

Opiskelijoiden käsityksiä harjoittelun merkityksestä kasva-
tusalan asiantuntijuuden kehittämisessä

Emilia Tuohisto-Kokko
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Aikuiskasvatustiede
Lapin yliopisto
2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opiskelijoiden käsityksiä harjoittelun merkityksestä kasvatusalan asiantuntijuuden kehittymisessä

Tekijä: Emilia Tuohisto-Kokko

Koulutusohjelma/pääaine: Kasvatusalan koulutusohjelma, aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö _ Lisensiaatintyö _

Sivumäärä: 82+1

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen keskiössä on harjoittelun merkitys kasvatusalan opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisessä. Tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista harjoittelussa sekä asiantuntijuuden kehittymistä tukevia prosesseja. Tarkastelun kohteena on myös opintojen antamat valmiudet työelämäharjoittelua varten sekä teorian ja käytännön integroituminen harjoittelun aikana.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjaa aikaisempaan tutkimustietoon asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä sekä integratiivisen pedagogiikan malliin, jossa yhdistyy kokoelma periaatteita, joiden avulla tuetaan opiskelijoiden ja työelämässä olevien asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä. Tutkimuksen suuntauksena sekä aineiston analyysimenetelmänä on käytetty laadullista fenomenografista tutkimusotetta. Aineisto koostuu yhdestätoista Lapin yliopiston yleisen kasvatustieteen sekä aikuiskasvatustieteen opiskelijan harjoittelun lopussa kirjoittamasta reflektioivasta esseestä.

Tutkimustuloksina kuvataan kasvatusalan opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijuuden kehittymisestä maisterivaiheen harjoittelussa. Tutkimuksen tulokset osoittivat harjoittelun tukevan kokonaisvaltaisesti opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Harjoittelu antoi opiskelijoille monipuolisesti työkaluja oman asiantuntijuuden kehittämiseen, oman osaamisen tunnistamiseen sekä tulevaisuuden tavoitteiden selkeyttämiseen.

Merkittäviä asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä tukevia tekijöitä olivat tulosten mukaan opiskelijan taito reflektoida kriittisesti kokemuksiaan, laadukas ohjaus, työtehtävien laatu ja selkeä tavoitteiden määrittely sekä asiantuntijayhteisön toimintaan osallistuminen. Erytisesti ohjaaja sekä työyhteisön ilmapiiri tukivat opiskelijan osaamisen kehittymistä. Harjoittelun onnistumisen kannalta tärkeässä roolissa oli jo ennen harjoittelua aloitettu hyvin suunniteltu perehdytys sekä rakentava palaute.

Tutkimukseni tuloksilla teen kasvatusalan opiskelijoiden työelämässä vaadittavaa osaamista näkyväksi, jotta korkeakoulutuksella voidaan tehokkaammin vastata työelämän sekä yhteiskunnan tarpeisiin.

Avainsanat: asiantuntijuus, asiantuntijuuden kehittyminen, osaaminen, työharjoittelu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ASiantuntijuus	11
	2.1 Asiantuntijuus käsitteenä	11
	2.2 Asiantuntijuustiedon komponentit.....	15
	2.3 Asiantuntijuuden kehittyminen	18
3	TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN – HARJOITTELU OPPIMISEN MUOTONA	23
	3.1 Harjoittelu yliopistokoulutuksen osana.....	23
	3.1.1 Pedagogisia malleja koulutuksen ja työelämän integroimiseen..	25
	3.1.2 Integratiivinen pedagogiikka	28
	3.2 Perehdyttäminen osana työharjoittelun ohjausta	32
	3.3 Kasvatustieteellinen asiantuntijuus ja osaaminen	35
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	38
	4.2 Laadullinen tutkimus	39
	4.3 Fenomenografia	39
	4.4 Opiskelijoiden kirjoittamat refleктоivat esseet tutkimusaineistona.....	41
	4.5 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi	44
5	TULOKSET	47
	5.1 Asiantuntijuuden rakentuminen työharjoittelun aikana.....	47
	5.1.1 Teoriatausta käytännön kehittymisen tukena.....	48
	5.1.2 Työelämätaitojen ja yleisten taitojen kehittyminen.....	50
	5.1.3 Itsetuntemuksen kehittyminen.....	52
	5.2 Asiantuntijuuden kehittymistä tukevat pedagogiset ratkaisut harjoittelussa	55
	5.2.1 Ohjaus	56
	5.2.2 Työtehtävien laatu	60
	5.2.3 Asiantuntijayhteisön toimintaan osallistuminen	64
6	POHDINTA	69
	6.1 Keskeisten tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua	69

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	72
LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Yleinen kasvatustiede on generalistinen tieteenala, joka ei varsinaisesti valmista yksilöä tiettyyn ammattiin. Kasvatustieteilijöillä katsotaan olevan erilaista osaamista kuin perinteisten professionaalisten ammattien harjoittajilla: perinteisten ammatinharjoittajien työ on pitkälti aikaisemmin opitun soveltamista käytännön työelämässä kohdattaviin tilanteisiin ja ongelmiin, kun taas kasvatustieteilijöillä on osaamista, joka antaa valmiudet perehtyä nopeasti hyvinkin erilaisiin työympäristöihin ja työtehtäviin. (Palonen & Gruber 2010, 51; Järvinen & Poikela 2004, 13.) Ammattiin asettumista on pidetty aikaisemmin eräänlaisena kypsyyden merkinä. Nykyään sellaisen työpaikan, johon yksilö voisi asettua, saaminen on huomattavasti harvinaisempaa. Elämme aikakautta, jossa ihmisen täytyy sopeutua jatkuvaan teknologiseen ja ammatilliseen muutokseen. Yhteen ammattiin sitoutumisen ja perinteisen koulutuksen hankkimisen sijaan kehittämisen keskiössä vaikuttavat nykyään enemmänkin persoonalliset tekijät sekä moninainen valmius työskennellä erilaisissa työtehtävissä. (Vaattovaara 2015.)

Kasvatustietelijöiden toimintakenttä on laaja, ja näin ollen työllistäviä nimikkeitä löytyy useita erilaisia. Sama nimike voi edustaa hyvinkin monenlaisia asiantuntijatehtäviä. Tyypillisiä toimintaympäristöjä kasvatustieteilijöille ovat esimerkiksi opilaitokset, yliopistot, opetustoimen hallintopaikat, henkilöstöhallinnon toiminta-alueet, kansalais- ja ammattijärjestöt sekä tieteelliset ja alakohtaiset järjestöt. (Jakku-Sihvonen 2005, 133.) Kasvatusalan asiantuntijatehtävät ovat organisaatiosta riippuen hyvinkin erilaisia ja yhden työnimikkeen sisällä työnkuvat voivat vaihdella merkittävästi (Vaattovaara 2018). Keskeisiä kasvatusalan asiantuntijatehtävätyyppejä ovat esimerkiksi koulutuksen suunnittelu ja henkilöstön kehittämistehtävät, konsultointi ja työnohjaus, hallinto- ja johtamistehtävät sekä erilaiset tutkimus- ja arviointitehtävät (Jakku-Sihvonen 2005, 135–136).

Suomessa yliopistot ovat 1990-luvulta lähtien alkaneet kiinnittämään huomiota työelämälähtöisyyteen sekä koulutuksen ja työelämän rajan sumentumiseen:

oppimisesta on tullut työtä ja työ on jatkuvaa uuden oppimista. Muutos on huomioitu myös opetussuunnitelmissa ottamalla harjoittelu osaksi useita koulutusohjelmia. (Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 72; Stenström 2008, 128–129.) Suomessa yleisakateemisille aloille, joihin myös kasvatustiede lukeutuu, on harjoittelu levinnyt vasta 1980-luvulta lähtien. Tähän nähdään syynä suomalaisen koulutusjärjestelmän noudattama kouluoppimismalli, jossa työtehtävien harjoittelun ja oppimisen on katsottu kuuluvan työpaikalla tapahtuvaksi. (Ahola 2004, 27–28.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen harjoittelun merkitystä kasvatustieteen opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisessä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten harjoittelu tukee opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, miten opiskelijoiden asiantuntijuus rakentuu työharjoittelun aikana ja mitkä tekijät tukevat asiantuntijuuden kehittymistä. Tarkastelun kohteena on myös se, minkälaisia valmiuksia kasvatustieteen opinnot antavat työelämässä toimimiseen ja miten opiskelijat integroivat koulutuksessa oppimaansa käytännön tasolla. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijat. Tarkoituksena oli tutkia aikuis- ja mediakasvatustieteen sekä yleisen kasvatustieteen pääaineopiskelijoita, mutta mediakasvatustieteen pääaineopiskelijat päätettiin rajata pois tästä tutkimuksesta. Näin ollen tutkimuksen tavoitteiden ja aineistonkeruun kannalta keskityn ainoastaan yleisen kasvatustieteen sekä aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoihin. Tutkimuksessa tarkastelen asiantuntijuutta kasvatustieteellisestä näkökulmasta, eli olen kiinnostunut tarkastelemaan asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksen ja työelämän konteksteissa.

Useiden tutkimusten (Evans, Hodkinson & Unwin 2002; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Rainbird, Fuller & Munro 2004) perusteella voidaan sanoa, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimusalue on hyvin nuori ja alkanut kehittyä vasta 1990-luvulta lähtien. Tutkimusten linjat eroavat toisistaan sen mukaan, tarkastellaanko oppimista yksilön, yhteisön vai organisaation näkökulmasta. Osa tutkimuksesta keskittyy työntekijöiden yksilölliseen informaaliin ja satunnaisoppimiseen työpaikalla, ja osa tarkastelee oppimista osallistumisena työpaikan käytänteisiin ja kytkee yhteisöllisen ja yksilöllisen näkökulman yhteen. (Tynjälä,

Virtanen & Valkonen 2005, 28.) Opiskelijoiden työssäoppiminen ja näkökulma koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä ei kuitenkaan ole edellä mainituissa tutkimuksissa ollut esillä, vaan se nähdään erillisenä tutkimushaaranä, joka on alkanut laajentua voimakkaasti kasvainvälisesti, että kotimaassa 1990-luvulta lähtien (esim. Guile & Griffiths 2001; Vesterinen 2002; Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005).

Marja-Liisa Vesterinen (2002) on tutkinut väitöskirjassaan tradenomiopiskelijoiden ammatillista harjoittelua osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Tutkimustulokset osoittivat, että harjoittelu työpaikalla kehittää opiskelijoiden ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta, ja oppimistulokset nostavat osaamisen tasoa, laadullisesti että määrällisesti. Osaaminen kehittyi työelämän avaintaitojen, liike-elämän kokonaisosaamisen sekä ammatillisen erityisosaamisen alueilla. Oppimista tapahtui kaikilla asiantuntijuuden osa-alueilla käytännön tietotaidon oppimisena ja teorian ymmärryksen syventymisenä. Metakognitiivisista taidoista kehittyivät oppimaan oppimisen taidot, kyky tunnistaa ja hyödyntää ja ohjata omaa oppimistaan ja osaamistaan. Työpaikan ohjaaja ja jäsenet tukivat eniten oppimista, ja oppimista edistäviksi tekijöiksi koettiin työtehtävät ja oppimista edistävät toimintatavat, kuten itsereflektointi esimerkiksi oppimistehtävien ja oppimispäiväkirjojen muodossa. Tärkeässä roolissa harjoittelun onnistumisen kannalta olivat harjoittelulle määritellyt selkeät tavoitteet sekä tuettu ohjaus. Työtehtävät motivoivat silloin, kun ne vastasivat opiskelijoiden koulutusta, antoivat tarpeeksi haastetta sekä loivat opiskelijalle tunteen hallinnasta ja kehittymisestä. Vuorovaikutuksellisen ohjauksen keinoin kokemuksista muotoutui oppimista.

Professori Päivi Tynjälän, jonka tutkimusalue on oppiminen ja opetus korkeakoulutuksessa, on ollut mukana useammassa tutkimusprojektissa liittyen nimenomaan oppimiseen koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla. Hän on ollut mukana kehittämässä integratiivisen pedagogiikan mallia, jossa yhdistyy kokoelma periaatteita, joiden avulla tuetaan opiskelijoiden ja työelämässä olevien asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä. (Tynjälä 2007, 28.) Lähestyn tässä tutkimuksessa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä harjoittelun aikana integratiivisen pedagogiikan mallin näkökulmasta.

Kasvatustieteen kentällä opettajien urapolkujen ja asiantuntijuuden rakentuminen näyttäytyy huomattavasti systemaattisempaan kuin kasvatustieteen soveltavilla koulutusaloilla. Aiheesta on myös tehty huomattavasti enemmän tutkimusta. Generalistien ja kasvatustieteen opiskelijoiden sekä valmistuneiden asiantuntijuuden kehittymistä on kuitenkin tutkittu melko runsaasti pro gradu- ja master-työmuodoissa, mikä voidaan nähdä merkinä siitä, että teema mietityttää ja on tärkeä kasvatustieteen opiskelijoille. Perustelen tutkimukseni tärkeyttä sillä, että on olemassa selkeä tarve uudelle tutkimustiedolle ja käytännön kehittämistyölle. Haasteena aiheen tutkimuksessa voidaan nähdä se, että kasvatustieteen yleinen asiantuntijuus on niin yleistä, että se tulisi kiinnittää johonkin tiettyyn kontekstiin, ennen kuin kasvatustieteilijän asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tutkia tarkemmin.

Oma kiinnostukseni aiheeseen on peräisin omalta harjoittelujaksoltani, jonka aikana ymmärsin, kuinka merkittävä kokemus harjoittelu oli osaamisen tunnistamisen sekä tulevaisuuden työmahdollisuuksien hahmottamisen kannalta. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteen kentälle korkeakoulutuksen ja työelämän väliin osallistamalla niihin liittyvään keskusteluun. Tutkimukseni tulosten tarkoituksena on olla mukana kehittämässä korkeakoulupedagogiikkaa sekä vahvistamassa työelämäyhteistyötä tuomalla esille niitä merkittäviä osaamisen muotoja, joita koulutuksen kautta opitaan. Kun työelämässä vaadittavaa osaamista tehdään näkyväksi, pystytään korkeakoulutuksella tehokkaammin vastaamaan työelämän sekä yhteiskunnan vaatimuksiin. (ks. Tynjälä 2007.)

Harjoittelu Lapin yliopiston kasvatustieteiden opinnoissa

Lapin yliopiston kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittavien tutkintorakenteeseen kuuluu kolmen kuukauden pituinen harjoittelujakso, jossa kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen sekä mediakasvatustieteen pääaineopiskelijat saavat perehtyä ohjatusti valitsemaansa koulutuksen kannalta tärkeään ja keskeiseen työelämän alueeseen. Harjoittelu ja työssä oppiminen -opintokokonaisuus on kymmenen opintopisteen laajuinen. Opintokokonaisuus sisältää harjoittelujakson lisäksi infoluennon, harjoittelun aikana suoritettavan reflektoinnin blogin muodossa Moodle-oppimisympäristössä sekä harjoittelun jälkeen kirjoitettavan

yhteenvedon ja siihen liittyvän opettajapalautteen ja palautekeskustelun. Ohjeistuksen mukaan harjoittelun aikana opiskelijan tulee perehtyä koulutusalan kannalta keskeiseen työelämän alueeseen harjoittelupaikassa osoitetun ohjaajan ohjauksessa. (Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018-2021.)

Harjoittelu suoritetaan yleisesti kasvatustieteiden tutkimuksen, hallinnon, projektityökenttelyn tai suunnittelun työtehtävien parissa. Harjoittelupaikka voi kytkeytyä esimerkiksi henkilöstöhallinnon ja järjestöjen toiminnan organisointiin liittyvät suunnittelu-, tutkimus- ja kehitystehtäviin. Työtehtävien tulee edellyttää harjoittelijalta sisällöllisen vastuun ottamista, eli pelkästään käytännön tehtävät eivät täytä harjoittelun tarkoitusta. Keskeinen osa harjoittelua on harjoittelun aikana kirjoitettava työssäoppimisen reflektointi. Opiskelija aloittaa harjoittelun alkaessa blogin kirjoittamisen, avaa keskusteluita ja osallistuu niihin verkossa muiden harjoittelussa olevien kanssa. Tarkoituksena on tuoda esiin omia kokemuksia harjoittelusta ja toimia oman elämän teoreettikkona. Harjoittelun lopussa opiskelijan tulee laatia reflektiova essee, jossa opiskelija kiinnittää jonkin harjoittelussa nousseen työelämän ilmiön tieteelliseen keskusteluun viittaamalla alan tutkimuksiin. Tarkoituksena yhteenvedossa on pohtia omien tietojen ja taitojen kehittymistä sekä harjoittelua kokonaisuudessaan omasta näkökulmasta. (Vaattovaara 2018.)

