien tutkijoiden yhteistyönä heti litterointien valmistuttua 22.11.–2.12.2022 ja 24.1.–30.1.2024 välisinä aikoina. Anonymisoidut litteroinnit (91 + 125 sivua) muodostivat yhdessä varsinaisen tutkimusaineiston, jota tässä tutkimuksessa tarkasteltiin.

4.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa sosiaalisen todellisuuden merkitykset ovat yksilöiden tuottamia, joten tieteenfilosofisena taustaoletuksena nähdään konstruktivistinen tieteenfilosofia (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti, 2006; Metsämuuronen, 2006). Lisäksi kestävän työssä oppimisen, asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen nähtiin rakentuvan suurelta osin yhteisöllisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten myös sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys on vahvasti läsnä tutkimuksen perusolettamuksissa (ks. esimerkiksi Hager, 2013; Säljö 2000, 2004; Tynjälä, 2004). Tekstiaineiston analyysimenetelmäksi tähän tutkimukseen valittiin teoriaohjaava sisällönanalyysi sen soveltuvuuden vuoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä analyysimenetelmässä analyysi lähtee liikkeelle aineistosta ja teoriaa hyödynnetään analyysin eri vaiheissa apukeinona. Näin ollen tutkijoiden rakentama tieto tutkimus- ja teoriakirjallisuuden pohjalta ohjasi kyllä analyysin luokitteluvaiheita, mutta itse analyysi perustui vahvasti aineistosta nouseviin merkityksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tavoitteena on tuoda tutkittava ilmiö esille mahdollisimman yleisessä, mutta tiiviissä muodossa niin, että olennaista informaatiota ei pääse häviämään. Tavoitteena on havaita ja tunnistaa tekstin sisältämiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimuskysymyksiin saadaan yhdistelemällä käsitteitä (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi suoritettiin molempien aineistonkeruukierrosten tutkimusaineistojen osalta sa-

malla tavalla: aluksi tutkijat tutustuivat ja perehtyivät haastatteluiden litteraateihin erikseen, minkä jälkeen aineisto anonymisoitiin molempien tutkijoiden yhteistyönä. Molemmat tutkijat perehtyivät aineistoon tahoillaan ja poimivat sieltä keskeiset tutkimuskysymyksiin liittyvät kohdat, kuten esimerkiksi Elo ym. (2022) kuvailevat artikkelissaan valmisteluvaiheen toimenpiteitä. Tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut korostettiin väreillä tekstinkäsittelyohjelmaa käyttämällä. Poimintoja vertailtiin yhdessä ristiin, jonka jälkeen kumpikin tutkija jatkoi analyysia perehtymällä alkuperäisilmauksiin jälleen itsenäisesti. Aineiston redusointi tehtiin 9.2.2024–8.3.2024 välisenä aikana, minkä yhteydessä poistettiin tutkimukselle epäolennainen tieto. Tämä noudattaa Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Elon ym. (2022) kuvailemaa tapaa aineiston redusoinnista. Redusoinnin jälkeen saadut pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin ilmiötä kuvaavien käsitteiden mukaan hyödyntämällä Excel-ohjelmistoa, minkä pohjalta ne yhdistettiin luokiksi, joista muodostuivat alaluokat. Analyysivaiheen aikana pelkistyslauseita ryhmiteltiin uudelleen useita kertoja ja ensimmäisen luokittelun päätyttyä alaluokkia oli 40. Uudelleenryhmittelyjen ja toisiaan aiheensa osalta liian läheisten alaluokkien kriittisen tarkastelun jälkeen lopulliseksi lukumääräksi tuli 16. Nämä alaluokat nimettiin käsitteillä, jotka parhaiten kuvasivat niiden sisältöä, kuten Elo ym. (2022) ja Tuomi ja Sarajärvi (2018) opastavat tekemään. Aineiston luokittelua jatkettiin samalla periaatteella muodostamalla alaluokista yläluokkia (4) ja niistä pääluokkia (2) (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä luokittelun etene- mistä on havainnollistettu Taulukossa 1, kun taas liitteessä 5 on havainnollistettu erään pääluokan rakentumista sen kaikkien ala- ja yläluokkien osalta.

Taulukko 1

Analyysin eteneminen

Pelkistyslause	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Jos työn määrä olisi kohtuullinen, työssä oppimiseen jäisi aikaa.	Työn määrä ja mielekkyys	Kestävää oppimista kuormittavat tekijät	Kestävään oppimiseen vaikuttavat tekijät
Osaamisen kehittyminen heikkenee, kun työtä on liikaa.			
Kiire ajaa selviytymiseen.			
Muutokset aiheuttavat tarpeen uuden oppimiselle.	Jatkuva uuden oppiminen		
Muutoksia tapahtuu paljon ja nopeasti, mikä kuormittaa muistia.			
Uutta tietoa voi tulla liikaa kerralla.			

Tutkimusaineistoa analysoitiin yhteistyössä toisen tutkijan kanssa, jolloin pystyttiin hyödyntämään molempien näkemyksiä ja ajatuksia luokittelusta sekä luokkien nimeämisestä. Yhdessä tehty analyysi ja luokittelu lisäävät tämän tutkimuksen luotettavuutta verrattuna vain yhden tutkijan tekemään analyysiin, koska tällöin toinen tutkija voi huomata toisen tekemät omat tulkinnat aineistosta (Elo ym., 2022). Sisällönanalyysissä on keskeistä erottaa tutkimuksen kannalta oleellinen ja merkittävä tieto, jonka perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä. Tämä prosessi on aineiston käsitteellistämistä ja sen aikana alkuperäisen tutkimusaineiston kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa ammatillisten opinto-ohjaajien kielellisistä ilmauksista pyrittiin muodostamaan teoreettisia käsitteitä, joiden avulla puolestaan muodostettiin johtopäätöksiä ja vastattiin tutkimuskysymyksiin.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 7–9, 11–13) määrittelemiä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä tietosuojalain (2018) ja Jyväskylän yliopiston (2024) säännösten mukaisia tietosuojaohjeita. Tutkimus on toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja periaatteita noudattaen ja työssä on kunnioitettu muiden tutkijoiden töitä ja saavutuksia asianmukaisella tavalla niihin viitaten (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradialta haettiin heidän ohjeistuksensa mukaisesti tutkimuslupa ja lupahakemuksen yhteyteen liitettiin alustava tutkimussuunnitelma sekä tietosuojailmoitus.

Tutkittavia lähestyttiin sähköpostilla ja heiltä tiedusteltiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen halukkaille lähetettiin sähköpostilla varsinainen kutsu sähköpostilla, johon vastaamalla he ilmaisivat suostumuksensa tutkimukseen. Tutkittavat saivat haastattelurungon, tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen sähköpostilla ennen sovittua haastatteluajankohtaa, jolloin heillä oli aikaa tutustua kysymyksiin. Tutkittaville kerrottiin ennen haastattelun alkamista heidän henkilötietojensa ja haastatteluvastaustensa käsittelystä tutkimuksen aikana ja sen jälkeen. Lisäksi heille painotettiin, että osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja heillä oli oikeus keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 8).

Aineisto kerättiin kasvatustieteen tiedekunnasta saatavilla äänitallentimilla sekä toisen tutkijan omalla äänitallentimella aineiston litterointia varten, minkä lisäksi toinen tutkijoista teki muistiinpanoja haastattelujen aikana. Tallenteet ja muistiinpanot siirrettiin tallentimilta väliaikaisesti USB-muistitikulle, jota toinen tutkijoista säilytti lukitussa kaapissa. Äänitallentimet tai tietokone eivät olleet haastattelujen tai siirron aikana yhteydessä internetiin. Kaikki aineisto siirrettiin USB-muistitikulta Jyväskylän yliopiston U-asemalle haastattelujen jälkeen. Litterointien anonymisoinnin yhteydessä kaikki henkilötiedot, tunnistetiedot ja vas-

taavat tiedot poistettiin, jotta tutkittavaa ei voida yhdistää esimerkiksi tutkiinon, jossa hän toimii opinto-ohjaajana. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi myös alkuperäiset ilmaisut päätettiin olla koodaamatta. Siirtämisen jälkeen tutkimusaineisto säilytettiin ainoastaan tutkijoiden Jyväskylän yliopiston tietosuojatuilla U-asemilla, joille vain tutkijoilla on pääsy omilla käyttäjätunnuksilla ja salasanoilla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 13; Tietosuojalaki, 2018). Tutkimuksen tuloksia raportoidessa on viitattu tarkasti anonymisoituun aineistoon ja äänitallenteet, haastattelujen aikana tehdyt muistiinpanot sekä anonymisoimattomat litteraatit hävitettiin tutkimuksen valmistuttua.

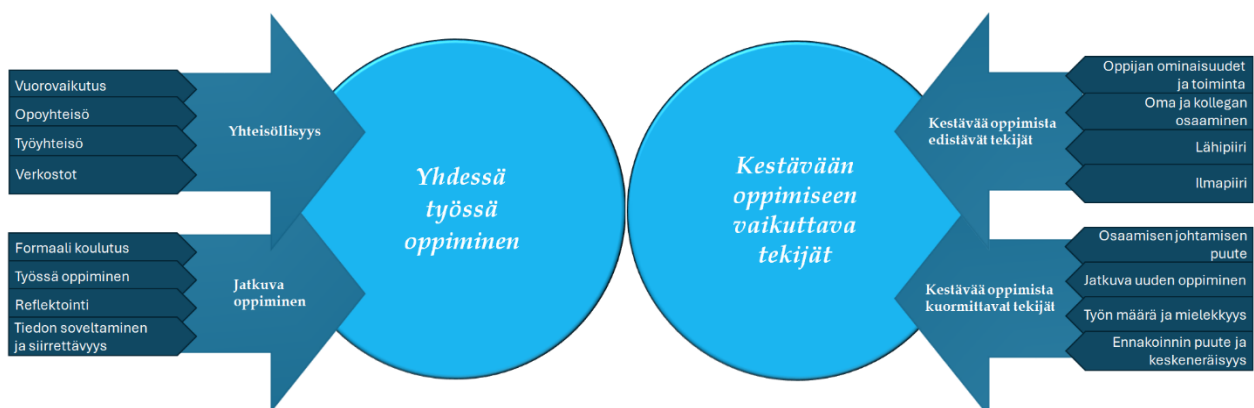
Tutkimus kohdistui toisen tutkijan työyhteisöön, sillä kiinnostus työyhteisön tutkimiseen työssä oppimisen näkökulmasta kasvoi hänen ollessaan opintovapaalla ja myös siksi, että tutkijoiden aiempi opinnäytetyö oli kohdistunut samaan työyhteisöön. Kumpikaan tutkimus ei ollut Ammattiopisto Gadian tai Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gadian tilaama tai alkuunpanema. Toisen tutkijan kuuluminen samaan työyhteisöön haastateltavien kanssa mahdollistaa tutkittavien ja tutkijan välisen luottamussuhteen hyödyntämisen. Tämä mahdollinen tilanne vältettiin sillä, että haastattelut tehtiin yhdessä toisen tutkijan kanssa, joka ei kuulunut työyhteisöön.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Ammattiopisto Gradian ammatillisten opinto-ohjaajien näkemysten mukaan kestävä työssä oppiminen oli yhdessä työssä oppimista ja siihen vaikuttivat erilaiset kestävästä oppimista edistävät ja kuormittavat tekijät. Ensimmäisessä alaluovussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: mistä tekijöistä Ammattiopisto Gradian ammatilliset opinto-ohjaajat näkevät kestävästä työssä oppimisen muodostuvan? Toinen alaluku vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: millaiset tekijät vaikuttavat Ammattiopisto Gradian ammatillisten opinto-ohjaajien mielestä kestävästä työssä oppimiseen? Alaluovussa käsitellään analyysissä muodostuneita ylä- ja pääluokkia (Kuvio 1).

Kuvio 1

Pääluokkien yhdessä työssä oppiminen ja kestävästä oppimiseen vaikuttavat tekijät muodostuminen luokittain.



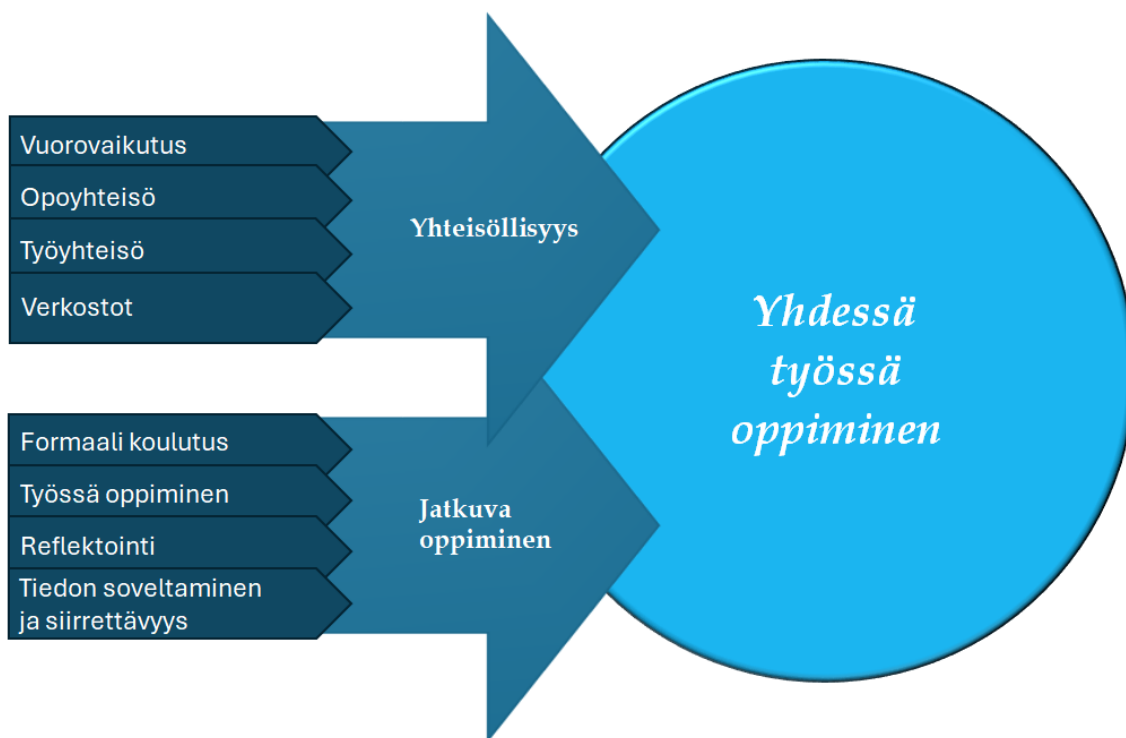
Vastauksena tutkimuskysymyksiin muodostui kaksi pääluokkaa: yhdessä työssä oppiminen ja kestävästä oppimiseen vaikuttavat tekijät (Kuvio 1). Tulosten havainnollistamiseksi tutkimusaineistosta on poimittu sitaatteja, joita käytetään osana tulosten kuvaamista.

5.1 Yhdessä työssä oppiminen

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin mistä tekijöistä ammatilliset opinto-ohjaajat näkivät kestävässä työssä oppimisen muodostuvan. Tähän kysymykseen vastasi tutkimukseen osallistuneiden ammatillisten opinto-ohjaajien haastatteluissa saaduista näkemyksistä teoriaohjaavasti muodostettu pääluokka yhdessä työssä oppiminen (Kuvio 2). Pääluokka jakautui Kuvion 2 mukaisesti kahteen yläluokkaan: yhteisöllisyys ja jatkuva oppiminen.

Kuvio 2

Yhdessä työssä oppimisen muodostuminen luokittain



Yhteisöllisyys kuvasi vuorovaikutuksen kautta oppimiseen ja työskentelyyn liittyvää yhteistä toimintaa opoyhteisön, työyhteisön ja verkostojen kanssa, avaten vuorovaikutuksen merkitystä sekä oman että kollegojen välisen osaamisen rakentumiseen liittyen. Jatkuva oppiminen puolestaan koostui opinto-ohjaajien oppimisesta formaalin koulutuksen, työssä oppimisen, reflektion sekä tiedon sovellettavuuden ja siirrettävyyden kautta. Yhteisöllisyys ja jatkuva oppiminen jakautuivat Kuvion 2 mukaisesti kumpikin neljään alaluokkaan.

5.1.1 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys kuvasi kaikkea sitä vuorovaikutuksessa tehtävää työtä ja työssä oppimista, josta opinto-ohjaajat kertoivat haastatteluissaan. He painottivat osaamisen jakamisen ja kehittämisen *vuorovaikutuksellisuutta*, joka tapahtui *opoyhteisön*, *työyhteisön* ja *verkostojen* kanssa. Erilaiset vuorovaikutustilanteet tarjosivat haastateltavien mukaan mahdollisuuden taitojen kehittämiseen ja erityisesti paikan päällä tapahtuvat tapaamiset koettiin oppimista edistäviksi ja yhteistä ymmärrystä lisääviksi. Esimerkiksi henkilökohtaiset kasvokkaiset kohtaamiset innostivat haastateltavia selvästi enemmän kuin etäyhteydellä tapahtuvat TEAMS-kokoukset. Yleisesti ottaen lähes kaikkien työympäristössä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden nähtiin edistävän jatkuvaa oppimista ja taitojen kehittymistä. Lähikollegoiden läsnäolo ja tuki olivat haastateltavien mielestä merkittäviä vuorovaikutuksen kannalta: Halu vuorovaikutukseen ja kiinnostus sekä omaa että toisen työtä kohtaan lisäsivät haastateltavien mielestä aktiivista osallistumista. Yhteiselle vuorovaikutukselle koettiin jopa pakottavaa tarvetta ja samalla sen toivottiin olevan vastavuoroista. Myös hyvän palautteen merkitys nähtiin sekä työssä jaksamisen tukena että mahdollisuutena kehittää omaa osaamistaan. Vaikka palautteen saaminen koettiin tärkeäksi ammatillisen kehittymisen ja kannustuksen vuoksi, lisäsi hyvä palaute ennen kaikkea työntekijän työmotivaatiota ja hyvinvointia. Palautteen todettiin tosin monesti tulevan ohjattavilta, eikä niinkään kollegoilta tai esihenkilöiltä.

”No siis siihenhän (työssä oppimiseen) tarvitaan, jotta sitä pääsee syntymään, niin tavallaan tällaista yhteistyötä, niin tiimityötä, vuorovaikutusta, kaikkea tällaista niin, että min-käläisissä tilanteissa mä niinku sitten semmoisessa oon mukana... Niin tota mä oon ainakin niinku herättämässä miettimään ja esittämään kysymyksiä, kun en tiedä tai osaa.”

”Niin hassua kun se onkin, niin kyllä se läsnäolo vaan on niin tärkeitä. Ihan turhaan puhutaan mistään etäohjauksesta ja TEAMSeista ja hienoista työkaluista. Ei se niinku ikinä korvaa sitä, että mä näytän täällä naamaani ja käyn [paikka].”

Lähes jokainen haastateltava toi esiin, että henkilökohtaiset, kasvokkaiset tapaamiset olivat vähentyneet ja että vuorovaikutuksen koettiin heikentyneen samassa tahdissa. Eräs haastateltava totesikin suoraan, että ”tietyt tiimit ja ja niinku kol-

legatkin jää vähän etäisiksi”. Esimerkkinä kasvokkaisten tapaamisten vähentymisen negatiivisesta vaikutuksesta vuorovaikutukseen nostettiin myös TEAMS-alusta. Sen käytön nähtiin suoranaisesti rajoittavan vuorovaikutusta ja heikentävän toisten tuntemista, minkä vuoksi sen käyttöä tulisi haastateltavien mukaan arvioida kriittisesti.

“Ja toki niinku sanoinkin, niin siinä meidän Tiimissä sitä ehkä tapahtuukin ja siinä on mun mielestä semmoinen ihana niinku työnohjauksellinenkin näkökulma ja semmoinen sieltä saa aina positiivista sekä myöskin rakentavaa palautetta kun ollaan niin tuttuja ja joo niin siellä uskalletaan kyllä hyvin avoimesti sitten puhua, mutta että totta kai olisi[...]”

Opoyhteisössä (ks. kappale 3.3) Tiimit koettiin kollegoiden välisenä vuorovaikutuksen, oppimisen, osaamisen jakamisen ja kysymysten esittämisen paikkoina. Haastateltavat totesivat poikkeuksetta, että Tiimeissä oli paljon osaamista, jota voidaan yhdessä käsitellä. Tiimien nähtiin myös tukevan työssä jaksamista sekä oppimista, sillä Tiimeistä koettiin saatavan apua haasteellisissa tilanteissa. Niiden koettiin mahdollistavan erilaisten toimintatapojen vertailun. Toisten Tiimien koettiin kuitenkin jäävän etäiseksi ja haastatteluissa tuotiin esiin tekijöitä, kuten Tiimien toisistaan eriävät käytänteet, toimintatavat, jäsenten roolien epäselvyys ja työnohjaukselliselle keskustelulle varatun ajan puuttuminen, jotka eivät tuke-neet kestävää oppimista.

“Ja toki niinku sanoinkin, niin siinä meidän Tiimissämme sitä ehkä tapahtuukin ja siinä on mun mielestä semmoinen ihana niinku työnohjauksellinenkin näkökulma ja semmoinen sieltä saa aina positiivista sekä myöskin rakentavaa palautetta kun ollaan niin tuttuja ja joo niin siellä uskalletaan kyllä hyvin avoimesti sitten puhua, mutta että totta kai olisi[...]”

Haastateltavien mukaan tarve yhteiselle pohdinnalle sekä päätöksille oli jatkuvaa myös Ryhmässä (ks. kappale 3.3). Sillä opinto-ohjaajan työssä kerrottiin monesti kohdattavan kysymyksiä, joihin kukaan ei tiedä valmiiksi vastauksia. Ryhmän tapaamisia ei kuitenkaan koettu pohdinnan, oppimisen tai osaamisen jakamisen paikkoina. Osa haastateltavista kertoi, että ajatusten jakaminen tuntui vaikealta ja vaati uskallusta, sillä Ryhmä tuntui eniten tiedotustilaisuudelta. Lisäksi suurin osa haastateltavista näki Ryhmän tapaamisten annin jäävän vähäiseksi ja prosessien keskeneräisiksi käytännön ratkaisujen suhteen. Haastatteluissa tuli huolestuttavasti esiin, että ohjaustyötä ei koettu enää niin yhteisöllisenä kuin se

oli aiemmin ollut ja etäännyksen tunne kollegoista oli lisääntynyt. Syyksi tälle useat haastateltavat nimesivät matriisissa (ks. kappale 3.3) työskentelyn. Osa heistä kyllä koki työskentelevänsä erilaisissa tiimeissä, kuten Tiimissä, ammatillisessa tiimissä sekä muissa vastaavissa ryhmissä, mutta ei silti kokenut kuuluvuutta niistä jokaiseen.

