

Maarit Virolainen

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen
ja työelämäyhteistyön kehittäjinä



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuselosteita 27

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä

Maarit Virolainen



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Julkaisujen toimituskunta:

Jouni Välijärvi
Pirjo Linnakylä
Päivi Häkkinen
Päivi Tynjälä
Jouni Sojakka

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

© Maarit Virolainen ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Minna Jokinen

ISSN 1456-5153

ISBN 951-39-2461-0 (nid.) ISBN 978-951-39-3517-7 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2006

Sisältö

Tiivistelmä	7
Abstract	9
Esipuhe	11
1 Johdanto	14
2 Harjoittelujen kehittäminen ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteisenä haasteena	16
3 Harjoittelu välitettynä siirtymänä koulusta työelämään	18
4 Jälkiteollisen yhteiskunnan muuttuvan työelämän haasteet asiantuntijaksi kypsymiselle	20
5 Välitettyjen siirtymisten harjoitteluja?	25
6 Harjoittelu oppimisen paikkana	33
7 Oppimisen laatu laajenevan ja rajoitetun osallistumisen harjoittelupaikoilla	38
8 Työkokemuksesta oppimisen mallit ja ammattikorkeakoulut harjoittelujen järjestäjinä	42

Sisältö

9	Yhdistävä erikoistuminen harjoittelujen haasteena	47
10	Jälkiteollinen yhteiskunta siirtymisten ympäristönä	52
11	Harjoittelujen kehittämisen osa-alueet.....	55
12	Tutkimustehtävä	59
13	Teemahaastatteluaineisto ja aineiston valmistelu analysoitavaksi	60
14	Menetelmänä teoriaohjaava sisällönanalyysi	62
15	Harjoittelu sisällönanalyysin keinoin mallinnettuna	64
16	Harjoittelujen keskeiset toimintamuodot ja rakenteet	67
16.1	Harjoittelujaksojen sijoittaminen opetussuunnitelmaan	67
16.2	Harjoittelusopimus.....	77
16.3	Ohjaus työpaikalla	83
16.4	Palkat ja palkkiot	88
16.5	Harjoitteluraportti	91
16.6	Itsearviointi ja arviointi	99
17	Ammattikorkeakoulut harjoittelukäytäntöjä uudistavina asiantuntijayhteisöinä	107
18	Yhteenvedo	121
	Lähteet	124
	Liitteet	129

Tiivistelmä

Virolainen, M. 2006. Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimus-
selosteita 27.

ISSN 1456-5153

ISBN 951-39-2461-0 (nid.) ISBN 978-951-39-3517-7 (pdf)

Ammattikorkeakoulujen työharjoittelut ovat yksi ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön kenttä. Ne muodostavat merkittävän osan opiskelijoiden opetussuunnitelmasta. Opiskelijoiden opintoihin kuuluvien työelämäjaksojen merkitys korostuu kaksipilarisessa korkeakoululaitoksessa, missä ammattikorkeakoulujen oletetaan tukevan aluekehitystä ja tarjoavan työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten harjoittelut on organisoitu, mitkä ovat suomalaisten ammattikorkeakoulujen työharjoittelumallit, mitkä tekijät vaikuttavat harjoittelumallien muotoutumiseen, mitä ovat ”hyvän” harjoittelun järjestämisen piirteet ja miten harjoittelut jäsentyvät osaksi ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön kenttää.

Tutkimuksen aineistona ovat viidessä monialaisessa ammattikorkeakoulussa kolmen koulutusohjelman (tietotekniikka, liiketalous, sosionomi) harjoittelujen järjestelyyn ja ohjaamiseen osallistuville henkilöille tehdyt teemahaastattelut (n = 28). Haastatteluaineiston pohjalta muodostettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella eri harjoittelun vaiheiden ja piirteiden ulottuvuuksia kokoava harjoitteluprosessimalli. Lisäksi teoreettisen keskustelun pohjalta on esitetty harjoittelun opetussuunnitelmallisen kehittämisen tarkas-

Tiivistelmä

teluun soveltuva harjoittelujen eri osa-alueita erittelevä viisiulotteinen malli. Mallien lisäksi tulokset pohditaan aineistoesimerkkien avulla harjoitteluprosessin rakenteita, kuten jaksojen asemaa opetussuunnitelmassa, harjoittelusopimuksen laatimista, ohjausta, palkkoja ja palkkioita, harjoitteluraporttia, itsearviointia ja arviointia.

Asiasanat: ammattikorkeakoulut, sisällönanalyysi, harjoittelu, työelämäyhteistyö, työpaikalta oppiminen

Abstract

Virolainen, M. 2006. Building competencies. Polytechnics as the developers of work-related learning and cooperation with working life. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 27.

ISSN 1456-5153

ISBN 951-39-2461-0 (printed version), ISBN 978-951-39-3517-7 (pdf)

The provision of work-related learning is one area of cooperation between polytechnics and working life. It occupies a significant position in the students' curricula. The importance of work-related learning periods is underlined in the Finnish two-pillar higher education system where polytechnics are expected to support regional development and offer higher education based on the demands of working life and its development. The study examines how work-related learning is organized, what models of work-related learning exist in the Finnish polytechnics, what factors define the composition of models of work-related learning, what constitute features of "good" practice and how work-related learning is positioned in the interface between polytechnics and working life.

The study is based on thematic interviews completed in five multi-field polytechnics (n = 28). The focus is on bachelor's programmes in the social services, business administration and engineering. Theory-driven content analysis led to a holistic model of work-related learning as a process. In the model the different phases of the process are pictured as continua. In addition, a five-dimensional model is presented to support theory-based review of the curricula of work-related-learning. In the results of the study the models of work-

Abstract

related learning are further elaborated by consideration of the features that structure its processes, such as place of work-related learning periods in the curricula, drawing up agreements on work-related learning periods, guidance, students' remuneration and employers' rewards, students' reports on their work-related learning, self-assessment and assessment.

Descriptors: polytechnics, universities of applied sciences, content analysis, work-related learning, cooperation with working life

Esipuhe

Idea ammattikorkeakoulujen ja työelämän suhteen ottamisesta tutkimuksen teemaksi syntyi työskennellessäni "Ammattikorkeakoulututkiminto työmarkkinauran perustana" hankkeessa 2001–2002. Tuossa hankkeessa aineistona oli 1990-luvun loppupuolella Koulutuksen tutkimuslaitoksessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoilta kerätty laaja kyselyaineisto (n = 4935). Aineisto mahdollisti ammattikorkeakouluista ja yliopistoista valmistuneiden koulutuskokemusten vertailun.

Tutkimusta tehdessäni ammattikorkeakoululaki oli valmisteilla ja julkisuudessa käytiin keskustelua ammattikorkeakoulujen roolista suhteessa yliopistoon. Keskustelun teemoina olivat esimerkiksi, millaista ammattikorkeakoulujen tutkimuksen sopii olla luonteeltaan, ja miten ammattikorkeakoulujen suhde työelämään on erityinen verrattuna yliopistoihin (ks. esim. Jäppinen 2002). Aluekehityksen teema näytti vahvistuvan ammattikorkeakoulujen vakinaistamisprosessien jälkeen keskeisenä ammattikorkeakoulujen kehittämisen näkymänä.

Julkisen keskustelun ja oman työn ristivalotuksessa ammattikorkeakoulujen työelämäsuhde alkoi pohdittaa minua tutkijana kahdella tapaa. Yhtäältä työelämä ja ammattikorkeakoulut näyttäytyivät arkiajattelussa ja julkisen keskustelun puheenvuoroissa mallintuvan jotenkin tasaväkisinä ja yhtenäisinä kokonaisuuksina. Ammattikorkeakoulun tehtäväksi annettu projekti työelämän kehittämisestä ja aluekehitykseen osallistumisesta vaikutti silmäni jotenkin liian helpolta ja organisaatioiden prosessien toisiinsa sovittaminen kovin tekniseltä tehtävältä. Toisaalta samastuin opiskelijoihin ja koin itseni jonkinlaiseksi opiskelijan puolesta puhujaksi; opiskelijan oikeus hyvään opetukseen ei saisi ammattikor-

keakoulussa jäädä muiden projektien varjoon. Opiskelijoiden pohtiessa koulutuksen eri piirteiden vaikutuksia omaan työelämään sijoittumiseensa ja siinä menestymiseen, heidän arvionsa harjoitteluista, projekteista ja ura- ja rekrytointitoimenpiteistä olivat melko kriittisiä (Virolainen & Valkonen 2002, 37–38). Opiskelijoiden opinnoissa työharjoittelut olivat keskeistä työelämäsuhteen rakentamisen aluetta, joten kiinnostuin erityisesti työharjoitteluista.

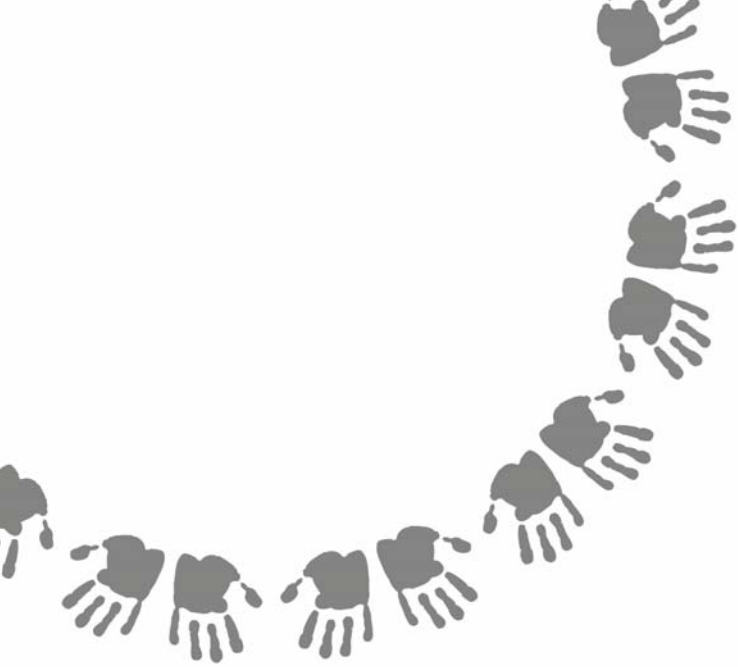
Opiskelijoiden työharjoittelut alkoivat näyttää siltä ammattikorkeakoulujen opintojen alueelta, jonka pitäisi olla ammattikorkeakoulujen erityisen työelämäsuhteen toteutumisen ydintä. Tuolloin käsilläni ollut kyselyaineisto kertoi opiskelijoiden kokemuksesta osuoksina: kuinka suurella osalla opiskelijoista on työkokemusta ennen koulutustaan, ja kuinka suuri osa opiskelijoista on suorittanut työharjoittelua omalla alalla tai muuta työtä opintojen ohessa. Lisäksi aineisto kuvasi opiskelijoiden arvioita opinnoistaan numeroina (asteikolla 1–5). Silloinen aineisto kertoi harjoitteluista määrällisesti, mutta harjoittelujen laadulliset prosessit eivät tulleet esille (ks. Virolainen & Valkonen 2002). Kuitenkin harjoittelut ovat opiskelijoiden opintojen osa, missä koulutuksessa opittu ammattitaito tulee koe-telluksi ja osaltaan syventyy. Sen pitäisi näyttää myös oman ja työelämän kehityksen haasteita. Niinpä muotoilin syksyllä 2001 tutkimussuunnitelmaa ammattikorkeakoulujen työharjoittelumalleihin liittyen. Laajempi tutkimuksen teema ja kiinnostuksen kohteeni oli ammattikorkeakoulujen työelämäsuhde ja siinä erityisenä tarkastelun kohteena työharjoittelut, ammattikorkeakoulujen työharjoittelumallit ja niiden muotoutumiseen vaikuttavat tekijät. Työharjoittelumalleista on tutkimusprosessin kuluessa ilmestynyt alakohtaista kirjallisuutta. Oman tutkimushankkeeni tulosten ja uuden luomisen kannalta harjoittelujen muotoutumiseen vaikuttavien organisatoristen tekijöiden pohdiskelun merkitys on korostunut.

Opetusministeriö on rahoittanut tutkimushanketta ”Ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyö”. Hankkeen tuloksia on aiemmin julkaistu artikkelissa (Virolainen 2004). Hankkeen haastattelut toteutettiin pääasiassa syksyllä 2002 (n = 38).¹ Haastatteluja analysoidaan edelleen laajemmassa usean hankkeen ja tutkijan WORKLEARN-projektissa (ks. <http://www.peda.net/veraja/worklearn/>).

Raportin valmistuessa haluan muistaa kiitoksella erityisesti kaikkia niitä ammattikorkeakoulujen eri asemassa työskennelleitä henkilöitä, jotka antoivat aikaansa ja suostuivat haastateltaviksi. Teidän innostuksenne työhne kehittämistä oli tarttuvaa. Lisäksi haluan kiittää Koulutuksen tutkimuslaitoksen mukavia kollegoja. Teidän pyyteetön ystävällisyyttenne on saatellut työn ja elämän karikoiden yli. Tutkimusryhmämme Oppiminen, koulutus ja muuttuva työelämä jäsenten ajattelu on ollut motivoivaa, ja erityisesti haluan kiittää tut-

¹ Tutkija oli äitiys- ja vanhempainvapaalla 1.2.2003–19.1.2004.

kimusta ohjanneita dosentti Marja-Leena Stenströmiä ja professori Päivi Tynjälää. Vuosien kuluessa ja jatko-opintojen jatkuessa professori Kaj Ilmosen ja yliassistentti Jouko Nätin vetämässä Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen työelämän jatkokoulutusryhmässä on usein esitetty työhön uusia perspektiivejä avaavia kysymyksiä ja vinkkejä, mistä lämpimät kiitokset. Lisäksi haluan muistaa kiitoksin tutkimuksen litteroinnit tehneitä Minna Jokista ja Tarja Hämäläistä. Luotettava ja riipeä litterointinne takasi sen, että sain olla rauhassa vapaalla.



1

Johdanto

Ammattikorkeakoulun harjoittelut ovat aluetta, johon oppimisen näkökulmasta tarjoutuu (teoreettisen) tarkastelun eväitä useista näkökulmista: esimerkiksi asiantuntijuustutkimuksesta, työpaikalta ja työssäoppimisen tutkimuksesta, informaalin ja formaalin oppimisen tutkimuksesta, oppivan organisaation tutkimuksesta, uraohjauksen tarkasteluista sekä ammatillisen identiteetin muotoutumisen tarkasteluista. Harjoittelussa avautuvia työn ja koulutuksen kohtaamisen haasteita hahmotetaan seuraavassa ensin oppivan yhteisön yksilölle tarjoaman maailmankuvan kaikenkattavuuden ja huokoisuuden ongelmana kulttuuriantropologisia esimerkkejä hyödyntäen (Sennett 2003). Tämän jälkeen pohditaan koulussa opitun siirtymistä oppijan mukana muihin yhteisöihin ja näiden siirtymien mahdollisuutta olla välitettyjä (Beach 2003). Siirtymien problematisoinnista siirrytään vertailemaan kahta työpaikalta oppimisen mallia (Billett 2002; Illeris 2004) ja kartoitetaan harjoitteluympäristöjen ominaisuuksia oppimisympäristöinä sekä koulun mahdollista roolia työelämysuhteen rakentajana aiempia tutkimuksia hyödyntäen (Fuller & Unwin 2003; Guile & Griffiths 2001). Yksilö- ja yhteisötasojen vuorovaikutusten tarkastelun jälkeen pohditaan tietoyhteiskunnan erikoispiirteitä kulttuuri- ja työympäristönä. Tietoyhteiskunnan osalta pohditaan edelleen siinä usein tarvittavaksi oletettujen yleistaitojen omaksumisen problematiikkaa ja mahdollisuutta (Guile 2002). Raportin eri lukujen kohdentumista eri tarkastelutasoille on jäsennetty kuviossa 1. Näiden teoreettisten keskustelujen pohjalta esitetään malli suomalaisten ammattikorkeakoulujen harjoittelumallien tarkasteluun. Sen jälkeen kuvataan ja pohditaan toteutuneita harjoittelujen järjestämisen tapoja aineistona viiden monialaisen ammattikorkeakoulun kolmesta koulutusohjelmasta kerätyt haastattelut (lii-

ketalous, tietotekniikka, sosionomi). Teemahaastatteluja on jäsennetty sisällönanalysointi-menetelmällä. Tuloksista raportoidaan ensin tutkimuksen kohteena olleiden kolmen alan yhteinen malli ja tämän jälkeen keskitytään harjoitteluja keskeisesti rakenteistaviin osa-alueisiin ja esitetään niitä havainnollistavia esimerkkejä.

Tarkastelutaso	Tutkimusraportin teema luvussa	Keskeiset käsitteet	Teoreetikot ja tutkijat, joiden avulla teemaa on hahmotettu
Yksilö	Jälkiteollisen yhteiskunnan muuttuvan työelämän haasteet asiantuntijaksi kypsymiselle	“ulospäin kääntymisen”, ontologinen varmuus	Sennett, Jarvis
Yksilö-yhteisö	Harjoittelu välitettynä siirtymänä koulusta työelämään Työpaikka oppimipaikkana	välitetyt siirtymät työpaikalta oppimisen pedagogiikka, oppimisympäristö ja -prosessi	Beach Billett, Illeris, Fuller & Unwin
Yhteisö-yhteisö	Työkokemuksesta oppimisen mallit	yhdistävä malli	Guile & Griffiths
Yhteisö-yhteiskunta	Yhdistävä erikoistuminen harjoittelujen haasteena Muutos toimijoiden toteuttamina projekteina	moniympäristöiset taidot, yhdistävä erikoistuminen muutos projektina	Guile Colomy

Kuvio 1. Raportin eri lukujen tarkastelutasot ja pääkäsitteet



2

Harjoittelujen kehittäminen ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteisenä haasteena

Ammattikorkeakoulujen vakinaistamisprosessin jälkeen ja ammattikorkeakoululain tule-
misen myötä ammattikorkeakoulut ovat voineet entistä paremmin syventyä kehittämään
omaa työtään. Statuksen hakemiseen ja oman aseman perustelemiseen ohjatut voimavarat
on voitu suunnata oman työn kriittiseenkin tarkasteluun. Ammattikorkeakoulujen opetta-
jien, koulutusalan päälliköiden, suunnittelijoiden ja muiden toimijoiden identiteetti oman
alueensa kehittäjinä on syventynyt. Kilpailu kärkiyksikönsijoista on opetusministeriön
suunnalta ohjannut aktiiviseen kehittämistyöhön (Huttula ym. 2000, 2001, 2002).

Työelämäsuhteen kehittämisessä toimintatapojen syventäminen on tarkoittanut esi-
merkiksi alueellisen vaikuttamisen profiilin tietoisempaa hakemista ja harjoittelumallien
kehittämistä. Ammattikorkeakoulujen työharjoitteluja onkin viime vuosina tarkasteltu ti-
henevään tahtiin useissa väitöskirjoissa, artikkeleissa, tutkimuksissa, selvityksissä ja hank-
keissa (Könnilä 1999; Kotila 2000; Raij 2000; Kaartinen–Koutaniemi 2001; Kantola 2003;
Konkola 2001; Liimatainen 2002; Mäenpää & Nurminen 2003; Sarajärvi 2003; Vesterinen
2002 a, b, c; Keskitalo 2004; Ylipulli-Kairala & Lohiniva 2002; Hynynen, Tiilikainen & Ves-
terinen 2003; <http://www.kpamk.fi/harke/tietopankki/index.html>).

Samanaikaisesti, kun toisen asteen työelämäjaksot ovat saaneet vakiintuneen termin,
työssäoppiminen, ammattikorkeakoulujen opintojen osana työelämässä suoritettavan har-
joittelun nimestä ei ole syntynyt yksimielisyyttä. Ammattikorkeakoulut ovat toista astetta

autonomisempia opetussuunnitelmansa määrittelyssä ja kukaan kentän toimijoista ei ilmeisesti ole onnistunut omalla ehdotuksellaan täysin tyydyttävästi puhumaan toisia puolelleen. Harjoittelujaksoja onkin nimitetty mm. ammatilliseksi harjoitteluksi, käytännön harjoitteluksi tai harjoitteluksi. Tässä raportissa tarkastellaan harjoitteluja pääasiassa ammattikorkeakoulun järjestämänä opetusjaksona ja harjoitteluprosessia osana opetussuunnitelmaa ja siksi käytetään usein termiä harjoittelut. Työpaikalta tai työkokemuksesta oppimisesta raportissa puhutaan silloin, kun tarkoituksena on tarkastella opiskelijan oppimista harjoitteluissa järjestetyissä erityisissä oppimisympäristöissä, työpaikan tarjoamissa harjoitteluolosuhteissa. Harjoittelutermin pääasiallisella käytöllä raportissa pyritään painottamaan ohjauksellisen vuorovaikutuksen merkitystä, vaikka työpaikalta oppimisessa pyritään täysivaltaiseen osallistumiseen ja "autenttiseen" oppimiskokemukseen. Kun lähtökohdaksi otetaan koko opetussuunnitelma, siihen voi sisältyä opintojen aikana useita eri tavoitteisia harjoittelujaksoja. Olennaista harjoittelulle on oppimisen siirtäminen toiseen ympäristöön, työpaikalle. Näkökulman mukaan keskeistä on uuden sosiaalisen ympäristön jäsenyyden ja oppimisympäristön oppimiselle asettamat haasteet. Harjoittelemisesta puhuminen korostaa oppijan asemaa yhteisön kokeneempiin jäseniin nähden. Uudessa ympäristössä muita kokemattomampana ryhmään osallistumisen pitäisi tehdä luvalliseksi opiskelijan osittainen tietämättömyys ja oikeus ohjauksen saamiseen (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998, *legitimate peripheral participation*). Harjoittelemassa ollaan työyhteisön ja ammattikunnan täysivaltaisen jäsenyyden saavuttamiseksi. Harjoittelijan vastuun pitäisi olla työyhteisön varsinaisiin jäseniin nähden jossain määrin vajaan. Harjoittelun tavoitteena on kuitenkin täysivaltaistuminen ja valtautuminen oppimisen tilanteiden kehittäjäksi itselle ja muille työyhteisön jäsenille. Harjoittelu ymmärretään tässä sosiaalisten toimijoiden keskinäisten neuvottelujen perusteella opiskelijalle järjestellyksi oppimisympäristöksi, jossa työkokemuksesta oppiminen, työstä oppiminen, työelämästä oppiminen ja informaali oppiminen voivat liittyä formaalisti opittuun.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat suomalaisten ammattikorkeakoulujen työharjoittelumallit. Tutkimuksen tekoa motivoineita kysymyksiä ovat olleet: millaisilla malleilla suomalaisten ammattikorkeakoulujen työharjoittelut on toteutettu, miten harjoittelujen järjestäminen on organisoitu, mitä ovat "hyvän" harjoittelujen järjestämisen piirteet, miten harjoittelut jäsentyvät osaksi ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön kenttää ja mitkä tekijät vaikuttavat harjoittelumallien muotoutumiseen. Tutkimuksessa kuvataan haastatettuaineistojen pohjalta suomalaisten ammattikorkeakoulujen harjoittelumallien ulottuvuuksia ja esitetään kaksi mallia niiden kehittämistyöhön. Mallien tarkastelun lähtökohtana ovat olleet Guilen ja Griffithsin (2001) esittämät mallit.



3

Harjoittelu välitettynä siirtymänä koulusta työelämään

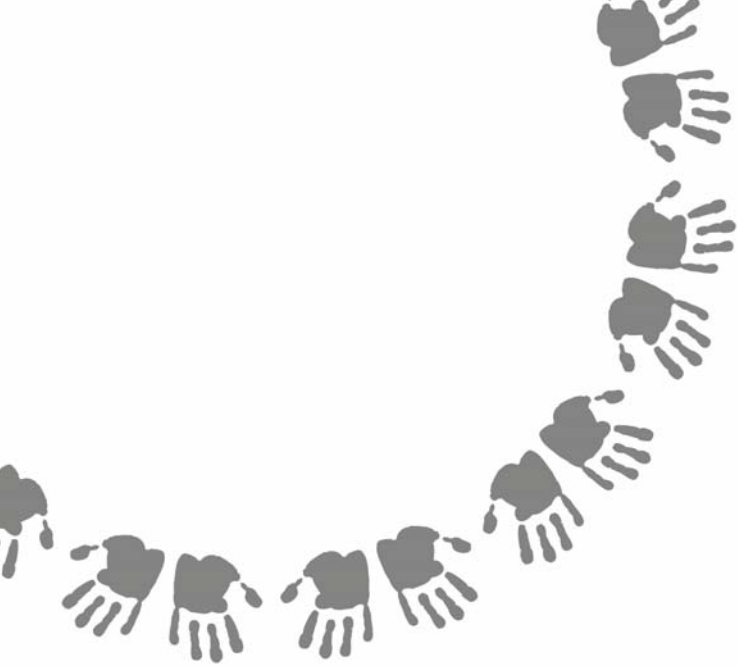
Harjoittelu sijoittuu kahden kulttuurin, koulu- ja työpaikkakulttuurin rajalle. Nämä ympäristöt avaavat oppimiselle toisistaan poikkeavia mahdollisuuksia. Koulun erikoislaatuisuutta muihin oppimisympäristöihin nähden on eritelty mm. Resnick (1987; ks. Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003, 150). Muista oppimisen ympäristöistä poiketen, kouluoppiminen on usein yksintyöskentelyä, ja korostuneesti vielä yksilösuorituksena arvioitua pään työskentelyä. Ajattelua painottavassa koulutyöskentelyssä tyypillistä on keskittyminen erilaisiin symbolisiin esityksiin ja esittämiseen: kirjoittamiseen, piirtämiseen ja lukemiseen. Yhteys ulkoiseen maailmaan rakennetaan tavanomaisesti ”tuolla olevaan” viitaten, symbolien välittämänä, paperille, piirtoheittimelle, näytölle tai vaikkapa tv-ruutuun opittavaa kohdetta havainnollistaen. Kouluoppimisessa myös pyritään opettamaan yleispäteviä taitoja ja periaatteita, useassa ympäristössä soveltamiskelpoista osaamista.

Muissa ympäristöissä, kuten työssä ja harrastuspiireissä, oppimista luonnehtivat sen sijaan tyypillisesti toiminta ryhmässä ja ryhmän jäsenten keskinäinen riippuvuus toisistaan (yhteisen) tuotoksen rakentamisessa. Koulun ulkopuolella hyödynnetään työkaluja ja välineitä, tai symbolit ja välineet ovat itsessään työkaluja ja toiminnan kohteita ja tavoitteita. Olennaista ei ole ulkoa muistaminen ja toistaminen, vaan esimerkiksi toiminnan tehokkuutta ja taloudellisuutta lisäävien välineiden etsiminen, tunnistaminen ja hyödyntäminen. Toimintaympäristö itsessään tarjoaa ongelmanratkaisun ja päättelyn avaimia sekä haasteita sen ohessa, että niitä muotoillaan välittävien symboleiden avulla. Oppiminen tapahtuu tilannesidonaisesti ”tässä olevaa” työstäen ja sen erityisyyttä hyödyntäen. Se on

luonteeltaan erikoistumista, joka ei ole mekaanisesti siirrettävissä toiseen erityiseen ympäristöön. (Resnick 1987; ks. Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003.)

Harjoittelua suorittavan opiskelijan on tehtävä aktiivisesti työtä hyödyntääkseen koulu- kulttuurissa omaksumaansa ja oppiakseen työpaikalta opintojensa osana. Harjoittelujaksolla oppiminen sijoittuu ammattikorkeakoulun omaksumasta harjoittelumallista riippuen informaalin ja formaalin työpaikalta oppimisen välimaastoon. Opiskelijan, työnantajan ja ammattikorkeakoulun harjoittelunohjaajan pyrkimykset oppimisen suunnitteluun voivat muokata sitä spontaanista oppimisesta kohti suunnitelmallisempaa ja tavoitteellisempaa oppimista. Harjoittelujen työpaikalta oppimisen järjestelyissä joudutaankin hakemaan eri osapuolia tyydyttävää tasapainoa informaalin työpaikalta oppimisen ja formalisoinnin välimaastosta. Tässä neuvottelussa muotoutuu hiljaisesti ja/tai eksplisiittisesti useita oppimisen ehtoja: kuka määrittelee työpaikalta oppimisen päämääriä (opiskelija, ohjaaja, työnantaja, koulu), miten suunniteltua oppiminen on, miten se jäsenyy opetussuunnitelman osaksi, millaisia oppimistuloksia odotetaan, miten oppimisen prosessia ennakoidaan ja kuinka suurta ennakoitavuutta siltä odotetaan, kuinka näkyviä tai kirjallisia tuotoksia odotetaan vai riittääkö hiljainen oppiminen, tarkastellaanko yksilö- vai yhteisötason tuloksia, mitä piirteitä prosessissa pidetään keskeisinä (esim. ympäristönvaihdos, oppijan oman toiminnan ohjauksen kehitys, uuden oppimisympäristön tarjoamien sisällöllisten ja taidollisten oppimismahdollisuuksien hyödyntäminen), miten ympäristön oletetaan tukevan oppimista, arvostetaanko tietojen vai taitojen oppimista ja kuinka voimakkaasti odotetaan saavutetun osaamisen näkyvää soveltamista (työpaikalta oppimisen informaaleista ja formaaleista piirteistä Hager 1998; ks. Peltomäki & Silvennoinen 2003, 16).

Opintoihin kuuluvaa harjoittelua suorittava opiskelija on usein törmännyt koulu- ja työpaikkakulttuurien eroihin oppimisympäristöinä jo ennen ensimmäistä ammatillista harjoitteluaan. Hän on voinut olla kesätöissä nykyisellä koulutusallalla tai sille vieraalla alalla. Toimintakulttuurien erilaisuus koulussa ja töissä on voinut tulla vastaan myös kansanuskomusten puheenparsissa siitä, millaista osaamista koulussa arvostetaan ja mitä töissä tarvitaan. Uusi, ennestään tuntematon harjoittelupaikka on kuitenkin aina myös uusi työ- ja oppimisympäristö opiskelijalle. Astuessaan uuteen toimintaympäristöön opiskelijalle avautuu mahdollisuus uudelleensuuntautumiseen omaan osaamiseensa nähden. Samalla myös koulun yhteisönä opiskelijalle tarjoama ammatillisen identiteetin malli, sen kantavuus sekä huokoisuus tulevat koetelluiksi.



4

Jälkiteollisen yhteiskunnan muuttuvan työelämän haasteet asiantuntijaksi kypsymiselle

Asiantuntijaksi kehittämisessä ja sen kehittämiseksi Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen (2004) ovat pitäneet keskeisinä kolme näkökulmaa: tiedon omaksumista, osallistumista ja tiedon luomista. Kuhunkin näihin asiantuntijuuden tutkimuksen traditioon liittyy erityisellä tavalla painottunut tulkinta asiantuntijuuden kehittämiseksi keskeisistä prosesseista, niiden tutkimukseen soveltuvista menetelmistä sekä analysoitavista yksiköistä. Omaksumisen näkökulmasta asiantuntijuuden kehittämisessä on keskeistä erityisalan tiedon omaksuminen ja hallinta. Näkökulma tarkastelee asiantuntijuutta yksilön tiedon omaksumista painottaen. Toinen tutkimusta ohjannut näkökulma, osallistumisen näkökulma, korostaa sosiaalisiin yhteisöihin osallistumisen merkitystä asiantuntijana kehittämiseksi. Tämän näkökulman mukaan kulttuurin jäsenenä tilanteisesti omaksutut normit, arvot ja identiteetit ovat keskeisiä asiantuntijuuden kehittämiseksi. Kolmas, tiedon luomisen näkökulma tarkastelee oppimista yhteistoiminnallisena, vuorovaikutteisena pyrkimyksenä tiedon muotoilemiseen, kehittämiseen ja uudistamiseen. Tämän näkökulman tarkastelun kohteena ovat erityisesti innovatiiviset tietoyhteisöt.

Koulutuksen erityistä roolia asiantuntijaksi kehittämiseksi on Tynjälä (2003a) kuvannut oheisen kuvion 2 avulla. Tässä mallissa tiedollisen näkökulman (teoreettinen tieto) ja käytännöllisen näkökulman ohella keskeisen roolin asiantuntijuuden kehittämisessä saavat välittävät välineet. Niiden avulla koulutuksessa voidaan ohjata asiantuntijuuden tiedol-

liseen kehittämiseen, oman toiminnan reflektiiviseen tarkasteluun ja metakognitiiviseen sääteelyyn, itsesääteelyyn. Tällaisia välittäviä välineitä ovat esimerkiksi koulutuksessa annetut tehtävät (oppimispäiväkirjat, analyttiset tehtävät) ja työstämistä ohjaavat erilaiset keskustelut, tutorointi, mentorointi, valmennus ja ohjaus. Tällaisten välittävien välineiden avulla tulisi koulutuksellisesti pyrkiä luomaan älyllisesti haastava ilmapiiri, mallintaa oppimisen ja ongelmanratkaisun keinoja, esittää haasteita ja tukea oppijoita tehtävien suorittamisessa (myös Masui & De Corte 2005). Vaikka malli korostaa yhteisöllisyyden ja ohjauksellisen toiminnan merkitystä asiantuntijuuden kehittymiselle, sen painopiste on yksilön asiantuntijuuden kehittämisessä ja kehittämisessä koulutuksen avulla. Tynjälä pohtiikin artikkelissaan esimerkiksi projektityöskentelyn hyödyntämistä tiedon luomisen näkökulman huomioivana koulutuksen järjestelytapana ja korostaa kaikkien kolmen asiantuntijuuden näkökulman sisällyttämistä oppimisen ja työn yhdistämiseen. Suomessa myös Ruohotie (2005) on tarkastellut asiantuntijan itsesääteelytiedon merkitystä asiantuntijaksi kehittymiselle. Itsesääteelynäkökulman ”liiallista” korostamista voidaan kritisoida osallistumisenäkökulmasta. Itsesääteelyn näkökulmassa painottuu asiantuntijan mielensisäisyys, vaikka esim. Pintrich (2000; ks. myös Ruohotie 2005) viittaa avun etsimiseen yhtenä itseohjautuvan käyttäytymisen piirteenä. Yhteisön jäsenenä toimittaessa, tietoa luotaessa ja rakennettaessa ”säätelevä” katse on käännettävä myös toiminnan yhteisöllisiin ehtoihin ja katseesta huolimatta vuorovaikutus ei ole yhden henkilön säädeltävissä. Oman ymmärtämisen ylittämisen, osaamisen rajat ja tilanneanalyysin pätevyys tulevat asiantuntijayhteisöjen jäsenenä vuorovaikutuksellisesti punnittaviksi: palautetta ja tuottamista on tehtävä itsen lisäksi toisille ja toisiin nähden. Kriittisestä näkökulmasta on myös kysytty, voiko ylenpalttinen itsen tarkkailu haitata automatisoituneen ja tiedostamattoman oppimisen toteutumista, viekö se liikaa voimia tavanomaiselta tiedon prosessoinnilta, miten automaattiset oppimisen prosessit voivat tukea tai haitata itsesääteelyä ja miten ympäristö voi sallia ja estää itsesääteelyä (McKeachie 2000; Pintrich 2000). Tämän tutkimuksen painotuksen mukaan omaksumisen ja siihen sisältyvän itsesääteelynäkökulman ohella asiantuntijuuden rakentumisessa keskeisiä ovat myös kulttuurisesti erityisissä ympäristöissä tapahtuvien merkitysten neuvottelujen ja tulkinnan kysymykset: osallistuminen ja rakentaminen.

Richard Sennett (2003) pohtii kirjassaan *Respect* niitä ehtoja, joiden vallitessa ihminen kääntyy ulospäin (the act of turning outward), motivoituu ja lähtee kehittämään omaa osaamistaan. Ulospäin kääntymistä hän pitää eräänlaisena luonteen laadullisena ominaisuutena, jonka henkilö voi saavuttaa erikoistuessaan omalla ammattialallaan. Hän kuvaa tällä ulospäin kääntymisellä ihmisen ymmärryksen laadullista muutosta, jossa henkilö asettuu uuteen suhteeseen sekä tuntemiinsa henkilöihin että omaksumiinsa, esimerkiksi uskonnon välittämiin kulttuurisiin symboleihin nähden. Ulospäin kääntyjä etsii niille uusia, vaihtoehtoisia merkityksiä. Hän ikään kuin haastaa olemassa olevan osaamisensa ja ymmärryksensä ja tutkii sitä. Ulospäin kääntymisen voi olla henkilön oman uteliaisuuden ja

Jälkiteollisen yhteiskunnan muuttuvan työelämän haasteet asiantuntijaksi kypsymiselle



Kuvio 2. Teorian, käytännön ja itsesäätelytiedon integroiminen koulutuksessa (Tynjälä 2003a,11; Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 37)

kokeilunhalun kasvattamaa tai ulkoisten olosuhteiden pakottamaa uusien symboleiden tai toimintatapojen merkityksellisyyden etsimistä.

Sennett kuvaa ulospäin kääntymisen prosessin mahdollista ympäristölähtöistä alkua verraten kahden heimon suhtautumista kulttuuriympäristönsä muutokseen. Levi-Straussin Brasilian sademetsissä 1930-luvulla havainnoima Bororo-heimo oli kehittänyt kulttuurissaan hyvin pitkälle eriytyneen ja toisiinsa kietoutuneiden maailman- ja asumisjärjestyksen selityksen. Tämä järjestelmä oli kuitenkin hyvin haavoittuvainen muutokselle. Kun lähetystyöntekijät onnistuivat houkuttelemaan heidät suojaan luonnonkatastrofeilta ja asumaan riviin rakennettuihin taloihin, heimo menetti uskonsa omaan traditioon ja sen maailmanselitykseen ja niiden myötä itsekunnioituksensa. Samalla vuosikymmenellä monet brasilialaiset muuttivat metsistä kaupunkiin ja säilyttivät omia traditioitaan sekä sovelsivat niitä omaksumiensa uusien maailmanjärjestyksen myyttien aineksina: Jeesuslapsi saattoi ottaa pyhän apinan hahmon. Levi-Strauss arveli näiden heimojen selviytymisen erojen selitykseksi niiden maailmankuvan sulatuskyvyn. Kun bororot edellyttivät yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta, metsistä kaupunkiin muuttaneet brasilialaiset ottivat osia kulttuuristaan mukaansa. Pystyäkseen sulattamaan oman kulttuurinsa aineksia yhteen

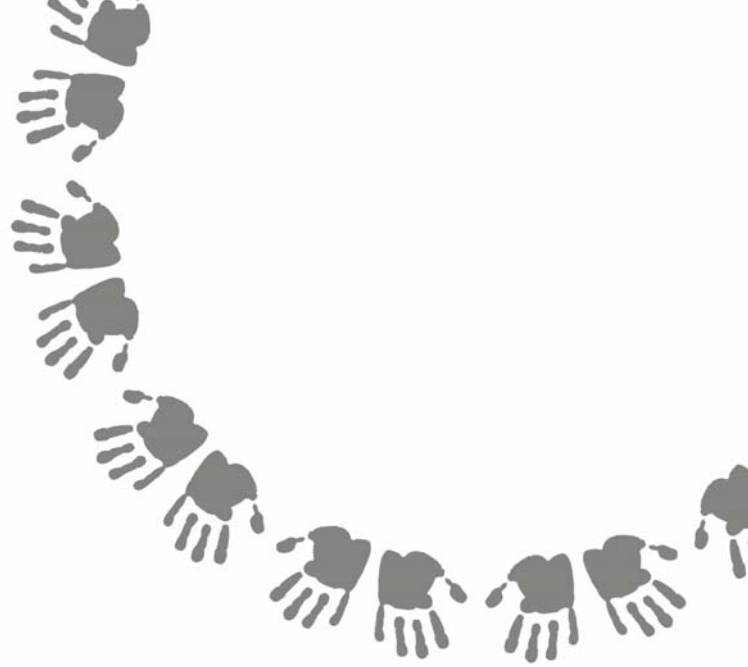
uuden kulttuuripiirin tuotosten kanssa metsistä kaupunkeihin muuttaneiden brasilialaisten oli tehtävä työtä. Tätä työtä, oman kulttuurin purkamista ja matkalle mukaan ottamista, Levi-Strauss kuvaa eräänlaiseksi askarteluksi (bricolage). Tämä purkamistyö ja mukaan ottamiseen liittyvä valintatyö tuki muutokseen sopeutumista, itsetunnon säilyttämistä ja epä-jatkuvuuksien sietoa sekä auttoi muistamaan, mistä oli tultu. (Mt.)

Suomalaiset ovat harjoittaneet vastaavanlaista purkamistyötä siirtyessään maaseutuyhteiskunnasta teollisuusyhteiskuntaan ja siitä edelleen nopeasti palveluyhteiskuntaan. Nopeassa kulttuurisessa muutoksessa sopeutumistyötä symboloivat 1970-luvun suomalaisissa kaupunkikodeissa esimerkiksi ruginlavat ja rukit. Yhteisöllisellä tasolla ja institutionalisoituneesti samaa purkamisen ja mukaan ottamisen työtä on tehty esimerkiksi kotiseutumuseoissa. 2000-luvulla 1970-luvun kulttuurisen tyylin kertautuminen, retroilu, muoti-ilmiönä juontanee juuriansa yhtä lailla menneen kulttuuriympäristön tunnusten kanssa askaroimiseen. Kollektiiviset muistamisen instituutiot, kuten museot, eivät voi ratkaista yksilön henkilökohtaisen muistamisen ja identiteettityön ongelmaa. Ne voivat tarjota siihen muistin tukea ja materiaalia, mutta viime kädessä henkilökohtainen merkityksenmuodostus ja identiteettityö, suhteeseen asettuminen menneisyyteen ja tulevaisuuteen nähden on yksilön haaste.

Kulttuuristen symboleiden merkityksen kyseenalaistuminen tai -alaistaminen edellyttää tulkinnallista työtä, jossa ulospäin suuntautuja luopuu itsestään selväksi käyneestä ja näkee sen merkityksen uudella tavalla uudessa (henkisessä) ympäristössä. Sen huomaaminen, ettei oma tapa tehdä jotain ole ainoa eikä välttämättä paras mahdollinen, edellyttää oman tekemisen tavan purkamista (rakennus)osiinsa – siirtymistä hiljaisesta tiedosta omaa tietämistään työstäväksi. Ennen oman tietämisen kyseenalaistumista ja tulemistä haasteiksi toisten näkemysten näkökulmasta luottamus omaan ymmärrykseen ja osaamiseen perustuu sen ”luontaisuuteen”. Purkamistyön seurauksena saavutettu uusi itsevarmuus mahdollistaa siirtymisen takaisin hiljaisen tiedon alueeseen (Sennettin viittauksen kohteena Polanyi: *Knowing and Being* 1969). Sennett viittaa Merley-Ponteyyn ja Deweyyn ja toteaa, että uudelleen saavutettu itsevarmuus mahdollistaa ympäristön (kyseenalaistavuuden) hiljenemisen ja ontologisen itsevarmuuden. Nämä ovat edellytyksenä sille, että henkilö voi keskittyä ja suuntautua jonkun tehtävän suorittamiseen hyvin. (Mt. 231–36.) Myös Jarvis (1987) on huomionnut saman ilmiön: kun henkilön tiedot, omakuva ja sosio-kulttuurinen ympäristö muodostavat eheän jatkumon, toimiminen on mahdollista lähes ajattelemta. Merkityksellisen oppimiskokemuksen mahdollisuus avautuu, milloin näiden kolmen liitoksiin tulee säröjä. Tämä särö voi olla myös kuviteltu ideaalisten tulevaisuuden-odotusten ja nykyisen vallitsevan tilanteen välisen vastaamattomuuden havainto. Kun oppija on jälleen päässyt tasapainoon käsityksessään itsestä, tiedoistaan ja sosiaalisesta ympäristöstään, toiminta tavanomaistuu. (Mt.)

Sennett (2003) väittää, että "tietoista oppimista tapahtuu vain, kun henkilö asettaa itse itselleen haasteita". Koulutuksen jatkuvaan muutokseen suuntautumisen haasteena on myös Barnett (2004, 252) pitänyt juuri ontologiseen tehtävään vastaamista: "Superkompleksisuuden keskellä koulutuksen tehtävä on ensisijaisesti ontologinen. Tehtävänä on valtuuttaa yksilöt kukoistamaan huippumonimutkaisuudessa, tilanteessa, jossa maailmasta ei ole pysyviä kuvauksia, käsitteitä, joihin tarrautua varmuudella, eikä arvojärjestelmiä, joille voi vannoa uskollisuuttaan ilman kilpailevia auktoriteetteja." Jälkitekollisen yhteiskunnan ympäristössä oppijan todellisena ongelmana näyttäisi olevan jatkuvan haasteiden tulvan, ympäristön kyseenalaistavuuden sovittelu.

Sennett (mt.) tarkastelee ulospäin kääntymistä henkilön olosuhteena ja tietoisena ymmärryksen työnä: asettumisena uuteen suhteeseen toisiin ihmisiin ja oman tietämisensä symboleihin nähden. Ulospäin suuntautuminen on osa sitä mielenlaatua, johon asiantuntijaksi kasvattamisella ammattikorkeakouluissakin tähdätään. Ulospäin suuntautumisen kuvaus viittaa kulttuurisesta näkökulmasta samaan ilmiöön, mitä Beach (2003) käsitteellistää puhuessaan tiedon laajentamisesta. Hän pyrkii tiedon laajentamisen käsitteellään tarkentamaan opitun siirtymää koulusta työelämään koskevaa keskustelua.