Korhosen (2005) mukaan kasvatustiede on hyvin teoreettinen oppiaine, ja opiskelijan selkein yhteys työelämään ja käytäntöön tapahtuu nimenomaan harjoittelujakson aikana. Monelle kasvatustieteilijälle opintoihin kuuluva korkeakouluharjoittelu on ensimmäinen oman alan työpaikka ja merkityksellinen kokemus asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Suomessa kasvatustiedettä voi opiskella Lapin yliopiston lisäksi Helsingin, Tampereen, Turun, Oulun, Jyväskylän ja Itä-Suomen (Joensuun Kampus) yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Kaikissa edellä mainituissa kasvatustieteiden koulutusohjelmissa harjoittelu on pakollinen osa syventäviä opintoja. Vaikka eri yliopistojen kasvatustieteiden koulutusohjelmien pääainevaihtoehdot ja opetuksen painopisteet vaihtelevat, harjoittelun pääasiallinen tavoite on kaikissa sama. Harjoittelun pituus vaihtelee yliopistoittain kahdesta

kolmeen kuukauteen ja kaikissa yliopistoissa harjoittelu on mahdollista korvata aikaisemmalla työkokemuksella.

Harjoittelun tavoitteiksi on asetettu opiskelijan oman ammatti-identiteetin pohtiminen sekä omien mahdollisuuksien hahmottaminen työelämää ajatellen. Tämän lisäksi opiskelijaa halutaan haastaa pohtimaan käytännön ja teorian välisiä yhteyksiä työelämään tutustumisen muodossa. (Vaattovaara 2015; 2018). Harjoittelun tärkeys perustuu opiskelijan mahdollisuuteen päästä kohtaamaan työelämä sekä sen vaatimat taidot ja tiedot. Harjoittelu mahdollistaa opiskelijalle verkostojen laajentamisen, mikä parantaa tulevaisuuden työllistymismahdollisuuksia. (Laine 2001, 3.) Harjoittelun aikana opiskelijalla on mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan aikaisempiin käsityksiinsä, soveltaa oppimaansa käytäntöön sekä selkeyttää samalla urasuunnitelmiaan ja kuvaa omasta osaamisestaan (Korhonen 2005; Vesterinen 2002, 31).

2 ASIANTUNTIJUUS

2.1 Asiantuntijuus käsitteenä

Asiantuntijuuden käsite on hyvin laaja, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa olen rajannut näkökulman koskemaan kasvatustieteellistä sekä työelämään kytkeytyvää asiantuntijuutta. Asiantuntijuutta ja siinä kehittymistä voidaan pitää ajankoh- taisena ja tärkeänä teemana tämänhetkisessä jälkimodernissa tietoyhteiskun- nassa, sillä käytännössä jokaisen oletetaan olevan tekemänsä työn asiantuntija (Kivinen & Silvennoinen, 2000). Asiantuntijuuden määritelmässä yhteistä on käsi- tys siitä, ettei asiantuntijuus ole yksilön tai ryhmän pysyvä ominaisuus (Murtonen 2004, 77). Asiantuntijuus on jatkuvasti uusiutuva ja muotoaan muuttava ilmiö minkä takia sen määrittely ei ole yksinkertaista. Korkeakoulututkinnon perimmäi- senä tavoitteena on antaa yksilölle valmius toimia opiskelemansa alan asiantun- tijana. (Murtonen 2004, 77.) Yliopistosta valmistuneilta odotetaan korkeatasoista osaamista, jolle nähdään ominaisena piirteenä kehittävä, refleктоiva sekä tutkiva työtapa (Korhonen 2005).

Se, miten asiantuntijuus määritellään ja käsitetään, on riippuvaista ajasta ja kon- tekstista (Isoherranen 2012, 58). Nykypäivänä muuttuvassa maailmassa asian- tuntijuudessa olennaisin piirre on valmius kohdata ongelmia ja kehittää niiden hallitsemiseen ja ratkaisemiseen tarvittavia taitoja ja tietoja (Hakkarainen & Paa- vola 2006, 217). Palosen ja Gruberin (2010) mukaan osaamisen keskiössä on laadukas ja pitkäjänteinen harjoittelu, eikä niinkään älykkyys tai pitkä työhistoria. Yksilön kehittyminen ja ”taitavaksi tuleminen” vaatii sekä vuorovaikutusta muiden asiantuntijoiden kanssa että sosiaalisen ympäristön: asiantuntijuus on siis näin ymmärrettynä kollektiivinen ominaisuus. (Palonen & Gruber 2010, 41–42.)

Asiantuntijuus rinnastetaan monesti ammatillisuuteen, kun puhutaan tietyn alan tuntemisesta ja profession antamasta valtuudesta työskennellä tietyn alan tuntijana. Erotan tässä tutkimuksessa asiantuntijan ja ammattilaisen käsitteet toisistaan. Ammattilainen suorittaa työtehtävänsä oman ammattinsa edellyttämällä tavalla, kun taas asiantuntija siirtää tietoa toimintaympäristöstä toiseen ja hallitsee kokonaisuuksia ja asioiden merkityssuhteita laajemmin kuin vain oman työnsä vaatimasta näkökulmasta (Lehtinen & Palonen 1999, 151). Tarkoitan tässä tutkimuksessa asiantuntijuudella perinteisistä ammateista irrallista ja niiden ulkopuolelle asettuvaa osaamista.

Asiantuntijuus- käsitteellä viitataan suomen kielessä yleisesti arviointiin, tietämiseen ja ennakointiin sekä korkeakoulutuksen tuottamaan osaamiseen. Suomessa korkeakoulutus ja pitkä työkokemus ovat toimineet perinteisesti asiantuntijuuden osoittimina. Kansainvälisessä eksperttiys-tutkimuksessa asiantuntijuus käsitetään eri tavalla ja merkitys on eri kuin Suomessa: asiantuntijuus tai tässä tapauksessa eksperttiys (expertise) viittaa korkeatasoiseen osaamiseen tai suorittamiseen riippumatta yksilön koulutustasosta. (Tynjälä, Virtanen ja Valkonen 2005, 34; Palonen & Gruber 2010, 41.)

Bereiter ja Scardamalia (1993, 82) erottavat ekspertit ja kokeneet korkeakoulutetut toisistaan. Siinä missä rutinoitunut ammatinharjoittaja vain suoriutuu työtehtävistään, määrittelee todellinen ekspertti toimintaansa ja tehtäviään jatkuvasti uudelleen. Tällaista ekspertin toimintatapaa voidaan kutsua ”asteittain eteneväksi progressiiviseksi ongelmanratkaisuprosessiksi” (Tynjälä 2005, 160). Kun edellinen tehtäväkenttään kuuluva ongelma on ratkaistu, asiantuntija osaa kehittää uudenlaisen, entistä korkeatasoisemman ongelman, jota hän lähtee ratkaisemaan, toimien näin ollen jatkuvasti oman kompetenssinsa ylärajoilla kasvattaen omaa asiantuntemustaan (Bereiter & Scardamalia 1993, 82; Tynjälä 2005, 160).

Tällä tavalla päästään hyvin lähelle oppimiskäsitettä. Näin ollen progressiivista ongelmanratkaisuprosessia voidaan pitää jatkuvana oppimisprosessina. Tällöin eksperttiyttä ei nähdä pysyvänä ominaisuutena, joka saavutetaan koulutuksessa tai työkokemuksen kautta eikä se näin määriteltynä ole sidottu mihinkään

oppiarvoihin, vaan se voidaan liittää toimintatapaan, joka syntyy itsereflektion ja tilannekohtaisen oppimisen kautta. Asiantuntijuus on tällä tavalla määriteltynä prosessi, joka tuottaa jatkuvasti lisää kehittyvää tietotaitoa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 81–82; Tynjälä 2011, 84; Tynjälä 2005, 160.) Monesti esimerkiksi työpaikoilla erilaiset toimintatavat perustuvat rutiineihin, jotka ovat siirtyneet työntekijältä toiselle ilman yhteyttä toiminnan alkuperäiseen taustateoriaan. Vanhan toimintatavan osoittautuessa kelvottomaksi asiantuntija osaa tunnistaa toiminnan takana olevan tiedon, jotta kelvottoman toimintatavan arviointi ja muuttaminen tai siitä kokonaan luopuminen voidaan perustella. (Palonen & Gruber 2010, 49.)

Tynjälän (2005, 2011) mukaan ongelmanratkaisukyky on aivan asiantuntijuuden ytimessä. Muodollinen teoreettinen tieto muuntuu asiantuntijan informaaliseksi tiedoksi ja taidoiksi, kun sitä käytetään ongelmien ratkaisemiseen. Ongelmanratkaisu on toimintaa, jonka kautta asiantuntijuus kehittyy. Usein asiantuntijat kohtaavat ongelmallisia tehtäviä ja haasteita, joissa he joutuvat työskentelemään oman osaamisensa ylärajoilla ja ylittämään oman osaamisensa rajoja. Tällaisen ongelmanratkaisun kautta heidän osaamisensa kehittyy. Murtonen (2004) määrittelee asiantuntijuuden jatkuvaksi ja kehittyväksi ongelmanratkaisuprosessiksi.

Hakkarainen, Palonen & Paavola (2002, 448) jäsentävät asiantuntijuustutkimuksen näkökulmia kolmen toisiaan täydentävän pääsuuntauksen tiedonhankinnan, osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmien kautta. Suuntaukset liittyvät eri tutkimustraditioihin ja niissä painottuu asiantuntijuuden tarkastelu eri käsitteiden näkökulmista. Suuntauksia on tarkasteltu toisiaan vastaan kilpailevina teorioina, mutta niiden voidaan myös ajatella olevan toisiaan täydentäviä käsityksiä ja lähestymistapoja asiantuntijuuden olemuksesta. Tiedonhankintanäkökulman keskiössä on asiantuntijuuden tiedollinen luonne.

Ensimmäinen näkökulma on kognitiivinen eli *mielensisäinen näkökulma*, jossa painottuu asiantuntijuuden tiedollinen komponentti: asiantuntijuus nähdään taitavana tiedonkäsittelynä sekä tiedonhankintana. Näkökulman avulla on saatu tietoa asiantuntijoiden tiedonkäsittelyprosesseista ja ymmärretty eroavaisuus aloittelijoiden sekä eksperttien ongelmanratkaisutaidoissa. Puutteena näkökulmassa

on esitetty asiantuntijuuden esiintyminen ”kognitiivisena yksilötason ilmiönä”. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 448.)

Osallistumisnäkökulmassa asiantuntijuuden muodostuminen nähdään sosiaalisena ilmiönä ja siinä korostuu osallisuus johonkin tiettyyn yhteisöön. Näkökulmassa korostuu oppimisen ja asiantuntijuuden kontekstisidonnaisuus, minkä vuoksi tavoitellaan oppimisympäristöjen autenttisuutta. Osallistumisnäkökulmassa eksperttiyys näkyy kokonaisvaltaisena osallistumisena yhteisöön ja toimintakulttuuriin. Asiantuntijuuteen siirtyminen tapahtuu oppipoikamallin mukaisesti, mutta tämän kaltaiset pedagogiset ratkaisut johtavat olemassa olevien käytäntöjen toistamiseen ilman uusien käytänteiden luomista. (Tynjälä 2004, 174–175.) Wenger (1998) pitää asiantuntijuuden kehittymistä sekä kontekstisidonnaisena että sosiaalisena prosessina. Hänen mukaansa prosessissa korostuu erityisesti ammatillisen identiteetin rakentuminen sekä autenttisiin oppimisympäristöihin osallistuminen.

Kolmas eli *tiedon luomisen näkökulma* näkee asiantuntijuuden prosessina, joka yhdistää kognitiivisen näkökulman ja osallistumisnäkökulman positiivisia puolia ja tarkastelee asiantuntijuutta sekä yhteisöllisenä, että yksilöllisenä tiedon luomisen prosessina (Tynjälä 2004, 174–175). Bereiter ja Scardamalia (1993) näkevät asiantuntijuuden kehittyvän yksilöllisenä, sekä yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina, jonka keskiössä on vastavuoroinen tuki sekä tasavertainen tiedon jakaminen. Yhteisön haasteisiin vastataan vahvistamalla osaamista ja taitoa, joka edistää yhteisön toimintaa ja luo samalla yksilön toimintaa edistäviä menettelykeinoja. Prosessissa korostuvat yhteisön asettamat haasteet ja tuen määrä. (Bereiter & Scardamalia 1993.) Oppiminen on sosiaalisen ympäristön määrittämää, jolloin yksilön eli oppijan ja yhteisön toimintaa ei eroteta toisistaan. Asiantuntijuuden ajatellaan olevan yhä enenevässä määrin erilaisten ryhmien, organisaatioiden ja verkostojen taitoa ratkaista uudenlaisia ja muutoksessa olevia ongelmia. (Launis & Engeström 1999, 64.)

2.2 Asiantuntijuustiedon komponentit

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää kasvatustieteen opinnoissa ja niihin kuuluvassa harjoittelussa kehittyvää asiantuntijuutta, joten näen tärkeäksi tarkastella, mistä komponenteista asiantuntijuustieto rakentuu. Tynjälä (Tynjälä 2005, Tynjälä 2006; Tynjälä 2008; Tynjälä 2010) on jakanut asiantuntijuuden neljään pääelementtiin, jotka kuvaavat kattavasti asiantuntijuustiedon rakentumista ja samalla rakentavat integratiivisen mallin ytimen, jota käsittelen lisää kappaleessa 3.1.2. Neljä osa-aluetta ovat 1) formaali teoreettinen ja käsitteellinen tieto, 2) informaali käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, 3) toiminnan säätelyä koskeva tieto ja itsesäätelytieto ja 4) sosiokulttuurinen tieto.

Formaaliksi teoreettiseksi ja käsitteelliseksi tiedoksi katsotaan kirjoista ja luennoilla opiskeltava muodollinen tieto. Kaikilla tieteenaloilla on oma tietoperustansa, johon kuuluvat tietyt termit, käsitteet ja symbolit ja erilaiset teoriat ja teoreettiset mallit, joilla alan ilmiöitä kuvataan. Formaali tieto on rationaalista, yleispätevää, universaaliala ja muodollista, ja siitä voidaan keskustella. Formaali tieto on eksplisiittistä eli sanoilla ilmaistavissa olevaa tietoa. Käsitteellinen tieto antaa kokemusperäiselle tiedolle vakaamman pohjan, minkä takia se nähdään tärkeänä osana asiantuntijuutta. (Tynjälä 2010, 82.) Murtosen (2004, 108) mukaan asiantuntijuuden ydin rakentuu teoreettisesta tiedosta, jota sovelletaan erilaisissa asiayhteyksissä. Tietoa tulkitaan ja linkitetään sovellettuun kontekstiin. Puusa ja Eerikäinen kuvailevat eksplisiittistä tietoa luonteeltaan muodolliseksi sekä systemaattiseksi. (Puusa & Eerikäinen 2011, 46). Tätä tiedon lajia on kutsuttu myös deklarativiseksi tiedoksi eli tiedoksi, jota voidaan ilmaista väitteiden muodossa. Tällainen tieto on yleispätevää, universaaliala tietoa eikä se riipu yksittäisten ihmisten kokemuksista, vaan on tieteellisesti todistettua ja todennettua ja yleisesti hyväksyttyä tietoa. Tällaista tietoa opimme lukemalla, kuuntelemalla ja keskustelemalla. Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan formaali tieto muodostuu pääasiassa sosiaalisissa prosesseissa kritiikin ja väittelyiden kautta. Asiantuntijalla on olemassa hyvä tietoperusta, mutta se ei yksistään tee kenestäkään asiantuntijaa.

Informaalia käytännöllistä tietoa kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa myös proseduraaliseksi tiedoksi. Tämä viittaa tietoon oikeista menettelytavoista, josta käytetään myös termiä ”know how” eli tietoa siitä, miten jokin asia tehdään (esim. Novak 2002, 125). Tynjälän (2010) mukaan käytännöllinen tietämys on usein ainakin osittain automatisoitunutta ja siitä voidaan puhua taitona tai osaamisena. Käytännöllistä tietoa hankitaan pääasiallisesti kokemuksen kautta, minkä vuoksi sitä kutsutaan myös kokemukselliseksi tiedoksi. Silloin kun tietoa hankitaan kokemuksen kautta, se jää usein implisiittiseksi tiedoksi. Tällä viitataan äänettömään tai hiljaiseen tietoon (tacit knowledge), jota ei ole puettu sanoiksi. Tällainen tieto ilmenee taitoina ja osaamisena. Tästä käytännön esimerkkinä: jos olet pudottamassa lasia maahan, pystyt kertomaan ennakkoon, mitä lasille tapahtuu sen tippuessa, vaikka et pystykään perustelemaan sitä fysiikan lakien perusteella. Hiljainen tieto saattaa sisältää myös huonoja käytänteitä sekä ajattelu- ja työskentelytapoja, jotka ovat tarkoitukseltaan epäkäytännöllisiä. Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen saattaa olla tarpeen, jotta ongelmatilanteen eteen tullessa pystytään selvittämään ongelman luonne ja kehittämään siihen ratkaisu. (Tynjälä 2010, 83–89.)