”Tietysti, tietyt tiimit ja ja niinku kollegatkin jää vähän etäisiksi sitten. Elikkä tässä tietysti, kun ollaan fyysisestikin eri kampuksilla. Niin ehkä se on niinku välttämätön paha, mutta mutta kyllä se tiimi vähän niinku tiimiyttää sitten, niinku tavallaan sitoo niihin niihin omiin tiimeihin niin, et se se välttämättä tiimien väline ei ehkä ihan parhaiten vielä ainaakaan toimi.”

”Olis se, mitä... missä ollaan, mutta että tää tuottaa vähän semmoista hajaantumista tää niinku tämmönen matriisi kuitenkin, vaikka on hyvä, että on tasalaatukset palvelut, mut sitten kun eihän ne kuitenkaan oo tasalaatukset.”

Työyhteisöä (ks. kappale 3.3) tarkasteltaessa haastateltavat kertoivat, että yhteistyötä tehtiin koko työyhteisön kanssa osaamisen kehittämiseksi ja arjen työkalujen saamiseksi, mikä koettiin motivoivaksi. Haastateltavat kertoivat osaamista jaettavan vuorovaikutteisesti koko oman ammattialan työyhteisölle, mutta useimmin lähimmille kollegoille. Esimerkiksi eräs opinto-ohjaaja näki ammatillisen lähiyhteisön merkityksen vahvistuvan erityisesti silloin, kun toista opinto-ohjaajakollegaa ei ollut lähettyvillä. Samankaltaista ajatusta toi esiin myös toinen haastateltava, joka kertoi ammattialatiimin olevan hänen lähitiiminsä ja kokevansa Ryhmän itselleen kaukaiseksi. Lisäksi lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että he pitävät työyhteisönään omien ammattialojensa työyhteisöjä ja niiden koulutuspäälliköitä. Haastatteluissa tuli myös esiin, että työyhteisöön uutena tuleminen ei ollut aina helppoa: uudet olivat kokeneet ulkopuolisuutta ja saatu palaute saattoi olla ollut terävää. Yhteistyön tekemisestä huolimatta osa haastateltavista toi kuitenkin esiin, että he kokivat jäävänsä ammatillisen tiiminsä ulkopuolelle, vaikka alan kanssa tehtävä yhteistyö koettiin samanaikaisesti merkitykselliseksi.

”Kaikki opothan ovat tosi mukavia ihmisiä, mutta tota niin. Kyllä mä vähän etäiseksi koen sen. Me näemme niin harvoin, ollaan niin eri aloilta. Kyllä mä niinku enemmän pidän työyhteisönä näitä alan työyhteisöjä ja samaten niin, kun alan koulutuspäälliköitten kanssa koen olevani paljon enemmän tekemisissä kuin sitten opinto-ohjaajien.”

Verkostot (ks. kappale 3.3) olivat työyhteisön ohella sellainen tekijä, jonka merkityksen omalle oppimiselle opinto-ohjaajat nostivat esiin kaikissa haastatteluissa. Haastateltavat totesivat verkostojen paitsi edistävän työssä oppimista, mutta myös auttavan muutostilanteista selviämässä. He olivat sitä mieltä, että kohtaamiset eri sidosryhmien kanssa olivat oppimisen paikkoja ja että halu oman työ kehittämiseen ja osaamisen jakamiseen oli keskeistä, kun kyse oli lähiverkoston kesken yhteistyössä tapahtuvasta oppimisesta. Haastateltavien mukaan opinto-ohjaajat tulevat tarvitsemaan omassa työssään sekä verkostoja että verkosto-osaamista, koska he toimivat monella eri alalla. Yksistään tämä vaatii laajan verkoston ylläpitämistä. Myös kohdattavien asioiden hoitamisen monimutkaisuuden vuoksi verkosto-osaaminen ja verkostot nähtiin tarpeellisina ja opinto-ohjaajan työtä tukevinä sekä helpottavina asioina.

“...se kyllä motivoi oppimaan itse sitä, koska sillä oma työ muuttuu helpommaksi ja varmemmaksi ja turvallisemmaksi ja niin poispäin, että kun verkosto on laaja, niin sitä pystyy helposti hyödyntää.”

“Mutta ei se helppoa oo. Kyllä kun työtä on paljon, niin mielellään tekee ne työt mitkä tulee silmille ja mitkä tulvii tuosta ovesta ennen kuin lähtee rakentelemaan jotain verkostoja, tutkii yhteyshenkilöitä.”

Jokapäiväisestä työstä selviytyminen aiheutti kuitenkin helposti sen, että verkostojen rakentelu jäi opinto-ohjaajien mukaan toissijaiseksi, koska se oli työlästä ja niiden ylläpitäminen vaati paljon aikaa. He totesivat verkostoitumisen vaativan ajan lisäksi omaa aktiivisuutta, halua ja osaamista. Haastateltavat kokivat työnsä edellyttävän joka tapauksessa moniammatillisen yhteistyön kehittämistä, mikä loi haastateltavien mukaan verkosto-osaamisen rinnalle erilaisia tarpeita. Tällaisia tarpeita olivat muun muassa digitaitojen kehittäminen, oman työnkuvan pysyvyys ja oman roolin ymmärtäminen verkostotyössä.

5.1.2 Jatkuva oppiminen

Opinto-ohjaajat kertoivat haastatteluissaan lukuisista heidän oppimiseensa liittyvistä tekijöistä, jotka avasivat väyliä opinto-ohjaajien kestävän työssä oppimisen syvällisempään ymmärtämiseen. Tällaisia tekijöitä olivat *formaali koulutus, työssä oppiminen, reflektointi sekä tiedon soveltaminen ja siirrettävyys*. Formaalin

koulutuksen todettiin antavan pätevyyden työhön ja luoneen pohjan muulle oppimiselle. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että formaalista koulutuksesta saadut opit olivat muuttuneet käytännön osaamiseksi työn tekemisen myötä. Eli formaali koulutus ei suoraan valmistanut työn todellisuuteen ja eikä tutkinto yksinään ollut riittävä työssä pärjäämiseksi.

Oppiminen motivoi ja oli tehokkainta, kun opittava asia koettiin oman työn kannalta hyödylliseksi. Jos hyödyllisyydestä ei ollut varmuutta, ei ollut myöskään motivaatiota. Lisäksi oppiminen saattoi olla kuormittavaa, jos sen mielekyys koettiin vähäiseksi ja opittavan asian hyödyllisyyttä itselle ei kyetty näkemään. Haastateltavat kertoivat, että jatkuva oppiminen kannusti heitä erityisesti silloin, kun he huomasivat oppivansa uutta. Heidän mukaansa sekä oppimisen nopeus että tapa vaihtelivat yksilöittäin ja että opittavan asian täytyi olla itselle ajankohtainen ja merkityksellinen, jotta sen oppi. Lisäkoulutukset koettiin hyödyllisinä, mutta toisten osallistujien kanssa tärkeäksi koettu vuorovaikutus ja opitun yhteinen reflektointi koettiin puuttuvaksi esimerkiksi webinaareissa.

”Mä sanoisin, että tällä iällä on nyt merkitystä, että aikaisemmin on ehkäpä niinku innostunut. Pelkästään innostunut muutoksista. Niin nyt on, on kyllä huomannut, että kyllä ne kuormittavat eli se oppiminen ei enää oo niin niin kun nopeeta ja sit tavallaan tota. Ja ehkä siis se niinku sit niin oppiminen ja omaksuminen sitten ei, ei enää tapahdu niin niin helposti kuin nuorempana.”

”(webinaarit) voi olla innostavia ja ajatuksia herättäviä ja hyviä, mut sit ku sä oot yksin luurit päässä vaikka kotona, sä et pääse kenenkään kanssa refleктоimaan sitä ja sit se jo unohtuu sinne arjen... että se olisi ehkä hyödyllisempää kuitenkin ehkä, että katottas vaikka yhdessä, niin vois siinä samalla keskustella sen herättämistä asioista, niinku ajatuksesta.”

Oppiminen nähtiin luontevana osana arkityötä, joka tarjosi erilaisia oppimisen sekä kehittymisen paikkoja ja edellytti haastateltavien mukaan jatkuvaa uuden oppimista. Haastateltavat totesivat, että työssä oppiminen ja omien tietojen jatkuva päivittäminen oli välttämätöntä arjen työstä selviytymiseksi. Osa heistä kuitenkin kertoi, että työssä oppimisen näkyväksi tekeminen edellytti aktiivista keskustelua ja huomion kiinnittämistä. Sillä työssä oppiminen oli usein tiedostamatonta ja haastavasti havaittavissa, vaikka sitä tapahtui koko ajan. Haastateltavista lähes kaikki ajattelivat, että kestävä työssä oppiminen perustuu ajatukseen elinikäisestä oppimisesta ja on näin jatkuva prosessi. Opinto-ohjaajat ajattelivat

kestävän työssä oppimisen olevan kykyä ja halua päästä eteenpäin, vanhasta irti päästäen.

“[...]niin sitten ylimääräistä työtä siihen, että kompensoin sitten sillä työmäärällä, niin olen kyllä joutunut tai saanut paljon töissä oppia. Se ei oo aina ollut kestävä, mutta sinnikkyydellä sitten tiedän, että se on ohimenevä vaihe. Jos nyt pinnistää niin toisessa kohtaa se antaa takaisin, helpottaa sitten[...].”

Oppimistilanteet syntyivät usein arjen tilanteissa ja hetkessä, jolloin oppiminen tapahtui usein konkreettisesti ja myös virheistä oppimalla. Kekseliäisyyden tarve työssä innosti jatkuvan oppimiseen ja monesti oppiminen tapahtui vahingossa tai sattumalta lähikollegoiden kanssa käytyjen keskusteluiden kautta ja tiimityön lomassa. Lähipiirissä jaettiin usein etenkin kuulemalla opittua tietoa ja muilta oppiminen oli haastateltavien mukaan mahdollista juuri lähikollegoiden ansiosta. Haastateltavien mukaan epämuodollisista keskusteluista kollegoiden kanssa ja ohjattavilta itseltään oppiminen oli arvokasta. Oppiminen koostui haastateltavien mukaan usein pienistä asioista, kuten yhteistyöstä, ja liittyvän monesti opiskelijoihin. Tyypillisenä työssä oppimisen tilanteena nähtiin kuitenkin muutostilanteet, jotka tarjosivat mahdollisuuden oppia uutta ja kehittyä, mutta samalla ne saattoivat aiheuttaa haasteita ja epävarmuutta. Lähes kaikki haastateltavat kertoivatkin, että kuormittavia oppimistilanteita ilmeni nykyään entistä useammin ja ennakoimattomammin.

“[...]monesti niinku ihan kuuntelemalla muidenkin keskusteluja, niin huomaa että ‘ai jaa noi tekeekin noin. Ai niin ja en oo tommosta ajatellutkaan’, et ihan niinku havainnointi. Et eihän meillä semmosta mahdollisuutta, että mä niinku seuraisin jonkun kollegan työtä vierestä mutta... Kaikki niinku ohimennenkin kuullut asiat ovat semmoisia mistä sitten voi oppia itse. Ja varmaan ehkä muutkin voi oppia myös jotain minun sanomisistani ja tekemisestä, mutta tota niin ei me nyt sillä tavalla niinku... keskenämme kovin usein tapaa, pois lukien ehkä ne Tiimit.”

Haastateltavat painottivat yhdessä tekemisen ja pohtimisen tärkeyttä sekä yhteisen reflektoinnin ja keskustelun tarvetta työssä. Erityisesti yhteisellä reflektoinnilla nähtiin olevan työnohjauksellinen merkitys ja se tapahtui usein Tiimeissä. Lähikollegoiden merkitystä ongelmien pohtimisessa ja ratkaisemisessa korostettiin kaikissa haastatteluissa. Haastateltavat toivoivat, että haastavia työtehtäviä voisi pohtia yhdessä muutaman muun opinto-ohjaajan kanssa. Tälle olisi heidän

mukaansa hyvä varata erillinen aika ja paikka, koska yksin pohtiminen ja ratkaisujen etsiminen koettiin ankeana. Reflektointi tapahtui kuitenkin haastateltavien mukaan yleensä itsenäisesti ja yksin, jolloin se koettiin kuormittavaksi. Lisäksi reflektointi vaatii aikaa. Koska sitä ei pidetty prioriteettina, eikä pohdintaa ja oivaltamista ole sidottu työaikaan, tapahtui reflektointi omatoimisesti ja satunnaisesti työajan ulkopuolella.

”Kyllä ja sitten ehkä pahimmillaan, jos on niinku sellainen, mä en tiedä onko se oppimiskokemus, mutta tulee mieleen, kun työtä on niin hirveän paljon ja sitten ei ehkä ehdi. Siinä niinku päivän aikana, kun sitä vaan porskuttaa eteenpäin, niin pahimmillaanhan ne ovat ne aamuyön tunnit. Et sitten herää niinku. [...] Että se on niinku huono tapa, mutta olen huomannut joskus aamuyöllä reflektointivani asioita.”

Itsereflektio ja pohdinta olivat kuitenkin haastateltavien mukaan tärkeitä tapoja oppia ja kehittyä työssä. Erityisesti erilaisiin tilanteisiin mentäessä he refleктоivat omaa rooliaan ja toimintaansa etukäteen. Tämä auttoi heitä kehittämään taitojaan ja suuntaamaan osaamistaan. Työssä oppimisen käsittelemisen reflektiivisesti koettiin kehittävän omaa ajattelua ja työssä oppimista. Haastateltavat kuvailivat, että jos työssä oli kohdattu epäonnistumisia, niiden taustasyitä pohdittiin usein tiedostamattomasti jälkikäteen yksin. Jos työssä opittua ei tullut aktiivisesti reflektoitua, opittu jäi haastateltavien mukaan pinnalliseksi ja kertakäyttöiseksi. Tämän lisäksi haastateltavat mainitsivat, että aiempien ratkaisujen tarkastelu ja niistä oppiminen olivat olennainen osa jatkuvaa työssä kehittymistä.

”Varmaan pitäisi tapahtua. Se on varmaan... Jää monesti tekemättä, niin kun opitaan asiaa, se on vähän semmoista kertakäyttötietoa, niin ei... ehkä tyytyy siihen, että tää tuli nyt hoidettua. [...] Mut ihan tässä arkipäivän pyöryksessä opitaan paljon, joka päivä. Tulee niitä muutostilanteita, opetellaan, mutta kyllä me varmaan tyydytään siihen, että tää hoitu nyt näin. Ei menny välttämättä sataprosenttisesti, mutta hoitui riittävän hyvin. Lähetään jo seuraavaan.”

Tiedon soveltaminen ja hyödyntäminen mahdollisimman nopeasti uuden asian oppimisen jälkeen nähtiin hyvänä asiana, koska tällöin opitulla koettiin olevan merkitystä. Useimmiten näin kävikin, mutta jos opitun hyödyntäminen jäi kertaluontoiseksi, nähtiin sen haastateltujen opinto-ohjaajien mielestä altistavan sekä unohtamiselle että toistuvalla uudelleenopettelulle. Tällöin opitulla asialla ei koettu olevan merkitystä ja myös syvemmän oppimisen aikaikkuna meni ohitse.

Uuden asian oppiminen vaati, että se toistui tai että sitä käsiteltiin yhdessä keskustelemalla tai soveltamalla ohjeita itse käytäntöön. Tämä oli myös tarpeen, sillä valmiita ratkaisuja tai ohjeita ei heidän mukaansa useasti ollut suoraan saatavilla, vaan opinto-ohjaajien oli sovellettava ja usein improvisoitava ratkaisut itse.

”Eli mä sanoisin, että aika pian käytetään niitä. Mutta se että jääkö ne ikiajoiksi toimintatavoiksi, niin ei. Tahtoo vähän unohtunua, niinku tai ei tarvi. Tulee jo uutta, tulee niin... eletään koko ajan muutoksessa, että se vanha opittu ei enää toimi.”

Haastateltavat kokivat, että elämäkokemuksen, työelämän ja kouluttautumisen myötä heidän kykynsä soveltaa hankkimaansa osaamista oli kehittynyt paremmaksi. Toisaalta yksi haastateltavista nosti esiin tärkeän huomion kokemuksen määrästä: Kuinka runsaat työkokemusvuodet voivat aiheuttaa myös rutinoitumista, joka estää osaamisen kehittymistä. Uudet tilanteet puolestaan olivat joidenkin haastateltujen mukaan uuden oppimisen lisäksi sellaisia hetkiä, jotka laittoivat tarkastelemaan uudelleen vanhoja ajattelutapoja ja mahdollistivat näin uusien toimintatapojen muodostumisen.

5.2 Kestävään oppimiseen vaikuttavat tekijät

Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään millaisten tekijöiden ammatilliset opinto-ohjaajat näkevät vaikuttavan kestävään työssä oppimiseen. Haastatteluissa ilmenneiden kestävään työssä oppimiseen vaikuttavien tekijöiden pohjalta muodostettiin teoriaohjaavasti pääluokka kestävään oppimiseen vaikuttavat tekijät. Se jakautui Kuvion 3 mukaisesti kahteen yläluokkaan: kestävää oppimista edistävät tekijät sekä kestävää oppimista kuormittavat tekijät. Sekä kestävää oppimista edistävät tekijät -yläluokka että kestävää oppimista kuormittavat tekijät -yläluokka jakautui neljään alaluokkaan. Edistävät tekijät rakentui haastatteluissa ilmenneistä oppimiseen kestävyyspositiivisesti vaikuttavista tekijöistä eli oppijan ominaisuuksista ja toiminnasta, omasta ja kollegan osaamisesta, lähipiiristä sekä ilmapiiristä.

Kuvio 3

Kestävään oppimiseen vaikuttavat tekijät muodostuminen luokittain



Kuormittavat tekijät puolestaan koostui niistä opinto-ohjaajien kertomista negatiivisista aspekteista, jotka osaamisen johtamisen puutteen, jatkuvan uuden oppimisen, työn määrän ja mielekkyyden sekä ennakoinnin puutteen ja keskeneräisyyden kautta vaikuttivat kuormittavasti työssä oppimisen kestävyys.

5.2.1 Kestävää oppimista edistävät tekijät

Kestävää oppimista edistävät tekijät kuvasi opinto-ohjaajien työympäristössä ilmeneviä tekijöitä, jotka he tunnistivat oppimista ja hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi. *Oppijan ominaisuudet ja toiminta* keskittyi niihin tekijöihin, joilla oli vaikutuksia omaan oppimiseen sekä hyvinvointiin. *Oma ja kollegan osaaminen* kuvasi sitä, miten opinto-ohjaajien oma osaaminen yhdistyi kollegoiden osaamisen kanssa, kuten myös sitä, millaiset asiat heidän mielestään edistivät yhteisen osaamisen jakamista ja kehittymistä. *Lähipiiri* ja *ilmapiiri* taas kertoivat niistä yhteisöllisistä ominaisuuksista, jotka vaikuttivat koettuun hyvinvointiin, tukeen ja turvaan. Työssä oppiminen ja oman osaamisen kehittäminen sekä jakaminen vaativat jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä opinto-ohjaajilta myös omaa

asennetta ja aktiivisuutta sekä kykyä ottaa vastuu oppimisestaan. Haastateltavat ilmaisivat laajasti halunsa kehittää niin itseään, työtään kuin osaamistaan. Mutta koska työaika ei riittänyt kaikkeen, vaati kehittäminen heidän mukaansa omanlaistaan asennoitumista. Esimerkiksi osaamisen kehittämiseen ja jakamiseen saatava aikaresurssi nähtiin olevan riippuvainen yksilön valinnoista. Sillä priorisoimalla työtehtäviä aikaa jäi oppimiselle ja hyvinvointikin saattoi parantua. Myös osaamisen ja näkökulmien jakamisen katsottiin lähtevän itsestä ja jäävän omalle vastuulle. Tätä kuvastaa hyvin yhden opinto-ohjaajan ilmaisema harmitus siitä, että monet ideat jäivät yleensä hyödyttämään vain itseä. Toisen haastateltavan mukaan osaamisen jakaminen taas edellytti ensisijaisesti juuri omaa halua, mutta vaati myös osaamista. Yleisesti yhteisöllinen oppiminen osaamisen kehittämisen ja jakamisen näkökulmasta nähtiin tärkeänä ja hyvinvointia parantavana tekijänä, mutta samalla myönnettiin, että usein tulee keskityttyä liiaksi omiin työtehtäviin.

”On ollut musta semmonen hyvä juttu [Opopäiville meneminen]. Elikkä aina kun on sitten siellä saanut kuulla niitä uusimpia uusimpia juttuja, niin tulee se tunne, että olet niinku tavallaan ajan hermolla ja sitten siinä on vielä se toinen puoli, että sitten oikeasti niinku näkee niitä kollegoita ja sitten tämmöinen yhteisöllinen hyvinvointinäkökulma, että on todella harmillinen, että ei niinku sitä mahdollisuutta meillä ei enää ole ollut moneen vuoteen.”

Oppimisen lisäksi myös asenteen koettiin vaikuttavan vuorovaikutukseen. Tällä oli iso merkitys työyhteisön ilmapiirin syntymiseen niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä. Esimerkiksi erään haastateltavan mielestä asenteen merkitys ohitti esimerkiksi ikäkysymykset työssä oppimisen näkökulmasta. Erityisesti valmiuden työssä oppimiseen kaikissa tilanteissa nähtiin osaamisen kehittämisen mahdollistajana. Osa haastateltavista olikin sitä mieltä, että työssä oppimisen tulisi olla tavoitteellista ja tapa. Sillä jos itsellä ei ollut kiinnostusta ja halua, työssä oppiminen estyi. Toisaalta, kun työtehtävien rajaamisen koettiin jäävän liiaksi opinto-ohjaajalle itselleen, vaikutti se monien mielestä oppimisen lisäksi hyvinvointiin, josta oli myös pidettävä itse huolta. Suoran asennoitumisen ohella oman työn priorisointi nostettiin työssä oppimisen kannalta tärkeäksi tekijäksi, sillä sen toteutumisen mahdollistamisen ajateltiin olevan asennoitumisen lisäksi arvostuskysymys: jos työssä oppiminen koettiin tärkeänä, sille löydettiin aikaa.

