

**This is an electronic reprint of the original article.  
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

**Author(s):** Virtanen, Anne

**Title:** Työssäoppiminen - harjoittelujärjestelmien lippulaiva

**Year:** 2014

**Version:**

**Please cite the original version:**

Virtanen, A. (2014). Työssäoppiminen - harjoittelujärjestelmien lippulaiva. In S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasuo (Eds.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa* (pp. 25-38). *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja, 2014.*  
<https://drive.google.com/file/d/0Bz1V9P-a-cT2N2F1RWtrYnIJR0k/view?pli=1>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

# Työssäoppiminen – harjoittelujärjestelmien lippulaiva

Anne Virtanen

## Tiivistelmä

Vuosituhanen vaihteessa osaksi ammatillisista peruskoulutusta liitettiin työssäoppimisen järjestelmä. Sen myötä ammatillisille perustutkinto-opiskelijoille on tarjoutunut mahdollisuus oppia vähintään kuudesosa tutkintonsa vaatimuksesta työpaikoilla. Työssäoppiminen on käyttöönotostaan lähtien saanut positiivisen vastaanoton eri toimijoiltaan. Sen pedagoginen arvo on kuitenkin selviämässä vasta nyt vuosia myöhemmin, kun työssäoppimisen pilotteja ja alkuvaiheen toimintamalleja tarkastelleiden tutkimusten rinnalle on saatu uudempaa tutkimusta sekä ammatillisen peruskoulutuksen tilaa valaisevia tilastoja työssäoppimisen ajalta. Tässä artikkelissa perustellaan uusimpaan tutkimustietoon ja tilastoihin tukeutuen väitettä, jonka mukaan työssäoppimista voidaan kutsua harjoittelujärjestelmien lippulaivaksi. Artikkelissa kuvataan myös tämän hetken onnistunein toimintamalli opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen järjestämiseksi. Lopuksi kuvataan, miten työssäoppimisesta voitaisiin ottaa mallia muiden harjoittelujärjestelmien tai työelämässä tapahtuvien oppimistilanteiden kehittämiseen.

### 3. Työssäoppiminen – harjoittelujärjestelmien lippulaiva

#### Mitä on työssäoppiminen?

Työssäoppiminen on harjoittelujärjestelmä, joka liitettiin vuosituhannen alussa osaksi ammatillista peruskoulutusta. Virallisissa yhteyksissä työssäoppimista ei tosin harjoitelluksi kutsuta, sillä sen nähdään edustavan omanlaistaan toimintakulttuuria. Työssäoppimisessa ei mennä harjoittelemaan koulussa opittua työelämään vanhojen harjoittelukäytäntöjen tapaan, vaan työssäoppimiselle asetetaan opetussuunnitelmista johdetut tavoitteet, sitä ohjataan koko työssäoppimisjakson ajan ja jakson päätteeksi oppiminen arvioidaan. Työssäoppiminen on siis *tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimista työssä*: se on osa tutkintotavoitteista koulutusta. Työssäoppimisen toteuttamisen periaatteet ovat yhtenäiset läpi koko koulutusasteen. Nykyään jokainen ammatillinen perustutkinto-opiskelija oppii vähintään kuudesosan ammatinsa vaatimuksista työelämässä. Ennen työssäoppimista toisen asteen ammatillisen koulutuksen harjoittelukäytänteet eivät olleet kovin systemaattisia. Niitä ei välttämättä toteutettu koulutusaloittain tai edes tutkinnoittain yhtenäisellä tavalla. Ammatillisessa peruskoulutuksessa onkin tapahtunut oppimiskulttuurin muutos: oppiminen on viety sinne, missä työkin tehdään, eli työelämään. Useissa yhteyksissä työssäoppiminen mielletäänkin paluiksi juurille, jolloin viitataan vanhaan oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmään. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman..., 1999; Santala, 2001; Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille, 2002, Vertanen, 2001.)

Työssäoppiminen oli iso muutos ammatillisessa perusopetuksessa. Työssäoppimisen toteuttamisen vaatimukset – tavoitteellisuus,

ohjaus ja arviointi – pakottavat oppilaitokset yhteistyöhön ympäröivän työelämän kanssa. Työssäoppiminen on vaatinut toimintakulttuurin muutosta niin opettajilta kuin työelämän toimijoiltakin. Työssäoppiminen on esimerkiksi vaatinut oppilaitoksen taholta työelämään jalkautumista, jonka ovat tehneet ammatilliset opettajat. Käyntejä työelämään vaativat työpaikkojen soveltuvuuden tarkastaminen ja oppimistavoitteiden asettaminen opiskelijoille yhdessä opiskelijan ja työelämän edustajien kanssa. Myös työssäoppimisjaksojen ohjaaminen ja arviointi vaativat opettajilta työelämäkäyntejä. Toimintakulttuurin muutos on vaatinut monelta ammatilliselta opettajalta substanssiosaamisensa ajankohtaistamista. Ammatillisille opettajille onkin alettu tarjota mahdollisuutta päivittää substanssiaamistaan opettajien työelämäjakoille osallistumalla. Vastaavasti työpaikkojen yhteyksiä oppilaitosten kanssa hoitavat pääasiassa työpaikkaohjaajat. He ovat työpaikkojen työntekijöitä, jotka ovat saaneet lyhyen ohjaajakoulutuksen opiskelijoiden oppimisen ohjaamista ja arviointia varten. Jokaiselle opiskelijalle nimitään työssäoppimisjakson ajaksi työpaikkaohjaaja. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on perehdyttää opiskelija työpaikkaan ja työtehtäviin sekä ohjata opiskelijaa työssäoppimisjakson aikana oppimistavoitteiden mukaisesti. Työpaikkaohjaaja osallistuu myös työssäoppimisjakson arviointiin, joka tapahtuu työssäoppimisjakson lopussa. Työssäoppiminen on siten mittava järjestelmä, jonka luominen ja edelleen kehittäminen on vaatinut myös paljon taloudellista panostusta. (Majuri & Eerola, 2007; Räisänen & Hietala, 2007; Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005.)

Työssäoppimista on toteutettu tällä hetkellä noin 15 vuotta. Se ei siis ole järjestelmänä enää uusi. Työssäoppimisesta on kerätty kokemuksia sen kokeiluista ja piloteista lähtien: nämä kokemukset ovat alusta lähtien olleet myönteisiä, toki kehitettävääkin on vuosien varrella havaittu (Lasonen, 2001; Peltomäki & Silvennoinen, 2003; Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään, 2001; Väisänen, 2003). Työssäoppimisen todellinen arvo on kuitenkin selviämässä vasta nyt vuosia myöhemmin, kun työssäoppimisen pilotteja tarkastelleiden selvitysten rinnalle on saatu uudempaa tutkimusta sekä ammatillisen peruskoulutuksen tilasta kertovia tilastoja. Uusimman tietämyksen valossa näyttääkin siltä, että työssäoppimisesta on onnistuttu luomaan kokeilujen ja pilottien avulla tämän hetken onnistunein toimintatapa edistää opiskelijoiden oppimista työssä. Väitänkin työssäoppimisen olevan suomalaisen koulutusjärjestelmän harjoittelujärjestelmien lippulaiva. Perustelen väitettäni tässä artikkelissa eri näkökulmista. Ensimmäiseksi esittelen työssäoppimisen ainutlaatuisuutta opiskelijoita motivoivana järjestelmänä ja työelämäyhteistyön lisääjänä sekä sen ajankohtaisuutta viimeaikaisen oppimisen tutkimuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen osoitan väitöskirjatutkimukseni tuloksiin pohjautuen työssäoppimisen olevan monipuolinen ja tehokas käytäntö oppia ja kehittyä ammatillisesti. Lopuksi valotan, miten työssäoppimisesta kannattaisi ottaa mallia myös muiden harjoittelukäytäntöjen kehittämisessä.