Hiljainen tieto voidaan eritellä omaksi asiantuntijuuden, koska sillä on merkityksellinen asema eksperttisuorituksissa. Jotta hiljaista tietoa voitaisiin kehittää ja syventää, on löydettävä keinoja tehdä siitä eksplisiittistä eli näkyvää. Kun käsitteellinen tieto on luonteeltaan yleispätevää, kokemuksellinen tieto on henkilökohtaista ja perustuu jokaisen omaan kokemukseen. Se ei kuitenkaan ole toisarvoista. Huippuosajalla on paljon kokemuksen mukana tullutta hiljaista tietoa, jota aloittelijalla ei vielä ole. Kokemuksellisen tiedon varassa ihminen pystyy tekemään intuitiivisesti nopeita ratkaisuja tilanteissa, joissa ei ole aikaa miettiä. (Tynjälä 2006, 107; Tynjälä 2008, 144; Tynjälä 2010; 82–89.)

Kun törmätään uudenaikaiseen ongelmaan, johon automatisoituneet toiminnot eivät riitä, on hyödynnettävä reflektiivisyyttä eli *itsesääätelytietoa* (self-regulative knowledge; Bereiter 2004). Kyseiseen asiantuntijuuden elementtiin kuuluu meta-kognitiivinen tieto, eli tuntemus omista kognitiivisista eli tiedollisista toiminnoista. Tällaista tietoa on esimerkiksi omien vahvuuksien ja heikkouksien,

oppimistapojen ja osaamistarpeiden sekä toiminta- ja ajattelumallien tunnistaminen. Itsesääätelytaidot kehittyvät reflektoinnin kautta. Jotta virheistä voidaan oppia, nousee taito erityisen merkittävään rooliin silloin, kun jokin asia on mennyt pieleen. (Tynjälä 2008, 145; Bereiter & Scardamalia, 1993).

Reflektio on oman toiminnan, tietämyksen ja seuraamusten sekä toimintaympäristön muutoksien jatkuvaa kriittistä tarkastelua ja analysointia. Sille voidaan nähdä ominaisena kaksinaisuus. Tämä perustuu sekä omien tunteiden, asenteiden ja toimintojen tarkastelun syventymiseen että myös päivittäisistä käytännön tilanteista ja rutiineista etäisyyden ottamiseen. (Ruohotie 2000, 137; Helakorpi 2010, 27.) Taito on hyödyllinen myös silloin, kun ollaan vasta opettele-massa uusia asioita ja toimintoja.

Asiantuntijan toimiessa reflektiivisesti hän kykenee ottamaan huomioon erilaisia näkökulmia ja perustelemaan uudenlaisia ongelmanratkaisumalleja myös ristiriitaisissa ja monimutkaisissa tilanteissa. Asiantuntijalla on valmiudet tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa, reflektoida omaa toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja tehdä tarvittavia korjausliikkeitä. Tietoisuuden avulla asiantuntija ymmärtää ja pystyy huomioimaan myös toisten asiantuntijoiden ja toimijoiden tietopohjaa, päätöksentekoa sekä arvoja. (Isoherranen 2012, 61–63.) Osaaminen ja tieto siis kehittyvät kriittisen reflektoinnin keinoin ja tuloksena (Vesterinen 2002, 44). Bereiterin (2004) mukaan kriittinen reflektio voi kohdistua myös laajemmin koko ammattikäytäntöön, eikä sitä tällöin nähdä pelkästään yksilöön kohdistettuna sisäisenä psykologisena toimintana (Bereiter 2004, 145–147).

Kolme edellä mainittua asiantuntijatiedon osa-aluetta ovat henkilökohtaista tietoa, mutta on vielä neljäs tiedon muoto, joka ei ole kenenkään henkilökohtaisesti omaavaa tietoa. Neljäs tiedon muoto, joka muodostaa asiantuntijuuden kehyksen on *sosiokulttuurinen tieto*. Sosiokulttuurinen tieto on tietoa, joka on valautunut sosiaalisten yhteisöjen toimintatapoihin ja jopa erilaisiin apuvälineisiin, työvälineisiin, laitteisiin ja koneisiin. Esimerkkinä tästä voidaan nähdä jokaisen oma paikka kahvihuoneessa, tiettyjen hierarkkisten järjestelmien noudattaminen päätöksenteossa tai tiettyjen ohjelmistojen käyttäminen työssä. On tärkeää, että jokaisella

opiskelijalla on opintojensa aikana mahdollisuus osallistua todellisen työelämän aitoihin toimintakäytänteisiin. (Tynjälä 2010, 82–85.)

Asiantuntijatyöhön liittyy paljon eettisiä kysymyksiä ja inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyviä tapahtumia, jotka herättävät voimakkaita tunteita. Asiantuntijuus ei perustu ainoastaan vankkaan tietopohjaan, vaan koostuu useista eri elementeistä. Koulutuksen ja opetuksen kannalta on tärkeää, että vaikka pystymmekin analyttisesti erottelamaan eri elementtejä tai komponentteja toisistaan, korkeatasoisessa osaamisessa ne eivät suinkaan ole erillisiä, vaan tiukasti toisiinsa integroituneita. Asiantuntijan ratkaistessa ongelmaa, hän ei mieti, mitä teoriaa tai tutkimustiedon osa-aluetta hän soveltaisi. Ratkaisut syntyvät pääasiallisesti yhteen sulautuneen kokemus- ja teoretiedon kautta. (Tynjälä 2010.)

2.3 Asiantuntijuuden kehittyminen

Useimmiten asiantuntijuuden kehittymistä on kuvattu etenemisenä noviisista ekspertiksi. Dreyfus & Dreyfus (2000, 19–36) ovat kuvanneet asiantuntijuuden kehittymisen prosessia yhä ajankohtaisella viisiportaisella kehitysvaihemallilla, jossa nousee esille konkreettisissa tilanteissa saadun kokemuksen merkitys nimenomaan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Vaikka taustalla olisi pohjakoulutus, on asiantuntijuuttaan kehittävän yksilön saatava konkreettinen kosketus ja kokemus siihen alueeseen, jolla työskentelee, jotta hänellä on mahdollisuus kehittyä kohti eksperttiyttä. Dreyfus ja Dreyfus (2000) nostavat esille tärkeän huomion siitä, että on tiettyjä alueita, joissa kaikki pyrkimyksestä huolimatta eivät kehity eksperteiksi. Tästä esimerkkinä shakki, jossa vain pieni osa noviiseista pystyy saavuttamaan ekspertin tason, kun taas esimerkiksi auton ajamisessa suurin osa pystyy saavuttamaan eksperttiyden.

Toiminnan sääntöjen sekä teoreettisen tietoperustan lisäksi voidaan kokemuksen kautta hyödyntää aikaisemmin opittuja ratkaisumalleja. Asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu asteittaisilla muutoksilla ajattelun tasolla, ja tämä malli antaa

peruskuvan siitä, miten asiantuntijaksi kehittyvän toiminta ja ajattelu muuttuvat kokemuksen lisääntyessä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 77–78.)

Aloittelija tai *noviisi* (novice) tunnistaa ja erottaa kyseiseen taitoon vaadittavat piirteet opastuksen avulla ja oppii ratkaisemaan ongelmat noudattaen ja seuraten tiukasti sääntöjä ja toimintaohjeita. Elementtien tulee olla objektiivisesti määriteltyjä ja selkeitä, jotta tunnistus onnistuu ilman kokonaiskuvaa tilanteesta. Aloittelija hämmentyy herkästi, jos asiat eivät suju suunnitelmien mukaisesti. Suhde on tässä vaiheessa ympäristöön nähden irrallinen. *Edistynyt aloittelija* (advanced beginner) osaa kokemuksensa avulla huomioida tilannesidonnaisesti sääntöjä, jotka ovat entistä moninaisempia. Tietoinen tavoitteenasettelu ja kontekstin huomioiminen on kuitenkin vielä hankalaa, eikä kokonaisvastuun ottaminen omasta tuotoksesta vielä onnistu. Edistynyt aloittelija osaa jo kohdata jossain määrin suunnitelmien muutokset. *Pätevä ongelmanratkaisija* tai *suorittaja* (competent performer) ei ole enää riippuvainen ohjeista, vaan toimintaa ohjaa suunniteltu tavoite. Asioiden priorisoiminen on kuitenkin edelleen hankalaa: oppija tarvitsee päätöksentekoa helpottavaa hierarkkista järjestelmää. Hän ottaa vastuun sekä omasta valmiista tuotoksestaan että yhteisön tavoitteista. *Taitavan suorittamisen* (proficiency) vaiheessa *taitaja* on sitoutunut tavoitteeseen, toimii nopeasti ja hallitsee joustavuuden. Häneltä onnistuu havaintojen tekeminen ja tilanteiden hahmottaminen kokonaisvaltaisesti. Taitava suorittaja luottaa kokemukseensa ja osaa peilata ongelmanratkaisutilanteita kokemustaustansa. *Asiantuntija* (expert) hallitsee päätöksenteon intuitiivisena osana ympäristöään ja hallitsee syvällisesti tilanteita kokonaisuuksina. Asiantuntija tietää mitä tekee ja sitoutuu syvällisesti tavoitteeseen: hän toimii puhtaasti kokemuksensa perusteella. Hän pystyy ottamaan tilannetekijät huomioon ja ennakoimaan tulevaisuuden kehitystä. (Dreyfus & Dreyfus 2000, 21–35; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 77–78.)

Samalla kun noviisi pyrkii tavoitteeseen hyvin analyttisesti harkiten ja ohjeita orgaanisesti seuraten, asiantuntija intuitiivisesti elää tilanteen vaatimalla tavalla ja toimii aikaisempia ratkaisumalleja soveltaen. Dreyfuksen ja Dreyfuksen (2000) mallin mukaan asiantuntijuus perustuu ajatukseen siitä, että yksilö on kykeneväinen ratkaisemaan uuden ilmenevän ongelman edellisten kokemustensa perusteella,

ja nimenomaan hiljaisen tiedon avulla valikoimaan juuri ne kokemustensa puolet, jotka hän näkee hyödyllisinä uuden tilanteen ratkaisemisessa.

Dreyfus ja Dreyfusin asiantuntijuuden kehittymisen mallia on kritisoitu erityisesti asiantuntijuuden rutinoitumisen näkökulmasta. Tällä viitataan asetelmaan, jossa asiantuntijuus helpottuisi asteittaisena toimintana ja muuttuisi lopulta täysin rutiniinomaiseksi. Asiantuntijuustutkimuksissa on löytynyt ongelmanratkaisutehtäviä, jotka asiantuntijat ovat joissain tapauksissa kokeneet haastavammiksi kuin aloittelijat tai asiantuntijat ovat asettaneet haasteellisemman ongelman ratkaistavaksi kuin vastaavasti aloittelijat. Tutkimusten perusteella kohdatessaan uuden ongelman aloittelijan ongelmanratkaisuprosessi muistuttaa asiantuntijan ongelmanratkaisua. (Dreyfus & Dreyfus 2000, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 77–78.)

Asiantuntijuuden kehittyminen on Eteläpellon ja Tynjälän (2005, 9–15) mukaan yksilön koulutus- ja työuraan vahvasti liittyvä prosessi, jonka keskeisessä osassa ovat työyhteisön toiminta ja työkuulttuuri. Koulutus ei yksinään tuota minkään alan asiantuntijuutta, eikä työelämässä osaaminen kehity tyhjiössä: oppiminen tapahtuu ennen kaikkea osallistumalla asiantuntijayhteisöjen toimintaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 135). Kokoukset tai tapaamiset ovat Svennevigin (2012) mukaan työelämässä se ympäristö, jossa organisaation kulttuuri ja vuorovaikutustavat muodostetaan. Osallisena on yleensä vähintään kaksi työntekijää, mikä mahdollistaa tilanteen, jossa organisationaalista tietoa luodaan sekä tehdään käytännön työtä. (Svennevig 2012, 3–4.)

Lave ja Wengerin (1991, 52–58) mukaan optimaalisinta oppimista nähdään, kun oppipoika tai tämän tutkimuksen puitteissa harjoittelija osallistuu aktiivisesti yhteisön toimintaan. Yhteisössä tapahtuu tällöin hyvin paljon oppimista ja jonkin verran varsinaista opettamista. Lave ja Wenger ovat löytäneet kolme tekijää, jotka edesauttavat edellä kuvatun käytännön tilanteen onnistumista. Ensinnäkin *yhteisön tulisi varmistaa, että uudella jäsenellä on tarpeeksi laajasti mahdollisuuksia ja aikaa osallistua yhteisön toimintoihin sekä mahdollisuus edetä aloittelijalle sopivista tehtävistä vaikeampiin, niin varmistuu kattava kokonaiskuva yhteisön toiminnasta.* Toisena *yhteisön tulee varmistaa jäsenten välinen*

monipuolinen vuorovaikutus. Tätä Lave ja Wenger perustelevat sillä, että todelliset tarinat siitä, miten yhteisössä ongelmat on saatu ratkaistua, auttavat tehokkaasti uuden jäsenen oppimista. Kolmantena *yhteisön on varmistettava koko organisaation läpinäkyvyys:* hyödynnetyn teknologian, sääntöjen sekä organisaation rakenteiden tulee olla avoimia koko yhteisölle, mukaan lukien uusille jäsenille. Optimaalisin oppiminen tapahtuu mallin mukaan yhteisön sisässä tiiviillä keskusteluyhteydellä yhteisön jäsenten välillä eikä kokemus tällöin perustu pelkästään yksilön varastoimille muistikuville. (Lave & Wengerin 1991, 52–58.)

Jakku-Sihvonen (2005, 141) on lähestynyt kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä kuvaamalla kasvatustieteen asiantuntijuusalueen eri vaatavuustason tehtävvyöhykkeitä. Jakku-Sihvosen mukaan vyöhykejajattelu koskettaa erityisesti sellaisia tehtäviä, joissa ei ole selkeitä kelpoisuuden määrittelemiä profesioita ja joihin erikoistutaan työelämässä. Asiantuntijuuden kehittyminen perustuu hitaasti etenevälle siirtymiselle toiminta-alueen reunavyöhykkeeltä vähemmän vastuullisista tehtävistä kohti toiminnan ydintä erikoisosaamista vaativiin tehtäviin. Jakku-Sihvonen kuvaa neljää vyöhykettä seuraavasti:

- *Reunavyöhykkeiden* tehtävät edellyttävät lähinnä yleishallintaa ja ovat luonteeltaan rutiininomaisia, eikä niihin kiinnitetä akateemisessa peruskoulutuksessa juurikaan erityistä huomiota. Reunavyöhykkeen tehtävien sisältäessä substanssin hallintaan liittyviä elementtejä, ottaa vastuun niihin liittyvästä päätöksenteosta esimies tai pätevämpi kollega.
- *Yleishallintavyöhykkeen* tehtäviin kuuluu substanssin hallitsemiseen perustuvaa toimintaa ja aloitteellisuutta, mutta lopullinen vastuu ja päätösvalta tehtyjen ratkaisujen mielekkyydestä on edistyneemmällä kollegalla, monijäsenisellä tiimillä tai esimiehellä. Yleishallintavyöhykkeellä yksilön kiinnostuksen kohteet alkavat jäsentyä ja oma erikoisalue selkiintyä.
- *Erikoisasiantuntijavyöhykkeellä* asiantuntijalta odotetaan oman alueen erikoisasiantuntemusta, jolloin aloitteellisuus ja vastuu päätöksistä ovat

asiantuntijalla itsellään. Vyöhykkeen erikoisasiantuntijat toimivat itsenäisissä tehtävissä kehittäjinä, tutkijoina, arvioijina tai konsultteina.

- *Huippuosajavyöhykkeen* tehtävät perustuvat vastuullisuudelle ja edellyttävät toimeenpano- ja päätöksentekovaltaa. Asiantuntijalta edellytetään tunnistetun erikoisosaamisen lisäksi alan erinomaista yleistuntemusta sekä globaalia konteksti- ja sisältötietämystä. Huippuosajavyöhykkeen työtehtävät ovat usein kasvatusalalla esimerkiksi tehtävät merkittävien innovaatioryhmien parissa tai tutkimus- ja kehittämishankkeiden johtotehtävissä.