”Näkisin että pitkälti siitä omasta halusta ja aktiivisesta jaksamisesta kiinni ja itse huomaan, että silloin kun työtä on liikaa ja työssä jaksaminen on heikkoa, niin eihän silloin myöskään pysty edes ajattelemaan, että missä mun pitäisi kehittyä. Mitä mun pitäisi opiskella? Pitäisikö mun opiskella?”

Oman osaamisen ylläpitämisen näkökulmasta omalla aktiivisuudella oli siis merkittävä rooli niin päivittäisessä vuorovaikutuksessa kuin koulutuksiin osallistumisessa. Koska aktiivisuuden nähtiin olevan itsestä kiinni, painottuivat haastateltavien vastauksissa oma-aloitteisuus ja itse tekeminen niin että niistä muodostui jopa taakka. Aktiivisuuden lisäksi työssä oppimisen ja osaamisen ylläpitämisen kerrottiin vaativan myös jaksamista ja omaa halua: oppimisesta ja opiskelusta tuli päättää itse. Koulutuksiin oli mahdollista osallistua, mutta vastuun ottamisesta niihin oli itsellä. Tämä vaati aitoa halua osallistua ja priorisoida kyseinen koulutus työtehtävien edelle.

”[...]Mun mielestä me, meillä opoilla on täällä ihan hirveän niin kun, sellaisella tietyllä tavalla vapaus jäsentää omaa työtä, että meillähan, onhan meillä jopa jotain tuntiresurssoja tämmöisiä oman osaamisen kehittämiseen, mutta se on sitten toinen juttu, että meneekö se siihen.”

Omalla toiminnalla pystyttiin vaikuttamaan myös kokemukseen omasta hyvinvoinnista. Yhden haastateltavan mukaan hyvinvointia lisäsi jo pelkkä kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa omaan työhönsä. Tätä tuki toisen haastateltavan näkemys siitä, että hyvinvointia voi parantaa ottamalla vastuuta omasta työstään ja sen organisoinnista. Myös oman työn arvostaminen ja itsetuntemus ylläpitivät haastateltavien mukaan hyvinvointia. Heidän mukaansa työajoista kiinni pitäminen ja työn rajaaminen olivat tärkeitä tapoja arvostaa omaa työtä ja ylläpitää hyvinvointia. Rajojen asettaminen omalle työlle koettiin kuitenkin haastavaksi. Erityisesti silloin, kun muiden ympärillä olevien nähtiin venyvän. Kokonaishyvinvointi ei haastateltujen mielestä kuitenkaan ollut riippuvainen pelkästään työstä tai sen määrästä vaan siitä, miten yksilö oppii asettamaan työnsä oikeaan arvoon.

”Mä en ole itse voinut mitenkään vaikuttaa mun omaan työhön, työnkuvaan, niin se on toki niinku kuormittanut.”

”...että se henkilöstö on hyvinvoiva, niin siitä pidetään huolta, mutta sille myös... sitä myös vastuutetaan. Me ei saada mitään asioita vietyä eteenpäin, ellei henkilöstö saa niihin jollain tavalla vaikuttaa tai osallistua.”

Työn hallittavuuden kokemuksen rinnalla toiseksi hyvinvointia tukevaksi tekijäksi haastateltavat nostivat työnkuvansa pysyvyyden. Tätä pidettiin jatkuvuutta ja varmuutta työskentelyyn tuovana elementtinä. Kokemukseen hyvinvoinnista ja työn imusta vaikuttivat myös luottamus itseän ja itsetuntemus, joiden haastateltavat näkivät vahvistuvan kokemuksen myötä. Negatiivisesti kokemukseen hyvinvoinnista vaikuttivat puolestaan huolet työn hallittavuudesta, omasta selviämisestä, muiden jaksamisesta sekä erilaiset arvoriitit. Näistä jälkimmäisiä syntyi silloin, kun opinto-ohjaajan omat arvot ja työn todellisuus joutuivat sellaiseen ristiriitaan, joka esti heidän työn tekemisen siten kuin he olisivat halunneet sen tehdä. Tällaisten ristiriitatilanteiden katsottiin aiheuttavan stressiä ja epävarmuutta, sekä vähentävän työn hallittavuuden tunnetta.

“No kyllä mä nautin ja mä toivon, että se (hyvinvointi) kehittyy niin kun... Positiivisemmaksi ja siihen nyt erityisesti vaikuttaa se, että mä saisin pysyvyyttä tähän työnkuvaan.”

Opiskelijoiden kanssa tehtävän työskentelyn ja heidän kasvunsa seuraamisen kerrottiin lisäävän hyvinvointia, motivaatiota ja työn mielekkyyttä. Tämän ohella onnistumiset ohjaustilanteissa koettiin erityisen merkityksellisiksi, kannustaviksi ja ammatti-identiteettiä vahvistaviksi. Haastateltavat huomauttivat itselleen merkityksellisiä ohjaustilanteita koettavan enää vain harvoin, mutta ohjaustilanteissa toisen kohtaaminen itsessään koettiin erityisen merkitykselliseksi ja motivoivaksi. Toisaalta osa työn kuormittavuudesta oli haastateltavien mukaan peräisin tästä samasta lähteestä eli ohjaustyöstä. Kun ymmärretään oman työn vaikuttavuus, saattoivat työn ja vapaa-ajan rajat hämärtyä ja stressi työstä valui helposti opinto-ohjaajien vapaa-ajalle. Kuten yksi haastateltavista totesi: “työn tekemistä ja työssä oppimista on vaikea kytkeä pois omalla ajalla”.

“Opiskelijathan tämän työn suola ja sokeri on, että tuota... niin heitä vartenhan tätä työtä tehdään ja... kaikki opiskelijat ovat ihania.”

“Kyllä, mut siis se, että niinku kuitenkin puhutaan niinku isoistakin asioista tasa-arvosta, tällaisesta ihmisyydestä ja ylipäänsä, että tota aika nopeesti semmoista, niinku ihan perustavanlaatuisen kysymysten äärellä, että mikä on niinku oikeudenmukaista ja tämmöstä. Joo, mutta siitä tulee sitä kuormaa sitten just siitä, että kun on... että ei oo ihan kysymys siitä, että käytetäänkö tänään punaista vai vihreää lapiota, että päinvastoin on kysymys siitä ihmisen elämästä.”

Oma osaaminen puolestaan koettiin haastateltavien mukaan monella tapaa tärkeäksi osaksi opinto-ohjaajan työtä: Sen ymmärtäminen ja hyödyntäminen toivat sekä vahvuutta että varmuutta niin tekemiseen kuin uuden oppimiseen. Kun mahdollisuus oman osaamisen käyttämiseen tuli, antoi se onnistumisen tunteita, innosti sekä lisäsi työn mielekkyyttä. Haastateltavat kokivat omasta osaamisestaan kumpuavan ylpeyden lisäävän työn imua, samoin kuin mahdollisuudesta käyttää osaamistaan monipuolisesti. Oman osaamisen tunnistaminen oli useiden haastateltavien mukaan tärkeä taito. Mutta monet opinto-ohjaajat kokivat, että sitä oli vaikea sekä tunnistaa, arvostaa että sanoittaa. Tämän lisäksi kaikki haastatellut epäilivät jollain tapaa omaa osaamistaan. Tämä kuormitti heitä, tuotti tunteen pärjäämättömyydestä ja aiheutti ahdistusta. Tätä riittämättömyyden tunnetta lisäsi haastateltavien mukaan se, että työtehtävän ei koettu kuuluvan omaan työhön tai ydinosamisalueelle. Moni haastateltava toi esiin, miten etenkin opiskelijoiden mielenterveyden haasteiden ja muiden erityistarpeiden edessä ohjausosaaminen tuntui puutteelliseksi.

”No en, en kyllä usko, koska tässä työssä pitää olla niin tosi monenlainen, että mä en niinku... Siis kaikki, kaikki on käytössä, mitä ikinä vaan löytyy. Ja enemmänkin tarvis. Valmis ei oo koskaan, että tota en, en pysty kyllä tohon sanoa, että jotakin ei hyödynnettäs. Että kyllä tässä niinku aika kaikki tähän puristetaan.”

Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että kaikki aiempi osaaminen, oli se sitten peräisin koulutuksen, kohdattujen ihmisten tai aiemman työkokemuksen kautta, oli käytössä heidän työssään. Hankittu kokemus auttoi opinto-ohjaajia selviytymään muutostilanteissa, joissa ratkaisuja oli oltava ennen ylhäältä päin saatavia ohjeita. Haastateltavat kertoivat, että elämäkokemus ja työelämä olivat opettaneet heille heidän työssään tarvittavaa epävarmuuden sietämistä ja selviytymistä haastavista tilanteista. Jos kokemusta oli enemmän, osasi haastaviin tilanteisiin suhtautua kokemuksen myötä oikealla painotuksella. Toisaalta eräs haastateltava huomautti, että uuteen tutkintoon siirtyessään hän ei ollut kokenut aiempaa työkokemustaan opinto-ohjaajan työstä hyödyllisimmäksi osaamiseksi. Ohjaustyön ulkopuolisesta kokemuksesta kerrottiin esimerkiksi siten, että jos opinto-ohjaajalla oli vaikkapa työkokemusta ohjattavalta alalta itseltään, koettiin

sen auttavan opiskelijan ohjauksessa ja myös mahdollistavan syvemmän ohjauksen. Edellisten lisäksi myös perustyön ja käytäntöjen hallinta antoi haastateltavien mukaan vahvan perustan uuden oppimiselle.

”Mutta nyt mä huomaan, että edelleenkin on, mutta nyt mulla on kuitenkin jo se jonkunlainen ymmärrys tästä perustyöstä, niin nyt niin kun en koe niitä niin kuormittavaksi, koska mä osaan jo jotain ja tiedän jo jotain. Mulla on joku pohja, jonka päälle rakentaa ja oppia sitten[...]”

Haastateltavat kuitenkin kertoivat, ettei osaamisen kehittäminen aina ollut mieluista, sillä se vaati opinto-ohjaajalta ajan ja jaksamisen kaltaisia henkilökohtaisia resursseja. Näillä oli haastateltavien mukaan suuri vaikutus heidän haluunsa kehittää itseään. Myös elämäntilanteen ja taloudellisten resurssien nähtiin vaikuttavan tähän haluun, sillä tietyt elämäntilanteet saattoivat tehdä osaamisen kehittämisestä haasteellisempaa. Silti uuden oppimista pidettiin yleisesti ottaen tärkeänä. Tämän lisäksi uuden oppimisen kerrottiin motivoivan eteenpäin, kun taas menneeseen juuttumisen nähtiin heikentävän työn imua ja hyvinvointia. Työssä oppimiselle ja kehittymiselle tuli haastateltavien opinto-ohjaajien mukaan oltava myös avoin, jotta ammatillinen kasvu mahdollistui. Tämän lisäksi oppimiseen tarvittiin ajan lisäksi myös painetta sen tapahtumiseksi tehokkaasti.

”Omaehtoinen kouluttautuminen, niin se vie aika paljon voimavaroja, et jotenkin tällä hetkellä ajattelee, et sen vapaa-aikansa käyttää mieluummin sitten ihan johonkin muuhun, että tota[...]”

Ajatusten ja osaamisen jakaminen tapahtui haastateltavien mukaan yleensä omalla kampuksella tai toimipisteellä olevien lähikollegoiden kanssa. Tätä tapahtui kuitenkin vain satunnaisesti ja ajatusten vaihtamiselle haluttiinkin erikseen varattua aikaa. Tällöin olisi mahdollista jakaa myös virheitä, erheitä ja kokemuksia, niistä yhdessä oppien. Samalla todettiin, että onnistuakseen tällainen jakaminen vaatisi nimenomaan kasvokkain olemista. Samalla tosin todettiin, että onnistuakseen tällainen jakaminen vaatisi nimenomaan kasvokkain olemista. Työssä opitun käsittely keskittyi nykyisellään varsin usein lähikollegoiden tai tiettyjen työkavereiden väliseksi ja tapahtui vain pienemmässä piirissä. Kiireen vuoksi ajatusten vaihtaminen oli harvinaista oman lähityöyhteisön ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Halua osaamisen ja kokemusten jakamiseen kollegoiden

kesken löytyi kuitenkin kaikilta haastateltavilta. Toisaalta myös kollegan persoonallisuuden nähtiin vaikuttavan keskeisesti ajatusten jakamiseen ja vuorovaikutukseen: oppiminen saattoi estyä esimerkiksi kollegojen aikaansaaman oman osaamisen kyseenalaistamisen takia.

“[...]ehkä semmoinen tiedon jakaminen voisi olla se[...] No sit se toisilta, niinku tiedon jakaminen, toisilta oppiminen ja toisia niinku opettaminen tämmöinen se on tullut ihan pitkältä... [...] Osa pyytää apua, mutta osa myös tarjota apua elikkä tämmöinen niinku... Se on ehkä se.”

Osaamisen jakaminen koettiin tärkeäksi, koska erilaiset ajatukset haluttiin saada hyödynnettäväksi ja hiljaista tietoa ei haluttu päästä katoamaan. Toisilta oppimisen nähtiin myös punoutuvan yhteen toisen työn ja osaamisen arvostamisen kanssa: Toisten työtä tulisi sekä tuntea että arvostaa. Kollegan osaamisen tunteminen liittyi myös heidän ammatillisen osaamisensa kehittämiseen, sillä toisten kerrottiin toimivan peilinä oman osaamisen vertailussa ja näin auttavan osaamisen tunnistamisessa. Joka tapauksessa työssä oppimisen koettiin tapahtuvan kaikkien työtovereiden välillä vastavuoroisesti: oma oppiminen mahdollisti sen, että pystyi itse opettamaan muita. Vaikka esimerkiksi perehdytys todettiin monen haastateltavan toimesta puutteelliseksi, kerrottiin perehdyttämisen yleisesti auttavan myös perehdyttäjää itseään tunnistamaan oman osaamistaan. Toisilta oppimisen nähtiin sujuvoittavan omaa työtä ja haastateltavat kuvailivat, miten vasta kollegan ohjauksessa pystyi oppimaan uusia asioita ja kysymään lisää. Haastateltavat totesivat tämän kuitenkin vaativan avoimuutta, jonka katsottiin yhdessä vapaan kyseenalaistamisen, luottamuksen ja rehellisyyden kanssa edistävän oppimista. Avoimuuden puolestaan kerrottiin vaativan rohkeutta, jota kaikilla ei ollut. Tästä huolimatta ääneen ihmettelyn ja virheistä yhteisesti puhumisen ajateltiin olevan tärkeää muun muassa siksi, että niiden koettiin hyödyttävän itsen lisäksi myös muita ja estävän toisia toistamasta jo tehtyjä virheitä.

“No lähikollega ja sitten sit mulla on hirveän hyvä kuraattori. Erityisopetuksen vastuuopettaja, koulutuspäällikkö, että onhan näitä ja ja, mutta ehkä enemmän vielä itse käytän kuitenkin näitä lähikollegoita ja me, no nyt on [nimi] tuosta lähitiimi- on tiimissä ja lähikollega, mutta kuitenkin niin ehkä käytän tätä lähiverkoston enemmän.”

Lähipiiri (ks. kappale 3.3) koettiin ratkaisevan tärkeäksi tuen saannin ja opinto-ohjaajien oman hyvinvoinnin kannalta, eikä saatu tuki ja avunanto ainoastaan

lisännyt opinto-ohjaajien henkilökohtaista hyvinvointia, vaan sen nähtiin myös vahvistavan koko työyhteisön yhteenkuuluvuutta. Lähipiirin merkitys korostui haastateltavien vastauksissa myös siten, että työympäristön sijainnilla ja ilmapiirillä oli suuri merkitys opinto-ohjaajan hyvinvoinnille ja työtyytyväisyydelle. Ne loivat pohjan turvalliselle ja kannustavalle työympäristölle. Lähipiiriltä oli haastateltavien mielestä helppo saada apua. Tämän lisäksi he kokivat voivansa tuoda esiin omia kehitysehdotuksiaan lähipiirilleen. Lähipiirin merkityksestä kertoi lisäksi myös se, että toiset opinto-ohjaajat eivät aina olleet ensisijaisia tukihenkilöitä. Heidän kykynsä tarjota riittävästi apua saattoi kilpistyä esimerkiksi aikaresurssin rajoitteiden tai työpisteen sijainnin vuoksi.

“Kyllä sillä on iso merkitys. Monet tekevät työtään aika yksin, eli olemme eri kampeilla ja eri tutkinnoissa. On erittäin tärkeää ihan jo hyvinvoinnin kannalta, että on joku, jolta voi kysyä neuvoa uusissa ja hankalissa tilanteissa. Tässä työssä niitä kohtaa päivittäin ja aika yksin ja hukassa olisi, jos ei voisi kysellä.”

Haastateltavat kertoivat lähipiirinsä toimivan hyvinvoinnin tukemisen ohella myös suoraan työssä oppimisen mahdollistajana. Turvallisessa ilmapiirissä heille syntyi tunne siitä, että virheitä ei tarvitse peitellä. Niiden korjaaminen oli aina mahdollista: virheiden seuraukset olivat harvoin lopullisia ja apua oli tarvittaessa saatavilla. Tällaisen yhdessä oppimisen koettiin vaikuttavan myönteisesti sekä motivaatioon että työssä jaksamiseen, kun taas työssä oppiminen ilman lähipiirin tukea koettiin epämiellyttäväksi ja tehottomaksi. Kuten eräs haastateltava totesi: “Sitten tarvitaan kollegoita ja verkostoja”. Haastateltavat kertoivat, että erityisesti alan koulutuspäällikkö ja erityisopettaja nähtiin omien lähikollegoiden rinnalla tärkeiksi, kun haluttiin jakaa ajatuksia ja ideoita. Heiltä haettiin tarvittaessa tukea haasteellisissa tilanteissa, sillä yksin selviäminen koettiin rasakaksi.

Organisaatiossa vallitsi opinto-ohjaajien mukaan positiivinen ja kannustava ilmapiiri osaamisen jakamisen suhteen, mutta ammattialojen käytänteiden yhtenäistämättömyys haastoi sitä. Opinto-ohjaajien keskuudessa ilmapiiri puolestaan koettiin merkittäväksi tueksi niin osaamisen kehittämisessä, työssä oppimisessa kuin hyvinvoinnissa. Se mahdollisti kaikkien haastateltavien mukaan kysymysten esittämisen ja virheiden tekemisen.

“Mun mielestä opojen kesken on ollut semmoinen ihan hirveän hyvä niinku jakaminen. Kukaan ei varmaan pihistä tietoa tai taitoa tai jos joku on tehnyt hyvän powerpointin, niin satavarmaan se on jaettavissa tuolla ja se on ollut mulle niinku...”

Opinto-ohjaajat kuvailivat ilmapiiriä yleisesti avoimeksi ja suoraksi. Tämä kannusti myös heitä avoimuuteen ja kehitysehdotusten tekemiseen. Toisaalta opinto-ohjaajien keskuudessa kerrottiin toisinaan havaitun kilpailuasetelmaa, minkä haasteltavat kokivat lannistavana ja vähentävän omaa haluaan olla aktiivisia esimerkiksi Ryhmässä.

“On jopa semmoista vähän kilpailuasetelmaa, joka ei oo hyväksi, että semmoinen ‘*minä tiedän*’. Just näitä, kun tulee tämä joku laki ja asetus ja säädös, niin sitten joku jo tietää miten se tehdään, niin se on aina vähän lannistavaa.”

Toisaalta taas yhteisöllisyyden nähtiin lähtevän osaksi myös itsestä ja yksilön merkitys koko yhteisön ilmapiiriin koettiin suureksi.

5.2.2 Kestävää oppimista kuormittavat tekijät

Haastateltavat kertoivat, että *osaamisen johtamisen puute, jatkuvan uuden oppimisen aiheuttama kuormitus, ennakkoinnin puute ja keskeneräisyys sekä työn määrä ja mielekkyys* olivat tekijöitä, joilla oli heidän mukaansa suora vaikutus jaksamiseen, oppimiskykyyn ja kokemukseen omasta hyvinvoinnista. Osaamisen johtaminen koettiin puutteelliseksi esihenkilön taholta, vaikka sen katsottiin lähes yksimielisesti kuuluvan hänen tehtäviinsä ja vastuulle. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että esihenkilö tunnistaisi heidän osaamisensa ja ohjaisi heitä sen kehittämisessä, sillä henkilöstön osaamisen tunnistaminen ja sen kehittämisen ohjaaminen nähtiin yksilön ammatillista identiteettiä ja kasvua vahvistavana tekijänä. Osaamisen johtamisen puute näkyi myös siinä, että opinto-ohjaajien työtehtäviä ei ollut suunniteltu siten, että heidän vahvuutensa ja yksilöllinen osaamisensa olisi otettu tehokkaasti käyttöön. Tämä aiheutti tunteen, että nykyinen työ ei tarjonnut tilaisuuksia kaiken osaamisen hyödyntämiseen. Osaamista ei myöskään pyritty hyödyntämään riittävästi.

“[...]että minä olen tuonut useampaan kertaan esiin omia toiveitani, mutta että niitä ei ole kuultu, niin nyt mulla on jo semmoinen kokemus, että mä turhaan mitään sanonkaan, että vähän semmoista kyynisyyttäkin jo tullut esiin tietyissä tilanteissa.”

Esihenkilöltä toivottiin myös työssä oppimisen arvostamista ja sen systemaattista ohjaamista. Koska osaamisen johtamista ei haastateltavien mukaan juurikaan tapahtunut, nähtiin sen puutteen heikentävän oppimisen mahdollisuuksia myös johdetuissa tapaamisissa. Tämä näyttäytyi esimerkiksi Ryhmän ja Tiimien koontumisissa. Ryhmän tapaamisten rakennetta sekä sisältöjä pidettiin strukturoimattomina. Tämän lisäksi Tiimien toimenkuvat sekä toimivaltuudet ja vastuut nähtiin epäselvinä. Myös aikaresurssin käyttö Ryhmän tapaamisissa koettiin tehottomaksi, sillä aikaa ei jäänyt osaamisen jakamiselle ja ajatustenvaihdolle. Tiimien osalta puolestaan toivottiin, että Tiimien kehitystehtävät tukisivat ammatillista kehittymistä ja osaamisen jakamista. Osaamisen johtamisen lisäksi esihenkilön rooli ja tuki nähtiin haastateltujen opinto-ohjaajien mukaan merkittävänä tekijänä työntekijöiden koetun hyvinvoinnin edistämässä. Esihenkilöltä toivottiin enemmän tukea ja ohjausta sekä linjauksia. Näiden jäädessä vähäisiksi esihenkilön puoleen käännyttiin harvoin ja asioista kysyminen jäi vähäiseksi. Esihenkilöltä toivottiin määrätietoisempaa toimintaa ja selkeämpää työtehtävien jakamista eri toimijoiden välillä. Tämän katsottiin suoraan mahdollistavan ja edistävän opinto-ohjaajien työssä oppimista. Toisaalta esihenkilö koettiin kuitenkin lähestyttäväksi: hänelle pystyi kertomaan ja esittelemään omia kehitysehdotuksiaan.