Välitettyjen siirtymisten harjoitteluja?

Sosiokulttuurinen näkökulma siirtymä-keskustelussa

Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot toteutuvat opintojen ohessa ja osana opintoja. Ne ovat opiskelijan siirtymisiä koulun ja työpaikan välillä, ja opintojen loppupuolella ehkä siirtymistä koulusta harjoittelemaan, opinnäytetyöhön ja työpaikkaan. Opitun siirtovaikutus ja siirtymä -käsitteitä (transfer ja transition) on käytetty pohdittaessa, miten koulussa opittu siirtyy työpaikalle eli miten oppija siirtää koulussa opitun ja soveltaa sitä työpaikan käytännöissä. Tuomi-Gröhn, Engeström ja Young (2003) ovat käyneet läpi transfer-käsitettä koskevaa keskustelua. He määrittelevät transferin kyvyksi käyttää aiemmin opittua menestyksellisesti uusien ongelmien ratkaisemiseksi ja uusissa tilanteissa oppimiseen. Tuomi-Gröhn ja Engeström (2003) jäsentävät transferista käydystä liki satavuotisesta keskustelusta kolme päälinjaa: a) tiedon siirtämiseen keskittyvän tehtävälähtöisen siirtymäkeskustelun, b) yksilölähtöisen toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja yhtäläisyyksiä eri tilanteissa tarkastelevan siirtymäkeskustelun ja c) eri toimintaympäristöissä osallistumisen tapojen siirtymää koskevan lähestymistavan. Tiedon siirtämiseen keskittyvän näkökulman edustajia ovat olleet esimerkiksi Thorndike, Judd ja skeeman ja metakognitiivisen säätelyn ja tarkkailun käsitteitä pohtineet kognitivistit (Tuomi-Gröhn & Engeström 2003; Beach 1999). Yksilön toimintaperiaatteiden yleisyyden ymmärtämistä tarkastelevan näkökulman edustajana Tuomi-Gröhn ja Engeström nimeävät Bereiterin. Bereiter on erotellut yleisten periaatteiden siirrettävyyden tunnistamisesta kaksi näkökulmaa: tilanteesta toiseen siirtämisen ja periaatteiden soveltamisen todellisissa tilanteissa. Toimintaympäristöön osallistumisen tapojen siirtymistä koskevana tarkastelutapoina Tuomi-Gröhn ja Engeström (2003) nosta-

Välitettyjen siirtymisten harjoitteluja?

vat esille tilannesidonnaisen oppimisen, sosiokulttuurisen oppimisen ja toiminnanteorian näkökulmat.

Seuraavassa käydään melko perusteellisesti läpi sosiokulttuuriseen siirtymäkeskusteluun kuuluvaa Beachin välitettyjen siirtymien käsitteellistämistä. Laajaa käsittelyä motivoi se, että välitettyjen siirtymien käsitteellistäminen pyrkii hahmottamaan eri ympäristöjen välillä siirryttäessä yksilön ammatilliselle identiteetille asettuvat haasteet. Harjoittelussahan siirtyminen koulusta työpaikalle ja takaisin on tyypillinen toiminnan piirre, missä oppimista tukevat osallistumisen muodot eri ympäristöissä problematisoituvat. Beachin (2003) kriittinen siirtymä (transfer/transition)-keskustelun tarkastelu näyttäisi tarjoavan mahdollisuuksia avata harjoittelujen problematiikkaa opiskelijan ja eri toimintakulttuurien kohtaamisen näkökulmasta, joten seuraavassa on esitetty hänen siirtymien tarkasteluun tuomiaan uusia käsitteitä.

Siirtymä-keskustelun kritiikki

Yhtä tehtävää tehdessä opitun soveltamisen uuteen tehtävään on usein ajateltu tapahtuvan eräänlaisena kantamisena paikasta toiseen. Oppija on säiliö, joka kantaa tiedon toiseen paikkaan. Siirtymä (transfer)-käsitteeseen liittyvä säiliömetafora on osoittautunut hyvin elinvoimaiseksi, vaikka sitä on kritisoitu voimakkaasti esimerkiksi seuraavilla argumenteilla:

- opitun soveltaminen uusissa ympäristöissä (transfer) ei voi olla loogisesti erilaista kuin tavallinen oppiminen tai se kuvaa kapeaa ja irrallista oppimisen osa-alueita,
- siirtymä (transfer)-tarkasteluissa erotetaan toimijan mielensisäiset esitysmallit ja ulkoinen ympäristö tavalla, joka ei ole mielekästä niiden suhteen ymmärtämiselle,
- opitun siirtymässä (transfer) ympäristöstä toiseen ympäristö voidaan nähdä joko eri tavoin siirtymää tukevana tai siihen vaikuttavana, mutta ei kuitenkaan aktiivisesti itse siirtymistä muokkaavana tekijänä eli vuorovaikutteisuus ja ympäristön ja yksilön suhteen prosessimaisuus jää kätköön,
- arki ajattelun pohjalta osaamisen yleistäminen näyttää olevan jatkuvaa, mutta tutkimuksen kohteena opitun siirtymistä ja yleistymistä ympäristöstä toiseen on vaikea havaita ja tukea. (Beach 2003.)

Koulusta työpaikalle siirtyvän opiskelijan siirtymisen (transition) ymmärtämisen haasteita ovat opiskelijan sisäisen muutoksen – esimerkiksi mielensisäisten esitysmallien-, ulkoisen ympäristön muutoksen, oppimisen objektien luonteen muutoksen, toimintatapojen muutoksen ja uuden sosiaalisen ympäristön tuoman vuorovaikutuksen muutoksen hahmottaminen.

Tiedon laajentaminen merkittävässä siirtymisissä

Beach (2003) hyödyntää kulttuurihistoriallista ja toiminnan teoriaa (esim. Lave & Wenger 1991; Engeström 2002) käsitteellistääkseen tiedon yleistämistä yhdestä tilanteesta toisiin tilanteisiin kehityksellisenä käsitteenä. Hän olettaa, että tässä yleistämisessä oppijat ja sosiaaliset organisaatiot ovat toisiaan rakentavassa suhteessa tietyn ajanjaksona jonkun aikaa. Siirtymän tilalle hän ehdottaa käsitettä merkittävä siirtyminen (consequential transition). Tällaisena merkittävänä siirtymisenä tarkasteltavan ilmiön keskeisiä piirteitä hän luonnehtii oppijälhtöisesti:

1. Yleistäminen, tiedon jatkuvuus ja siirtäminen yli erilaisten sosiaalisten ympäristöjen on luonteeltaan useiden sisäkkäisten prosessien tuotosta.
2. Tiedon yleistäminen ei ole koskaan erillistä tai irrallista sosiaalisesta organisaatiosta, vaikka se voi tulla loitontuneeksi sosiaalisista organisaatioista ajan myötä.
3. Yleistäminen edellyttää muutoksia sekä yksilössä että sosiaalisessa ympäristössä ja siksi niiden muuttuva suhde on keskeistä yleistämisen ymmärtämiselle. Sosiaaliset ympäristöt eivät pelkästään tue tiedon ja osaamisen yleistämistä, vaan ne voivat myös vastustaa sitä.
4. Tiedon ja osaamisen yleistämisen perustana ja lähtökohtana ovat ihmiset, jotka liikkuvat eri organisaatioiden ja toimintojen välillä. Nämä ovat historiallisesti sidoksissa toisiinsa. Tämä ehto eroaa useimmista transfer-tarkasteluista, jotka ottavat tarkastelun lähtökohdaksi tehtävän. Tehtävälähtöiset transfer-tarkastelut olettavat, että se mikä on ymmärrettävissä tehtävän tasolla on myöhemmin sovellettavissa tiedon yleistämiseen laajemmissa sosiaalisissa järjestelmissä (instituutioissa), kuten koulu ja työelämä. Kirjoittaja väittää päinvastaista: yleistäminen on parhaiten ymmärrettävissä prosesseina, jotka liittävät muuttuvia sosiaalisia järjestymisiä ja yksilöitä. Beachin mukaan oppijälhtöinen yleistämisen määrittely auttaa paremmin ymmärtämään yleistämisen tehtävissä, jotka ovat upottuneina laajempiin tehtäväkokonaisuuksiin ja yhtä henkilöä laajemman suhdeverkoston rakenteistamia.
5. Yleistäminen muodostuu yhteyksien rakentamisesta sosiaalisten ympäristöjen välille. Nämä yhteydet voivat olla jatkuvuuksia, tai pysyvyksiä eli sitä, miten yleistäminen tavanomaisesti ymmärretään transferina. Mutta yhteydet voivat olla myös erotteluja ja vastakohtaisuuksia. (Mt.)

Beach katsoo, että kun kaikki nämä yhteyksien muodot, jopa jatkuvuudet ymmärretään aktiivisen rakentamisen tuotokseksi pikemminkin kuin vain tiedon siirtämiseksi, on järkevää viitata tiedon yleistämiseen laajentamisena (knowledge propagation) ja erottaa tar-

Välitettyjen siirtymisten harjoitteluja?

kasteltu ilmiö pelkästään kapeasti osaamisen siirtymänä (transfer) tarkastellusta ilmiöstä. (Beach 2003, 40–41.) Tiedon laajentaminen ihmisten ja toimintojen vuorovaikutuksessa ei voi tapahtua ilman artefakteja, symbolisia kohteita, jotka ovat ihmisten tarkoituksenmukaisesti luomia. Useat tutkimustulokset painottavat symboleiden, teknologioiden, kirjoitusten, järjestelmien ja artefaktien keskeisyyttä tiedon laajentamisessa sosiaalisesta ympäristöstä toiseen. (Mt.)

Tiedon laajentaminen ihmisten tekemien järjestelmien avulla (with systems of artifacts) kutoo yhteen muuttuvat yksilöt ja sosiaaliset organisaatiot tavalla, jonka ihminen kokee tulemisena joksikin tai tulemisena joksikin uudeksi. Tiedon laajentamisen kokemukset ovat omaa tekemistä peilaten mietittyjä (reflektoituja), ja jopa taisteltuja ihmisten osallistuu useisiin sosiaalisiin toimintoihin: leikkiin, työhön, vanhemmuuteen, rakastamiseen jne. Samalla, kun nämä kokemukset ovat elämän muuttavia, ne ovat luonteeltaan kehityksellisiä. Tiedon laajentamisen kokemuksia voivat olla esimerkiksi uudessa ammatissa aloittaminen, yhdistyksen perustaminen, esikoisen kävelemään opettaminen, peruskoulu- luokan yhteinen mielipidekirjeen kirjoittaminen paikalliseen lehteen tai internet-välitteinen yhteistyö yrityksen kanssa tiedeprojektissa, siirtyminen opiskelijasta opettajaksi, tai oman identiteetin neuvottelu kodin ja koulun välillä jonkun valtakulttuurista poikkeavan etnisen ryhmän edustajana. Kaikki nämä edellyttävät tiedon laajentamista ja henkilökohtaista tietämisen tapojen rakentamista sekä itsensä asettamista uuteen suhteeseen maailmaan. Ne ovat luonteeltaan tiedon omakohtaista laajentamista ja oman suhtautumisen rakentamista edellyttäviä, johdonmukaisesti johonkin tapahtumaan liittyviä ja siihen nähden seuraamuksellisia sekä kehityksellisiä. Ne myös asemoituvat ihmisten ja heidän sosiaalisten toimintojensa muutoksiin. Beachin lanseeraama tiedon laajentamisen käsite on laajempi kuin hänen kritisoimansa siirtymä-keskustelu, jossa keskitytään tiedon yleistymiseen. Koulutuksella ja välittävillä kolmansilla on kuitenkin siinä keskeinen rooli. (Mt, 42.)

Tiedon laajentamisen lisäksi Beach tuo siirtymän tarkasteluun käsitteen merkittävä siirtyminen (consequential transition). Tämä merkittävä siirtyminen on hänen mukaansa sukua Wengerin pohdinnoille toimintayhteisöistä ja miten ne neuvottelevat rajojaan. Niissä kuitenkin painotetaan toimintoja itsessään mietinnän ja analysoinnin kohteena, kun Beachin merkittävän siirtymisen käsite korostaa oppijan roolia ja hänen identiteetin rakennustyötään. (Mt.)

Merkittävien siirtymisten tyypit

Merkittäviä siirtymisiä voi olla neljää alatyyppeä: yhdensuuntainen, kahdensuuntainen, sisäkkäinen ja välitetty siirtyminen (lateral, collateral, encompassing, mediational). Yhdensuuntainen ja kahden suuntainen siirtyminen ovat siirtymiä jo olemassa olevien sosiaalisten toimintojen välillä. Sisäkkäinen ja välitetty siirtyminen ovat siirtymisiä yhden toimin-

nan sisällä tai uuden toiminnan luomista. Niinkuin luokittelut yleensäkin tämäkin luokittelu on yksinkertaistava, ja yhdenlainen siirtyminen voi liittyä tai sulautua toisenlaiseen. Tyypittely kuvaa ihmisten ja sosiaalisen toiminnan välisen suhteen muutoksen perustyyppejä ja niillä on yhteisiä piirteitä, jotka määrittävät ne merkittäviksi siirtymisiksi:

- Siirtymisiin liittyy tiedon laajentuminen sosiaalisen tilanteen ja ajan yli. Tämä tapahtuu rakentamalla yhteyksiä tilanteisiin upotettujen artefaktien välille, ja ne rakentuvat jatkuvuuksista, epäjatkuvuuksista ja vastakkainasetteluista. Siirtymisissä tieto rakenteistuu ja uudelleenrakenteistuu.
- Merkittävät siirtymiset muuttavat identiteettiä: käsitystä itsestä, omasta sosiaalisesta asemasta, ja ne liittyvät tunteeseen joksikin tulemisesta tiedon laajentamisen yhteydessä. Yksilöt ja sosiaaliset instituutiot ovat hyvin tietoisia välitetyistä siirtymisistä ja niillä voi olla erityisiä ohjelmia siirtymisien puolesta ja vastaan. Siirtymisiin liittyy tavanomaisesti käsitys kehityksestä ja ne ovat parhaiten ymmärrettävissä luonteeltaan kehityksellisinä.
- Merkittävät siirtymiset eivät ole muutoksia yksilössä tai toiminnassa vaan pikemminkin niiden suhteessa. On lukuisia tapoja, miten uusiutuvat suhteet voivat muuttua. (Beach 2003, 42–43).

Merkittävien siirtymisten ajallinen toisiinsa lomittuminen ja kesto vaihtelevat. Yhdensuuntaisia (lateral) siirtymisiä tapahtuu, kun henkilö siirtyy kahden historiallisesti toisiinsa liittyvän tapahtuman yhteydessä yhteen suuntaan, koulusta työhön, pääaineesta toiseen. Henkilö siirtyy yhdestä vallitsevasta toiminnasta toiseen ja tavallisesti tähän liittyy mielikuva kehityksestä. Yhdensuuntainen siirtyminen on lähimpänä ”klassista” siirtymän (transfer) ajatusta. (Mt.)

Kahdensuuntaiset siirtymiset edellyttävät henkilön melko samanaikaista osallistumista yhteen tai kahteen historiallisesti toisiinsa liittyvään toimintaan. Tällaisia siirtymisiä ovat esimerkiksi päivittäiset siirtymiset kodista kouluun, osallistuminen osa-aikatyöhön koulun jälkeen ja liikkuminen eri aineiden oppituntien välillä kouluviikon aikana. Kahdensuuntaisia siirtymisiä tapahtuu elämässä useammin kuin yhdensuuntaisia siirtymisiä, mutta niitä on vaikeampi ymmärtää niiden toistuvuuden ja keskinäisten vaikutusten vuoksi. Edestakainen liike toimintojen välillä voi liittyä edistykseen, joka on seurausta liikkeestä itsestään. Kahdensuuntaiset siirtymiset herättävät kysymyksiä kehityksellisten siirtymisten sosiaalisesta merkityksestä ja arvostuksesta. Beachin esimerkissä nepalilaiskylän aikuisopiskelijat ja opiskelevat nuoret hahmottivat samansisältöisen koulutuksen merkityksen varsin eri tavoin. (Mt.)

Välitettyjen siirtymisten harjoitteluja?

Tavanomaisten koulukeskeisten ja -myönteisten mielikuvien mukaisesti tieto on sitä arvokkaampaa, mitä abstraktimpaa ja yleistettävämpää se on ja mitä etäännytetystä se on käytännöistä. Tämä ei kuitenkaan vastaa välttämättä oppijoiden henkilökohtaisesti oppimiselle antamia merkityksiä. Kahdensuuntaisten siirtymisten huomiointi problematisoi usein oppimisen tavoitteenasettelussa yksipuolisesti korostuneen abstraktiotason syvenemisen näkemisen oppimisen tavoiteltavimpana ja merkityksellisempänä saavutuksena. (Mt.)

Sisäkkäiset siirtymiset tapahtuvat osana sosiaalista toimintaa, joka sekin itsessään muuttuu. Yksi sisäkkäisten siirtymisten muoto on Beachin mukaan tavoitettu Laven ja Wengerin käsitteellä *legitimate peripheral participation*, millä viitataan aloittelijan hyväksytyyn osallistumiseen ensin tarkkailijana ja myöhemmin osaamisen karttuessa vastuullisempaan ryhmän jäsenenä. Tällöin joku toiminto on melko pysyvää suhteessa muuttuvaan henkilöön. Hänestä tulee pätevytyessään keskeisempi osa toimintaa ja sen kehittämistä. Toinen sisäkkäisten siirtymisten muoto on sellainen, missä työyhteisön käytännöt muuttuvat nopeasti. Esimerkiksi opettajien edellytetään vastaavan koulutuksellisten reformien vaateisiin tai työntekijöiden edellytetään opettelevan käyttämään tietokoneohjattuja laitteita. (Mt.)

Sisäkkäisissä siirtymisissä on yhdensuuntaisten siirtymisten tapaan selvä kehityksen idea, joka tosin on yhteydessä muuttuvan toiminnan suuntaan eikä yksilöihin, jotka liikkuvat toimintojen välillä. Toisin kuin yhdensuuntaiset ja rinnakkaiset siirtymiset, sisäkkäiset siirtymiset tapahtuvat yhden toiminnan sisällä. Niillä voi kuitenkin olla erilaisia seuraamuksia asianosaisille yksilöille. Rajat ovat kehityksellisesti ylitettäviä, ja rajojen ylittämisessä voivat olla apuna rajatyökalut, jotka ovat riittävän joustavia hyödynnettäviksi useissa ympäristöissä. (Mt.)

Sisäkkäisiin siirtymisiin osallistuvat yksilöt kokevat prosessin usein sopeutumisenä olemassa oleviin olosuhteisiin tai muuttuviin olosuhteisiin. Sisäkkäisissä siirtymisissä voivat esimerkiksi sukupolvet joutua tavanomaisesta poikkeaviin aseisiin; esimerkiksi nuoremmat työntekijät ohjaamaan vanhempia työntekijöitä. Länsimaisessa yhteiskunnassa tyypillisiä tällaisia kokemuksia on vanhemmilla, jotka pyytävät lapsiltaan neuvoja tietokoneiden käytössä. Sisäkkäisiin siirtymisiin liittyy monihistoriallisuus tai monenaikaisuus (*heterochronicity*): esimerkiksi eri aikoina koneenkäyttäjiksi opiskelleilla henkilöillä on erilainen opiskeluhistoria, erilainen asema ammattitoimijoiden yhteisössä, ja erilainen identiteetti ammattityöntekijöinä. Tämä monihistoriallisuus, monenaikaisuus heijastuu sisäkkäisiin siirtymisiin osallisten ihmisten toimintaan. (Mt.)

Välitettyjä siirtymisiä toteutuu koulutuksessa, kun simuloidaan osallistumista tulossa olevaan, myöhemmin täysin koettavaan toimintaan, esimerkiksi harjoitteluliikeryhtymisissä, kirjoittamisenohjauksessa, käsitteiden oppimisessa ja erilaisissa koulutuksen osana toteutettavissa harjoitteluisissa. Välitettyjen siirtymisten jatkumo ulottuu luokahuoneopetuksen ”niin kuin” – toiminnasta tai simulaatioista osallistumiseen harjoittelijana tai osittain

vastuullisena henkilönä todellisiin toimintoihin. Siirtymisen tekee välitetyksi sellaisen toimintaan osallistuvan oppijaan ja sen kohteeseen nähden kolmannen osapuolen toiminta, joka hahmottaa oppijan nykytilanteen ja kehitykselliset haasteet. Beach korostaa, että välitettyihin siirtymisiin liittyy kehityksellisen muutoksen oletus. (Mt.) Hän ei kuitenkaan erottele välitetystä siirtymisestä yleisesti keskustellessaan välittävien kolmansien muotoja täsmällisesti. Yhtäältä näyttäisikin siltä, että myös symbolit, teknologiat, kirjoitukset, järjestelmät, artefaktit voivat olla kolmatta oppijan ja kohteen kohtaamisen kehityksellisten haasteiden jäsentämisessä. Toisaalta Beach muualla artikkelissaan korostaa vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalisessa osallistumisessa, joten molemmat tekijät toteuttanevat kehityksellisten haasteiden jäsentämistä välitetyissä siirtymisissä.

Kaikkiin neljään siirtymisen tyyppiin liittyy tiedon laajentamisen oletus, ja identiteetin muutos (eikä jonkun muualla opitun soveltamisen kokemus). Niihin liittyy myös oppijan kokemus kehittymisestä yhdellä tai useammalla tavalla. Lisäksi jokaiseen siirtymisen tyyppiin liittyy henkilöiden välisten suhteiden ja toimintojen muutosta, joka ilmenee merkeissä, symboleissa, teksteissä, teknologioissa – yleisemmin sanottuna artefaktijärjestelmissä. Tämä tekee yksilöiden ja toimintojen välisestä vuorovaikutteisesta suhteesta eksplikoidun tarkastelun kohteen. (Mt.)

Uutta tuottavat ja vanhaa säilyttävät kytkökset

Beachin (2003) mukaan tutkimuksen kohteena tulisi olla kytkös, liittouma eikä henkilöt tai toiminta sinällään. Kehityksellisen liittouman lähtöoletuksena on, että henkilöt muuttuvat ajassa, paikassa jne. Jos yhteisö ei muutu se johtuu siitä, että yhteisöllisesti nähdään paljon vaivaa sen säilyttämiseksi muuttumattomana. Samoin, jos henkilö näyttää muuttumattomalta, tämä on aktiivisen työn seurausta. Henkilöiden välinen kytkös tai liittoutuminen itsessään muuttuu tai kehittyy. Liittoutuminen edellyttää artefakteja, kohteita, jotka osoittavat inhimillisen tarkoituksellisen toiminnan jossain muodossa, ja jotka laajentavat kytköksen koskemaan laajempia yhteyksiä kuin erityisessä tilanteessa toimineita tiettyjä ihmisiä. Beach väittää, että tiedon laajentuminen on ymmärrettävissä vain kehityksellisenä liittoutumana muuttuvien ihmisten ja sosiaalisten toimintojen välillä. (Beach 2003.)

Harjoitteluja toteutetaan opintojen monissa vaiheissa ja usein eri tavoittein. Niihin liittyy eriasteisia horisontaalisen ja vertikaalisen kehityksen oletuksia. Yhtäältä horisontaalisesti oletetaan opiskelijan toiminta-alueen ja osaamisen laajenevan. Toisaalta vertikaalisesti oletetaan teoreettisen ymmärryksen omasta ammatista, ja ammattialasta syvenevän. Siirtymiset voivat toteutua hyvin monimuotoisina. Opintojen loppupäähän sijoittuvat yhtenäinen harjoittelujakso, jonka osana tai päälle tehdään opinnäytetyö, voi muotoutua yhdensuuntaiseksi siirtymiseksi, jossa yksi johtava toiminta (opiskelu) korvautuu toisella (työllä). Useat harjoittelujaksot, joihin liittyy paljon tehtäviä, voivat muodostaa kahden-

Välitettyjen siirtymisten harjoitteluja?

suuntaisten siirtymisten ketjun, jossa siirtymisen toisto "itsessään" alkaa tuottaa oppimista. Harjoittelijan rooli työpaikalla voi tuottaa sisäkkäisten siirtymisten kokemuksia ja ohjaus johtaa siihen, että siirtyminen muotoutuu välitetyksi. (Mt.)

Beachin merkittävien siirtymisten näkökulmasta ammattikorkeakoulujen harjoittelun-ohjaukseen kohdistuvia kriittisiä kysymyksiä ovat: mitä kehityksellisiä kytköksiä ja liittoumia harjoitteluympäristön vuorovaikutuksessa muodostuu, mitä rajatyökaluja tai välittäviä välineitä (ks. Tynjälä 2003a) tai toisin sanoen välittäviä kolmansia malleja uuteen toimintaympäristöön liittäessä tarjotaan, mitä ovat harjoittelijoiden, ammattikorkeakoulun ja työnantajien harjoittelulle rakentamat merkitykset ja miten tämä merkitys muotoutuu näiden toimijoiden keskinäisissä neuvotteluissa, saako opiskelija tiedon laajentamisen kokemuksia ja miten hänen ammatillinen identiteettinsä muotoutuu, tulee neuvotelluksi sisäisenä ja ulkoistettuna puheena siirtymisissä. (Mt.)



6

Harjoittelu oppimisen paikkana

Työssä oppimista on alettu viime aikoina huomioida entistä enemmän useista syistä. Uusien teknologioiden hyödyntäminen ja tuleminen osaksi yhä erilaisempia työnkuvia edellyttää elinikäistä oppimista, oppimista työn ohessa ja työpaikoilla. Työpaikalta oppimista hyödynnetään myös muodollisen koulutuksen osana ja erikoistumisessa. Tutkijat ovatkin pyrkineet kehittämään entistä täsmällisempiä malleja kuvaamaan työpaikalta oppimisen erikoisluonnetta (Raelin 1997; Hager 2004). Esimerkiksi Billett (2002) on esittänyt työssä oppimisen pedagogiikan metodeja ja Illeris (2004) työelämästä oppimisen mallin.

Billettin ja Illeriksen jäsenyyksille on yhteistä yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen korostaminen ja problematisointi, sekä työpaikan oppimisympäristön tarjoamien oppimismahdollisuuksien, ympäristön antaman suoran ja epäsuoran tuen pohdinta. Molemmat painottavat myös yksilön omaa roolia oppimiselle ja henkilökohtaisen oppimishistorian merkitystä. Illeriksen mallinnuksessa puhutaan työelämästä oppimisesta, koska on haluttu huomioida työn kontekstiin liittyvien oppimismahdollisuuksien kirjoa: työpaikan kurssit, verkostot, vaihto-ohjelmat, asiakas-, käyttäjä- ja liiketoimintasuhteet, ammattiyhdistysliike sekä tuottajajärjestöt mahdollisina työhön liittyvinä oppimisen virikkeidenantajina.

Billett (2002) pitää tärkeänä seuraavien kolmen näkökohdan huomioimista, kun kehitellään pedagogiikkaa työssä oppimiselle:

- suoran ja epäsuoran ohjauksen saatavuus työkavereilta ja työpaikan artefakteista, esineistä, kylteistä ja esineiden järjestyksestä jokapäiväisten työtoimintojen ohessa.

Harjoittelu oppimisen paikkana

Työkaverit voivat esimerkiksi antaa havaintojensa perusteella vinkkejä ja nostaa esille toimia helpottavia tekniikoita tai asentoja,

- mahdollisuus osallistua eri työtoimintoihin ja saada niissä ohjausta, ja
- yksilön oma-aloitteisuus, motivaatio ja päätös osallistua työpaikan toimintojen mahdollistamaan oppimiseen.

Opiskelijan mahdollisuuksia oppia työtehtävistä määrää ensisijaisesti hänen tehtäväkseen tulevien työtoimintojen luonne. Oppimisen laadun kannalta on tämän jälkeen keskeistä, ovatko tehtävät vanhan toistoa, rutinoituneita vai uusia. Usein toistuvien tehtävien tekeminen syventää tehtäviin liittyvien havaintojen eriytymistä ja tarkentumista. Uusia vaatimuksia sisältävät työtehtävät laajentavat oppijan tietämisen aluetta. Ongelmatilanteissa osittainkin neuvottelu ja ratkaisu muuttaa oppijan tiedollista näkemystä ja tietämystä omasta työtoiminnasta. Billett katsookin, että työtehtävät – uutuudestaan riippuen – joko syventävät ja tarkentavat osaamista tai muuttavat ja laajentavat yksilön olemassa olevaa ymmärrystä ja tapaa toimia työtehtävissä. Ohjaajan rooli vaikuttaa työssä oppimisen laatuun yhtäältä opittavan tiedon tai sisällön esille nostamisen kautta, sekä oppimistilanteiden tarjoamisen ja osoittamisen kautta. Suora ohjaus varmistaa tai mahdollistaa sellaisten taitojen ja tietojen saavuttamisen, mihin yksilö ei olisi yksin pystynyt sekä luo tilaa ja tilanteita päästä osallisiksi oppijalle uusiin työtoimintoihin. (Mt.)

Billett esittää, että työssä oppimisen pedagogiikassa on kolme itsenäistä samanaikaisesti toimivaa tasoa, jotka mahdollistavat vankan ammattitaidon syntymisen:

1. Osallistuminen työtehtäviin

- osallistuminen jokapäiväisiin työtoimintoihin,
- tehtävien jaksottelu helpoista ja usein toistuvista harvinaisempiin ja vaikeimpiin,
- mahdollisuudet osallistumiseen, havainnointiin ja kuuntelemiseen,

2. Ohjaus työssä

- kokeneiden työntekijöiden lähiohjaus tilanteiden mallintamiseksi ja niissä valmistamiseksi,
- ohjaus ja motivointi itseoppimiseen,
- ymmärtämisen edistämisen keinojen käyttö,

3. Ohjaus opitun siirtämiseen

- Kyselemisen, ongelmanratkaisun ja vaihtoehtoisten toimintamallien rakentelun hyödyntäminen oppijan osaamisen laajentamiseksi uusissa tilanteissa. (Mt.)

Ensimmäinen taso pitää sisällään pääsyn yhä vaativampiin työtoimintoihin, niiden havainnoinnin sekä työpaikan tarjoaman suoran ja epäsuoran ohjauksen. Tietojen oppiminen

työpaikalla tarkoittaa myös havainnointia ja kuuntelemista, sekä työtoimintojen tavoitteiden ymmärtämistä. Toinen taso viittaa suoraan ohjaukseen ja tavoitteellisiin oppimisen strategioihin. Niillä pyritään sellaisten arvojen, toimintatapojen ja ymmärryksen muodostamiseen, jota ei olisi yksin mahdollista saavuttaa kokemuksen tai tutkimuksen avulla. Nämä strategiat sisältävät erityisiä ja suoria toimia, joilla pyritään tekemään työpaikan käsitteitä ja käsityksiä näkyviksi osallistuttaessa työtoimintoihin vuorovaikutuksessa kokeilemisten työntekijöiden kanssa (esimerkiksi kysellen, esityksin, vertauksin tai selityksin). Joidenkin toimintatapojen merkityksen korostuminen ammatissa toimimiselle tulee esille ammatillista toimintaa järjestävissä ja ohjaavissa tekijöissä, kuten arvot, suhtautumistavat ja normit ja niiden ilmauksissa. Esimerkiksi pukeutumista ja siisteyttä koskevat huomiot voivat liittyä siihen, millaisia hygieenisiä vaatimuksia asetetaan ruoan kanssa työskenteleville ravintolassa tai teurastamossa. (Mt.)

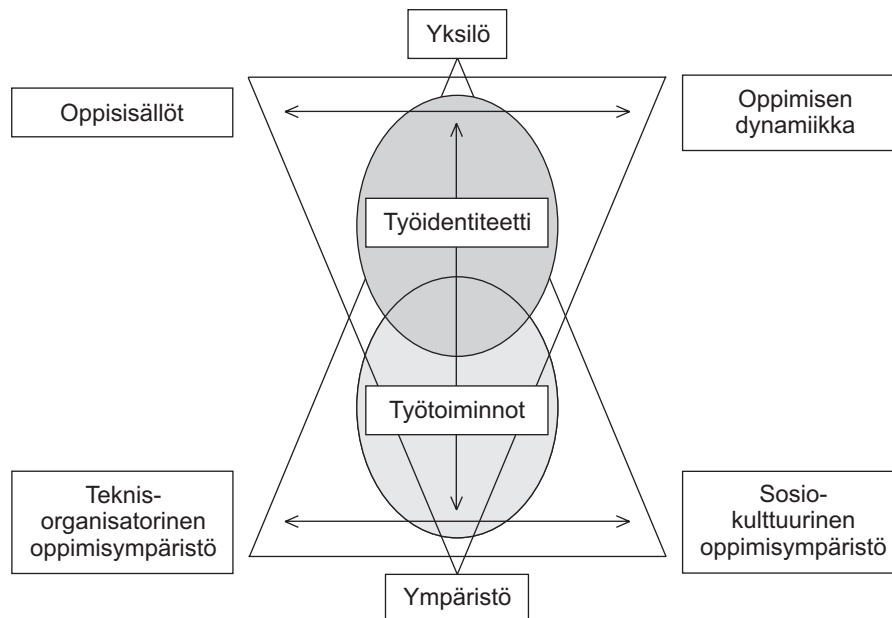
Kolmas työssä oppimisen ohjauksen taso laajentaa yksilön kykyä siirtää tietojaan ja taitojaan toisiin tilanteisiin ja olosuhteisiin. Tietojen siirtämisen, soveltamisen ja omien tietojen riittävyden arvioinnin oppimiseen hyödynnetään erityisiä keinoja, kuten esimerkiksi kyselemistä ja ryhmäkeskusteluja. Tietojen sovellettavuuden ja riittävyden pohdintoihin liitetään suunnitelmat laajentaa nykyistä tietämystä siten, että se muodostaisi vanhan pohjan toimia myös muissa tilanteissa ja olosuhteissa. (Mt.)

Illeriksen (2004) esittämässä työelämästä oppimisen mallissa ovat keskeisinä käsitteinä oppimisympäristö ja -prosessi. Työssä oppiminen tapahtuu opiskelijan oppimisprosessin ja työpaikan tarjoamien oppimisympäristöjen kohtaamisessa. Oppimisympäristöllä viitataan mallissa ympäristön materiaalisiin ja sosiaalisiin mahdollisuuksiin. Oppimisprosessilla viitataan yksilön elämäkokonaisuuteen jatkuvana oppimisprosessina, joka perustuu aiempaan elämäkokemukseen ja jota suuntaavat tulevaisuudensuunnitelmat. Mallin mukaisesti työssä oppimisen keskeiset osatekijät ovat: työn teknis-organisatorinen oppimisympäristö, sosiaalinen oppimisympäristö ja työntekijän työprosessit. Teknis-organisatorisen ympäristön ulottuvuuksia ovat esimerkiksi työnjako ja työn sisältö, autonomia työtehtävissä ja henkilön pätevyys sovellettavuus, mahdollisuudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja työpaine ja -stressi. Sosiokulttuurisen oppimisympäristön ominaisuuksia ovat esimerkiksi työyhteisöt ja -ryhmät sekä kulttuuriset ja poliittiset ryhmittymät. Yksilön oppimisprosessien kannalta keskeisiä tekijöitä ovat työkokemus, koulutus ja sosiaalinen tausta. Oppiminen muotoutuu näiden tekijöiden vuorovaikutussuhteissa, jotka puolestaan ovat riippuvaisia lukuisista yhteiskunnallisista tekijöistä. (Mt.)

Teknis-organisatorinen ja sosio-kulttuurinen oppimisympäristö ovat riippuvaisia laajemmista poliittis-institutionaalisista sosiaalisista ja kulttuurisista olosuhteista, jotka yhteiskunnassa vallitsevat. Samaten työympäristö on vain yksi opiskelijan oppimisympäristöistä. Mallin osat ovat eroteltavissa analyttisesti, mutta käytännössä opiskelija kokee ne toisiinsa sulautuneina. Sosio-kulttuurisen ja teknis-organisatorisen alueen vuorovaikutus

muodostaa sen *käytännön*, jossa oppija toimii ja joka rakenteistaa oppijan tietoisuutta, ymmärrystä ja oppimista (Illeris viittaa käytännön määrittelyssään Bourdieuen ja Laveen & Wengeriin). Yksilötasolla oppijan *työidentiteettiä* määrittävät yhtäältä mahdolliset opittavat sisällöt ja toisaalta yksilöllinen oppimisen dynamiikka; oppijan tapa prosessoida opittavaa ja omaksua, sekä hänen motivaationsa ja tunteensa. Työkäytännöt ja -identiteetti ovat vuorovaikutteisessa jatkuvasti elävässä suhteessa toisiinsa. (Mt.) Ks. kuvio 3.

Illeris (2004) katsoo, että yhtäältä yksilön oppimiseen psykologisena prosessina ja toisaalta oppimiseen ensisijaisesti sosiaalisena (sosio-konstruktivistisesti) keskittyvä näkökulma antavat työelämässä oppimisesta harhaanjohtavan kuvan, jossa jää piiloon yksilön ja yhteisön muotoutumiselle olennainen keskinäinen vuorovaikutus. Oppimisessa molemmat elementit ovat läsnä yhtäaikaaisesti: sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen saa virikkeitä ympäristöstään, ja hän omaksuu ja tulkitsee niitä omien sisäisesti psyykkisten edellytystensä mukaisesti. Illeriksen malli työssä oppimisesta korostaa oppimisen mahdollisuuksien sosiaalista määräytyneisyyttä: vaikka yksilö olisi yksinkin, hän tulkitsee ympäristöstä saamansa vaikutteet yhdessä sosiaalisen ympäristönsä avaamien tulkintamahdollisuuksien kanssa. Kun saadut vaikutteet ovat sosiaalisesti välitettyjä, vaikkapa kirjoituksina, kuvina tai elokuvina, on niiden kantama sosiaalinen jo erityisinä tulkintoina epäsuorasti läsnä. Kuitenkaan oppiminen ei tapahdu kollektiivisesti, vaan yksilöllisenä ainutkertaise-

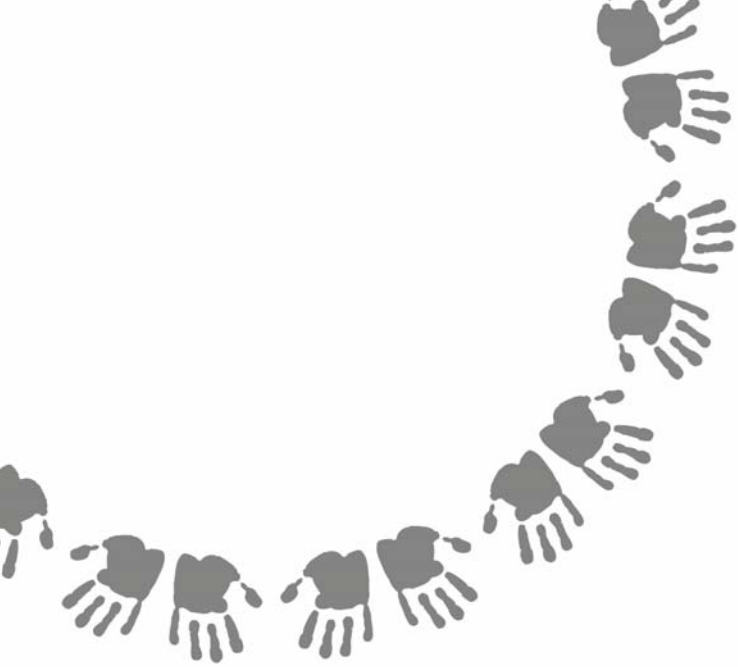


Kuvio 3. Työelämästä oppiminen Illeriksen (2004, 438) mukaan

na prosessina. Vaikka ympäristön tarjoamat impulssit olisivat samoja kaikille tiettyssä tilanteessa oleville, heidän aiempi elämäkokemuksensa muokkaa niiden tulkintaa. (Mt.)

Malli korostaa yksilöiden oppimisen ja vuorovaikutuksen merkitystä edellytyksenä organisatoriselle oppimiselle, jota Illeris pitää käsitteellisenä konstruktiona. Vaikka sosiaaliin vuorovaikutukseen on vuosituhanten kuluessa kehittynyt säädeltyjä järjestelmiä, oppiminen on kuitenkin muutakin kuin omaksumista tai informaation prosessointia. Illeris kritisoi ”oppivista organisaatioista” käydyn keskustelun tuottavan toisinaan teknisen mielikuvan organisaation kaikille jäsenille yhtäaikaaisesti saavutettavasta osaamisesta. Tämän mielikuvan totuudenmukaisuuden kiistäviä ilmiöitä ovat hänen mukaansa esimerkiksi yksilölliset motivaatiot, ymmärtäminen, merkitykset, tunteet, puolustautuminen, vastustus, tietoisuus ja piilotajunta. Yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa ihmiset voivat kuitenkin suorittaa tehtäviä, joihin kukaan heistä ei yksin pystyisi. (Mt.)

Nostin tässä esille Illeriksen hahmotuksen, koska se on melko vähän tunnettu Suomessa. Se myös täyttää Hagerin (2004) ehdottamat neljä kriteeriä työssä oppimisen tarkastelujen arviointiin. Hager ehdottaa, että työssä oppimista tulisi tarkastella prosessina ja siinä tulisi huomioida sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset ulottuvuudet. Lisäksi tarkastelussa hyödynnetyn oppimisen metaforan pitäisi sisältää rakentamisen näkökulma (vrt. Sfard 1998; Hakkarainen ym. 2004; Volanen 2005), ja erityisesti tarkasteluissa tulisi välttää yhden tekijän yleiset selitysmallit. Rakentamisen metaforan esiinnostoa Hager perustelee sillä, että oppiminen omaksumiseksi (acquisition) ja osallistumiseksi (participation) ymmärrettynä ei jätä paljoa tilaa uudistumisella ja uudistamiselle. Hän esittääkin, että rakentaminen ja uudelleenrakentaminen pitävät metaforana sisällään sekä oppimisen rakentamisen, oppijan itsensä rakentamisen (identiteettityön) että itsen ympäröivän ympäristön rakentamisen. (Mt.) Rakentamisen näkökulmasta harjoittelujen ohjauksessa keskeisiä olisivat välittävät keinot, jolla henkilö saadaan sitoutettua tällaiseen rakentamistyöhön: oppimiskäsitystensä ja oppimistilanteiden (uudelleen)rakentamiseen, oman oppimisen (uudelleen)rakentamiseen sekä toimintaympäristönsä (uudelleen)rakentamiseen (ks. myös Tynjälä 2003a).



7

Oppimisen laatu laajenevan ja rajoitetun osallistumisen harjoittelupaikoilla

Ammattikorkeakoulujen harjoitteluissa toteutuva oppiminen tarjoaa mahdollisuuksia kouluoppimisen rikastamiseen. Harjoitteluja koulutuksensa osana suorittaneiden opiskelijoiden on todettu arvioivan oppimistaan myönteisemmin. Lisäksi työkokemusta sisältäneistä koulutusohjelmista valmistuneet ovat työllistyneet paremmin. Opiskelijat arvioivat kuitenkin työkokemuksen merkitystä myönteisemmin jälkikäteen kuin opintojen aikana ja työkokemuksen laatu on keskeinen sen merkityksen määrittäjä. Työkokemuksen arvo voi myös vaihdella alakohtaisesti riippuen työpainotteisten ja koulukeskeisten koulutusohjelmien arvostuksesta työmarkkinoilla. (Blackwell, Bowes & Harvey 2001).

Harjoittelupaikkoina toimivien työpaikkojen tarjoamat oppimismahdollisuudet voivat vaihdella huomattavasti. Niihin vaikuttavat esimerkiksi työtoiminnot, työpaikan historiallinen kehitys, henkilöstön hierarkiat, ryhmittäminen, mahdolliset klikit, henkilökohtaiset suhteet, työpaikan kulttuuri sekä poliittiset suhteet ja valtasuhteet. Työpaikoilla voi olla myös oppimisen esteitä:

- opitaan sopimattomia, joustamattomia työtapoja,
- tehtävänjako rajoittaa osallistumista tehtäviin ja mahdollisuuksia uuden oppimiseen,
- jos tieto ei ole esillä välittömässä työympäristössä, oppimisen mahdollisuuksien löytäminen on vaikeaa (esim. uusi teorian tieto, hiljainen tieto),
- riittävän laajan kokemuspäiirin ja syvän asiantuntijatiedon saaminen ja
- työntekijöiden haluttomuus osallistua oppimiseen työpaikalla. (Billett 2002.)