### **Ainutlaatuinen työssäoppiminen**

Muihin suomalaisen koulutusjärjestelmän harjoittelukäytäntöihin verrattuna työssäoppimisessa on ainutlaatuista jo se, että sen toteuttamisen periaatteet ovat tutkinnosta tai koulutusalaista riippumatta samanlaisia. Työssäoppiminen on läpi koko toisen asteen ammatillisen koulutuksen tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimista työssä, ja sitä tulee olla vähintään 20 opintoviikkoa jokaisessa perustutkinnossa. Aiemmin millään muulla koulutusasteellamme ei ole ollut yhtenäistä tapaa järjestää harjoitteluja opiskelijoilleen. Seuraavassa tutustutaan näkökulmiin, jotka puhuvat työssäoppimisen ainutlaatuisuuden puolesta.

### **Motivoiva työssäoppiminen**

Koko 2000-luvun ajan on puhuttu ammatillisen koulutuksen vetovoiman kasvusta (mm. Laukia, 2013). Tämä kasvu ilmenee esimerkiksi siten, että ammatilliseen peruskoulutukseen haetaan aiempaa innokkaammin. Kun 1990-luvulla kaksi kolmasosaa peruskoulunsa päättäneistä nuorista valitsi lukion ja kolmasosa ammattikoulun, niin tänä päivänä samasta ryhmästä puolet aloittaa lukiossa ja 40 prosenttia ammatillisessa peruskoulutuksessa. Kilpailu toisen asteen ammatillisen koulutuksen paikoista on kovaa: yhteishaun perusteella ammatilliseen peruskoulutukseen hakee miltei kolminkertainen määrä nuoria koulutuspaikkoihin nähden. (KOULUTA-tilasto, 2013.) Ammatillisen koulutuksen vetovoiman kasvu näkyy myös siten, että keskeyttämisprosentti ammatillisessa peruskoulutuksessa on laskenut lähes koko 2000-luvun (Koulutuksen keskeyttäminen, 2010). Työssäoppimisen järjestelmän toiminta-aikana ammatilliseen peruskoulutukseen on siis hakenut aiempaa enemmän opiskelijoita ja siellä on vastaavasti keskeytetty opintoja aiempaa vähemmän. Esimerkiksi Laukian (2013) mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa on tehty useita onnistuneita yhteiskunnallisia päätöksiä (mm. yleinen jatko-opintokelpoisuus), jotka ovat olleet kasvattamassa ammatillisen peruskoulutuksen suosiota. Vaikka kaikkea ammatillisen peruskoulutuksen vetovoiman kasvusta ei ehkä voidaan laskea yksinomaan työssäoppimisen ansioksi, työssäoppimisen järjestelmän merkitystä ei voi olla huomioimatta, kun pohditaan syitä tähän kasvuun (Virtanen, 2013b). Työssäoppiminen näyttää nimittäin motivoivan juuri niitä opiskelijoita, jotka eivät ole kokeneet koulun penkillä istumista tai teorian opiskelua kovin mielekkäänä asiana (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005; myös Kulmala, 1998; Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään, 2001; Uusitalo, 2001a).

### **Työssäoppiminen työelämäyhteistyön lisääjänä**

Työssäoppiminen tavoittaa luontevasti sen, mitä kohti opetus- ja kulttuuriministeriön vahvistamat kehittämissuunnitelmat suomalaisen koulutusjärjestelmän eri koulutusasteita patis-

tavat: se luo tiiviin ja toimivan yhteyden koulutuksen ja työelämän välille (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016). Tämän yhteyden koulutuksen ja työelämän välille työssäoppiminen luo järjestämisvaatimustensa eli tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin keinoin. Näiden vaatimusten toteuttaminen on muuttanut voimakkaastikin ammatillisen koulutuksen toimintakulttuuria. Työssäoppimisen vaatimuksia toteuttaessaan ammatilliset opettajat ovat jalkautuneet oppilaitoksistaan ympäröivään työelämään, ja vastaavasti työpaikoilla ollaan jatkuvien opiskelijavirtojen (työssäoppijoiden) ansiosta aiempaa paremmin tietoisia tämän päivän ammatillisen peruskoulutuksen tuottamasta osaamisesta. Tutkimuksien mukaan työssäoppiminen on madaltanut työelämään siirtymisen kynnystä (Anttila ym., 2010; Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005). Työssäoppiminen on myös osoittanut tuoneensa mukanaan muutakin yhteistyötä kuin vain työssäoppimisen järjestämiseen liittyvää yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välillä (Eerola & Majuri, 2006; Tynjälä, Nikkanen, Volanen & Valkonen, 2005). Toimiakseen ja kehittyäkseen työssäoppiminen vaatii siten jatkuvaa vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista työelämän kanssa; aikaa myöten se saattaa myös synnyttää kokonaan uudenlaisia toimintamuotoja oppilaitosten ja työelämän välille.

### **Työssäoppiminen oppimisen tutkimuksen ytimessä**

Työssäoppiminen ei näytä perustuvan tieteelliseen tutkimukseen ja teoriaan, vaan se on luotu ennemminkin kokeilujen avulla vastaamaan ammatillisessa koulutuksessa havaittuihin ongelma-kohtiin (Virtanen, 2013a). Tästä huolimatta työssäoppimisesta on tunnistettavissa juuri sellaisia elementtejä, joita viimeaikainen tutkimus on pitänyt tärkeänä koulutuksen ja työelämän rajapinnalla tapahtuvassa oppimisessa (Eraut, 2004; Guile & Griffiths, 2001; Le Maistre & Paré, 2006; Tynjälä, 2007; 2008; 2010). Nykytutkimus tähdentää sitä, että opiskelijoiden oppimisympäristöissä olisi oltava mahdollista oppia samanaikaisesti teoriaa ja käytäntöä siten, että ne integroituvat toinen toisiinsa. Työssäoppimisessa tämä ehto todentuu – katsotaanpa sitä laaja-alaisemmin koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön nä-

kökulmasta (Guile & Griffiths, 2001; Griffiths & Guile, 2003) tai lähemmin pedagogisten toimintatapojensa kannalta (Tynjälä, 2007; 2008; 2010). Näitä kahta näkökulmaa tarkastellaan lähemmin seuraavassa.

Brittitutkijat David Guile ja Tony Griffiths (2001) ovat hahmotelleet ideaalimallin siitä, miten opiskelijoiden työharjoittelu tulisi järjestää. Tätä mallia he kutsuvat *konnektiiviseksi malliksi* (connective model). Konnektiivisen mallin perusidea on yhdistää sekä formaalia ja informaalia oppimista että vertikaalista ja horisontaalista oppimista (myös Griffiths & Guile, 2003). Yhdistämisen tulisi lähteä jo koulutuksen järjestäjän tasolta: se olisi kirjattava opetussuunnitelmiin, jotta se todentuisi toiminnassa. Koulutuksen järjestäjien tehtäväksi nähdään muutoinkin laadukkaiden oppimisympäristöjen luominen. Tämä tapahtuu siten, että koulutuksen järjestäjä luo työelämän edustajien kanssa kumppanuuksia, joita se kehittää jatkuvasti yhteistyössä heidän kanssaan. Työssäoppiminen on konnektiivisen mallin mukaisesti opetussuunnitelmiin kirjattu (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman..., 1999). Vaikka työssäoppimista organisoidaan ja kehitetään yhdessä työelämän edustajien kanssa, konnektiivisen mallin tapaan sen järjestämisen vastuu on kuitenkin koulutuksen järjestäjällä. Lähtökohdat suomalaisen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimiselle ja brittitutkijoiden hahmottelemalle työharjoittelujen järjestämisen ideaalimallille ovat siten samanlaiset.