“Jotenkin että toivoisi, että ne [Ryhmän tapaamiset] olisi niinku paremmin valmisteltuja ja sitten, että esimiehellä olisi ehkä vähän isompi rooli tässä ylipäätään sitten tässä meidän, tuota, opojen yhteisissä jutuissa.”

Suurin osan haastatelluista opinto-ohjaajista oli sitä mieltä, että organisaation rakenne mahdollisti oppimisen, koska sen suuri koko tarjosi monipuolisia mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Esimerkiksi henkilöstökoulutukset ja työaikaseurannassa oman osaamisen kehittämiseen osoitettu työaika olivat eräitä mainittuja tukimuotoja työntekijöiden osaamisen kehittämiseksi. Samalla haastateltavat kuitenkin kertoivat, ettei organisaatiolla koettu olevan käytänteitä tai kohdennettua aikaresurssia työntekijöiden väliseen osaamisen jakamiseen ja kehittämiseen. Tästä syystä koulutuksista ja työssä oppimisesta saadut opit jäivät vain omaan tai pienen piirin käyttöön. Pelkkää organisaatiolta

oman osaamisen kehittämiseen saatua lupaa tai työaikaseurannassa osoitettua aikaa ei pidetty riittävänä. Haastateltavat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että työnantajan tulisi velvoittaa työntekijät oppimaan toisiltaan ja jakamaan osaamistaan sekä antaa heille tukea työssä oppimisen mahdollistamiseksi. Jakamisen paikkojen ja kulttuurin puuttumisen nähtiin nimittäin haittaavan osaaminen siirtymistä henkilöstön välillä. Haastatellut totesivat, että organisaation ja esihenkilön konkreettinen tuki työssä oppimiselle olisi välttämätöntä, mikäli sen halutaisiin toteutuvan tehokkaasti. Nykyisellään opinto-ohjaajien oli luotava itse puitteet työssä oppimisen mahdollistamiseksi.

Käytänteiden erilaisuus, epäselvät toimintatavat ja vaihtelevat käytänteet eri alojen välillä koettiin kitkan aiheuttajina sekä osaamisen jakamisen ja työssä oppimisen hidasteina. Selvittämättömien toimintatapojen ja aukkoisten ohjeistusten katsottiin yhdessä katkeilevan tiedonkulun kanssa johtavan usein erilaisiin pysyviin välimalleihin ja omiin toimintatapoihin. Ne yhdistettyinä hitaasti kehittyviin ja monesti toimimattomiin järjestelmiin puolestaan tuottivat kaikille haastatelluille kuormittumista ja hyvinvoinnin laskua. Haastatteluissa ilmeni myös, että vaikka ohjaustyön perusasiat pysyivät samoina alalta toiselle siirryttäessä, tuottivat alojen väliset erot ja epäselvät toimintatavat tarpeen jatkuvalla uuden oppimiselle. Tämä taas omalta osaltaan kuormitti ja aiheutti ahdistusta. Haastatellut opinto-ohjaajat näkivät käytänteiden vaillinaisuuden johtavan siihen, että linjavetoja jouduttiin tekemään yksin ja osittain ohjeistusten vastaisestikin opiskelijoiden parasta ja asioiden edistymistä ajatellen. Epäselvät toimintatavat saattoivat lisäksi johtaa ei-toivottuun oppimiseen. Tästä syystä toivottiin yhteistä keskustelua käytänteiden yhdenmukaistamisesta esimerkiksi Ryhmässä.

“Ei, ei. Useita on, vaikka mä oon rakennellut jotakin omia työkaluja johonkin asiaan, vaikka excelillä tai jollakin niin ne... tuppaa jäämään silleen niinku vaillinaiseksi, että mikä vaan niinku, millä on selvinnyt siitä keississä, niin se on sit siinä, sitä voisi jatkaa, koska niitä kuitenkin samantyyppisiä tulee sitten ehkä uudestaan, vaikka joku semmoisen ohjaustyökalujen rakentaminen. Mä luulen, että jokaisella on vähän omanlaisiaan ja senkin työpanoksen, kun jotenkin yrittäisi saada tähän. Tietysti jokainen haluaa varmasti oman tyyliinsä, mutta että mä luulen, että mitä kaiken maailman exceleitä ja häkkyröitä... Jokaisella on omia niin, että sielläkin ehkä se jakaminen vois auttaa sitten, että se se varmasti unohtuu tai jää.”

Jatkuva uuden oppiminen ja kiihtyvä muutosvauhti kuormittivat haastateltavia. Tähän suhtauduttiin kaksijakoisesti: toisaalta jatkuvan uuden oppimisen ajateltiin pitävän yllä mielenkiintoa ja toisaalta se koettiin yleisimmäksi jatkuvan kuormituksen aiheuttajaksi. Esimerkiksi yhden haastateltavan mukaan muutoksen pakottama oppiminen lyhyellä aikavälillä oli kuormittavaa, mutta pitkällä aikavälillä oppiminen puolestaan motivoi. Osa haastateltavista puolestaan huomautti, että saman muuttumattoman työn tekeminen pitkään kyllästyttäisi ja aiheuttaisi tätä kautta kuormittumista. Heidän mukaansa siis haasteet ja tarve uudistumiselle nimenomaan pitivät työn imua ja mielenkiintoa yllä. Yleisellä tasolla haastateltavat kertoivat muun muassa ohjeistusten muuttuvan aiempaa nopeammin, mihin liittyvä oppiminen nähtiin selvänä kuormitustekijänä. Oppiminen tapahtui usein kiireisen perustyön keskellä ja pakotti tiedonhakuun, perehtymiseen sekä uuden tiedon haltuunottoon tilanteen ratkaisemiseksi. Muutosten suuri määrä ja frekvenssi koettiin myös muistia kuormittavina tekijöinä. Oppimista vaativat ongelmat olivat usein kiireellisiä ja kasvattivat kuormitusta entisestään. Haastateltavat ilmaisivat huolensa muutosnopeuden aiheuttamasta oppimisen pintapuolistumisesta, minkä he kertoivat aikaansaavan myös hyvinvoinnin laskua omaan osaamiseen kohdistuvan epävarmuuden vuoksi. Oppimisen lisäksi muutosnopeuden koettiin aiheuttavan pintapuolistumista myös ajattelun osalta ja jopa pohtimisen hylkäämistä. Muutosten mielekkyys puolestaan riippui haastateltavien mukaan muutosten taustasyiden ymmärtämisestä, sillä pilkunviilaaminen ja muutokset muutoksen vuoksi aiheuttivat lähinnä turhautumista.

”Mutta uuden oppiminen haastaa tietysti... Kyllä se motivoi, oon alleviivannut ehdottomasti. Mutta sitten... No kuormittavuudella voisi ehkä ottaa johonkin tommoiseen, että pitää hirveän äkkiä ruveta kesken kaiken kiireen, sen arkikiireen, mitä meillä on... Päivät on aika täysiä ja fokus on niissä opiskelijoissa, niin sitten pitää ruveta perehtyyn johonkin.”

Haastateltavien mukaan kuormittumisen ja kiireen aiheuttaman uupumisen koettiin estävän halun opiskella, oppia ja kehittää itseään. Samat tekijät saivat osan myös epäilemään oman osaamisen ja aikaresurssin riittävyttä yleisellä tasolla. Uuden tiedon nopea omaksuminen koettiin erityisen kuormittavana silloin, kun

opittavaa tuli liikaa yhdellä kertaa: suuri määrä uusia, haastavia tilanteita aiheutti heidän mukaansa turhautumista, edellytti sinnikkyyttä ja lisäsi ylipäättään työn määrää. Vaikka muutokset itsessään eivät välttämättä olleet suuria, tuotti tämä muutostahti toisinaan tunteen siitä, että jokin asia olisi pitänyt osata jo. Oli myös huomionarvoista, että haastateltavien mukaan päivittäin kohdattavat hankalat tilanteet edellyttivät yhtä lailla oppimista kuin uudet työtehtävätkin, minkä lisäksi niissä kerrottiin tarvittavan myös kollegoiden tukea. Oppimisen vaatima työmäärä loi haastateltavien mukaan tarpeen erottaa olennainen uudesta tiedosta, sillä opittavan asian laadulla oli merkitystä sen koetulle kuormittavuudelle.

”Mutta sitten jos sitä... jatkuvaa. Oppimista. Mikä sinällään on positiivista, niin jos sitä on liikaa kerta kaikkiaan voi, tulee paljon liikaa asiaa lyhyessä ajassa niin silloinhan se kuormittaa. Ei niinku... ei niinku vaan kovalevyt... tuntuu, että ei riitä. Monesti oli semmoinen olotila, että ei vaan niinku kykene ottaa vastaan. Ei, ei pysty.”

Muutostilanteiden vähäinen ennakointi johti kuormittumiseen ja oppimisen pin-tapuolistumiseen. Ennakoinnin puute aiheutti haastateltujen mielestä myös tarpeen nopealle reagoinnille ja oppimiselle, joka johti samaan tapaan oppimisen vaillinaisuuteen ja tiedon kertakäyttöisyyteen. Vähäinen ennakointi johti haastateltavien mukaan kiireen ja stressin lisääntymiseen. Tämä koski erityisesti tilanteita, joissa työtehtävien määrä kasvoi odottamattomien tapahtumien seurauksena tai tiettyinä aikoina lukuvuodesta. Tämä vaikutti heikentävästi opinto-ohjaajien hyvinvointiin ja tuotti heille tarpeen tehdä ratkaisuja osittain improvisoimalla ja reagoimaan tilanteisiin vasta niiden ilmaantuessa, vaikka he pyrkivätkin olemaan proaktiivisia. Haastateltavat myös kohtasivat työssään usein ennakkotapauksia, joihin ei ollut valmiita ohjeistuksia. Tämä lisäsi heidän epävarmuudentunnettaan siitä, miten kussakin tilanteessa tulisi toimia oikein.

”Siihen tää niinku perustuu koko homma, että tässä ihan aidosti yritetään tehdä hyviä (ratkaisuja), siinä hetkessä, kun se on tehtävä. Ja sillä saa niinku itselleen rauhan siitä, että joskus voi mennä pieleen.”

Myös prosessien ja ohjeistusten keskeneräisyys tai puutteellisuus kuormitti haastateltavia. Asioiden keskeneräisyyden tunne kumpusi päätösten ja ohjeistusten

odottamisesta sekä asioiden jäämisestä keskeneräisiksi opinto-ohjaajien yhteisissä tapaamisissa. Tämä kuormitti muistia, turhautti ja laski hyvinvointia, koska asiat olisi haluttu saattaa loppuun ja muutostilanteissa tietoa ja osaamista tarvittiin nopeasti. Keskeneräisiksi jääneisiin asioihin tai prosesseihin palaamiseen ei myöskään ollut aukotonta systeemiä ja ne saattoivat jäädä keskeneräisiksi. Tämän nähtiin vaikeuttavan ja hidastavan opinto-ohjaajien työskentelyä ja pyrkimystä ennakoida sekä sopeutua muutoksiin. Ennakoinnin puute vaikutti siis suoraan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen, jotka jäivät vähäisen aikaresurssin vuoksi sivurooliin. Vain yksi haastateltava kertoi yrittävänsä erikseen reflektoida oppimaansa ja varautua siten tuleviin tilanteisiin. Opinto-ohjaajat painottivat haastatteluissaan sitä, että muutoksien ennakointia ja proaktiivista toimintaa pitäisi tehostaa. He kokivat olevansa usein niitä, jotka tarvitsivat ohjeet ja työkalut ensimmäisinä työnsä tekemistä varten.

“Keskeneräisyyden sietokyky, mikä ei ole ollut niinku ehkä semmoinen luontainen asia aina, vaan on pitänyt oppia tämän työn kautta. Elikkä, kun on koko ajan paljon keskeneräisiä asioita, niin sä et vaan saa niitä töitä valmiiksi ja se on pitänyt niinku oppia sietämään.”

Kaikki haastateltavat toivat esiin, että työn määrä ja mielekkyys oli yksi pääasiallisia opinto-ohjaajia kuormittavista tekijöistä. Haastateltavilla oli poikkeuksetta toive työmääränsä inhimillistymisestä, sillä he kokivat työmäärästä uupumisen vaikuttavan oppimiskykyynsä, jaksamiseensa ja muistiinsa. Sopiva työkuorma nähtiin jopa motivoivaksi tekijäksi. Jos työn määrä olisi kohtuullinen, jäisi haastateltavien mukaan aikaa myös työssä oppimiseen, vaikka hetkellinen suuri työmäärä kuormittaisikin. Opinto-ohjaajilla oli mahdollisuus osallistua lyhytkestoiisiin koulutuksiin oma työkuormansa ja jaksamisensa rajoissa, mutta oman osaamisen kehittämiseen osoitettu aika priorisoitiin opiskelijoiden ohjaamisen ja muun perustyön tekemisen alapuolelle. Kiire ajoi opinto-ohjaajat usein työn tekemisen sijasta työstä selviytymiseen. Haasteellisten tilanteiden ratkaisujen pohdiminen ja niiden vaatima oppiminen taas jäivät ajanpuuteen vuoksi usein vapaaajalle. Opinto-ohjaajat kokivat, että heidän perustyönsä lisäksi tulevien kiireellisten ja keskeyttävien tehtävien aiheuttama työmäärä lisäsi kuormitusta entises-

tään. Tämä oli erityisen haastavaa tilanteessa, jossa jo valmiiksi osa haastatelluista kertoi työtehtäviensä ja oppimisensa siirtyvän vapaa-ajalle, koska työpaikalla työt keskeytyivät jatkuvasti.

"No varmaan se on hirveästi itsestä kiinni, siis onhan kaikkia koulutuksia kauheasti tarjolla ja muuta, mutta mä koen itse, että mä, kun sitä aikaa ei oo paljon, niin mä priorisoin niinku sen näihin opiskelijoihin sen mun ajan, että että..."

Haastateltavat nostivat esiin useita tekijöitä, jotka aiheuttivat työn lisääntymistä tai tunteen siitä. Esimerkiksi tiimien kehittämistehtävissä ilmenevän päällekkäisen työn koettiin laskevan sekä motivaatiota että innostusta ja pienetkin muutokset ohjeistuksissa saattoivat tuottaa haastateltavien mukaan suuren määrän suorittavaa työtä. Näiden lisäksi ohjelmistojen yhteensopimattomuus koettiin turhauttavaksi. Yhteensopimattomuus lisäsi omalta osaltaan kuormitusta, vaikka niiden tarkoituksena oli pohjimmiltaan helpottaa työn tekemistä. Opiskelijoiden tukitarpeiden osalta useampi haastateltava kertoi erityisen tuen opiskelijoiden määrän lisääntyneen, mikä lisäsi suoraan opinto-ohjaajien työmäärää. Erityisen tuen opiskelijoiden lisäksi opiskelijoiden erilaisten haasteiden, koulukykyisyyden ja opintoihin sitoutumattomuuden vuoksi tehty toistuva turha työ aiheutti turhautumista ja lisäsi työmäärää.

"No, mulla on aika paljon niinku erityisen tuen opiskelijoita ja myös vaativan erityisen tuen opiskelijoita ja ihan niinku kipeitä, sairaita opiskelijoita, niin se semmoinen turhauttaa, kun ei heille oikein ole mitään niinku mitä tarjota, että meillä on just tätä."

Myös kokemus työtehtävien mielekkyydestä tunnistettiin yhdeksi kuormittumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Esimerkiksi kokemus tehtävien kuulumattomuudesta opinto-ohjaajan työnkuvaan aiheutti usean haastateltavan mielestä ylimääräistä stressiä. Tämän tunteen kuormittavuutta lisäsi entisestään se, että ohjauksen ulkopuolinen työ vei suuren osan käytettävissä olevasta ohjauksen aikaresurssista. Työn mielekkyyden puute koettiin myös suoraan haittaavan oppimista. Suurin osa haastateltavista toi esiin, että vaati asennoitumista lähteä opiskelemaan ja ottamaan haltuun työntekoa suoranaisesti vaikeuttavan byrokraattisilta tuntuvia asioita.

“Niin nyt mä ihan niinku aktiivisesti vaan yritän ajatella arjessa niin että nää on kaikki mun työtehtäviä ja nää nyt on vaan tehtävä, enkä niinku keskity siihen, että onks nää mielekkäitä vai ei-mielekkäitä. Että, paljon on niitä, joissa tuntee sitä, että nää ei nyt oikeastaan oo mun tehtäviä.”

Epämielekkäiksi työtehtäviksi nimettiin myös kirjaamiseen ja kyselyihin vastaamiseen liittyvät tehtävät, jotka turhauttivat ja aiheuttivat tuskastumista sekä muistin kuormittumista. Näiden runsauden koettiin lisäksi laskevan motivaatiota ja innostusta työtä kohtaan, kun aika kului muuhun kuin itse ohjaamiseen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mistä tekijöistä Gadian ammatilliset opinto-ohjaajat näkivät kestävässä työssä oppimisen muodostuvan ja millaiset tekijät heidän mielestään vaikuttivat työssä oppimisen kestävyteen (Kuviot 1–4). Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella tutkimuksen tuloksia ja vertailla niitä sekä johdannossa että teorialuvuissa esiteltyihin aiempiin teorioihin ja tutkimustuloksiin. Lisäksi tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Kuvio 4



Kestävä työssä oppiminen ei tämän tutkimuksen mukaan ole varsinaisesti uusi oppimisen muoto, vaan enemmänkin termi sellaiselle oppimiselle, jossa on otettu huomioon erilaisia kestävyden ulottuvuuksia. Tietyssä mielessä minkä tahansa tyyppinen oppiminen voi siis olla kestävä, jos oppimisen prosessissa huomioidaan esimerkiksi kaikki tässä tutkimuksessa esiin tulleet kestävyydelle keskeiset elementit ja varmistetaan osan tai kaikkien kestävyden eri ulottuvuuksien toteutuminen. Tutkimuksen alussa ilmeni, että ammatillisille opinto-ohjaajille kestävä työssä oppiminen oli käsitteenä tuntematon. Kestävä oppimisen osalta

tämä johtui siitä, että aihe oli kohtuullisen uusi ja käsite vielä muotoutumassa. Käsitteen vieraudesta huolimatta opinto-ohjaajat ajattelivat kestävän oppimisen olevan tulosten mukaan tarkoituksenmukaista ja omaa asiantuntijuutta kehittävästä oppimista, joka hyödytti pitkään ja huomioi työntekijän hyvinvoinnin muutenkin kuin tuloksellisuuden osalta. Tämä näkemys oli samansuuntainen Collin ym. (2024) ja Lemmetty & Collin (2022) tutkimusten kanssa, joiden tuloksissa tuotiin esiin esimerkiksi työntekijöiden hyvinvoinnin merkitystä oppimisessa sekä opitun siirrettävyyden ja sovellettavuuden tärkeyttä.

6.1.1 Kestävän työssä oppimisen muodostavat tekijät

Tässä tutkimuksessa kestävän työssä oppimisen ydintä olivat tulosten mukaan yhdessä vuorovaikutuksessa oppiminen ja osaamisen jakaminen, joissa keskeisessä roolissa yksilön lisäksi olivat erilaiset toimijat lähikollegasta erilaisiin yhteisöihin ja verkostoihin. Yhdessä oppimiseen liitettiin vahvasti jatkuva oppiminen sekä oman ja kollegan osaamisen tunnistaminen sekä arvostaminen. Collin, ym. (2024) ovat tuoneet esiin, että keskeistä kestävässä oppimisessa on yksilön mahdollisuus oppimiseen yksin tai yhdessä tasa-arvoisesti ja avoimesti vuorovaikuttaen, jolloin on mahdollista saavuttaa yhteinen ymmärrys opitusta. Tässä tutkimuksessa oppimisen tarve ilmeni kasvavana, koska opinto-ohjaajat ajattelivat tarvitsevänsä monipuolista osaamista, erityisesti digitaitoja ja kykyä sopeutua jatkuviin muutoksiin niin yhteiskunnassa, työelämässä kuin opiskelijoidenkin osalta. Osittaisena vastauksena tähän haasteeseen voisi toimia kestävä työssä oppiminen, jolla pyritään tukemaan työntekijän osaamisen kehittämistä ja hyvinvointia ennakoimalla tulevaisuuden osaamistarpeita (Collin ym., 2024).

Jatkuva oppiminen nähtiin luontevana osana omaa työtä ja se oli edellytys oman asiantuntijuuden ylläpitämiselle ja kehittämiselle, sillä työssä menestyminen vaatii työssä oppimista ja oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä. Työssä oppimisen nähtiin olevan jatkuva prosessi, joka edellytti oppijalta itseltään aktiivista otetta ja yhteisöllistä oppimista, sillä etenkin lähikollegan merkitys oppimisessa koettiin suureksi. Useat tutkijat ovat havainneet, että itsenäisen oppimisen lisäksi yhteistyö ja vuorovaikutus kollegoiden kanssa lisäävät yhteistä osaamista

(Kyndt ym., 2016; Lemmetty & Collin, 2022). Tämän lisäksi yksilön osaaminen kehittyy sosiaalisessa kontekstissa kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta (Castanelli, 2023; Jokinen, 2019). Työssä oppiminen koettiin opinto-ohjaajien keskuudessa kannustavaksi erityisesti silloin, kun oli mahdollisuus oppia uutta, omaa työtä hyödyttävää asiaa ja samalla päästää irti aiemmin opitusta. Tähän päätelmään ovat tulleet myös Jeon & Kim (2012, s. 221) ja Schürmann & Beusaert (2016, s. 150) omista tutkimuksissaan, joiden mukaan työssä oppimiseen suhtaututtiin sitä motivoituneemmin mitä enemmän se hyödytti työntekijää omassa työssään.