Englantilaisia oppisopimuspainotteisia koulutusohjelmia tutkineet Fuller ja Unwin (2003) ovat kuvanneet harjoittelupaikkojen eroja oppimismahdollisuuksien tarjoajina hahmottamalla harjoittelupaikkojen suhtautumisesta harjoittelijoihin jatkumon. Toisessa jatkumon päässä ovat rajoitetun osallistumisen harjoittelijoille sallivat työnantajat ja toisessa ääripäässä laajenevaan osallistumiseen ohjaavat harjoittelutyönantajat (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Työnantajien toiminnan piirteitä rajoitetun ja laajenevan osallistumisen harjoittelupaikoilla (Fuller & Unwin 2003, 411)

Laajenevan osallistumisen harjoittelupaikka	Rajoitetun osallistumisen harjoittelupaikka
Osallisuus useisiin toiminnallisiin yhteisöihin työpaikan sisä- ja ulkopuolella	Osallistuminen työpaikan toiminnallisiin yhteisöihin on rajoitettua
Ensisijaisella työyhteisöllä on kokemusta harjoittelijoiden ohjaamisesta, ja siihen liittyvät kokemukset ovat työpaikan yhteistä historiaa	Ensisijaisella työtoveriyhteisöllä on vähän tai ei lainkaan kokemusta harjoittelijoista, harjoittelijoiden "osallistamisella" ei ole historiaa
Oppimismahdollisuudet laajoja, harjoittelija pääsee osallistumaan tehtäviin työpaikan eri toimipisteissä ja niiden eri tehtävänkuvissa	Oppimismahdollisuudet ovat suppeita, mahdollisuudet oppimiseen ovat rajattuja tehtävien/tiedon/työpisteen osalta
Mahdollisuudet osallistua koulutukseen ovat monipuoliset (voi osallistua sekä oppilaitosten että työnantajan koulutukseen)	Mahdollisuus osallistua koulutukseen rajoitettu
Varsinaisten työtehtävien ulkopuolinen aika on suunniteltua ja mahdollistaa reflektion ja oppilaitoksen tarjonnan hyödyntämisen siinä	Vain työssä oppimista, teor. taustatiedon haakuun, vaihtoehtoisten toimintatapojen etsimiseen tai kriittisiin arvioihin ei ole ohjausta
Asteittainen siirtyminen täyteen osallistumiseen	Siirtyminen täyteen vastuuseen mahdollisimman nopea
Tavoitetasona on "kokenut asiantuntija"	Tavoitetasona osittainen asiantuntijuus
Uraohjaus ja urakehityksen suunnittelu	Harjoittelun jälkeinen tulevaisuus nähty staatistena ja yhteen tehtävänkuvaan liittyvänä
Harjoittelijan aseman tunnustaminen oppijan asemaksi	Harjoittelijan asema oppijana ristiriitaisesti tunnustettu (välillä odotetaan osaamista ja välillä ei)
Nimetty ohjaaja paneutuu tukemaan harjoittelijaa	Ei etukäteen määrättyä ohjaajaa
Harjoittelujaksoa hyödynnetään sekä oppijan kykyjen että organisaation kehittämiseen	Harjoittelijan tehtävänkuva sovitetaan organisaation ajankohtaisiin tarpeisiin
Harjoittelujakson oppimissuunnitelma tukee mahdollisuuksia "rajanylityksiin"	Harjoittelujakson suunnitelma rajoittaa mahdollisuuksia oman osaamisen laajentamiseen
Harjoitteluprosessia kuvaavat, harjoittelunaikeista oppimista jäsentävät ja tukevat materiaalit (esitteet, verkkosivut, kansiot) ovat pitkälle kehitettyjä ja kaikkien asianosaisten saatavissa	Harjoitteluprosessia koskeva informaatiomateriaali on niukkaa ja sen levitys satunnaista

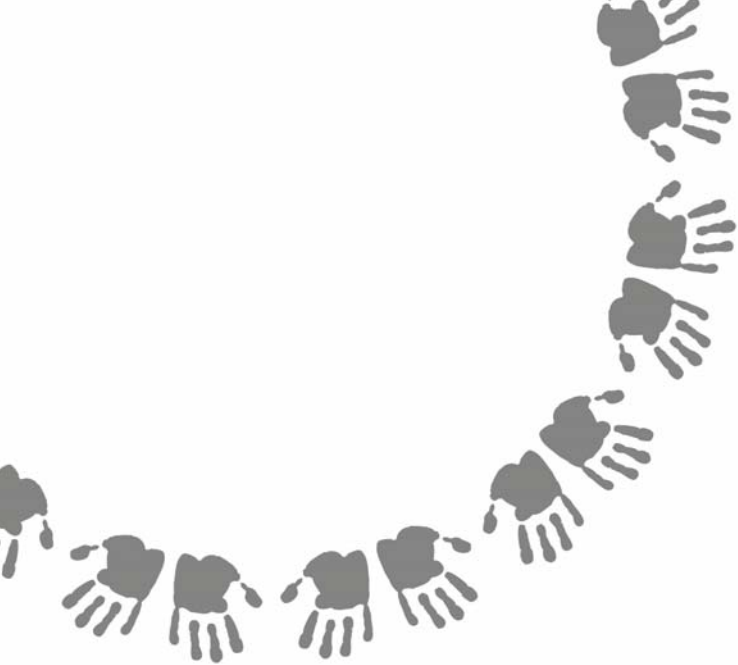
Tarkastellessaan esimerkkiyrityksiä Fuller ja Unwin (2003) nostavat esille kolme keskeistä harjoittelun muotoutumista muokkaavaa teema-aluetta: osallistuminen, henkilökohtainen kehittyminen ja institutionaaliset järjestelyt. Osallistumisen problematiikka liittyy sekä opiskelijan osaamiseen että hänen oppimisensa laajenemiseen. Opiskelijan kokemusta omasta osaamisesta ja oppimisesta suuntaavat hänen kokemuksensa siitä, miten paljon hän saa ohjausta ja kuinka itsenäistä työskentelyä häneltä edellytetään. Harjoittelusuunnitelmassa on voitu huomioida tarve liikkua eri toimipisteissä ja perehtyä eri tehtävänkuviin ja toimintoihin eri osastoilla. Yrityksellä voi olla suunnitelma myös siitä, miten harjoittelija käy esittelemässä yritystä harjoittelupaikkana mahdollisille uusille harjoittelijoille kouluis- ja miten hän osallistuu yrityksen epävirallisiin työntekijöiden aktiviteetteihin, kuten virkistyspäiviin ja koulutukseen. Osallistuminen moniin toiminnallisiin yhteisöihin sitouttaa harjoittelijan yritykseen voimakkaasti, hänellä on mahdollisuus tutustua useisiin henkilöstöryhmiin ja saada monipuolinen kuva yrityksestä. Epävirallisiin yhteisöihin osallistuminen tarjoaa tilaisuuksia opiskelijan omalle identiteettityölle ja uravalintojen pohdinnalle. Toisaalta tutustuminen eri tehtävänkuviin ja -toimintoihin voidaan toteuttaa myös hyvin välineellisesti yrityksen omista intresseistä käsin. Koska tutustuminen uuteen työyhteisöön on työlästä ja oman aseman löytäminen yhteisössä vie aikansa, voi opiskelija kokea siirron uuteen työryhmään eräänlaisena nollauksena. Ihmissuhdetasolla on taas aloitettava tyhjästä, vaikka tehtävänvaihdon tavoitteena työntäjän näkökulmasta olisikin harjoittelun monipuolistaminen. (Mt.)

Harjoittelun toteuttamisen institutionaaliset puitteet vaikuttavat siihen, miten merkityksellisenä ja tärkeänä harjoittelija kokee oman harjoittelunsa. Jo neuvottelut harjoittelusopimuksesta ja sen sisältö luovat kuvaa siitä, mitä harjoittelulta on odotettavissa. Yrityskulttuurit eroavat siinä, miten tietoisia ne ovat omista osaamistarpeistaan: mitä yrityksen eri tehtävissä tulee osata ja miten tätä osaamista tulisi kehittää. Harjoittelijan harjoittelusuunnitelman laatiminen voi olla suunnitelmallisempaa sellaisissa yrityksissä, missä on tehty osaamiskartoituksia ja henkilöstönkehittämissuunnitelmia kuin sellaisessa, missä tehtävänkuviin liittyviä arviointeja ei ole tehty. (Mt.)

Ammattikorkeakoulujen harjoitteluja on järjestetty monenpituisina kokonaisuuksina: sekä useasta lyhyestä jaksosta muodostuvana että pidempiin jaksoihin tai yhteen pitkään jaksoon oppimisen tavoitteenasettelua perustaen. Lyhyissä eri paikoissa toteutetuissa harjoittelujaksoissa opiskelijalla on niukasti mahdollisuuksia päästä osalliseksi työyhteisöön ja muodostaa merkityksellisiä, syvempiä, myös identiteettityötä tukevia vuorovaikutussuhteita henkilöstön kanssa sekä päästä osalliseksi työyhteisön kehittämiseen tähtääviin ryhmiin. Vastuu harjoittelujakson oppimisen tavoitteellisuudesta ja asiantuntijuutta kehittämään pyrkivien tavoitteiden toteutumisesta on lyhyissä jaksoissa enemmän ammattikorkeakoulujen oppimistehtävien kuin harjoittelutyönantajan oppimisympäristön esittämien haasteiden varassa. Useiden harjoittelujaksojen toteuttamista samassa harjoittelupaikassa

Oppimisen laatu laajenevan ja rajoitetun osallistumisen harjoittelupaikoilla

onkin pidetty kehittämistyöhön osallistumisen mahdollistavana harjoittelujen toteutustapana (Tuomi-Gröhn 2003, 229).



8

Työkokemuksesta oppimisen mallit ja ammattikorkeakoulut harjoittelujen järjestäjinä

Työharjoittelujen roolia muodollisen koulutuksen osana ovat Guile ja Griffiths (2001) hahmottaneet viiden mallin avulla. Mallit ovat perinteinen työelämään lähettämisen malli, kokemuksellinen malli, yleisten avaintaitojen kehittämisen ja arvioinnin malli, työprosessimalli ja yhdistävä malli. Neljän ensin mainitun mallin kuvailun lähtökohtana on ollut yhteiseurooppalaisessa tutkimushankkeessa kuvatut neljä tapaa hyödyntää työharjoitteluja koulutuksen osana. Viides malli on teoreettisia lähtökohtia hyödyntäen kuvattu ihannekuva siitä, millaisia tavoitteita harjoitteluille ja työssä oppimiselle tulisi asettaa pyrittäessä korkeatasoiseen asiantuntijuuteen.

Malleja erottelevia piirteitä on tiivistetysti esitetty taulukossa 2. Mallit eroavat toisistaan sen suhteen, missä ja miten oppimisen ajatellaan pääasiassa tapahtuvan (koulussa vs. työpaikalla, sekä-että, informaalisti vai formaalisti), millainen oppiminen on keskeistä (teoreettinen, taidollinen, oman ammattitoiminnan ohjaus, tehtäväkohtainen, prosessilähtöinen, oman oppimisen ohjaus), miten aktiiviseksi opiskelijan rooli työpaikalla hahmotetaan (tilanteisiin sopeutuja, oman toiminnan pohtija, koko yhteisöä koskevan ymmärryksen neuvottelija, kriittinen kehittäjä), sekä kenen lähtökohdista ja miten laajasti opiskelijan suoriutumisen asetetaan tavoitteita (tehtävistä selviytyminen, uralla kehittyminen, työn ja -yhteisön kehittäminen). Malliesityksille tyypillisesti myös nämä mallit ovat karikkoivia ja todellisuudessa mallit eivät esiinny näin ”puhtaina”.

Perinteisen mallin mukaan työharjoittelun yhdistäminen koulutukseen on luonnollista ja ongelmatonta. Opiskelija lähetetään harjoittelupaikkaan, hän sopeutuu tehtäviinsä ja oppii suoriutumaan niistä. Koska työharjoittelu on sinällään riittävä oppimiskokemus, harjoitteluja ei tarvitse kehittää. Jotkut harjoittelupaikat ovat hyviä ja jotkut huonoja, mutta koulut ottavat ne annettuina. Malli olettaa tietojen ja taitojen opettamisen irralliseksi käytökontekstista. Opittu on mallin mukaisesti opittu koulussa ja sitä sovelletaan työssä.

Kokemuksellisessa mallissa huomioidaan erityisesti opiskelijan kokemuksia harjoittelupaikalla ja näiden kokemusten pohdinta on oppimisen lähtökohtana. Keskeistä on opiskelijan sosiaalinen kehittyminen ja ymmärryksen syveneminen. Mallissa hyödynnetään kasvatuksellisia keinoja oman työkokemuksen pohdintaan ja tarkastellaan opiskelijan henkilökohtaista oppimispolkua. Mallissa on sovellettu Kolbin (1984) ajattelua. Mallin mukaan oppimista tapahtuu sekä koulussa että työelämässä.

Yleisten avaintaitojen kehittämisen ja arvioinnin mallissa työpaikka tarjoaa oppimisen tilanteita, joiden pohjalta opiskelijan osaamisen tulisi yleistyä ja joissa yleisempi osaaminen ilmenee. Opetussuunnitelmatasolla malli tarjoaa kuvauksen siitä, mitä opiskelijan tulisi oppia työssä. Lähtökohtana on oletus avaintaitojen kehittamisestä työpaikalla ja niiden ulkoisesta arvioinnista. Mallissa ajatellaan, että kuvattujen yleisten oppimisen tavoitteiden pohjalta voidaan arvioida tavoitteiden toteutumista yksittäisissä tehtävissä (esimerkiksi näytöissä). Käytännössä mallia on sovellettu Englannissa National Vocational Qualificationeissa (ks. <http://www.dfes.gov.uk/nvq/>, Green, Wolf & Leney 2000, 175–177). Opiskelijälähtöisyys toteutuu opiskelijan laatimissa työsuunnitelmissa sekä sen toteutumista ja arviointia koskevissa neuvotteluissa työnantajan ja koulutusyksiköiden kanssa.

Työprosessimallissa pyritään teorian merkityksen ymmärtämiseen käytännössä sekä tuotantotoiminnan eri osatoimintojen merkityksen ymmärtämiseen kokonaisuudessa. Lähtökohtana on aiemmin harjoitelluista saatu kokemus siitä, että kontekstista irrallaan opittu hyödyllinenkin tieto voi jäädä soveltamattomaksi. Niinpä mallissa pyritään oppimaan työtoiminnoista todellisissa tilanteissa ja analysoimaan tehtävien merkitystä kokonaisuudessa. Laajemman prosessitietoisuuden ja työskentelyn eri tehtävissä oletetaan auttavan sopeutumista uusiin työyhteisöihin ja -tehtäviin. Mallissa oletetaan yksilön kehitys riippuvaiseksi niistä tehtävistä, joita hän on saanut tehdä. Opiskelijoita ohjataan työn käsitteellistämiseen ja heille tarjotaan välittäviä käsitteitä.

Yhdistävässä mallissa tavoitellaan kriittisen työtään pohtivan ja kehittävän asiantuntijan mallin omaksumista. Mallin mukaan työympäristöä ja työn organisointeja tarkastellaan opiskelijan oppimisen mahdollistajina. Työkokemuksesta oppimisella pyritään yhtäältä opiskelijan käsitteellisen työn ymmärtämisen syvenemiseen, yleistämisen tapahtumiseen teoreettisesti korkeammalle tasolle siirtyen. Toisaalta tavoitteena on opiskelijan osaamisen laajeneminen horisontaalisesti, ympäristöstä toiseen siirryttäessä. Horisontaaliseen oppimiseen kuuluu opiskelijan roolin muutos ja identiteetin jäsentäminen siirryttäessä työryh-

mästä toiseen, ja näiden siirtymien edellyttämä yhteisen kielen ja välittävien käsitteiden etsintä. Mallin taustalla vaikuttavat keskustelut tilannesidonnaisesta oppimisesta ja kehittävästä työntutkimuksesta sekä välitetyistä siirtymisistä (Lave & Wenger 1991; Engeström 2002; Beach 2003). Yhdistävä mallin mukaan harjoittelupaikka tarjoaa mahdollisuuksia oppia ja kehittyä, mutta keskeistä oppimiselle on jäsenyys työpaikan toiminnallisissa yhteisöissä ja niissä syntyvä ohjauksellinen vuorovaikutus. Lähtökohtana on oletus, että työpaikalla opitaan eri tavalla kuin koulussa, mutta työpaikalla ja koulussa opittua sekä informaalia ja formaalia oppimista kytketään toisiinsa. Ohjaajan/opettajan tehtävänä on tuoda esille työympäristön ”opettavaiset” näkökulmat: tehdä asiantuntemuksensa pohjalta kysymyksiä, jotka auttavat oppijaa syventämään osaamistaan. Koulun ja työelämän suhteissa tällaisen mallin toteutuminen mahdollistuu solmittaessa pitkäikäisiä kehittäjäkumppanuuksia.

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyötä on tarkasteltu edellä esitetyillä malleilla hyödyntäen aiemmin tämän tutkimuksen yhteydessä (Virolainen 2004). Hankkeen haastattelujen yhteydessä 24 työelämäjaksojen sisältöihin vaikuttavaa henkilöä vastasi kyselyyn muodostaen eräänlaisen asiantuntijapaneelin. Kyselyn monivalintakysymyksiin vastatessaan nämä koulutuspäällikköinä, yliopettajina, lehtoreina, opettajina, koulutusohjelmavastaavina tai yksikön johtajina toimivat arvioivat oman ammattikorkeakoulunsa ja alansa harjoittelumallin kytkeytymistä edellä kuvattuihin malleihin. Tavanomaisesti harjoittelujaksoja oli opintojen aikana useita ja niiden tavoitteet syvenivät esimerkiksi niin, että opintojen alkuvaiheessa harjoittelussa pyrittiin vain kosketuksen saamiseen työelämään perinteisen mallin mukaan, mutta myöhemmissä jaksoissa vaadittiin enemmän ja siirryttiin kohti yhdistävää mallia. Arviot oman harjoittelun mallista tehtiin kuudesta näkökulmasta: mikä on työkokemuksen tarkoitus osana opetussuunnitelmaa, mitä ovat työpaikalta oppimisen tavoitteet, mikä on keskeistä työpaikalta oppimisen tehtävissä, mikä on olennaista oppimisen ohjaamisessa työpaikalla (työpaikkaohjaajan rooli), mitä on työkokemuksesta oppimisen tulos ja mikä on koulutuksen tarjoajan rooli.

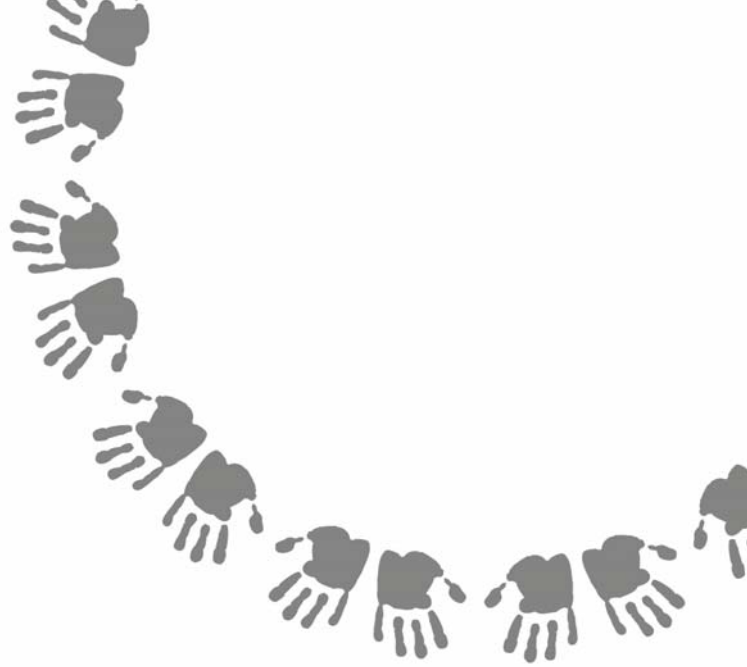
Useimmilla tarkastelluilla ulottuvuuksilla tietotekniikan, liiketalouden ja sosionomikoulutuksissa painottuivat työprosessimalli ja yhdistävä malli. Työprosessimallia luonnehtii pyrkimys tehtävien kokonaisuutta koskevan ymmärryksen tuottamiseen opiskelijoille. Mallin luominen on saksalaisessa toisen asteen dualikoulutuksessa ollut sidoksissa työn organisaatiomuotojen joustavoittumiseen ja siitä nousseeseen tarpeeseen järjestää työn ja koulutuksen suhde uudelleen (Boreham 2002). Mallin mukaisessa koulutuksessa opiskelijoiden tietoisuutta työorganisaation eri toimijoiden tehtävistä ja tehtävänkuvien keskinäisestä riippuvuudesta pyritään lisäämään. Mallia on kritisoitu siitä, että se korostaa sopeutumista olevassa olevaan työyhteisöön. Yhdistävässä mallissa sen sijaan tavoitteena on aktiivisen, kehittävän asiantuntijan roolin omaksuminen (Guile & Griffiths 2001).

Alakohtaisten erojen tarkastelu herätti kysymyksiä sekä koulutusalatraditioiden että organisatoristen ratkaisujen merkityksestä. Esimerkiksi arvioidessaan työkokemuksesta oppimisen tarkoitusta opetussuunnitelman osana (yksi kuudesta ulottuvuudesta) tietotekniikan koulutusohjelman edustajat painottivat perinteistä työelämään lähettämisen mallia ja kokemuksellisen oppimisen mallia. Myös koulutuksen tarjoajan roolissa painottui perinteisen mallin mukaisesti valmistavan koulutuksen tarjoaminen. Tietotekniikan edustajien arvioissa koulutuksen tarjoajan rooli nähtiinkin vertailukoulutusaloihin nähden passiivisempänä. Liiketalouden koulutusohjelmassa työpaikalta oppimisessa arvioitiin enimmäkseen käytettävän työprosessimallia. Kuitenkin työprosessimalli oli useiden arvioitsijoiden mukaan rinnakkaisena mallina useimmilla ulottuvuuksilla. Kokemuksesta oppimisen malli painottui arvioitaessa oppimisen tarkoitusta. Liiketaloudessa koulutuksen tarjoajan rooli nähtiin työelämäyhteistyön järjestäjänä hyvin aktiivisena ja tämä erotti alan tietotekniikan koulutusohjelmasta vahvasti. Kolmesta tarkastellusta esimerkkitutkinnosta sosionomikoulutuksen edustajat painottivat vahvimmin teorialähtöistä yhdistävää mallia. (Virolainen 2004.)

Eri alojen malleja vertailtaessa eroja selittävinä tekijöinä näyttävät nousevan esille ensinnäkin alakohtaiset traditiot ja niiden ohjaavuus. Sosionomikoulutus on verrokkitutkintoihin nähden nuorta ja tutkinnon kehittämisessä on hyödynnetty aktiivisesti kasvatustieteellisiä teoreettisia näkökulmia. Lisäksi kansalliset verkostot ja alueelliset osaamiskeskukset ovat verkottuneet vahvasti ammattikorkeakoulujen kanssa pyrkien myös koulutuksen kehittämiseen. Julkisella sektorilla toimittaessa työelämätoimijat eivät myöskään kilpaile samalla tavalla keskenään kuin yksityisellä sektorilla. Tietotekniikan alalla harjoitteluja oli usein järjestetty harjoitteluinsinöörin kautta ja sisällölliseen keskusteluun ja ohjaukseen oli "opiskelijamassoja" seurattaessa niukasti mahdollisuuksia. Tietotekniikan koulutusohjelma näyttää nuoruudestaan huolimatta kiinnittyvän tekniikan alan traditioon. Tässä kehityksessä kysymys opiskelijoiden ohjauksesta harjoittelussa tulkittiin toisinaan holhoamiseksi. (Virolainen 2004.)

Taulukko 2. Työkokemuksen hyödyntäminen koulutuksen osana (Guile & Griffiths 2001, 120)

Työkokemuksesta oppimisen mallit					
Mallien keskeiset piirteet	Perinteinen malli	Kokemuksellinen malli	Yleisten avaintaitojen kehittämisen ja arvioinnin malli	Työprosessimalli	Yhdistävä malli
Työkokemuksen tarkoitus osana opetus suunnitelmaa	Kokemuksen saaminen työelämään	Oppimisen ja työn kehittäminen	Avaintaitojen ja -pätevyksien saavuttamisen arviointi	Omien tehtävien ymmärtäminen osana tuotantoprosessia	Oman toiminnan pohdinta (reflektio)
Perusolelut oppimisesta	Sopeutuminen työpaikalle	Sopeutuminen ja tietoisuus omista taidoista	Itseohjautuvuuden, oman työn johtamisen ja suunnittelun oppiminen	Sopeutuminen ja koulussa opitun hyödyntäminen	Monimuotoisissa ja -tasoisissa työtehtävissä kehittyminen ja työskentelyn kehittäminen
Työssä oppimisen tehtävien luonne	Annetuista tehtävistä selviytyminen ja ohjeiden ymmärtäminen	Tehtäväkokonaisuuksien hallinta ja muistiinpanojen tekeminen kokemuksista	Työsuunnitelman, oppimistavoitteiden ja -tilanteiden hallinta	Työprosessien, työtehtävien ja asiakkassuhteiden ymmärtäminen ja lisäarvon tuottaminen työnantajalle sekä opiskelijan työllistymisen edellytysten tukeminen	Yhteistyö tietojen ja taitojen soveltamisessa, kehittämisessä ja osaamisen laajentamisessa sekä yritteliäisyys
Oppimisen ohjaus	Suorittujen tehtävien tarkastaminen ja hyväksyminen	Lähiohjaus	Työympäristön ja -välineiden tarjonta, ohjaus tehtäviin	Valmentaminen harjoitteluun, ohjaus työtehtävissä ja -ympäristön hahmottamisessa	Työpaikan oppimistilanteiden ja -ympäristöjen kehittäminen, opiskelijan haastaminen omakohtaiseen oppimisen syventämiseen, käsitteellistämiseen ja vaihtoehtojen punaointiin
Oppimistulokset	Taitojen soveltaminen Tietoisuus työpaikan edellyttämistä valmiuksista	Tietoisuus taloudellisista ja tuotannollisista tekijöistä	Oppimistulosten arviointi	Työprosessien kokonaisuuksien jäsentämisen oppiminen	Yhdistelyn ja kriittisen pohdinnan taidot, niiden hyödyntäminen eri ympäristöissä
Koulutuksen tarjoajan rooli	Valmistavan koulutusohjelman tarjoaminen	Harjoitteluun valmistaminen ja työkokemuksen analysointi yhdessä harjoittelijan kanssa	Osaamisen portfolion rakentaminen yhdessä oppijan kanssa	Tuki tehtävien reflektointille työtilanteissa ja niiden jälkeen	Kumppanuudet yritysten ym. työnantajien kanssa oppimisympäristöjen kehittämiseksi



Yhdistävä erikoistuminen harjoittelujen haasteena

Harjoittelut työpaikalta ja koulusta oppimisen kohtaamisen paikkana edellyttävät sen tarkastelua, mitä opetetaan ja oletetaan opittavaksi koulussa ja mitä oletetaan opittavaksi työpaikalla. Tavanomaisesti ajatellaan, että koulussa opitaan teoriaa, jotain yleistä ja abstraktia, kun taas käytännössä, työpaikalla opitaan jotain erityistä taitoa ja tiedon soveltamista. Teknologisen kehityksen tuottamaan työtapojen muutokseen on vastattu yhteiskunnallisesti koulutustasoa ja -tarjontaa nostamalla. Näin on pyritty tuottamaan parempia yleisiä valmiuksia sopeutua muuttuviin työnkuviin. Guile (2002) on problematisoinut ja tarkentanut tätä yleistaitojen tuottamisen ja tarpeen kasvun keskustelua ja siinä esille tulevia eri painoituksia. Hän on erotellut toisistaan yhtäältä yleistaitojen käsitteellistämiset, jotka käsittelevät yleistaitoja yksilöllisinä ominaisuuksina tai suhteena yksilön ja hänen työympäristönsä välillä, sekä toisaalta yleistaidot, joita tarvitaan rutiinistyössä tai uusissa työympäristöissä työskennellessä (ks. taulukko 3).

Guile (2002) huomauttaa (ja varoittaa) että julkisessa keskustelussa puhutaan taidoista hyvin eklektisesti. Hän katsoo, että yleistaitojen käsitettä tulisi käyttää varovaisesti monesta syystä, vaikka organisatoristen ja ammatillisten muutosten johdosta onkin yleisesti tunnustettua, että taitovaatimukset ovat laajentuneet. Usein yleistaitojen listauksissa mainitaan muutamia taitoja kuten tiimityöskentelyn taito. Tiimityö ei kuitenkaan ole taito, vaan tehtävän ominaisuus ja sen organisointitapa: tiimityölle asetetut vaatimukset ja tiimiksi tulkittu ryhmätyön muoto vaihtelee työpaikoittain. Tiimityöllä ei ole sinänsä tuotantotoiminnassa erityistä merkityksellistä annettavaa, jollei siltä edellytettyjä toimintoja ole määritel-

ty, samoin kuin millaista tietoa, suoritetta ja tulosta se tekee. ”Yleistä tiimityötä” ei ole tässä mielessä olemassa, vaan tiimityö muotoutuu osallistumalla erityiseen toiminnalliseen yhteisöön ja työn ympäristö muokkaa sen luonnetta. Tavanomaista on myös viitata yleistaitojen käsitteellä nuoren henkilön työvalmiuteen. Joissain tapauksissa yleistaidoilla ei tällöin viitata juuri muuhun kuin motivaatioon ja tapoihin, kuten rehellisyyteen, täsmällisyyteen ja ohjeiden noudattamiseen. Toisissa tapauksissa sillä voidaan viitata toimintaan välittömissä työtilanteissa, esimerkiksi palvelutaitoihin asiakastyössä: kykyyn hallita omia tunteitaan ja olemustaan asiakkaita palvellessa. Yhtenä syynä työnantajien yleistaitojen metsästyksen lienee koulutustason nousu ja pätevän työvoiman ylitarjonta, joka johtaa siihen, että työnantajat etsivät pätevien joukosta jossain ”yleisissä” taidoissa muita parempia hakijoita. Haetut yleiset taidot eivät ole kuvattavissa pelkästään muodollisten tutkintotodistusten avulla. Ne voivat myös olla yksilöllisiin persoonallisuudenpiirteisiin pohjautuvia eroja, joihin ei juurikaan voida koulutuksella vaikuttaa.

Guile (2002) ehdottaakin, että puhuttaessa moderneilla työpaikoilla tarvittavista yleistaidoista erotettaisiin toisistaan, millaista taitoa edellytetään rutiinitöissä ja sovellettaessa asiantuntijuutta uusissa tilanteissa toimittaessa. Tehtävät voivat edellyttää olemassa olevan tiedon soveltamista 1) rutiinotoiminnan tavanomaisen ongelman ratkaisuun tai ennustamattoman ongelmatilanteen ratkaisuun, 2) työpaikan toiminnallisiin yhteisöihin osallistumiseksi, jotta olisi osallisena/ yhteydessä/ pääsy niihin inhimillisiin ja teknologisiin resurs-

Taulukko 3. Yleistaitojen luokittelu (Guile 2002, 266)

		Työtoimintojen luonne	
	Yleistaitojen tulkinnan painopiste	Tavanomaisesti toistuvia ongelmia	Uusia ongelmia
T a i d o n k ä s i t t e e t	Yksilöpainotteinen taitokäsitys	Avaintaidot (esim. todistettu luku-, kirjoitus- ja tietotekninen osaaminen)	Sisäinen yrittäjyys (taito työskennellä tehokkaasti välittömässä työympäristössä) Symbolianalyttiset taidot (kyky soveltaa erikoisasiantuntemusta)
	Ympäristöpainotteinen taitokäsitys	Avainpätevyys (esim. teknisen, sosio-kulttuurisen ja osallistumiskykyjen hyödyntäminen työpaikalla)	Moniympäristöiset taidot (kyky hyödyntää erilaisia asiantuntijuuksia) Ajattelun taidot (kyky soveltaa symbolista informaatiota) Rajanylitystaidot (kyky toimia tehokkaasti erilaisissa ympäristöissä)

sursseihin, joita näissä yhteisöissä on, ja joiden avulla rutiininomaisten tai uusien ongelmien ratkaisu on mahdollista, 3) yhteistyön tekemiseksi toisten kanssa uusien ongelmien ratkaisemiseksi (taulukko 3). Ongelmanratkaisu sinänsä voi olla ammattiryhmälle tyypillisesti moniammatillista yhteistyötä edellyttävää tai työnjaon puitteissa jaettu jollekulle siihen erikoistuneelle. Esimerkiksi terveydenhuollossa lapsen terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen voi edellyttää moniammatillista yhteistyötä erikoislääkäriltä, puheterapeutilta, terveydenhoitajalta, päiväkodin johtajalta, lastenhoitajalta ja psykologilta. Vastaavasti rakennustyömaalla voi työmaaohjaja johtaa ja vastata toiminnoista ja ongelmakohtien diagnosoinnista, ja erikoisammattikunnan edustajia kuten sähkömiehiä, putkimiehiä tai maalareita pyydetään hoitamaan heidän tehtävänsä liittyviä asioita.

Yleistaitojen eriytyneemmän tarkastelun lisäksi Guile (2002) painottaa taitojen rakentamisen pohtimista ensisijaisena muuttuviin taitovaatimuksiin nähden. Kun tehdään erotelu uusien työtilanteiden ja rutiinitehtävien edellyttämien (yleis)taitojen välille, kouluttajat joutuvat pohtimaan, miten sovittavat opetuksessa yleistä ja erityistä, sekä opiskelijoille kokemuksellisesti uutta ja aiempaan kokemukseen liittyvää. Yhtäältä on ratkaistava, miten opettaa ympäristöstä riippumattomia taitoja erityisissä oppimisympäristöissä. Toisaalta on pyrittävä tekemään opetussuunnitelma siten, että se ohjaa opiskelijoita yhdistämään muodollisessa koulutuksessa omaksuttua usein oppiaineespesifiä tietoa ja työpaikoilla tarjoutuvaa jokapäiväistä, informaalia tietoa.

Myös Suomessa Hakkarainen ym. (2004) ovat huomauttaneet muuttuneen työelämän myötä tehtyjen yleisten taitovaatimusten listausten ongelmista opetussuunnitelman uudelleensuuntaamisessa. Tällaisia ongelmia ovat esimerkiksi taitolistausten lähtökohtana oleva yksilöllinen käsitys taidosta, nykyisten listausten ajallinen kestävyys tulevaisuuden taitovaatimuksiin nähden, taitojen keskinäiset suhteet, sekä sellaisen empiriaan pohjaavan teoreettisen kehyksen esittäminen, joka selittäisi, miten listanmukaisesti edellytetyjen pätevyksien saavuttamista voitaisiin tukea koulutuksella. Listausten yhteydessä on usein pyritty huomioimaan näitä haasteita, mutta esimerkiksi viime mainitun haasteen kohtaaminen ja empiirinen todistaminen edellyttäisi tutkimuksellisesti huomattavia resursseja (ks. Tynjälä 2003b; Tynjälä & Virtanen 2005; Ruohotie 2004).

Guile (2002) korostaa Beachin (2003) tavoin, että työpaikalla oppiminen on luonteeltaan horisontaalista oppimista, tilannesidonnaista oppimista eikä tiedon soveltamista. Tilannesidonnaisten oppimisen muodot voivat olla monia ja sen haasteisiin liittyy ohjaus omasta oppimisesta neuvottelemiseen työpaikalla. Hän katsoo, että esimerkiksi Youngin esittämät (1999) ajatukset yhdistävästä erikoistumisesta tarjoavat eväitä tietojen ja taitojen kehittämiseen niitä uusiin tilanteisiin viettäessä ja uusissa tilanteissa sovellettaessa. (Guile 2002.) Young (1999) on argumentoinut että, mitkä tahansa yritykset eri tiedonlaatujen ja -prosessien yhdistämiseen edellyttävät opetussuunnitelmallisen erikoistumisen pohtimista, sillä oppiainekohtainen erikoistuminen on työn ja koulutuksen, vertikaalisen ja hori-

sontaalisen kehityksen erottamisen taustalla. Hän katsoo, että samalla kun opetussuunnitelmat välttämättä edellyttävät hierarkisia oletuksia oppimisen päämääristä, ne olisi rakennettava realistisemmän käsityksen pohjalle siitä, miten opiskelijat omaksuvat hiljaista tietoa osallistumalla käytännön työyhteisöihin joko työpaikalla tai koulussa. Young esittelee kin käsitteen yhdistävä erikoistuminen (connective specialization) käsitteellistääkseen uutta suhdetta, missä oppiainetietouden omaksumista painotetaan formaalisten oppimisympäristöjen ulkopuolella opiskeltaessa, osallistumalla toiminnallisiin työyhteisöihin. (Guile 2002.)

Yhdistävän erikoistumisen periaate pitää sisällään tiedon ja taidon kehittymisen ymmärtämisen uudelleensijoittamisen prosessina (ks. Sennett 2003, bricolage; Beach 2003; tiedon laajentuminen). Yhdistävässä erikoistumisessa pyritään siihen, että luokitellun tiedon ja käytännön suhde nähtäisiin tiedon rakentamisen suhteena. Nykyisen tavanomaisessa lähestymistavassa luokitellun tiedon (opetussuunnitelman mukaisen oppiaine/ala-kohtaisen tiedon) oppiminen nähdään usein prosessina, missä nuoret oppivat irrottamaan toimintansa ja ajatuksensa taidon oppimisesta. Myös taidon oppiminen on usein vain harvoin abstraktiin ajatteluun liittyvää. (Mt.)

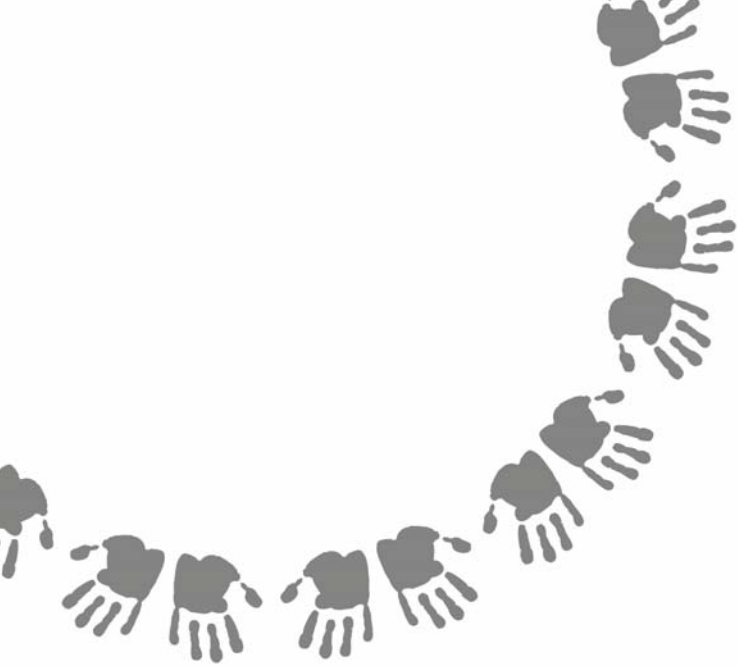
Tiedon uudelleenrakentamista on Guilen (2002) mukaan kahta muotoa. Tiedon uudelleenrakentamista tapahtuu, kun totuttua asiaa tehdään uudessa ympäristössä tai kun opiskelijat käyttävät yksin tai ryhmässä tehtävää suoritettaessa ilmeneviä ongelmia perustana uusien toimintatapojen kehittämiseen uudessa ympäristössä. Tiedon uudelleen rakentamisen muotoihin liittyen työ- ja oppimispaikkojen välisten yhteyksien rakentaminen ja työkokemuksesta oppiminen voi tapahtua jommallakummalla seuraavista muodoista: i) luomalla uusia toimintamuotoja ja merkityksiä tutussa ympäristössä, kehittämällä toimintaa pikemminkin kuin luomalla vaihtoehtoisia toimintatapoja (vaikka vaihtoehtoisten toimintatapojen miettiminen voi olla edellytys kehityksellisten ratkaisujen löytämiseen) tai ii) etsimällä ratkaisuvaihtoehtoja toimintaympäristön ulkopuolelta. (Mt.)

Yhdistävään erikoistumiseen pääsemiseksi tulisi pedagogisten strategioiden tavoitteena olla Guilen mukaan:

- tukea nuoria hyödyntämään yhtäältä oppiaineita käsitteellisinä työkaluina, sekä toisaalta työkokemuksia teorian ja käytännön suhteen ymmärtämisen muuttamisessa,
- varmistaa, että opiskelijat pyrkivät rakentamaan riittävän tieto- ja taitoperustan voidakseen arvioida työtapoja koulussa ja työssä ja ottaa vastuuta vaihtoehtoisten tapojen etsimisestä yhdessä toisten kanssa,
- rohkaista oppijoita hyödyntämään jokapäiväistä tietoa uusissa ympäristöissä ja rohkaista heitä osallistumaan uuden tiedon, uusien toimintatapojen ja keskustelujen kehittelyyn ja

- kannustaa oppijoita liikkumaan organisatoristen rajojen yli ja yhdistämään omaa tietoaan toisten asiantuntijoiden tietoon koulutuksessa, työpaikoilla ja yhteiskunnassa (Guile 2002, 272).

Suomessa asiantuntijaverkostoisiin osallistuminen on nähty teorian ja käytännön yhdistämiseen ohjaavana hedelmällisenä ympäristönä. Hakkarainen ym. (2004, 181) korostavat verkostoituneen asiantuntijuuden työtavan omaksumisen ehtoja pohtiessaan ”tekemällä oppii” -hokeman pinnallisuutta: tekemällä oppii vain sitä, mitä tehdään. Opiskelu pitäisi nähdä itsetarkoituksellisenä: opiskelemalla oppii oppimaan, ja tällaisten työkalujen – opiskelun työkalujen ja keinojen – tuominen työpaikalla hyödynnettäväksi laajentaa mahdollisuuksia myös työpaikalta oppimiseen. He korostavat asiantuntijaverkostojäsenyyksien merkitystä oppimiselle. Asiantuntijaverkostoissa opitaan hiljaista tietoa, alalle tyypillisiä käytäntöjä, ongelmanratkaisun tavoitteita, tiedon hyödyntämistä sekä arvoja, ja saadaan identifioitumisen malleja. (Mt.)



10

Jälkiteollinen yhteiskunta siirtymisten ympäristönä

Sennett (2003) arvelee, että jälkiteollisen maailman työyhteisöissä olisi naivia olettaa yhteiskunnan automaattisesti tukevan henkilön muutosta ulospäin kääntyneeksi, omaa osaamistaan rakentavaksi asiantuntijaksi. Hän kuvailee jälkiteollisen ajan tyypillistä organisaatiota levykeorganisaatioksi. Levykeorganisaatiolle on ominaista mataluus (vastakohtana teollisen ajan byrokraattinen hierarkkinen organisaatio) ja lyhyt aikahorisontti. Organisaation mataluuden saavuttamisen keinoina ovat toimintojen ulkoistamiset ja alihankintasuhteet. Jälkiteolliselle ajalle on tyypillistä tällaisen alihankintasuhteisiin verkostoitumisen laajuus, alihankintasuhteiden määrä ja maantieteellinen levittäytyminen. Teollisen ajan organisaatioille ulkoistamiset ja alihankintasuhteet olivat harvinaisempia. Aikaprospektiivien lyhentymisen ilmenee siirtymänä pysyvistä toiminnoista lyhyen elinkaaren liiketoiminta-ajatteluun: käsitteisiin, suunnitelmiin, työskentelyyn projekteja työstävissä tiimeissä ja nopeisiin voittoihin. Yrityksen tiimit voivat kilpailla keskenään. Levykeorganisaation sosiaaliset suhteet ovat järjestäytyneet verkostoiksi vanhanaikaisten hierarkkisten käskyssuhteiden pyramidien sijaan. (Mt.) Suomessakin on viime aikoina puhuttu kvartaalitaloudesta, yritysten osavuositarkastusten rytmisessä elämisestä. Yritykset hyödyntävät laajasti erilaisia yhteistyösopimuksia ja verkostoitumista (Tsupari, Sisto, Godenhjelm, Oksanen & Urrila 2004).