Edellä kuvatussa konnektiivisessa mallissa tarkastellaan koulutuksen ja työelämän rajapintaa laaja-alaisesta näkökulmasta – oppilaitoksen ja työelämän välisenä yhteytenä. Sen sijaan Päivi Tynjälän ideoima *integratiivisen pedagogiikan malli* voidaan mieltää toimintatavaksi, jossa oppimisen integroimiseen eri oppimisympäristöjen välillä tähdätään konkreettisella tasolla – pedagogisten toimintatapojen ja ratkaisujen avulla (Tynjälä, 2007; 2008; 2010). Integratiivisen pedagogiikan mallin perusajatuksena on, että teorian ja käytännön oppiminen nivotaan yhteen reflektiivisten elementtien avulla. Tällaisina reflektiivisinä elementteinä toimivat erilaiset keskustelun muodot, joita voidaan käydä opettajan, ohjaajan tai pienryhmän kanssa, sekä erilaiset kirjoittami-

sen muodot, kuten oppimispäiväkirjat, portfoliot tai muut analyttiset tehtävät. Reflektiivisten elementtien avulla voidaan tehdä esimerkiksi hiljaista tietoa näkyväksi tai analysoida teoreettista tietoa ja käytännön kokemusta. Myös opiskelijoiden itsesäätytiedon nähdään kehittyvän tällaisia elementtejä hyödyntämällä. Itsesäätytieto on asiantuntijuuden osa-alue teoreettisen ja käytännöllisen tiedon muotojen lisäksi (Tynjälä, 2008). Se on yksilön tietoa omasta toiminnastaan: miten hallita ja organisoida itseään niin, että saa tehtävän suoritettua.

Integratiivisella pedagogikalla tarkoitetaan siten sellaisia pedagogisia järjestelyjä, joissa nämä kaikki kolme tiedon muotoa (teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätytieto) toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Työssäoppimisessa hyödynnetään tällaisia reflektiivisiä elementtejä. Esimerkiksi opetussuunnitelmista johdetut oppimisen tavoitteet työssäoppimisjaksoille asetetaan yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa keskustellen. Tällöin ehkä teoreettiseltakin kuulostavia opetussuunnitelmatekstejä (oppimisen tavoitteita) pyritään konkretisoimaan käytännön toiminnaksi ja tehtäväksi. Myös työssäoppimisen ohjaukseen ja arviointiin kuuluu paljon reflektiivisiä elementtejä. Opiskelija voi keskustella työpaikkaohjaajansa kanssa tai työpaikan muiden työntekijöiden kanssa työhön tai omaan osaamiseensa liittyvistä asioista. Työssäoppijoille voidaan antaa myös koulusta tehtäviä työssäoppimisjaksojen aikana tehtäväksi tai heidät voidaan ohjeistaa pitämään oppimispäiväkirjaa työssäoppimisjaksojen aikana (Mäntylä, 20001; Uusitalo, 2001b). Tällaisten elementtien avulla opiskelijoita voidaan ohjata soveltamaan koulussa opittuja teoreettisia asioita käytännössä ja vastaavasti myös hahmottamaan työssäoppimisjaksojen aikana kertynyttä kokemusta teorioiden valossa.

## Työssäoppiminen on tehokas ja monipuolinen käytäntö oppia ja kehittyä ammatillisesti

Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelin opiskelijoiden oppimista työssä tuloksina ja oppimista tukevana prosesseina (Virtanen, 2013a). Hyödynsin artikkelimuotoisessa väitöskirjatutkimuksessani erilaisia aineistoja ja mene-

telmiä. Kyselylomakkeiden avulla viimeisen opintovuoden ammatilliset opiskelijat kuudelta eri koulutusosalta arvioivat työssäoppimistaan Helsingin kaupungin ylläpitämissä ammatillisissa oppilaitoksissa (N=1282, n=531) ja Keski-Suomen ammatillisissa oppilaitoksissa (N=1824, n=1072). Aineistot kerättiin samantyyppisillä lomakkeilla, joten ne oli mahdollista yhdistää yhdeksi aineistoksi (N=3106, n=1603). Lomakeaineistot analysoitiin erilaisilla tilastollisilla menetelmillä lähtien perusjakauma-analyseista päätyen mallinnukseen. Lisäksi aineistoa kerättiin haastatteleamalla tekniikan ja liikenteen alan sekä sosiaali- ja terveystieteiden alan viimeisen opintovuoden opiskelijoita (n=6) työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen toteutumiseen liittyen. Haastattelut analysoitiin laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen.

Oppiminen on laaja käsite; sitä on tarkasteltava aina jostakin näkökulmasta. Väitöskirjassani tarkastelin opiskelijoiden oppimista työssä taitojen oppimisen ja ammatillisen identiteetin kehittymisenä (Virtanen, 2013a; myös Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009; Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2008). Seuraavassa alaluvussa kerrotaankin näihin näkökulmiin liittyvistä oppimistuloksista.

## Työ opiskelijaakin opettaa

Työssäoppiminen osoittautui tutkimuksessani tehokkaaksi käytännöksi oppia ja kehittyä ammatillisesti – työ opiskelijaa todellakin opettaa. Taulukossa 1 on kuvattu opiskelijoiden työssäoppimisjaksoilla oppimukseen arvioimat taidot.

**TAULUKKO 1. OPISKELIJOIDEN (N=1550) ITSEARVIOIMAT TAIDOT TYÖSSÄOPPIMISJAKSOILLA\* (MIN. 1, MAKS. 5).**

Oppimistulokset	Keskiarvo (keskihajonta)
Itsenäistymisen kokemukset	3.99 (.79)
Ammatilliset taidot	3.84 (.71)
Oppimistaidot	3.83 (.75)
Yhteistyötaidot	3.82 (.82)
Itsearviointitaidot	3.68 (.96)
Ajattelutaidot	3.22 (1.06)
Kommunikaatiotaidot	3.00 (.91)
Negatiiviset asiat	2.13 (.87)

\* alkuperäiset tulokset esitetty julkaisussa Virtanen, Tynjälä & Collin 2009, 161.

Luvut ovat keskiarvoja (min. 1, maks. 5); mitä suurempi keskiarvo on, sitä enemmän opiskelijat ovat kyseistä taitoa arvioineet oppineensa.

Kuten taulukko 1 osoittaa, kaikista oppimisen ja ammatillisen kehittymisen arvioinneista tärkeimpiä opiskelijoille olivat *itsenäistymiseen liittyvät kokemukset* (keskiarvo 3.99, maks. 5). Niillä tarkoitetaan itseluottamuksen vahvistumista, itsenäisen työskentelyotteen ja aloitteellisuuden kehittymistä. Itsenäistymiseen liittyvien kokemusten korostumista voidaan pitää jokseenkin yllättävänä asiana, sillä se poikkeaa aiemmista työssäoppimisen tutkimuksista, joissa opiskelijat kokivat oppivansa ennen kaikkea ammatillisia taitoja (Lasonen, 2001; Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään, 2001; Väisänen, 2003). Työssäoppimisjaksoilla opittiin toki merkittävässä määrin aiemmissakin tutkimuksissa havaittuja *ammatillisia taitoja* (3.84), mutta itsenäisyyteen liittyvät kokemukset nousivat niitä merkittävämmälle tasolle. Itsenäistymiseen liittyvät voimakkaat kokemukset saattanevat olla seurausta työelämän ja koulun erilaisista toimintatavoista: työelämä vaatii opiskelijalta enemmän itsenäisyyttä kuin koulu, sillä työpaikalla on tultava toimeen itsenäisesti, kun taas koulussa toimitaan useimmiten opettajan opetuksessa ja ohjauksessa muiden opiskelijoiden kanssa (Virtanen, 2013a).