Kestävän oppimisen ydinajatuksiin kuuluu poisoppiminen ja opitun siirrettävyys sekä soveltaminen, mikä näkyi opinto-ohjaajien keskuudessa opitun tiedon välittömänä soveltamisena käytäntöön. Tämä oli kuitenkin osin kestämatömällä pohjalla, sillä tiedon ja ohjeistusten saaminen oli hidasta, minkä lisäksi kiire pakotti reagoimaan tilanteisiin niin nopeasti, ettei aikaa opitun syvällisemmälle soveltamiselle ollut. Ajanpuutteen vuoksi myös yhteisen näkemyksen muodostaminen opitusta toisten opinto-ohjaajien kanssa jäi puutteelliseksi. Oman toiminnan ja oppimisen reflektointi oli tärkeää tietojen ja taitojen kehittymisen kannalta, mutta sille ei useinkaan ollut mahdollisuutta työpäivän aikana. Tällöin opitun hyödyntäminen jäi usein kertakäyttöiseksi ja pinnalliseksi, mikä on samansuuntainen huomio useiden muiden tutkijoiden kanssa, jotka ovat todenneet työssä oppimisen olevan vaikeasti tunnistettavaa ja tilannesidonnaista varsinkin, jos oppimistilannetta ei reflektoida jälkikäteen (Amelia ym., 2015, s. 6, 9; Billett, 2001, s. 21; Collin, 2007; Eraut, 2004a, s. 250–251; Tynjälä, 2008, s. 134).

Tyypillinen työssä oppimisen tilanne tässä tutkimuksessa oli muutostilanne, joka yksilöllisesti koettiin joko motivoivana tai kuormittavana. Tätä kokemusta vahvistavat Jokisen ja Pylvään (2019) sekä Collin ym. (2024) näkemykset siitä, että jatkuva oppiminen ja muutoksiin sopeutuminen kuormittavat työntekijöitä. Kuitenkin oppimistilanteiden nähtiin pääasiallisesti hyödyttävän ja kehittävän oppijaa sekä koko organisaatiota. Opinto-ohjaajien mukaan tämä olisi kuitenkin vaatinut erikseen varattua aikaresurssia ja paikkoja, jotka mahdollistaisivat kasvokkaisen vuorovaikutuksen sekä yhteisen ymmärryksen rakentamisen.

Samaan tulokseen ovat tulleet myös Lemmetty & Collin (2022) ja Ketamo ym. (2022) toteamalla, että hyödyntämällä yksilön osaamista, työyhteisö ja organisaatio kehittyvät ja myös yksilöllä on mahdollisuus kehittyä hyödyntämällä omaa osaamistaan. Työssä oppimisen näkyväksi tekemistä ja arvostamista pidettiin tärkeänä, koska työssä oppimista koettiin tapahtuvan jatkuvasti ja tiedostamattomasti. Tähän puolestaan tarvittaisiin avointa ja aktiivista keskustelua, joiden tueksi taas kaivattiin käytänteitä johdon taholta. Esihenkilön ja organisaation tulisi tämän tutkimuksen mukaan arvostaa enemmän työssä oppimalla kerrytettyä osaamista, mihin myös Lemmetty, Jaakkola ym. (2022) ovat päätyneet tutkimuksessaan. Organisaation ja toimintaympäristön tulee tunnistaa ja tukea informaalista työssä oppimista, jotta opittua hyödynnettäisiin mahdollisimman tehokkaasti (Jeon & Kim, 2012).

Toisilta oppiminen ja osaamisen jakaminen olivat tässä tutkimuksessa keskeisiä kestävässä työssä oppimiseen liittyviä tekijöitä, jonka vuoksi työyhteisöt ja verkostot olivat tärkeitä tekijöitä oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Jokinen (2019) ja Ketamo ym. (2024) toteavat, että yksilön osaaminen kehittyy parhaiten sosiaalisissa verkostoissa, joissa tapahtuu työssä oppimista, mikä tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Verkostojen nähtiin tarjoavan monipuolisia oppimisen paikkoja ja mahdollistavan monialaisen yhteistyön, jossa nähtiin monia mahdollisuuksia toisilta oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen. Erityisesti kohtaamiset eri sidosryhmien välillä olivat merkittäviä oppimisen paikkoja ja mahdollisuuksia. Tämä mahdollistaa oppimisen yli organisaatorajojen ja lisää merkittävästi oman osaamisen kehittymistä. Jokinen (2019) toteaa, että esimerkiksi organisaatiot tai ammattialat eivät rajoita oppimista ja osaamisen kehittymistä. Opinto-ohjaajan työssä moniammatillisen yhteistyön merkityksen koettiin kasvaneen ja nähtiin kasvavan entisestään, joten heidän verkosto-osaaamistaan ja tapoja toimia verkostoissa tulisi kehittää, jotta mahdollisuudet työssä oppimiseen olisivat paremmat. Eri sidosryhmien lisäksi oma lähiverkosto nähtiin keskeisenä paikkana kehittää omaa työtä, oppia toisilta ja tehdä yhteistyötä. Tästä syystä lähiverkoston yhteisiä tapaamisia ja yhteistyötä opinto-ohjaajien kanssa tulisi lisätä ja kehittää.

Opinto-ohjaajista muodostetut Tiimit ja oma lähityöyhteisö näyttäytyivät tärkeinä oppimisen ja osaamisen jakamisen paikkoina, jotka tukivat lisäksi työssä jaksamista ja hyvinvointia. Myös Collin ym. (2024) toteavat, että yhteisö ja tiimityö vähensivät stressiä ja nopeuttivat oppimista. Erityisesti opinto-ohjaajien Tiimeissä koettiin olevan paljon osaamista, jota olisi hyvä käsitellä yhteisesti kaikkien opinto-ohjaajien kanssa. Tiimit olivat hyviä paikkoja kohtaamiselle ja jakamiselle, mutta itse Tiimien varsinaista tehtävää ja toimintaa olisi edelleen selkiytettävä ja tehostettava. Haastateltavat opinto-ohjaajat näkivät, että esihenkilön tulisi osallistua säännöllisesti Tiimien tapaamisiin ja tehdä johdonmukaisia toimenpiteitä niiden toiminnan ohjaamiseksi, jolloin Tiimien toiminta tehostuisi ja niillä olisi parempi mahdollisuus toimia myös oppimisympäristöinä. Tiimien merkityksen ja toimivallan epäselvyys sekä Tiimeille valuvat tehtävät aiheuttivat opinto-ohjaajille kuormittumista, jolla oli heikentävä vaikutus oppimiseen. Myös Lemmetty, Jaakkola ym. (2022) tuovat tutkimuksessaan esille, että ryhmien toiminnan ja työssä oppimisen edellytyksenä ovat resurssit, toimivat rakenteet ja roolitukset sekä aika. Lisäksi epätietoisuus muiden Tiimien toiminnasta ja tuloksista sekä tulosten tehon jakaminen eivät tukeneet työssä oppimista ja aiheuttivat Tiimien ja opinto-ohjaajien eriytymistä toisistaan.

6.1.2 Kestävään työssä oppimiseen vaikuttavat tekijät

Tässä tutkimuksessa tuli korostetusti esiin se, että työssä oppiminen lisäsi hyvinvointia, mutta ilman hyvinvointia ei ollut työssä oppimista. Kestävää oppimista edistäviksi tekijöiksi nähtiin oma toiminta ja kollegan kanssa vuorovaikutuksessa tehtävä osaamisen jakaminen. Tässä tutkimuksessa osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttivät oppijan omaa aktiivisuutta, vastuun ottamista ja motivaatiota jatkuvaan oppimiseen selviytyäkseen muuttuvassa ympäristössä. Myös muiden tutkijoiden aiemmin saamat tulokset tukevat edellä mainittujen tekijöiden merkitystä osaamisen ylläpitämiselle ja kehittämiselle (Eraut, 2004a; Fuller & Unwin, 2004; Lemmetty, Hämäläinen ym., 2022). Oma-aloitteisuus ja vastuun ottaminen osaamisen kehittämisestä korostuivat kuitenkin siinä määrin,

että ne koettiin kuormittavina varsinkin silloin, kun työtehtävien rajaamisen nähtiin jäävän opinto-ohjaajalle itselleen. Tämän seurauksena työtehtävät priorisoitiin oppimisen ja oman osaamisen kehittämisen sekä hyvinvoinnin edelle. Samankaltaiseen tulokseen ovat päätyneet myös Collin ym. (2024) todetessaan, että organisaatioissa ei ole useinkaan osoitettu riittäviä resursseja oppimiselle ja osaamisen kehittämiseksi, jolloin kehittyminen voi muuttua pakoksi ja oppimisesta tulee hyvinvointia heikentävä tekijä.

Osaamisen jakaminen ja kehittäminen tapahtuivat pääasiassa lähikollegoiden kanssa. Tällainen yhteisöllinen työssä oppiminen nähtiin itsessään tärkeänä ja hyvinvointia parantavana tekijänä, mikä saa vahvistusta Lemmetty, Hämäläinen ym. (2022) löydöksestä, jonka mukaan sosiaalisuus on tärkeä elementti tarkasteltaessa aikuisten oppimista. Tämä tunnistettiin opinto-ohjaajien keskuudessa, sillä esimerkiksi työparityöskentelyä esitettiin yhdeksi tavaksi edistää oppimista ja osaamisen kehittymistä, koska oman ja kollegan osaamisen nähtiin kietoutuvan yhteen toisen työn tuntemisen ja arvostamisen kanssa. Collin ym. (2024) vahvistavat tätä tulosta toteamalla, että yksilöllä tulee olla mahdollisuus osaamisen kehittämiseen ja oppimiseen kollegoidensa kanssa, koska se edistää osaamisen jakamista ja tukee myös hyvinvointia. Myös Hager (2013) huomauttaa, että oppimisen sijoittuessa työpaikan suhdeverkostoon, siitä tulee sosiaalinen prosessi. Oman osaamisen jakamisen nähtiin opinto-ohjaajien keskuudessa kuitenkin edellyttävän omaa halua, kykyä ja osaamista, jota ei tässä tutkimuksessa kaikilla tutkittavilla ollut.

Lähes kaikki haastatellut opinto-ohjaajat kokivat oman ja kollegan osaamisen kestävästä oppimista edistäväksi tekijäksi. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksissa yllättävää oli se, miten haasteellista oman osaamisen tunnistaminen, arvostaminen ja sanoittaminen oli opinto-ohjaajille. Saman ilmiön on huomannut myös Ketamo ym. (2022) ja he esittävät, että organisaatioille ja yksilöille tulisi kehittää välineitä tunnistaa ja sanoittaa omaa osaamistaan, sillä yksilöiden monipuolisen osaamisen hyödyntämistä tarvitaan tulevaisuudessa. Tässä tutkimuksessa haastatellut opinto-ohjaajat ymmärsivät kyllä oman osaamisen tunnistamisen merkityksen, sillä sen koettiin lisäävän varmuutta ja innostusta niin työhön

kuin työssä oppimiseen, vaikka sitä oli vaikea sanoittaa. Samankaltaiseen tulokseen olivat tulleet myös Ketamo, ym. (2022) ja Wenström (2022), jotka toteavat oman osaamisen tunnistaminen oleva sekä yksilön että yhteisön voimavara. Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat kokivat oman osaamisen tunnistaminen haastavaksi, kun puolestaan oman osaamisen riittämättömyys ja puutteellisuus taas tunnistettiin hyvin. Saman haasteen ovat todenneet myös muut, sillä oman osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen on vaikeaa (Ketamo ym., 2022; Ryky, 2022). Tämän lisäksi virheiden ja heikkouksien tunnistaminen koetaan usein helpommaksi (Wenström, 2022). Jos opinto-ohjaaja ei tunnista omaa osaamistaan, hänen on haasteellista suunnitella johdonmukaisesti sitä, millaista osaamista hän tulee tarvitsemaan tulevaisuudessa. Tämä tekee oppimisesta poukkoilevaa ja altistaa sekä kertakäyttötiedon että turhan tiedon opettelulle. Vasta kun opinto-ohjaaja tunnistaa, arvostaa ja osaa sanoittaa oman osaamisensa, on hänen mahdollista jakaa osaamistaan myös muille.

Kollegoilla oli merkittävä rooli oppimisen suhteen ja erityisesti opinto-ohjaajien kokema tuki kollegoilta oli ratkaisevan tärkeää heidän jaksamiselleen, työssä oppimiselleen ja hyvinvoinnilleen. Lähikollegoiden tuki auttoi myös selviytymään haastavista tilanteista ja vahvisti työyhteisön yhteenkuuluvuutta. Myös Jaakkola ym. (2022) näkevät, että ilmapiiri, jossa yhteistyö, tiedon jakaminen ja reflektio ovat mahdollisia, edistää niin yksilön kuin yhteisön oppimista ja kehittymistä. Omalla toiminnalla nähtiin voivan vaikuttaa omaan hyvinvointiin organisoimalla työtä ja ottamalla siitä vastuu. Kestävän työssä oppimisen ei nähty onnistuvan, jos sille ei ollut itse avoin tai sillä hetkellä ei ollut riittävästi henkilökohtaisia resursseja. Työajoista kiinni pitäminen ja työn rajaaminen olivat tärkeitä tapoja arvostaa omaa työtään ja huolehtia resursseistaan. Tässä tutkimuksessa kestävässä työssä oppimiseen vaikutti myös työn hallittavuuden tunne ja työnkuvan pysyvyys, koska ne lisäsivät koettua hyvinvointia tuomalla jatkuvuutta ja varmuutta työskentelyyn.

Kestävää oppimista kuormittaviksi tekijöiksi nähtiin jatkuva uuden oppiminen, työmäärä ja osaamisen johtamisen puute. Tässä tutkimuksessa opinto-

ohjaajat toivat poikkeuksetta esiin kuormittuneisuutensa ja sen negatiiviset vaikutukset oppimiseen ja oman osaamisen kehittymiseen. Kuormittumista tuotti erityisesti jatkuvan muutoksen aiheuttama tarve uuden oppimiselle, joka ilmentyi usein ennakoimattomasti kesken kiireisen työpäivän, pakottaen tiedonhakuun sekä perehtymiseen asian ratkaisemiseksi. Uuden tiedon nopea oppiminen kuormitti, koska tietoa saattoi yhdellä kertaa tulla liikaa ja olennaisen erottaminen oli haastavaa. Samantyyppisen tuloksen olivat saaneet Collin ym. (2024), joiden mukaan uuden oppimiseen ei työpaikoilla ole osoitettu riittäviä resursseja, jolloin uuden oppimiseen tarvittava aika otetaan usein varsinaisista työtehtävistä tai vapaa-ajasta. Muutosten mielekkyys ei myöskään ollut aina selkeästi nähtävissä, mikä tuotti turhautumista. Muutosten määrän kasvu kuormitti muistia ja asioiden nopea haltuunotto aiheutti oppimisen pintapuolistumista. Jotta työssä oppiminen olisi kestävä, on opinto-ohjaajien työyhteisössä kiinnitettävä entisestään huomiota oppimisprosesseihin, oppimisympäristöihin ja organisaation toimintaan. Tällöin opinto-ohjaajan olisi mahdollista kehittää osaamistaan ja oppia yksin tai ryhmässä tarvitsemiaan taitoja niin, ettei oppiminen jää pintapuoliseksi ja opittu asia kertakäyttöiseksi, vaan oppiminen hyödyttäisi myös tulevaisuudessa. Tätä näkemystä tukee Manka ja Manka (2023) toteamalla, että organisaatioiden tulee varata riittävästi resursseja uuden oppimiseen, koska tulevaisuudessa jatkuva oman osaamisen päivittäminen korostuu.

Tämän tutkimuksen mukaan kuormittuminen, kiire ja uupuminen estivät halun oppia, opiskella ja kehittää omaa osaamista, mitä vahvistaa Arnessonin ja Albinssonin (2019) näkemys siitä, että jatkuva ja kestävä oppiminen itsessään on jo prosessi. Tämä prosessi edellyttää heidän mukaansa aktiivista otetta ja voimavaroja, joiden puuttuessa oppiminen kuormittaa työntekijää entisestään, heikentäen samalla hänen hyvinvointiaan. Koettuun kuormitukseen vaikutti tässä tutkimuksessa suurelta osin työmäärä, joka yhdistettynä kiireeseen ajoi opinto-ohjaajat ensisijaisesti selviytymään jokapäiväisestä työstään, heikentäen sen kestävyyttä. Samaan lopputulemaan on tullut myös Tujula (2015) todetessaan, että opinto-ohjaajat kokevat työmääränsä kasvaneen merkittävästi, mikä on johtanut

jatkuvaan kiireeseen ja ylikuormittumiseen. Resurssipula aiheuttaa ongelmia erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa liian pienet resurssit suhteessa työmäärään aiheuttavat päällekkäisiin aikatauluihin, suureen ohjattavien määrään ja ryhmäkokoon liittyviä ongelmia (Puhakka & Silvonen, 2011). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että työhön osoitettu aikaresurssi ei ollut riittävä, jolloin mahdollisuudet työssä oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen jäivät vähäisiksi. Työmäärän lisääntymistä tuottivat myös opinto-ohjaajien tekemä päällekkäinen työ Tiimien kehitystehtävien kanssa ja työtehtävät, joiden ei koettu kuuluvan opinto-ohjaajille. Kokemus työtehtävän kuulumattomuudesta omaan työhön aiheutti myös riittämättömyyden tunnetta omasta osaamisesta. Tämän perusteella organisaatiossa olisi syytä tarkastella opinto-ohjaajien työnkuvaa ja ydintehtäviä, sillä esimerkiksi Wood ym. (2011) toteavat, että yksilön hyvinvointi lisääntyy ja stressi vähenee, kun yksilöllä on mahdollisuus oman osaamisen ja vahvuuksien käyttöön työssään.

Edellisten lisäksi opiskelijoiden moninaiset haasteet ja sitoutumattomuus opintoihin ovat lisänneet opinto-ohjaajien työmäärää. Tämä ja toistuva turhien opiskelusuunnitelmien tekeminen koettiin turhauttavaksi, vaikka työ itsessään koetaan tämän tutkimuksen ja Puhakan ja Silvennoisen (2011) sekä Tujulan (2015) tutkimusten mukaan palkitsevana. Tämä nousi tässä tutkimuksessa esiin siten, että opinto-ohjaajat priorisoivat opiskelijoiden ohjaamisen etusijalle ja ajanpuutteen sekä työmäärän vuoksi jättivät osallistumatta koulutuksiin, vaikka siihen oli heille osoitettu erillinen tuntimäärä työajanseurannasta. Tällöin työssä oppiminen ja oman osaamisen kehittyminen estyivät. Tätä havaintoa tukee Puhakan ja Silvennoisen (2011) sekä Tujulan (2015) näkemys siitä, että työtehtävien priorisointi ja yllättävät työtehtävät vaikeuttivat työpäivän suunnittelua, mikä puolestaan vaikuttaa työssä jaksamiseen. Ohjaamisen aiheuttaman työmäärän ohella kuormittavuutta opinto-ohjaajien muistille ja hyvinvoinnille lisäsi myös useiden asioiden ja prosessien keskeneräisyys, koska niihin palaamiseksi ei ollut aukotonta systeemiä. Keskeneräisyyden lisäksi erilaiset kirjaamiset ja byrokratia sekä muu ohjauksen ulkopuoliseksi koettu työ turhautti, koska se lisäsi muistin

kuormittumista ja työaika kului muuhun kuin ohjaustyöhön, mikä vähensi entistään kyseisen työtehtävän mielekkyyttä. Mielekkäiden työtehtävien toivottiin lisääntyvän, sillä ne kasvattivat halua uuden oppimiseen. Tätä tukee myös Mankan ja Mankan (2023) toteamus, että merkityksellinen ja mielekäs työ on merkittävä tekijä yksilön hyvinvoinnissa, mitä vahvistaa myös Collinin ym. (2024) uusin tutkimus kestävästä oppimisesta.

Työssä oppiminen tapahtui usein käytännön tilanteissa ja niissä opinto-ohjaajien oli monesti improvisoitava ratkaisuja. Kestävässä työssä oppimiseen liittyy lisäksi keskeisesti ajatus oppimisen proaktiivisuudesta, jossa Lemmetyn ja Collinin (2022) mukaan pyritään aktiivisesti ennakoimaan tulevaisuuden osaamistarpeita ja arvioimaan oman osaamisen ajantasaisuutta ja pois oppimisen tarvetta. Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat toivat esiin, että ennakoimista ei juuriakaan tapahtunut, vaan tilanteisiin jouduttiin reagoimaan hetkessä ja ratkaisemaan niitä kertaluonteisesta, jolloin työ oli usein selviämistä. Tällainen oppiminen koettiin kuormittavaksi ja altisti pintapuoliselle oppimiselle, joka puolestaan johti tiedon kertakäyttöisyyteen. Lisäksi ennakoimattomuus johti kiireeseen ja lisäsi opinto-ohjaajien kokemusta stressistä varsinkin, kun työmäärä kasvoi odottamattomien muutosten ja tapahtumien seurauksena. Yhdeksi kestävästä oppimisen tärkeimmistä ominaisuuksista Collin ym. (2024) nimeävät juuri muutosten ja ongelmanratkaisutilanteiden ennakoimisen. Tässä tutkimuksessa yksilöllä ei kuitenkaan aina ollut mahdollisuutta ennakoimiseen, koska opinto-ohjaajat kohtavat usein työssään ennakkotapauksia. Se lisäsi epävarmuutta ja stressiä opinto-ohjaajien ollessa epävarmoja siitä, miten tilanteessa tulisi toimia. Tämän tutkimuksen myötä voidaan todeta, että ennakoimisen puute vaikuttaa merkittävästi työssä oppimiseen, hyvinvointiin ja työssä suoriutumiseen.