3 TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN – HARJOITTELU OPPIMISEN MUOTONA

3.1 Harjoittelu yliopistokoulutuksen osana

Collinin ja Tynjälän (2002, 36–40) mukaan akateemisille työpaikat ovat merkittäviä oppimisympäristöjä ja erityisesti yliopistosta valmistuville harjoittelu on tärkeä tekijä asiantuntijuuden syntymisessä ja ylläpitämisessä. Koulutuksesta saatu teoreettinen tietotaito on perusta työssä vaadituille taidoille ja kehitymiselle: koulutus tuottaa yleistä osaamista, joka antaa valmiuden oppia ja soveltaa uudenlaisia toimintatapoja sekä työskennellä erilaisissa ympäristöissä valmistumisen jälkeen. Harjoittelussa opiskelija saa soveltaa koulutuksessa oppimaansa käytännössä ja reflektoida kokemuksia aikaisempiin käsityksiinsä sekä koulutuksessa esitettyihin teorioihin (Vesterinen 2002, 31).

Tynjälän (2005) mukaan ammatillista asiantuntijuutta on perinteisesti kehitetty formaalin koulutuksen keinoin, mutta prosessia hidastaa kuitenkin se, että tiedon oppiminen ja opitun tiedon käyttöön ottaminen on koulutuksessa usein erotettu osittain toisistaan (Tynjälä 2005, 173). Perinteisiä yliopistossa hyödynnettyjä opetuksen muotoja on kritisoitu ns. elottoman tiedon tuottamisesta, josta hyödytään lähinnä koulutuksellisissa yhteyksissä, mutta joka jää käyttökelvottomaksi työelämän ongelmatilanteissa. Korkeakoulutuksen ja työelämän suhteista puhuttaessa keskiössä on useimmiten korkeakoulutettujen koulutuksesta opitut sisällölliset tiedot. Koulutuksen tulisikin näin ollen vastata työelämän haasteisiin integroimalla alakohtaisen tiedon opiskelu yhteen yleisten työelämässä vaadittavien taitojen kanssa. Asiantuntija-asemassa olevalta työntekijältä vaaditaan oman alan asiantuntemuksen lisäksi erilaisia kriittisen ajattelun ja itsearvioinnin taitoja, ryhmä- ja yhteistyötaitoja, tiedon hakemisen ja soveltamisen taitoja, suullisia ja kirjallisia taitoja, tehokasta ongelmanratkaisua- ja päätöksentekokykyä sekä paineen ja epävarmuuden sietokykyä uusissa tilanteissa. On tärkeää huomioida, että työelämässä tarvitaan sellaisia taitoja, joita koulutuksen on vaikeaa tarjota ilman

kiinteää vuorovaikutusta ja yhteistyötä työelämän kanssa. (Tynjälä 2005, 162; Välimaa, Tynjälä & Murtonen 2004, 6; Virtanen & Tynjälä 2019.) Olisi tärkeää, että opiskelijalle syntyisi harjoittelun myötä ajatuksia tulevaisuuden potentiaalisista työtehtävistä ja rooleista, koska ne mahdollisesti ohjaavat opiskelijan kiinnostuksen kohteita ja vaikuttavat motivaatioon opinnoissa harjoittelun jälkeen (Vesterinen 2002, 32).

Crebert ym. (2004) tarkastelivat yleisten taitojen oppimista yliopistossa, harjoittelupaikoilla ja työelämässä. Tutkimus osoitti, että 80 prosenttia tutkinnon suorittaneista oppi yleisiä taitoja tasa-arvoisessa suhteessa sekä yliopistossa, että työelämässä. Sekä yliopiston että työelämän konteksteissa tutkinnon suorittaneet havaitsivat, että tilanteet, jotka vaativat yhteistyötä ja vuorovaikutusta, antoivat parhaan mahdollisuuden kehittää yleisiä taitoja ja ydinosaamista. Myös muu tutkimustieto on osoittanut, että yleisten taitojen oppiminen vaatii käytäntöjä, jotka sisältävät keskinäistä vuorovaikutusta ja aktiviteetteja. Esimerkiksi Moy (1999) ja de la Harbe, Radloff ja Wyber (2000) tekemät tutkimukset osoittivat, että pelkän yksilöllisen oppimisen sijasta yhteistyö kehittää yksilön yleisiä taitoja. Myös Ballantine ja McCourt Larres (2007) huomasivat, että oppimismetodit, joissa hyödynnetään yhteistyön ja vuorovaikutuksen elementtejä, kehittävät opiskelijan yleisiä taitoja.

Virtanen ja Tynjälä (2019) tutkivat pedagogisia käytäntöjä, jotka selittävät yliopisto-opiskelijoiden yleisten taitojen (generic skills) oppimista ja kehittymistä opintojen aikana. Yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvät opetuskäytännöt edistivät yleisten taitojen, etenkin päätöksenteon ja ongelmanratkaisutaitojen oppimista. Tutkimuksessa selvisi, että mitä enemmän opiskelijoiden oppimisympäristöihin sisältyy perinteisiä opetusmuotoja, kuten lukemista, luentoja ja yksin työskentelyä, sitä vähemmän opiskelijat oppivat erityisiä yleisiä taitoja opintojensa aikana. Virtanen ja Tynjälän (2019) mukaan perinteisiin opetusmuotoihin tulisi integroida mukaan erilaisia menetelmiä, jotka kannustavat opiskelijoita prosessoimaan aktiivisesti sisältöjä, yhdistämään teoriaa käytäntöön ja tekemään yhteistyötä muiden kanssa. Erityisesti ongelmanratkaisutaitojen, kyvyn ratkaista ammatillisia ongelmia sekä kyvyn toimia uusissa tilanteissa selitettiin kehittyvän

opiskelijoilla integratiivisen pedagogiikan toteuttamisen yhteydessä, eli toimimalla teorian ja käytännön rajapinnassa. Tutkimus vahvisti aiemmat havainnot integratiivisen pedagogiikan mallin toimivuudesta ja toteutettavuudesta opiskelijoiden ja työntekijöiden oppimisen ja kehittämisen tukemisen kohdalla erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Tutkimuksen mukaan yliopisto-opinnoissa erityisen tärkeää on monipuolisten arviointimuotojen, kuten itsearviointi, vertaisarviointi ja palautteen antaminen sekä vastaanottaminen ja hyödyntäminen. Tärkeimpänä tekijänä itsearviointitaitojen oppimisessa nähtiin omien töiden ja tehtävien arviointi ja reflektointi, mikä nähdään myös tärkeänä tekijänä yksilön asiantuntijuuden kehittymisessä (Kearney 2013; Eteläpelto 2014).

Siitä huolimatta, että 1990-luvulta lähtien on alettu kiinnittää huomiota harjoittelun tavoitteiden selkeyttämiseen ja harjoitteluun sisällyttämiseen tiiviimmin osaksi opintoja, harjoittelu nähdään edelleen osittain opinnoista irrallisena osana (Ahola 2004, 28). Jotta harjoittelu tuottaa opiskelijalle oppimistuloksia, kaikkien osapuolten eli opiskelijan, opettajien sekä työpaikan henkilöstön tulee olla sitoutuneita työssä oppimisen toteutukseen. Opiskelijan sitoutumista lisää oman panoksen antaminen harjoittelun suunnittelussa, eli opiskelijan on itse oltava mukana asettamassa omia tavoitteita harjoittelujaksolle. (Vesterinen 2002.) Seuraavaksi esitelen erilaisia pedagogisia malleja, jotka on suunniteltu nimenomaan sovellettavaksi opiskelijoiden työharjoitteluun.

3.1.1 Pedagogisia malleja koulutuksen ja työelämän integroimiseen

Englantilaiset tutkijat Guile & Griffiths (2001; 2003) ovat analysoineet ja kuvanneet viisi erilaista mallia, jotka kuvastavat Euroopan maiden työharjoittelun toteutumista ammatillisen koulutuksen osalta. Mallit kuvaavat teorian ja käytännön yhdistymistä työharjoittelussa. Neljä näistä edustaa perinteisempää lähestymistapaa ja viides uutta tapaa jäsentää oppimista ja työtä. Mallit ovat analyttisiä kuvauksia, joiden tarjoamien käsitteiden avulla työssä toteutuvaa oppimista voidaan tarkastella (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 38). Mallit soveltuvat Tynjälän

(2010, 85) sekä Virolaisen (2004, 214) mukaan myös korkeakoulun työharjoittelun tarkasteluun, sillä ne korostavat eritasoisia työkokemuksen soveltamisen tapoja. Mallit ovat nimeltään perinteinen malli, kokemuksellinen malli, avaintaitomalli, työprosessimalli ja konnektiivinen malli.

Ensimmäistä mallia Guile ja Griffiths kutsuvat *perinteiseksi malliksi*. Koulutuksen tarjoaman formaalin tietopohjan sisäistämisen jälkeen opiskelijat lähetetään työelämään ja heidän oletetaan sopeutuvan automaattisesti työelämän vaatimuksiin sisäistäen työelämässä vaaditut asenteet, tiedot ja taidot. Mallin mukaan oletetaan, että oppiminen tapahtuu täysin automaattisesti eikä opiskelijoille tarjota sen kummempaa ohjausta tai muuta apua. Työelämän ja koulutuksen välillä ei ole juurikaan muuta yhteyttä kuin harjoittelupaikan hankkimiseen liittyvä viestintä, eikä mallissa kiinnitetä juuri lainkaan huomiota siihen, miten oppimisprosessi tapahtuu tai miten se etenee. Myös formaali ja informaali oppiminen sekä teoria ja käytäntö ovat erillään toisistaan eikä itsesäätelytaitoja oteta juurikaan huomioon.

Kokemuksellisen malli perustuu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malleihin sekä Deweyn ajatukseen tekemällä oppimisesta. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen perustuu kehämäisiin sykleihin, joissa oppimistapahtuma on kehittyvä ja syvenevä prosessi. Myös tässä mallissa oppimisprosessin kannalta erityisen tärkeässä roolissa on työkokemuksen reflektointi. Mallin tarkoituksena on sopeutumisen lisäksi kehittää oppijan tietoisuutta omasta osaamisestaan sekä laajentaa ymmärrystä työelämästä. Myös opiskelijoiden sosiaalinen kehitys otetaan huomioon. Tärkeässä asemassa on pedagogisten käytänteiden kehittäminen, mikä tukee opiskelijoiden reflektiota ja käsitteellistämistä. Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on näiden saavuttamiseksi olennaista.

Yleisten avaintaitojen mallissa työharjoittelua ja kokemusta pidetään mahdollisuutena kehittää työelämässä vaadittavia yleisiä avaintaitoja. Mallissa koulutuksen ja työharjoittelun tavoitteeksi on asetettu etukäteen määriteltyjen oppimistulosten saavuttaminen. Ideaalina mallissa on, että opiskelijat kokoavat portfoliota näyttönä työharjoittelun aikana tapahtuvasta oppimisesta ja taitojen

kehittymisestä ja sen myötä arvioivat omia taitojaan. Opettajien rooli on tukea opiskelijoita ja helpottaa prosessia. Avaintaitomalli pohjautuu ajatukseen siitä, että huomio kiinnittyy oppimistulokseen eikä niinkään siihen prosessiin, jonka avulla tavoitteeseen on päästy. Erilaisia näyttötutkintoja ja näyttömenettelyitä voidaan pitää mallin eräänlaisina sovelluksina. Käytännön ja teorian suhde jää tässä mallissa epäselväksi.

Työprosessimallissa opiskelija on koulutuksen ohella töissä. Opiskelijoille toivotaan kehittyvän kokonaisvaltainen kuva työelämän prosesseista ja ympäristöstä osallistumalla käytännön yhteisöjen toimintaan aidon työympäristön avulla. Opiskelijoiden olisi tärkeää osata hyödyntää ja siirtää oppimaansa erilaisista työympäristöistä toisiin. Malli on saanut kritiikkiä olettamuksesta, että pelkkä työkokemus saattaisi tuottaa työprosessitietämystä. Todellisuudessa kokemus itsessään ei pysty synnyttämään työprosessitietoa, vaan sen syntyminen edellyttää työkokemuksen lähestymistä käsitteellistään. Olennaisena mallissa pidetään teorian ja käytännön saumattomuutta, sekä yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välillä. Oppimista tuetaan työprosessimallissa reflektoinnilla.

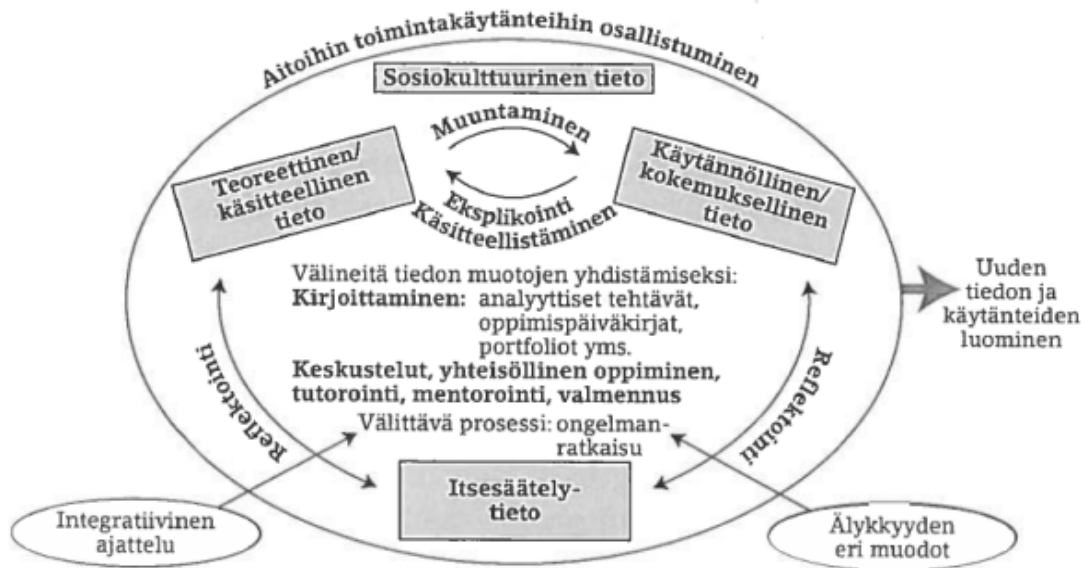
Konnektiivinen malli on Guile ja Griffithsin mukaan ihanteellinen tapa järjestää työharjoittelu opiskelijoille. Konnektiivinen malli ottaa muita malleja voimakkaammin huomioon oppimisen tilannesidonnaisen luonteen sekä kontekstin vaikutuksen oppimiseen. Ihanteena on kehittää monipuolisesti erilaisia kykyjä ja rajanylitystaitoja, jotka auttavat toimimaan uusissa ja muuttuvissa tilanteissa ja työympäristöissä. Tämä edellyttää korkeakoulujen ja työpaikkojen välille tiivistä yhteistyötä. Nämä tahot voivat yhdessä toimiessaan luoda opiskelijoille erilaisia oppimisympäristöjä, jotka puolestaan mahdollistavat työelämätaitoihin ja prosesseihin tutustumisen ja näiden taitojen kehittämisen. (Guilen ja Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2003; Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 38; Tynjälä 2010, 85–86.)

Tynjälän (2010, 86) mukaan konnektiivinen malli on asiantuntijuuden kehittämisen kannalta kaikista ihanteellisimmin. Mallissa työharjoittelua ei eroteta muista opinnoista, vaan pedagogisten järjestelyjen avulla se liitetään kiinteästi oppilaitosten opetukseen. Konnektiivinen malli pitää sisällään asiantuntijuuden kehittämisen

kannalta olennaisen teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon, itsesäätelytiedon sekä sosiokulttuurisen tiedon yhdistämisen, mikä on olennaista koulutuksen ja työelämän yhteistyössä. (Tynjälä 2010, 86.) Olennaista konnektiivisen mallin toteutumisessa on opiskelijoiden työpanoksen lisäksi kriittinen ja refleктоiva ote: opiskelijat kyseenalaistavat sekä analysoivat syvällisesti työpaikan käytänteitä käsitteellisten sekä teoreettisten työkalujen avulla. Mallin ytimessä on reflektiivinen yhteys informaalin, eli työpaikalla tapahtuvan oppimisen, sekä formaalin eli koulutuksessa tapahtuvan oppimisen välillä. Mallissa painotetaan myös formaalin oppimisen integraation merkitystä asiantuntijuuden kehityksessä. Integrointi mahdollistaa edellä mainitun rajanylitystaidon eli siirtovaikutuksen, jonka avulla yksilö on kyvykäs toimimaan erilaisissa muuttuvissa konteksteissa. (Guile & Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2003; Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005.)