Kolmanneksi merkittävin suurin oppimistulos (3.83) oli opiskelijoiden arvioiden mukaan *oppimistaidot* (taulukko 1). Oppimistaidot koostuvat niin ikään erilaisista yksittäisistä taidoista. Tiivistettynä niiden voi ilmaista pitävän sisällään taidot toimia uusissa tilanteissa. Lähes yhtä paljon opiskelijat arvioivat oppineensa *yhteistyötaitoja* (3.82). Työssäoppimisjaksoilla opitaan siten toimimaan yhdessä muiden kanssa, mikä on kouluoppimiseen verrattuna erilainen toimintamuoto, joskin työelämässä varsin normaali tapa tehdä työtä (Tynjälä, 2008). Toinen sosiaalisesti yleistaidoksi laskettava oppimistulos taulukossa 1 on *kommunikaatiotaidot*, joita opiskelijat arvioivat oppineensa seitsemänneksi eniten (3.00). Kommunikaatiotaitoja opitaan siis työssäoppimisjaksoilla selvästi vähemmän kuin toista sosiaalista yleistaitoa eli yhteistyötaitoja. Tämä on huomioitava oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen suunnittelussa, sillä kommunikaatio-

taidot on niin ikään nähty yhteistyötaitojen ohella tärkeinä tulevaisuuden taitoina (Tulevaisuusluotain, 2006).

Viidennenä taulukossa 1 esitetään *itsearviointitaidot* (3.68), jolla tarkoitetaan opiskelijan kykyä arvioida omaa työtään. Pidän tällaisen itsearviointitaidon kehittymistä opiskeluaikana erityisen merkittävänä taitona tulevaisuutta ajatellen. Kun opiskelijalle kehittyy jo opiskeluaikana valmius arvioida omaa toimintaansa kriittisesti, hänellä on paremmat lähtökohdat myös työntekijänä ollessaan arvioida osaamisensa vahvuuksia ja puutteita sekä tarvittaessa hakeutua päivittämään osaamistaan (Virtanen 2013a, 72). Opiskelijan itsearvioinnin kehittymistä itse asiassa edistävät työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen järjestelmät, sillä kumpaankin käytäntöön liittyy arviointitilanne, jonka tulisi alkaa opiskelijan itsearviointiosuudella (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman... 1999, 148). Koska itsearviointitaidolle on ominaista, että se kehittyy kokemuksen kautta (Stenström, Laine & Kuronen, 2006), olisi opiskelijalle tarjottava opintojen alusta lähtien tilaisuuksia sen kehittämiseen. Esimerkiksi työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen pilkkominen koko opintojen ajaksi edistää itsearviointitaidon kehittymistä.

Kuudes oppimistulos, *ajattelutaitojen oppiminen* (3.22) työssäoppimisjaksojen aikana, on mielenkiintoinen ilmiö (taulukko 1). Kriittisen ajattelun on oletettu tapahtuvan teoreettisen, abstraktin ajattelun avulla. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että opiskelijoiden arvioimana kriittinen ajattelu näyttää kehittyvän kohtalaisesti arkisessa työelämässä. Mielenkiintoista olisikin selvittää, millaisissa työelämän tilanteissa ja tehtävissä kriittinen ajattelu kehittyy (Virtanen, 2013a).

Viimeisin oppimisen kokonaisuus taulukossa 1 on *negatiiviset asiat* (2.13). Toisin sanoen opiskelijat arvioivat oppineensa työssä myös negatiivisia asioita, kuten alan huonoja käytänteitä ja velvollisuuksien laiminlyömistä. Kyse voi olla tutkimusteknisestä asiasta: tulokseksi saadaan sitä, mitä kysytään. Tämä ei kuitenkaan poista tosiasiaa, että opiskelijat oppivat työssä myös negatiivisia asioita. Toisaalta niiden oppiminen antaa opiskelijoille realistisemmän kuvan tulevasta työkäytänteistä, joskin

seikka olisi tuotava työpaikkaohjaajien tietoisuuteen. Negatiivisia havaintoja olisi myös reflektoitava koulussa tapahtuvilla oppitunneilla.

Kaiken kaikkiaan ammatilliset perustutkinto-opiskelijat oppivat työssäoppimisyksillä monipuolisesti erilaisia taitoja. Oppimistuloksia voidaan pitää myös vahvoina. Esimerkiksi yliopistokoulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen aikana opituiksi arvioituiden taitojen ei ole yhtä vahvoja (Virtanen, 2010; Virtanen & Tynjälä, 2010). Yliopistokoulutuksen aikana opitaan muutoinkin erityyppisiä taitoja: siinä vahvimmat oppimistulokset ovat tiedonhankinnan ja -analysoinnin taidot sekä itsenäinen työskentely (Virtanen & Tynjälä, 2010). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuksensa aikana oppimukseen arvioimat taidot ovat lähellä ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden työssäoppimisyksien oppimistuloksia, joskaan suuruusluokaltaan ne eivät ole samalla tasolla (Virtanen, 2010). Ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisyksillä opitaan siis tehokkaasti erilaisia taitoja.

Tarkastelin väitöskirjassani opiskelijoiden oppimista työssä myös ammatillisen identiteetin kehittymisenä (Virtanen, 2013a; myös Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2008). Ammatillista identiteettiä tarkastelevassa kirjallisuudessa annetaan ymmärtää, että ammatillisen identiteetin kehittyminen edellyttää jatkuvuutta ja pitempiaikaista kuuluvuutta työyhteisöön ennen kuin se alkaa rakentua (Billett, 2004; Lave & Wenger, 1991). Tämän tutkimuksen opiskelijat ovat työssäoppimapaikkojensa yhteisön jäseniä vain hetken aikaa ennen palautumistaan varsinaiseen yhteisöönsä eli koulun penkille. Näistä puitteista huolimatta he kokivat ammatillisen identiteetin kehittymisen alkaneen: ammatillinen identiteetti alkaa siten muodostua jo opiskelijana. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisessa näyttää myös olevan ennakoitua persoonallisempi ote. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen ei tapahdu vain sosiaalistumalla työpaikan käytäntöihin ja kulttuureihin (vrt. Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006), vaan sosiaalista puolta vahvemmin opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisessa näkyy oman osaamisen hahmottaminen ja arvioiminen. Näyttääkin siltä, että opiskelijat ovat työssäoppimisyksien aikana saaneet käsityksen

itsestään ammatillisina toimijoina – he ovat tulleet tietoiseksi osaamisestaan, osaavat arvioida sitä ja huomaavat sen kehittämisen tärkeyden. Nämä ovat tämän päivän alati muuttuvassa työelämässä erittäin arvokkaita taitoja.