Työyhteisön hyvinvoinnin ja kestävässä työssä oppimisen kannalta tärkeäksi tekijäksi koettiin myös osaamisen johtaminen, jonka monet kokivat tällä hetkellä riittämättömäksi ja puutteelliseksi. Opinto-ohjaajat olivat yksimielisiä siitä, että opinto-ohjaajien osaamisen johtaminen on esihenkilön vastuulla. Erityisen tärkeänä pidettiin sitä, että esihenkilöllä olisi kokonaiskuva siitä, millaista osaa-

mista opinto-ohjaajilla on ja mitä he tulevat tarvitsemaan, jotta hän pystyisi ohjaamaan heidän osaamisensa kehittämistä ennakoivasti. Henkilöstön osaamisen tuntemisen ja kehittämisen nähtiin oleellisesti vahvistavan yksilön ammatillista identiteettiä ja ammatillista kasvua, minkä vuoksi esihenkilöltä toivottiin työssä oppimisen arvostamista ja sen systemaattista ohjaamista. Tätä kaikkea tukevat Lemmetyn ym. (2022) ja Knowlesin ym. (2012) tutkimukset siitä, että esihenkilön tehtäviin kuuluu työntekijöiden osaamistarpeiden ja osaamisen kehittymisen tavoitteiden kartoittaminen yhdessä työntekijän kanssa. Osaamisen johtamisen puutteen koettiin näkyvän myös Tiimien toimenkuvuihin liittyvinä epäselvyyksinä ja Ryhmän tapaamisissa niiden strukturoimattomuutena niin, ettei aikaa tällä hetkellä jäänyt vapaalle keskustelulle, ajatusten ja osaamisen jakamiselle tai työssä oppimiselle. Tiimeille osoitettujen kehittämistehtävien toivottiin myös tukevan enemmän opinto-ohjaajien osaamisen kehittymistä ydintehtävissään, eikä niinkään organisaation eri prosessien ja toimintatapojen kehittymistä. Lemmetty, Jaakkola ym. (2022) olivat päätyneet omassa tutkimuksessaan saman suuntaiseen tulokseen siitä, että työssä oppimisen tueksi tarvittavaan selkeästi tehtyjä roolituksia ja vastuualueita. Esihenkilön olisi hyvä kiinnittää huomiota yhteisten tapaamisten strukturointiin sekä kehitystehtäviin, jotta ne tukisivat opinto-ohjaajien ammatillista kehittymistä. Yhtenä tällaisena mahdollisuutena voisi olla esimerkiksi Tiimien kesken kiertävä vastuu esityslistan tekemiseen Ryhmän tapaamisten osalta.

Esihenkilötyöllä on merkittävä rooli työntekijöiden oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä ja esihenkilöiden tulisi tukea työpaikalla tapahtuvaa oppimista eri tavoin (Billett, 2014; Collin ym., 2024) Lisäksi esihenkilön toiminnalla on suora vaikutus siihen, millaista tukea työntekijät kokevat häneltä saavansa ja millä tapaa työyhteisössä vuorovaikutetaan (Ranki, 2022). Näillä kaikilla nähtiin tämän tutkimuksen perusteella suora vaikutus jatkuvaan ja kestävään työssä oppimiseen. Esihenkilön roolia ja toimintaa ei koettu työssä oppimista ja osaamisen kehittymistä edistävinä tekijöinä, vaan useat haastateltavat toivoivat saavansa enemmän tukea ja ohjausta. Lisäksi kaivattiin selkeämpiä ja avoimempia linjauk-

sia työtehtävien jakautumiseen. Esihenkilön tuen ohella Collin ym. (2017) nostavat työntekijöiden huomioimisen, rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden johtamisessa ja esihenkilötyössä rakentavan pohjan työssä oppimisen mahdollistumiseksi. Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat kokivat, etteivät he saaneet riittävää tukea esihenkilöltään, koska heidän työtehtäviään ei suunniteltu siten, että heidän yksilöllistä osaamistaan tai vahvuuksiaan olisi huomioitu ja hyödynnetty tehokkaasti. Oppimisen ja osaamisen kehittämisen mielekkyyteen vaikutti myös suuresti kokemus siitä, ettei tullut kuulluksi johdon taholta, minkä seurauksena hyvinvointi ja motivaatio laskivat työyhteisössä. Opinto-ohjaajien hyvinvoinnin ja työmotivaation parantamiseksi työtehtäviä tulisi tämän tutkimuksen mukaan tulevaisuudessa jakaa enemmän opinto-ohjaajien vahvuuksien perusteella ja avoimesti keskustellen, jotta he voisivat hyödyntää omaa osaamistaan täysimääräisesti, mikä hyödyttäisi yksittäisen opinto-ohjaajan lisäksi myös hänen kollegoitaan ja koko organisaatiota.

Organisaatio suhtautui myönteisesti oman osaamisen kehittämiseen ja työssä oppimiseen, mutta varsinainen tuki ja toimintatavat sekä riittävä työssä oppimiseen ja osaamisen jakamiseen varattu aikaresurssi puuttuivat. Samankaltaiseen lopputulokseen ovat tulleet myös Lemmetty, Jaakkola ym. (2022) muihin organisaatioihin kohdentuneessa tutkimuksessaan. Organisaation ja esihenkilön konkreettinen tuki ja työssä oppimisen arvostaminen nähtiin välttämättöminä työssä oppimisen toteutumiseksi, sillä työssä oppimista ja sen kautta tapahtuvaa oman osaamisen kehittymistä pidettiin tärkeänä. Organisaation koettiin suhtautuvan myönteisesti oppimiseen tarjoamalla henkilöstökoulutuksia ja osoittamalla työaika oman osaamisen kehittämiseen, mutta opinto-ohjaajien työmäärän vuoksi koulutuksiin osallistumisen mahdollisuudet olivat vähäiset. Henkilöstökoulutusten ja työaikaseurannassa osoitetun ajan ei kuitenkaan nähty yksistään riittävän, vaan työnantajan tulisi velvoittaa työntekijät oppimaan toisiltaan ja jakamaan osaamistaan. Tätä näkökulmaa tukee Lemmetyn ja Collinin (2022) näkemys kestävästä oppimisesta, jossa yksilön tietojen ja taitojen hyödyntäminen, jakaminen ja soveltaminen muuttuvat resurssiksi, joka hyödyttää yksilön

lisäksi koko työyhteisöä lisäämällä yhteistä osaamista ja edistämällä kaikkien hyvinvointia. Lisäksi tässä tutkimuksessa tuli esiin, että oma-aloitteista kehittämistä ei tuettu, mikä johti kehittämisen kautta saavutetun osaamisen jakamattomuuteen muiden kanssa. Tällöin se Collinin ym. (2024) mukaan jää lähinnä yksilön omaan käyttöön, mikä puolestaan ei tue kestävästä oppimisesta.

Kestävässä työssä oppimista nähtiin haittaavan organisaation epäselvät käytännöt ja osaamisen jakamisen puutteellinen kulttuuri. Kun asioita ei käsitelty yhdessä ja toimintatapaa tai mallia osaamisen jakamiseksi ei virallisesti ollut olemassa, ei osaaminen päässyt siirtymään henkilöstön välillä laadukkaasti. Kehittämällä Tiimien toimintaa ja yhteistyötä sekä Ryhmän tapaamisia, olisi mahdollisuus luoda toimintamalli, jossa osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen olisi systemaattista. Ammattialoilla puolestaan koettiin olevan eroavaisuuksia käytännöissä, vaikka ohjaustyö itsessään pysyi samana. Alojen väliset erot ja epäselvät toimintatavat tuottivat tarpeen jatkuvalla uuden oppimiselle, joka kuormitti ja ahdisti. Epäselvyydet ja erilaiset käytännöt alojen välillä aiheuttivat kitkaa, haittasivat osaamisen jakamista ja työssä oppimista. Selkeiden käytänteiden ja ohjeistusten puute lisäsi hajaannusta opinto-ohjaajien keskuudessa, kun linjavetoja joutui tekemään yksin ja osittain aukkoisten ohjeistusten vastaisesti opiskelijoiden parasta ja asioiden edistymistä ajatellen. Opinto-ohjaajat esittivät haastatteluissa osittaiseksi ratkaisuksi sitä, että muuttuvat ohjeet käytäisiin yhdessä lävitse. Organisaatiolta kaivattiin selkeämpiä linjauksia ja tukea omien päätösten tekemiseen, mikä vähentäisi yksilön kokemaa kuormitusta ja hyvinvoinnin laskua. Tämän lisäksi toivottiin käytänteiden yhdenmukaistamista yhdessä keskustellen. Samankaltaisen tuloksen toimintatapojen sekä prosessien epäselvyyden ja jäsentymättömyyden vaikutuksista työntekijään ovat saaneet myös Collin ym. (2024) omassa tutkimuksessaan, jonka mukaan nämä vaikutukset kohdistuvat erityisesti yksilön hyvinvointiin ja työtehtävistä suoriutumiseen.

Osaamisen jakamisen ollessa hajanaista ja tapahtuessa satunnaisesti, vain joidenkin työntekijöiden toimesta, jäävät oppimisesta saadut hyödyt vain pienen piirin käyttöön. Tällöin osa opinto-ohjaajista oli oppinut jotain uutta ja hyödyllistä, mutta kaikki eivät näitä hyötyjä saaneet. Opinto-ohjauksen kehittäminen

yhteisten osaamisen jakamisen käytänteiden avulla mahdollistaisi ohjauksen kehittämisen laadukkaammaksi ja tasavertaisemmaksi kaikille opiskelijoille. Yhdessä toimiminen ja erilaiset vuorovaikutustilanteet koettiin oppimista edistävinä ja yhteistä ymmärrystä lisäävinä. Näitä näkemyksiä tukevat useat muut aiemmin tehdyt tutkimukset, joissa korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä työssä oppimisen edistäjänä (Billett, 2002a, 2004; Eraut, 2004a, 2011; Fuller & Unwin, 2004, 2011; Lemmetty, Hämäläinen ym., 2022). Lähikollegoiden läsnäolo ja tuki koettiin oppimiselle merkittävinä ja erityisesti tiimityön nähtiin lisäävän oppimista, osaamisen jakamista, työssä jaksamista sekä erilaisten toimintatapojen vertailua. Haasteena oppimiselle ja opitun jakamiselle nähtiin opinto-ohjaajien vähäiset yhteiset lähtötapaamiset ja matriisiorganisaatiossa työskentelemisen, jotka vaikuttivat jopa vuorovaikutuksen heikkenemiseen opinto-ohjaajien keskuudessa. Osa haastateltavista myös toivoi, että esimerkiksi Ryhmässä olisi suuriin linjavetoihin keskittymisen sijaan aikaa enemmän työn arjesta kumpuavista asioista keskustelemiselle ja miettimiselle.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ja tarkasteltaessa keskeisin kriteeri on tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka kuvaus sen kaikilta osin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuustarkastelun tulee tässä tutkimuksessa siten kohdistua tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin, tutkijoiden toimintaan ja rooliin, mutta myös tutkimuksen osallistujiin, minkä lisäksi tulee tarkastella vastaako tutkimus siinä esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Luotettavuutta ja uskottavuutta on tässä tutkimuksessa pyritty vahvistamaan tarkalla ja yksityiskohtaisella raportoinnilla (Patton, 2002, 2015).

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkimuksen taustateorian pohjautuminen pitkään tutkimustyötä tehneiden tutkijoiden teorioihin ja töihin, joita on tuotu esiin mahdollisimman laajasti. Kestävä työssä oppiminen on uusi ja vasta muotoutumassa oleva käsite, mikä altistaa tämän tutkimuksen sille, että tutkijoiden omat näkemykset ovat vaikuttaneet voimakkaasti siihen, miten käsite

on määritelty tässä tutkimuksessa suhteessa siihen, miten se tullaan tulevaisuudessa ymmärtämään. Tästä syystä kestävästä työssä oppimista on käsitelty laajasti tämän tutkimuksen teoriaosiossa, jotta lukija saisi tarkan käsityksen siitä, miten kyseinen käsite on rakentunut juuri tämän tutkimuksen osalta. Yleisellä tasolla tutkimuksen analyysivaihe ja tutkimustulosten analyysimenetelmät on kuvattu mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta tutkimuksen toteuttamisen arvioiminen olisi mahdollisimman helppoa. Tulosluvussa aineistositaatteja on käytetty perusteellisesti tuloksia ja niiden tarkoituksena on myös tuoda kuuluviin haastateltavien ääni, anonymiteetin säilymistä rajoittamana. Teorialuvussa esitellyt aiheeseen liittyvät aiemmat tutkimukset ovat samansuuntaisia tulostensa osalta tämän tutkimuksen tulosten kanssa, kun niitä vertailtiin Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset -luvussa keskenään. Tämä lisää sekä tämän että aiempien tutkimusten uskottavuutta ja erityisesti tämän tutkimuksen vahvistettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Oma tutkimuksemme myös laajentaa kestävästä työssä oppimisen näkökulmaa siinä huomioon otavista tekijöistä verkostojen merkityksen ja oman osaamisen tunnistamisen osalta, sekä edistää omalta osaltaan kestävästä työssä oppimisen käsitteen muotoutumista.

Aineistonkeruumenetelmäksi oli valittu puolistrukturoitu haastattelu, joka edisti aineistonkeruun kohdistumista tämän tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin ja lisäsi näin tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluaineiston luotettavuutta lisäsi myös se, että haastattelurunko toimitettiin haastateltaville etukäteen, mikä mahdollisti haastateltavien etukäteisen valmistautumisen ja pohdinnan haastattelukysymysten osalta. Tämä ehkäisi omalta osaltaan liian nopeiden ja pinnallisten vastausten antamista itse haastattelutilanteessa. Myös haastattelu itsessään antaa menetelmänä mahdollisuuden esittää tarkentavia tai haastateltavan vastausta laajentavia kysymyksiä haastattelutilanteessa, mikä parantaa luotettavuutta, syventää ymmärrystä vastauksista ja vähentää virheellisiä tulkintoja (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston riittävä laajuus on myös yksi tämän tutkimuksen luotettavuutta parantava tekijä, joka ilmeni koko aineiston laajuudelta selkeästi nousevina ilmiöinä.

Ammatillisten opinto-ohjaajien haastatteluista saatuja vastauksia ja niiden kautta hankittua tietoa voidaan pitää luotettavina. Tämä johtuu siitä, että tutkitaville vakuutettiin etukäteen, että kaikki aineisto anonymisoidaan, mikä tarkoittaa, että kaikki mahdollisesti tunnistettavat tiedot poistetaan. Ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella luotettavuuteen olisi voinut vaikuttaa heikentävästi se, että kaksi haastateltavista oli valittu mukaan tutkimukseen esihenkilön toiveesta. Tämä saattaisi teoriassa vaikuttaa tutkimustuloksiin ja vaarantaa anonymiteetin, mutta aineistoa tarkasteltaessa heidän vastauksensa eivät erottuneet millään tavoin muiden vastausten osalta. Tästä voidaan päätellä, että heidän valikoitumisellaan haastateltavaksi ei todennäköisesti ollut merkittävää heikentävää vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Toisella aineistonkeruukierroksella esihenkilöllä ei ollut toiveita haastatteluun osallistujista, vaan he valikoituivat tutkijoiden toimesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkijalla on keskeinen rooli, mikä on tärkeä huomioida luotettavuutta tarkasteltaessa (Patton, 2002, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen osalta tulee huomioida, että tutkijoista toinen on työskennellyt pitkään samassa organisaatiossa tutkittavien kanssa ja on heidän kollegansa. Työskentely samassa organisaatiossa tutkittavien kanssa on johtanut työyhteisön toimintakulttuurin, ilmapiirin sekä vakiintuneiden puhetapojen ja perinteiden omaksumiseen, mikä on voinut aiheuttaa ennakkokäsityksiä ja puolueellisuutta tutkimuksen aineistonkeruussa, analyysissä tai tulkinnassa. Tämän vuoksi organisaatioon kuulumattoman toisen tutkijan osallistuminen tutkimuksen eri vaiheisiin lisää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, koska häneltä puuttuvat esimerkiksi vastaavanlaiset ennakkokäsitykset. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on parannettu kuvaamalla huolellisesti tutkimuksen eri vaiheisiin liittyviä valintoja, jotka on aina tehty molempien tutkijoiden yhteistyönä. Toisaalta organisaatioon kuuluvan tutkijan toimiminen toisena haastatelijana aikaansai luottamuksellisen ilmapiirin, joka sai haastateltavat puhumaan vapautuneesti ja laajasti, mikä oli aineistonkeruun kannalta positiivista, mutta toisaalta taas se tuotti myös osin tulkinnanvaraisia ja epätarkkoja vastauksia.

Myös tämän vuoksi työyhteisön ulkopuolinen tutkija osallistui kaikkiin haastatteluihin, koska se mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen haastattelujen aikana heti, kun epäselvyyksiä ilmeni.

Haastateltavien lukumäärän (7 + 6) vuoksi tämän tutkimuksen tuloksia kestävästä työssä oppimisesta ei voida yleistää koskemaan koko Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian tai edes Ammattiopisto Gradian opetus- tai ohjaushenkilöstöä, mutta sen voidaan silti ajatella edustavan erittäin hyvin Ammattiopisto Gradian ammatillisten opinto-ohjaajien näkemyksiä kestävästä työssä oppimisestä. Jo haastattelujen aikana, mutta erityisesti analyysia tehtäessä havaittiin, että haastateltavien ajatukset kestävästä työssä oppimisestä satureoituivat nopeasti heidän vastauksissaan, joten heidän lukumääränsä lisääminen ainakaan samasta organisaatiosta ei todennäköisesti olisi tuonut tutkimukselle lisäarvoa. Tarkasteltaessa tulosten siirrettävyyttä on huomioitava, että haastattelut kohdistuivat pelkästään yhteen organisaatioon ja ammattiryhmään, minkä lisäksi tutkittava ilmiö on hyvin kontekstisidonnainen. Tulosten siirrettävyyttä vastaaviin koulutusorganisaatioihin tai muihin ulkopuolisiin konteksteihin tulee pohtia tämän vuoksi tietyin varauksin. Siirrettävyyden ja vahvistettavuuden osalta on myös tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen tavoitteet (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kartoittaa ammatillisten opinto-ohjaajien näkemyksiä kestävästä työssä oppimisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä, eikä tuottaa yleistettävää tietoa.

Tutkimuksen vahvuuksina voidaan nähdä muun muassa huolellinen lähteiden ja viitteiden merkitseminen siten, että tutkijoiden oma ääni ei sekoitu käytettyjen lähteiden sekaan, vaan erottuu niistä selkeästi. Anonymiteetin säilyttämisen eteen on myös tehty paljon töitä ja siitä on huolehdittu tarkasti ja asianmukaisesti koko tutkimuksen ajan, minkä lisäksi on kiinnitetty tarkasti huomiota eettisten ja tietojenkäsittelyyn liittyvien ohjeistusten noudattamiseen. Anonymiteetin säilyttämisen nimissä joitakin osia aineistosta ei kuitenkaan voitu käyttää, minkä taas voidaan nähdä toimineen rajoitteeksi tälle tutkimukselle. Muiksi rajoitteiksi tämän tutkimuksen osalta voidaan nähdä tutkimukseen käytettävissä ollut aika, joka oli rajallinen tutkielman toivotun valmistumisaikataulun vuoksi.

Myös tutkijoiden kyvykkyys on rajoitteeksi katsottava tekijä, sillä heistä molemmat olivat sekä haastattelijoina että tutkimuksen tekijöinä melko kokemattomia.

Tutkimuksen aiheena ollut kestävä työssä oppiminen on tutkimuksen kohteena melko uusi, mutta mielenkiintoinen. Kestävä työssä oppiminen oli tutkitaville tuntematon käsite, mikä ei edellä mainittujen tekijöiden vuoksi tullut tutkijoille yllätyksenä. Myös tutkijoiden oma ymmärrys kestävästä työssä oppimisestä merkityksellisyydestä yksilön asiantuntijuuden, hyvinvoinnin ja osaamisen rakentumisessa syveni tutkimuksen teon aikana. Jos haastattelut olisivat mahdollista uusia myöhemmin, saataisiin ilmiöstä tutkijoiden kasvaneen ymmärryksen vuoksi todennäköisesti kerättyä aiempaa tarkempaa aineistoa. Tämän lisäksi opinto-ohjaajilla olisi ollut myös mahdollisuus pohdiskella aiemmilla haastattelukierroksilla käsiteltyjä aiheita ja peilata niitä omassa työssään.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa tutkittiin Ammattiopisto Gradian ammatillisten opinto-ohjaajien näkemyksiä kestävästä työssä oppimisesta ja tarkasteltiin miten kestävä työssä oppiminen ilmenee ammatillisten opinto-ohjaajien työssä sekä selvitettiin erilaisia kestävässä työssä oppimiseen liittyviä tekijöitä. Tuloksissa lähikollegoiden ja työyhteisön suuren merkityksen lisäksi myös erilaiset verkostot nousivat korostetusti esiin kestävässä työssä oppimisessä. Ne nähtiin niin tuen kuin oppimisen kannalta tärkeinä vuorovaikutuksen lähteinä ja olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin niiden roolia ja merkitystä oman osaamisen kehittymiselle. Niiden lisäksi myös oman osaamisen tunnistamisen ja sanoittamisen läheisempi tarkastelu olisi hyödyllistä niin tutkimuksellisesta kuin opinto-ohjaajien osaamisen kehittämisen näkökulmasta, koska tulosten perusteella molemmat koettiin yllättävän haasteellisiksi. Ketamo ym. (2022) mukaan muun muassa oman osaamisen tunnistaminen ja kehittäminen voivat olla voimauttavia kokemuksia, jotka vahvistavat minäpystyvyyttä, minkä lisäksi tätä tunnistamistyötä tulisi tehdä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Osaamisen johtamisella nähtiin olevan opinto-ohjauksen kaltaisessa asiantuntijatyössä varsin suuri vaikutus osaamisen

kehittymiseen kestävässä työssä oppimisen kautta, sillä lähiesihenkilöllä nähtiin olevan kokonaisvaltaisin käsitys opinto-ohjaajien nykyisestä osaamisesta ja myös mahdollisuus ennakoita tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista eli näin ollen johtaa opinto-ohjaajien osaamisen kehittymistä. Tämän vuoksi olisi syytä tutkia oppilaitosorganisaatioissa toimivien lähiesihenkilöiden osaamisen johtamisen kapasiteettia ja esimerkiksi valmentavan johtamisen vaikutuksia työntekijöihin. Lisäksi tämän tutkimuksen kaltaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös esihenkilötasolla ja selvittää sen kautta heidän näkemyksiään kestävästä työssä oppimisesta, minkä jälkeen olisi mahdollista pyrkiä vertailemaan ja sovittelemaan eri organisaatiotasolla työskentelevien käsityksiä toisiinsa. Samaa on esittänyt myös Collin ym. (2024). Laadullisten tutkimusten lisäksi kestävässä työssä oppimista olisi hyvä tutkia myös määrällisen tutkimuksen kautta, sillä tällöin voitaisiin esimerkiksi koettaa luoda erilaisia mittareita kestävässä työssä oppimisen toteutumisen todentamiseksi. Määrällistä tutkimusta voitaisiin myös käyttää aiemmin toteutettujen laadullisten tutkimusten tulosten testaamiseksi.