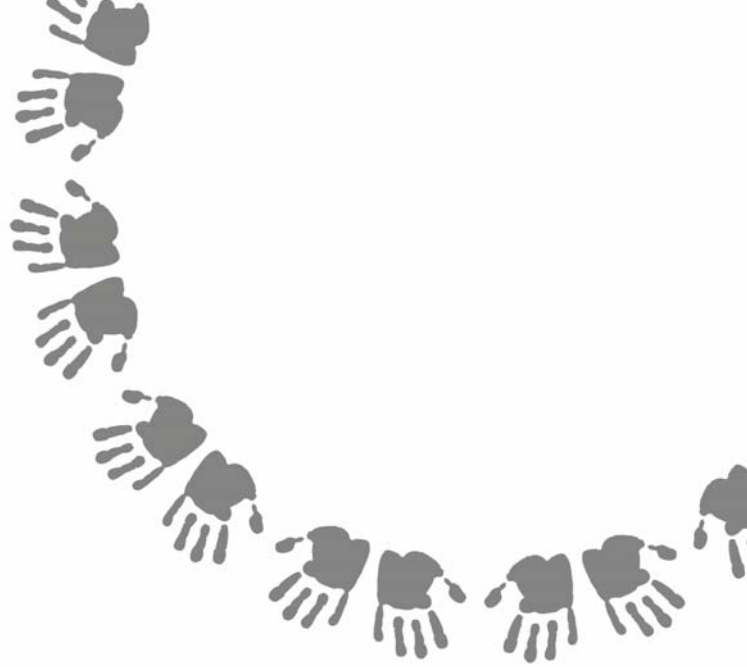
Sennettin maalaileman levykeorganisaation piirteet kuulostavat tutulta. Suomessa on työn uusien organisaatiomuotojen toteutumisesta keskusteltu varsin pitkään (esim. Julku-

nen 1987; Virtanen 1987; Ollus ym. 1990; Lavikka 1997; Kevätsalo 1999; Blom 1999; Julkunen, Nätti & Anttila 2004; Heiskanen & Hearn 2004; Julkunen 2005; Siltala 2005). Empiiriset tulokset työorganisaatioiden muutoksesta ovat osoittaneet uudelleenorganisoinnin olevan hidasta ja osittaista (Kevätsalo 1999; Julkunen ym. 2004). Työntekijät ovat myös kehittäneet vastarinnan muotoja, jotka tunnistavat jälkitekollisen organisaation heikkoudet työntekijän näkökulmasta. Esimerkiksi tietotyöntekijät ovat kehittäneet ”elämässä pitää olla muutakin” -asenteen vastapainoksi työn imulle (Julkunen ym. 2004).

Sennettin (2003) hahmotuksessa erityisen mielenkiintoista on levykeorganisaation pohtiminen kehyksenä ammatillisen identiteetin ja itsearvostuksen kehitykselle. Liikemaailman levykeorganisaatioissa työntekijät eivät ole fuusioitten alullepanijoita. Hyvinvoinnin levykeorganisaatioissa hyvinvointivaltioiden asiakkaat eivät pyydä pätkittämään omia hyvinvointipalvelujaan. Muutokset sanellaan ylhäältäpäin. Levykeorganisaatioille on kuitenkin tyypillistä, että näitä muutoksia pyritään osoittamaan alaisten oman muutoksenhalun tuotteiksi. Tämä levykeorganisaatioiden ideologian ja käytännön irtautuminen tuottaa Sennettin mukaan työntekijöille kokemuksen osallisuudesta muutokseen, jossa he eivät muutu. Heistä ei tule itsetietoisempia sillä tavoin, että he avautuisivat toisille, kääntyisivät ulospäin. Työelämä edellyttää työntekijöiltään pakotettua riskinottoa, joka tuottaa ahdistumista valtautumisen sijaan. Levykeorganisaatioissa ulospäin kääntyminen edellyttää vahvoja sosiaalisia ja/tai taloudellisia suhteita, mihin työntekijäasemissa ei usein ole mahdollisuuksia. Pakotettu riskinotto muutoksen lähteenä tuottaa ikäviä ennakkoavistuksia ja masentuneisuutta, työuupumuksen henkeä. (Mt.) Myös Jarvis (1987) on pohtinut jatkuvan muutoksen yksilön itsensä tulkitsemiselle ja oppimiselle esittämiä haasteita. Muutos luo särön omakuvan, tietovarantojen ja sosiaalisen ympäristön jatkumoon. Ideaalitapauksessa henkilö voi ratkaista ristiriidan ja saavuttaa taas tavanomaisen tasapainon. Jatkuva, liian suuri ristiriita voi kuitenkin tuottaa myös alistuvuutta ja torjuntaa, vieraantumista, merkityksettömyyden kokemusta ja mielen sulkemista ympäristön vaateilta.

Suomessa on empiirisen tutkimuksen nojalla totuttu hahmottamaan uusien organisaatiomuotojen toteutumista maltillisesti. Samalla on oltu tietoisia niiden ammattitaidolle asettamista vaatimuksista. Lyhyen elinkaaren liiketoiminta-ajattelu, vaihtuvat konseptit ja tuotteet edellyttävät työvoimalta joustavuutta. Tuotantoon muunteleva yritys edellyttää työvoimalta monipuolisia ammattitaitoja. Työvoiman ammattitaidolta edellytetään yhtäältä staattista joustavuutta eli monitaitoisuutta ja laaja-alaisuutta meneillään olevien tehtävien hoitamisessa. Toisaalta työvoimalta edellytetään tulevaisuuteen suuntautumista ja dynaamista joustavuutta, jonka ulottuvuuksina voidaan pitää taktista reagointikykyä ja strategista muutoskykyä. Nämä edellyttävät työvoimalta työssä oppimista ja koulutettavuutta (ks. Ollus ym. 1990, 121). Organisaatiomuutoksissa keskeisten informaatio- ja kommunikaatioteknologian on osaltaan nähty lisäävän vaatimuksia laaja-alaisista ja kokonaisvaltaisista taidoista (Tynjälä, Nuutinen, Eteläpelto, Kirjonen & Remes 1997).

Osa työvoiman joustotarpeesta on yrityksissä tyydytetty eriyttämällä ydin- ja reunatyövoimaa. Taitovaatimusten kasvun on arveltu koskevan todennäköisemmin vaativampia, yritysten toiminnan kannalta keskeisiä ja sen jatkuvuuteen liittyviä tehtäviä eikä niinkään rutiinitehtäviä (Young-Hwa 2002). Koulutuksen lisäämistä on jo pitkään pidetty työvoiman joustavoittamisen keinona (esim. Nätti 1989). Sen on uskottu lisäävän sopeutumista uuden teknologian tuottamaan epävarmaan tuotantoympäristöön (Young-Hwa 2002). Työmarkkinoille valmistautuvan opiskelijan ja sinne valmistavien kouluttajien näkökulmasta työvoimaan osalliseksi pyrkivän paras turva on mahdollisimman hyvä koulutus ja sen osana omaksuttu oman osaamisen uudelleenrakentamisen näkökulma (Hager 2004) sekä hyvät verkostot ja niihin ankkuroitua sosiaalinen pääoma.



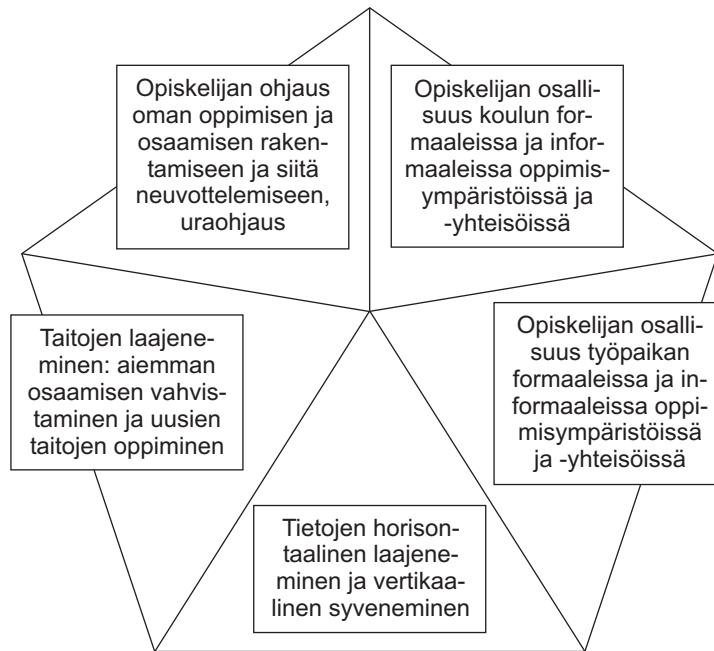
Harjoittelujen kehittämisen osa-alueet

Harjoittelujen tuomaa "lisäarvoa" opiskelijan osaamiseen voi edellä esitettyjä teoreettisia näkökulmia kooten tarkastella viidestä näkökulmasta, jotka on esitetty oheisessa kuviossa 4. Kuvion taustaoletuksena oppimisesta ovat kolme oppimisen metaforaa (Sfard 1998; Hager 2004; ks. myös Hakkarainen ym. 2004) – omaksuminen, osallistuminen ja rakentaminen – ja sen tarkoituksena on pelkistetysti tiivistää niitä teema-alueita, joihin liittyvät oletukset ja sopimukset, esimerkiksi itsestään selviksi käyneet käytännöt tai hiljaisen tiedon alueeseen jääneet toimet voidaan harjoitteluja kehitettäessä ottaa pohdittaviksi, tarkasteltaviksi ja kehittämisen kohteiksi. Näiden osa-alueiden suhteen ammattikorkeakoulussa tehdyt ratkaisut muokkaavat harjoittelujen opetussuunnitelmaa. Seuraavassa on esitetty kysymyksiä, joita kyseisen osa-alueen huomioimisesta opiskelijan osaamisen rakentamisessa nousee harjoitteluprosessien suunnittelulle, harjoittelujen laadulle ja sen kehittämiselle.

I Opiskelijan osallisuus koulun formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä

- millaisia formaaleja ja informaaleja yhteisöjä koulussa on, joihin osallistumalla koulussa voi oppia, millaisessa roolissa opiskelija niissä toimii, miten vuorovaikutus niissä sallii tietojen ja taitojen omaksumisen, osallistumisen ja rakentamisen,
- millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on opiskelukulttuureissa koulun ja työpaikan välillä, pyrkimys mahdollisten erojen ulkoistamiseen: yksin/yhdessä oppiminen, ajattelu/toiminta, viitteellinen/suora, yleinen/erityinen (Resnick 1987; ks. Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003),

Harjoittelujen kehittämisen osa-alueet



Kuvio 4. Harjoittelujen vahvistamisen osa-alueet opiskelijatasolla

- kuka vastaa oppimisen tavoitteiden määrittelystä eri tilanteissa ja
- mitä taitoja osallistuminen koulun yhteisöihin edellyttää.

II Opiskelijan osallisuus työpaikan formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä

- mitä formaaleja ja informaaleja yhteisöjä työpaikalla on, joihin voi osallistua,
- millaista formaalia ja informaalia koulutusta työpaikalla on tarjolla,
- miten ohjaus auttaa osallistumisessa yhteisöihin ja niiden rajojen ylityksissä,
- miten harjoittelun tavoitteita määritellään työpaikan kanssa (kenen tavoitteita: opiskelijan- työpaikan- koulun, millaisen aikaperspektiivin tavoitteita: lyhyen – pitkän aikavälin, miten tavoitteet on jäsennetty suhteessa toiminnan suunnitteluun: irrallisia, satunnaisia – laajempaan kokonaisuuteen nivoutuvia),
- onko työpaikan eri tehtävien ja tulevaisuuden osaamistarpeet kartoitettu,
- työpaikan ohjauksen historian huomiointi ja sen mukainen panostus koulun ja työpaikan kumppanuuden rakentamisessa ja
- miten oppimisympäristön artefaktit, symbolit tukevat oppimista (onko mappeja, kirjoja, esitteitä, ohjeita, koulutusmateriaaleja, esityksiä, videoita, sopimuksia, netti-materiaalia, jotka ohjaavat opiskelijan havaitsemista ja osaamisen laajentamista).

III Tietojen horisontaalinen laajeneminen ja vertikaalinen syveneminen

- miten koulussa opittu ohjaa havaitsemista työpaikalla ja työpaikan (ydin) tuotantoprosessien tunnistamista,
- miten koulussa opittua voi hyödyntää oppimisen rakentamiseen työpaikalla, omien osaamisalueiden tunnistamiseen, laajentamiseen ja syventämiseen ja työpaikan kehittämismahdollisuuksien tunnistamiseen,
- miten työpaikalla opittua hyödynnetään kouluoppimisessa (kokemusten käsitteellistäminen ja muu hyödyntäminen).

IV Taitojen laajeneminen: aiemman osaamisen vahvistaminen ja uusien taitojen oppiminen

- mitä taitoja työpaikalta oppiminen vahvistaa ja mitä uusia taitoja se antaa mahdollisuuden opiskella,
- opittavien taitojen jaksottelu helppoihin ja vaativampiin taitoihin ja
- laajeneva vastuullisuus tehtävistä.

V Opiskelijan ohjaus oman oppimisen ja osaamisen rakentamiseen ja siitä neuvottelemiseen

- ohjaus omien opiskelutyylien pohdintaan ja tunnistamiseen,
- ohjaus työtilanteissa ja ohjaus oppimisen suunnittelussa,
- oppimiskokemusten liittäminen urasuunnitelmaan (vahvistavien ja uudelleensuuntavien kokemusten pohdinta),
- oppimistavoitteiden neuvottelu suhteessa työpaikan tarjoamiin mahdollisuuksiin: oppimis/opiskelutehtävien asettaminen ja arviointi, kehittämistehtävien suunnittelu,
- ohjausvastuusta sopiminen: millaisesta ohjauksesta kukin osapuoli vastaa (ammattikorkeakoulu/työpaikka) ja
- ohjaus itsesääätelytaitojen, itsearviointitaitojen ja reflektoinnin kehittämiseen.

Malli korostaa vuorovaikutuksen ja siinä hiljaisesti opittujen toimintatapojen merkitystä, ohjauksellista vuorovaikutusta ja siinä oman osaamisen rakentamiseen omaksuttua toimintatapaa. Kuvatut osa-alueet liittyvät toisiinsa eivätkä ole käytännössä näin selväpiirteisesti erotettavissa toisistaan kuin mallin jaotteluissa on esitetty. Mallissa on nostettu esiin koulu- ja työpaikan toimintatapojen vertailu ja pohdinta, koska tavanomaisessa ajattelussa usein korostetaan koulujen ja työpaikkojen toimintatapojen eroja. Mallin tavoitteena on hälventää kouluoppimisen ja työssä oppimisen eroja: tuoda esille keinoja, joilla tuoda työssäoppimiseen rakennetta ja kouluoppimiseen autenttisuutta. Kun korkeakoulutuksen tavoitteena on omaa osaamistaan ja ammattialaansa kehittävien asiantuntijoiden kouluttaminen, oman oppimisen pohdintaan ja suunnitteluun ohjaaminen on tärkeää. Vaikka tavanomaisesti arki ajattelussa korostetaan kouluoppimisen ja työpaikalta oppimisen eroja,

työpaikalta opittaessa joudutaan käyttämään samojakin keinoja kuin kouluoppimisessa, esimerkiksi neuvojen kysymistä kokeneemmilta, tiedonhakua, muistiinpanojen tekemistä, päättelyä, sopimista, suunnittelua, vertailua, ideointia, kielitaidon hyödyntämistä ja laskeamista. Erilaisten osaamisen rakentamisen keinojen hyödyntäminen ja omassa osaamisessa valtautuminen edellyttävät reflektiivisen, omaa toimintaa ja sen rajoja pohtivan ja arvioivan työotteen omaksumista: rajankäyntiä koulu- ja työpaikkaoppimisen välillä. Tätä rajankäyntiä ovat esimerkiksi harjoittelua pohtimaan ohjaavat tehtävät tai suullinen ohjaus, joka ohjaa toimintatapojen havainnointiin, ulkoistamiseen, vertailuun, arviointiin, vaihtoehtoisten toimintamallien puntarointiin sekä kehityksellisten haasteiden näkemiseen omassa toiminnassa.

Ammattikorkeakoulujen harjoittelumallien vaikuttavuutta opiskelijan osaamiseen voidaan arvioida tarkastelemalla, miten laajasti ja monipuolisesti harjoittelujen eri piirteet huomioivat edellä kuvattuja osa-alueita. Koska harjoittelujen ohjaus toteutetaan yhteistyössä työpaikkojen kanssa, muodostaa ammattikorkeakoulujen kumppanuuksien rakentaminen ja yhteistyö yritysten ja julkisen sektorin työnantajien kanssa toisen keskeisen harjoittelujen kehittämisen alueen. Kolmas keskeinen alue on järjestelmän kehittämiseen tähtäävien arviointi- ja palautejärjestelmien rakentaminen. Tämän raportin kohteena on harjoittelumallien kuvailu ja teoreettinen jäsentäminen.



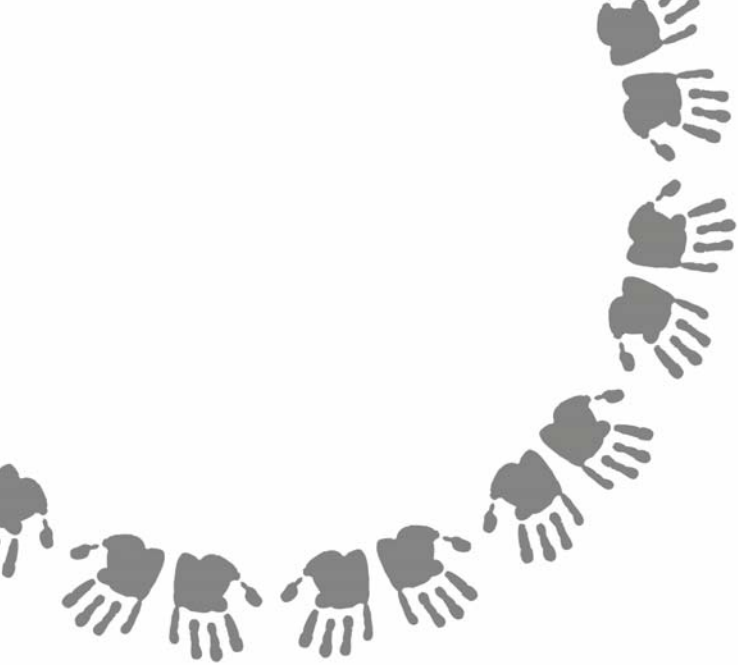
12

Tutkimustehtävä

Tutkimuksen kohteena on työssäoppimisen ja asiantuntijaksi kasvamisen ohjaus ammattikorkeakoulujen työharjoitteluissa ja ohjausverkoston rakentuminen. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten harjoittelunohjausta ohjaava asiantuntijaverkosto rakentuu, suunnittelee ja ohjaa oppimista harjoittelussa, sekä miten opiskelijat arvioivat saamaansa ohjausta. Tutkimusta ohjanneita kysymyksiä ovat:

- Mitä ovat suomalaisten ammattikorkeakoulujen työharjoittelumallit?
- Miten harjoittelut on organisoitu?
- Mitkä tekijät vaikuttavat harjoittelumallien muotoutumiseen?
- Mitä ovat ”hyvän” harjoittelujen järjestämisen piirteet?
- Miten harjoittelut jäsentyvät osaksi ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön kenttää?

Tutkimuksessa pyritään useista aiemmista suomalaisista harjoitteluja tarkastelevista tutkimuksista poiketen tarkastelemaan harjoittelumalleja monialaisesti.



Teemahaastatteluaineisto ja aineiston valmistelu analysoitavaksi

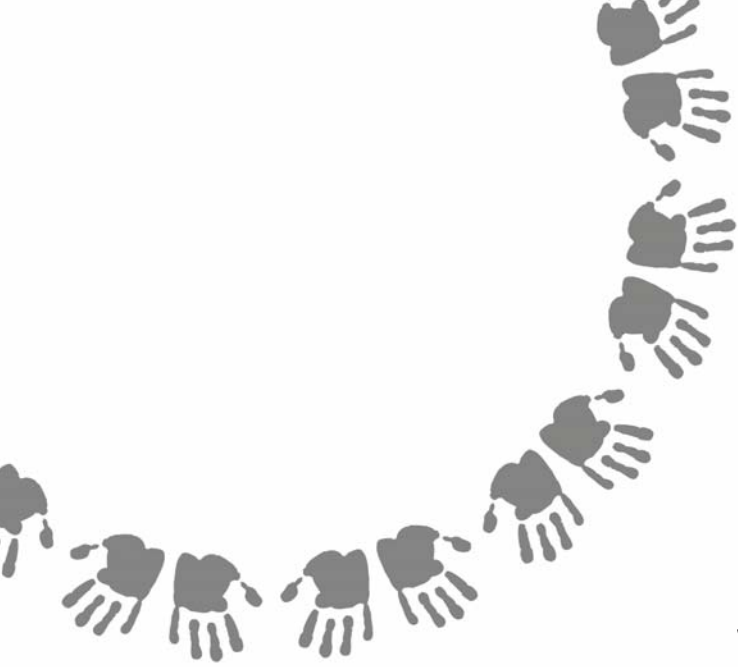
Tutkimuksessa haastateltiin haastattelurunkoa apuna käyttäen viiden monialaisen ammattikorkeakoulun edustajia. Haastateltavat edustivat kolmen suurimman alan kolmea koulutusohjelmaa: tietotekniikka, liiketalous ja sosionomikoulutus. Koulutusohjelmien valintaa ohjasi pyrkimys eri-ikäisten ja koulutusalatraditioiden suhteen erilaisessa asemassa olevien koulutusalojen saamiseen mukaan tutkimukseen. Tietotekniikka edustaa vahvan alatradiation, tekniikan alan, sisällä olevaa jatkuvasti kiihkeää muutosta elävän alan koulutusohjelmaa. Liiketaloudella on pitkät traditiot jo keskiasteen kauppaoppilaitoksen perinteistä alkaen. Sosionomi -koulutusohjelmassa ollaan 1990-luvulta alkaen luotu uutta ammatillista osaamista, joka etsii asemaansa työmarkkinoilla. Haastatteluaineiston etuna esimerkiksi ammattikorkeakouluilta pyydettyihin prosessikuvauksiin nähden on usein idealisoivien, eheyteen pyrkivien kuvausten sijaan myös harjoitteluprosessien jäsentämisen ja järjestämisen ongelmakohtien esille saaminen. Kaikilla ammattikorkeakouluilla ei ollut aineistonkeruuajankohtaan myöskään julkisesti jaettavia prosessikuvauksia harjoittelustaan ja työelämäyhteistyöstään. Vaikka prosessikuvauksia olisi ollutkin, niiden antamaa informaatiota olisi luultavasti pitänyt täydentää haastatteluin esittämistapojen erilaisten painopisteiden vuoksi.

Ammattikorkeakoulut nimesivät tutkijan pyynnöstä itse haastateltavat, jotka osaisivat kertoa työelämän kanssa yhteistyössä toteutettujen opintojaksojen sisältöjen muotoutumisesta ja näiden jaksojen jäsentymisestä muuhun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyöhön. Tutkija lähetti kirjeen ammattikorkeakoulun rehtorille, joka ohjasi tutkijan eteen-

päin neuvottelemaan haastateltavista sopivaksi katsomansa henkilön/henkilöiden kanssa. Ammattikorkeakoulujen toisistaan poikkeavien hallinnollisten työnjaollisten ja nimikkeellisten ratkaisujen vuoksi haastatellut eivät muodostaneet selvärajaista yhtä henkilöstöryhmää. He olivat koulutuspäälliköitä, yliopettajia, lehtoreita, opettajia, koulutusohjelmavastaavia, harjoittelukoordinaattoreita ja yksikön johtajia. Haastattelut tehtiin ammattikorkeakouluittain neljässä kuukaudessa haastattelujakson ulottuessa lokakuusta 2002 tammi-kuulle 2003. Tehdyistä 38 haastattelusta 29 oli harjoittelumalleja pääasiassa tarkastelevia ja lopuissa yhdeksässä painottui työelämäyhteistyön kokonaisuuden hahmottaminen. Tässä raportissa on hyödynnetty harjoittelumalleja tarkastelevaa 28 haastattelua.

Haastattelut tehtiin ammattikorkeakouluilla, useimmiten haastateltavien omissa työhuoneissa tai yhteisissä opettajainhuoneissa. Tutkija matkusti haastattelupaikkakunnalle ja teki 1–3 haastattelua päivässä. Haastatteluihin kului aikaa keskimäärin tunnista kahteen tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroituja tulostettuja haastatteluja oli yhteensä yli 900 sivua (A4, riviväli 1), nelisen mapillista. Keskimäärin yhden tulostetun haastattelun pituus oli 26 sivua, vaihdellen 9–44 sivuun. Tutkija luokitteli haastattelut Atlas.ti 4.2 -ohjelmalla sisällön perusteella. Harjoitteluihin keskittyvät ja työelämäyhteistyön kokonaisuutta tarkastelevat haastattelut luokiteltiin erikseen.

Harjoitteluihin keskittyvien haastattelujen koodauksessa käytetyt koodinimikkeet on esitelty liitteessä (liite 1) ryhmiteltynä yläteemojen alle. Tässä koodiluettelossa näkyvät myös kullekin koodille annetut numerotunnukset, joita tutkija hyödynsi selatessaan kuhunkin koodiin liittyviä sitaattitulosteita.



14

Menetelmänä teoriaohjaava sisällönanalyysi

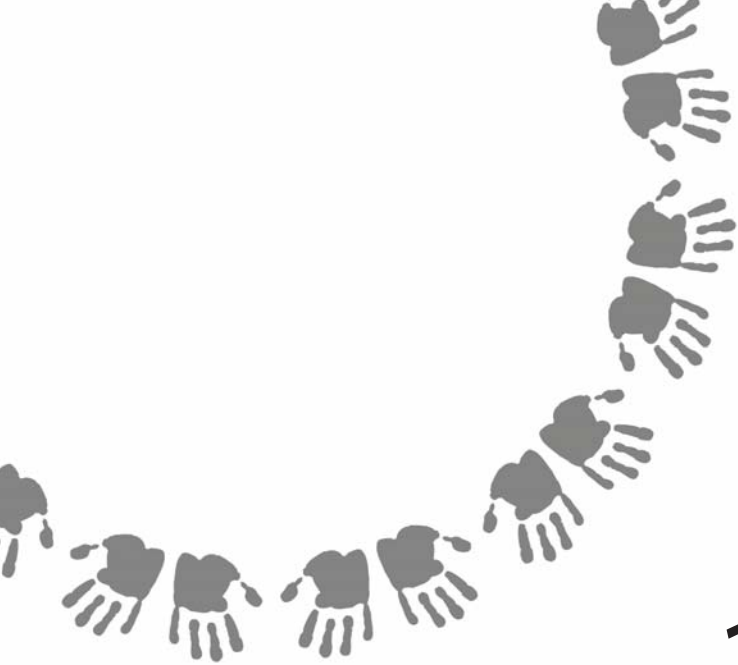
Aineiston tulkintaan on hyödynnetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teorian ohjaama sisällönanalyysi eroaa aineisto- ja teorialähtöisestä sisällönanalyysistä siinä, miten aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahoidessa. Aineistolähtöisessä analyysissä aineisto on teorianmuodostuksen lähtökohtana ja grounded theory -lähestymistavan mukaisesti aineistosta induktiivisesti nousevista luokitteluista edetään yleistämiseen ja teorianmuodostukseen. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä luokittelujen lähtökohtana on aineisto, kuten aineistolähtöisessäkin lähestymistavassa, mutta käsitteitä ei luoda aineistosta, vaan ne tuodaan aineistonkeruuta ohjanneesta teoriataustasta. Tutkijan hyödyntämä taustateoria ohjaa aineiston luokittelua. Teoriaohjaava lähestymistapa on teorialähtöistä sisällönanalyysiä väljempi lähestymistapa siinä mielessä, että analyysirunkoa ei muodosteta ennen aineistoon tutustumista teorian pohjalta. Tämän tutkimuksen luokitteluiden johtamisessa aineistosta teoriaohjaavuus ilmenee haastatteluiden strukturoinnissa ja luokittelujen muodostamisessa. Koska luokittelun käsitteitä ei ole otettu suoraan teoriasta, lähestymistapa on aineistolähtöisempi kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Analyysiyksikkönä on käytetty samaa teemaa käsitteleviä puheenvuoroja. Yhdestä haastateltavan tai haastattelijan puheenvuorosta on voitu koodata useita teemakokonaisuuksia. Toisaalta samaa teemaa on voitu pyöritellä usean puheenvuoron ajan. Teemoittelu oli haastattelujen koodauksen lähtökohtana (liite 1). Tutkija koodasi, missä eri puheenvuoroissa kyseiseen teemaan liittyviä aiheita nostetaan esille. Analysoitaessa teemoja on eritelty kyseiseen teemaan liitetyjä sisältöjä. Haastatteluissa ilmenevistä sisällöistä on muodostettu

kategorioita ja niitä yhdistäviä yläkategorioita teorian ohjaamana (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999).

Haastattelujen käyttämisellä tutkimusaineistona on toivottu päästävän harjoittelujen idealisoivan esittämisen sijaan tarkastelemaan ”käytäntöä”; miten harjoittelujen järjestäminen käytännössä toteutuu. Haastatteluilla on oletettu tavoitettavan niitä piirteitä, jotka hallitsevat harjoittelujen käytännön järjestelyitä. Edelleen on ajateltu, että näiden piirteiden hallitsevaksi muotoutumisen syyt tulisivat haastattelujen kautta paremmin ymmärrettäviksi.

Vaihtoehtoisesti aineistona olisi voitu käyttää esimerkiksi ammattikorkeakoulujen harjoitteluprosessikuvauksia ja harjoitteluraporttien strukturointeja sekä esimerkkejä harjoitteluraporteista. Tutkimuksen tämän vaiheen tavoitteena oli kuitenkin selvittää erityisesti ammattikorkeakoulun toimintaa harjoittelun laatuun vaikuttavana tekijänä: mitä ovat työharjoittelumallit ja niiden muotoutumiseen vaikuttavat tekijät. Haastateltavien kertomuksissa tulee esille koherenteiksi rakennettuja prosessikuvauksia paremmin ja monipuolisemmin niitä piirteitä, jotka vaikuttavat harjoittelunohjaukseen: esimerkiksi mikä ohjaajan työssä korostuu harjoittelujen järjestämiseen liittyen, mitä ongelmia ja vaikeuksia harjoittelujen järjestämiseen liittyy. Haastatteluissakin vastaajat voivat pyrkiä antamaan harjoittelujen sujumisesta idealisoivan kuvan niin kuin harjoitteluprosessin kuvauksissa, mutta haastattelujen strukturointi avaa harjoitteluprosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä monipuolisemmin.



15

Harjoittelu sisällönanalyysin keinoin mallinnettuna

Seuraavassa on raportoitu harjoitteluja koskevista puheenvuoroista koodatut eri harjoittelujen piirteet (ks. taulukko 4). Tätä kokonaisuutta koskevia aineiston systemaattisessa läpikäymisessä käytettyjä koodinimiä olivat (ks. liite 1): harjoitteluja edeltävät opinnot, harjoittelusopimus, vakuutukset, harjoittelupalkkaus, harjoittelupäiväkirja, harjoitteluraportinmuoto, harjoitteluraportti, harjoittelusuoritteet, opsharj.vastaavuus, opiskelija-arviointikeskustelut, harjoittelujaksojen arvostelu, harjoittelujen vaativuus, harjoittelujen täydennys riittävän vaativiksi, opiskelijantehtävienvaativuus, ohjaustyöpaikalla, opiskelijan ohjaus havainnointiin te:ssa. Osan näistä koodeista kävin läpi kirjoittaen niihin liittyvistä haastattelupuheenvuoroista tiivistelmiä (koodit 5, 13, 9, 10; ks. liite 1), osan lukemalla, poimimalla ja tarkastamalla sisältöjä suoraan mallia varten.

Mallin kuvauksen yhteydessä ei esitetä numeroita. Eri piirteiden mainintatiheyttä ei kerrota, koska tavallisesti yhtä koulutusohjelmaa koskevia haastatteluja oli 2–3, ja jonkun piirteiden esiintymistiheys haastatteluista suoraan laskettuina johtaisi harhaan. Kohdeammattikorkeakoulut edustavat vain osaa kaikista monialaisista ammattikorkeakouluista. Määrien ilmoittaminen antaisi virheellisen kuvan ilmiön yleisyydestä Suomessa ja tutkimuksen tavoitteena on laadullisten piirteiden erittely.

Yllä mainittuja teemoja koskevien puheenvuorojen sisältöä analysoimalla on muodostettu suomalaisen ammattikorkeakoulun harjoitteluprosessin malli, joka kuvaa harjoittelun eri vaiheita ja sen toteutuksen eri vaiheissa saamia muotoja. Malli on esitetty taulukossa 4. Malli kokoa harjoittelujen piirteet ja niiden käytännössä saamat ulottuvuudet teorialäh-

töisesti. Mallia voidaan käyttää harjoittelumallien tarkastelun ja arvioinnin työkaluna pohdittaessa, miten monipuolisesti ammattikorkeakoulun omaksumassa harjoittelumallissa on huomioitu eri näkökulmia ja millaista lähestymistapaa siinä on painotettu. Malli ei anna suoraviivaisesti ohjetta ja kriteeristöä tai yhtä ainoaa ja oikeaa harjoittelujen järjestämistapaa. Se tuo yhtäältä esille erilaisia ratkaisutapoja, joita harjoittelun eri vaiheissa on oppimisen tukemiseksi käytännössä hyödynnetty (kolmas sarake). Toisaalta se kuvaa näiden ratkaisutapojen saamia mahdollisia ulottuvuuksia, koska lähestymistapa on teoriaohjaava (toinen sarake). Malli on toiminut myös ohjaavana tutkimuksen myöhempään tarkasteluun teemoja valittaessa. Mallin muutamia, keskeisesti harjoitteluprosessia ohjaavia pääpiirteitä on käsitelty laajemmin seuraavissa luvuissa haastatteluista poimittujen esimerkkien avulla.

Ammattikorkeakoulussa mallia voidaan käyttää oman harjoittelumallin itsearviointiin ja kehittämiseen: mitkä puolet meillä ovat vahvoja, missä olisi kehittämistä ja millaista näkökulmaa meillä on painotettu. Mallin pohjalta voidaan esimerkiksi laatia lomake, jolle opiskelijat ja harjoittelujen opettaja ja työpaikkaohjaajat arvioivat harjoittelujen sujumista. Hyvän harjoittelumallin muodostaa suhteessa muuhun opetussuunnitelmaan punnittu ja perusteltu kokonaisuus, jossa eri osa-alueita on huomioitu ja pohdittu monipuolisesti pyrkien eheään prosessimaisuuteen ja sirpaleisuuden välttämiseen. Ammattikorkeakoulussa voidaan mallia hyödyntäen pohtia ja tarkastella esimerkiksi, miten meillä on toteutettu sijoittelu opetussuunnitelmaan, opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden valmennus, harjoittelun toteutus ja johtopäätökset. Harjoittelun kehittämistyössä voidaan esimerkiksi vuosittain valita kehittämisen kohteeksi joku edellä mainituista teemoista.

Eri ammattikorkeakoulujen vertailuun pyrkivän ulkoisen arvioinnin työkaluna mallin käyttö olisi ongelmallista, koska ammattikorkeakoulujen organisaatiot, resurssoinnin painopisteet ja toimintaympäristöt vaihtelevat. Ammattikorkeakoulut eivät voi valita toimintaympäristöään mielivaltaisesti, vaan niiden on toimittava olemassa olevassa yritys- ja julkisten organisaatioiden ympäristössä. Ne eivät voi sanella yhteistyön työelämäkumppaneiden kanssa saamia muotoja, vaikka voivat pyrkiä vaikuttamaan siihen ja toisaalta solmia yhteistyösuhteita oman likeisimmän toiminta-alueensa ulkopuoleltakin. Ammattikorkeakoulut eivät omista pyrkimyksistään huolimatta ole keskenään täysin tasavertaisessa asemassa toimintaympäristöönsä nähden. Ne eivät voi päättää, millaisia työnantajatahoja, ja kuinka paljon niiden toimintaympäristöstä löytyy.

Harjoittelu sisällönanalyysin keinoin mallinnettuna

Taulukko 4. Harjoitteluprosessin pääpiirteet oppilaitoksen järjestämän ohjauksen näkökulmasta

Harjoitteluprosessin pääpiirteet	Oppimista ohjaavien toimien ulottuvuudet	Ops:n muotoutumista ja oppimista harjoittelujaksolla ohjaavat toimet
<p>Opetussuunnitelman laatiminen</p> <p>Harjoittelujakson sijoittelu opetussuunnitelmaan</p> <p>Harjoittelun opetussuunnitelma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - amk yksin laatijana – yhteistyössä työnantajien edustajien kanssa - yksi yhtenäinen jakso – useita erillisiä jaksoja - vapaa suoritusajankohta – määrätty ajankohta - kytkeytyminen muihin opintoihin teknistä – sisällöllistä: muista opinnoista riippumaton sijoittelu – opinto-suorituksittain määrittävä ajankohta ja pyrkimys prosessimaisuuteen 	<ul style="list-style-type: none"> - neuvottelukunnat, kyselyt työnantajille, informaalit opettajakontaktit ym. verkostot - jakson osittelu - harjoittelujakso(je)n kronologinen sijoittelu - harjoittelun sisällöllinen sijoittelu, suunnittelu ja liittäminen HOPS:iin
<p>Harjoitteluun valmennus</p> <ul style="list-style-type: none"> - opiskelijan valmentaminen - työpaikkaohjaajan valmentaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - perehdytyksessä käsiteltävien sisältöalueiden suppeus vs. laajuus (mahd. alueita esim. ops:in tavoitteet harjoittelulle, omien tavoitteiden teko ja tarkennus, odotukset, työpaikan haku, työsuhteeseen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet, ohjauksen muodostuminen) - harjoittelutavoitteiden sitominen muuhun ops:iin vähäistä vs. monipuolista - sopimuskeskustelujen niukkuus vs. rikkaus - palkoista ja palkkioista sopiminen - harjoittelumateriaalien eriytyneisyys & saatavuus eri osapuolille - vastuista sopiminen työnantajan kanssa luottamukseen, pitkäaikaiseen kumppanuuteen ja historiaan perustuvaa vs. uutta luovaa 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoiden perehdyttämisjakso (luento, seminaari tai orientointipäivä) - opiskelijan ennakkotehtävät - opiskelijan henkilökohtaisten harjoittelutavoitteiden asettaminen - tavoitteiden läpikäynti ja tarkistaminen ohjaajan kanssa, - harjoittelusuunnitelma - harjoittelusopimus (ta-amk-opiskelija) - tiedotus työnantajalle (puhelut, kirjeet, esitteet, käynnit) - työnantaja maksaa opiskelijalle, palkaton harjoittelu, oppilaitos maksaa työnantajalle - harjoittelusuunnitelman, -raportin ja -arvioinnin strukturointi
<p>Harjoittelujakson toteutus</p> <ul style="list-style-type: none"> - ohjaus ja tuki opiskelijan oppimiselle jaksolla - oppimista tukevat tehtävät ja niiden pohdinta ohjaajien, opiskelijoiden ja te-kumppaneiden kesken <p>Johtopäätökset</p> <ul style="list-style-type: none"> - opitun arviointi - opiskelijan tulevien oppimistavoitteiden ja kehitystehtävien suunnittelu, uraohjaus - työn kehittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijan harjoittelutehtävien määrän ja laadun vaihtelu: pyrkimys teorian ja käytännön yhdistämiseen ja reflektiivisyyteen - harjoittelun aikaisen vuorovaikutuksen suppeus vs. laaja-alaisuus amk:n, harjoittelunohjaajan ja harjoittelijan välillä (käynnit, [sähkö]-postit, puhelut) - vuorovaikutus luonteeltaan tarkastavaa vs. sisällöllistä, osallisten oppimisen syvenemiseen ohjaavaa - raportointitapojen monimuotoisuus (kirjallinen, kirjallinen ja/tai jotain muuta) - arvioinnin osa-alueet ja osallistujatahot - tulosten jakaminen minimiyleisölle (ohjaajalle) vs. laajemmalle yleisölle (toiset opiskelijat, työpaikan henkilöstö) - te-kumppanuus aiheen valintaa ohjaavana, opiskelija/opettajalähtöinen aiheen valinta, eri tahojen intressejä sovitteleva aiheen valinta 	<ul style="list-style-type: none"> - harjoittelutehtävät, mahd. projektit - ohjaajakontaktit - väliraportti - puolivälin palautepäivät - harjoittelu- tai oppimispäiväkirja - työn dokumentointi - portfoliot - palkkaus - ohjauksen laatukriteerit työntäjälle <ul style="list-style-type: none"> - loppu- tai harjoitteluraportti - arviointikeskustelu - itsearviointi osana raporttia - työnantajan todistukset ja lausunnot (kommentit) - seminaarit - opinnäytteen aiheen valinta harjoittelussa koetun ja opitun pohjalta - hankkeet



Harjoittelujen keskeiset toimintamuodot ja rakenteet

Seuraavassa edellä kuvattua (taulukko 4) harjoitteluprosessin eri osien muotojen vaihtelua ammattikorkeakouluissa on tarkasteltu haastatteluesimerkkien avulla muuhun tutkimuskeskusteluun liittäen. Lähemmäksi tarkastelun kohteeksi harjoitteluista on valittu: harjoittelujakson sijoittaminen opetussuunnitelmaan (opetussuunnitelma-harjoittelu vastavuus), harjoittelusopimus, palkat ja palkkiot, ohjaus työpaikalla, harjoitteluraportti sekä itsearviointi ja arviointi. Nämä piirteet on valittu tarkasteltavaksi, koska ne ohjaavat keskeisesti harjoittelujen organisointia ja opiskelijan mahdollisuuksia oppia työpaikalta harjoittelun kehyksessä. Haastattelukatkelmien esittämisen tarkoituksena on tässä yhteydessä harjoittelumallien piirteistä lähemmin tarkasteltujen teemojen ja niitä koskevan keskustelun konkretisoiminen. Katkelmien tarkoitus on tuoda esille piirteiden muotoutumiseen vaikuttaneita tekijöitä ja käytännön toimijoiden valintoja muokanneita lähtökohtia. Katkelmissa esille tulevat asiat kuvaavat taulukossa 4 mainittujen piirteiden käytännössä saamia ulottuvuuksia.

16.1 Harjoittelujaksojen sijoittaminen opetussuunnitelmaan

Harjoittelujakson sijoittamisessa opetussuunnitelmaan ja sen osittelussa heijastuvat käytännöllisesti monet päätelmät, joita harjoittelujakson merkityksestä osana opetussuunni-

telmaa on tehty. Tutkimuksen kohteena olevissa ammattikorkeakoulujen tutkinnoissa harjoittelujaksoja oli sijoitettu ammattikorkeakoulujen taholta sekä tutkinnon alku- ja loppupäähän: olennaiseksi harjoittelun sijoittelun kannalta muotoutuu kysymys, onko sijoitus tarkoituksellinen ja tarkoituksenmukainen vai ohjaavatko sitä satunnaiset tekijät. Opintojen loppupäässä harjoitteluille voidaan asettaa vaativampia tavoitteita, onhan opiskelijalla enemmän pohjatietoja alasta. Koska harjoittelupaikan saamista ei voitu määrätä, harjoittelujen sijoittamisessa pyrittiin olemaan usein joustavia. Sijoittelussa näyttikin vallitsevan kaksi päälinjaa. Ensimmäisen ”joustavan opintoihin sijoittelun mallin” mukaan harjoittelut nähtiin itsessään myönteisinä oppimismahdollisuuksina ja niille hahmotettiin yleisempää merkitystä sen mukaan, missä opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun kohdassa ne toteutuivat: alaan tutustuminen, riittävän vaativa toteutuminen, ammattitaidon syveneminen. Toisen ”sisällöllisen ja suunnitelmallisen ohjauksen mallin” mukaan harjoittelujen tavoitteet olivat opetussuunnitelmaan sisällöllisesti sidottuja ja harjoittelujen suorittamiselta edellytettiin määrättyjen edeltävien opintojaksojen suorittamista. Harjoittelujaksolle määritellyt sisällölliset tavoitteet oli kiinnitetty muun opetussuunnitelman sisältöihin ja oppimistehtäviä oli rakennettu aiemmin opittua hyödyntäväksi. Riippumatta harjoittelujaksojen sijoittelusta opiskelijat saattoivat hyödyntää harjoittelukokemuksiaan harjoittelun jälkeisissä opinnoissa käytännöllisen tuntuman ja merkityksen saamiseksi teoreettisiin opintoihin.

Oleennaista harjoittelujen sijoittumisessa opetussuunnitelmaan ei liene niiden laadun kannalta niinkään opinnoissa sijainnin paikka tai jaksottelu teknisenä ratkaisuna, vaan miten opetussuunnitelma kokonaisuudessa on jäsennetty ja miten harjoittelun asema on jäsennetty suhteessa siihen, sekä mikä on harjoittelun opetussuunnitelma (ks. myös Vesterrinen 2002b). Jos koulutusohjelman opetussuunnitelmalle on määritelty keskeiset oppimisprosessit, voidaan eri opintojaksoja, myös harjoitteluja ja niiden sisältöjä ja tavoitteita, tarkastella ja arvioida sen suhteen, miten ne tukevat opiskelijan kehittymistä keskeisiksi määritellyillä alueilla, ja miten keskeisiksi määritellyt prosessit toteutuvat niissä. Keskeisiä prosesseja voivat olla esimerkiksi opiskelijan oman oppimisen ohjaaminen (Boekarts & Niemivirta 2000; Masui & De Corte 2005; Ruohotie 2005), itsearvioinnin oppiminen (Boud 1999, 2000), käytännön ja teorian yhdistäminen (Tynjälä 2003a), urasuunnittelu (Lerkkanen 2002), reflektiivisenä asiantuntijana kehittyminen (Eteläpelto 1998; Ruohotie 2005). Keskeisten prosessien määrittely tuli haastatteluaineistossa esille muutamissa sosionomikoulutusohjelman opetussuunnitelmissa. Haastatteluaineistoon ei sisällynyt vastaavia esimerkkejä muilta aloilta (ks. myös Huttula ym. 2002).