### **Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä**

Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelin opiskelijoiden työssä oppimisen tuloksia ja oppimista tukevia prosesseja myös koulutusaloittain (Virtanen, 2013a). Tulokset hämmästyttivät systemaattisuudellaan. Olisi voinut ajatella, että tiettyjen taitojen oppiminen tai pedagogisten toimintamuotojen käyttäminen painottuu tietyllä alalla sen ominaispiirteiden vuoksi (ks. Puhakka, 2011). Näin ei kuitenkaan ollut, vaan tulokset olivat tarkastelluissa asioissa samansuuntaiset: sosiaali- ja terveysala edusti lähes kaikissa kysytyissä asioissa positiivisinta ääripäätä, kun taas tekniikan ja liikenteen ala edusti toista, negatiivisinta ääripäätä. Kaksi muuta tarkasteltua koulutusala, kaupan ja hallinnon ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala, jäivät arvioinneissaan näiden kahden alan välille. Näitä systemaattisia eroja koulutusalojen välillä olen havainnollistanut laatimalla artikkeliin kaksi koontitaulukkoa (taulukot 2 ja 3). Taulukko 2 kuvaa vertailun koulutusalojen välillä oppimistuloksissa, ja taulukko 3 osoittaa koulutusalojen välisiä eroja työssäoppimisen toteuttamisessa ja siihen liittyvän oppimisen tukemisessa. On syytä huomioda, että taulukoihin on koottu vain sellaiset tulokset, joissa on ollut tilastollisesti merkitseviä eroja koulutusalojen välillä.

Taulukko 2 osoittaa erot neljän koulutusalan välillä oppimistuloksissa eli taitojen oppimista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä kuvaavissa tuloksissa. Siinä missä sosiaali- ja terveysalan sekä myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijat kokevat oppineensa eniten kaikkia taitoja työssäoppimisyksiensä aikana, tekniikan ja liikenteen alan sekä kaupan ja hallinnon alan opiskelijat edustavat toista ääripäätä. Ammatillisen identiteetin kokemukset ovat niin ikään vahvimmat sosiaali- ja terveysalan opiskelijoilla ja heikoimmat tekniikan ja liikenteen sekä kaupan ja hallinnon alan opiskelijoilla. Sosiaali- ja terveysalalla (jossain määrin myös matkailu-, ravitsemis- ja talous-



**TAULUKKO 2. OPPIMISTULOSTEN VERTAILU ERI KOULUTUSALOJEN VÄLILLÄ. OPISKELIJÄNÄKÖKULMA.**

	<b>Tekniikan ja liikenteen ala</b>	<b>Kaupan ja hallinnon ala</b>	<b>Matkailu-, ravitsemis- ja talousala</b>	<b>Sosiaali- ja terveysala</b>
<b>Taitojen oppiminen (Virtanen, Tynjälä &amp; Collin, 2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten itsenäistymisen kokemuksia</li> <li>- Vähiten oppimistaitoja</li> <li>- Vähiten yhteistyötaitoja</li> <li>- Vähiten ajattelutaitoja</li> <li>- Vähiten kommunikaatiotaitoja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten ammatillisia taitoja</li> <li>- Vähiten itsearviointitaitoja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eniten kommunikaatiotaitoja</li> <li>- Eniten negatiivisia asioita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eniten itsenäisyyden kokemuksia</li> <li>- Eniten ammatillisia taitoja</li> <li>- Eniten oppimistaitoja</li> <li>- Eniten tiimityötaitoja</li> <li>- Eniten itsearviointitaitoja</li> <li>- Eniten ajattelutaitoja</li> <li>- Vähiten negatiivisia asioita</li> </ul>
<b>Ammatillisen identiteetin kehittyminen (Virtanen, Tynjälä &amp; Stenström, 2008)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten kriittistä reflektiota</li> <li>- Vähiten kehityksellistä orientaatiota</li> <li>- Eniten negatiivista asennetta työtä kohtaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten ammatillisen identiteetin vahvistumista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eniten ammatillisen identiteetin vahvistumista</li> <li>- Eniten kriittistä reflektiota</li> <li>- Eniten kehityksellistä orientaatiota</li> <li>- Vähiten negatiivista asennetta työtä kohtaan</li> </ul>

**TAULUKKO 3. KOULUTUSALAT TYÖSSÄOPPIMISEN ERILAISINA OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ. OPISKELIJÄNÄKÖKULMA.**

	<b>Tekniikan ja liikenteen ala</b>	<b>Kaupan ja hallinnon ala</b>	<b>Matkailu-, ravitsemis- ja talousala</b>	<b>Sosiaali- ja terveysala</b>
<b>Tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksoille (Virtanen, 2014)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten asetettu tavoitteita työssäoppimisjaksoille</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eniten asetettu tavoitteita työssäoppimisjaksoille</li> </ul>
<b>Ohjauksen ja arvioinnin muodot työssäoppimisjaksoilla (Virtanen, 2014)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten oman työn arviointia</li> <li>- Vähiten keskustelua opettajan kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten keskusteluja muiden työntekijöiden kanssa</li> <li>- Vähiten koulusta annettuja tehtäviä</li> <li>- Eniten oppimispäiväkirjan kirjoittamista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten keskusteluja työpaikka-ohjaajan kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eniten keskustelua työpaikkaohjaajan kanssa</li> <li>- Eniten oman työn arviointia</li> <li>- Eniten keskusteluja muiden työntekijöiden kanssa</li> <li>- Eniten keskusteluja opettajan kanssa</li> <li>- Eniten koulusta annettuja tehtäviä</li> <li>- Vähiten oppimispäiväkirjan kirjoittamista</li> </ul>
<b>Työyhteisökokemukset (Collin, Paloniemi, Virtanen &amp; Eteläpelto, 2008)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passiivisin työyhteisöjäsenyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktiivisin työyhteisöjäsenyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vähiten sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tukea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eniten sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tukea</li> </ul>
<b>Kokemukset koulutuksen ja työelämän rajapinnasta (Virtanen, 2014)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heikoin integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä</li> <li>- Heikoin yhteys koulun ja työelämän välillä</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vahvin integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä</li> <li>- Vahvin yhteys koulun ja työelämän välillä</li> </ul>

alalla näyttää siten olevan jotakin sellaista, mikä mahdollistaa tekniikan ja liikenteen alan (jossain määrin myös kaupan ja hallinnon alan) koulutusta onnistuneemmin opiskelijoiden erilaisten taitojen oppimisen ja ammatillisen identiteetin eri osa-alueiden kehittymisen työssä (Virtanen, 2013a).

Taulukko 3 tuo esille opiskelijoiden näkökulmasta heidän oppimistaan työssä tukevat prosessit (työssäoppimisen vaatimusten toteutuminen, työyhteisökokemukset, kokemukset koulutuksen ja työelämä rajapinnasta). Näiden tulosten kautta alkaakin hahmottua koulutusalojen erilaisuus oppimisympäristöinä (myös Virtanen, 2014).

Opiskelijoiden työssäoppimiselle annetut ohjeistuksethan ovat kaikilla aloilla samantyyppiset (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien..., 1999). Taulukon 3 kaksi ensimmäistä riviä ("tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksoille" sekä "ohjauksen ja arvioinnin muodot työssäoppimisjaksoilla") osoittavat, että työssäoppimisen vaatimuksia ei opiskelijoiden arvioiden mukaan toteuteta kaikilla aloilla samalla tavoin. Sosiaali- ja terveysalalla työssäoppimisen vaatimuksia näytetään toteutettavan muita aloja hanakammin; muilla aloilla niitä toteutetaan vaihtelevasti. ("Vähiten"-maininnat osuvat kuitenkin useimmiten tekniikan ja liikenteen sekä kaupan ja hallinnon aloille.) Opiskelijoiden työyhteisökokemukset vaihtelevat opiskelijoiden arvioiden mukaan runsaastikin (taulukon 3 rivi "työyhteisökokemukset"). Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kokevat saavansa muita enemmän sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tukea; matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opiskelijat kokevat saavansa sitä vähiten. Aktiivisin työyhteisöjäsenyys, jolla tarkoitetaan opiskelijan mahdollisuutta vaikuttaa työn tekemiseen työpaikalla, on kaupan ja hallinnon alan opiskelijoilla, kun taas passiivisin eli vähiten vaikutusmahdollisuuksia työn tekemiseen on tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoilla.