LÄHTEET

- Albinsson, G. & Arnesson, K. (2012). Team learning activities: Reciprocal learning through the development of mediating tools for sustainable learning. *The Learning Organization*, 19(6), 456–468.
<https://doi.org/10.1108/09696471211266956>
- Amelia, M., Pastore, S., Scardigno, A., Giancaspro, M., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/ijtd.12044>
- Arnesson, K. & Albinsson, G. (2019). Eflating talks: a pedagogical model in the learning organization. *Reflective Practise*, 20(4), 437–452.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1638243>
- Atjonen, P. (2011). Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) *OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja*. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, 36–46.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Allen & Unwin. ProQuest Ebook Central,
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=286609>
- Billett, S. (2002a). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27–43. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/074171302237202>
- Billett, S. (2002b). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies* 50(4), 457–481.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2004). Learning through work. Workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.), *Workplace learning in context*. Routledge.

- Billett, S. (2009). Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review*, 4(3), 210–219.
- Billett, S. (2011). Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Through and for Work. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (toim.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 60–72). SAGE Publications.
- Billett, S. (2014). Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review* 13(4), 462–482. <http://doi.org/10.1177/1534484314548275>
- Billett, S. (2020). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge.
- Brandi, U., Collin, K., & Lemmetty, S. (2022). Sustainability Perspectives in Organizational and Workplace Learning Studies. *Sustainability*, 14(20), Article 13101. <https://doi.org/10.3390/su142013101>
- Brundtland Commission (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Castanelli, D. (2023). Sociocultural learning theory and assessment for learning. *Medical Education* 57(5), 382–384. <https://doi.org/10.1111/medu.15028>
- Choi, W. & Jacobs, R. L. (2011). Influences of Formal Learning, Personal Learning Orientation, and Supportive Learning Environment on Informal Learning. *Human Resource Development Quarterly* 22(3), 239–256.
- Clardy, A. (2018). 70–20–10 and the dominance of informal learning: a fact in search of evidence. *Human Resource Development Review* 17(2), 153–178. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1534484318759399>
- Claret, R., Sahagun, M., & Selva, C. (2020). Peer and informal learning among hospital doctors. *Journal of Workplace Learning* 32(4), 285–301. <https://www.emerald.com/insight/1366-5626.htm>
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). Understanding Informality and Formality in Learning. *Adults Learning* 15(3), 7–9.

- Collin, K. (2002). Development Engineers` Conceptions of Learning at Work. *Studies in Continuing Education* 24(2), 133–152.
<https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/0158037022000020956>
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteina. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 198–215). WSOY.
- Collin, K. & Virtanen, A. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 216–235). WSOY.
- Collin, K., Auvinen, T., Herranen, S., Paloniemi, S., Riivari, E., Sintonen, T. & Lemmetty, S. (2017). *Johtajuutta vai johtajattomuutta? Johtamisen merkitys luovuudelle informaatioteknologian organisaatiossa*. E-kirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52483/978-951-39-6921-9.pdf?sequence=1>
- Collin, K., Herranen, S., Paloniemi, S., Auvinen, T., Riivari, E., Sintonen, T., & Lemmetty, S. (2018). Leadership as an enabler of professional agency and creativity: Case studies from the Finnish information technology sector. *International Journal of Training and Development*, 22(3), 222–232.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12130>
- Collin, K., Lemmetty, S., Jaakkola, M. & Keronen, S. (2023). *Lähijohtaminen kestävän oppimisen edistäjänä työelämässä (JOKO)*. Tutkimushankkeen loppuraportti.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/85011/978-951-39-9474-7_JYU_Reports_18_jyx.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Collin, K. M., Jaakkola, M., Keronen, S. & Lemmetty, S. (2024). Sustainability of learning at work: experiences of police, hospital, and ICT personnel. *Studies in Continuing Education*, DOI: 10.1080/0158037X.2024.2314695
- Cunningham, J. & Hillier, E. (2013). Informal learning in the workplace: Key activities and processes. *Education & Training*, 55(1), 37–51.

- D'angelo, C., Gozzoli, C., Gazzaroli, D. & Mezzanotte, D. (2018). Experiences and consequences on prison police well-being. *World Futures* 74(6), 360–378. DOI: 10.1080/02604027.2018.1445908
- Di Fabio, A. (2016). Positive relational management for healthy organizations: Psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers Psychology*, 7, 1523. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01523
- Di Fabio, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers Psychology*, 8, 1534. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01534>
- Di Fabio, A. & Rosen, M. A. (2018). Opening the black box of psychological processes in the science of sustainable development: A new frontier. *European Journal of Sustainable Development Research*, 2(4), 1–6. <https://doi.org/10.20897/ejosdr/3933>
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & Van den Bossche, P. (2022). *Theories of workplace learning in changing times*. (2. painos). Routledge.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources* 6(2), 158–177. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1523422304263327>
- Ellinger, A. D. & Cseh, M. (2007). Contextual factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning* 19(7), 435–452. <https://doi.org/10.1108/13665620710819384>
- Elo, S., Tohmola, A., Kajula, O. & Kääriäinen, M. (2021). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede* 34(4), 215–255.
- Eraut, M. (2004a). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education* 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eraut, M. (2004b). Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. (s. 201–221). London: Routledge.
- Eraut, M. (2009). Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (toim.) *Workplace*

learning in Context s. (s. 201-221). <https://doi.org/10.4324/9780203571644-19>

- Eraut, M. (2011). How Researching Learning at Work Can Lead to Tools for Enhancing Learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (toim.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 181–197). SAGE Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fenwick, Tara. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2008, 17–26. <https://doi.org/10.1002/ace.302>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development . Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.), *Workplace Learning in Context* (s. 126–144), Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203571644>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (s. 46–59).
- Gallagher, V. C., Hrivnak, M. W., Valcea, S., Mahoney, C.B. & LaWong, D. (2017). A comprehensive three-dimensional sustainability measure: The 'missing P' – Vital stakeholder in sustainable development. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 25(5), 772–787. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/csr.1493>
- Galuppo, L., Gorli, M., Scaratti, G. & Kaneklin, C. (2014). Building social sustainability: multi-stakeholder processes and conflict management, *Social Responsibility Journal*, 10(4), 685–701.
- Galuppo, L., Kajamaa, A., Ivaldi, S. & Scaratti, G. (2019). Translating Sustainability into Action: A Management Challenge in FabLabs. *Sustainability* 11(6),1–19. <https://doi.org/10.3390/su11061676>
- Gradia. (18.2.2024). *Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia*. <https://www.gradia.fi/gradia>

- Hager, P. (2013). Practice as a key idea in understanding work-based learning. Teoksessa P. Gibbs (Ed.), *Learning, work and practice: New understandings* (s. 85–103). Springer.
- Halonen, L. & Grekula, M. & Wenström, S. (2020). *Miten ohjaan tulevaisuuden työelämään? Työkaluja opiskelijan osaamisidentiteetin rakentumisen tueksi*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 11. <https://www.oamk.fi/epooki/index.php?cID=1933>
- Hays, J. & Reinders, H. (2020). Sustainable Learning and Education: A Curriculum for the Future. *International Review of Education* 66(1), 29–52. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>
- Heinilä, H. & Honkanen, E. (2020). Sosiaalinen sirkus ja valokuva opiskelijan osaamisidentiteetin vahvistajana valmentavissa koulutuksissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 22(3), 31–47. <https://journal.fi/akakk/article/view/99274/57505>
- Hiltunen, P. (2019). *Työn intensifikaatio, työn imu ja työtyytyväisyys opintoohjaajien kokemana* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/123456789/67927/1/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202002242150.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelu teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsingin yliopistonpaino.
- Howell, S. L., Carter, V. K., & Schied, F. M. (2002). Gender and women's experience at work: A critical and feminist perspective on human resource development. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 112–127. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0741713602052002003>
- Jaakkola, M., Lemmetty, S., Collin, K., Ruoranen, M. & Antikainen, T. (2022). Organisaation oppimisen lähtökohtia, raameja ja haasteita - tapaustutkimus sairaalaorganisaatiosta. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 240–272). Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>

- Jeon, K. S. & Kim, K. N. (2012). How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace? *Human Resource Development International*, 15(2), 209–226.
- Johansson, K. & Abrahamsson, L. (2017). Gender-equal organizations as a prerequisite for workplace learning. *The Learning Organization* 25(1), 10–18.
- Jokinen, J. & Pylvä, L. (2019). Työympäristö ammatillisen osaamisen kehittymisen tukena. *Talous ja yhteiskunta*, 47(2), 18–23.
<https://labour.fi/wp-content/uploads/2020/02/ty22019.pdf>
- Jokinen, L. (2019). Osaamidentiteetti muodostuu ihmisten yhteisössä – sosiaalinen verkosto osaamidentiteetin rakennusympäristönä.
<https://osaamismatkalla.fi/osaamidentiteetti-muodostuu-ihmisten-yhteisossa-sosiaalinen-verkosto-osaamidentiteetin-rakennusymparistona/>
- Jyväskylän yliopisto, (2023) Tietosujoaohje.
- Järvensivu, A. & Koski, P. (2012). Combating learning. *Journal of Workplace Learning* 24(1), 5–18. <https://doi.org/10.1108/13665621211191078>
- Kakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. (2006). Mitä on tutkimus?: Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Gaudeamus.
- Kasvio, A. (2014). *Kestävä työ ja hyvä elämä*. Gaudeamus.
- Kearney, J. & Zuber-Skerritt, O. (2012). From Learning Organization to Learning Community: Sustainability through Lifelong Learning. *The Learning Organization*, 19(5), 400–413.
<https://doi.org/10.1108/09696471211239703>
- Keronen, S., Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). “Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin” – Käsitteitä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 273–299). SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>

- Ketamo, H., Ollila, J. & Paaso, L. (2022). *Miten huomata yhä moninaisempaa osaamista? Moninaisen osaamisen tunnistamisen haasteita ja mahdollisuuksia*. Muistio. Sitra, helmikuu 2022.
<https://www.sitra.fi/app/uploads/2022/02/sitra-mitenhuomata-yha-moninaisempaa-osaamista.pdf>
- Kira, M., van Eijnatten, F. M. & Balkin, D.B. (2010). Crafting sustainable work: Development of personal resources. *Journal of Organizational Change Management* 23(5), 616-632. <https://doi.org/10.1108/09534811011071315>
- Kira, M. & Lifvergren, S. (2014). Sowing Seed for Sustainability, Ethics & Governance. Teoksessa I. Ehnert, H. Wes & K. Zink (toim.), *Sustainability and Human Resource Management*. (s. 57–81). CSR, Sustainability, Ethics & Governance. Berlin: Springer.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7. painos.). Routledge.
- Korhonen, E. (2018). *Ohjaajat työn imussa- työolot ohjaustyön voimavaroina* [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20180406>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development. Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research* 86(4), s. 1111–1150.
- Laine, P. (2015). Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 30–46.
<https://doi.org/10.33336/aik.94120>
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. (2001). Täydennyskoulutus ohjaushaasteisiin vastaajana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.), *Muutoksista mahdollisuuksiin: ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. (s. 163–180). Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47611>

- Lairio, M., & Leino, L. (2007). Moninaisuutta arvostava ohjaus: Näkökulmia opinto-ohjaajan työhön ja koulutukseen. Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä (s. 49–59).
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47615>
- Lehtinen, E. (2012). Korkeakoulutuksen rakenteiden pitäisi tukea aikuiskoulutusta. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 298–302.
<https://doi.org/10.33336/aik.94008>
- Lehtonen, E., Puhakka, I., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2020). *Asiantuntijuuden kehittyminen, tunteet ja työpaikka oppimisympäristönä*. Tampereen yliopisto.
<https://oma.tsr.fi/api/projects/20a33852-4761-4a08-9831-dece09ce66e8/attachment/dca90fc4-afde-4b8f-badd-d19e6df6cf14>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning* 13(1), 47–40.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020). Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of lifelong education*, 39(5–6), 478–494.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370.2020.1804004?needAccess=true>
- Lemmetty, S. (2020a). *Self-learning is present every day – in fact, it's my job. Self-directed workplace learning in technology-based work* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8196-9>
<https://doi.org/10.33336/aik.100538>.
- Lemmetty, S. (2020b). Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects. *Studies in Continuing Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1765758>
- Lemmetty, S. (2020c). Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus: Kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 328–332.

- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 387–411). Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Lemmetty, S., Hämäläinen, K. & Collin, K. (2022). Työ andragogisena oppimisympäristönä: oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiayrityksessä ja poliisiorganisaatiossa. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 124–155). Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>
- Lemmetty, S., Jaakkola, M., Collin, K. & Pihlajamaa, J. (2022). Jatkuva työssä oppiminen – lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 22–55). SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>
- Manka, M. & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi* (3., uudistettu painos.). Alma Talent.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development* 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W. & Volpe, M. (2008). Informal and Incidental Learning in the Workplace. Teoksessa M. Cecil Smith & N. DeFrates-Densch (toim.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (s. 570–599). Routledge.
- Marsick, V.J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265–275.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Scully-Russ, E. & Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27–34. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>

- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81–150). International Methelp.
- Opettaja. (9.9.2021). Näkykö oppivelvollisuuden laajentaminen opinto-ohjaajien rekrytointeina? <https://www.opettaja.fi/ajassa/uusien-ohjausvelvoitteiden-edessa/> (Haettu 6.3.2024)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (4.3.2024). *Ammatillinen koulutus*. <https://minedu.fi/ammattillinen-koulutus>
- Opetushallitus. (4.3.2024). *Ammatillinen koulutus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus>
- Ora, P. (2018). Ammatillisen koulutuksen reformi - ohjaus muutoksessa. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa & R. Vuorinen (toim.), *OPO 2. Opinto-ohjaajan käsikirja*, (s. 141–149). Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos.). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. painos). Sage.
- Peavy, R. V. & Auvinen, P. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. (2004). Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3 – ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PSKustannus, 16–47
- Pfeffer, J. (2010). Building sustainable organisations: The human factor. *The Academy of Management Perspectives* 24(1), 34–45.
- Pirttiniemi, J. (2004). Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3 – ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 50–62.
- Puhakka, H. & Silvonen, J. (2011). Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus* 42(3), 256–267.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L., & Lipponen, L. (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. (Raportit ja selvitykset /

Opetushallitus; Nro 2010:3). Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/125605_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista_UUSI_5.8.2010.pdf

- Ranki, S. (2022). Miten yksilöiden osaaminen muuttuu yrityksen tuottavuudeksi ja edelleen talouskasvuksi? Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 88–123). SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto.
- <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>
- Rantanen, J., Mäkikangas, A., Puukari, S. & Silvonen, J. (2020). Opinto-ohjaajien työhyvinvointiprofiilit ja niiden yhteys työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. *Psykologia*, 55(02), 104–161.
- Rintala, H., Postareff, L., Ryymi, E. & Pihlajamaa, J. (2022). Pedagogiikka työssä oppimisen tukena työelämässä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 218–239). SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New directions for child and adolescent development*, 1995(67), 45–65.
- <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>
- Roloff, J. (2008). Learning from multi-stakeholder networks: Issue-focused stakeholder management. *Journal of Business Ethics*, 82(1), 233–250.
- <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9573-3>
- Ryky, P. (2022). Elinikäisen oppimisen kokeminen työuralla tarvittavan osaamisen uudistamiseen pyrkivässä ryhmäinterventiossa. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 88–123). SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto.
- <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>
- Salonen, A. O. (2010). *Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa haasteena* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6535-4>

- Schei, V. & Nerbø, I. (2015). The Invisible Learning Ceiling: Informal Learning Among Preschool Teachers and Assistants in a Norwegian Kindergarten. *Human Resource Development Quarterly* 26(3), 299–328.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.21213>
- Schürmann, E., & Beausaert, S. (2016). What are drivers for informal learning? *European Journal of Training and Development*, 40(3), 130–154.
- Scully-Russ, E. (2012). Human resource development and sustainability: Beyond sustainable organisations. *Human Resource Development International* 15(4), 399–415. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.707529>
- Shu, C. & Zhen, J. (2011). Effects of socially responsible human resource management on employee organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 3020–3035.
- Siirilä, J., Mäki, K., & Kinnari, H. (2021). Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(2), 65–82.
<https://journal.fi/akakk/article/view/109879>
- Sparr, J., Knipfer, K. & Willems, F. (2017). How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback? Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. *Human Resource Development Quarterly*, 28, 29–54. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.21263>
- Suomen opinto-ohjaajat ry. (2024). *Opinto-ohjaajan työtehtävät eri kouluasteilla*.
https://www.sopo.fi/wp-content/uploads/2019/01/Opinto-ohjaajan-ty%C3%B6teht%C3%A4v%C3%A4t_-pk-lukio-aol-ja-kk-3.pdf
- Suomen YK-liitto. (2023). *Kestävän kehityksen tavoitteet*.
<https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma* (2. uud. p.). WSOY.
- Tannenbaum, S. I. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human resource management*, 36(4), 437–452.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4<437:AID-HRM7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4<437:AID-HRM7>3.0.CO;2-W)

- Tietosuojalaki, 1050/2018 (2019), Annettu Helsingissä 5. päivänä joulukuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Tikkamäki, K. (2007). Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteista. *Aikuiskasvatus*, 27(3), 223–227.
<https://doi.org/10.33336/aik.93770>
- Tuijula, T. (2015). Tue, ohjaa, opasta, lisäkurssilla tehosta: ohjaajien kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta. *Kasvatus* 46(1), 74–82.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. E-kirja. Jyväskylän yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tynjälä, P. (2004). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning* 6(1), 11–36. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Työterveyslaitos. (2020). *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä*.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140712/Hyvinvointia%20ty%C3%B6st%C3%A4%202030-luvulla.pdf>

- Valleala, U. M. (2007). Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä* (s. 55–90). PS-Kustannus.
- Viitala, R. (2004). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Viitala, R. (2021). *Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit* (1. painos.). Edita Publishing Oy. E-kirja.
- Vipunen. (8.3.2024). *Koulutuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkko*.
<https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Koulutuksen-j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4--ja-oppilaitosverkko.aspx>
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Toim) *Mind in society*. Cambridge, MA, USA: Harvard University, 19–58.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2017). Agency and Learning in the Work of Software Professionals. Teoksessa C. Harteis (toim.), *The Impact of Digitalization in the Workplace. Professional and Practice-based Learning*, (Vol 21, s. 161–179). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63257-5_11
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Vasama, T. (2022). Tunteet ja työssä oppiminen – Rohkeus, turvallisuus, epävarmuus ja häpeä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 300–330). Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J., Wofford, M. G. & Ellinger, A. D. (2018). The evolving Marsick and Watkins (1990) theory of informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 159, 21–36.
- Wenström, S. (2022). *Kaikilla vahvuuksilla: Opas laajan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa*. PS-kustannus.
- Wickramasinghe, V. & Ramanathan, U. (2021). Workplace learning experienced by employees in information technology-enabled work environments – a developing country experiences. *Journal of Workplace Learning*, 34(4), 352–372.

<https://www.emerald.com.libproxy.tuni.fi/insight/content/doi/10.1108/JWL-05-2021-0056/full/pdf?title=workplace-learning-experienced-by-employees-in-information-technology-enabled-work-environments-a-developing-country-experiences>

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R.

(2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and individual differences*, 50(1), 15–19.

Yle. (9.11.2021). *Laajentunut oppivelvollisuus kuormittaa opinto-ohjaajia - vapaisiin työpaikkoihin ei aina saada päteviä hakijoita, kun maine raskaasta työtaakasta painaa.* <https://yle.fi/a/3-12169641> Haettu 4.3.2024

LIITTEET

Liite 1. – Tiedote tutkimuksesta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

1.12.2023

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen: Ammatillisten opinto-ohjaajien käsityksiä kestävästä työssä oppimisesta

Sinua pyydetään mukaan Ammatillisten opinto-ohjaajien käsityksiä kestävästä työssä oppimisesta, jossa tavoitteena on kartoittaa ammatillisten opinto-ohjaajien käsityksiä kestävästä työssä oppimisesta ja tarkastella, miten kestävä työssä oppiminen ilmenee heidän työssängä sekä pohtia mahdollisuuksia tukea sitä. Työmme tulee keskittymään erityisesti sosiaaliseen ja inhimilliseen kestävyteen työssä oppimisessä.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska toimit ammatillisena opinto-ohjaajana.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu 5–7 ammatillista opinto-ohjaajaa Ammattiopisto Gradiasta.

Sinun otetaan mahdollisesti myöhemmin yhteyttä tämän tutkimuksen osalta.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkittavia haastatellaan ennakoon koostetun haastattelurungon mukaisesti. Haastattelut suoritetaan kasvotusten ja tallennetaan kahdella eri äänitallentimella sekä muistiinpanoja tutkijan toimesta tehden. Jokaista tutkittavaa haastatellaan yhden kerran.

Haastatteluun per tutkittava on varattu noin 60 minuuttia, mutta aika saattaa vaihdella muun muassa vastausten pituudesta ja tarvittavista lisäkysymyksistä riippuen. Lähtökohtaisesti kaikilta tutkittavilta kysytään samat kysymykset, mutta jatko- ja lisäkysymyksiä voidaan esittää tarpeen mukaan täydentämään jo saatuja vastauksia.

Haastatteluaineistot tullaan kirjoittamaan puhtaaksi, jolloin suoritetaan myös henkilö- ja tunnistetietojen poistaminen materiaalista. Litteroinnissa hyödynnetään Word -ohjelmistoa. Äänitallenteet ja haastattelutilanteessa käsin tehdyt muistiinpanot tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä. Siihen asti niitä säilytetään suojatulla verkkolevyllä ja lukitussa kaapistossa.

Haastatteluaineistojen pohjalta tehtävä opinnäytetyö valmistuu kevään 2024 aikana.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimus tuottaa uutta tieteellistä tietoa ammatillisten opinto-ohjaajien kestävästä työssä oppimisesta ja laajentaa näin ymmärrystä työssä oppimisesta ja kestävydestä yleisesti ja niiden merkityksestä työntekijälle itselleen, mutta myös työpaikolle. Tutkimusten tulosten perusteella pyritään esittämään pohdintoja siitä, miten kestävä työssä oppimista voitaisiin jatkossa tukea paremmin työpaikoilla.

Tutkimukseen osallistumalla edesautat opinnäytetyön valmistumista. Suoraa aineellisia hyötyä tutkimuksesta ei tule tutkijalle tai tutkittavalle.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämuokavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämuokavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö kevään 2024 aikana sekä tieteellistä tietoa, tieteellisiä julkaisuja ja käytännön sovelluksia. Tutkittavien tunnistettavuuteen liittyvät tiedot on poistettu tietosuojailmoituksessa kuvatulla tavalla, eikä mitään suoria tunnistetietoja ole valmiissa töissä. Myös välillisten tunnistetietojen julkaisua pyritään välttämään.