Opetussuunnitelmien sisältöjen ja työpaikkojen käytännön kohtaamisen haasteita olivat esimerkiksi työpaikkojen eriytyneiden toimintojen asettamat osaamisvaatimukset ja toisaalta kouluttajatahon ja työpaikkaohjaajien erilaiset näkemykset tavoiteltavasta osaamistasosta: mikä on ammattialan käytännön kannalta olennaista teoreettista osaamista, ja

millaiseen käytännölliseen osaamiseen pyritään. Näistä neuvotellaan paikallisesti harjoittelunohjaajan, työpaikkaohjaajan ja opiskelijan asettaessa harjoittelulle tavoitteita. Neuvottelun laajempaan kehyksenä toimivat ammattikorkeakoulun ja työpaikan väliset yhteistyösopimukset. Neuvottelussa voivat tukea ammattikorkeakoulun laatimat esitteet ja työnantajille järjestetyt seminaarit, tai ohjauksen laatukriteerit. Vaikka harjoittelu toteutuu laajemmassa yhteiskunnallisessa kehyksessä ja yhteydessä, paikallinen neuvottelu ja merkityksenmuodostus ohjaa harjoittelun tavoitteiden ja niitä koskevan ymmärryksen muotoutumista.

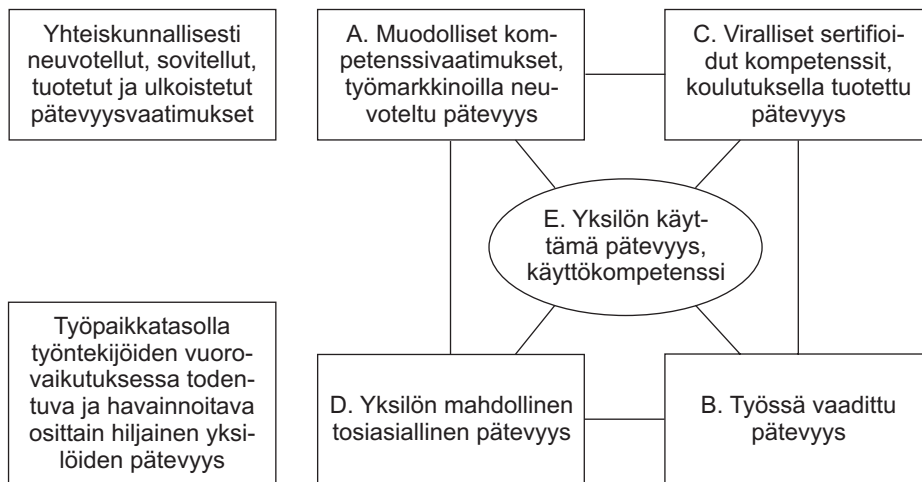
Julkisessa ammattikorkeakoulukeskustelussa jännite – työpaikkojen odotus työelämävastaavuudesta opetussuunnitelmissa ja ammattikorkeakoulujen pyrkimys vastata tähän tarpeeseen omaa näkemystään tyydyttävällä tavalla – on purkautunut puheeseen työelämälähtöisyydestä ja työelämäläheisyydestä (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004). Työelämälähtöisyys koulutuksen tavoitteeksi asetettuna on tulkittu uusliberalistisia vaatimuksia myötäileväksi koulutuksen tavoitteiden supistamiseksi. Työelämälähtöinen opetussuunnitelma näin tulkittuna pyrkisi vastaamaan työelämän päiväkohtaisiin tarpeisiin. Työelämäläheisyyden näkökulmasta on painotettu pyrkimystä sellaisen koulutuksen antamiseen, joka kantaa opiskelijaa elämässä todennäköisesti vaihtuvia ja ensimmäisiä työpaikkoja pidemmälle: sellaisten yleisten valmiuksien luomiseen, joiden varassa työllistyminen ja uuden oppiminen on tukevammalla pohjalla vaihtuvista työelämän tarpeista riippumatta.

Ammattitaitoa tarkastelevien käsitteiden, kompetenssi ja kvalifikaatio, on nähty saavan erilaisen sisällön tarkastelunäkökulman mukaan: lähdetäänkö työmarkkinoiden, työpaikkojen vai yksilön näkökulmasta. Esimerkiksi Ellström (1997; ks. myös Stenström 2001) on erotellut ammattitaidon käsitteeseen viisi eri näkökulmaa, jotka korostavat eri toimijatasoilla määrittyviä taitovaatimuksia. Seuraavassa näitä erittelyjä on hyödynnetty painottaen taitovaatimusten määrittymistä työympäristön vuorovaikutussuhteissa ja toimijatasojen erottamista (ks. kuvio 5.):

- A. Ammattitaito työmarkkinoilla neuvoteltuna, määrittynä ja esitetynä pätevytenä, joka muodollisesti vaaditaan tiettyyn työhön. Työmarkkinoilla pätevyysvaatimusten määrittymiseen vaikuttaa koulutustarjonta. Suomessa esimerkiksi 1950-luvulla ylioppilastutkinto voitiin tulkita ammatillisesti pätevöittäväksi. 2000-luvulla yleisivistävällä koulutuksella sinänsä ei ole enää vastaavaa pätevöittävää merkitystä.
- B. Ammattitaito työpaikoilla vaadittuna pätevytenä, jota edellytetään tehtävänkuvan hallitsemiseksi menestyksellisesti. Työpaikkojen edellyttämät ammattitaitovaatimukset eivät vastaa täsmällisesti koulutus- ja tutkintorakenteita esimerkiksi siksi, että työpaikkojen työn organisointi vaihtelee. Moniammatillinen yhteistyö, muun henkilöstön osaamisalueet ja paikalliset ratkaisut muokkaavat yhteen työntekijään kohdistuvia vaatimuksia. Työpaikkojen eri tehtävänkuvien ammattitaitovaatimuk-

sia koskeva tietämys voi vaihdella työpaikoittain sen mukaan, miten henkilöstönkehittämisessä on pyritty ulkoistamaan eri tehtävänkuvien osaamisalueita ja vaatimuksia.

- C. Ammattitaito koulutuksen avulla omaksuttuna yksilön muodollisena pätevytenä, joka on osoitettavissa tutkintotodistuksin. Muodollisessa koulutuksessa on tiettyyn tutkintoon määritelty kuuluvaksi sisältö- ja osaamisalueita, joiden riittävää hallintaa arvioidaan koulutuksen kuluessa. Koulutuksessa opetussuunnitelmin tuotettu ammattitaito heijastelee asiantuntijaverkostossa muotoutunutta käsitystä johonkin tehtävänalaan liittyvästä sopivasta pätevydestä ja sen todentamisesta, sekä tutkinnon merkityksestä henkilön elinikäiselle oppimiselle.
- D. Ammattitaito yksilön potentiaalina, mahdollisesti osittain käyttämättömänä pätevytenä, jota hän voi käyttää esimerkiksi osassa työtehtävistään, niiden ongelmissa ja työskentelynsä kehittämisessä.
- E. Ammattitaito yksilön työtehtävissään hyödyntämänä pätevytenä ja työsuorituksiinsa esille tuomana osaamisena.



Kuvio 5. Ammattitaito monitasoisesti määrittävänä ilmiönä (Ellström 1997 mukailten)

Oheisessa kuviossa 5 näitä Ellströmin (1997) määrittelemiä erilaisia näkökulmia ammattitaitoon on tulkittu eri määrittelytasojen (yksilö-yhteisö) eroja ja ammattitaidon sosiaali-

sessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa määrittelyä korostaen. Suuri osa paikallisesta pätevyyksien riittävyttä koskevasta neuvottelusta myös harjoittelunohjauksessa käydään hiljaisesti. Arviointi- ja palautetiedot tekevät pätevyyden riittävyttä koskevaa neuvottelua osittain näkyväksi. Niiden ohessa ammattikorkeakouluille on tullut palautetta kuitenkin vain harvinaisissa kriisitapauksissa, esimerkiksi uuden yrityksen harjoittelunohjauksen puuttuessa tai harjoittelijan taitojen osoittautuessa hyvin puutteellisiksi.

Seuraavassa on haastattelukatkelmissa esitettyjä esimerkkejä harjoittelujen sijoittelusta opinto-ohjelmiin ja niiden suhteesta opetussuunnitelmaan. Haastattelukatkelmissa on hakasulkujen sisässä esitetty tutkijan lisäykset, nimien peittämiset ja selvennykset. Ess tarkoittaa haastattelulitteroinnin kohtaa, jossa litteroitsija ei ole saanut selvää keskustelusta. Poistot litteroinneista, joita tutkija on tehnyt haastattelulainauksen tiivistämiseksi, on merkitty kolmella pisteellä. Haastattelun tunnistetiedot ja katkelman paikka aineistolitteroinneissa on esitetty ennen lainausta esim. P1-44 (297-306). Haastattelijan puheenvuorot on merkitty H:lla ja haastateltavien vastauspuheenvuorot V:llä.

Esimerkkejä tietotekniikan koulutusohjelmasta:

P1-44 (297-306):

H: Mistä johtuu, että voi olla esim. opinnäytetyökin jo tehty [ennen harjoitteluun menoa]? Johtuuks se ihan näitten harjoitteluyritysten löytymisestä vai?

V: Se varmaan johtuu siitä, että on siis päässy vasta kiinni semmoseen työpaikkaan, missä voi tehdä sen harjoittelun, koska meillä opiskelijat itse hakee sen työpaikkansa, mä en mitenkään osallistu siihen projektiin, että mä tarjoisin niille, että tossa on työpaikka, että missä on mitäkin harjoittelua.

P1-44 (744-763):

H: ...Miten oot kokenu teidän oman opetuksen antavan pohjaa ...harjoittelun aikana vastaan tuleviin tehtäviin, ..., kun on hyvin erikoisia jotain tutkajuttuja niin joutuuks se opiskelija paljon selvittämään ja tekemään työtä, et se siihen tiettyyn spesifiin alueeseen pääsee sisälle vai minkä verran hän voi hyödyntää sitä, minkä hän on koulutuksessa oppinut?

V: Siinä on sekä että eli hän joutuu selvittämään paljon asioita. Sitten aukeee ne vanhat asiat. Eli oon kuullu semmosia kommentteja, että nyt vasta ymmärtää, mitä jollain asialla aikasemmin tarkotettiin, että kun on joutunut sitä käytännössä tekemään. Ja sitten joutuu todella opiskelemaan uutta.

P15–44:

H: ... Tota, no mites sitten tää opsin ja näitten harjoittelujen ja opinnäytteitten ja hankkeitten suhde, millä tavalla teillä on jäsennetty sitä ensimmäisen vuoden opetussuunnitelmaa ja (ess), onks siinä joku suhde? ...

V: Joo joo, meillä tota, aikasemmin meillä opetussuunnitelmassa oli sillä lailla, että meillä opiskelijat, nimen omaan ylioppilaspohjaset opiskelijat, ne nin heti [meni] tänne tultuaan harjoitteluun, että niillä oli parin kuukauden harjoittelujakso siinä heti alussa, mutta tota nyt me on muutettu sitä sillä lailla opetussuunnitelmaa, että me on se harjoittelu siirretty toisen vuoden keväälle. No kyl ne tietysti ensimmäisen ja toisen vuoden välissäkin käyvät kesäharjoittelussa, mutta sitten tällanen ninkun vielä lisäresurssi siihen on laitettu toisen vuoden keväälle eli **me on yritetty kehittää sitä asiaa sillä lailla, että opiskelijoille on ensinnäkin saatu jonkin näköistä kuvaa siitä omasta ammattialueesta ennen kuin ne joutuu sinne harjoitteluun.** Ja toisaalta niillä on myös jotain, siis talouden perusasioita selvillä, että niillä on ninkun yritystoiminnasta vähän kuvaa. Eli nyt tällä hetkellä varsinainen ensimmäinen se harjoittelukosketus syntyy silloin ensimmäisen ja toisen vuoden välisenä kesänä ja ensimmäisenä vuonna niillä on joitain opintojaksoja, jotka toisaalta liittyy siihen niiden omaan ammattialueeseen ja toisaalta jotain yritystälouden ja yrittäjyyden opintojaksoja.

P29–44:

H: Mites monta harjoittelua teidän opiskelijat tekee?

V: No tota, meillä on se pakollinen harjoittelu viisi kuukautta, että sen voi tehdä yhteen putkeen tai sen voi koota palasista. Et siinä **me on oltu aika joustavia**, että meillähän oli aikasemmin opintosuunnitelmassa niin yks lukukausi varattu, tossa sanotaan että puolen välin paikkeilla opiskelua, mutta nyt me ollaan siirretty se suunnitelmissa sinne myöhempiin vuosiin ja niihin **voi tehdä ninkun (ess) kesätöitten yhteydessä, kunhan se vaan on ohjattua.**

H: Onks teillä eriytetty eri tasoisia harjoitteluja (ess)

V: Kyllä se meillä menee ninkun yhtenä, **että me ei ninkun siihen eriytyvään harjoitteluun olla menty**, että se on se viisi kuukautta ja yleensä meidän opiskelijat kyllä aika vaativia tehtäviä tekee siellä yrityksessä, että meillä on siinä mielessä, varsinkin nytten kun sitten sitä sijottuu sinne opiskelun loppuvaiheisiin niin siellä on jo aikamoisia tekijöitä, **että niille voi sitten ihan oikeita tehtäviä antaa, että niistä on sitten todella hyötyäkin.**

H: Arveletko, että te ootte ollut onnekkaita (ess) [riittävän vaativien harjoittelupaikkojen saamisessa] vai onko teillä ollu tämmöstä (ess) suuntaamistyötä?

V: Kyllä siinä molempia on, ollaan oltu onnekkaita, että tälläkin talousalueella on niin monipuolista yritystoimintaa ja sitten ollaan kyllä oltu aktiivisiakin, että me ollaan tää tavallaan tää verkko rakennettu jo. Itse oon opetustehtävissä ollu lähes koko ikäni, niin on syntyny sellanen verkosto, että ja todella me ollaan täällä tekniikan puolella tosi aktiivisia oltu, että aina kun uutta yritystä nousee niin kyllä me ollaan siellä yhteyksiä ninkun ottamassa ja verkostoo laajentamassa.

Sosionomi- koulutusohjelmasta:

P6-44:

H: Sit oisin kysyny sellasta tästä sen harjoittelujen tavoitteiden määrittelystä työnantajapuolen ja sitten ohjaan ja opiskelijan kanssa. Sä sanoit, että se opiskelija asettaa omat tavoitteet, sit sä käyt siellä keskustelemassa. Onko jotain muuta tapaa, mitenkä sitä määrittelyä tekisitte?

V: On koulutusohjelma, on nää ninkun jokaiselle harjoittelulle asetetut yleiset tavoitteet elikkä se ykkönen oli se, että se oli se eettinen osaaminen ja kakkonen olis se menetelmällinen ja kolmas olis prosessit ja neljäs kehittäminen. Nää on ne

H: Yleiset?

V: Niin on. ... Näitä me tuetaan oppimistehtävällä. Sitten opiskelijalla on nää omat, jotka on ninkun tosi tärkeit, että mitä hän haluaa tällä jaksolla ja tota noin nin siinä se, näistä se lähtee elikkä kun se opiskelija menee sinne paikkaa niin se panee ne meidän tavoitteet ja sitten se laittaa ne omat tavoitteensa sinne julkiseen keskusteluun ja sitten mä tuun käymään siellä taikka joku meidän opettajista käy siellä noin puolessa välissä harjoittelua viimeistään ja siinä sitten katotaan niitä yhdessä. Mut et vielä yks, ihan sulle vinkiksi, meidän alalta niin työelämähän ei tiedä, minkälaista ammattitaitoa ne haluaa. Työelämä on meidän alalla niin, jos nyt hyvää mainosta sosiaalialalta, mutta kyl meidän ammattikunta on hirveen vähän tietonen siitä, että mimmosta osamista he itte asiassa tarvitsisivat siellä ja mimmosilla valmiuksilla olevia ihmisiä he vois käyttää hyväks. Elikkä nää työtehtävät, mitä meidän alalla on, niin ne on niin mitättömiksi rajattuja ja kaikki virkahierarkia on niin semmosta hienosyistä, että jos sinne vähän luovempi ihminen tulee niin ei se kauaa jaks

siellä olla. Tää vaan siitä työelämän yhteistyöstä, että ei kannata ninkun paljoo, että jos mä laatisin ninkun opsia niin en mä tarttis tohon työelämän ihmisiä, mun mielestä. Tää voi kuulostaa tosi elitistiseltä pässiltä, mutta nimen omaan mun mielestä se on aika. Jos kysyy heiltä, ei ne, ei [ajattele] ammattityöntekijää, niin millä se oppii kuvaamaan sitä, että mimmosta ammattitaitoa ja asiantuntijoita he tarvittee. Heidän näkökulmansa hyvin äkkiä on se, että pitää osata panna pillerit purkkiin ja pitää osata se pilleri panna dosettiin ja sitten dosetti pitää osata, tämmöstä osaamista he ninkun kaipaa meidän työntekijöiltä.

H: (ess)

V: Ei niillä oo semmosta ajateltu, että vois osata ... projektityötä, tiimityötä tai jotain tämmöstä, strategisesta ajattelusta puhumattakaan, prosessien hallinnasta. Jos mä voisin suoraan sanoa, että nää opiskelijat, kun menee harjottelupaikoihin ja meillä on työtehtävänä, että nimeä ja kuvaa työn keskeiset, työyksikön ne prosessit, kuntouttavat prosessit, nin ei ne työntekijät pysty sitä tekemään. Se vaan on näin.

... Ja meidän opiskelijat sitten ne joutuu, ne ei saa sitä ohjausta sieltä työyhteisöstä, ne joutuu itte keksimään ja miettimään ja se on ninkun tää juttu ja sitten kun kysytään työelämältä niin näähän [opiskelijoiden osaaminen] ei sillä lailla vastaa heidän odotuksiaan, että kun nää mieltii ninkun ihan eri asioita nää meidän opiskelijat, ne mieltii prosesseina kokonaisien työyksiköiden toimintoja ja tapahtumia, sitten nää odottaa, että nää tulee avaamaan ihmisille ovia ja antaa ruokia ja tämmöstä mekaanista suorittamista, että siinä on ninkun semmonen. Tää nyt vaan, ohita tää koko juttu.

H: (ess) [Kyllähän se liittyy siihen] sen tutkinnon työelämävastaavuuden problematiikkaan.

V: Nimen omaan. Että miten paljon kannattaa ninkun, puhutaan hirveesti työelämävastaavuudesta, mä ymmärrän sen tekniikan alueella, jossa ehkä noi jutut muuttuu niin hirveen lujaa, mutta kyllä meidän sosiaalialalla ja terveystalalla rakenteet on seisonu (ess). Ja mitä ne odottaa työntekijöiltä, niin jos me koulutetaan näitä hienoja, ninkun me koulutetaankin, ei me nyt ruveta mitään byrokratia-työntekijöitä kouluttamaan joka tapauksessa, niin ei niillä oo käyttöä näissä nykyisissä työtehtävissä. Ne on ninkun liian fiksuja näihin hommiin.

H: No miten te valmistatte opiskelijat tähän mahdolliseen törmäykseen vai tuleeks se harjottelun kautta?

V: *Se tulee niille ittetunnon kohotuksena. Siinä kun ne viimesen harjottelun vaiheessa se tulee niille oivalluksena, että me tajutaan näitä kokonaisuuksia. Se tulee niille sitten siinä.*

H: *Et se on myönteistä.*

V: *Se on myönteistä sit siinä vaiheessa. Tietenkin niitä harmittaa se, että sitten kun ne [opiskelijat] menee tehtäviin niin ne tehtävät on lähihoitajan tehtävät ja palkka on lähihoitajan, mutta että ei sekään oo nykyään enää uhkakuva, kunnat rupee muuttaa pikku hiljaa näitä tehtävä- ja virka- ja (ess).*

P12-44:

V: *"Ja onhan meillä sillä tavalla, että pyritään siihen, että ennenkö harjotteluun pääsee esimerkiksi pitkään harjotteluun niin on oltava tietyt opinnot suoritettu sitten, että opinnot ei saa olla viivästyneitä siinä mielessä, että ois niin pahasti viivästynyt, että voi olla ettei pysty sinne harjoittelujaksolle lähtemään ennen sitä. Mutta mä aattelen, että meillä ei ehkä sillä tavalla ninkun oo semmosta praktista, että tehtäväkeskeistä, että nyt nää jutut ninkun seuraa (ess) vaan harjoitteluhan on oppimispaikka eli tuota laajemmat ninkö ammatilliset kysymykset sitten opiskelija mennee sinne harjotteluun oppimaan ja sitä kautta me tietenkin annetaan ne ohjeet (ess) niin me turvataan myös sitten, että opiskelija saa olla oppijan roolissa siellä harjoittelussa. Ja sitten kun tulee koululle niin lähetään taas sieltä käytännön kautta, että mites tää liittyy teoriaan, että minkälaista työtä (ess) että pyrittäis sillä tavalla ninkun linkittäään. Ja täällä on sitten opinnäytetyö, kolmantena vuonna varsinkin siellä on semmosella nimellä meillä harjoittelu kuin opinnäytetyöprojekti eli pyritään sitä, että opiskelijat tekis harjoittelun siinä paikassa, mihin tekee opinnäytetyönsä eli se kytkeytys se harjoittelu ja se opinnäytetyöskentely sitten yhteen."*

Liiketalouden koulutusohjelmasta:

P11-44:

H: *Onks teillä jaksotettu harjoitteluja sillä tavalla, että jotkut tietyt opintokokonaisuudet edeltäis niitä, että ajateltais, että ninkun opiskelija (ess)?*

V: *No, meillä on sillä tavalla, et kun meillähän on tämä opintojen rakenne sellainen, että 1. vuosi on näitä perusopintoja, jotka on kaikille ninkun samat liiketalouden puolella ja sen jälkeen tulee vasta suuntautumiset, niin ... me ollaan, meil-*

lä on kahta tyyliä suorittaa harjottelua, just tää ensimmäinen tyyli elikkä että pätkissä suoritetaan on se suositumpi ja tuota tietysti sen ensimmäisen vuoden jälkeen niin nää tehtävät, joihinka he menevät niin ei voi olla niin spesifejä elikkä ... toiset saattaa jo tietysti, jos ovat niin suuntautuneet vaikka että suuntautuvat taloushallinnon puolelle niin hakevat jo ... sen tyyppisen työpaikan tai harjottelupaikan sillon kesäksi, usein se on että mielellänsä ottavat, kun ihmisiä on lomalla, niin alan opiskelijoita ... tekemään niitä työtehtäviä. Mutta sitten ... jo sen 2. vuoden ihmiset, ensimmäisen erikoistumisvuoden jälkeen ... ne harjottelupaikat jo selkeästikin tulevat semmosista yrityksistä tai semmosille osastoille tai työtehtäviin, että ne tukevat juuri nimen omaan tätä oman suuntautumisen opintoja. Ja ... yleensä sitten se kolmas kesäkin menee niissä samoissa tehtävissä. Mutta ... on myöskin semmosia opiskelijoita, että tykkää tehdä sen ... viimesen vuoden aikana, puolessa vuodessa sen koko homman ja hakevat ... sen tyyppisen harjottelupaikan kuin on opiskellut. Molemmissa on omat hyvät puolensa, mutta minä oon pitäny kyllä tosi hyvänä sitä kesäisin tapahtuvaa, koska ... siinä saa sit monesta mahdollisesti yrityksestä ja ... monenlaisista tehtävistä. Ja ... toisaalta, että se tukee ... sitä, kun me opiskellaan niitä asioita niin tää henkilö on saattanu siellä työpaikalla jo tehdä niitä hommia ja semmosen oon huomannu, että ihmiset todella kasvaa niitten harjottelujaksojen aikana, et ne ymmärtää asioita paremmin (ess) käytännön tehtäviä, koska just toi taloushallinto ja siihen liittyvät opinnot niin ne on hyvin just sitä, mitä pitää ninkun tehdä sitten, kirjanpitoa, kustannuslaskentaa, verotusasioita ja tällasia, niin nehan on just niitä asioita, joita me opiskellaan, mitä ne sitten tekee siellä työpaikalla.

H: Joo, että sillon tavallaan, kun se jää kokonaiseks jaksoks sinne loppuun opiskelijalle, niin siihen vapautuu aika paljon odotuksia (ess) sen pitäis olla vaativampaa, et se täyttäs.

V: Kyllä. Sitten pitäis vielä paremmin harkita se, että minkälaiseen työpaikkaan sitten menee.

H: Onko niin, että sitten kontrolloitte tarkemmin sen?

V: Joo, kyllä. Tai sitten, jos siinä jää tosiaankin, että mä, ninkun pätkissäkin kontrolloin sen sitten, että mää katon, että kun ihmiset on kesiä, että hän oli tämmösessä tehtävässä nyt, että jos se ei oo niin vaativaa sitten, niin mä sanon, että siihen viimeeseen ottaa, että yritä nyt hakee sellanen työpaikka nyt, että sitten ninkun oikein kunnolla sit vastaa tätä, esim. sanotaan vaikk

ka, että jos sillä on vaikka 3–4 kuukautta vielä jäljellä, niin mä sanon, että näihin otat sitten sitä, että se vastaa näitä opintoja.

Harjoittelujen sijoittelusta opetussuunnitelmiin tuli haastattelukatkelmien esimerkeissä esille sopivan harjoittelupaikan löytämisen vaikeus sekä vaikeuden seurauksena pyrkimys joustavuuteen harjoittelujaksojen sijoittelussa opetussuunnitelmaan – ”joustavan opintoihin sijoittelun malli”. ”Sisällöllisen ja suunnitelman ohjauksen” mallin mukaisissa esimerkeissä oli asetettu sisällöllisiä kriteereitä, kuten jo muodostunut kuva ammattialueesta ja edellytykset ”oikeiden” tehtävien tekemiseen työpaikalla sekä riittävän vaativan harjoittelupaikan saaminen. Harjoittelun sijoittelussa opetussuunnitelmaan ja harjoittelun opetussuunnitelmissa oli esimerkeissä pyritty teorian ja käytännön yhdistämiseen, minkä nähtiin tapahtuvan yhtäältä opiskelijan oma-aloitteisena sekä koulutuksen tukemana toimintana vaikkapa oppimistehtävien määrittelyn kautta. Ammattikorkeakoulun roolista työelämäyhteyksien rakentamiseksi ja harjoittelupaikkojen saamiseksi tulee esille tavoitteellinen verkoston rakentaminen, millä on tuettu riittävän vaativien harjoittelupaikkojen saamista ja pyritty osaltaan vaikuttamaan harjoittelun opetussuunnitelmaan. Työpaikan näkökulma harjoittelun tavoitteisiin voi kuitenkin olla myös oppimisen tavoitteita ja opetussuunnitelmallisia pyrkimyksiä rajoittava, kuten sosionomi-koulutusohjelman esimerkissä P6–44 (ks. myös taulukko 1).

16.2 Harjoittelusopimus

Harjoittelusopimuksen teon merkitys kontaktina ammattikorkeakoulun harjoittelunohjaajan ja työpaikan välillä riippuu siitä, onko kyseessä vakiintunut yhteistyökumppanuus vai uusi työelämäpartneri, jonka kanssa harjoittelusuhdetta solmitaan ensimmäisen kerran. Sopimusneuvottelussa voidaan ammattikorkeakoulun tavoitteita esille tuoden neuvotella työelämäkumppanin kanssa ja jäsentää harjoittelun merkitystä ammattikorkeakoulujen ja yhteistyöyrityksen kumppanuudelle ja opiskelijalle. Työantajakumppanin kanssa voidaan tarkastella, onko harjoittelu osa laajempaa kehittämissuunnitelmaa, mitä ovat työelämäkumppanin odotukset ja miten harjoittelut voivat palvella keskinäistä yhteistyötä. Opiskelijan kanssa voidaan hahmottaa harjoittelun merkitystä osana opetussuunnitelmaa, miten oppimistehtävät liittyvät opiskelijan opintosuunnitelmaan ja kehittymiseen asiantuntijaksi. Sopimusneuvotteluissa voidaan ammattikorkeakoulun puolelta tuoda esille, millaista aktiivisuutta työantajapuolelta odotetaan ohjauksessa ja miten työpaikan odotetaan tuntevan ja tukevan yksittäisen harjoittelijan tavoitteita, sekä millaisia tavoitteita harjoittelussa oppimiselle asetetaan, miten harjoittelut muodostavat osan työnantajan ja ammattikorkeakoulun keskinäisestä yhteistyöstä ja kumppanuudesta. Sopimuksen solmimiseen liittyvät harjoittelun ohjauspalkkioista ja palkasta sopiminen, työsopimuksen teko,

arvioinnista sopiminen ja palautekeskustelut sekä mahdolliset myöhemmät yhteiset projektit, opinnäytetyöt, temaattiset seminaarit ja hankkeet. Sopimusneuvotteluiden yhteydessä myös tarkastellaan opiskelijan harjoittelussa saamien tehtävien vaatavuutta, riittävyttä ja soveltuvuutta opiskelijan ammattikorkeakouluopintojen osaksi: millaisia oppimistehtäviä niihin voidaan liittää.

Harjoittelusopimusten solmimistilanteet voivat olla ammattikorkeakoulun puolelta uusien avausten tekemisen paikkoja. Sen lisäksi, että tarkastellaan yhden harjoittelijan ohjauksen järjestämistä voidaan pyrkiä ammattikorkeakoulun ja työelämäkumppanin vuorovaikutuksen kehittämiseen ja ammattikorkeakoulun toiminnasta tiedottamiseen laajemmin.

Harjoittelusopimusta koskevat keskustelut voivat toimia kehittävän työntutkimuksen käsitteitä käyttäen rajavyöhykkeenä, jossa työpaikan ja ammattikorkeakoulun toimintajärjestelmistä avautuvia näkymiä sovitellaan yhteen ja missä luodaan yhteisiä kehittämiskohteita. Harjoittelun opetussuunnitelmasta muodostuu yhteinen rajakohde. (Tuomi-Gröhn 2001; Tuomi-Gröhn 2003; Konkola 2001).

Tutkimusaineistossa esiintyneissä harjoittelusopimusten neuvotteluissa kuitenkin keskityttiin pääasiassa harjoitteluteknisten asioiden hoitamiseen: sopimusten muotoiluun, tiedottamiseen, käytännön asioista sopimiseen ja niiden saamiseen paperille. Opiskelijan oppimistehtävät tulivat usein esille harjoitteluraportin ohjeistuksen muodossa.

Sopimusneuvottelujen rooli korostuu harjoittelujen ohjauksessa ja harjoittelun merkityksestä tiedottamisessa työelämäkumppaneille, kun muuta heille suunnattua tiedotusta ja tiedotusta tukevaa materiaalia on vähän, yhteistyösuhde on uusi ja sille ei ole luotu laajempaa luottamuksellista sopimuskehystä. Ammattikorkeakoulun puolelta kertaluonteinen harjoittelusopimuksen laatiminen on työpanoksena kallein, koska tavoitteista tiedottamiseen joudutaan käyttämään paljon resursseja (aikaa). Luottamuksellisissa kumppanuussuhteissa ja sopimusrutiinien jo selkiytyttyä työnantajapuolelle ohjauksen kriteereiden viestittämiseen ei tarvitse paneutua yhtä intensiivisesti kuin uusissa työnantajakontakteissa ja tiedottamisen sekä teknisten asioiden hoitamisen sijaan voidaan keskittyä paremmin kumppanuuden sisältöjen kehittämiseen.

Seuraavassa on esimerkkejä harjoittelusopimusneuvotteluista.

Tietotekniikan koulutusohjelma

P28-13:

H: Joo, mä katoin tätä harjoittelusuunnitelmaa ja sopimusta, niin täällä on sitten nää harjoittelijan työtehtävät määriteltynä, niin tuleeko se opiskelija

tän valmiiksi kirjoitetun suunnitelman kanssa sun kanssa sitten neuvottelemaan, että onks tää ok?

V: Kyllä sitä, sitä paperia viedään ees taas pitemmän aikaa. Ensin alotetaan siitä, että mä näytän sen suunnitelman, kun hän lähtee sitä, kun hän on oikeestaan jo hakenut töitä ja sitten sanoo, että mitäs nyt tehdään, niin sitten mää sanon, että nyt tämmönen suunniteltava ja se käydään läpi ja sen jälkeen siitä puhutaan työnantajan kanssa ja mitenkä, mihin tämä velvottaa, mihin tää ei velvota jne...

H: Sitä sisältöä?

V: Sitä käydään, se on se paperi, jota kaikkein eniten siinä vatvotaan ennen kuin lyödään sitten nimet alle ja sen jälkeen sitten onkin helpompaa lähte sinne harjotteluun.

H: Mitkä asiat tässä on niitä hankalia? Onks ne justiin nää työtehtävät vai sitten tää, että kuka se on se harjottelun vastaaja, vastaava ohjaaja siellä työpaikalla vai?

V: Hankalimpia asioita on se, että mihin tämä velvottaa, että kun siinä lukee, että se on sopimus. Ja se on ninkun sellanen, mitä työnantaja kokee kaikkein

H: Kun se ei ole työsopimus, mutta se on kuitenkin sopimus?

V: Niin, aivan. Elikkä kuinka pitkälle tämä velvottaa ja aina olen sitten sanonut, että näin herrasmiehsopimuksella, että jos tämä nyt johonkin sitten kaatuu niin tämä sopimushan ei voi mennä esim. työsopimuksen yli, että työsopimus on se, missä määritellään sitten. Et se on ninkun työnantajan kohdalta kaikkein, muusta ne ei yleensä pahasti kysy. Sitten taas opiskelijalla juuri tämä työtehtävien kuvaus, että kuinka tarkasti se pitää kuvata ja sitten se oppimistehtävän kuvaus. Se on oikeastaan se kaikkein hankalin, mitä minun tähän pitää laittaa.

H: Joo, opiskelija tekee sit tän ohessa vielä sen työsopimuksen?

V: Niin, että se on ninkun opiskelijan ja työnantajan välinen ihan normaali työsopimus. Tähän meillä ollaan pyritty, että se ei ole tuo harjoittelusopimus, johtuen siitä, että jos tehdään vain harjoittelusopimus niin silloin opiskelija on Xamkin tapaturmavakuutuksen piirissä, mutta ei mitään muuta. Eli jos hän sitten työpaikalla vaikkapa rikkoo laitteita niin kuka korvaa, kun se ei ole ollut sitten työsopimussuhteinen työntekijä, joka sen laitteen rikko. Eli yritetään sitä saada ja ei siitä oo meillä kyllä ollu juurikaan keskustelua, että kyllä työnantajat on tehneet työsopimuksen silloin ihan normaalisti, että

kyllä he sen mieltää, että kun he ottaa harjoittelijan he ottaa myöskin työntekijän sillon. Sillon se on niin selkeätä kaikin puolin.

H: Sä sanoit, että opiskelijat on (ess) [kuvanneet oppimistehtävän harjoittelusopimuksessa] niin se oppimistehtävän määrittely, [olisin siitä kysynyt tarkemmin] niin onko teillä sitten nin opiskelijoilla myös joku sen harjotteluraportin lisäksi semmonen erikseen määriteltävä oppimistehtävä, jonka he suorittaa siellä.

V: Ei, ei ole vaadittu tähän mennessä mitään sen kummempaa.

H: (ess) [eli sopimuksessa on lueteltu] työtehtävät, jotka siinä on sitten

V: Ne kyllä hallitsee tätäkin alaa valitettavasti, juuri se, että mitä tehdään ja. Ja ja vaikeeta on juuri saada oppilas mieltämään se, että vaikka hän on töissä niin hän on työharjoittelussa, jossa hän suorittaa opintoviikkoja ja sitten juuri se, että kun hänen pitää analysoida sitä oppimistaan niin hän kokee sen riippakivenä, että hän haluais hyvin mielellään tehdä töitä, joka on ihan ymmärrettävää kyllä. Vallankin jos menee ihan ensimmäistä kertaa ja alan töihin, niin kyllä sitä on niin intoo täynnä kuin ilmapallo että, että nyt saa tehdä ihan oikeita töitä.

H: Niin, että sitä ihan keskittyy siihen, eikä pohdiskelis, että mitä mää tässä nyt opin.

V: Niin.

H: Sen kummemmin. Se onkin aika hankalaa. Kun tässä on tää harjoittelijan työtehtävät, ne kuitenkin sitten vaadittu (ess) [luettelemaan tässä sopimuksessa] niin minkä tyyppisiä asioita näissä yleensä luetellaan, että onks se ihan, onks siellä ninkun tämmösiä ammattisisällöllisiä juttuja

V: Ammattisisällöllisiä, kyllä nimen omaan, että he kertoo että, ja justiin, että jos he on menossa johonkin projektiin mukaan, he kertoo, että he menee tämmöseen ja tämmöseen projektiin ja se kertoo, että mihinkä työhön siellä tai sitten tosiaan, että minkälaista ohjelmaa hän lähtee suunnittelemaan tai että hän lähtee tosiaan mikrotueksi ja hän lähtee verkkotöihin ja. Kyllä ne ninkun luettelee ne työtehtävät siellä, mitä tehdään.

H: ... Sä sanoit, että tuo sitten kulkee ees taas, niin onko se netti-versiona vai miten se kulkee?

V: Kyllä se kulkee ihan paperina, koska siihen sitten viimeks laitetaan ne nimet alle niin se pitää olla se viimeinen versio sitten että. Kyllä sitä opiskelija vähän ninkun kuljettaa ees taas ja pistetään sähköpostia ja puhelimet pirisee. Monta versiota tu-

lee sit sähköpostin liitteenä ja tällä tavalla, että tehdäänkö näin ja tehdään näin, mutta sitten se viimeinen tulostetaan ja

H: Kirjotetaan kunnolla.

V: Kuitenkin, että tää on semmonen paperi, jota kaikkein eniten tässä alkuvaiheessa ja koko prosessin kestäessä, niin tämä on se, johonka syvennyttään kaikkein eniten.

H: Sitä viilataan?

V: Kyllä.

Sosionomi-koulutusohjelma

P26-13:

V: No kun opiskelija nyt esittää, että mä menisin sinne ja sinne harjotteluun, hän tuo sen sille opettajalle, joka sitä ohjaa niin sitten se opettaja tietyllä lailla ninkun tarkistaa, että onkos tää meidän vakikenttä sillai, että onko tänne ninkun käytänteet selvinä ja jos ei oo niin sitten otetaan yhteyttä ja rakennetaan niitä yhteyksiä ja laaditaan se sopimus. Mutta sitten tosiaan opiskelijat, heillä on ninkun että jos menee nyt vaikka ekavuoden tai toka-vuoden harjotteluun niin heillä on ninkun se kirjallisena mahdollista viedä sinne työpaikalle se, että mikä tän jakson ninkun tarkoitus on, mikä se näkökulma nyt on. Että tietyllä lailla sehän on tärkeätä, että tota opiskelija ja koulu ninkun yksikkönä tuottaa sen, ettei niistä harjottelujaksoista kaikista tulisi samanlaista, että se näkökulma, mennään ninkun eteenpäin, että ne valmiudet kasvaa ja se ammatillisuus alkaa näkyä ja opiskelija pääsee siihen asiakastyöprosessiin mukaan ninkun enemmän ja tota se tapahtuu ninkun kehittymistä siinä että. Kyllä niissä on kirjallinen materiaali, joka sitten. Ja siinä myöskin sitten, että mitä ne tehtävät on kunakin vuonna, että näkökulman mukaan.

H: Eli opettaja kontrolloi sitä,

V: Niin.

H: opiskelijan omia tehtäviä ja

V: Kyllä. Tavotteita.

Liiketalouden koulutusohjelma

P10-13:

V: Työharjotteluun ohjaaminen ja siinä tilaisuudessa pyritään antamaan kaikki mahdollinen tieto ja kättä pitempää opiskelijalle, myöskin näitä työharjotteluesitteitä, kun se opiskelija menee sinne firmaan, nin sillä ois joku, minkä se vois ninkun jättää, että meillä on tämmöstä ja tämmöstä työharjottelua, koska on näitä vanhoja partnereita, mutta aina on myöskin niitä opiskelijoita, jotka menee johonkin semmoseen paikkaan, missä ei oo ennen ollu mejän opiskelijaa. Ja tuota tavallaan se työharjotteluksi hyväksyminen sitten koulun puolelta tapahtuu niin, että se opiskelija käy joko ennakoon siitä puhumassa tai sitten se tulee sen työso-pimuksen kanssa, jossa on jo työnantajan kuittaus ja sitten koulu sen hyväk-syy. Ja sinne kirjataan justiin se, koska meillä on semmosiakin työharjottelu-ja, että niistä ei 100 % tule työharjottelua, niin se kirjataan, että okei, tää opis-keleija on töissä siellä 30 viikkoa, josta 20 hyväksytään sitten työharjotteluksi.

H: Just. Tästä oisinkin sitten kysyny, että miten teillä kontrolloidaan sitä, että onks se tehtävien vaativuus riittävä harjotteluksi.

V: Niin, elikkä se on tää harjottelun vastaava, joka tavallaan ninkun seulo sen, että useissa tapauksissahan sitä ei tarvii edes kysellä, että se on sillai selvä, mutta sitten kun on tämmösiä epäselviä tapauksia, sanotaan esim. että opiskelija on menossa tuohon paikalliseen markettiin ja jos se on kassassa istumista, niin se ei kelpaa meille työharjotteluksi, mutta monesti sitten on kuitenkin tapahtunu niin, kun se ohjaaja on ollu yhteydessä sinne yritykseen, niin et se on tavallaan opiskelija ei oo ehkä osannu kertoa sitä, että mitä sil-tä työharjottelulta vaaditaan, mutta sitten kun se ohjaaja on sinne yhteydes-sä, niin sitten ne yrityksessä sanoo, että kyllähän meillä tämmösiä ja täm-mösiäkin tehtäviä on ja silloin siitä saattaa tulla just semmonen kompinaatio, että siitä vaan puolet hyväksytään siitä hänen työskentelystään, että siellä on sitä kassalla istumista niin paljon, että sitä ei lueta, mutta sitten kun on näihin suunnitelmiin ja tilaustoimintoihin ja budjetointiin osallistumista niin se sitten taas hyväksytään.

P10-13 (1468-1497):

V: Kyllähän meilläkin on siinä tietysti niissä kirjeissäkin, joita sitten työnantajalle elikkä se kun opiskelija saa sen työharjottelusopimuskavakkeen niin hän saa myöskin aina kirjeen elikkä joka vuosi kirjutetaan se kirje hänelle mukaan,

jossa sitten pyritään ninkun kertomaan kirjallisesti sille työnantajalle, samaa tekee tietysti se meidän esite, mutta aateltiin niin, että se kirje on jotenkin ninkun henkilökohtasempi, että se tulee ehkä luettua paremmin kuin joku esite, joka on semmoinen monivärinen läpyskä, jonka ehkä aattelee, no joo, mikähän tuo on. Mutta kyllä se melkein sitten on siinä sen ohjaajan ja työpaikkaohjaajan kontaktissa, jossa se sitten varmistuu.

Esimerkeissä harjoittelun opetussuunnitelmaa neuvotellaan yhteistyössä työnantajan kanssa harjoittelusopimuksen laatimisen ohessa. Tukena opetussuunnitelmallisten tavoitteiden esittämisessä käytettiin ammattikorkeakoulun puolesta harjoittelun tavoitteista kertovia kirjeitä, esitteitä ja sopimuskäyttöjä. Sopimustilanteessa harjoittelun opetussuunnitelman muotoutumista ohjattiin kontrolloimalla tehtävien vaativuutta ja neuvottelemalla, mikä osa tehtävistä soveltuu riittävän vaativaksi harjoitteluksi tutkintoon.

16.3 Ohjaus työpaikalla

Ohjauksen sujumiseen työpaikalla vaikuttavat työpaikan koko ja sen henkilöstöresurssit, ohjaushistoria, harjoittelun toteutuminen laajemman yhteistyösopimuksen puitteissa tai erillisenä kertaluonteisena harjoitteluna, sitoutuminen harjoittelijan oppimisen kehittämiseen ja harjoittelijan työpanoksen hyödyntämiseen työpaikan kehittämiseksi, yrityksen rekrytointitarpeet, ja ohjaajan ohjauskokemus sekä -käsitys. Aineiston ammattikorkeakoulujen opettajat ovat useimmiten kokeneet ohjauksen työpaikalla melko ongelmattomaksi. Tapaukset, joissa harjoittelupaikkaa on jouduttu vaihtamaan ovat olleet harvinaisia poikkeuksia. Aktiiviset pyrkimykset vaikuttaa ohjaukseen ja työtehtäviin perehdyttämiseen työpaikalla olivat aineistossa poikkeuksia. Työpaikkaohjaajien kouluttamista ei ole ammattikorkeakouluissa resursoitu niin kuin toisella asteella siirryttäessä 1990-luvun lopulla työssä oppimista laajemmin hyödyntävään opetussuunnitelmaan. Työpaikkaohjaajien valmennus ohjaukseen toteutui aineistossa tarkastelluissa koulutusohjelmissä pääasiassa harjoittelusopimus-keskusteluissa, työyhteisön aiemman ohjauskokemuksen varassa ja työnantajille jaettuina harjoittelumateriaaleina hyödyntäen. Parissa poikkeustapauksessa ammattikorkeakoulu oli järjestänyt työnantajille yhteisiä tiedottavia seminaareja. Yhdessä tutkimusaineiston ammattikorkeakoulussa ns. harjoitteluinsinööri oli kehottanut opiskelijoita pohtimaan kriittisesti työpaikkansa perehdyttämiskäytäntöjä ja työpaikalla järjestettyä työpaikkakoulutusta.