3.1.2 Integratiivinen pedagogiikka

Integratiivisen pedagogiikan keskeinen lähtökohta on asiantuntijuuden tutkimus, jossa on tunnistettu asiantuntijuuden eli korkeatasoisen osaamisen keskeisiä elementtejä. Mallin perusolettamuksena on oppimisen ja ylipäätään inhimillisen toiminnan monitasoisuus. (Heikkinen, Tynjälä, Kiviniemi 2011.) Kuviossa 1 esitetty integratiivisen pedagogiikan malli on kehitetty apuvälineeksi oppimistilanteisiin, joissa kehitetään nykyajan työelämän edellyttämää asiantuntijuutta. Mallissa yhdistyy kokoelma periaatteita, joissa voidaan tukea opiskelijoiden ja jo työelämässä olevien asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä. Mallia voidaan soveltaa laajasti ammatillisessa, että korkea-asteen koulutuksessa sekä työelämässä. (Tynjälä 2007, 28; Tynjälä 2010, 87.)



Kuvio 1. Integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä 2010, 87).

Integratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan pedagogiikka, jossa oppimistilanteissa ja asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä integroidaan eli kytketään toisiinsa asiantuntijuuden tärkeimpiä elementtejä: teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto (kappale 2.2.) (Tynjälä 2010, 84; Tynjälä 2019, 882). Malli perustuu asiantuntijatiedon analyysiin ja se on saanut vaikutteita Guilen & Griffithsin (2001) ammatillisen koulutuksen työharjoittelua koskevasta tutkimuksesta. Mallissa näkyikin konnektiivisen koulutusmallin periaatteiden painotusta. Malli on saanut vaikutteita myös Hakkaraisen, Palosen, Paavolan ja Lehtisen (2004) tutkimuksesta, jossa asiantuntijuutta tarkastellaan kognitiivisesta, sosiaalisesta ja tiedon luomisen näkökulmasta sekä Kallion (2011) aikuisen ajattelun tutkimuksesta.

Kallio (2011) on tutkinut aikuisten kognitiivista kehittymistä, mikä on tuottanut erilaisia malleja ja teorioita kehittyneestä ajattelusta. Näitä tasokkaan ajattelun malleja yhdistää integratiivisen ajattelun idea, joka puolestaan yhdistää erilaisia ajattelun elementtejä toisiinsa, luoden synteesin. Integratiivista ajattelua on teoreettisen ja käytännöllisen tiedon sekä hiljaisen ja näkyvän eli eksplisiittisen tiedon yhdistäminen. Integratiivisen ajattelun aikana yksilö jotain tehtävää tai ongelmaa

ratkaistessaan hyödyntää erilaisia inhimillisen toiminnan elementtejä, kuten tietoa, tunteita, teoreettista ymmärrystä tai kokemuksesta nousevaa käytännön tietoa. Viisauden keskeisinä elementteinä pidetään emotionaalisten, kognitiivisten ja toiminnallisten prosessien yhdistymistä. Opiskelija tarvitsee integratiivista ajattelua esimerkiksi silloin, kun hänelle on annettu työharjoittelun aikana tehtäväksi reflektoida oppimispäiväkirjassa ajatuksiaan jonkun teorian, teoreettisen mallin tai tieteellisten käsitteiden avulla. Hän joutuu tehtävän aikana kirjoittaessaan yhdistämään teoreettista, käytännöllistä ja sosiokulttuurista tietoa sekä itsesäätelytietoa.

Stenberg (2003, 510) jakaa älykkyyden analyttiseen, luovaan ja käytännölliseen älykkyyteen, jotka ovat kytköksissä toisiinsa. Vaikka perinteisesti koulutuksessa on suosittu analyttistä älykkyyttä, Stenbergin tutkimukset osoittavat, että kouluosaavutukset paranevat, kun oppilaita tuetaan kaikkien älykkyyden osa-alueiden kehittämisessä. Tynjälän (2010, 82) mukaan koulutuksessa on tärkeää kehittää tasapuolisesti kaikkia älykkyyden muotoja, sillä yksilö tarvitsee sekä analyttistä, luovaa että käytännöllistä älykkyyttä työelämässä.

Integratiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavat sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen taso, jotka eivät ole toisistaan irrallisia, vaan riippuvaisia toisistaan. Vasta viime vuosina oppimiseen, työelämään ja asiantuntijuuteen liittyvässä tutkimuksessa on alettu kiinnittämään huomiota sosiaalisen ja kognitiivisen näkökulman lisäksi tunteiden merkitykseen oppimisessa. Asiantuntijatyössä usein kohdataan tilanteita, jotka herättävät tunteita: tunteiden käsittelyn ajatellaankin olevan taito, jonka asiantuntijan tulisi hallita. Sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset prosessit kietoutuvat toisiinsa oppimisessa, työssä ja kaikessa inhimillisessä toiminnassa. (Tynjälä 2007; Tynjälä 2010).

Mallissa korostetaan reflektiivisen pedagogisen tuen merkitystä: on tärkeää, ettei opiskelijaa vain lähetetä työelämään tai harjoitteluun eri tiedon muotoja integroimaan, vaan heille tulisi antaa selkeästi ohjeistettuja oppimistehtäviä, joissa he integroivat teoriaa ja käytäntöä tehokkaasti ja refleктоivat omaa toimintaansa. Tarvittaessa ohjausta annetaan koko oppimisprosessin ajan. Ohjausta tarvitaan

yleensä alussa enemmän ja osaamisen karttuessa sitä voidaan vähentää. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeää on saatu, joka voidaan saada joko opettajalta tai vertaisarvioinnissa. Oppimistehtäviin on tärkeää sisällyttää itsearviointia, joka kehittää itsesäätelytaitoja ja toimijuutta. (Tynjälä 2007; Tynjälä 2010, 87–91.)

Malli ei itsessään ole menetelmä, vaan pedagoginen malli, jota hyödyntäessä voidaan käyttää monia erilaisia pedagogisia menetelmiä. Esimerkkinä ohjatun oppimispäiväkirjan kirjoittaminen, minkä avulla opiskelija voi esimerkiksi harjoittelussa pohdiskella opettajien asioiden tai menetelmien soveltamista tai ilmenevistä käytännön kentällä ja arvioida omaa toimintaansa. Käytännön tilanteita käsitellessä on hyviä pohtia, millaisia tunteita haasteelliset tilanteet herättivät, ja miten näitä tunteita käsiteltiin. Erilaisissa muodoissa toteutetut yhteis- ja ryhmätyötilanteet ovat suositeltavia, koska niiden kautta opiskelijat saavat toisiltaan erilaisia näkökulmia. Malli soveltuu erityisesti projektiopintoihin sekä ongelmalähtöiseen oppimiseen, jossa teorian soveltaminen käytäntöön on muutenkin keskeinen pedagoginen periaate. (Tynjälä 2007; Tynjälä 2010; Tynjälä ym. 2011.)

Tynjälä (2010, 86; 2008) tekee edellä esitettyjen teoreettisten perusteluiden valossa seuraavan kaltaisia johtopäätöksiä:

- Asiantuntijuuden kehittyminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa käytäntö ja teoria integroituvat toisiinsa. Teoreettinen tieto tulisi yhdistää koulutuksessa käytännölliseen ongelmanratkaisuun aidoissa ympäristöissä, simuloituissa tilanteissa sekä erilaisten harjoitustehtävien muodossa. Käytäntöä voidaan ymmärtää ja analysoida tehokkaammin teoreettisen tiedon käsitteellisten työkalujen muodossa.
- Asiantuntijuuden keskeinen osa on itsesäätely ja oman toiminnan ohjaaminen, jota voidaan kehittää omien kokemusten ja oman toiminnan kriittisellä reflektoinnilla. Tässä voidaan hyödyntää erilaisia teoreettisia malleja ja käsitteitä.

- Oppimistehtävät, joissa integroituu teoria, käytäntö ja reflektio, velvoittavat opiskelijat integratiiviseen ajatteluun, mikä edellyttää analyyttisen, luovan ja käytännöllisen älykkyyden muotojen käyttöä monipuolisesti
- Opiskelijoiden tulee päästä osallistumaan työelämän aitoihin käytänteisiin, joissa he pääsevät yhdistämään koulutuksessa oppimaansa teoreettista tietoa käytännön kokemukseen refleктоimalla omaa toimintaansa. Jotta opiskelijoiden, työntekijöiden, opettajien ja ohjaajien osaamista voitaisiin hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti uuden tiedon luomisessa ja toimivampien käytäntöjen kehittämisessä, oppimisympäristöt tulisi suunnitella yhdessä työelämän kanssa.

3.2 Pehdyttäminen osana työharjoittelun ohjausta

Ohjaus tarkoittaa vuorovaikutteista ja kehittävää aloittelijan ja kokeneen asiantuntijan välistä suhdetta, jossa pyritään edistämään ja tukemaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä ja persoonallista kasvua harjoittelun aikana. Ohjaukselle asetetut tavoitteet, tehtävät ja ohjaajan rooli vaihtelevat harjoittelijan kehitysvaiheiden ja tarpeiden mukaan. Ennakko-odotusten selvittäminen edesauttaa ohjaajaa ja harjoittelijaa jäsentämään ohjaustilannetta. Vuorovaikutuksen ja ohjauksen sujumisen kannalta ohjauksen osapuolten tulee tuntee roolinsa ja näin ollen ohjaus voi perustua tulokselliselle pedagogiselle toiminnalle. (Väisänen 2002.) Ohjauksen tavoitteena on parantaa ongelmien hallintaa niin työntekijän kuin työnantajan kannalta, minkä takia avoin vuorovaikutus ja luottamus ohjaajan ja opiskelijan välillä on ensiarvoisen tärkeää (Eklund 2018, 149–151; Ojanen 2006, 25).

Korkeakouluopiskelijoiden kehittämistarpeita tutkinut Kaartinen-Koutaniemi (2001) korostaa ohjauksen laadun merkitystä harjoittelun onnistumisen kannalta. Epäonnistuneen harjoittelukokemuksen taustalla on juuri ohjaukseen ja suunnitelmallisuuteen liittyviä puutteita, mikä johtaa esimerkiksi tilanteeseen, jossa harjoittelijan työtehtävät eivät vastaa koulutustasoa ja osaamista (Penttilä 2010,

107). Kupiaksen ja Peltolan (2009, 46) mukaan ilman selkeää kommunikointia ja koordinoitua voidaan työntekijä perehdyttää työtehtäviin useilta tahoilta tulleilla ristiriitaisilla ohjeilla. Tämä voi johtaa päällekkäiseen työhön ja kirjaviin työtapoihin hidastaen työntekijän asettumista ja oppimisprosessia.

Jos harjoittelupaikassa ei tunnisteta tutkinnossa syntyvää osaamista, oppimistulokset voivat jäädä heikoiksi. Onnistunut harjoittelu ja opiskelijan motivaation säilyminen vaatii selkeästi määritellyt tavoitteet, rakentavan palautteen, tuetun ohjauksen sekä tarpeeksi haasteellisia työtehtäviä, jotka vastaavat opiskelijan koulutustasoa. Työpaikan ohjaaja ja yhteisö ovat merkittävimmät tekijä opiskelijan oppimisen kannalta. (Vesterinen 2002, 32, 40.)

Palaute on tärkeä osa ohjausta ja ensiarvoisen tärkeää etenkin aloittelijan kohdalla: palaute helpottaa toiminnan suuntaamista ja oppimisen näkökulmasta voidaan keskittyä yksilön heikkojen kohtien kehittämistä (Kupias ja Peltola 2009, 136). Kehittävän palautteen antaminen vaatii paneutumista ja syventymistä, sillä se sisältää konkreettisia esimerkkejä ja perusteluja tilanteista. Kehittävä palaute saa aikaan hyvin helposti palautteen antajan ja vastaanottajan välille vastavuoroisen keskustelun. (Venninen 2007, 145.)

Perehdyttäminen on keskeinen osa ohjausta ja Kjelinin ja Kuusiston (2003,14) mukaan perehdyttäminen on moniulotteinen tapahtumasarja, joka luo koko perustan uudelle työntekijälle: esimerkiksi miten suunnata organisaatiossa ja mitä tavoitteita ja visioita seurata. Penttinen ja Mäntynen (2009, 3) perustelevat perehdytyksen merkitystä sillä, että perehdyttämisellä tuetaan uuden työntekijän sopeutumista ja oppimista. Kun tehtävät ja ympäristö tehdään tutuiksi ja työntekijällä on varmuus työn vaatimuksista, vähenevät samalla tapahtumariskit sekä työhön liittyvä psyykinen kuormitus (Kjelin & Kuusisto 2003, 14). Kupias ja Peltola (2009, 37) tekevät tärkeän huomion sen suhteen, montako ohjaajaa tai perehdyttäjää organisaatiossa on uutta työntekijää kohden. Mikäli yrityksessä on yksi ohjaaja, hänen ajankäyttönsä ja yksittäiset taitonsa korostuvat. Etuna yhden perehdyttäjän mallissa pidetään sitä, että perehdytys on tällöin yksilöllistä ja uudella työntekijällä on selkeä vastuuhenkilö. Riskinä mallissa on se, että

perehdytyksen laatu ja ohjaamisen onnistuminen on yhden perehdyttäjän innostuksen ja osaamisen varassa. Ohjatun harjoittelun tarkoitus on olla opiskelijalle antoisa oppimiskokemus, jonka perustana toimii hyvin toteutettu ja järjestetty perehdytys. (Kupias & Peltola 2009, 37.)

Onnistuneen perehdytyksen tunnistaa siitä, että se on aloitettu mahdollisimman pian ja perusteellisesti uuden työntekijän aloitettua työtehtävässään. Hyvin suoritettuna perehdytys mahdollistaa sen, että uusi työntekijä pystyy nostamaan nopeasti työtehtävänsä vaaditulle tasolle. (Kauhanen 2009, 87, 146–147.) Perehdytyksellä pyritään siihen, että uusi tulokas oppii ja omaksuu organisaation toimintakulttuurin ja tavat, mikä mahdollistaa organisaation tasaisen laadun ja yhteisten toimintatapojen jatkuvuuden. Perehdyttämisen taustat ovat teollisuuden työntekijöiden työnopastuksessa. Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa aloitettiin voimakkaan teollisuuden kasvun seurauksena järjestelmällisyyteen perustuva työnopastajakoulutus. Tämän tarkoituksena oli työntekijöiden mahdollisimman nopea kouluttaminen massatuotannon vaatimuksiin. Perehdyttämisen keskeisin tavoite perustui tuohon aikaan taitavaan työsuoritukseen sekä häiriöttömään tuotantoon. (Kjelin & Kuusisto 2003, 36.)

Perehdyttämisen aikana uusi työntekijä tutustuu työpaikkaan, työhön sekä työyhteisöön ja oppii näin tuntemaan yrityksen henkilöstökäytännöt, yhteiset pelisäännöt ja toimintamallin, vision sekä arvot ja tavat (Kauhanen 2009, 151; DeCenzon & Robbins 2010, 186–187). Laaja ja kattava perehdytysohjelma koostuu seuraavista: tiedottaminen ennen työn aloittamista, uuden työntekijän vastaanottaminen, yrityksen toimintaan perehdyttäminen sekä varsinainen työhön opastaminen (Viitala 2005, 356–357). Perehdyttämisen prosessi toimii työhön sitouttajana. Keskeisintä on avustaa tulokasta sopeutumaan uuteen työympäristöönsä. Tämä edesauttaa ja nopeuttaa oman roolin löytymistä organisaatiossa. Uuden työntekijän motivaatioon ja viihtyvyyteen vaikuttaa merkittävästi tietoisuus vallalla olevista toimintatavoista ja säännöistä sekä sopeutuminen organisaatiokulttuuriin. Henkilöstön vaihtuvuus on huomattavasti vähäisempää organisaatioissa, joissa perehdytykseen on panostettu ja se perustuu tarkkaan suunnitelmaan. (Torrington, Hall & Taylor 2004, 219–229; Heinonen ja Järvinen 1997, 146.) Perehdytys

ei kuitenkaan aina toteudu kuten on tarkoitettu, ja sen taso vaihtelee huomattavasti riippuen harjoittelupaikasta. Vaikka perehdyttämisen merkitys on sekä organisaatiolle, että uudelle työntekijälle suuri, on se siitä huolimatta yksi laiminlyödyimmistä prosesseista organisaatiossa. (Kjelin ja Kuusisto 2003,14.)