Tutkittava voi halutessaan ilmaista toiveensa (myös jälkikäteen) valmiin opinnäytetyön saamisesta, jolloin se toimitetaan hänelle kohtalaisen ajan kuluessa. Valmis työ tullaan toimittamaan myös Ammattiopisto Gratialle.

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkijat vastaavat mielellään kaikkiin lisätietopyyntöihin ja yhteydenottoihin, joita tutkimuksen aikana tai sen jälkeen tulee esille.

Sari Lähteenmäki

040 000 0000

sari.lahteenmaki@gradia.fi

Tutkija, opiskelija

Jonas Hammarstöm

050 000 0000

jonas.e.k.hammarstrom@student.jyu.fi

Tutkija, opiskelija

Liite 2. – Tietosuojailmoitus 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS



Pvm 01.12.2023

TIETOSUOJAILMOITUS

Tässä tietosuojailmoituksessa kerrotaan henkilötietojen käsittelystä osana tutkimusta. Lain mukaan tutkittavilla on oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa. Tutkijat toimivat rekisterinpitäjinä.

Tutkijat

Jonas Hammarström

050-

jonas.e.k.hammarstrom@gmail.com

ja

Sari Lähteenmäki

040-

040- (työ)

sari.lahteenmaki@gradia.fi

Työn ohjaaja

Ari Tuhkala, yliopistonlehtori

040-

ari.s.tuhkala@jyu.fi

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ovat:

Tutkijat *Jonas Hammarström* ja *Sari Lähteenmäki*

Tutkimuksen toteutuksen aikana rekisterinpitäjä voi käyttää myös muita henkilötietojen käsittelijöitä, joita ei pystytä nimeämään etukäteen. Käsittelijöiden kanssa tehdään aina tarvittavat sopimukset ja niiden soveltuvuus henkilötietojen tietoturvalliseen käsittelyyn arvioidaan ennen sopimuksen tekoa. Rekisteröityä informoidaan käsittelijän käyttämisestä erikseen, jos muutos on merkittävä rekisteröidyn näkökulmasta.

Tutkimustiedon oikeellisuuden varmistamiseksi rekisterinpitäjä voi antaa tietoja käsiteltäväksi (ensisijaisesti ilman suoria tunnistetietoja) ns. tutkimuksen monitoroijalle tai verifioijalle määräajalle, mikäli tämä on välttämätöntä. Nämä toimivat tutkimushenkilöstön valvonnassa ja heidän kanssaan tehdään tietojenkäsittelysopimukset.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tutkittavien tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa "Kestävyyden merkitys ammatillisten opinto-ohjaajien työssä oppimiselle" käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietoja käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa tutkittavista kerätään seuraavia henkilötietoja: *nimi, sähköpostiosoite, sukupuoli, työkokemus ja koulutus, kyselyvastaukset, äänitallenne, haastattelumateriaali sekä haastattelumuistiinpanot.*

Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan, eikä tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietoja ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten:

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 06/2024 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Tutkitulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietoja ja mitä henkilötietoja käsitellään. Tutkittava voi myös halutessaan pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissa on epätarkkuuksia tai virheitä, tutkitulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Tutkitulla on oikeus vaatia henkilötietojensa poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Tutkitulla on oikeus henkilötietojensa käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos hän kiistää henkilötietojensa paikkansapitävyyden.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädettyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös, jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietoja ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Tutkittavat voivat tehdä kaikki tutkimukseen liittyvät pyynnöt rekisteröidyn oikeuksien käyttämiseksi yhteyshenkilölle: *Sari Lähteenmäki ja/tai Jonas Hammarström*.

Tutkittava voi käyttää tietosuoja-asetuksen mukaisia oikeuksiaan suhteessa kuhunkin rekisterinpitäjään ja kutakin rekisterinpitäjää vastaan. Tällöin vastaanottaja välittää pyynnön tai vaatimuksen myös muille rekisterinpitäjille.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Tutkitulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli hän katsoo, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaaltuutettu. Tietosuojavaaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3 – Haastattelurunko 2022

Haastattelurunko

Tutkimuskysymys: Millaisia ovat ammatillisen opinto-ohjaajan kokemukset työssä oppimisesta?

Tutkittavat: Henkiloitä, jotka työskentelevät ammatillisina opinto-ohjaajina.

HAASTATTELURUNKO

Taustakysymykset

Nimi / Ikä / Sukupuoli

Koulutus & Viimeisin tutkinto

Työhistoria & Työkokemus nykyisessä toimessa & Ohjattavien määrä

Omien työtehtävien kuvaus

1. Kuvaile omia työtehtäviäsi. Millainen on tyypillinen työpäiväsi?
2. Työskenteletkö yksin, parin kanssa vai/ja tiimissä?
3. Mitä oppiminen työssäsi tarkoittaa sinulle?
4. **Haastattelussa käytettävä työssä oppimisen määritelmä**
 - a. *“Oppimista, joka tapahtuu työpaikalla ilman formaalia rakennetta (esim. ei kurssilla, henkilöstökoulutuksessa tai vastaavassa), yksin tai yhdessä vuorovaikutteisesti.”*

Ammattitaidon kehittyminen työelämässä

5. Kuinka usein ja millä tavoin koet oppivasi parhaiten uusia asioita?
6. Kerro tilanteesta, jossa olet oppinut työtoveriltasi tai työtoverisi on oppinut sinulta jotain työhön liittyvää. Mikä teki siitä onnistuneen?
7. Ammatillisilla opinto-ohjaajilla on oma tiimensä ja tämän lisäksi kuulutte pienempiin tiimeihin. Millainen merkitys tiimeillä mielestäsi on työssä oppimisessa?
 - a. Miten kehittäisit niitä työssä oppimisen näkökulmasta?
8. Kuinka tärkeänä pidät tällaisia oppimistilanteita? Miksi?

Työssä oppimisen kokemukset työssäsi

9. Millaiset tekijät mahdollistavat tai tukevat mielestäsi oppimisen työssäsi?
10. Millaiset tekijät ovat haitanneet tai estäneet mahdollisuuksia työssä oppimiseen?
11. Jos kohtaat työssäsi haasteellisen tilanteen, keneltä pyydät apua?
 - a. Miksi juuri häneltä/heiltä?
12. Millaisena koet työssä oppimisen merkityksen osaamisesi kannalta?

Organisaation vaikutus työssä oppimiseen

13. Millaisia mahdollisuuksia työpaikkasi tarjoaa työssä oppimiseen?
 - a. Mitä ajattelet niistä?
14. Kannustetaanko työpaikallasi osaamisen jakamiseen?
15. Kuvaille, millä tavoin työssä oppimista ja osaamisen jakamista voisi mielestäsi parhaiten tukea työpaikallasi?
16. Kerro, miten opetteleminen ja uusiin työtehtäviin tutustuminen käytännössä tapahtuu?
 - a. Tukeeko työpaikkasi tällaisissa tilanteissa työssä oppimista?
17. Kerro, miten pystyt tuomaan työtäsi koskevia ajatuksiasi ja kehitysehdotuksiasi esiin?

Kollegoiden välinen vuorovaikutus

18. Millaisia mahdollisuuksia on järjestetty ammatillisten opinto-ohjaajien väliseen vuorovaikuttamiseen ja erityisesti työtä koskevien ajatusten vaihdolle?
 - a. Mikä merkitys mielestäsi työyhteisölläsi on työssä oppimisen kannalta?
19. Millaiset tilanteet tukevat parhaiten työssä oppimistasi ja ammatillista kehittymistäsi?
20. Kerro ammatillisten opinto-ohjaajien vuorovaikutussuhteissa olevista tekijöistä, jotka vaikuttavat toiselta oppimiseen.
21. Kuinka työtoverit ja esihenkilöt suhtautuvat työtehtäviä koskeviin erehdyksiin ja virheisiin? Miten niitä käsitellään?
 - a. Miten tämä vaikuttaa omaan toimintaasi?

Onko jotain muuta, mitä haluaisit sanoa/tulee mieleen työssä oppimisesta työyhteisössäsi?

Kiitokset ajastanne ja osallistumisesta!

Liite 4 - Haastattelurungot 2023–2024

Haastattelijoiden haastattelurunko

Haastattelurunko

Tutkimuskysymys

Miten kestävän oppimisen ulottuvuudet tulevat esiin Gadian ammatillisten opinto-ohjaajien työssä oppimisessa?

Tutkittavat

Henkilöitä, jotka työskentelevät ammatillisina opinto-ohjaajina

Taustakysymykset

Nimi / Sukupuoli

Työkokemus nykyisessä toimessa

HUOM! []-olevat kysymykset on tarkoitettu haastattelijan avuksi ja käytettäväksi vain harkinnanvaraisesti.

Vinkkinä haastateltavalle: Kannattaa jo kysymyksiin tutustuessa kirjoittaa ajatuksiaan ylös. Näin itse haastattelu sujuu jouhevammin.

1. Mitä mielestäsi on *kestävä työssä oppiminen*? (kirjoita omin sanoin ennen kuin jatkat lukemista)
 - a. TYHJÄ TILA
2. Tässä haastattelussa *kestävä työssä oppiminen* määritellään seuraavanlaisesti:
 - a. XXX
3. Ammattiopisto Gradiassa on käytössä *Green Book 2020-2023 Kestävän tulevaisuuden kehittämisohjelma*. Miten kehittämisohjelma on vaikuttanut työhösi?

Oman osaamisen rakentuminen

4. Kerro koulutustaustasi, kuinka hyödyllisenä koet sen nykyisessä työssäsi?
5. Mitkä tiedot ja taidot koet vahvuuksinasi? Mistä ne ovat peräisin?
 - a. [Mikä on osaamisesi ja ammattitaitosi erityisyys, jota kukaan muulla ei ehkä ole? Mitä sinä omalta osaltasi tuot tähän työyhteisöön?]
6. Miten kehität/kehittäisit tietojasi ja taitojasi ammatillisen osaamisesi näkökulmasta? Onko sinulla henkilökohtaisia tavoitteita?
7. Millaisena näet merkityksesi kollegojesi ammatillisen osaamisen kehittämisessä?
8. Miten organisaatiosi tukee osaamisen kehittämistä? Millaisia käytänteitä sitä varten on olemassa? Millaisena koet ne itse?
9. Kuvaile tilanne, joka on ollut itsellesi merkityksellinen ja jossa pääsit hyödyntämään omaa osaamistasi.
10. Emme aina pysty hyödyntämään kaikkea osaamistamme työssämme, onko sinulla tällaista osaamista? Jos on, niin miksi et voi hyödyntää sitä?

Työssä oppiminen

11. Opit jatkuvasti työssäsi. Millainen on tyypillisin oppimistilanne, jonka kohtaat työn arjessa? Mistä elementeistä se tavanomaisesti koostuu?
 - a. [ketä muita tilanteeseen liittyy, millaista toimintaa liittyy, tilanteen syyt ja seuraukset]
12. Onko tällaisia oppimistilanteita usein? Kuvailisitko niitä enemmän kuormittaviksi vai motivoiviksi?

- a. [Tai jos mitään ei oikein tule, niin "jotain muuta". Todennäköisesti sanotaan "molempia/riippuu/jne."]
13. Opitun soveltaminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Kuinka pian oppimisen jälkeen pääset soveltamaan sitä työssäsi?
14. Kerro miten organisaatiosi tukee työssä oppimisen kautta syntyvän osaamisen jakamista?
- a. [tehdäänkö näkyväksi / tiedostetuksi / muiden saataville; esim. oppimiskokemusten jakaminen]
15. Oppimistilanteisiin on hyvä palata uudelleen oppimisen vahvistamiseksi. Reflektoitko työssä oppimaasi ja jos kyllä, niin miten? Jos et, niin miksi et?
16. Kerro millä tavoin opinto-ohjaajien keskuudessa käsitellään työssä opittua. Miten usein sitä tapahtuu?

Työhyvinvointi

17. Millainen ilmapiiri on...
- a. siinä työyhteisössä, jossa työskentelet?
 - b. opinto-ohjaajien keskuudessa?
18. Saatko mielestäsi tukea haasteellisissa tilanteissa? Ketkä ovat työyhteisössäsi niitä henkilöitä, joiden puoleen käännyt...
- a. ongelmatilanteissa?
 - b. halutessasi jakaa ajatuksiasi?
19. Mitkä tekijät innostavat ja motivoivat sinua työssäsi? Onko tilanteita, joissa ne ovat selvästi laskeneet? Entä aiheuttaako jokin turhautumista työssäsi?
- a. [Miten asia ratkesi vai onko ratkennut?]

20. Työhyvinvoinnin lasku ja kuormittuminen ilmiintyvät usein tietyissä tilanteissa, kuvaile tällainen tilanne.
- a. Mitä tapahtui ja vaikuttiko jokin tekijä/seikka/asia erityisesti kokemukseesi?

Työ ja tulevaisuus

21. Miten ajattelet työhyvinvointisi kehittyvän tulevien vuosien aikana? Esim. ajatteletko nauttivasi työstäsi viiden vuoden päästä? [Hengitystauko, kun tämän otsikon alla.]
22. Mieti työssäsi tehtyä/toteutettua työtehtävää/tilannetta, josta olit itse innostunut.
- a. Oletko pystynyt hyödyntämään tai soveltamaan tätä kokemusta työssäsi?
23. Mieti itsellesi mielekkäitä työtehtäviä. Kuinka paljon työaikaasi niihin voit käyttää? Entä paljonko verraten kuluu puolestaan vähemmän mielekkäisiin?
24. Yhteiskunta ja työelämä ovat jatkuvassa muutoksessa. Millaiset muutokset tulevat mielestäsi vaikuttamaan eniten työhösi?
25. Millaista osaamista tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan työssäsi?
- a. Millaisina näet mahdollisuutesi osaamisesi kehittämiseen ja ylläpitämiseen?

Haastateltavien haastattelurunko

Haastattelurunko

Tutkimuskysymys

Miten kestävän oppimisen ulottuvuudet tulevat esiin Gradian ammatillisten opinto-ohjaajien työssä oppimisessa?

Tutkittavat

Henkilöitä, jotka työskentelevät ammatillisina opinto-ohjaajina.

Taustakysymykset

Nimi / Sukupuoli

Työkokemus nykyisessä toimessa

Haastateltavalle: Jos ehdit tutustua kysymyksiin etukäteen, kirjoita omia pohdintojasi samalla ylös. Näin itse haastattelu sujuu jouhevammin.

1. Mitä mielestäsi on *kestävä työssä oppiminen*? (kirjoita omin sanoin ennen kuin jatkat lukemista)
2. Tässä haastattelussa *kestävä työssä oppiminen* määritellään seuraavanlaisesti:

Kestävä työssä oppiminen on aktiivista osaamisen rakentamista, jossa myös itse oppimisprosessien tulee olla kestäviä, ei vain oppimisen tulosten. Se tarkoittaa inhimillisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta sitä, että jatkuva työssä oppiminen ja yksilön hyvinvointi ovat sidoksissa toisiinsa, jolloin oppimisen ja kehittymisen tukeminen tukee myös hyvinvointia sekä päinvastoin: yksilön hyvinvointi antaa paremmat eväät oppimaan innostumiseen ja oppimisen haasteisiin vastaamiseen

3. Ammattiopisto Gradiassa on käytössä *Green Book 2020-2023 Kestävän tulevaisuuden kehittämisohjelma*. Miten kehittämisohjelma on vaikuttanut työhösi?

Oman osaamisen rakentuminen

4. Kerro koulutustaustasi, kuinka hyödyllisenä koet sen nykyisessä työssäsi?
5. Mitkä tiedot ja taidot koet vahvuuksinasi? Mistä ne ovat peräisin?
6. Miten kehität/kehittäisit tietojasi ja taitojasi ammatillisen osaamisesi näkökulmasta? Onko sinulla henkilökohtaisia tavoitteita?
7. Millaisena näet merkityksesi kollegojesi ammatillisen osaamisen kehittämisessä?
8. Miten organisaatiosi tukee osaamisen kehittämistä? (millaisia käytänteitä sitä varten on olemassa)
 - a. Millaisena koet ne itse?
9. Kuvaile tilanne, joka on ollut itsellesi merkityksellinen ja jossa pääsit hyödyntämään omaa osaamistasi.
10. Emme aina pysty hyödyntämään kaikkea osaamistamme työssämme, onko sinulla tällaista osaamista? Jos on, niin miksi et voi hyödyntää sitä?

Työssä oppiminen

11. Opit jatkuvasti työssäsi. Millainen on tyypillisin oppimistilanne, jonka kohtaat työn arjessa? Mistä elementeistä se tavanomaisesti koostuu?
12. Onko tällaisia oppimistilanteita usein? Kuvailisitko niitä enemmän kuormittaviksi vai motivoiviksi?
13. Opitun soveltaminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Kuinka pian oppimisen jälkeen pääset soveltamaan sitä työssäsi?
14. Kerro miten organisaatiosi tukee työssä oppimisen kautta syntyvän osaamisen jakamista?
15. Oppimistilanteisiin on hyvä palata uudelleen oppimisen vahvistamiseksi. Reflektoitko työssä oppimaasi ja jos kyllä, niin miten? Jos et, niin miksi et?
16. Kerro millä tavoin opinto-ohjaajien keskuudessa käsitellään työssä opittua. Miten usein sitä tapahtuu?

Työhyvinvointi

17. Millainen ilmapiiri on...
 - a. siinä työyhteisössä, jossa työskentelet?
 - b. opinto-ohjaajien keskuudessa?
18. Saatko mielestäsi tukea haasteellisissa tilanteissa? Ketkä ovat työyhteisössäsi niitä henkilöitä, joiden puoleen käännyt...
 - a. ongelmatilanteissa?
 - b. halutessasi jakaa ajatuksiasi?

19. Mitkä tekijät innostavat ja motivoivat sinua työssäsi? (onko tilanteita, joissa ne ovat selvästi laskeneet)
- a. Entä aiheuttaako jokin turhautumista työssäsi?
20. Työhyvinvoinnin lasku ja kuormittuminen ilmentyvät usein tietyissä tilanteissa, kuvaile tällainen tilanne.
- a. Mitä tapahtui ja vaikuttiko jokin tekijä/seikka/asia erityisesti kokemukseesi?

Työ ja tulevaisuus

21. Miten ajattelet työhyvinvointiasi kehittyvän tulevien vuosien aikana? Esim. ajatteletko nauttivasi työstäsi viiden vuoden päästä?
22. Mieti työssäsi tehtyä/toteutettua työtehtävää/tilannetta, josta olit itse innostunut.
- a. Oletko pystynyt hyödyntämään tai soveltamaan tätä kokemusta työssäsi?
23. Mieti itsellesi mielekkäitä työtehtäviä. Kuinka paljon työaikaasi niihin voit käyttää? Entä paljonko verraten kuluu puolestaan vähemmän mielekkäisiin?
24. Yhteiskunta ja työelämä ovat jatkuvassa muutoksessa. Millaiset muutokset tulevat mielestäsi vaikuttamaan eniten työhösi?
25. Millaista osaamista tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan työssäsi?
- a. Millaisina näet mahdollisuutesi osaamisesi kehittämiseen ja ylläpitämiseen?

Liite 5. – Analyysin eteneminen erään pääluokan kohdalla

Pääluokka 1: Yhdessä työssä oppien

Pelkistyslause	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>Oporyhmää ei nähdä osaamisen kehittämisen paikkana.</p> <p>Isossa oporyhmässä ei käydä paljonkaan lävitse työssä opittua.</p> <p>Oporyhmässä voidaan käsitellä työssä opittua, mutta niitä on harvoin.</p> <p>Tiimi auttaa haasteellisissa tilanteissa.</p> <p>Tiimit koetaan työnohjauksellisiksi paikoiksi.</p> <p>Tiimit tukevat työssä jaksamista ja ovat työssä oppimista.</p>	Opoyhteisö		
<p>Ammatillinen lähiyhteisö vahvistuu, kun muut ovat kaukana.</p> <p>Ammattialatiimi koetaan lähitiimiksi.</p> <p>Työskentelee tiimeissä, mutta ei koe kuuluvuutta kaikkiin tiimeihin.</p> <p>Asioita hoidetaan monenlaisissa kokoonpanoissa yhdessä.</p> <p>Matriisissa työskentelyn koetaan aiheuttavan hajaannusta.</p> <p>Yhteistyötä tehdään koko työyhteisön kanssa.</p>	Työyhteisö	Yhteisöllisyys	Yhdessä työssä oppiminen
<p>Opitaan verkostolta</p> <p>Verkostoituminen edistää oppimista</p> <p>Työ edellyttää verkostoitumisosaamista.</p> <p>Opo tulee tarvitsemaan verkostoja ja verkostotaitoja.</p>	Verkostot		

Pelkistyslause	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>Tarve keskusteluun näkyy, kun sille on mahdollisuus.</p> <p>Vuorovaikutustilanteet edistävät työssä oppimista.</p> <p>Vuorovaikuttaminen yli ammattiryhmärajojen.</p> <p>Toisten tunteminen opoyhteisössä parantaa vuorovaikutusta.</p> <p>Lähikollegat tärkeitä vuorovaikutukselle</p>	Vuorovaikutus		
<p>Formaali koulutus on mahdollistanut työpäi-kan ja -tehtävän.</p> <p>Formaalista koulutuksesta on saanut valmiudet työhön.</p> <p>Halu formaaliin lisäkoulutukseen.</p>	Formaali koulutus		
<p>Työssä oppiminen tapahtuu työtä tehdessä.</p> <p>Oppiminen on ongelmanratkaisua.</p> <p>Oppiminen on tiedostamatonta, vaikka sitä tapahtuu koko ajan.</p>	Työssä oppiminen		
<p>Työssä opittua pystyy hyödyntämään koko ajan ja jatkuvasti.</p> <p>Työssä opittua voi soveltaa monenlaisissa tilanteissa.</p> <p>Opitun kertaluontoinen altistaa sen unoh- tumiselle ja toistuvalla uudelleenopettelulle.</p>	Opitun soveltami- nen ja siirrettä- vyys	Jatkuva oppiminen	
<p>Oman roolin pohtimi- nen on tapa kehittää taitoja, oppia suuntaa- maan osaamistaan.</p> <p>Reflektointi on yleensä itsenäistä.</p> <p>Reflektointi tapahtuu omatoimisesti työajan ulkopuolella.</p>	Reflektointi		