Työpaikkaohjaukseen vaikuttaminen ei aineiston perusteella näyttänyt olevan tyypillinen osa ammattikorkeakoulujen harjoittelujen kehittämisen tietoista strategiaa. Se toteutui useimmiten implisiittisesti muiden työpaikkakontaktien ohessa. Myönteisesti ajatellen ohjaukseen vaikuttamisen tarpeen puuttuminen voisi todellakin johtua siitä, että ohjaus

on koettu riittävän hyväksi. Toisaalta ohjaukseen vaikuttaminen on voitu kokea vaikeaksi, työpaikkojen autonomiaan puuttumiseksi. Ammattikorkeakoulujen toimintaa kriittisesti tulkiten ohjaukseen vaikuttamisen puute voisi kuitenkin kertoa myös hyvän lähiohjauksen kriteerien puuttumisesta tai haluttomuudesta, keinojen tai muiden resurssien puutteesta ohjauksen kehittämiseen. Harjoittelujen ohjausta ei ole otettu kehittämisen kohteeksi. Harjoittelujen työpaikkaohjauksen laadun kohottamista ja harjoittelunohjaajien kouluttamista on pidetty keskeisenä harjoittelun laatuun vaikuttamisen keinona esimerkiksi Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulujen benchmarking -projektissa (Kaartinen–Koutaniemi 2001).

Kertaluonteiset seminaarit työnantajille työpaikkaohjauksen pohdiskelemiseksi ovat yhdenlainen avaus harjoittelunohjauksen kehittämiseen ja näistä haastatteluaineistosta löytyi muutamia mainintoja. Parhaimmillaan ohjauksen kehittäminen toteutuisi luultavimmin laajempien ammattikorkeakoulujen ja työyksikkökohtaisten kumppanuusneuvottelujen osana toteutettavina ohjelmina ja yhteistyösuhteiden laajempien kehittämissuunnitelmien osana, vaikka yhtenä toteutusmuotona voisi olla tällöinkin useille työpaikoille järjestetty yhteinen koulutus. Ohjauksen laatuun vaikuttamisen ohella yritysten sitoutumisesta ohjauksen kehittämiseen on pidetty keskeisenä laadun tekijänä myös Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen benchmarking-projektissa (Kantola 2003; Vesteninen 2002a). Koska autenttisissa työympäristöissä kohdatut ongelmat voivat toimia merkittävänä alkusysäyksenä teorian ja käytännön yhdistämiselle työssä, ohjaajan ja opiskelijan välisten keskustelujen laatuun tulisi pyrkiä vaikuttamaan (ks. Tynjälä ym. 2003.)

Aineistosta poimittuja esimerkkejä harjoittelujen ohjauksesta työpaikalla ja siihen vaikuttamisesta ammattikorkeakoulun taholta:

Tietotekniikan koulutusohjelma

P7–21:

V: Ja sitten tää työhön ohjaus niin ihan tässä nyt kolme vuotta sitten niin monessa paikassahan lähetettiin, joku X yritys, joka on iso tehdas, niin siellä vaan annettiin joku paikka, mihin se [harjoittelija] meni, nyt hänellä on parin päivän koulutus, kerrotaan tehtävästä, kerrotaan kaikki, se on parantunu hirveesti siis tää yleiskoulutus ja sitten on tää ohjaus.

H: Yritysten semmonen osaaminen on noussu?

V: Niin se ohjaus siihen, sitä on lisätty huomattavasti.

H: Joo, no sillon (ess) [ohjauksen kehittämiseen ei ehkä ole niin paljon] tarvetta-kaan.

V: *Ja mähän olen tähän harjotteluraporttiin [strukturoidiin] kirjottanu tähän näin, missäs se nyt olikaan, se oli tossa, että koulutustoiminta, perehdy tähän alueeseen hyvin sillonkin vaikka tuntuu, että koulutusta työhösi ei annettu. Mieti myös, miten työhön perehdyttämistä olisi voitu parantaa. Eli on sellanen kohta, kun ... seuraavana kesänä teille annetaan joku harjoittelija, että hoida sää tää ohjaus. Taikka sit viimeistään sillon insinöörinä, parin vuoden päästä, niin se suunnittelee sitä sun tätä.*

P28–21:

V: *Työnantajan ohjeistuksessa, mistä mainitsin, jota mä en oo nyt nähny vielä, niin tuota siinä minun käsittääkseni on määritelty, että minkälainen se ohjaus pitäis olla. Suurimmilla yrityksillä ja tämmösillä ninkun sanotaan vanhemmilla yrityksillä, niillä on automaattisesti kaikki uudet työntekijät, ne saa viikon tai kahden viikon mittasen priiffauksen siitä, se tulee ilmi noista raporteista, tullu se, että (ess) ja pienemmissä yrityksissä se on sitten ihan tämmöstä henkilökohdasta ohjausta kuin myös sitten taas isommissa yrityksissä sama juttu, [eräällä suurella firmalla] llahan on tämmönen kummijärjestelmä, [suurella kansainvälisellä firmalla] vähän samanlainen elikkä istutaan vierekkäin, on tällänen henkilö [tutor], joka on sen harjoittelijan kanssa lähes koko ajan, tietenkin sitten se vähenee loppua kohti tämä tarve, mutta että aluksi, nimen omaan se, joka kertoo kaikki asiat.*

H: *Joo eli se vaihtelee sitten aikalailla yrityskehitykseltä.*

V: *Joo, se on ihan yrityskehitykseltä, mutta niin en mä olen ainakaan noiden raporttien perusteella kokenut, että he ois kovinkaan moni kokeneet jääneensä tuuliajolle. Että kyllä siellä on, se on ilmeisestikin myöskin yrityksen etu, että siellä tätä harjoittelijaa*

H: *Ohjataan*

V: *niin, että häntä ohjataan, ettei se istu siellä tyhjän panttina.*

Sosionomi-koulutusohjelma

P6–21:

H: *Kun sanoit, että voi olla joku puoli alkutekijöissään niin onks siitä jotain esimerkkejä, missä mielessä?*

V: Kyllä. Elikkä meillä on keskeisiä yhteistyökumppaneita, joitten kanssa meidän pitäisi tehdä yhteistyötä, joitten kanssa me ei olla saatu sitä vielä aikaseksi, johtuen monistakin syillä, siellä ei oo ehkä resursseja tai siellä ei oo työhenkilöitä, ihmiset vaihtuu tai meillä vaihtuu. Tän tyyppisiä.

H: Eli tarkoitat ihan jotain yksikköä?

V: Yksikköjä ja sitten on ihan, meillä on hakusassa harjotteluprosessin ohjaus jollakin tavalla, että meillä on tää visio mihin me pyritään, mutta et ei me olla, meillä on joillakin, vois sanoa, että varhaiskasvatuksessa se on erittäin pitkällä jo, siellä on säännölliset erilaiset ohjaustapaamiset ja moniammatilliset meetingit, mutta meidänkin alalla, mielenterveyspuolella, ei ole yhtäkään vielä.

P6–21:

V: tai se tekeekin sen näin, se meidän alueella siis, osaamiskeskus organisoii semmosia tapahtumia ja tilaisuuksia ja foorumeita, missä meidän on pakko miettiä tätä noin niin yhteistyötä ja harjottelua ja ja työelämän, no puhutaan mentoroinnista, siis siitä, että me saadaan hirveen hyviä harjottelun ohjaajia harjottelupaikoille ja se tarkoittaa sitä, että ne työyhteisöt, mitkä on kaikista parhaiten toimivia, laadukkaita työyhteisöjä niissä harjottelijan on hyvä olla ja se harjottelu pelaa elikkä tää on tämmönen. Mitä parempia työyhteisöjä on olemassa sen parempia harjottelun ohjaajia. Jos on hyvä työyhteisö, ei ne kaipaa enää mentorointifoorumia.

P14–21:

V: Ja sitten tietenkin se harjoittelu- tässä edelleen toimii niin kuin aikaisemmin niin sitten kun harjoitteluun lähtee opiskelija niin siinä sitten on tehty tietyt ohjeistukset sekä ohjaajalle että opiskelijalle ja sitten näissä, käynneillä niin varmaan opettajat käy läpi kuitenkin ne tavoitteet ja opastaa ja käytännössä on tämän ohjaajankin niin kuin tukena ja.

H: Joo. Itse asiassa mainitsit äsken, että teillä on tällaiset laatukriteeritkin laadittu näihin työpaikkaohjauksiin liittyen niin minkälaisia asioita siellä on huomioitu ja minkälaista taustaa tämmöisen laatukriteerien laatimisen pohjana on, että voidaan puhua, että laatu olisi sellaista?

V: Joo, no, kun laatukriteerit jo laadittiin, en muistakaan sitä enää, siitä on varmaan viisi – kuusi vuotta aikaa. Niin nyt jos lähdetään siitä, ... niin kuin kentän toiveista, se on vaikeata arvioida opiskelijaa, että mitkä on nämä yleiset

kriteerit kun opiskelijaa arvioidaan niin mitä pitää ottaa huomioon. Niin sitten meillä oli tämä oma lehmä ojassa, me laadittiin myöskin meidän laatukriteerit mitä työpaikan pitää ... täyttää, jotta meidän opiskelija pystyy sen oman työnsä ja saavuttaa ne oppimistulokset ja ne sen takia laadittiin. Ne oli joka työpaikan käytössä ja tiedossa ja sen pohjalta vähän niin kuin mietittiin mihinkä työpaikkaan voi lähettää opiskelijoita.

P26–21:

V: Ninkun että harjottelun ohjaaja siellä kentällä niin hän voi, hän tietää, että tänne tulee nyt hallinnon opiskelija niin hän voi tietyllä lailla katsoa, että minkälaisia asioita nyt on sitten tarjolla siellä työpaikalla. Ja tietyllä lailla voi sitten ottaa mukaan sitä opiskelijaa juurin sen tyyppeihin tilanteisiin, että sitä hallinnon (ess) [osaamista saadaan tuettua].

Liiketalouden koulutusohjelma

P 10–21:

H: Mites sitten tää harjottelupaikan työnohjaajien pätevyys ja sen kontrollointi, tarkistaminen? Arvioidaanko teillä niitä ohjaajien pätevyyttä jollain tavalla?

V: Sanotaan niin, että se on tämmöstä ... epäformaalia se arviointi. Meillä oli tämmönen, ... projekti, jossa lähetettiin siitä, että meidän näitä työharjottelun työpaikkaohjaajia pyrittäis kouluttamaan, mutta tuota me ei päästy hirveen hyviin tuloksiin. Osa työpaikkaohjaajista tuli paikalle ja me käytiin niitä asioita läpi, jollonka me tavallaan ninkun voitiin ite myöskin arvioida sitä heidän ohjauskykyään ja -haluaan, mutta tuota se ois varmasti semmonen kenttä, jossa olis kehittämisen varaa.

P11–21:

V: Kyllä yleensä työpaikalla nin ohjaus on niin hyvin hoidettu, että ei oo ollu ja tuota mä oon ninkun ajatellu sen niinkin, että se sattuu varmasti sitten se opiskelu niin hyvin siihen työtehtävään tai niihin työtehtäviin, että niillä onkin jo valmiuksia sitten niin, että ne voi omaksua niitä asioita, koska joka työpaikassahan kuitenkin sitä ohjausta tarvitaan sieltä työpaikan puolelta, ei meiltä, en mä itse kuvittele koskaan, että jos mä jotakin opiskelen, että mä olisin valmis siihen hommaan ilman mitään ohjausta.

H: Sitten oisinkin kysyny just tästä työpaikan ohjauksesta. Sä arvelet, että siellä on aika hyvin järjestetty, työnantaja

V: Kyllä.

H: on siihen sitoutunut.

V: On. Et totta tosiaan, sitten kun vuosien mittaan on tätä yhteistyötä niin, että ne toivovat ja ottavat niitä just nimen omaan niitä ihmisiä töihin, jotka täällä tulee, ... niin kyllä sitten ajattelisin, että ne myöskin sen ohjauksen tekevät niin että se menee todella hyvin.

H: Onko samat ihmiset, jotka työpaikalla ohjaa niin vuodesta toiseen vai

V: tunnen näitten talousosastojen ninkun nää johtajat ja päälliköt, niin kun siellä käypi, niin ei siellä naamat muutu.

H: Eli siinä on tavallaan etu, ettei tartte alottaa aina uuden nimisen kanssa sitä.

V: Niin, aina tuota kuitenkin siitä on etua ja sitten oon huomannu, että sitten just tätäkin puolta tulee sillein, että ihan ninkun soitetaan ja kysytään ja pyydetään, että oisko sulla lähettää taas jotain hyvää ja. Ne oppinu sitten myöskin käyttämään hyväksi.

Ensimmäinen esimerkki työpaikalla ohjauksesta on ammattikorkeakoulun ohjauksen laatuun vaikuttamisen keinoista: harjoittelussa olevan opiskelijan ohjaus työpaikkaohjauksen kehittämiseen harjoitteluraportissa nimettynä ja pohdittavaksi edellytettynä teemana. Muita esimerkeissä esiin tulevia vaikuttamisen keinoja ovat työelämän kanssa järjestetyt tilaisuuudet, joissa ohjausta pyritään kehittämään ja laatukriteerit, joita on hyödynnetty sekä harjoittelun opetussuunnitelmatyön tukena että työpaikkaohjauksen kehittämiseksi. Lisäksi esimerkit kuvaavat työpaikkojen eroja ohjauksen järjestäjinä ja resurssioijina: miten yrityksillä on materiaaleja ja valmisteltuja esityksiä omasta toiminnastaan, mahdollisuuksia nimetä tuutor tai muu ohjaaja harjoittelijalle, työyhteisön toimivuuden heijastumista ohjauksen järjestelyihin ja työyhteisön rekrytointitarpeiden heijastumista ohjauksen järjestämiseen.

16.4 Palkat ja palkkiot

Opiskelijan harjoittelusta saama palkka, harjoittelutyönantajalle maksetut ohjauspalkkiot tai tuet harjoittelijan palkkaamiseen ovat ammattikorkeakoulujen ja työnantajien välisiä suhteita voimakkaasti ylläpitäviä, ja niiden saamia organisointimuotoja, pysyviä rakenteita luovia ilmiöitä. Ne heijastelevat yhtäältä alakohtaisia eroja työnantajatahon rahoituspoh-

jassa (yksityinen/valtio), sektorin taloudellista ja kilpailullista tilannetta, työvoiman tarvetta sekä ammattikorkeakoulujen ja työnantajatahon harjoittelusuhteiden järjestämisen traditioita. Toisaalta niissä ilmenee kansallisia opetushallinnollisia vaikuttamispyrkimyksiä harjoittelupaikkojen saatavuuteen, ja miten keskeiseksi ja merkittäväksi harjoitteluun pääsy on hallinnon puolesta arvioitu. Lisäksi palkkojen ja palkkioiden maksuun liittyvät paikalliset yksilö- ja yksikkökohtaiset neuvotteluasemat.

Sosionomi-koulutusohjelmassa harjoittelujen ohjauspalkkioiden maksaminen oli tyyppillistä sosiaali- ja terveystalouden ohjauspalkkioiden maksamisen tradition mukaisesti ja opiskelijat menivät usein palkattomaan harjoitteluun, vaikka siitä pyrittiin pois. Tietotekniikan opiskelijat menivät useimmiten palkalliseen harjoitteluun ja yrityksen työllistämistä saatettiin tukea, ohjauspalkkioita työnantajalle ei mainittu maksettavaksi. Liiketalouden koulutusohjelmasta käytiin sekä palkattomassa että palkallisessa harjoittelussa ja näitä oli myös yhdistetty niin, että opiskelija saattoi aloittaa palkattomana ja jatkaa palkallisessa harjoittelussa pätevädyttyään.

Opiskelevan yksilön näkökulmasta palkka kertoo arvostuksesta. Ammattikorkeakoulun ohjaavan opettajan näkökulmasta palkan maksaminen näyttäytyi kuitenkin toisinaan jännitteisenä harjoittelijan roolille. Harjoittelijan statuksen jännitteet työpaikalla näyttivät symbolisesti tiivistyvän siihen, että "oikeasta työstä maksetaan oikeaa palkkaa", mutta "harjoittelijana" toimiva ei voi olla täysivaltainen jäsen ja saada täyttä palkkaa. Siksi harjoittelijaa pyrittiin ohjaamaan menemään "oikeisiin töihin". Tämä "oikean työn" diskurssi näyttäytyi toisinaan ongelmallisena ohjaukseen vaikuttamisen kannalta, sekä opiskelijan ohjauksen saamisen kannalta työpaikalla: harjoittelijastatuksen erityisyyttä ei voi painottaa ja erityistä ohjausta tai muuta panosta työnantajalta ei voi odottaa, jos ja kun opiskelija tekee "oikeaa" palkallista työtä. Toisaalta opiskelijaa työskentely työpaikalla ei välttämättä motivoi, jos se ei ole oikeaa palkkatyötä (ks. Kotila 2000, 130). "Oikean työn" näkökulmasta harjoittelujen kehittäminen opiskelijan oppimista paremmiksi on pääasiassa ammattikorkeakoulujen interventioiden varassa – työnantajaa ei voi velvoittaa siihen osallistumaan. Tällöin ammattikorkeakoulun ja työnantajan välinen "kumppanuus" on painotukseltaan yksisuuntainen: ammattikorkeakoulu tuottaa pätevää työvoimaa työnantajan käytettäväksi. "Oikean työn" diskurssissa harjoittelullisuuden painottaminen tekee harjoittelusta ikään kuin keinotekoista ja valmistavaa, "todellisen leikkimistä". Oikean työn painottaminen harjoittelullisuuden sijaan korostaa opiskelijan vastuullisuutta ja valtautumista itse tekijänä. Harjoittelullisuuden ja oikean työn puhetapojen painotukset korostavat ja legitimoivat opiskelijan ja ammattikorkeakoulun roolia harjoittelun sisällön määrittäjänä ehkä turhan mustavalkoisesti.

Harjoittelusopimusneuvottelussa palkat ja palkkiot eivät ole yksi yksittäinen piirre, vaan heijastelevat symbolisesti laajempia kytköksiä. Paikallisissa opiskelijakohtaisissa neuvotteluissa ammattikorkeakouluissa harjoittelujenohjaajat voivat pyrkiä vaikuttamaan ohjaussuhteen luonteeseen rakentamalla harjoittelusuhteelle keskusteluissa laajempaa kehystä

neuvottelemalla, materiaaleilla ja koulutuksella. Sektorikohtaisiin piirteisiin ja alakohtaiseen traditioon puuttuminen yksittäisen opettajan keinoin on kuitenkin usein ylivoimaisista, jollei opetushallinnon ja työnantajien keskusliittojen kansallisilla päätöksillä luoda uusia ohjaavia sääntöjä ja velvoiteta työnantajia sitoutumaan harjoittelujen laajempaan kehittämiseen palkan ja palkkionmaksujärjestelyistä riippumatta. Palkkojen ja harjoittelujen ohjauksen suhteen uudelleen kytkeminen edellyttää sekä paikallista että laajempaa rakenteellisiin ehtoihin puuttumista ja uusien diskurssien luomista, uuden harjoittelukulttuurin rakentamista.

Aineistosta poimittuja esimerkkejä opiskelijoiden harjoittelusta saamista palkoista sekä ammattikorkeakoulujen työnantajille maksamien palkkioiden neuvottelupyrkimyksistä:

Tietotekniikan koulutusohjelma:

P1–9:

V: Se on opiskelijan ja harjoittelijan välinen asia ja mun tietoni perusteella ne on normaalipalkalla, harjoittelijapalkalla töissä.

P8–9:

V: Ammattikoulun käyny, niin sehän saa semmosen nuoremman ammattimiehen palkan. ...Lukiolainen ja muu saa sitten kesäharjoittelijan palkan.

P28–9:

V: [Miten Opetusministeriön myöntämää harjoittelutukirahaa harjoittelun palkkakustannusten kompensointiin on käytetty?] Mä pidän sellasta linjaa, että joku sanotaan pienehkö tai alottanut yritys jolla ei olisi muuten varaa palkata. Että jos he nyt maksaisi sitten jonkun verran niin me tultaisiin vastaan...että saadaan maksettua minimipalkka, jota pidän noin 1000 euroa, mutta siihenhän tietysti pitää laskea kaikki päälle, noin neljännes tulee siihen lisää.

Sosionomi-koulutusohjelma:

P5–9:

V: Sosiaalialalla on se hankala asia, että maksetaan tämmösiä ohjauspalkkiota. ..Ohjauspalkkiot saattaa joissakin kunnissa...olla ylettömiä ne pyynnöt ja meillä on oma taksamme, minkä yli me ei mennä. Ja toisaalta me on pyritty myös siihen, että ne olis tämmösiä 0-sopimuksia.

P26–9:

V: Sosiaali- ja terveysalalla ne on maksullisia ne kentät [harjoittelut]. Ei ehkä ihan, että mekin ollaan pyritty tämmöseen vähän oravannahkavaihtokaappoihin ja näin, mutta että monet kentät sitten on meille maksullisia.

Liiketalouden koulutusohjelma:

P11–9:

V: Määrärahan on ajateltu olevan apuna sille, että opiskelijat saa [harjoittelupaikkoja]. Mutta jotkut opiskelijat ei sitä edes halua käyttää, koska on niin paljon työtarjouksia kuitenkin joista saa kunnan palkkaa ja he sanoo, että jos he.. rupee tämmöstä harjoittelurahaa tarjoamaan niin ne ajattelee sitten, että hyö onkin vaan pelkkiä harjoittelijoita, että ei heille maksetakaan.

P17–9:

V: [harjoittelu] on riittävän laaja ja pitkä [20 ov yhtenäinen jakso], jotta nyt kun ne alkuvaiheessa vaikka ne ois pari kuukautta palkattomanakin. Sit kun päästään jo kevääseen niin sittenhän heille aletaan maksaa palkkaa. He pääsee tekemään itsenäisesti sitä työtä ja olemaan kesäloman sijaisina.

Esimerkit kuvaavat palkka- ja ohjauspalkkiokäytäntöjen vaihtelua ja ammattikorkeakoulujen pyrkimyksiä vaikuttaa niihin aloittain, yrityksittäin ja opiskelijoittain harkinnanvaraisesti neuvotellen.

16.5 Harjoitteluraportti

Harjoitteluraportti harjoittelujakson päättävänä opiskelumuotona voi palvella monia tarkoituksia: opiskelijan kokemusten erittely, reflektio, kirjoittamaan oppiminen, tietyn esitystavan oppiminen, itsearviointi, analysointi, opettajan informointi, jakson arvioinnin pohjana toimivan materiaalin tuottaminen, työpaikan kuvaus ja työn organisoinnin kriittinen arviointi, käytännön ja koulutuksessa omaksutun "teorian" yhdistäminen tai aiempien opintojen merkityksen parempi jäsentäminen ja syventyminen. Tyypillisesti harjoittelun raportointi oli tutkimusaineiston ammattikorkeakouluissa kirjallista, joskus lisäksi myös suullisesti opiskelijoiden yhteisissä seminaareissa tapahtuvaa ja poikkeustapauksissa jotain muuta – ei kirjallista raportointia. Opiskelijoille annettujen raportinkirjoitusohjeiden, raporttien strukturointien sisällöllisissä painotuksissa oli eroja, sekä siinä kirjoitettiin-

ko raportti yhdestä vai kaikista harjoitteluista: minkä verran ja millaista lähde- ja taustamateriaalia ja millaisessa muodossa suositeltiin käytettäväksi, edellytettiinkö raportin olevan pääasiassa omaa tuotosta tai minkä verran raportin laatimisessa sai hyödyntää suoraan tai pureskeltuna valmista ja olemassa olevaa tekstiä.

Harjoitteluraporttien ja -arviointien ohjeistukset ja opinnäytetyöt sekä niiden tekemiseen ohjaus ovat sitä keskeisemmällä sijalla käytännön ja teorian yhdistämiseen ohjauksessa, mitä vähemmän opiskelijan henkilökohtaiseen ohjaukseen on muuten mahdollisuutta. Sosionomi-koulutuksessa erilaiset harjoittelutehtävät tukivat tavanomaisesti käytännön ja teorian yhdistämistä harjoitteluraportin lisäksi. Harjoittelu oli useimmiten sidottu joidenkin jaksojen suorittamiseen siten, että sitä edellytettiin "harjoitteluun pääsemiseksi." Opetussuunnitelman ja harjoittelujen vastaavuuteen oli pyritty rakentamalla prosessimaisuutta teoriaopetuksen ja harjoittelutehtävien välille. Vastaavasti tietotekniikan ja liikelatouden koulutusohjelmassa teorian ja käytännön yhdistämiseen ohjasi harjoittelussa useimmiten harjoitteluraportin ohjeistus- ja ohjauskeskustelut. Poikkeustapauksessa tietotekniikan koulutusohjelmassa oli yhdistetty harjoitteluun myös projektinomaista työskentelyä, mikä tuki teorian ja käytännön yhdistämistä. Teorian ja käytännön yhdistämisen tukemiseen oli voitu pyrkiä esimerkiksi siirtämällä harjoittelujakson paikkaa.

Pyrittäessä kehittämään opiskelijoiden harjoittelun kehyksessä tapahtuvaa työpaikalta oppimista ammattikorkeakouluissa olisi pohdittava paitsi, mitä ovat harjoittelun tavoitteet opetussuunnitelmassa myös, mitä ovat harjoitteluun liitettyjen toimintamuotojen ja oppimistehtävien roolit opetussuunnitelman kokonaisuudessa: millaista oppimista ja minkä oppimista ne palvelevat. Rituaalinomainen raportinkirjoitus voi palvella raportointitaitojen kehitystä, ohjeistuksen syvyydestä (ja opiskelijan paneutumisesta) riippuen raportti voi kehittää myös reflektoinnin ja itsearvioinnin taitoja, oman oppimisen pohdiskelua. Teorian ja käytännön yhdistämisen kannalta raportoitavien tehtävien tulisi kuitenkin olla sisällöllisiä. Sisällölliseen syventymiseen oli eräissä haastatelluissa ammattikorkeakouluissa pyritty oppimistehtävillä ja projektien luomisella harjoittelun oheen. Reflektointiin ja itsearviointiin ohjaaminen ovat vaativia prosesseja itsessään, ja itsearviointiin ohjaaminen pelkällä raportointiohjeistuksen otsikolla asiaan viitaten on pinnallista. Harjoittelujen hyödyntämistä tehokkaammin oppimisessa saattaisivat yhden rituaalinomaisesti kirjoitetun raportin sijaan palvella raportoinnin jäsentäminen useammiksi tehtäviksi, raportoinnin korvaaminen selkeästi tehtävillä niin kuin on jo osittain ammattikorkeakouluissa tehtykin: esimerkiksi teoriaa ja käytäntöä yhdistävä (t) oppimistehtävä (t) tai projektit, reflektointi- ja itsearviointitehtävät, oman uran pohdiskelu ja uraohjaus tai työnorganisoinnin tarkastelu työpaikalla. Vertaisryhmätyöskentelyn keinoja (harjoittelukokemuksia hyödyntäviä esityksiä toisille opiskelijoille, kuvitteellisten urapolkujen rakentamista tms.) oli hyödynnetty yllättävän niukasti. Vertaisryhmätyöskentely on todettu tehokkaaksi reflektoinnin tukemisessa osallistujien tasavertaisuuden vuoksi ja sen laajempi käyttö olisi sen vuoksi perusteltua (Boud 1999).

Harjoitteluraportissa kulminoituvat ammattikorkeakoulujen harjoittelujen opetus-suunnitelman monet piirteet. Koska rituaalinomaiselta vaikuttava raportointi oli aineistos- sa niin tyypillistä näyttäisi siltä, että harjoittelujen opetussuunnitelmaa, siihen liitetyn ope- tuksen ja tehtävien tavoitteita ja sen asemaa ja linkkejä suhteessa muuhun opetussuunni- telmaan tulisi pyrkiä edelleen aktiivisesti kehittämään.

Aineistosta poimittuja esimerkkejä harjoitteluraporttien laatimisesta:

Tietotekniikan koulutusohjelma

P1-12 (586-666):

H: Joo. No mites sitten, onks teillä jotain tällasia keinoja tai näitä opsiin ra- kennettuja asioita, tietenkin teillä on nää neuvottelut sen työnantajan kanssa, se on varmastikin tällanen keino, jolla sitä sidotaan sinne opetussuunnitelmaan, mutta onko jotain, mikä tulis mieleen teidän opetussuunnitelmasta, joka ois, palvelis tätä koko tuki, kokonaisuuteen sitomista?

V: On. On se opiskelijan tekemä raportti, koska meillähän kuuluu tällanen raportoinnin opettaminen opetussuunnitelmaan niin se, miten opiskelija kir- jottaa sen raportin siitä tekemästään työstään ja oppii dokumentoimaan sen yleensäkin sen tekemisensä niin se onkin semmonen vaikee.

H: Joo eli sen on, se on raportoinnin ohjaus ja siihen liittyvät asiat.

V: Niin. Ja se on yleensä ninkun ollu mulla joidenkin opiskelijoitten kanssa niin todella vaikee saada opiskelija ninkun kirjottamaan niitä, niin että yleen- sä tulee semmosta että asiat on lauseina muotoiltu ja tehty siitä edes muutaman sivun mittanen juttu vaikka hän on kuukausitolkulla töissä ja tekee noita hommia niin voi olla, että se kynä tai näppäimistö ei (ess).

H: Niin että niitten asioiden jäsentäminen on jotenkin

V: Juu ja mulle on suoraan sanottu, ettei haluta kirjottaa.

H: Onks teillä kieliopintoja miten, että tuleeks se ninkun osana niitä vai missä vaiheessa

V: Kyllä meillä on viestinnän opetusta, äidinkieltä siis opiskelijoilla. Kyllä heillä siis koulutusta siihen on, mutta en tiedä, onko tää tekniikan alan opiskelijoiden erityispiirre, mutta minusta tuntuu siltä, että tämmönen kirjallinen asian ilmaisu ei hirveesti

H: No minkälaisia ohjeita ne sitten saa nää opiskelijat siitä raportin kirjoittamisesta, onko se joku sisällysrunko tai?

V: On, mä oon teettäny sen sisällysluettelon, yleensä yks tai kaks tasosen yleensä ja sitten se on, kirjota tosta ninkun mieleen tulee, millon vaan, mihin väliin vaan aina lisää niin siitä se lähtee tulemaan.

H: Missä vaiheessa se sisällysluettelon tekeminen ninkun tavallaan vaaditaan?

V: Se tulee jossain siinä vaiheessa, kun työ on tehty (ess) ja tulee ongelmaks se, että tästä ei synnykkään tätä raporttia. Sitten kyselen siitä, että mitäs sä nyt oot sitten tehny, mitä kaikkee. Sit ruvetaan ninkun kasaamaan sitä raporttia siitä.

H: Niin, mitä siitä vois kertoa ja kirjoittaa, joo. No tuohan on aika henkilökohtasta ohjausta sitten, että

V: Se tapahtuu yleensä tässä huoneessa.

H: Se opiskelija tulee tänne ja

V: Tulee tänne ja ihmettelee, että kun ei oo raporttia kuulunu ja työt on tehty pitkän aikaa sitten ja sai sitten arvosanan ja sit siinä on vielä seminaariesitelmä, mikä hänen pitäis pitää.

H: (ess)

V: Niin, siitäkin mä olen saanu semmosia kommentteja, että onks se joku kalvoralli vai mikä mun pitää pitää.

H: No opiskelijat sit kuitenkin taipuvat jotenkin ja haluavat sen suorituksen.

V: No kun siitä on 20 ov:a ninkun roikkumassa niin kyllähän ne sen tekee.

H: Vaatiiko useampia tapaamisia vai onnistuuko yhdellä juttelulla?

V: Vaatii useampia. Siis jos se on ongelma niin se vaatii. Ei se oo kaikille niin [vaikeaa].

P3-12 (78-79):

H: Joo. (ess). Sit näistä erilaisista suoritustavoista. Miten pakollista ja välttämätöntä teillä on nytten kirjottaa ne raportit? Sanoit, että on tehty joku konkreetti asia, niin edellyttääks se aina se suorituksen hyväksi kirjaaminen sitä, että siellä ohessa on se kirjoitettu (ess)[raportti]?

V: Ei välttämättä kaikissa tapauksissa. Esim. sellasiakin on, että on esitelty vaan, että tämmönen.

H: *Se suullinen esitys.*

V: *Niin. Ja sitten tota on työpaikalla, työpaikalla on katottu joku tietty juttu, että se toimii taikka jotain vastaavaa ja sitten tota niistä raporteista niin mä monet olen ihan sillä tavalla vaan vaatinut, että ei missään tapauksessa itse pidä paljon kirjottaa, jos on olemassa valmista, niin pistää siihen vaan liitteeksi. Ninkun organisaatio, joku (ess) organisaatio on hyvin usein ollu tämmönen alotushomma siinä, että sellasesta on ninkun kirjoitettu ihan se alkujuttu ja siinä ninkun yleensä, yleensä firmoilla on erilainen kaavio niin me ihan vaan käydään se läpi ja katotaan, että kaveri sen suurin piirtein tietää sitten.*

H: *Eli että se ei välttämättä tarte olla sillälaila omaa (ess) vaan se voi olla siinä ninkun oman tehtävän kuvaus ja sit sen yrityksen kuvaus ja (ess). Ja siltä osin sitten sellasta materiaalia, joka kuvaa (ess).*

V: *Joo, osaksi käy ehkä. Kyllähän siitä sit kuitenkin käytännössä niin suurin osa on sitten semmosta, mikä selvästi mustaa valkosella näytetään. Useimmiten se menee sillä tavalla. No mulla oli yks työ esim. äsken, että se oli mun mielestä, näistä tuotanto(ess) lopussa ja todella vakuuttava, kun hän esitteli sitä täällä koululla. Niin tota kaupan hyllyltä ninkun semmosta vastaavaa tahdo löytä, niin hyvin toimi kaikki ja hienosti ja sitten hän oli vielä (ess). Niin ei siinä välttämättä tarvii tätä raporttia edes lukea, tosin se kyseinen henkilö teki semmosen toimintaspetsin siitä vielä että. Varmaan parisataa sivua. Se kirjotti ohjelmaa hirveästi ja se kaikki (ess), niin se oli todella.*

P9-12 (12-13):

V: *Kyllä se on tyypillistä, että ne menee samoihin paikkoihin ja se on ymmärrettävää sillälaila, että se on työnantajan kannaltakin helpompi, että tulee toistuvuus ja se on jopa toivottu, no tietyllä tapaa toivottu tilanne, että samalla tämä henkilö sitten asteittain perehtyy siellä työpaikalla tehtäviin, joista toivotaan viimesenä harjottelukesänä, kolmannen ja neljännen vuoden välillä, niin löytyvän sitten sopiva päättötyö.*

H: *Laatiko opiskelijat jonkun harjotteluraportin näistä kaikista jaksoista?*

V: *Ei kaikista, vaan ensimmäisenä kesänä, joka nyt on sitten työkokemuksena ensimmäinen, mutta usein vaatimattomin. Se loppupään harjotteluhan menee usein päällekkäin päättötyön kanssa ja jonkinlainen raportti siitä työympäristöstä sisältyy siihen päättötyöhön. Ohjatun harjottelun kohdalla tilanne on se, tai tuotantopainotteinen ohjelma, siinä on ainut tällanen ohjatun harjotte-*

Harjoittelujen keskeiset toimintamuodot ja rakenteet

lun jakso puoli vuotta, sille on määrätty se ohjaaja ja siitä osuudesta sitten tehdään erillinen raportti.

H: Tossa vähän harjotteluinsinöörin ohjaamaa (ess) kolme neljän kuukauden jaksoa, niin ensimmäisestä ei tullu raporttia ja

V: Tulee, ensimmäisestä tulee.

H: Elikkä se keskimäinen on se, josta ei tule raporttia.

V: Niin, eikä suoranaista raporttia mistään muusta kuin siitä yhdestä jaksosta, että päättötyö on ainut mihin se sisältyy sitten ja voi ajatella, että miksei se oo viimesen jakso raportti, mutta sitä ei erikseen sellasena ajatella.

H: Minkä tyyliä ne on ne ensimmäisen vuoden harjotteluraportit? Minkälaisia aihealueita opiskelijat käsittelee niissä, onks ne strukturoitu (ess)?

V: Kyllä siinä lyhyt ohje on olemassa, että siinä on tarkoitus kuvata yritys sellasena kokonaisuutena, sen toiminnot jopa konsernitasolta lähtien ja sitten tarkemmin esitellä se yksikkö, jossa oli töissä ja tämän jälkeen se oma tehtävänsä, mitä siihen sisälty.

P15–12:

H: Miten laajoja raportteja?

V: No ne on, sanotaan ehkä semmonen 4–5 sivua, puolen kymmentä sivua.

H: Minkälaisia asiasisältöjä siinä on käsitelty?

V: No siellä käsitellään lähinnä työpaikkaselvitys, minkälaisessa työpaikassa on, minkälainen yritys se on, minkälainen sen yrityksen sanosko jonkin asteinen strategia tai tuota tavoitteet sillä on. Sitten toisaalta siinä kerrotaan siitä omasta tehtävästä ja yritetään siitä etsiä ninkun siitä tehtävästä jotain avaintehtäviä ja -alueita, että mikä se on ninkun tärkeintä on siinä työssä ja mitenkä, miten siellä (ess), siinä ninkun yritetään tuoda esille.

Sosionomi-koulutusohjelma

P34–12:

H: Käytetäänkö teillä samanlaista strukturointia eri jaksoilla raportoinnissa vai onko teillä ninkun eriytetty niitä tehtäviä esim. niin että asiakastyössä, asiakastyön jaksolla niin ois vuorovaikutuksen tarkastelua ja sitten, jos on

lapsen kehityksen jakso niin sitten ois lapsen kehitykseen liittyvien teorioiden hyödyntämistä? Vai miten?

V: Siinä kyllä pyritään aika lailla semmoseen kokonaisvaltaseen ajatteluun, että periaatteessa meillä on se sama organisointi koko harjottelun ajan eli ensi sijaisesti opiskelija perehtyy siihen asiakastyöhön, vuorovaikutukseen asiakkaan kanssa, miten se tapahtuu ja minkälaisia tarpeita asiakkaalla on. Sitten toinen kokonaisuus on sen työyhteisön toiminta, työyhteisön sisäinen yhteistyö ja ulkoinen yhteistyö, nimen omaan eri palvelujärjestelmien tarkastelu voi olla, millä tavalla sitten kotipalvelussa tarvitaan sitten muita mielenterveyspalveluita tai muita tukipalveluita esimerkiksi. Ja sitten kolmas on tämä ninkun työtä kehittävä ote ja ninkun oma ammatillinen kehittyminen, että opiskelija tarkastelee sitten sitä omaa ammatillista kehittymistään viimeksi eli prosessoi sitä, reflektoi omaa toimintaansa ja toisaalta tähän kavaan liittyy myöskin se, että me on aika paljon kytketty siihen tätä vertaisarviointia eli hallinto- ja esimiestehtävien vaiheessa, niin kun opiskelijat on kentällä niin sovitaan tämä vertaisarviointipari ja ne käy sitten tuota päikseen toisen opiskelijan siinä loppuarvioinnissa ja antavat omat näkemyksensä ja tekevät kysymyksiä siitä opiskelijan kokemuksesta ammatillisena toimijana.

H: Eli oisko ne nää kolme teemaa, jotka (ess) kaikkien harjoittelujen raportointia?

V: Tässä on tavallaan ninkun se rakenne siinä, että sittenhän se voi teemotua sillä tavalla, että tuota vanhustyössä ehkä voidaan tarkastella yhteistyötä tai sitten tuota perheitten kanssa toimimista, että tavallaan siinä sitten neuvotellaan sen opiskelijaryhmänkin kanssa, että miten heistä juuri sinä vuonna tuntuu sitten järkevältä painottaa niitä tehtäviä.

Liiketalouden koulutusohjelma

P10–12 (196–252):

V: No sitten kun tullaan siitä työharjoittelusta pois, niin silloin toimitetaan tietysti sen työharjoittelun hyväksymiseksi raportti siitä työharjoittelusta, joka on opiskelijan kirjottama, siinä kuvataan sitä organisaatiota ja organisaation toimintaa ja sitten sen mitä itse on siellä tehnyt, niin sen työn roolia siinä työn kokonaisuudessa, mitkä on ollut sen hyvät ja huonot puolet, miten se on linkittynyt näihin opintoihin täällä jne. Ja opiskelija sen kirjottaa, mutta siihen tulee myöskin sen työnantajan edustajan allekirjotus, että se on taval-

*laan ninkun tsekattu, ettei ihan omiansa oo kirjoitettu. Ja sen lisäksi tietysti työtodistus, koska ne työtodistukset on näille harjoittelijoille tärkeitä kahdes-
sa mielessä, että ne saa sen harjoittelun rekisteröityä täällä koulussa, mutta
myöskin sitten ninkun tulevaa työnhakua varten.*

P10-12 (325-373):

V: Se on semmonen puoli-strukturoitu elikkä me annetaan tavallaan ninkun sisällyshuettelon runko, että näitä asioita siellä käsitellään. Mutta tuota periaatteessa se kuitenkin on vapaamuotoinen työharjoitteluraportti elikkä eri opiskelijat kirjoittelee vähän erillä lailla ja tietysti se riippuu vähän siitä firmastakin, että joillakin firmoillahan on hirveen hyvää lähdemateriaalia sen raportin kirjoittamiseen jollonka siitä ehkä tulee ninkun muodoltaan vähän toisen tyyppinen kuin jos on ollu jossakin hyvin pienessä yrityksessä, jossa ei valmista materiaalia oo.

H: Onks se harjoitteluraportin strukturointi samanlainen molemmille harjoitte(ess)?

V: On, se on samanlainen.

P11-12 (444-502):

V: Sitä ei oo sillä tavalla ninkun tiukaksi pyritty, että pitää tietyt, että tota eri yrityksissä tai (ess) vaan opiskelijat joutuu itse ninkun miettimään ja soveltamaan sitä, että mitä siitä yrityksestä ninkun kertoo, tietyt ninkun raamit on laitettu, että sit siihen yritykseen ja sen yrityksen toimialaan ja muihin tutustutaan ja kilpailijoihin ja kaikkeen mahdolliseen. Ja tuota sitten siihen työtehtävään, mikä on sitten menossa niin sen laaja tutkiminen, esim. mun taloushallinnon puolelta, niin ei keskity pelkästään siihen työtehtävään, minkä pääasia on vaan että yrittää nähdä sit sen laajemman kokonaisuuden ja kertoo myöskin sen prosessin, mikä siinä esim. jos talousosastolla on, niin mitä tekee ja miten ne eri osiot liittyy toisiinsa ja tuota sit sitä reflektointia tulee, että mitä on ollut ninkun opiskelusta hyötyä toisaalta työn kannalta ja sit toisaalta, että mitä ninkun on oppinut siellä uutta ja mitä siitä ois siirrettävissä sitten vaikka meille. Nämä asiat on sit semmosia (ess).

P11-12 (1588-1603):

H: Onko teidän harjoitteluraportit miten pitkiä?

V: Se tuota vaihtelee, on semmosia 3–4, joku tekee jopa viiden sivun, mutta tuota kyllä mä oon pyrkiny sanomaan, että vähintäänkin se kaksi sivua, että se riippuu sit siitä opiskelijasta, toiset kirjottaa pitemmin ja toiset lyhyemmin, mutta yleensä ne tekee kyllä ne aika huolellisesti.

P32–12:

H: Opiskelijat laatii harjotteluraportin. Miten pitkiä ne on suurin piirtein olleet?

V: Yhdestä sivusta kahdeksaan sivuun.

H: Onks teillä joku strukturoitu, minkä pohjalta he näitä laatii?

V: Ei, mutta on se, tuota yleinen malli, tai ei malli vaan siis semmonen ohje taikka siinä sanotaan, että siinä on tuota, onkohan siinä nyt kahdeksan kysymystä ja tuota, jossa kysytään siitä harjottelupaikasta ja ohjauksesta ja tästä, ja sitten siitä työnantajan, että miten se työnantaja hoiti oman puolensa jne. Ja tuota musta se oli kyllä aika hyvä systeemi. Tässä. Työpaikkaorganisaatio, työtehtävät ja tehtäviin käytetty aika, koulutuksen ja työtehtävien vastaavuus, harjotteluohjauksen laatu ja määrä ninkun meiltä, sitten työnantajan tarjoama ohjaus, sitten opiskelija-arvio siitä, voidaanko käyttää uudelleen ja kehittämistarpeet. Ja tässä, sanotaan, että nää on semmosia johdattelukysymyksiä, ne on aivan vapaamuotisia, yleensä ne kertoo sen tarinan, jossa se alkaa siitä yrityksen kuvauksesta ja sitten työtehtäviin menee ja sitten, kuinka ne on viihtynyt ja. Jotkut on hirveen seikkaperäisiä, jotkut kertoo asiallisesti, lyhyesti.