Kaikki tilanteet ja kohtaamiset voidaan nähdä oppimiselle otollisina. Asiantuntijan perehdyttämisessä voi parhaimmillaan olla kyse samasta. Uusi työntekijä oppii kollegoiltaan mutta samalla tuo myös uutta informaatiota organisaatioon. Perehdyttämisen lähtökohta on aikuisen oppimisessa, motivaatiossa sekä kyvyssä omaksua uutta, mihin liittyy vahvasti myös näkökulmia oppimaan oppimisen, ammatillisen kasvun, sekä työssäoppimisen ja mentoroinnin alueilta. Merkityksellisessä roolissa ovat myös vuorovaikutussuhteet sekä verkostot. (Ketola 2010, 53.) Vaikka työnopastus ja perehdyttäminen mielletään toistensa synonyymeiksi, kirjallisuudessa ne erotetaan toisistaan. Perehdyttämistä voidaan pitää huomattavasti laajempänä käsitteenä, koska se ottaa huomioon työpaikan kulttuuriset sekä sosiaaliset piirteet. Perehdyttäminen myös hyvin usein mielletään työsuhteen alussa tapahtuvaksi. Juutin & Vuorelan (2002) mukaan perehdyttäminen tarkoittaa työpaikalla tapahtuvaa alkuohjausta ja vastaanottoa. Perehdyttämisen keskeisimpänä tavoitteena on saada yksilö tuntemaan itsensä tärkeäksi osaksi työyhteisöä. (Juuti & Vuorela 2002.)

3.3 Kasvatustieteellinen asiantuntijuus ja osaaminen

Yliopistokoulutuksen saaneen henkilön asiantuntijuudesta voidaan käyttää termiä akateeminen asiantuntijuus. Tämä viittaa taitoon soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tasolla esiintyvissä tilanteissa sekä kykyä rakentaa erilaisista ongelmista tutkimuskohteita. Akateemisen asiantuntijan teoreettinen ja käsitteellinen alakohtainen hallinta perustuu yliopistossa annettuun tutkimukseen pohjautuvaan opetukseen. Keskeinen osa akateemista asiantuntijuutta on useimmille aloille yhteiset taidot eli yleiskvalifikaatiot, joista keskeisimpiä ovat suulliset ja kirjalliset viestintätaidot, tietotekniikan laaja-alainen hallitseminen sekä

asiantuntijan uskomuksiin, käsityksiin ja työmotivaatioon liittyvät tekijät. Vuorovaikutteinen työ, jossa toimitaan ryhmissä ja verkostoissa, vaatii yhteistyötaitoja. Yleisesti merkittäviä kvalifikaatiota ovat alan perustietämyksen hallinta, analyysien ja synteesien tekemisen taidot sekä etenkin uuden oppimisen taito ja sen soveltaminen käytäntöön. (Jakku-Sihvonen 2005, 130–132.)

Jakku-Sihvosen (2005) mukaan kasvatustieteellinen substanssitieto on luonteeltaan kasvatusta, sivistystä, koulutusta, opetusta ja oppimista koskevaa tietoa. Tätä substanssitietoa on tutkimuksen keinoin tuotettu formaalin, nonformaalin sekä informaalin toiminnan alueilta. Kasvatustieteellisen tiedon katsotaan kuvaavan ja selittävän ”persoonaan, perheeseen ja väestöryhmiin koskevaan historiallisyhteiskunnalliseen kehitykseen kontekstoituvaa sivistys-, kasvatus-, koulutus-, opetus- ja oppimistoimintaa” (Jakku-Sihvonen 2005, 138). Koska kasvatustieteilijä joutuu työuransa aikana luomaan itse tietoa ja perehtymään että arvioimaan muiden tuottaman tiedon luotettavuutta, on tutkimusmenetelmien monipuolinen hallinta olennainen osa substanssia. (Jakku-Sihvonen 2005, 138.)

Kasvatusalan asiantuntijalta edellytetään substanssin hallinnan sekä useimmille aloille yhteisten yleiskvalifikaatioiden lisäksi alakohtaisia yleiskvalifikaatioita, jotka luonteeltaan edustavat toimintatapa- tai työmenetelmäkvalifikaatioita. Alakohtaisia yleiskvalifikaatiota voivat työtehtävistä riippuen olla esimerkiksi ammattietiikka ja itsetuntemus, opetustaito, vuorovaikutustaidot tai perustiedot konsultoinnista, arvioinnin käyttötarkoituksista tai menetelmistä. (Jakku-Sihvonen 2005, 138–140.)

Helakorpi (2005, 155) on esittänyt asiantuntijan osaamisen muodostuvan neljästä osa-alueesta, joita ovat substanssiosaaminen, työyhteisöosaaminen, kehittämisosaaminen ja kehittymisosaaminen. *Substanssiosaaminen* on edellä esitetyn mukaisesti työssä vaadittua yksilöllistä ydinosaamista, johon kuuluu alan perisääntöjen tunteminen sekä valmiudet suunnitella, toteuttaa ja kehittää oman alan tehtäviä monipuolisesti. Nykypäivän työyhteisöjen sosiaalinen luonne vaatii *työyhteisöosaamista*, jolla viitataan organisaation ydinosaamiseen. Vuorovaikutus- ja johtamistaidot sekä verkostot toisiin työelämän toimijoihin ovat tärkeitä

asiantuntijan menestymisen kannalta. *Kehittämisaaminen* muodostuu organisaation toimintakulttuurin omaksumisesta ja toiminnan kokonaisuuden hallinnasta. Tällä tarkoitetaan strategista osaamista, alan kehitystrendien tunnistamista sekä taitoa toimia muuttuvissa olosuhteissa. *Kehittämisaaminen* muodostuu itsensä kehittämisestä ja tarkoittaa valmiutta jatkuvaan oppimiseen. Asiantuntijan tulee hallita oman alansa ja työyhteisönsä edellyttämiä ajattelun taitoja, alan tieteellisten tutkimusten ja kehittämistyön sovelluksia sekä luovaa ongelmanratkaisua. Oman työn johtaminen ja kehittäminen korostuvat entistä voimakkaammin asiantuntijan työssä, mikä edellyttää kykyä itsereflektointiin. (Helakorpi 2005, 155–156.)

Verkostoissa erilaisten ihmisryhmien ja -tyyppien kanssa toimiessa kasvatustieteilijän on ensiarvoisen tärkeää tunnistaa ja hallita nykypäivän asiantuntijuudessa korostuvat osaamisvaatimukset. Osaaminen työssä on monista palasista koostuva kokonaisuus, jossa osaamisalueiden väliset painotukset vaihtelevat riippuen tilanteesta ja työtehtävien vaatimuksista. Helakorven luokittelu sopii mielestäni hyvin kuvaamaan kasvatustieteilijän asiantuntijuutta, jossa korostuu sekä yhteistyötaitojen että itsensä ja oman asiantuntijayhteisön kehittämisen merkitys menestyksekkäälle toiminnalle työssä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä maisteriopintoihin kuuluvan harjoittelun mahdollisuuksista kehittää ja tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimuksen keskiössä ovat Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijat, jotka reflektovat harjoitteluunsa liittyviä kokemuksia sekä tietojensa ja taitojensa kehittymistä. Tavoitteena on selvittää mitä opiskelijoiden tietoja ja taitoja harjoittelu on kehittänyt ja minkälaiset tekijät ja pedagogiset ratkaisut ovat opiskelijan kehittymisen tukena. Tarkastelun kohteena on myös kasvatustieteen opintojen antamat valmiudet työelämää varten.

Tutkimukselle asetettu pääkysymys on:

- Millainen merkitys harjoittelulla on kasvatustieteen opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisessä?

Tarkentavat tutkimuskysymykset:

- Miten kasvatustieteen opinnot valmistavat työelämäharjoittelua varten?
- Mitä opiskelija on oppinut työharjoittelun aikana?
- Mitkä tekijät ja pedagogiset ratkaisut harjoittelussa tukevat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on kvalitatiivinen eli toteutettu laadullisin menetelmin. Laadulliselle tutkimukselle ominaista ja tärkeää on ilmiön käsitteellistäminen, aineiston ymmärtäminen sekä tulkinta (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne, Paavilainen 2011,83). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tavoitetta todellisen elämän kuvaamisesta (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tutkimus on kuitenkin aina joihinkin arvoihin sitoutunutta, mistä johtuen laadullisessa tutkimuksessa ei pidetä mahdollisena saavuttaa todellisuutta sellaisenaan kuvaavaa objektiivista tietoa (Raunio 1999,97). Objektiivisuuden nähdään syntyvän tutkijan tunnistaessa oman subjektiivisuutensa, eli vaikka on lähes mahdotonta olla sekoittamatta omia asenteita ja uskomuksiaan tutkimuskohteeseen, tutkijalla on kuitenkin mahdollisuus tunnistaa ne (Eskola & Suoranta 1998, 17).

Laadullista tutkimusta pidetään erilaisten tulkinnallisten tutkimuskäytäntöjen joukkona, joka on vaikeasti määriteltävä kokonaisuus. Laadullinen tutkimus on syntynyt kritiikiksi määrälliselle tutkimukselle, jota käytetään yleisesti luonnontieteissä. Laadullinen tutkimus ei näyttäydy yhtenäisenä kokonaisuutena, vaan on määrällisestä tutkimuksesta poiketen monenlaisten metodologiiden ryhmä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18.) Aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan ennen kaikkea laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. Laadullinen tutkimus haluaa ymmärtää, kuvata tai antaa tulkinnan jostakin pyrkimättä tilastollisiin yleistyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 18,61.)

4.3 Fenomenografia

Fenomenografia tarkastelee, miten maailma rakentuu ja ilmenee yksilöille heidän tietoisuudessaan. Tilanteet ja ilmiöt ovat erottamaton kokonaisuus, jossa ilmiöön liittyvät merkitykset rakentuvat. Ilmiön tarkastelu tapahtuu fenomenografiassa tilanteen näkökulmasta. (Marton & Booth 1997, 83.) Sana tarkoittaa etymologisesti sitä, miten yksilö käsittää jonkin ilmiön (Niikko 2003, 8). Ihmiset kokevat ilmiöt laadullisesti hyvin eri tavoilla. Näin ollen fenomenografiassa se, miten ihmiset

hahmottavat ilmiöön liittyvät käsitteet riippuvat täysin ilmiön sisällöstä, toimintaympäristöstä sekä kontekstista. (Metsämuuronen 2005, 211.) Fenomenografian kiinnostuksen ytimessä eivät ole ajattelu- ja havainnointiprosessit tai ilmiöiden syvin olemus. Se on kiinnostunut ihmisten käsityksistä jostain tietystä ilmiöstä. (Järvinen & Järvinen 2000, 86.) Koskelan (2009, 95) mukaan tietäminen määritellään fenomenografian näkökulmasta tietäjän (knower) ja tiedetyn asian (the known) välisessä suhteessa. Näin ollen tutkijan huomio kiinnittyy ilmiön ja yksilön välillä vallitsevaan suhteeseen. Käsitykset saattavat ja voivat tilanteen mukaan muuttua.

Alun perin Marton ja Pang (1999) tutkivat ihmisten erilaisia käsityksiä oppimisesta fenomenografian keinoin. Tämän jälkeen on tutkittu erilaisia ilmiöitä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Tutkimus on kehittynyt viime vuosien aikana teoreettisempaan suuntaan, jossa pyritään ymmärtämään oppimisen ja tietoisuuden perusteita. Enää ei siis keskitytä niinkään kuvaamaan pelkästään käsityksiä vaan kuvataan myös, miten ilmiöiden ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografisen tutkimusotteen kehitys sai alkunsa Göteborgin yliopistossa, kun Ference Martonin johtama tutkimusryhmä alkoi tutkia 1970-luvun lopulla opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Ahonen 1994, 115; Koskela 2009, 95). Aluksi lähtökohdat keskittyivät vastausten löytämisen tarpeeseen sekä käytännön ongelmanratkaisuun. Vasta 1990-luvulla siirryttiin keskustelemaan fenomenografian teoreettisista perusteista. (Niikko 2003, 11.) Eniten fenomenografista tutkimusta tehdään kasvatustieteen kentällä ja vakiintunein asema fenomenografisella tutkimuksella on Pohjoismaiden lisäksi Englannissa (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Fenomenografia on vaikuttanut kasvatustieteelliseen tutkimukseen siten, että se on edennyt käyttäytymisen tutkimisesta ajattelun tutkimukseen ja opetuksen tutkimuksesta oppimisen tutkimukseen (Niikko 2003, 7). Fenomenografian juuret ja perinteet liittyvät kasvatukselliseen tiedonintressiin, ja tutkimussuuntaus pohjaa psykologian tutkimukseen. Tästä esimerkkinä voidaan pitää Piagetin tutkimusta lapsen ajattelun kehittymisestä. (Koskela 2009, 95–96.)

Niikon (2003, 7) mukaan tutkijoiden käsitykset ja määritelmät vaihtelevat: osa ajattelee fenomenografian olevan ainoastaan analyysimenetelmä ja osa puolestaan tarkastelee fenomenografiaa metodologisesta näkökulmasta yrittäen löytää sille painavia teoreettisia perusteluja. Fenomenografiaa on kutsuttu tutkimusotteeksi, paradigmaksi, metodologiaksi, lähestymistavaksi, viitekehyyksi, analyysimenetelmäksi, tutkimusotteeksi sekä tiedonhaaraksi (Häkkinen 1996, 15). Marton & Booth (1997, 111) eivät pidä fenomenografiaa metodina sinänsä, vaikka fenomenografiassa onkin näkyvissä metodologisia elementtejä sekä teoreettisia elementtejä esimerkiksi kokemuksesta. Heidän mukaansa sitä voidaan pitää enemminkin lähestymistapana tutkimuskysymysten muotoiluun ja identifioimiseen. Fenomenografian tehtävänä voidaan pitää erilaisten kokemustapojen löytämistä, joilla yksilöt tulkitseva maailmaa ja systematisointia. Martonin (1988) tavoin sitä kuitenkin useimmiten nimitetään tutkimusotteeksi tai lähestymistavaksi, mitä käytän itse tässä tutkimuksessa.

4.4 Opiskelijoiden kirjoittamat refleктоivat esseet tutkimusaineistona

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat Lapin yliopiston yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen maiseriohjelmasta valmistumassa olevat tai juuri valmistuneet opiskelijat. Tarkoitus oli kerätä aineisto aikuis- ja mediakasvatuksen sekä yleisen kasvatustieteen opiskelijoita, mediakasvatuksen pääaineopiskelijat päätettiin rajata pois tästä tutkimuksesta. Näin ollen tutkimus keskittyy ainoastaan yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoihin. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan yksitoista opiskelijaa, joista seitsemän oli naisia ja neljä miehiä. Kolmella opiskelijalla oli pääaineenaan aikuiskasvatustiede ja kahdeksalla yleinen kasvatustiede. Opiskelijoista nuorin oli harjoittelua suorittaessaan 24-vuotias ja vanhin 30-vuotias. Kahdeksan opiskelijaa suoritti harjoittelun julkisella sektorilla, kaksi yksityisellä sektorilla ja yksi järjestösektorilla. Kaikki tutkimukseen osallistujat suorittivat harjoittelun maisterivaiheessa opintojen loppupuolella.

Kuten aikaisemmin mainitsin, Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoiden opintoihin kuuluu 10 opintopisteen laajuinen *Harjoittelu ja työssä oppiminen* -opintokokonaisuus. Kokonaisuuteen kuuluu orientoiva luento, kolmen kuukauden pituinen harjoittelujakso, harjoittelun aikana suoritettava reflektiivien blogitekstin kirjoittaminen verkossa, loppuyhteenveto eli reflektiivinen essee sekä lyhyt opettajapalaute tai palautekeskustelu.

Aineistona käytän Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden harjoittelun lopussa tai sen jälkeen kirjoittamia reflektiivisiä esseitä, joissa opiskelija arvioi itseään, tekee yhteenvedon koko harjoittelustaan hyödyntäen kirjoittamaansa blogitekstiä, kuvaa tavoitteidensa toteutumista harjoittelun aikana ja kiinnittää tietyn harjoittelussa esiin tulleen työelämän ilmiön tieteelliseen keskusteluun. Aineisto koostuu yhteensä yhdestätoista reflektiivisestä esseestä, jotka on kaikki kirjoitettu vuosien 2017-2018 aikana. Aineisto on sivumäärältään noin 86 sivua ja sanamäärältään noin 18 378 sanaa. Opiskelijoille annettu ohjeistus reflektiiviseen esseen varten on seuraavanlainen: *”Itsearviointi ja yhteenvedo, tieteellinen näkökulma - harjoittelun lopuksi opiskelija kirjoittaa harjoittelustaan 4–6 -sivuisen arviointiyhteenvedon, jossa pohtii mm. tavoitteiden toteutumista ja yleisesti harjoittelun antia työssä oppimisen näkökulmasta. Yhteenvedossa opiskelija valitsee esim. yhden aikaisemmin omassa blogissaan esittämistä työelämän ilmiöistä ja liittää sen valitsemaansa tieteelliseen keskusteluun, mikä tarkoittaa muutamia lähdeviittauksia sekä kotimaiseen että ulkomaiseen tutkimukseen tai julkaisuihin.”* (Vaattovaara 2018.)