Taulukon 3 viimeisen rivin ("kokemukset koulutuksen ja työelämän rajapinnalla") alakohdat viittaavat aiemmin esitettyihin integraatiivisen pedagogiikan malliin ja konnektiiviseen malliin. Toisin sanoen "integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä" on ilmentämässä integraatiivisen pedagogiikan

mallin toteutumista (Tynjälä, 2008), ja vastavasti "yhteys koulun ja työelämän välillä" viittaa laaja-alaisempaan yhteyden tarkasteluun koulutuksen ja työelämän välillä eli konnektiivisen mallin toteutumiseen (Guile & Griffiths, 2001). Taulukko 3 osoittaa, että sosiaali- ja terveysalalla opiskelijoiden oppiminen on opiskelijoiden arvioiden mukaan integroitu sekä konkreettiselta että laaja-alaisemmalta tasolta lähimmäksi toisiaan, kun taas heikoimpana kummankin yhteyden näkevät tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat.

Taulukon 3 tulokset viittaavat siihen, että kaikilla aloilla työssäoppimisen vaatimuksia ei vielä toteuteta samalla tavalla (myös Virtanen, 2014). Tämän lisäksi taulukko 3 tuloksineen osoittaa, että eri aloilla opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kehittymistä tuetaan eri tavoin ja oppimisympäristö koulutuksen ja työelämän rajapinnalla rakennetaan eri tavoin. Koulutusalat näyttävät siten tarjoavan opiskelijoilleen erilaiset työssäoppimisen mahdollisuudet. Kärjistetysti ilmaistuna voidaan sanoa, että eri koulutusalojen opiskelijoilla ei näytä olevan yhtäläisiä mahdollisuuksia oppia erilaisia taitoja tai kehittää ammatillista identiteettiään. Tulos kuulostaa yhtenäisen koulutusjärjestelmän Suomessa vieraalta, joskin sille löytyy osittain luonnollinen selitys.

Väitöskirjatutkimuksessa tarkastelin nimittäin lähemmin työssäoppimisen toteuttamisen käytäntöjä laadullisten aineistojen avulla (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2008; 2010). Näissä tarkasteluissa oli mukana vain ääripää eli sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan ja liikenteen ala. Laadullisista aineistoista tehtyjen havaintojen mukaan voidaan todeta, että työssäoppimisen järjestelmä on vastaanotettu eri koulutusaloilla siten kuin niiden olemassa olevat käytännöt, traditiot ja historia ovat sen mahdollistaneet. Parhaiten työssäoppiminen on pystytty vastaanottamaan sosiaali- ja terveysalalla, jolla on pitkät perinteet opiskelijoiden harjoittelujen järjestämisestä työelämässä. Sen sijaan tekniikan ja liikenteen alalla työssäoppimisen järjestelmä on jouduttu luomaan tyhjän päälle: sillä ei ole ollut yhtä systemaattista harjoittelujärjestelmää taustalla, kuten sosiaali- ja terveysalalla on ollut. Tällaista taustaa vasten ei kuulosta kovin yllättävältä, että juuri sosiaali- ja terveysalan opiskelijat arvioivat op-

pivansa työssäoppimisjaksoillaan muiden alojen opiskelijoita enemmän.

Väitöskirjatutkimukseni antoi kuitenkin viitteitä myös siitä, etteivät tulokset ole yksinomaan seurausta alojen harjoittelujärjestelmien erilaisista historioista (Virtanen, 2013a; myös Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010). Myös työelämän toimintatavoilla näyttää olevan merkitystä opiskelijoiden työssäoppimisen toteuttamiselle. Sosiaali- ja terveysalaa voidaan pitää koulutuksellisilta käytännöiltään vuorovaikutuksellisenä, reflektiivisenä sekä opiskelijan ammatillista kasvua tukevana ja korostavana. Sen sijaan tekniikan ja liikenteen alaa voisi pelkistetysti kuvata epäsystemaattisena, pirstaleisena ja opettajajohtoisena. Tekniikan ja liikenteen allalakin työssäoppimista pidetään hyvänä järjestelmänä, mutta tosipaikan tullen työelämän puolella ei olla valmiita joustamaan työssäoppimisen vaatimusten toteuttamisessa. Toisin sanoen tekniikan ja liikenteen alan työelämän hektinen rytmi ja vahva hyötyajattelu asettavat rajoitteita opiskelijoiden työssäoppimisen toteuttamiselle. Eräs opettaja sanoitti osuvasti tekemisen kulttuuria tekniikan ja liikenteen alan työelämässä: ”Jos osaa oikein hyvin reflektoida eikä saa sitä seinää syntymään, mestari sanoo, että saat mennä takaisin kouluun refleктоimaan.” (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010).

Koulutusalaeroista – hyvistä käytännöistä – voidaan ottaa myös oppia. Seuraavaksi esitelläänkin, mihin sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden vahvat ja monipuoliset oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tulokset perustuvat.

### **Ohjattu, kouluun vahvasti integroitu ja tekemisen salliva työ kokeilunhaluista opiskelijaa opettaa**

Tämän luvun alaotsikon pohjana on suomalainen sanalasku ”Työ tekijäänsä opettaa”. Väitöskirjatutkimukseni perusteellahan voidaan todeta työn opettavan myös opiskelijaa. Tämän luvun alaotsikko tarkentaa sananlaskua entisestään. Otsikko on tulos regressioanalyysiin perustuvasta mallinnuksesta, jossa etsittiin selittäjiä opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen tuloksille (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014). Otsikkoon sisältyy kiteytettynä toimintaohjeet siihen, miten tämän hetken onnistunein työssä oppimisen toteutustapa opis-

kelijoille rakennetaan. Otsikko kuvaa nimenomaan sosiaali- ja terveysalan mallia toteuttaa opiskelijoille tuloksekasta oppimista työssä (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014; myös Virtanen, 2011).

Mallinnuksen mukaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden tuloksekas oppiminen työelämässä on ennen kaikkea seurausta *työpaikan toimintatavoista sekä pedagogisista ratkaisuista työssäoppimisen toteuttamisessa* (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014; myös Virtanen, 2011). Työpaikan toimintatavoilla tarkoitetaan sitä, että opiskelija saa olla työpaikalla tasaveroisena toimijana muiden työntekijöiden kanssa. Tasaveroinen toimijuus muiden työntekijöiden kanssa syntyy esimerkiksi siten, että opiskelijalle annetaan mahdollisuus vaikuttaa työpaikalla tehtäviin asioihin ja että myös häneltä kysytään neuvoja ja opitaan uusia asioita. Silti opiskelijan tulisi saada pitää opiskelijan roolinsa: on varmistettava, että opiskelijalla on riittävä ohjauksellinen tuki saatavilla. Ohjausta ei kuitenkaan tarvitse olla koko ajan tyrkyttämässä opiskelijalle, mutta opiskelijalla on oltava tunne, että ohjausta on tarvittaessa saatavilla.