Esimerkit kertovat harjoitteluraportin myötä oppimiselle asetetuista tavoitteista, esimerkiksi työn dokumentointi, kirjoittamisen oppiminen, sekä sisällöllisen tavoitteen asettelun vaihtelusta erilaisista tehtävän ja työympäristön, ja -organisaation kuvauksista johonkin teemaan syventymiseen sekä raporteilta edellytetystä laajuudesta. Lisäksi esimerkeissä tulevat esille opiskelijoiden motivointi raportoimiseen ja erilaisten raportointitapojen, kuten kirjoitettujen kuvausten ja suullisten esitysten käyttö toisiaan täydentävinä.

16.6 Itsearviointi ja arviointi

Asiantuntijaksi kehittymisen edellytys on, että osaa arvioida oman toimintansa rajoja. Omien rajojen tunnistaminen mahdollistaa tavoitteiden asettamisen kehittymiselle ja tarvittaessa asiakkaan ohjaamisen toisen asiantuntijan luokse. Tällainen omien rajojensa pohdiskelu voi olla luonteeltaan itsearvioivaa tai pohdiskeluvaa. Korkeakoulutuksessa pitäisi opettaa sekä itsearvioinnin, että pohdiskelun eli reflektion taitoja, mikäli halutaan

tukea asiantuntijaksi oppimista. (Boud 1999.) Oman toiminnan arviointi on yksi osa itse-sääntelytaitoja, jotka ovat asiantuntijuuden keskeisiä elementtejä (esim. Ruohotie 2005). Niiden opetus tulisi kytkeä käytäntöön eikä tapahtua erillisenä. Harjoittelut tarjoavat tällaisen käytännöllisen kytkennän mahdollisuuden.

Itsearviointi on tärkeää erottaa oman toiminnan pohdiskelusta, reflektiosta. *Reflektoidessa* työtään asiantuntija arvioi, mitä teen, miksi teen ja mitkä ovat toimintani vaikutukset työn kohteeseen ja asiakkaisiin omassa työorganisaatiossa ja sen toimintaympäristössä. *Itsearvioinnissa*, niin kuin arvioitaessa yleensä, opiskelija pyrkii esittämään parhaan tuloksensa, kaikkein parhaimmin tehdyn työn ja tuomaan mahdollisimman hyvin esille tietä-mänsä. Pohdiskellessaan oman toimintansa ehtoja ja sen parantamisen mahdollisuuksia, asiantuntijan pohdintaa sen sijaan virittävät tyytymättömyys, kysely, epävarmuudet, hankalasti muotoiltavissa olevat tuntemukset: ärsyttävällä tavalla vielä hahmottomattomat kohdat – ”hankauspinnat” – mikä tässä ei toimi. Toimintaansa pohtiva asiantuntija liikkuu kysymyksiä asettaen ja etsien epävarmalla alueella. Itsearviointia ja reflektiota tapahtuu väistämättä informaalisti. Niiden sijoittelu huolimattomasti samaan oppimisjaksoon saattaa ehkäistä toinen toistaan. Arvioinnin muotoja, ja miten ne tukevat sekä itsearviointia että reflektiota olisikin tarkasteltava huolella, mikäli niitä pyritään tukemaan tietoisesti. (Boud 1999.)

Oman toiminnan *pohdiskeluun ohjaus* on toteutettu huonosti, mikäli se perustuu rituaalinomaiseen raportoinnin strukturointilistan mukaiseen kommentointiin, ilman laajempaa ohjausta ja pyrkimystä. Rituaalinomainen listanmukainen toteutus ei huomioi opiskelijoita yksilöinä, heidän aiempia kokemuksiaan ja toimintaympäristön erityisyyttä. Toisaalta pelkkä ajan varaaminen opintojaksoon sitä varten ja reflektoinnin mainitseminen eivät riitä, jollei opasteta syvemmin, mikä tämän toiminnan tarkoitus on oman ammattitoiminnan kehittämisessä. Reflektointi ei voi myös olla luonteeltaan pelkästään tiedollista. Koska kysymys on kokonaisvaltaisesti identiteettiä koskevasta kokemuksesta, tulisi käsitellä myös tunteita. Samalla opettajan tulisi toimia eettisesti – varoa pakottamasta opiskelija kertomaan sellaisia henkilökohtaisia kokemuksia, jotka eivät ole tutkittavan teeman kannalta olennaisia tai jotka ovat opiskelijasta liian henkilökohtaisia ja hän ei halua niitä kertoa. (Mt.)

Vastaavasti *itsearviointiin ohjaus* on toteutettu huonosti, jos opiskelija tekee opettajan puolesta arviointityön. Yhtä lailla itsearvioinnilta ei voi odottaa laatua, jos arviointi on toteutettava ilman selvästi annettuja ohjeita kriteereistä, joilla arviointi tulisi toteuttaa. Yksittäisellä itsearvioinnilla ei ole juuri merkitystä itsearvioinnin taitojen karttumisen kannalta. Itsearvioinnin tulisi toteutua osana laajempaa strategiaa oman toiminnan pohdintaan ohjaamisessa ja itsearvioinnin hyödyntämisessä. Opettajat voivat oppia parhaiten reflektioon ja itsearviointiin ohjaamista seuraamalla hyviä esimerkkejä ja pätevien ohjaajien toimintaa. (Mt.) Ammattikorkeakoulujen pedagogisen kehittämisen tarve on tullut ilmi myös

Stenströmin, Laineen ja Valkosen (2005, 72–75) sekä Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimustuloksissa. Stenströmin ym. (2005) tutkimuksessa suurimmat erot opiskelijoiden arvioissa koulutuksessa hankittujen ja työelämän edellyttämien taitojen välillä löytyivät itse-sääätely- ja käytännön taidoissa (mt. 75). Vuorisen ja Valkosen (2005, 102, 138–139) tutkimuksessa opiskelijat suhtautuivat kriittisesti erityisesti henkilökunnan opetustaitoihin.

Itsearvioinnin ja pohdinnan opiskelu ja siihen ohjaus ei ole vain opiskelijan ohjausta, vaan edellyttää oppimisympäristön vuorovaikutuksellisten piirteiden tarkastelua ja niihin vaikuttamista laajemmin. Jotta opiskelija voi paljastaa jotain itsestään, uskaltaa pohdiskella toimintansa rajoja ja arvioida omaa toimintaansa oppimisympäristössä, tulisi koulussa luoda tällaista toimintaa tukeva kulttuuri ja ilmapiiri. Vuorovaikutuksen rakenteisiin puuttumalla tällaisen ilmapiirin luomista voidaan tukea esimerkiksi tuomalla oppimisyhteisöön ja tilanteisiin velvoittavia sääntöjä, jotka kertovat toiminnan tavoitteista ja odotuksista (esimerkiksi toisten kunnioitus ja haasteiden asettaminen omalle oppimiselle). Vastaa-vasti kaikkien osallistumisesta voidaan tukea julkistamalla koulutuksellinen tasa-arvo kou-lun yhteiseksi tavoitteeksi. (Boud 1999.)

Vuorovaikutuksessa keskinäinen luottamus edistää avointa pohdiskelua. Ilmeisesti luot-tamuksen vuoksi erilaisia itsearvioinnin muotoja vertaileessa tutkimuksessa eniten poh-dintoja tuottivat keskustelut vertaisryhmän edustajan kanssa. Seuraavaksi hedelmällisin työmuoto oli henkilöstön jäsenen kanssa keskustelu ja vähiten pohdintoja herätti esseen kirjoittaminen. Itsearvioinnin ja ammatillisen reflektoinnin syvempi oppiminen edellyt-tää laajempaa opiskelijoiden ja opettajien pohdiskelua siitä, mihin opiskelulla pyritään ja miksi, mitä ovat oppimisen toivottavat päämäärät, millaisia tuloksia arvostetaan ja millai-set oppimisprosessit ovat hyväksyttäviä. (Mt.)

Boud (2000) on esitellyt käsitteen *kestävä arviointi* (sustainable assessment) tuodakseen esille arvioinnin merkitystä jatkuvasti kehittyväksi asiantuntijaksi kehittymiselle. Hän pi-tää tehokkaan elinikäisen oppimisen edellytyksenä yhtäältä arviointikriteerien pohdiske-lun oppimista, oman suorituksen ja sille asetettavien kriteerien tarkastelun oppimista, itse-arvioinnin oppimista ja palautteen hakemisen oppimista vertaisryhmiltä, toisilta toimijoil-ta, kirjallisista ja muista lähteistä. Tilaisuuksia näiden toimintatapojen oppimiseen tulisi olla korkeakoulutuksen kestäessä useita.

Kestävän arvioinnin toimintatapojen omaksumisen keinoja opiskelijalle ovat esimerkiksi luottamus tehtävien hallittavuuteen, arviointikriteerien tarkastelu, kriteerien aktiivinen hyödyntäminen eri oppimistehtävissä, itsearvioinnin toimintamallien kehittäminen ja oman kehityksen arviointi suhteessa tavoitteisiin, kriittisten kohtien havaitsemisen har-joittelu, mahdollisuudet harjoitella arviointia vertaisryhmissä, palautteen hyödyntäminen uusien lähestymistapojen löytämiseksi oppimistehtävään ja omaa oppimista kannustavan sisäisen puheen oppiminen. (Mt.)

Itsearvioinnin aseman ja kriteerien kehittäminen, ohjaus reflektointiin vertaisryhmissä, arvioinnin kriteerien ulkoistaminen, ja oppimisen ohjauksen painottaminen itse suoriutumisen arvioinnin sijaan näyttäisivät olevan ammattikorkeakouluillekin relevantteja haasteita. Haastattelut tutkimusaineistona eivät toki ole parhaita aineistoja sen tarkastelemiseen, miten joku arviointikäytäntö toteutuu käytännössä. Koska haastatteluissa painotettiin harjoitteluihin liittyviä käytäntöjä, haastateltavat eivät olleet valmistautuneet esittämään laajempaa arviointiajatteluaan. Tutkimusaineisto näyttää kuitenkin sen, että laajempaa arviointiajattelua ei ole omaksuttu kaikissa koulutusohjelmissä. Tarkastelluissa koulutusohjelmissä arvioinnin merkitys nähtiin useimmiten erillisenä ja todistamista painottavana (summatiivisena). Tyypillistä oli, että arvioinnin toteutus kuvattiin teknisesti varsinaisen oppimisen tukemiselle ja tavoitteille ulkoisena osana.

Aineistosta poimittuja esimerkkejä arvioinnin ja itsearvioinnin toteuttamisesta osana harjoitteluja:

Itsearviointi

Tietotekniikan koulutusohjelma

P2-34:

H: No sitten tää itsearviointi se on mukana ainakin siellä opinnäytteiden ja sitten sanoit, että teillä pyritään, ohjataan siihen, mutta onks sitä systemaattisesti käytetty jossain?

V: Se on tota nin jokaisen opintojakson jälkeen, niin pyydetään se, kerätään palaute ja siinä on myöskin itsearviointi mukana, että miten mää on oppinutän jakson ja opinko jotain uutta.

Sosionomi -koulutusohjelmasta

P-5-33:

H: Sitten voisinko kysyä tarkemmin näistä harjotteluun liittyvistä oppimistehtävistä, että onko teillä joku runko tai struktuuri (ess) laatii harjotteluun vai poh-tiiko hän, millä tavalla nää oppimistehtävät tulee siinä.

V: No meillä on ninkun tavallaan rakennettu jokaiseen harjotteluun oma oppimistehtävänsä ja se perustuu ninkun tavallaan siihen teoreettiseen ainekseen, jota siinä on lähitulevaisuudessa käsitelty, mutta aina ei oo tietenkään niin päin, että olis kauheesti mitään teoriaa jo ikään kuin valmiina vaan tämmösen konst-

*ruktivistisen ajattelun mukaan niin opiskelija myöskin lähtee sitten hake-
maan kokemuksia, joita sitten ninkun sen harjottelun jälkeen käsitellään
teorian avulla. Mutta nää on kuitenkin rakennettu niin, että ne ei oo oikeestaan
pelkästään semmosia harjotteluraportteja, et siinä on aina joku tämmönen laajem-
pi kytkös. Ja tota ne tavallaan sitten vaikeutuu myöskin sitten vuosi vuodelta ne
oppimistehtävät. Ja sitten niihin liittyy myöskin se opiskelijan itsearviointi. Ja
opiskelija on tietysti ennen sinne menoaan tota ne tavoitteet, omat tavoitteensa
katsonut tai heille on annettu ne opsin tavoitteet ja sitten hän kirjaa omat
tavoitteensa ninkun tavallaan siihen vähän mielikuvien kohdalta ja hän kah-
den viikon kuluttua sit hän tarkentaa ja löytää ne, että nämä nyt on täällä
mahdollisia ja on ne tavoitteet täällä.*

H: Joo ja käydäänkö siitä sitten vielä keskustelu sen harjotteluohjaajan kanssa?

V: Kyllä siinä, just siinä loppuarviointi

P 12–33 (1850–1875):

*V: Sen pitää tietenkin olla siellä paikalla. Sitten jos joutuu sairaana olemaan, niin
tuota, riippuu jakson pituudesta, että jos joutuu vaikka, jos joutuu yli viikon, niin
ruvetaan kattoon, että tarviiko korvata niitä tehtäviä. Eli se paikalla olo. Ja sitten
tuota tietysti hyväksytysti se harjottelu suorittaminen, työpaikkalähiohjaajat
eivät anna arvosanaa, mutta että hyväksyty/hylätty -asteella. Ja sitten pitää
olla kirjallinen itsearviointi tehtynä, kun opettaja menee sinne loppuarvioin-
tikeskusteluun, niin kaikilla on oltava kirjallisesti itsearviointi tehty, koska
se lähtee siitä itsearvioinnista. Ja sitten pitää olla oppimistehtävät tehty. Ja pien-
ryhmäohjauksiin pitää olla osallistunu ja kentän purkupäiviin. Tai jos ei oo, niin
niistä tulee korvaavat tehtävät. Että siinä on monta juttua ja me vaaditaan ne
kaikki osa-alueet sitten, että oltava, ennen kuin saa harjottelusta suorituksen + että
sen palautekeskustelun käynti. Että silleen hirveen tiivis ohjaushan se on, että ru-
pee kuulostelevaan, että aika kauheelta tuntuu, että mitenkä. Mutta kuitenkin,
että se sillai vaativa juttu, että se ei oo mikään läpihuutojuttu vaan että se var-
maan opettajia työllistää paljon, mutta myös opiskelijaa.*

(2001–2065):

*V: Yy-y. Eli ohjauskeskusteluissa pyritään, meillä oikeestaan ohjauskeskusteluis-
sa, mä uskon, että meidän tiimeillä aika monella on jo päässä se, että me haetaan
persoonaulottuvuutta ja vuorovaikutusulottuvuutta, työn praktista hallintaa
ja teoria-käytännön integrointia. Eli nää on semmoset, että opiskelijoitten kans-
sa käydään kans tätä paljon, se on semmonen vanha (ess) 90-luvun alkupuolelta,*

mutta että työn jäsentämisessä sitten. Ja tuota ... sitten sitä kautta ninkun itsearvioinnin tekeminen ja sitten tuota sitä haetaan opiskelijalta, että opiskelija ninkö itekin pohtii, että miten minä tätä siirrän siihen erilaiseen toimintaympäristöön tai toimintakontekstiin tätä ammattitaitoa ja sitä ninkun pohditaan sitten että mikä se vois olla sitten se siirtovaikutus tai sitten, että mitä siellä edellisessä paikassa oli ja miten se täällä nyt sitten näkyy eli sitä siirtovaikutuksen, että se on varmaan ninkun ohjauksen kysymys, että opiskelija pystyy näkemään sen siirtovaikutuksen.

H: Just, eli teillä on itse asiassa strukturoitu se itsearviointi.

Liiketalouden koulutusohjelmasta

H: Eli se pitäis näkyä siinä laatuna ikään kuin siinä se ammatillinen kasvu siinä opintojen aikana. Liittyks siihen muuten teillä tähän opinnäytetyöhön siirtymisessä ja näissä harjoiteluista toisiin siirtymisessä niin jotain reflektointia, itsearviointia sen oman kasvun, ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisen suhteen? Onks siinä osana teidän työharjoittelun strukturointia niin tää itsearviointi?

V: Siinä työharjoittelussahan tulee siinä muistion tekovaiheessa varsinkin, niin siinä pitää arvioida, että mitenkä on sen kokenut taitonsa ja opintonsa ja sitten sen tota työharjoittelun tehtävien kautta, että miten on pärjänny. Ja sitten toisaalta reflektointia tulee myöskin opinnäytetöiden osalta, koska tuota siellä opinnäytetyössä meillä on se osio, hops, jossa pitää itse kertoa se opinnäytetyöprosessin ninkun tämä tällanen oman tekemisen arviointi.

H: Eli siinäkin on

V: Eliikkä mitenkä tein, miten onnistuin, miten olisin tehnyt toisella tavalla. Että se on ihan yks

H: Osa-alue molemmissa.

V: osa-alue molemmissa. Että opinnäytetyössä se on, opiskelija ei aina ymmärrä sitä, että minkä takia minä semmosen osion sinne vaadin, niin minä sanon, että siinä se tulee ninkun käytyä läpi se, että mitä sä oot tehny ja miten sä oot onnistunut ja miten sä oot käyttäny niitä opittuja tietoja hyväksi siinä ja. Ja mitä oot joutunu lisää tekemään ja miten onnistuit siinä työssä ja myöskin se, että mitenkä tuo yhteistyö onnistui esim. jos teki yksin tai yhdessä tai sitten että miten onnistu yhteistyö tämän työn teettäjän kanssa. Kaikki tällaset asiat.

Arviointi

Tietotekniikan koulutusohjelma

P2–33:

H: Ja myöskin arviointi käydään läpi.

V: Arviointi käydään läpi, et mikä se on, että asteikko on 0–5 ja mihin se perustuu, se on itse asiassa siinä sopimuksessa tekstinä sanottu, et arviointi perustuu näihin ja näihin asioihin.

H: Arvioinnin perusteet, onks siellä tota nin nin minkä tyyppisiä asioita siellä on?

V: Nyt tää on ihan tekstinä, että työpaikkaopintojen arviointi osallistuvat työpaikan yhdyshenkilö, opiskelija, ohjaava opettaja. Opiskelija pitää tehtävistään oppimispäiväkirjaa ja tiivistää työpaikkaopintojen päätteeksi siihen kirjaamansa havainnot ja tulokset työpaikan yhdyshenkilön ja ohjaavan opettajan ohjeiden mukaan artikkeliksi sekä esittää sen seminaarina. Arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan itsearviointiin.

P9–33:

H: No sitten näistä työelämälähtöisistä jaksoista ja niitten esille tulemisesta siellä opiskelijan päättötodistuksessa. Millä tavalla teillä näkyy opiskelijan harjoittelut siellä päättötodistuksessa?

V: Ne näkyy vain opintoviikkomääränä ja opiskelija tarkemman selvityksen työkontakteistaan nin pystyy näyttämään työtodistuksina. Työtodistusten sisältö ei tonne opintorekisteriin eikä tutkintotodistukseen eritellä.

H: Onko sitten tuo hyväksyty/hylätty se, joka niistä harjoiteluista on siellä?

V: Joo (ess).

P10–33:

V: No siinä työharjoittelun arvioinnissahan on tavallaan ninkun kaksi keinoa, se työtodistus siellä töissä, mutta toinen on sitten taas siinä raportissa sen opiskelijan oma arviointi.

H: Eliikä siinä on se itsearviointi mukana.

V: Niin.

Sosionomin koulutusohjelma

P6–33:

H: Onks teillä palautekeskustelua tai sitten semmosia kirjallisia, jotain erilisiä lomakkeita?

V: Ilman muuta on harjottelusta ja opinnäytetyöstä on kirjallinen lomake, millä se. Opinnäytetyöstä on kirjallinen lomake, millä työelämän edustaja arvioi sitä prosessia, ei mikään laadukas lomake sinänsä ole, mutta on nyt pyrkimys kuitenkin sen tyyppiseen systemaattisuuteen mutta. No projekteista ei ole. Harjottelusta on oma tietenkin lomakkeensa.

H: Onks niissä millä tavalla ohjattu sitä arviointia, onks siellä tällöisiä numeroarvosanoja

V: Ei. Hyväksytty/hylätty, avoin planko lomake.

H: Sit siihen saa noin vapaasti muotoilla.

V: Vapaasti muotoilla. Me yritetään ohjeistaa sen tyyppisesti, että on sekä koulutusohjelman tavoitteet, mutta tärkeimpänä pidetään opiskelijan omia asettamia tavoitteita ja sitten me ei sosiaalialalla arvioida työn teknistä suoritamista sinänsä vaan pyritään tämmöseen kehittävään arviointiin, missä pyritään nostaan esiin opiskelijan se mitä se jo osaa ja sitten mahdollisesti kehittämisaalueet, että siellä on tämmöstä enempi dialogia kuin sitä, että opiskelija yrittää selvittää pinteestä.

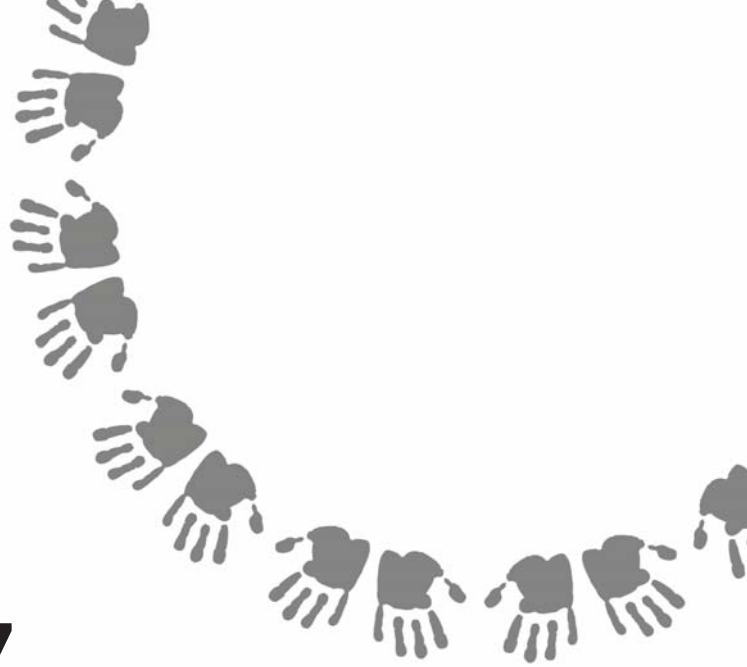
Liiketalouden koulutusohjelma

P18–33:

H: Näitten harjoittelujen arviointi. Tai poikkeaks se tavanomaisesta arvioinnista mitenkään?

V: Ei, meillä on ihan normaalisti hyväksytty tai hylätty eli kun nää tietyt vaiheet on suoritettu, niin sitten saa hyväksytyyn harjoitteluarvosanan.

Esimerkit itsearvioinnista kuvaavat itsearvioinnin ohjausta, tavoitteita ja toteutusta. Arviointeja koskevissa esimerkeissä tulevat esille harjoittelujen arvioinnin perusteet, arviointiasteikot (hyväksytty-hylätty, 0–5), harjoittelujen arvioinnin asema päätötdistuksissa ja arviointiajattelun heijastuminen arvioinnin toteutukseen.



Ammattikorkeakoulut harjoittelukäytäntöjä uudistavina asiantuntijayhteisöinä

Harjoittelujen järjestämistä tarkastellaan seuraavassa yhteisöllisenä ja institutionaalisesti muotoutuvana ammattikorkeakoulujen ja työelämäkumppaneiden vuorovaikutuksena. Instituutionäkökulmalla pyritään tekemään muutoksen hitautta ymmärrettäväksi: miksi teoreettinen ymmärrys harjoittelujen hyvästä järjestämisestä siirtyy käytäntöön viiveellä. Harjoittelujen suunnitteluun, toteuttamiseen ja ohjaukseen osallistuvien opettajien ja työpaikan yhteistyökumppanien tulisi viimeisimpien asiantuntijana kehittymisen näkemysten mukaan muodostaa verkostoituneita asiantuntijuuksia (Hakkarainen ym. 2004). Näiden verkostuneiden asiantuntijayhteisöjen osallistujina opiskelijat voisivat itsekkin oppia sellaisissa toimiviksi asiantuntijoiksi. Oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden verkostoitumista ja innovatiivisten tietoyhteisöjen mallia on tarkasteltu esimerkiksi Tynjälän, Nikkasen, Volasen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa.

Harjoittelujen mahdollisuuksiin muodostua tällaisiksi asiantuntijoiden verkostojen muodostamiksi innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi ja niiden määrittämiksi oppimisympäristöiksi vaikuttavat keskeisesti kolme organisatorista vyöhykettä: ammattikorkeakoulujen sisäiset jäsenyydet harjoittelujen organisoimiseksi ja niiden kehittämiseksi, ammattikorkeakoulujen ja työelämäkumppaneiden keskinäinen tavoitteenasettelu ja vuorovaikutus sekä työelämäkumppaneiden eli harjoittelijan työpaikan, työn organisointi. Näiden paikallisten organisaatiovyöhykkeiden muotoutumista ohjaavat yhteiskunnalliset instituutiot.

Työelämäkumppaneiden näkökulmia on tarkoitus tarkastella tutkimuksen toisessa vaiheessa, joten tässä keskitytään ammattikorkeakoulujen sisäisten organisointiprosessien tarkasteluun.

Useimmilla koulutusaloilla harjoittelujen järjestämiselle, organisoimiselle, on historiallista taustaa. Harjoittelujen järjestäminen, organisoiminen, on institutionalisoitunutta. Scottin (1995) mukaan instituutiot ovat monikasvoisia järjestelmiä, jotka yhdistävät useita symbolisia järjestelmiä – tiedollisia rakennelmia, velvoittavia sääntöjä ja sääteleviä prosesseja. Ne ilmenevät sosiaalisessa toiminnassa ja muokkaavat sitä. Niissä on yhteenkutoutuneina merkitysjärjestelmiä, valvontaprosesseja ja toimintaa. Instituutiot muodostuvat tiedollisista, normatiivisista ja säätelevistä rakenteista ja toiminnoista, jotka tuovat pysyvyyttä ja merkityksellisyyttä ihmisten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Kulttuurit, rakenteet ja rutinit ovat instituutioiden kannattimia ja ne toimivat monilla laillisuuden tasoilla.

Scott (1995) erottaa instituutioiden tutkimusperinteitä analysoiden kolme painotuslinjaa niistä tekijöistä, jotka pitävät yllä instituutioita. Hän kuvailee näitä painotustapoja nimen ne instituutioiden pilareiksi. Instituutioita ylläpitävät pilarit ovat: säätelevyys, määräävyys ja tiedollisuus. Harjoitteluja voidaan tulkita tällaisena institutionalisoituneena toimintana, jota ammattikorkeakoulut organisoivat. Kolmen institutionaalisuusperspektiivin avaamat näkökulmat organisaatioiden toiminnan laillisuuteen poikkeavat toisistaan.

Säätelevyyden näkökulmasta organisaation toiminnan laillisuudelle on keskeistä lakien noudattaminen organisaation perustamisessa ja sen toiminnassa. Määräävyyden näkökulmasta organisaation toiminnan laillisuutta tuottaa toimijoiden sisäistävä moraalit. Moraalin noudattamisesta toimijat saavat sisäistä tyydytystä ja ulkoisia palkintoja. Tiedollisesta näkökulmasta keskeistä organisaation toiminnan laillisuuden toteutumiselle on yhteisen käsitteellisen viitekehyksen ja tilanteiden määrittelytavan omaksuminen. Organisaatioiden toiminnan laillisuusperusta voikin näistä kolmesta institutionaalisuuden perspektiivistä näyttää varsin erilaiselta. Scott mainitsee professionaalien toiminnan esimerkkinä sellaisesta toiminnasta, missä lain kirjaimen toteuttaminen ei useimmiten riitä. Organisaatioissa ilmenevien instituutioiden kannattimet on esitetty taulukossa 5. (Mt).

Lukuisat sosiaalteoreetikot ovat pohtineet, millaiset institutionaaliset olosuhteet ovat otolliset muodollisten organisaatioiden synnylle. Ensimmäiset organisaatioiden synnyn selitysmallit painottavat säätelevyyden näkökulmaa (esim. Weber). Sittemmin määräävyyden näkökulman painottajat ovat hallinneet (esim. Parsons). Viimeisimpänä teoreettisena tarkastelutapana organisaatioiden syntyyn on noussut tiedollisuuden näkökulma (esim. Berger). Scott katsoo, että kaikki organisaatiot ovat institutionalisoituneita organisaatioita. Erilaiset institutionaalisuuden muodot ilmenevät organisaatioiden toiminnassa. (Scott 1995.)

Organisaatioiden on todettu sopeutuvan institutionaaliin vaateisiin kehittämällä omia toimintatapojaan, muotojaan ja strategioitaan. Institutionaalisten pilareiden paino-

Taulukko 5. Instituutioiden pilarit ja kannattimet (Scott 1995, 52)

	Säatelevyys (regulative)	Määräävyys (normative)	Tiedollisuus (cognitive)
Kulttuurit	Säännöt, säädökset, lait	Arvot, odotukset	Kategoriat, tyypitte-lyt
Sosiaaliset rakenteet	Hallintajärjestelmät, valtajärjestelmät	Hallinnot, virallistetut (asiantuntija)järjestelmät	Rakenteellinen yleisyys, identiteetit
Rutiinit	Vakiintuneet toimintatavat, protokollat	Yhdenmukaisuus, velvollisuuksien toteuttaminen	Toimintaohjelmat, käsikirjoitukset

tukset niiden toiminnassa voivat vaihdella. Organisaatiot voivat sopeutua institutionaaliin vaateisiin esimerkiksi alistuen, myöntyen, neuvotellen, vältellen, uhitellen tai manipuloiden, pyrkien hallintaan tai yhteistyötä tehden. (Scott 1995.)

Ammattikorkeakoulujen harjoittelumalleissa Scottin kuvailemat institutionaaliset pilarit ilmenevät monin tavoin. Säatelevyyden pilaria ilmentävät kansallisella tasolla vaikuttavat ja ohjaavat lait, tarkemmat säädökset, arviointijärjestelmä, laatuysikköpalkkiojärjestelmä ja kehittämisverkostot. Määräävyyden pilaria edustavat paikallisesti vaikuttavat henkilöstön professionaalinen identiteetti, arvostukset ja odotukset sekä sopimukset toiminnasta, esimerkiksi yhteistyösopimukset yritysten kanssa. Tiedollisuuden pilaria edustavat toimintatapoja koskevat käsitykset, luokitukset, kehystykset ja toimintaohjelmat, esimerkiksi pedagogiikka, jota kerrotaan toteutettavan.

Harjoittelumallien kehittämisessä haasteellisia institutionaalisia piirteitä, jotka vakiinnuttavat, ankkuroivat ja stabilisoivat harjoittelujen muotoja paikallisesti ovat opiskelijoiden palkkausjärjestelyt, harjoittelupalkkiot työnantajille, sopimusneuvottelut, harjoittelusopimukset, työtodistukset, ammattikorkeakoulujen ja työelämäkumppaneiden neuvottelumuodot (esimerkiksi neuvottelukunnat), sekä opettajakunnan identiteetit ja tiedolliset luokitukset, jota hyödyntäen tehtäväkenttä jäsennetään ja ymmärretään. Edelleen opettajien työehdot, kuten palkkaus ja palkkauksen perustaksi määritellyt työtunnit, esimerkiksi mahdollisuus osallistua koulutukseen ohjaavat uudistamista. Nämä rakenteet kannattelevat nykyisiä harjoittelumalleja. Uudistukset edellyttävät liikettä kaikilla näillä tasoilla.

Kansallisella tasolla ammattikorkeakoulujen verkostotyöllä voidaan vaikuttaa henkilöstön tiedollisiin rakenteisiin, mutta muutokset ja niitä koskevat päätökset on kuitenkin toteutettava ja sovittava paikallisesti. Henkilöstön tiedollisiin malleihin on ammattikorkeakouluissa pyritty vaikuttamaan aktiivisella jatkokouluttautumisella, ammattikorkeakoulujen sisäisellä koulutuksella ja erilaisilla projekteilla, joita on organisoitu esimerkiksi pedagogiikan kehittämiseksi. Arviointijärjestelmät ja laatuysikköpalkkiojärjestelmät vai-

kuttavat yhtäältä säätelevinä ja arvottavina institutionaalisina piirteinä, mutta niitä varten tuotettu informaatio voi toimia myös tiedollisesti ammattikorkeakouluja rakenteistavana piirteenä haastamalla opettajat professionaaliseen alueidenväliseen kilpailuun ja kehittämiseen.

Organisaatiotutkijoilla on painotuseroja sen suhteen, selitetäänkö ja tulkitaanko organisaatioiden muotoutumista ylhäältä alaspäin vai alhaalta ylöspäin tapahtuvana rakenteistumisena. Ylhäältä alaspäin tapahtuvaa ohjausta korostavat tutkijat painottavat säätelevyyden ja määräävyyden pilareita. Alhaalta ylöspäin tapahtuvaa rakenteistumista keskeisempänä pitävät tutkijat painottavat tiedollisuuden merkitystä. Scott (1995) on esittänyt oman välittävän mallinsa, jonka mukaan organisaatiot omaksuvat yksilöllisiä näkökulmia kolmen edellä kuvatun institutionalismin pilarin ja ohjautumisen kulkusuunnan suhteen. Eri institutionaalisoiiviin pilareihin nojaten organisaatiot saavat omat erityiset historialliset mallinsa ja muotonsa. Yhteiskunnalliset institutionaaliset rakenteet välittyvät organisaatioihin niiden toimintakentillä ja organisaatiot saavat toimijoiden vaikutuksesta oman muotonsa (Mt.). Ks. kuvio 6.

Kun toimintaa institutionalisoivat piirteet huomioidaan harjoittelujen kehittämisessä on tarkasteltava esimerkiksi, millaisiin toiminnallisiin ratkaisuihin säädökset, lait ja arviointijärjestelmät ohjaavat ja miten voitaisiin tuoda tiedollisesti toimintaa ohjaavaa sisältöä institutionaalsiin neuvottelutilanteisiin yhtäältä kansallisella tasolla, ammattikorkeakoulujen ja työelämäkumppaneiden tasolla sekä opettaja – opiskelijavuorovaikutuksessa esimerkiksi harjoittelusopimusneuvotteluihin. Seuraavassa pysyvien harjoittelujen organisaatiomuotojen murtumista ja muuttumista on havainnollistettu kolmen aineistoesimerkin avulla. Ensimmäinen niistä on tekniikan ja liikenteen koulutusosalta, toinen sosionomi-koulutusohjelmasta ja kolmas liiketalouden koulutusohjelmasta.

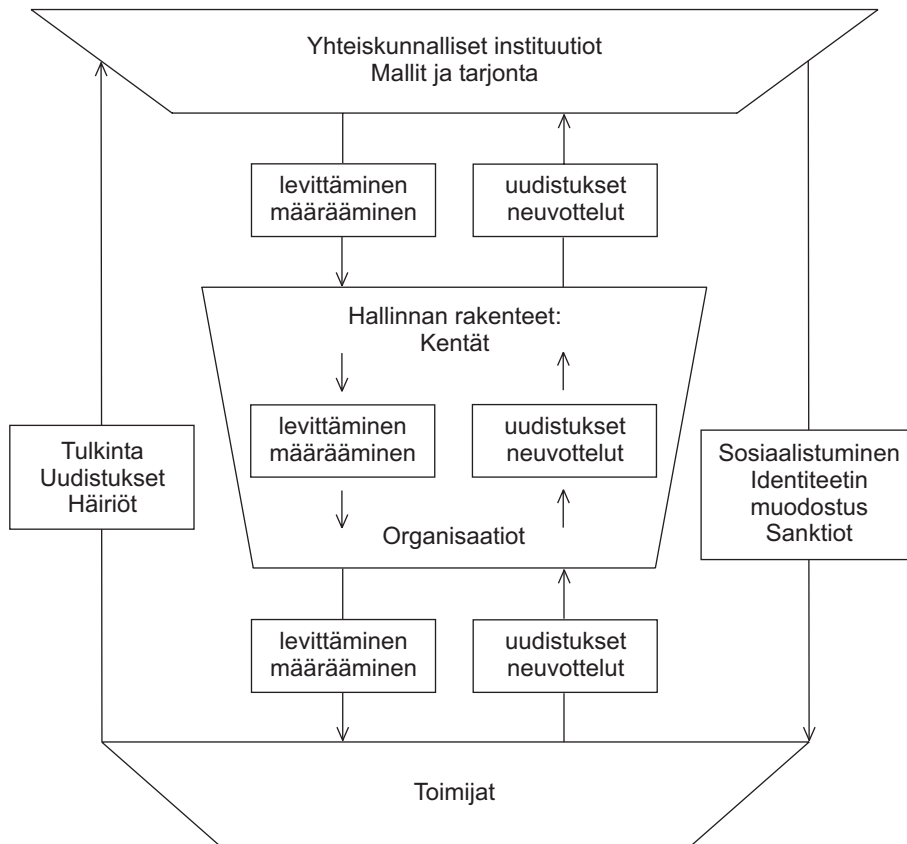
Esimerkki 1

P1 (tekniikka)

H: No näätkö siinä, että siinä ois minkälainen ero johonkin aikasempaan käytäntöön nähden, miten ne on aiemmin hoidettu?

V: No se aikasempi työharjoittelu on ollu vaan siis sitä, että ollaan töissä, et en mä tiiä muuta eroa siinä. Et siitä on tehty raportti, että on ollu siellä ja siellä töissä ja se on hyväksytty sitten se työharjoittelu. Mutta se, että siellä ei etukäteen tienny ninkun (ess).

H: No millä tavalla te tavallaan siirryitte tähän uuteen tapaan [jossa harjoittelun sisälle järjestetty projekteina oppimistehtäviä]?



Kuvio 6. Instituutioiden luomisen ja leviämisen ylhäältä alaspäin ja alhaalta ylöspäin tapahtuvat prosessit (Scott 1995, 142)

V: Sillä tavalla, että meille tuli uus opiskelijaryhmä, jolle tää opetussuunnitelmassa oli tavoitteeks merkitty se. Ja sitten kun me lähettiin sitä toteuttamaan niin ruvettiin sitten (ess).

H: Millä tavalla te sen uuden opetussuunnitelman olitte sitten, minkälaisena prosessina päättäneet, että sehän on jotenkin päätetty ennen sitä kun se uus opiskelijaryhmä tuli, niin tota miten se oli suunniteltu ja minkälaisesta (ess) te olitte sitten päätyne tähän, että tehdään se nyt näin?

V: Siitä että me luettiin sitä opetussuunnitelmaa ja todettiin, että täällä täytyy tehdä tämmöstä ja pidettiin kokous, että miten me tehdään semmoset järjestelyt.

H: Liittyks teillä siihen jotain opettajien koulutusta tai?

V: Ei.

H: Ihan ite arvelitte, että se ois parempi tehdä näin.

V: Juu. Eli se on se meidän tapa toteuttaa se annettu opsi (ess).

H: Sanoit, että annettu opsi, niin miten korkealta asti se oli annettu?

V: No se on tossa paksussa kirjassa, mikä meillä on tämä opinto-opas, niin se on siellä mainittu.

H: Teidän tota oman Xamk:n

V: Joo.

H: opsissa.

V: Joka on kylläkin sitten, se on Opetusministeriön vahvistama että.

Esimerkki 2 sosionomien koulutusohjelmasta

(P12)

V: No opetussuunnitelman, jos ajatellaan entistä opistoastetta niin tuota siellähän oli ylhäältä päin annettu valmiit kurssit, mitä opetetaan, että hyvinkin strukturoituja, sanottu tuntimäärät. No sitten tuota -xx [vuonna] tultiin ammattikorkeakoulukokeiluun mukaan ja -xx [vuonna] vakinainen (ess). Sillon -xx-xx [vuosina] käytiin tosi perusteellista opetussuunnitelmakeskustelua tähän ammattikorkeakouluun siirtymien myötä, että minkälainen sen opsin pitäis olla ja kun siellä puhutaan työelämän toimintakokonaisuuksista ja muuta, että miten se rakennetaan sitten se opsi. Ja sitten lähetettiin ninkun, käytiin keskustelua, että mitkä on ne meidän jutut, mistä me ruvetaan pitää kiinni, mitkä meidän vahvuudet on, varmaan [paikallisesti omaksuttu erottuva toimintatapa] alkupuolella tää on ollu semmonen, (ess) ammattikorkeakoulua on ninkun kehittänyt sinne rinnalle. Ja yritettiin siinä vaiheessa, että opetussuunnitelmia tosiaan lähtee sillä tavalla tekeen, että ei mietitä, että ketä opettajia työllistettäis vaan nimen omaan ninkun työelämän näkökulmasta, että mikä se tieto-taito -vaatimus ninkun on sitten ja sitten vasta ruvetaan miettimään, mitä opettajia siellä, koska opetussuunnitelmaprosessissa varmasti se yks ongelma on, että kaikilla on hätä, että onko mulle töitä, eli siitä kun pääsis jotenkin. Eli se ei oo helppo prosessi, että sillä tavalla. Turha varmaan kaunistella, että se mikään helppo prosessi on, kun ihmisillä on hätä töistä. Mutta tuota tehtiin semmonen aika väljä opsi, -96 alotettiin, niin se olikin liian väljä, että huomattiin, että myö lähetettiin takasin hakemaan sitten sitä struktuuria sitten, että me täältä hävitettiin tavallaan keinoja antaneet opintojaksot pois, että siellä ei tienny, että mitä siellä on ja pyrittiin että se lähtis, että sit opettajat suun-

nittelis. Mutta että sen jälkeen me ollaan toisen kerran nyt, niin no tää on nyt kolmas vuosi, tää syksy, -99 tää opsi nyt sitten. Nyt ollaan aika tyytyväisiä kuitenkin siihen oltu, että se ei oo liian levällään eikä liian silleen väljä, mutta toisaalta sitten se on semmonen, että se antaa väljyyttä, että ehkä rakenteet on opettajan päässä, mun päässä kaikista eniten, jos aatellaan opetussuunnitelmaa, että sehän on semmonen työväline ninkun, että sitten tietysti, että mitä se eläminen ja oleminen käytännössä on, niin ops on semmonen raami sitten.

Esimerkki 3 (Liiketalouden koulutusohjelma):

H: Onks näitä tälläisiä projektitöitä tehty työharjoitteluihin liittyen?

V: Niitä on jonkun verran tehty, sanotaan että niitä on tehty lähinnä näitten meidän kirjallisten partneriyritysten kanssa elikkä minusta ihan paras esimerkki meidän oppilaitoksen ja yrityksen välisestä yhteistyöstä on se yhteistyö, mitä me tehdään ton [kansainvälisen suuren yrityksen] kanssa. Ja se, että me päästiin siihen yhteistyöhön ja sille tasolle, niin me suurin piirtein kerran kuussa varmaan vuoden aikana kokoonnuttiin koulun ihmiset ja [kansainvälisen suuren yrityksen] ihmiset ja kirjattiin ihan ylös, että mitä kaikkea [kansainvälinen suuri yritys] ja meidän yksikkö voi tehdä yhdessä. Ja sieltähän poiki just näitä tällöisiä ninkun työharjoitteluprojekteja.

H: Niistä (ess) tälläisiä kehittämisiä?

V: Kyllä kyllä. Ja se miksi se oli hyvä, että sieltä poiki semmosia, oli just se, että kun sehän on tommonen [suuri]tehdas, niin siellä ninkun teknisen puolen työharjoittelupaikkoja on ihan ninkun luonnostaan, mutta sitten taas tää liiketalouspuolen työharjoittelupaikkoja niin, sanotaan niin, että niitä ei niin hirveesti meidän opiskelijoille ollu, mutta nyt kun se on tavallaan ninkun tällasta projektin omaista työtä, niin tuota se ikään kuin tietyllä lailla hankkeistettiin se työskentely siellä ja siinä on selvät odotukset, meidän opiskelijat on työharjoittelunaan siellä tehny mm. perehdyttämispaita ja koulutusoppaita ja tuota selainohjelmalla kaiken näkösiä tiedonhankintavälineitä ja.

H: Mistä, kummalta puolelta tuli alote tähän yhteistyöhön [suuren kansainvälisen yrityksen kanssa]?

V: Oikeestaan se tuli sieltä [yrityksen puolelta], en muista ihan tarkkaan, muuta kuin muistan, että pikkusen ninkun loukkaannuinkin siitä aloitteesta aikoinani, koska se tuli vähän sillai ninkun, mä kysyin jotakin, mä pyysin jotakin heiltä ja he sitten sano, että kun nää teidän pyynnöt tulee aina ninkun sillai, että nyt tarvittais

tätä ja nyt tarvittas tätä, että ootteks te koskaan ajatellu, että me voitais ninkun kokoontua pöydän ääreen ja tehdä vähän ninkun semmonen pitkäkestosempi suunnitelma. Ja niinhän sitä sitten täyty, kun oli vähän vaikka loukkaantunutkin, niin sopia, että ei kun tavataan ja. Ja tuota se on ollu minusta ninkun tavallaan systeeminä todella hyvä ja siellä on monta hyvää kaveria tuolla, että (ess) joku semmonen toive ja ajatus niin puolin ja toisin osataan löytää oikeet ihmiset ja ottaa yhteyttä.