Mietin pitkään, miten kerään aineiston: haastatteluilla vai jollain muulla menetelmällä? Kun oivalsin, että opiskelijat ovat heti harjoittelun päätteeksi reflektiivisesti omaa toimintaansa tuoreesta muistista ja tuoneet esille rehellisesti oman kokemuksensa ja näkemyksensä harjoittelusta ja sen sujumisesta reflektiivisen esseen muodossa, päätin hyödyntää jo valmiiksi kirjoitettuja esseitä aineistona. Fenomenografiset tutkimukset ovat rakentuneet pääasiassa haastatteluille, mutta Martonin (1988) mukaan fenomenografisen tutkimuksen edellytyksenä ei ole ainoastaan haastatteluin kerätty aineisto. Valkosen (2006, 29) mukaan fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana toimiva tarkoitus kuvata tietyn ryhmän erilaisia

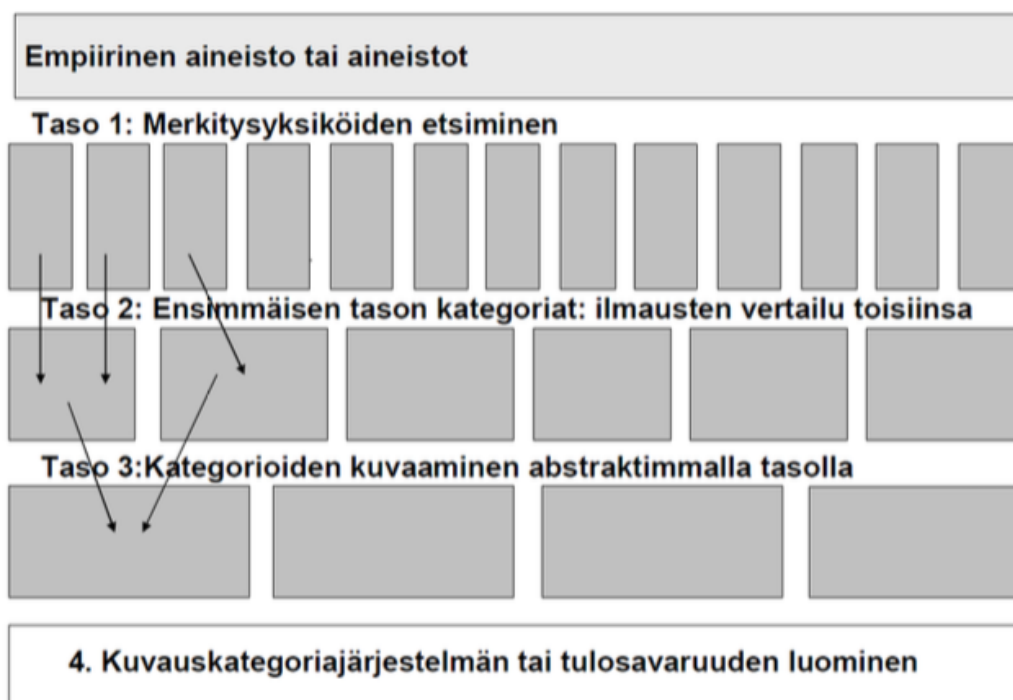
käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ei rajaa aineistonhankintamenetelmää ainoastaan haastatteluksi.

Aloitin opiskelijoiden refleктоivien esseiden keräämisen lisäämällä Lapin Yliopiston kasvatustieteiden opiskelijoiden kolmen eri vuosikurssin Facebook-ryhmään ilmoituksen, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseen lähettämällä minulle oman refleктоivan esseensä. Osa lähetti minulle ilmoituksen perusteella yhteenvedon suoraan ja osa puolestaan kertoi, että he lähettäisivät esseiden mielellään, mikäli heillä olisi se yhä tallessa. Otin yhteyttä Lapin yliopiston harjoittelusta vastaavaan henkilöön, jolla tietojeni mukaan on tallessa kaikkien opiskelijoiden harjoitteluun liittyvät materiaalit. Sain ohjeistuksen, jonka mukaan opiskelijoiden, jotka halusivat osallistua tutkimukseen, tulisi lähettää harjoittelusta vastaavalle henkilölle viesti, jossa myönnetään lupa kyseisen opiskelijan esseiden välittämiseen minulle. Lähetin tämän ohjeistuksen kaikille, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni, ja sain lopulta yksitoista esseettä.

Kirjoitelma- tai esseetaineiston heikkoutena pidetään Valkosen (2006, 30) mukaan sitä, ettei tutkija pysty syventämään sitä kysymyksillään, jolloin aineisto voi jäädä esimerkiksi haastatteluaineistoa pinnallisemmaksi. Pohdin myös itse tätä ja harkitsin laajentavani aineistoani haastattelemalla jo kerättyjen refleктоivien esseiden kirjoittajia. Luovuin kuitenkin ajatuksesta, sillä koin esseiden olevan tarpeeksi laajoja ja vastaavan tutkimuskysymykseeni. Kaikki esseet olivat pituudeltaan vähintään vaaditut neljä sivua, mutta osaan oli panostettu huomattavasti vähemmän kuin toisiin. Kiireessä kirjoitetut refleктоinnit erottuivat joukosta, ja niiden käsitteleminen oli jossain määrin hankalampaa. Niissä oli paljon tutkijan työtä vaikeuttaneita epäjohdonmukaisuuksia sekä täytesanoja. Aineisto kokonaisuutena oli kuitenkin kattava ja laadukas, koska se vastasi tutkimuskysymyksiin.

4.5 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi

Ennen analyysin aloittamista tutustuin fenomenografista analyysia käsittelevään kirjallisuuteen, johon palasin koko analyysiprosessin ajan, erityisesti jokaisen analyysivaiheen jälkeen. Analyysiprosessin kategorisoinnissa seurasin Huuskon ja Paloniemen sovellusta Uljensin (1993) Kuvaus kategorioiden ja abstraktion mallista, joka on esitetty kuviossa 2. Kuviossa kuvataan kategorioiden rakentumista aineistosta kerättyjen ilmiöiden pohjalta.



Kuvio 2. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktion tasot Uljensia mukaillen (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Analyysissä tulkinta ja merkitysten etsiminen tapahtuu samanaikaisesti usealla tasolla ja analyysin jokaisella vaiheella on merkitys tuleviin valintoihin. Aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena ja vastauksiin ei keskitytä yksittäisinä, vaan analyysissä yksittäisistä vastauksista muodostetaan kokonaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen. Näissä tulkinta kohdistuu kokonaisuuteen eikä yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.) Aloitin lukemalla aineiston läpi useaan kertaan. Tarkoitukseni oli tutustua aineistoon mahdollisimman vapaasti ilman sidoksia mihinkään. Koska olin kerännyt aineiston valmiista teksteistä, enkä ollut itse tutkijana vaikuttanut millään tavalla siihen, mitä työharjoittelussa olleet opiskelijat olivat kirjoittaneet, oli mielestäni tärkeää saada laaja kokonaiskuva aineistosta. Sen takia käytin aineiston läpikäymiseen paljon aikaa tekemättä sille vielä mitään.

Kun olin rauhassa tutustunut aineistoon ja lukenut sen läpi useita kertoja, aloin alleviivaamaan Wordissä huomionarvoisia lauseita ja oivalluksia keräten merkitysyksiköitä, joiden avulla pystyn vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Keskityin alleviivaamaan erityisesti sellaisia ilmaisuja, jotka koskettivat olennaisesti opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä he olivat oppineet harjoittelun aikana, mitkä tekijät tukivat heidän oppimisen kokemuksiaan ja miten he ylipäätään kuvailivat harjoittelun etenemistä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan tutkijan olisi hyvä käyttää apunaan kysymysten esittämistä aineistolle. En tässä vaiheessa tehnyt vielä minkäänlaista kategorisointia.

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkitysyksiköitä kategorioiksi ja keskitytään määrittämään kategorioiden rajoja vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Otin tässä vaiheessa analyysin tekemiseen avukseni NVivo-ohjelman, johon latasin koko aineistoni. Hyödynsin ohjelmassa aineiston kategorisoimiseen tarkoitettua ominaisuutta, jossa aineistoa pystytään jakamaan kategorioihin eli ”Noodeihin”.

Muodostin merkitysyksiköistä kategorioita yhdistämällä samankaltaiset ilmaukset saman kategorian alle ja nimeämällä alustavasti kategorian merkitysyksiköiden ilmiön mukaisesti. Ensimmäisen tason kategoriat rakentuivat aineistolähtöisesti. Erottelin ja ryhmittelin merkitysyksiköitä toisistaan ja muodostin alustavia kategorioita.

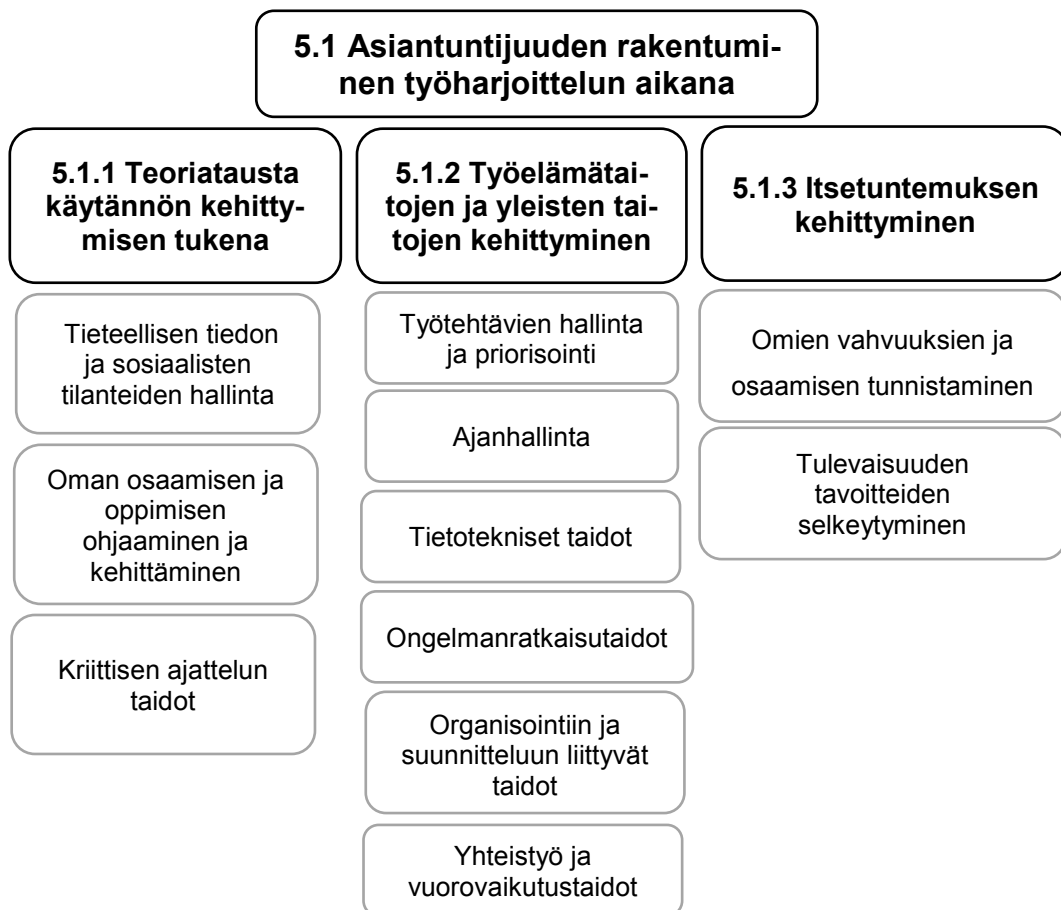
Kolmannessa vaiheessa edetään kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmin sekä eri kategorioiden välisten suhteiden tarkentamiseen. Kategoriat sisältävät tässä vaiheessa selkeät kriteerit ja niillä on oma ainutlaatuinen perspektiivi ilmiöön (Huusko & Paloniemi 2006, 167–168.) Keskityin tässä vaiheessa kuvauskategorioiden auki kirjoittamiseen, mikä selkeyttää kategorioiden välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Etenin kuvauskategoria kerrallaan ja kirjoitin merkitysyksiköiden pohjalta kuvauksen jokaisesta kategoriasta. Kirjoittaessani kuvauksia osa kategorioista yhdistyi sisältöjen samankaltaisuuksien vuoksi. Kategoriat erottuivat tämän jälkeen toisistaan ja niissä oli nähtävissä selkeät erityispiirteet.

Neljättä ja viimeistä analyysin vaihetta kutsutaan kuvauskategoriajärjestelmän luomiseksi. Tämä vaiheen aikana yhdistelin kategorioita laajemmiksi yleisen tason kategorioiksi, jotka teoreettisista lähtökohdista käsin muodostivat pääkategoriat. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Niikko 2003, 36.) Viimeisessä vaiheessa on mukana paljon aineistolainauksia, jotka perustelevat ja vakuuttavat kuvausten paikkansapitävyyden. Tätä kutsutaan empiiriseksi ankkuroinniksi aineistoon ja siinä kategoriat voidaan järjestää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti kuvauskategoriajärjestelmäksi. (Häkkinen 1996, 43; Niikko 2003, 38.). Järjestin tutkimuksessani kategoriat horisontaalisesti, koska kuvauskategoriat olivat tasavertaisia ja erot niiden välillä olivat sisällöllisiä. Kuvauskategoriajärjestelmät (kuvio 3 ja kuvio 4) on esitetty luvuissa 5.1 ja 5.2.

5 TULOKSET

5.1 Asiantuntijuuden rakentuminen työharjoittelun aikana

Tässä luvussa kuvaan kuvion 3 mukaisesti opiskelijan asiantuntijuuden rakentumista työharjoittelun aikana kategorioittain ja vastaan kahteen ensimmäiseen tarkentavaan tutkimuskysymykseen: miten kasvatustieteen opinnot valmistavat työelämäharjoittelua varten ja mitä opiskelija on oppinut työharjoittelun aikana?



Kuvio 3. Asiantuntijuuden rakentuminen työharjoittelun aikana.

Harjoittelun aikana opiskelija pääsee soveltamaan koulutuksessa oppimaansa käytännön tasolla ja refleктоimaan kokemuksiaan aikaisempiin käsityksiinsä suhteessa koulutuksessa saamansa teoriapohjaan. Työympäristössä oppiminen

tapahtuu kokemuksellisen oppimisen, kokemusten reflektoinnin ja opiskelijan oman tiedon rakentamisen ja rakentumisen kautta (Vesterinen 2002, 31, 42). Luvussa kuvaan opiskelijan asiantuntijuuden rakentumista kolmen pääkategorian avulla. Nämä pääkategoriat ovat teoriatausta käytännön kehittymisen tukena, työelämätaitojen kehittyminen sekä itsetuntemuksen kehittyminen.

5.1.1 Teoriatausta käytännön kehittymisen tukena

Harjoittelun aikana opiskelijat pääsivät tekemään monipuolisesti tehtäviä, jotka sisälsivät erilaisia organisointiin, suunnitteluun, kehittämiseen, arviointiin, raportointiin, ohjaamiseen ja neuvontaan liittyviä työtehtäviä. Opiskelijoiden taito soveltaa teoreettista tietoa käytännössä kehittyi harjoittelun myötä. Jotta yksilö pystyy kehittämään käytännön osaamistaan, pohjalla tulee olla vahva teoreettinen osaaminen (Helakorpi 2006, 21). Opiskelijat olivat saaneet opinnoista monipuolisesti valmiuksia työelämää varten erityisesti tieteellisen tiedon sekä sosiaalisten tilanteiden hallinnan osalta. Opinnoista oli tarttunut mukaan taito ohjata omaa oppimista ja osaamista sekä kyky ajatella kriittisesti. Vuorovaikutustilanteissa opiskelijat kokivat oman koulutustaustansa helpottavan kohtaamisia erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Teoriatieto nähdään tärkeänä osana asiantuntijuutta, sillä sen avulla kokemusperäinen tieto saa vakaamman pohjan kehittyä (Tynjälä 2010, 82).

R2

Mielestäni meidän tutkintomme antaa poikkeuksellisen hyvät valmiudet itsensä kehittämiseen ja valmiuksia erilaisten asioiden oppimiseen. Koen, että erilaisten vuorovaikutustilanteiden ja ryhmädynamiikan kehittämisen taidot ovat niitä asioita, joita olen eniten opiskellut koulutukseni aikana. Lisäksi osaamisen johtamiseen ja osaamisen kehittämiseen kiinteästi liittyvä ilmiö nimeltään oppiminen on myös tullut kasvatustieteiden opintojen yhteydessä tutuksi.