Pedagogisilla ratkaisuilla viitataan niihin keinoihin ja ratkaisuihin, joilla opiskelijoiden oppimista eri ympäristöissä pyritään integroimaan. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoilla näistä tekijöistä malliin tuli vahvasti mukaan integratiivisen pedagogiikan toteuttaminen (”integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä”) ja kaksi työssäoppimisen toteuttamiseen liittyvää vaatimusta (”tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksoille” ja ”opettajan kanssa käydyt keskustelut työssäoppimisjaksojen aikana”). Nämä tekijät olivat sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden oppimista työssä selittävässä mallissa yhtä merkittävässä roolissa kuin edellä kuvatut työpaikan toimintatavat. Työssäoppimisen vaatimusten nouseminen mukaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden oppimista työssä selittävään malliin on osoitus työssäoppimisen järjestelmän toimivuudesta (Virtanen, 2013a). Työssäoppimisen lähtökohdathan olivat erikoiset: se ei näytä perustuvan tieteelliseen tutkimukseen tai teoriaan, vaan se on kehitetty kokeilujen avulla vastaamaan ammatillisessa koulutuksessa tuolloin havaittuihin ongelmiin (Virtanen, 2013a).

Löyhähköstä tieteellisestä perustastaan huolimatta työssäoppimiseen on luotu vaatimukset (tavoitteellisuus, ohjaus ja arviointi), jotka oppimisteoreettisista lähtökohdista tarkasteltuna on ymmärrettävissä oppimista eri oppimisympäristöissä integroivina elementteinä. Mielenkiintoista on myös, että nimenomaan integratiivisen pedagogiikan mallia ilmentävä tekijä nousi mukaan malliin. Siten opiskelijoiden kokemusmaailmasta käsin nimenomaan oppimisen konkreettinen, ruohonjuuritason integroituminen on merkittävää heidän oppimiselleen työssä. Vaikka laaja-alaisempaa yhteyttä koulutuksen ja työelämän välillä kuvaava konnektiivinen malli ei noussutkaan mukaan tähän opiskelijoiden oppimista työssä selittävään malliin, se ei tarkoita, ettei koulutuksen ja työelämän laaja-alaisemmilla yhteyksillä ole merkitystä opiskelijoiden oppimistilanteiden rakentumisessa koulutuksen ja työelämän rajapinnalle. Päinvastoin konnektiivisen mallin mukaisesti rakentuva koulutus näyttää luovan edellytykset integratiivisen pedagogiikan toteuttamiselle ja soveltamiselle (Virtanen, 2013a). Tämä huomio tulee esille silloin, kun työssäoppimista tarkastellaan laaja-alaisemmin, myös ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien näkökulmista (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010).

*Opiskelijan oma rooli* sen sijaan jäi mallissa taka-alalle, mitä voidaan pitää merkkinä työssäoppimisen erinomaisuudesta. Opiskelijalle riittää, että uskaltaa olla työelämässä kokeilunhaluinen. Ennen kaikkea väitöskirjatutkimukseni tyrmää uskomuksen siitä, että opiskelijan oppiminen on hänestä itsestään kiinni. Tutkimukseni ohjaa enemmänkin kiinnittämään huomiota siihen, miten opiskelijoiden oppiminen koulutuksen ja työelämän rajapinnalle pedagogisilta toimintatavoiltaan rakennetaan ja miten opiskelija työelämässä vastaanotetaan (Virtanen, 2013a).

### **Työssäoppimisessa muille malliksi otettavaa**

Työssäoppimista on tässä artikkelissa kutsuttu harjoittelujärjestelmien lippulaivaksi. Harjoittelujärjestelmien lippulaivaksi nimeäminen on toisaalta helppo tehtävä, sillä millään muulla koulutusjärjestelmämme asteella ei ole yhtenäistä tapaa järjestää harjoittelujaan. Järjestelmätasolla tarkasteltuna työssäoppiminen on

ainoa yhtenäinen ja systemaattinen harjoittelujärjestelmä, jolloin nimeämistä lippulaivaksi voidaan pitää jopa itsestäänselvyyttenä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei muiden koulutusasteiden koulutusohjelmissä tai pääaineissa järjestettäisi jo nyt onnistuneita harjoittelujaksoja. Esimerkiksi yliopistokoulutuksen professionaalisimmilla aloilla, kuten lääkäri- tai opettajankoulutuksessa, harjoittelut ovat jo pitkään toteutuneet hyvin ja tuottaneet toivottuja tuloksia (Virtanen & Penttilä, 2012). Tässä artikkelissa työssäoppimisen kutsuminen harjoittelujärjestelmien lippulaivaksi on ennen kaikkea seurausta viimeaikaisista tutkimustuloksista, jotka osoittavat työssäoppimisen olevan tehokas ja monipuolinen käytäntö oppia ja kehittyä ammatillisesti. Tätä työssäoppiminen on erityisesti silloin, kun se toteutetaan sille asetettujen vaatimusten eli tavoitteiden asettamisen, ohjauksen ja arvioinnin avulla, kuten tulokset sosi-aali- ja terveysalalta osoittavat. Työssäoppimisessa riittää muille malliksi otettavaa.

Vaikka työssäoppiminen on systemaattisesti kehitetty ja rakennettu ammatillisen peruskoulutuksen järjestelmä, on siitä muidenkin koulutusasteiden mahdollista ottaa oppia harjoitteluidensa tai muiden koulutuksen ja työelämän rajapinnalla toimivien oppimistilanteiden suunnittelua ja toteuttamista varten. Esimerkiksi työssäoppimisen hyväksi osoitettujen vaatimusten – tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin – lainaaminen on melko helppoa, eikä niiden hyödyntäminen vaadi kovin mittavia resursseja (myös Virtanen 2011; 2014). Niiden hyödyntämistä voi suositella varsinkin akateemisten yleisalojen harjoittelujen kehittämiseksi.

Akateemisia yleisaloja vaivaa nimittäin harjoittelujen irrallisuus (Penttilä, 2010; myös Virtanen & Penttilä, 2012). Toisin sanoen yliopisto-opiskelijat ovat kokeneet harjoittelunsa – sen hyödyllisyydestä huolimatta – muista opinnoista irrallisiksi. Tällaisia harjoitteluita pystyttäisiin työssäoppimisen periaatteiden – tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin – keinoin integroimaan lähemmäksi muita opintoja. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoidenkin harjoitteluille voitaisiin asettaa oppimisen tavoitteet, jotka laadittaisiin yhdessä harjoittelusta vastaavan yliopiston edustajan sekä myös opiskelijaa työpaikalla ohjaavan työnantajata-

hon kanssa. Tällöin niistä olisi kirjoitettu näkyväksi ja kaikki osapuolet olisivat niistä tietoisia – niiden tavoittamista kohti olisi siten helpompi työelämässäkin ohjata. Harjoittelujakson päätteeksi kaikki kolme osapuolta voisivat istahtaa alas keskustelemaan opiskelijan tavoitteiden saavuttamisen onnistumisesta harjoittelujakson aikana. Tällaiset arviointikeskustelut kehittävät myös opiskelijan taitoa arvioida itseään (Virtanen, 2013a), ja itsearviointitaidon kehittyminen vastaavasti tukee opiskelijan oman osaamisen kehittymistä (Stenström, Laine & Kuronen, 2006).

Varsinaista harjoittelun ohjausta silmällä pitäen on syytä huomioida nykytutkimus työssä tapahtuvan ohjauksen muodoista (Tynjälä & Virtanen, 2013; Virtanen & Tynjälä, 2008). Esimerkiksi yliopisto-opintojen harjoitteluisakin usein käytetyt kirjalliset tehtävät tai oppimispäiväkirjan laatiminen harjoittelujen aikana eivät ole osoittaneet tukevan opiskelijan oppimista työssä kovinkaan merkittävästi (Virtanen & Tynjälä, 2008). Sen sijaan opiskelijoiden oppimista työelämässä näyttävät parhaiten edistävän sellaiset ohjauksen muodot, joita toteutetaan ohjaajan tai työpaikan muiden työntekijöiden kanssa keskustelemalla (Tynjälä & Virtanen, 2013). Tiedetään myös, että aidoissa vuorovaikutustilanteissa, kuten asiakaspalveluun kuuluviissa konfliktitilanteissa, opitaan paljon (Virtanen & Penttilä, 2012). Harjoittelujen ohjauskeskustelut kannattaisikin keskittää heti tapahtuneiden jälkeisiin tilanteisiin.

Kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen etuna on nopeus ja välitön palaute tai reflektointi: sen avulla pystytään heti puuttumaan epäselviin ja ongelmallisiin kohtiin työssä, kun taas näistä asioista kirjoittaminen esimerkiksi harjoitteluraporttiin saattaa jäädä kokonaan ilman vastakaikua, jolloin opiskelija jää yksin epäselvien ja ongelmallisten asioiden kanssa (Tynjälä & Virtanen, 2013).

Edellä esitettyihin kehittämisehdotuksiin sisältyy harjoittelujen rakenteellisiakin kehittämisehdotuksia. Harjoitteluille tai muille työelämässä tapahtuville oppimistilanteille kannattaisi nimetä sekä koulun että työelämän puolelta vastuuhenkilöt. Koulujen puolella olevilla harjoittelujen vastuuhenkilöillä olisi toivottavaa olla pedagogista osaamista: tällöin harjoittelujen integroiminen osaksi tutkinnon muita sisältöjä ja kokonaisuuksia olisi todennäköisempää (ja päinvastoin tutkinnon muut sisällöt ja kokonaisuudet olisi helpompi integroida harjoitteluun). Kenties onnistuneimpaan toimintamalliin harjoittelujen kehittämisessä päästäisiin, jos koulujen puolella harjoittelusta vastaisi useammasta henkilöstä koostuva tiimi. Useamman ihmisen on helpompi nähdä harjoittelujen integroinnin paikat osaksi muuta yliopistokoulutusta. Harjoittelujen vastuu tulisi myös antaa sellaisille työntekijöillä, joilla on pitkäaikaiset työsuhteet. Tällöin harjoittelujen toteuttamisen kautta kertyneiden kokemusten avulla olisi luonteva kehittää harjoitteluja toimivampaan suuntaan.

## Lähteet

- Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. (1999). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Opetushallitus.
- Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R., & Räisänen, A. (2010). Työssäoppimisen arvioinnin seuranta. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 44.
- Billett, S. (2004). Learning through work. Workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context* (s. 109–125). London: Routledge.
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A., & Eteläpelto, A. (2008). Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning*, 1(3), 191–210.
- Eerola, T., & Majuri, M. (2006). Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet – selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Eraut, M. (2004). 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.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–141.
- KOULUTA-tilasto. (2013). Opetushallituksen KOULUTA-tilastoraportit. Haettu kesäkuu 6. 2014 osoitteesta [https://www.kouluta.fi/koulutadw/faces/app/startupDWRReports.jsp?report\\_id=18](https://www.kouluta.fi/koulutadw/faces/app/startupDWRReports.jsp?report_id=18).
- Koulutuksen keskeyttäminen 2010. (2012). Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu kesäkuu 6. osoitteesta: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk\\_2010\\_2012-03-20\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk_2010_2012-03-20_fi.pdf).
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. (2011). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kulmala, J. (1998). Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä* (s. 17–51). Helsinki: Opetushallitus.
- Laukia, J. (2013). Ammatillisen koulutuksen vetovoiman salaisuus. Mieliopiskelija Keskisuomalaisessa 9.11.2013.
- Lasonen, J. (2001). Työpaikat oppimisympäristöinä: työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1) kokeilun kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2006). A typology on the knowledge demonstrated by beginning professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education and working life. Collaborations, confrontations and challenges* (s. 103–113). Amsterdam: Elsevier.
- Majuri, M., & Eerola, T. (2007). ”Eivät he muuta tekisikään”. Tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäntylä, R. (2001). Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (s. 151–162). Helsinki: Tammi.
- Räisänen, A., & Hietala, R. (toim.) (2007). *ESR-rahoitus ja työssäoppimisen järjestäminen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 24.
- Peltomäki, M., & Silvennoinen, H. (2003). Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttilä, J. (2010). ”Kyllä sitä osaa ja pärjää”. Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemuk-

- set yleisillä akateemisilla aloilla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 34.
- Puhakka, A. (2011). Maistereiden työssään tarvitsemia taitoja kartoittamassa. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat (s. 61–86). Helsinki: Aarresaariverkosto.
- Santala, H. (2001). Työssäoppimisyhteisö – sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa M. Räkköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa (s. 49–72). Helsinki: Tammi.
- Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään. (2001). Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Stenström, M-L., Laine, K., & Kuronen, L. (2006). Practice-oriented assessment – towards quality assurance through vocational skills demonstrations. Teoksessa M-L. Stenström & K. Laine (toim.) Quality and practice in assessment. New approaches in work-related learning (s. 89–120). University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Tulevaisuusluotain. (2006). Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti. Haettu kesäkuu 6. 2014, osoitteesta [http://www.logistiikkayritykset.fi/ek\\_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset\\_ja\\_julkaisut/ek\\_julkaisuarkisto/2006/18\\_10\\_06\\_Tulevaisuusluotain\\_final.pdf](http://www.logistiikkayritykset.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf).
- Tynjälä, P. (2007). Integriatiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) Taidon tieto (s. 11–36). Helsinki: Edita.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia (s. 79–95). Helsinki: WSOYpro.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen, M. V., & Valkonen, S. (2005). Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi -tutkimus Osa II. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 24.
- Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2013). Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-L. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa (s. 89–99). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. (2005). Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus Osa I. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 23.
- Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. (2002). Helsinki: Opetushallitus.
- Uusitalo, I. (2001a). Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Räkköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa (s. 13–27). Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, I. (2001b). Työssäoppimisen oppimistehtävät. Teoksessa M. Räkköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa (s. 143–150) . Helsinki: Tammi.
- Vertanen, I. (2001). Johdanto. Teoksessa I. Vertanen (toim.) Työssäoppiminen - haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle (ss. 14–20). Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 137.
- Virtanen, A. (2010, marraskuu). Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden arvioita koulutuksen aikana opitusta sosiaali-, terveys- ja hoitoalalla. Paperi esitetty Työelämän tutkimuspäivillä, Suomi, Tampere.
- Virtanen, A. (2011). Kohti tulevien asiantuntijoiden oppimisympäristöjen rakentamista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta verkkolehti – marrasjoulukuu 2011. Haettu kesäkuu 6. 2014, osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40286/kohti-tulevien-asiantuntijoiden-oppimisymparistojen-rakentamista.pdf?sequence=1>.
- Virtanen, A. (2013a). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 473.

- Virtanen, A. (2013b). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Lektio Anne Virtasen aikuiskasvatustieteen väitöskirjan tarkastustilaisuudesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(3), 114–119.
- Virtanen, A. (2014). Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(1), 10–27.
- Virtanen, A., & Collin, K. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 216–235). Helsinki: WSOY.
- Virtanen, A., & Penttilä, J. (2012). Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus*, 43(3), 268–278.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008, elokuu). The role of guidance in students' learning and vocational development at work. Posterit esitetty EARLI SIG Learning and Professional Development -kongressissa, Jyväskylä, Suomi.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2010, elokuu). Students' experiences of learning generic skills in university studies. Paperi esitetty European Conference of Educational Research (ECER) -kongressissa, Suomi, Helsinki.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Collin, K. (2009). Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning*, 2(3), 153–175.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Stenström, M-L. (2008). Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.). *Emerging perspectives of workplace learning* (s. 19–34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Stenström, M-L. (2010). Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (s. 97–117). Helsinki: WSOYpro.
- Väisänen, P. (2003). Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.