Esimerkeissä harjoittelujen organisaatiomuotojen ja opetussuunnitelman muuttamisen käynnistäjinä tulevat esille kansallinen opetussuunnitelmaohjaus, opettajien professionaalinen identiteetti, opettajien keskinäinen yhteistyö ja yhteistyössä ottamat projektit sekä verkostoyhteistyön rakentaminen työnantajan kanssa yhteistä kohdetta määrittellen. Mahdollisena esteenä opetussuunnitelman uudistamiselle mainitaan opettajien työllistämisen pitäminen opetuksen suunnittelun lähtökohdana. Esimerkeissä harjoittelujen opetussuunnitelmien muotoutumiseen vaikuttavat ohjaavat tekijät sekä ylhäältä alaspäin että alhaalta ylöspäin. Säätelevinä institutionaalisina piirteinä tulevat esille säädökset ja opetusministeriön opetussuunnitelmien kontrollointityö: opetussuunnitelmien uudistaminen jo vakiinaistetussa ammattikorkeakoulussa ja opistotasolta ammattikorkeakouluun siirryttäessä (esimerkit 1 ja 2). Määrävinä institutionaalisina piirteinä toimivat uuden opetussuunnitelman luomat odotukset ja velvollisuuden toteuttaminen sekä uudistuksen tuoma valtuutus. Toisaalta uudet säädökset pakottavat mutta pakottavuuden pohjalta tapahtuva priorisointi on professionaalista sääätelyä. Uusi opetussuunnitelma voi olla luonteeltaan paitsi pakottava myös tiedollisesti ohjaava. Siinä esitetyt luokitukset tarjoavat omaksumisen ja vastustuksen mahdollisuuden. Professionaali tiedollinen sääätely näyttäytyy esimerkeissä aktiivisena toiminnan reflektiivisenä retrospektiivisenä tarkasteluna (esimerkki 3).

Opetussuunnitelman uudistustyö ilmenee haastatteluissa useista suunnista alulle lähteneenä: opetusministeriön aloitteista ylhäältä alaspäin ohjautuvana, omaa ammattikorkeakoulun sisäistä tavoitteenasettelua ja professionaalista sääätelyä painottavana sekä ympäristölähtöisenä yrityksen aloitteeseen pohjautuvana uudistamistyönä. Kertomusten, tarinoiden painotukset voivat olla osittain erilaisten haastattelukontaktien tuotosta ja haastateltavien persoonallisten kerrontatyötyönten tuotosta: miten hyväksyttynä pitää oman aseman korostamista muutoksen tuottajana. Edelleen yhteisöllisenä piirteinä erilaisiin tarinoihin vaikuttanee paikallinen kulttuuri siinä, miten reflektiivisesti työn rakenteita ammattikorkeakoulussa uudistetaan ja millaisia arvoja painottaen työstä ammattikorkeakoulussa puhutaan (millainen professionaali puhe on suotavaa) sekä työn organisointi: opettajien vastuuttaminen ja valtauttaminen opetussuunnitelmaan vaikuttavina henkilöinä – mihin asioihin he ovat oikeutettuja ottamaan kantaa. Haastatteluista ilmenee myös se, että institutionaaliset piirteet otetaan enimmäkseen annettuna, hiljaisina, ja niiden kyseenalaistami-

nen ja uudelleenrakenteistaminen vaatii erityistä työtä, työryhmätyöskentelyä, yhteisen kohteen määrittelyä: muutokset eivät synny tekemättä.

Muutos toimijoiden toteuttamina projekteina

Toimijuuden käsitteellistäminen on havaittu institutionalismi-teoretisoiden parissa haastavaksi (mm. Scott 1995; Colomy 1998; Fligstein 2001). Institutionalismitarkastelujen kahden perinteen ongelmia toimijuuden hahmottamisessa ovat olleet Colomyn (1998) mukaan esimerkiksi:

- lähtökohtainen oletus institutionaalisuudesta prosessina ja sosiaalisten rakenteiden ja toimintojen ominaisuutena. Tämän lähtökohdan vuoksi toimintojen laillisuuden rapautuminen ja sen sivutuotteena usein syntyvä uudelleenrakenteistuminen jää havaitsematta,
- institutionaalisten muotojen tarkastelu painottaen muotojen yleistymistä, jolloin muodon saama sisältö jää mustaksi laatikoksi,
- tiettyjen muotojen yleistymisen tarkastelun painottaminen ja sen sivuuttaminen, että institutionalisoitumisessa itse asiassa omaksutaan heterogeenisiä institutionaalisia muotoja,
- valtasuhteiden ja ryhmien välisten konfliktien sivuuttaminen institutionalisoinnista ohjaavina tekijöinä,
- oletus modernista kehityksenä, missä yhä eriytyneemmät instituutiot korvaavat monitoimitiset instituutiot, sekä oletus tämän eriytymisen johtamisesta aiempaa parempaan toiminnalliseen sopeutumiseen ja suurempaan tehokkuuteen,
- tehokkuuden, perinteisiin tai arvoihin sitoutumisen, päämäärätietoisuuden ja ympäristöön sopeutumisen oletaminen muutoksen lähtökohdiksi ja
- yksilö- ja ryhmätoimijoiden sivuuttaminen ja siitä seuraava konfliktien, ryhmänmuodostuksen ja neuvottelujen näkymättömyys instituutionaalista muutosta muokkaavana tekijänä.

Colomy (1998) katsoo sekä neoinstitutionalistien että -funktionalistien epäonnistuneen toimijuuden hahmottamisessa. Instituutiota tarkastelleilla kahdella keskusteluperinteellä, neoinstitutionalistisilla ja -funktionalistisilla teorioilla, on hänen mukaansa kolme ongelma-aluetta:

- 1) institutionaalisen muutoksen sisällön tarkastelu ja olemassa olevien rakenteiden laillisuuden mureneminen
- 2) vallan, liittoumien ja ryhmien välisten konfliktien sivuuttaminen,
- 3) instituutiolle ulkoisten tekijöiden painottaminen muutoksen lähteenä.

Hyvänä aloituksena instituutioteorioiden katvealueiden paikkaamiseen Colomy näkee yhtäältä keskustelut yritteliäistä aloitteentekijöistä (entrepreneurs) ja yritteliäiden ryhmistä (entrepreneurial groups). Ne mahdollistavat toiminnan tarkastelun muutenkin kuin institutionaalisten puitteiden sisään jäävänä mustana laatikkona. Yritteliäiden ryhmien projekteille voidaan niiden avulla hahmottaa sisältö ja ratkaisuyritykset tulevat näkyväksi. Edelleen ryhmien tarkastelun avulla piirtyvät paremmin esiin kilpailevien ratkaisuyritysten tuottamat uudet heterogeeniset mallit. (Mt.)

Instituutioiden aloitteentekijöillä on viitattu henkilöihin ja ryhmiin, jotka omaksuvat johtajan roolin joissain instituutioiden rakentumisen vaiheissa. Aloitteentekijät pystyvät määrittelemään toiminnalle uusia päämääriä, luomaan uusia käsitteellistyksiä sekä sääntöjä ja järjestäytymisiä, joilla päämäärät voidaan saavuttaa. Aloitteentekijät eivät toimi ulkoisten motiivien kuten tehokkuuden lisäämisen nimissä, vaan heidän pyrkimyksensä instituution muuttamiseen ovat sidoksissa heidän omiin intresseihinsä. Nämä yritteliäiden ryhmät voivat hyödyntää olemassa olevia malleja ja myyttejä, mutta ne käyttävät niitä luovasti samalla kritisoiden olemassa olevia rakenteita, ajattelumalleja ja toimintatapoja. (Mt.)

Yritteliäiden ryhmien luova voima kanavoituu projekteissa. Projektissa toiminta on määräytyneen olemassa olevista olosuhteista ja suhteesta päämäärään, johon pyritään. Projektin käsite tarjoaakin Colomyn mukaan mahdollisuuden tarkastella institutionalisoinnin sisältöä, mikä usein neofunktionalistisissa ja -institutionalisoituneissa tarkasteluissa oletetaan sinne jonnekin, mutta jätetään tarkastelematta. (Mt.)

Projekteille tyypillistä on, että niissä pyritään hahmottamaan ongelma, jonka poistamiseen projektissa etsitään ja tarjotaan malleja. Ongelmanratkaisussa voidaan viitata olemassa oleviin institutionaalisiin kehyksiin, mutta niille tarjotaan uutta sisältöä. Projekteissa luodaankin myyttejä ja sijoitetaan toiminnan merkitystä laajempiin merkitysyhteyksiin.

Projektitoiminta luo uusia malleja, mutta kaikki ei ole mahdollista: luovuutta rajoittavat monet tekijät. Ensinnäkin aloitteentekijöiden on esitettävä projektinsa sellaisissa kehyksissä, jotka sopivat mahdollisten kannattajien hyväksymiin luokitteluihin ja toimintamalleihin. Lisäksi projektien laajuus voi vaihdella kovasti, mutta harvoin projekti kyseenalaistaa koko toiminnan perustan. Projekteissa oletetaan joko hiljaisesti hyväksyttynä tai julkilausuttuna asioita, joihin ei voida vaikuttaa. Näiden hiljaisesti oletettujen tekijöiden tarkasteltavaksi ottaminen on kuitenkin muutoksen edellytys. (Mt.) Useat organisaatioiden kehittymisen ehtoja pohtineet oppivan organisaation tutkijat ovat huomauttaneet näiden hiljaisten oletusten pohtimisen ja työstämisen olevan syvemmän muutoksen rakentamisen edellytys (esimerkiksi Argyris 1976; Nonaka & Konno 1998; Crossan, Lane & White 1999).

Aloitteentekijät voivat hyödyntää olemassa olevia yleisiä kulttuurisia virtauksia ja muita instituutioita luodakseen kriteerejä institutionalisoituneen toiminnan piirteiden tarkaste-

luun. Näillä keinoin he pyrkivät saamaan liikkeelle yhtäaikaisen delegitimaation ja uudelleenrakenteistumisen projektin. (Colomy 1998.)

Ammattikorkeakoulujen toteuttamat työharjoittelumallit voidaan (Colomyn ehdotusta hyödyntäen) ymmärtää niiden henkilöstön ottamien erilaajuisten projektien tuotokseksi. Teoreettisena ääriesimerkiksi tällaisen projektin ottamisesta voitaisiin olettaa nollatason projekti, jossa opistotason koulutuksesta olisi siirrytty ammattikorkeakoulutason koulutukseen pohtimatta harjoittelujen järjestämistä millään muotoa uudelleen: vanha malli olisi hyväksytty uuden koulutusmuodon lähtökohdaksi sinällään. Toisena ääripään vaihtoehtona olisi harjoittelujen järjestelyjen purkaminen kokonaan ja radikaalin "uuden" ymmärtämisen pohjalta toteutettu uusi järjestämistapa. Edellä esitetyistä aineistoesimerkeistä kolmannessa tulee opetussuunnitelman uudistustyöhön mahdollisesti vaikuttaneista konflikteista esille työntekijöiden huoli työllisyydestä: riittääkö kaikille työntekijöille töitä, kun opetussuunnitelmaa muutetaan. Lisäksi aiemmissa aineistoesimerkeissä tuli esille harjoittelutyönantajan vastustus ammattikorkeakoulujen tavoitteidenasettelulle. Työnantaja toivoi opiskelijoiden osoittavan harjoittelussa joidenkin tehtävien hallintaa, kun taas ammattikorkeakoulun ohjaaja piti harjoittelun tavoitteita laajempina (ks. esimerkki sosionomi koulutusohjelmasta P 64 luvussa Harjoittelujaksojen sijoittaminen opetussuunnitelmaan).

Projektien laajuudesta suhteessa instituution uudistamiseen on esitetty aste-eroja. *Kehittävissä projekteissa* olemassaolevia institutionaalisia rakenteita muutetaan ja sovitellaan hiukan. Myytit, joita uusien piirteiden edistämiseksi esitetään, ovat kapeita ja esitetyt uudistukset maltillisia olemassa olevien rakenteiden venytyksiä. *Uudelleenrakenteistavassa* projektissa pyritään perustavammanlaatuisiin muutoksiin, uusien rakenneseosien luomiseen. Perustelut muutokselle ovat yleisempiä, laajaan reformistiseen otteeseen pyrkiviä, ja kriittisempiä olemassa olevia rakenteita kohtaan. *Kokonaisprojekteissa* pyritään hyvin perustavanlaatuisiin laajojen ihmisryhmien käyttäytymisen muutoksiin, jotka koskevat kulttuuria, yhteiskuntaa ja identiteettiä. Kokonaisprojektit määrittelevät uudelleen palkintoja, etuoikeuksia, arvoja, suhteita, intressejä ja suhdetta vanhaan toimintatapaan. (Colomy 1998.)

Ammattikorkeakoulut ovat keskenään eriaikaisia sen suhteen, miten työharjoittelujen kehittäminen opetussuunnitelman osana on niillä otettu projektiksi. Ammattikorkeakoululain myötä ammattikorkeakoululle asetetut alueelliset kehittämistehtävät ja niissä menestymisen arviointi huippuyksikköinä sekä laatupalkintoina palkiten on ollut luonteeltaan kokonaisprojektin mittaista toimintaa. Harjoittelujen ja työelämäsuhteen kehittämiseksi paikallisesti toteutetut uudistukset ovat toteutuneet suppeampina, uudelleenrakenteistavina ja kehittävinä projekteina. Palkituista yksiköistä on voinut tulla muille ammattikorkeakouluille jäljiteltäviä esimerkkejä.

Sen lisäksi, että projektien laajuus voi vaihdella, ne voivat olla eri vaiheissa uudistuksen institutionalisoitumisen suhteen: olemassa olevia rakenteita uudistavia, jäljitteleviä tai lujittavia. *Uudistavassa vaiheessa* yritteliäiden ryhmät esittävät erilaisia käsitteellistyksiä ja esi-

tyksiä rakenteiden muuttamiseksi ja ottavat alkuaskeleita muutosten aikaansaamiseksi. Tavanomaisesti tässä vaiheessa tehdään useita erilaisia aloitteita ja aloituksia. *Jäljittelevässä vaiheessa* osa uudistavassa vaiheessa esitetyistä aloitteista omaksutaan positiivisiksi malleiksi muualla sijaitsevissa toimintayksiköissä. *Loppuvaiheessa* esimerkiksi hallinnolliset tekijät voivat karsia hankkeiden alkuperäistä heterogeenisyyttä ja jotkut mallit vakiintuvat. Konfliktit instituutioiden uudistumisprosesseissa voivat kuitenkin olla mutkikkaampia kuin edellä esitetyt tyypitykset ja vaihevaihtoehdot antavat olettaa. Monet projekteista eivät siirrykään uudistavasta vaiheesta eteenpäin (Colomy 1998.)

Ammattikorkeakoulujen benchmarking-projekteissa jäljittely on otettu tietoiseksi tavoitteeksi (ks. esim. Kaartinen-Koutaniemi 2001). Benchmarkkauksen haasteena käytännön kehittämistyössä on tarkasteltujen hyvinä pidettyjen esimerkkien kriittinen, teoria-lähtöinen pohdinta ja arviointi.

Huolimatta yritteliäiden ryhmän selkeistä pyrkimyksistä ja paneutumisesta projektin dynamiikka voi vaihdella ja instituution rakenteellinen muutos voi olla paitsi mutkikasta myös monivaiheista. Aloitteentekijöillä tai yritteliäiden ryhmillä ei välttämättä ole valtaa projektinsa läpiviemiseen ja ohjelman, projektin toteutuminen riippuukin valituista strategioista. Valittuja strategioita ei voi olla millaisia tahansa, vaan ne on valittava mahdollisista yhteisöllisen toiminnan vaihtoehdoista (repertoire of collective action). Yhteisöllisen toiminnan muodot voivat itsessään institutionalisoitua. Näitä toimintamalleja voidaan kuitenkin kritisoida ja uudelleenreflektoida ja institutionaalisuustutkijat ovatkin huomauttaneet tällaisen toiminnan muodostavan osan institutionalisoitumisen dynamiikkaa. Uusia toimintamalleja myös luodaan sopimaan auktoriteettien vaateisiin. Yritteliäiden ryhmät voivat käyttää projektinsa tavoitteiden eteenpäin viemiseen ja toisten ryhmien puolelleen voittamiseen kaupantekoa, jossa vaihdon välineenä ovat esimerkiksi tieto, toiminnan legitimoituminen, taloudellinen tai poliittinen tuki tai niihin liittyvät uhkat. Mahdollisuus tällaiseen kaupantekoon riippuu kuitenkin niistä resursseista, joita aloitteentekijöillä on käytettävissä. (Colomy 1998.)

Projektin strategiana on usein esittää tavoitteet kokoavien kattokäsitteiden alla, jolloin yksityiskohtaisempia tavoitteita esitetään vasta, kun päälinjoille on saatu hyväksyntä. Koska tieto projektista ei välttämättä ole yksityiskohtaista ja riittävää, voi yritteliäiden ryhmän ja aloitteentekijöiden status ja maine olla tärkeämpää tukijoukkojen löytämiselle kuin itse projektin sisällöstä saatavilla oleva tieto. Aloitteentekijöiden tulisi siis voittaa mahdollisten yhteistyökumppaneiden luottamus puolelleen keinolla tai toisella. Kun hanketta on lähdetty edistämään joidenkin kokoavien teemojen, iskulauseiden, sateenvarjoasetelmien alla, voi aloitteentekijäryhmä joutua tukiryhmien kanssa yksityiskohdista neuvotellessaan ja kauppaa käydessään mukauttamaan alkuperäisiä tavoitteitaan näiden kumppaniensa esittämiin vaateisiin. Mahdollisten tukiryhmien ja alkuperäisten aloitteentekijöiden puolelle asettumiset ja ryhmittäytymiset strategioiden taakse voivat osana prosessin dynamiikkaa

jopa vaihdella, kun projektin tavoitteita sovitellaan kokoavan yhteisen sateenvarjoteeman alla. (Colomy 1998.)

Neoinstitutionalistisia ja -funktionalistisia näkökulmia ylittävä ja niille osittain päällekkäinen instituutioiden tarkastelun näkökulma on narratiivisuus. Aloitteentekijät joutuvat projektia muotoillessaan esittämään projektinsa tarinana monella tasolla. Ensinnäkin he luovat myytin siitä, miten aiempi rakenne ja sen mukaisesti järjestetyt toiminnot olivat puutteellisia ja mitä hyötyjä uudella järjestäytymisellä saavutetaan. Toiseksi yritteliäiden ryhmän on kerronnassaan (musta)maalattava vastustajansa ja vastarinnan esittämät argumentit. Nämä tarinat, kertomukset, käsitteellistykset luodaan olemassa olevien kulttuuristen mallien ja kehystysten varassa. Tarinat eivät kuitenkaan ole vain välineinä hyödynnetyjä kehystyksiä, vaan ne toimivat moralisoivina, arvioivina ja tunteisiin vetoavina toimijoiden oman identiteetin rakennusaineina. Kulttuurisia symboleja hyödyntäen tavoitteita, yhteistyökumppaneita, vastustajia ja keinoja värjätään sekä hyväksi että pahoiksi, idealisoidaan ja halveerataan. (Colomy 1998.)

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen toimijoiden diskursseillaan rakentamaa muutosta opistoasteelta ammattikorkeakouluksi on kuvannut Herranen (2003; ks. myös Tulkki 2004). Herrasen tutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa on korostettu paikallisten toimijoiden yli toimivien institutionaalisten rakenteiden ominaisuutta järjestystä luovana piirteenä teoreettisen tarkastelun avulla, vaikka tutkimuksen aineistona ovat Herrasen tapaan paikallisuuteen ankkuroituvat keskustelut.

Fligstein (2001) on esittänyt uuden institutionalismin lähtökohtia hyödyntäen sosiaalisen taidon käsitteen hyödyntämistä sen kuvaamiseksi, miten toimijat voivat kentällä houkutella toisia yhteistyöhön ja jakamaan omia käsityksiään. Fligstein kritisoi sekä uusia institutionalisteja, jotka tulkitsevat toimijoiden hyödyntävän käsikirjoituksia että rationaalisen valinnan teorioista lähteviä peliteoretisiojia siitä, että ne jättävät kuvaamilleen ihmisille hyvin vähän pelivaraa oman tilansa määrittelyyn. Hän esittääkin, että on toimijoita, jotka ovat muita taitavampia sosiaalisesti ja määrittelee sosiaalisen taidon kyvyksi motivoida ja suostutella toiset yhteistyöhön, "taidokkaat sosiaaliset toimijat tarjoavat toisille identifioidun mahdollisuuksia ja kulttuurisia kehystyksiä motivoidakseen heitä" (Fligstein 2001, 106). Fligstein erottelee ryhmän, jonka erityistä toimijuutta hän pyrkii kuvaamaan Giddensin (1984) luonnehtimasta taitavasta sosiaalisesta toimijuudesta. Hän huomauttaa joidenkin toimijoiden toiminnan olevan ratkaisevampaa uudelleenrakenteistumiselle kuin toisten ja katsoo näiden ratkaisevien toimijoiden olevan sosiaalisesti pätevämpiä (kuin muut kentän toimijat). Fligstein korostaa vuorovaikutuksellisten prosessien merkitystä instituutioiden muodostumiselle. Nämä erityisen taitavat sosiaaliset toimijat kykenevät eläytymään toisten asemaan ja hyödyntämään tätä eläytymiskykyään tarjotessaan muille ryhmän jäsenille syitä yhteistyöhön. Lisäksi taitavien sosiaalisten toimijoiden on ymmärrettävä, kuinka oman ryhmän jäsenet ja tärkeät ulkopuoliset yhteistyökumppanit sovittele-

vat intressiristiriitojaan ja identiteettiään. Taitavat toimijat hyödyntävät tätä ymmärrystään tarjotakseen tulkinnan tilanteesta ja esittääkseen toimintavaihtoehtoja, jotka sovittelevat intressejä ja identiteettejä.

Fligsteinin esittämä sosiaalisen taidon käsite on kiehtova pyrkiessään marssittamaan toimijuuden esiin, mutta ongelmallinen nähdäkseni ainakin kahdella tapaa. Ensinnäkin sosiaalinen taito on varmastikin vain yksi toimijoiden taidoista: voiko pelkkä sosiaalinen taidokkuus vakuuttaa toiset sosiaaliset toimijat vai eikö pikemminkin tämä taidokkuus ja vakuuttavuus ole sidoksissa muihinkin taitoihin. Kvalifikaatiokirjallisuus ja asiantuntijuuskeskustelu pohtivat sosiaalisen taidon ja erilaisten taitojen suhteita laajasti. Ne eivät kuitenkaan ota kantaa niiden hyödyntämiseen instituutioiden rakentamisessa ja rakentumisessa. Toiseksi Fligstein sivuuttaa kysymykset toimijoiden vallasta ja valtuutuksista ja niiden mahdollisesta vaikutuksesta siihen, miten suostuvaisia toiset toimijat ovat omaksumaan "taitavan" sosiaalisen toimijan tarjoamia kehystyksiä, identiteettejä ja toimintavaihtoehtoja. Ylivoimainen taitavuus ei liene välttämättä ainoa valtuutus, joka saa toiset suostuvaiseksi hyväksymään tarjotut toimintalinjat. Valtalähteiden kuvaamisen näkökulmasta Scottin kolmen pilarin varassa tapahtuvan institutionalisoitumisen oletus tarjoaa tasapainotetun ja monipuolisemman kuvan organisoitumisen tekijöistä. (Mt.)

Verkostoituneen asiantuntijuuden (Hakkarainen ym. 2004) näkökulmasta muutos näyttää toteutuvan ensisijaisesti asiantuntijaverkoston itselleen ottamina projekteina ja niissä tuotettuna tiedollisena muutoksena. Instituutioiden muutosta "vastustavat" voimat -säännöt, arvot, vanhojen kategorioiden alasajo ja siitä seuraavat konfliktit- jäävät asiantuntijavetoisesti muutosta tarkasteltaessa muutoksen lumon varjoon, samoin kuin taidon muutos: onko taitoa muuten kuin tietoon rakentuvana.

Yhteenveto

Tutkimuksessa on tarkasteltu suomalaisten ammattikorkeakoulujen työharjoittelumalleja. Tutkimuksen asetelma on sillä tavoin käytäntöön suuntautunut, että raportoinnissa on pyritty luomaan malleja ammattikorkeakoulujen harjoitteluja suunnittelevien opettajien, koulutusalan päälliköiden, yhteistyökumppaneina toimivien työnantajatahojen ja käytännön toimijoiden hyödynnettäviksi. Työharjoittelujen piirteitä on eritelty ja niiden pohjalta muodostettu sisällönanalyysejä ja teoreettista keskustelua hyödyntäen kaksi mallia, joita voidaan soveltaa harjoittelujen kehittämistyössä. Teorialähtöisen mallin tavoitteena on tukea ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelma-ajattelua ja työtä. Sisällönanalyysejä avulla tutkimusaineistoa hyödyntäen muodostetun harjoittelumallin tavoitteena on tarjota työväline ammattikorkeakoulujen harjoittelujen piirteiden pohdintaan.

Ammattikorkeakoulujen harjoittelusta Suomessa käytyä teoreettista keskustelua pyrittiin raportissa laajentamaan tuomalla siihen erityisesti viimeisintä työpaikalta oppimisen tutkimuksen näkökulmaa. Lisäksi ammattikorkeakoulujen harjoittelujen järjestämistä tarkasteltiin institutionaalista näkökulmasta pyrkien tuomaan esille toimintaa institutionalisoivia piirteitä ja mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Ammattialojen "tiukan" vertailun ja erojen korostamisen sijaan raportissa on pyritty hahmottamaan yhteisiä kehityshaasteita. Aineiston pohjalta harjoittelujen käytännön kehittämiseksi tehdyt päähuomioidaan esittää seuraavassa tiiviisti normatiivisessa muodossa (ks. Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999 praktinen vs. teoreettis-empiirinen diskurssi).

Yhteenveto

Harjoittelujen käytännön kehittämiseksi tutkimusprosessin myötä tehdyt päähuomiot:

- Harjoittelujaksojen sijoittamisessa opetussuunnitelmaan tulisi pyrkiä siihen, että harjoittelunaikaista oppimista pyritään rakenteistamaan ja ohjaamaan: harjoittelujaksolle tuodaan käytäntöä ja teoriaa yhdistäviä oppimistehtäviä sekä uraohjausta ja oman oppimisen haasteiden ja ammatillisen kehityksen pohdintaa koskevia tehtäviä. Edelleen ihanteellista olisi, jos harjoittelija voisi liittää opinnäytetyönsä aiheen harjoitteluun ja siten opinnäytteessä syventää teoreettista ymmärrystään jostain työpaikan toimintoihin liittyvästä ilmiöstä. Keskeistä on, että huomioidaan harjoittelukeskeisten opintojaksojen sijoittuminen henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan ja jaksoille asetetuilla tavoitteilla ja oppimistehtävillä pyritään syventämään ja laajentamaan osaamista. Tavanomaisesti harjoittelun asema opetussuunnitelmasa nähdään yhtenä jaksone, jonka läpi edetään ja joka suoritetaan tehtävien ja raportin avulla oppimista tukien. Opiskelijoiden ja opettajien epävirallisissa keskusteluissa harjoitteluja oli hyödynnetty takautuvasti reflektoiden esimerkiksi oppitunneilla. Harjoittelukokemusten takautuvaa reflektointia voisi hyödyntää pedagogisena keinona aktiivisemmin ja tietoisemmin käytännön ja teorian yhdistämisessä, ja oman ammatillisen kasvun pohtimisessa esimerkiksi vertaisryhmissä ja eri tehtävien yhteydessä.
- Harjoittelusopimusten solmimistilanteet ovat keskeisiä työntäjän, ammattikorkeakoulujen ja opiskelijan kohtaamistilanteita, joissa voidaan määritellä tavoitteita paitsi yksittäiselle harjoittelulle myös hahmottaa harjoittelun asemaa laajemmassa ammattikorkeakoulun ja työntäjän yhteistyökehyksessä. Niitä tulisi pyrkiä hyödyntämään uusien avausten paikkana. Harjoittelut tulisi pyrkiä järjestämään osana laajempaa ammattikorkeakoulun ja työnantajatahon yhteistyötä, jossa pyritään kehityksellisyteen ja jatkuvuuteen.
- Harjoitteluja rakenteistavat palkat ja palkkiojärjestelyt tulisi ottaa kansalliseen tarkasteluun esimerkiksi opetushallinnon, työnantajien keskusliittojen ja työntekijäjärjestöjen keskusteluissa. Sektorikohtaisiin piirteisiin ja alakohtaisiin traditioihin puuttuminen, sekä uuden harjoittelukulttuurin luominen harjoittelujen kehittämiseksi on yksittäisen opettajan ja ammattikorkeakoulun keinoin ongelmallista, jollei ammattikorkeakoulujen ja työntäjien yhteistyössä sitouduta harjoittelujen laajempaan kehittämiseen palkan ja palkkiomaksujärjestelyistä huolimatta.
- Työpaikkaohjauksen laadun kehittäminen tulisi ottaa osaksi ammattikorkeakoulujen ja työpaikkojen välisen yhteistyön ohjelmaa.
- Yhden harjoitteluraportin kirjoittamisen sijaan tulisi harkita useampien erillisten harjoitteluun liittyvien oppimistehtävien jäsentämistä. Tällaisten tehtävien kohteena voisivat olla käytännön ja teorian yhdistäminen harjoittelussa, uraohjaus ja oman

oppimisen arviointi ja suunnittelu. Tehtävien tekemiseen tulisi tarjota sisällöllistä ohjausta myös ammattikorkeakoulun puolelta. Tehtävien tulisi olla muihin opetussuunnitelmassa keskeiseksi määriteltäviin oppimisprosesseihin liittyviä. Harjoittelujen kehittäminen tulisi kytkeä ammattikorkeakoulujen muuhun pedagogiseen kehittämiseen. Pedagogisen kehittämisen tarve on tullut esille myös esimerkiksi Stenströmin ym. (2005) sekä Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksissa.

- Arvioinnissa ja opiskelijoiden itsearvioinnissa sekä reflektiivisissä pohdinnoissa tulisi pyrkiä kestävään arviointiin ja oman ammatillisen kasvun kehityksellisuuden hahmottamiseen (Boud 1999, 2000).

Harjoittelujen kehittämisen haasteina näyttävät erityisesti opetussuunnitelman ja harjoitteluprosessin välisen käytännön ja teorian yhteyden rakentaminen, uraohjauksen liittäminen harjoitteluun ja harjoittelujen ohjauksen laadun kehittäminen. Opetussuunnitelman ja harjoitteluprosessin limittäminen, käytännön ja teorian kytkeminen toisiinsa ja siinä ohjaus oli tavanomaisesti pyritty huomiomaan sosionomin tutkinnossa. Tietotekniikassa ja yrityksen taloudessa ja hallinnossa tämä ei ollut tarkastelluissa esimerkeissä yhtä yleistä, vaikka hyviäkin esimerkkejä käytännön ja teorian yhdistämiseen pyrkimisestä erityisesti muissa opinnoissa projektitöiden muodossa tuli esille. Suurten opiskelijamäärien taloushallinnossa ja tietotekniikassa omaan oppimiseen ohjaus ja uraohjaus oli tavanomaisesti toteutettu jossain muualla opinnoissa kuin harjoitteluun liittyen. Kuitenkin työpaikalta oppimisen teorioiden perusteella ja oppimisen tilanteiden neuvotteluun pääsemiseksi uraohjauksen yhdistämiseen käytännön työkokemuksiin tulisi jatkossa panostaa, mikäli pyritään todella asiantuntijaksi oppimiseen ohjaamiseen. Uraohjaus tulisi kuitenkin ymmärtää laajemmin kuin yhden työpaikan löytämiseen ohjaamisena: opiskelijan ammatilliseen kehittämiseen ohjaamisena. Harjoittelujen kehittäminen tulisi nivoa muuhun pedagogiseen kehittämiseen, mitä on pidetty ammattikorkeakoulujen haasteena opiskelijoiden hyvästä työllistymisestä huolimatta (Stenström ym. 2005; Vuorinen & Valkonen 2005). Ammattikorkeakoulukenttä ja niiden toimintaympäristöt ovat hyvin monimuotoisia, joten kehittämishankkeissa olisi hyvä edetä itsearviointeja ja paikallista tavoitteenasettelua hyödyntäen yhteen oikeaan harjoittelumalliin pyrkimättä.

Lähteet

- Argyris, C. 1976. Single loop and double loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly* 21 (3), 363–375.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 247–260.
- Beach, K. 1999. Consequential Transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education* 24, 101–39.
- Beach, K. 2003. Consequential Transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström. (toim.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon, 39–61.
- Billett, S. 2002. Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly* 53 (1), 27–43.
- Blackwell, A., Bowes, L. & Harvey, L. 2001. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal* 27 (3), 269–285.
- Blom, R. (toim.) 1999. *Mikä Suomessa muuttui?* Helsinki: Gaudeamus.
- Boekarts, M. & Niemivirta, M. 2000. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Teoksessa M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press, 417–450.
- Boreham, N. 2002. Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies* 50 (2), 225–237.
- Boud, D. 1999. Avoiding the traps: seeking good practice in the use of selfassessment and reflection in professional courses. *Social Work Education* 18 (2), 121–132.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151–167.
- Colomy, P. 1998. Neofunctionalism and Neoinstitutionalism: Human agency and interest in institutional change. *Sociological Forum* 13 (2), 265–300.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. 1999. An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review* 24 (3), 522–537.

- Ellström, P.-E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa A. Brown (toim.) Promoting vocational education and training: European perspectives. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 17.
- Engeström, Y. 2002. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Edita.
- Eteläpelto, A. 1998. The Development of Expertise in Information Systems Design. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 146.
- Fligstein, N. 2001. Social skill and the theory of fields. *Sociological Theory* 19 (2), 105–125.
- Fuller, A. & Unwin, L. 2003. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work* 16 (4), 407–426.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 2000. Convergence and divergence in European education and training systems. University of London: Institute of Education. Alkuperäisjulkaisu 1999.
- Guile, D. 2002. Skill and work experience in the European knowledge economy. *Journal of Education and Work* 15 (3), 251–276.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 114–131.
- Hager, P. 1998. Understanding workplace learning: General perspectives. Teoksessa D. Boud. (toim.) Current issues and new agendas in workplace learning. Adelaide: NCVER, 31–36.
- Toissijainen lähde ks. M. Peltomäki & H. Silvennoinen. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Hager, P. 2004. Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education* 26 (1), 3–17.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives. Elsevier: Amsterdam.
- Heiskanen, T. & Hearn, J. (toim.) 2004. *Information society and the workplace*. London: Routledge.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Huttula, T. (toim.) 2000. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2000. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Huttula, T. (toim.) 2001. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Edita.
- Huttula, T. (toim.) 2002. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2002–2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12. Helsinki.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toimintatutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Hynynen, P., Tiilikainen, P. & Vesterinen, P. 2003. Auditointi oppimisen edistäjänä sosiaali- ja terveysalan ohjatussa harjoittelussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (2), 7–19.
- Illeris, K. 2004. A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning* 16 (8), 431–441.
- Jarvis, P. 1987. *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Julkunen, R. 1987. Työprosessi ja pitkät aallot: työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2005. Työelämän lyhyt ja pitkä historia. *Yhteiskuntapolitiikka* 1, 82–88.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Jäppinen, A. 2002. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut. *Acatiimi* 6 (9), 25–26.
- Kaartinen–Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7. Helsinki.

Lähteet

- Kantola, I. (toim.) 2003. Harjoittelun ja työelämäprojektien benchmarking. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14. Helsinki.
- Keskitalo, J. 2004. Työelämä osana insinööriopintoja. Tuotantopainotteisen insinööriopintuksen valtakunnallinen laatuhanke. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu A: 6.
- Kevätsalo, K. 1999. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Vastapaino.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakouluissa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Helsinki: Yliopistopaino, 148–186.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetus suunnitelmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 214.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 646.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavikka, R. 1997. Big sisters, spacing women workers: In the Clothing industry: A study of flexible production and flexible women. Tampereen yliopisto. Research Institute for Social Sciences, Work Research Centre. Publications Series T 16.
- Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset ja niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etene- miseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Liimatainen, L. 2002. Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asian- tuntijuutta. Hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppimi- nen hoitotyön harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*.
- Masui, C. & De Corte, E. 2005. Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology* 75, 351–372.
- McKeachie, W. J. 2000. Foreword. Teoksessa M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Hand-book of self-regulation*. San Diego: Academic Press, xxi–xxiii.
- Mäenpää, P. & Nurminen, T. 2003. Ohjatun harjoittelun oppimisympäristöt ammatillisen ke- hittymisen edistäjinä – ARVI-projekti 1999–2002. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, Kotka. Tutkimuksia ja raportteja B 12.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (3), 40–54.
- Nätti, J. 1989. Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 68.
- Ollus, M., Lovio, R., Mieskonen, J., Vuorinen, P., Karko, J., Vuori, S. & Ylä-Anttila, P. 1990. *Joustava tuotanto ja verkostotalous*. Helsinki: Sitra.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 451–502.
- Raelin, J. A. 1997. A model of work-based learning. *Organization Science* 8 (6), 563–578.
- Raij, K. 2000. Toward a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 166.
- Resnick, L. B. 1987. Learning in school and out. *Educational Researcher* 16, 13–20. Toissijainen lähde, viitattu Tynjälä ym. 2003.
- Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa J. Keskitalo (toim.) *Työelämä osana insinööriopintoja*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu A 6, 21–37.

- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Sarajärvi, A. 2003. Käytännön harjoittelu oppimisympäristönä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 170–184.
- Scott, R. W. 1995. *Institutions and organizations*. London: SAGE.
- Sennett, R. 2003. *Respect: The formation of character in a world of inequality*. London: Allen Lane.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Siltala, J. 2005. Työelämän lyhyestä ja pitkästä historiasta. Vastaus kirjoitukseen R. Julkunen. 2005. Työelämän lyhyt ja pitkä historia. *Yhteiskuntapolitiikka* 1, 82–88. *Yhteiskuntapolitiikka* 2, 214–216.
- Stenström, M.-L. 2001. Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Stenström, M.-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 21.
- Tsupari, P., Sisto, J., Godenhjelm, P., Oksanen, O.-P. & Urrila, P. 2004. Yritysten liiketoimintasuhteet. Selvitys liiketoimintasuhteista ja verkostoitumisesta Suomessa. Tilastokeskus. Katsauksia 6.
- Tulkki, P. 2004. Väli-tilassa. *Sosiologia* 4, 348–350.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaus tutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Tuomi-Gröhn, T. 2003. Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon with Earli, 199–231.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2003. Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. Amsterdam: Pergamon with Earli, 19–38.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. 2003. From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. Amsterdam: Pergamon with Earli, 1–15.
- Tynjälä, P. 2003a. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (3), 8–20.
- Tynjälä, P. 2003b. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos & Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 85–108.
- Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Olkkonen (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkimus – toteutuksia ja kokemuksia*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. Julkaisu 2.
- 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. Tutkimuslauseita 24.
- Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J. & Remes, P. 1997. The acquisition of professional expertise – a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3–4), 475–494.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2005. Mitä taitoja työssä opitaan? Opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1, 24–33.

Lähteet

- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus, osa I. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. 2003. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education* 46, 147–166.
- Vesterinen, M.-L. 2002a. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakouluissa. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 196.
- Vesterinen, M.-L. 2002b. Harjoittelujaksolla kohti ammatillista asiantuntijuutta. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 20.
- Vesterinen, M.-L. 2002c. Harjoitteluyrityksestä oppimisympäristöksi. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 21.
- Violainen, M. 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen. Teoksessa P. Tynjälä & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 213–233.
- Violainen, M. & Valkonen, S. 2002. Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 16.
- Virtanen, M. 1987. *Tehtaasta studioon*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Volanen, M. V. 2005. Käsiyöläistyö työn kehittämisen metodologisena peilinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (1), 12–23.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 25.
- Wenger, W. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylipulli-Kairala, K. & Lohiniva, V. (toim.) 2002. *Development of supervised practice in nurse education*. Oulu and Rovaniemi Polytechnics. Helsinki: Publications of the Higher Education Evaluation Council 14.
- Young, M. F. D. 1999. Improving vocational education: Trans-European comparisons of development in the late 1990s. Paper presented to SPESNET Workshop, Flensburg, Germany. 6–10 October, viitattu Guilen paperissa (2002).
- Young-Hwa, K. 2002. A state of art review on the impact of technology on skill demand in OECD countries. *Journal of Education and Work* 15 (1), 89–109.

Liitteet

Liite 1. Aineiston sisällönanalyysin pohjana toiminut teemoittelu ryhmiteltynä sekä Atlas.ti 4.2 -ohjelmalla aineistoa ryhmiteltäessä käytetty koodaus käsinanalysointia varten lisättyinä numeroineen

Harjoittelut ja ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyö

- Amkin strategia

- 50 Strategia amkin

- Henkilöstöressurssista huolehtiminen – opettajien työelämätuntemus

- 26 opettajanroolityöyhteisössä tehtävän rajaukset

- 28 Opettajien rekrytointi työkokemuksen perusteella

- 27 Opettajien työelämätuntuman ylläpito

- 22 Opeamkevv

- 58 työpanos opelta harjoittelujen organisointiin

- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi

- 41 opiskelijoiden sijoittumisen seuranta

- 39 opiskelijapalauteamkkaa palautetta

Liitteet

- Koulutuksen suunnittelu

OPS-työn prosessit

- 24 Opet ja opstyö

- 25 opet keskustelee opetuksesta

- 26 opettajanrooli työyhteisössätehtävänrajaukset

OPS-n sisällönalueet

- 45 Opsissa alan historiaa ja tulevaisuutta

- 43 Opsjaerikoistuminen

- 46 opsjäsenitys

- 53 teopsissamuuten (mitä muuta sitä onkaan)

- 52 teluennoitsijat

- 57 työpaikkaohjaajienkoulutus (myösyorgasioita...)

- Opetus → opiskelijan oppimisprosessin osatekijät/opintojaksot ja oppimisprosessin tekijät

31 opinto-ohjaus:

- 37 opiskelijanuraohjaus

- 34 opiskelijanitsearviointi

- 49 rekrytointiyritysten

vv opettajien kanssa & te kanssa

- 38 opiskelijaopeneuvottelut

- 23 opeopiskelijaTE

- 22 Opeamktevv

- 40 Opiskelijatevv

- 29 opetusmenetelmät

- 15 harjoittelut

- 5 harjoitteluja edeltävät opinnot

- 13 harjoittelusopimus

- 59 vakuutukset

- 9 harjoittelupalkkaus

- 10 harjoittelupäiväkirja

- 11 harjoitteluraportinmuoto

- 12 harjoitteluraportti

- 14 harjoittelusuoritteet

- 44 opsharj.vastaavuus

- 33 opiskelija-arviointikeskustelut
 - 2 harjoittelujaksojen arvostelu
 - 6–7 harjoittelujen vaativuus, harjoittelujen täydennys riittävän vaativiksi
 - 36 opiskelijantehtävienvaativuus
 - 21 ohjaustyöpaikalla
 - 35 opiskelijan ohjaus havainnointiin te:ssa
-
- 53 teopsissamuuten
 - 17 laboraatiot
 - 52 teluennoitsijat
 - 60 valmistuneet opiskelijat luennoi
 - 48 projektioppiminen
 - 4 hankkeet
 - 30 opinnäytteet
 - 20 lähteiden käyttö
-
- Te-Yhteistyö ja siihen vaikuttavat tekijät yleiset tekijät, te-kumppanuuden laatu
 - 18 luottamusprosessi
 - 19 luottamuspula
 - 51 teidentiteettiyssä

 - 8 harjoittelupaikkojen saatavuus
 - 9 harjoittelupalkkaus
 - 49 rekrytointiyritysten



Opiskelijoiden opintoihin kuuluvat harjoittelut ovat yksi ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön alue. Ne luovat osaltaan ammattikorkeakoulujen työelämäläheisyyttä ja niille ominaista profiilia suomalaisessa duaalimalliin perustuvassa korkeakoulujärjestelmässä. Osa ammattikorkeakoulujen koulutusaloista on nojannut vankkoihin traditioihin harjoittelujen järjestämisessä ammattikorkeakoulujen perustamisesta alkaen. Jotkut alat ovat lähteneet myös aktiivisesti etsimään uusia käytäntöjä opiskelijoiden työpaikalla oppimisen tukemiseksi.

Tässä tutkimusraportissa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen työharjoittelumalleja. Aineistona ovat viidessä ammattikorkeakoulussa kolmella alalla tehdyt haastattelut. Tutkimuksen tavoitteena on harjoittelumallien jäsentäminen ja niiden rakentamisen ehtojen pohdinta. Esitetyt harjoittelumallit sekä muut tulokset antavat virikkeitä harjoittelujen ja niitä koskevien palautejärjestelmien kehittämiseen.