R10

Omasta koulutuksestani ja omista opinnoistani on ollut paljon hyötyä tässä harjoittelussa. Mielestäni olen yliopistojen aikana oppinut muun muassa analyyttistä otetta, tieteellistä ajattelua, asianmukaista kohtelua toisia kohtaan ja inhimillisyyttä. Osaan ratkaista ongelmia, etsiä tietoa sekä etsiä tiedosta myös ne olennaiset asiat. Osaan kohdella ihmisiä hyvin. Olen asiallinen ja kohtelen kaikkia tasavertaisesti. Osaan sisäistää suuria määriä asioita, sillä osaan tunnistaa ja tiedostaa omalle oppimiselle keinoja. Olen rohkea ja uskallan kokeilla uusia asioita. Uskallan kehittää ja ideoida. Tiedän mistä tietoa etsitään. Osaan olla kriittinen.

Ennen harjoittelua esiintyi epäröintiä sen suhteen, mitä kasvatustieteen opinnot tarjoavat työelämää varten ja onko koulutuksessa opittu teoriatieto kuinka irrallista oikeasta työelämästä. Kasvatustieteen opintojen koettiin sisältävän hyvin paljon yleistä tietoa, jonka hyötyä pohdittiin tulevaisuuden kannalta. Harjoittelun myötä opiskelijoille selkeytyi ja avautui käytännön kokemusten kautta oman koulutustaustan ja opittujen teorioiden hyödyntäminen työelämässä.

7E

Jotenkin kasvatustieteiden opinnoista ja varsinkin yleisen kasvatustieteen opinnoista puhutaan hyvin yleisesti niin, että siitä ei valmistu oikein mihinkään. Tätä olen itsekin välillä pohtinut. Toisaalta taas tiedekunnan sisällä kasvatustieteen opinnoista puhutaan parempaan sävyyn, että ne antavat mahdollisuuksia vaikka mihin. Jotenkin kuitenkin itsekin kipuilin, että missä voin tehdä harjoittelun ja mitä se voi pitää sisällään, kun en edes tiedä, mitä töitä voisin valmistuttuani tehdä. Suhtauduinkin harjoittelupaikan etsintään avoimin mielin... Tuntui mukavalta, kun pystyi jakamaan omia oppejaan opinnoista eteenpäin. Joskus kun sitä pakostakin vähän pohtii, että kuinka irrallisia nämä opinnot todella ovat oikeasta työelämästä, mutta on ollut mukava huomata, että niin sitä vain on opintojen ajalta tarttunut matkaan jotain sentään hyödynnettäväksi työelämässäkin.

5.1.2 Työelämätaitojen ja yleisten taitojen kehittyminen

Hiljaisen tiedon tunnistaminen oli hankalaa etenkin harjoittelun alussa, ja uudet työtehtävät ja täysin vieraat kontekstit vaikeuttivat työn edistymistä. Harjoittelun edetessä ja kokemuksen karttuessa opiskelijat pyrkivät havainnoimaan ja tekemään hiljaista tietoa näkyväksi, jotta ongelmien ratkaiseminen ja työtehtävien hallitseminen sujuisi tehokkaammin. Ongelmatilanteessa voidaan hiljaisesta tiedosta tehdä näkyvää ja eksplisiittistä, jotta saadaan selville ongelman laatu ja pystytään kehittämään ratkaisu hankalaan tilanteeseen (Tynjälä 2010, 89). Nimenomaan hiljainen tieto antaa asiantuntijalle mahdollisuuden valikoida kokemuksistaan tilanteiden ratkaisemisen kannalta hyödyllisimmät puolet (Dreyfus ja Dreyfus 2000).

R6

Työni alkoi mukavasti, mutta monet uudet asiat ja käytännöt selvisivät minulle vasta ajan kanssa. Pöydälleni kerääntyi tehtäviä ja en tiennyt, missä järjestyksessä hoitaa ne. Avun kysyminen ei auttanut, sillä kaikki asiat olivat yhtä tärkeitä tai kiireellisiä. Aluksi tuntui, että hukun töihin, kunnes kokemuksen kautta ymmärsin miten eri asioiden kanssa toimitaan ja miten asioita priorisoidaan. Hiljaisen tiedon palasia haaliessani opin nopeasti hallitsemaan myös monen asian hoitamista samanaikaisesti.

Opiskelijoiden reflektoinneissa korostui kokemuksellisen ja käytännöllisen tiedon lisääntyminen harjoittelun edetessä. Käytännöllistä tietoa ei opita kirjoista, vaan se syntyy kokemuksen ja tekemisen kautta (Tynjälä 2010, 83). Opiskelijat kokivat kehittyvänsä erityisesti työskennellessään oman osaamisensa ääri rajoilla vaativampien tilanteiden ja työtehtävien parissa. Tynjälän (2011) mukaan asiantuntijuuden kehittymistä tapahtuu yksilön toimiessa ongelmaa ratkaistessaan oman osaamisensa ylärajoilla. Haastavat työtehtävät ja vuorovaikutustilanteet kehittivät opiskelijoiden kykyä hallita ja priorisoida työtehtäviä. Opiskelijoiden ajanhallintaan, tietotekniikkaan, ongelmanratkaisuun sekä organisointiin ja suunnitteluun liittyvät taidot kehittyivät. Virtasen ja Tynjälän (2019) tutkimustulosten

mukaan opiskelijan toimiessa teorian ja käytännön rajapinnassa yleiset taidot kehittyvät monipuolisesti.

R7

Työ vaati ajoittain melko nopeaa omaksumista ja oppimista, joka sopi minulle. Tehtävissä vaadittiin lisäksi oma-aloitteisuutta ja ongelmanratkaisua, joita toivon työltäni tulevaisuudessakin.

R8

Samalla omat tietotekniset taidot kehittyivät uusien ohjelmien käytön kautta.

R9

Keskustelun ja yhteistyön merkitys korostuivat ja opin, mitä tarkoittavat onnistuneen muutoksen läpiviennin vaatimat tuki ja työ. Opin tunnistamaan paremmin omaa tekemisen tasoani, omia työskentelytapojani, ajankäytön hallintaa sekä työn edellyttämiä yhteistyötaitoja.

R2

Omien havaintojeni ja saamani palautteen pohjalta vuorovaikutustaidot ovat työelämässä erittäin tärkeä taito. Monista tilanteista selviää vuorovaikutustaitojen avulla, vaikka substanssiosaaminen kyseisen asian kohdalla ei olisi vielä huippuunsa hioutunutta.

Refleктоimalla työpaikan käytänteitä ja omaa toimintaansa ja osaamistaan, opiskelijat löysivät tapoja tunnistaa itselle mieluisia tapoja toimia ja työskennellä. Tilanteet, jotka vaativat kiinteää vuorovaikutusta ja yhteistyötä, antavat parhaan pohjan kehittää yleisiä taitoja sekä ydinosaamista (Crebert 2004).

5.1.3 Itsetuntemuksen kehittyminen

Harjoittelun aikana opiskelijoiden käsitys omista vahvuuksista ja oman osaamisen tasosta vahvistui. Harjoittelu lisäsi opiskelijoiden itsevarmuutta ja pystyvyyden tunnetta ja auttoi tunnistamaan samalla omat kehitystarpeet. Askel kohti asiantuntijuutta on otettu silloin, kun yksilöllä on valmius tunnistaa vahvuutensa ja kehittämistarpeensa sekä pystyvyys reflektoida omaa toimintaa ja tehdä sen mukaan tarvittavia korjausliikkeitä (Isoherranen 2012, 61–63).

R2

Harjoittelu oli mielestäni erittäin opettavainen kokemus. Päälimmäisenä havaintona oli itsellekin ehkä hieman yllätyksenä tullut kyvykkyyden tunne. Eli huomasi, että minä jopa osaan jotain ja minulta tultiin kysymään myös neuvoja muutamia kertoja. Ehkä omaan luonteeseeni ja laajemminkin suomalaiseseen kulttuuriin kuuluu itsensä ja osaamisensa vähätteleminen.

R8

Eryteisesti tapaukset, jotka vaativat itseltäkin opettelua tai aiheeseen tarkempaa tutustumista, olivat erityisen mieluisia. Itsensä haastaminen ja uuden oppiminen olivat parhaimpia puolia. Työskentely oli vapaata ja työtä sai tehdä itsenäisesti, mikä sopi hyvin itselleni.

R9

Henkilökohtaisesti uuden oppimisesta on tullut itseohjautuvaa opintojen kulessa, mutta nyt harjoittelun aikana sama tekemisen malli on siirtynyt työntekoon. Huomaan arvioivani omaa tekemistäni ja kyseenalaistavani työhön liittyviä asioita jatkuvasti sekä pyrkiväni saamaan paremman ymmärryksen asioista, joiden parissa työskentelen, mikä edelleen johtaa kehittämiskohden huomaamiseen ja uuden oppimiseen.

Vaikka opiskelijat saivat harjoittelusta erilaisia työkaluja oman oppimisen ja osaamisen säätelyyn ja kehittämiseen, oman osaamisen tunnistamista ei silti pidetty helppona taitona. Vesterisen (2002, 44) mukaan ominaista reflektiiviselle

asiantuntijalle on nimenomaan kyky tarkastella omaa toimintaa ja tarkastelun kautta kyseenalaistaa ja kehittää sitä.

7E

Koin hankalaksi oman osaamisen tunnistamisen ja oikeastaan uskomisen siihen, että sitä omaa osaamista löytyy. Sellainen tietty riittämättömyyden tunne ja epävarmuus olivat etenkin harjoittelun alkuaikoina läsnä varsinkin töiden kohdalla, jotka vaativat melko suurta perehtymistä ja selvitystyötä.

R2

...minun täytyy opetella laajemmin tunnistamaan omaa osaamistani ja omia vahvuuksiani. Tämän on mielestäni erittäin vaikea prosessi, missä minulla on kehitettävää. Toisaalta toivon tulevaisuudessa työskentelymahdollisuuksia, joissa oman osaamisen rajoja on mahdollista päästä kokeilemaan laajasti.

Itsetuntemuksen kehittymisen ja omien vahvuuksien tunnistamisen kautta myös omat tulevaisuuden tavoitteet ja ymmärrys siitä, minkälaista työtä haluaa tulevaisuudessa tehdä, selkeytyivät suurimmalla osalla. Opiskelijat ymmärsivät harjoittelun antamien kokemusten kautta minkälainen työ voisi todellisuudessa sopia heille ja miten he lähtevät suuntaamaan omia haaveitaan ja kiinnostuksen kohteitaan harjoittelun jälkeen. Harjoittelun aikana opiskelijalle tulisi syntyä mielikuvia tulevaisuuden potentiaalisista toimenkuvista ja työtehtävistä. Ne ohjaavat opiskelijan intressejä ja vaikuttavan motivaatioon opinnoissa harjoittelun jälkeen (Vesterinen 2002, 32).

R2

Tulen hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa, sekä tilanteissa, joissa on läsnä taustoiltaan erilaisia ihmisiä. Harjoittelussani työ oli melko pitkälti itsenäistä ja käytännössä istuin yksin työhuoneessani. Kuuden viikon ajan jaoin toimiston toisen harjoittelijan kanssa, mutta työtehtävämme oli täysin erillisiä. Eli tulevaisuuden ”unelmatyötäni” ajatellen kaipaen selkeästi jotain

sellaista, missä vuorovaikutus on työskentelyväline tai ainakin sellaista työtä, mitä voi tehdä yhteistyössä eri tahojen kanssa.

R10

Harjoittelun myötä oma ammatti-identiteettini sai vain vahvistusta. Epätietoisuuteen ja turhautumiseen löytyi harjoittelun myötä ratkaisu, rohkaistuminen kokeilemaan erilaisia asiantuntijatehtäviä. Harjoitteluympäristössä opin tunnistamaan itseäni kiinnostavia erilaisia työtehtäviä, osaamistarpeita ja ajankohtaisia kehittämiseen liittyviä asioita.

Vaikka oma harjoittelujakso oli koettu osaltaan hyödylliseksi, osa opiskelijoista kuitenkin koki yhden kolmen kuukauden harjoittelujakson jossain määrin liian lyhyeksi. Osa opiskelijoista myös toivoi opintojen yhteyteen lisää harjoitteluita. Opiskelijat pääsivät näkemään kolmen kuukauden aikana vain hyvin kapean osan kasvatustieteilijän mahdollisista työtehtävistä.

R3

Kaiken kaikkiaan harjoittelu oli antoisa kokemus ja koen hyötyneeni siitä paljon tulevaisuuden kannalta. Tällaisia käytännön jaksoja olisi hyvä sisältyä enemmänkin opintoihimme, jotta kasvatustieteen työkenttä tulisi laajemmin tutuksi jo opintojen aikana.

R4

Mielestäni harjoittelujaksoja voisi olla yliopisto-opintojen aikana enemmänkin. Kuvasin blogissanikin, että ”Jos harjoitteluita olisi useampi, voisi opiskelujen aikana kokeilla mahdollisesti useampaa itseä kiinnostavaa alaa käytännössä.” Itse ainakin olen vielä hyvinkin hukassa, mitä tulevaisuudeltani tarkalleen ottaen haluan. Harjoittelu opetti osaltaan siis ainakin sen, ettei pelkkä maanantaista perjantaihin kestävä toimistotyö ole minua varten.

5.2 Asiantuntijuuden kehittymistä tukevat pedagogiset ratkaisut harjoittelussa

Tässä luvussa vastaan kuvion 4 mukaisesti tutkimuskysymykseen: mitkä tekijät ja pedagogiset ratkaisut harjoittelussa tukevat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä?



Kuvio 4. Asiantuntijuuden kehittymistä tukevat tekijät harjoittelussa.

Opiskelijoiden oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä harjoittelun aikana tukevat elementit ja pedagogiset ratkaisut korostuivat opiskelijoiden reflektoinneissa. Ensimmäinen asiantuntijuuden kehittymistä tukeva kategoria on ohjaus, jonka alakategorioita ovat laadukas ohjaus ja ohjaajan tuki, perehdytys ja palaute. Toinen kategoria sisältää kolme työtehtävien laatua kuvaavaa kategoriaa, joita ovat tavoitteiden ja työtehtävien selkeä määrittely, työtehtävien monipuolisuus ja riittävä vastuun saaminen. Kolmas kategoria sisältää asiantuntijayhteisön toiminnan osallistumiseen liittyvät, korostuneet oppimista edistävät tekijät, joita

ovat työyhteisön vastaanotto, työyhteisön ilmapiiri ja osallistuminen palavereihin ja kokouksiin.

5.2.1 Ohjaus

Erityisen tärkeäksi tekijäksi koko harjoittelun onnistumisen sekä oppimisen kannalta koettiin ammattitaitoinen ohjaaja ja laadukas ohjaus. Tietous siitä, että ohjaaja oli aina tarvittaessa tukena, lisäsi opiskelijoiden varmuutta poistua omalta mukavuusalueelta ja kokeilla uusia ja haastavampiakin tehtäviä. Ohjaajan kyky määritellä ohjaustyyliänsä sekä opiskelijalle että tilanteeseen nähden sopivaksi ja ohjauksen saatavuus sekä ohjaajalta että muulta työyhteisöltä aina tarvittaessa koettiin merkityksellisiksi tekijöiksi harjoittelun onnistumisen kannalta.

R2

Näimme ohjaajani kanssa päivittäin ja yleensä kerran viikossa istuimme alas ja kävimme läpi tilannekatsauksen, miten työni on edistynyt ja mitä olen tekemässä seuraavaksi. Harjoittelun edetessä nämä tapaamiset muuttuivat luonteeltaan enemmän sellaisiksi, että minä olin äänessä ja esittelin näkemyksiäni sekä ajatuksiani työn etenemisestä ja ohjaajani kuunteli sekä antoi palautetta. Eli ohjaajani mukautti ohjaustyyliään tilanteeseen sopivaksi. Ohjaajan ammattitaito oli yksi tärkeimmistä harjoittelun onnistumisen kokemuksiin vaikuttaneista seikoista. Voin vain olla kiitollinen, että kohdalleni osui ammattitaitoinen ohjaaja, sillä mikäli ohjaus ei onnistu, voivat kokemukset harjoittelusta olla hyvin epäonnistuneita omasta aloitteellisuudesta ja innokkuudesta riippumatta.

Opiskelijat arvostivat erityisesti sitä, että he saivat kysellä niin paljon kuin tahtoivat ja apu oli aina taattu. Avoin keskusteluyhteys ja luottamus opiskelijan ja ohjaajan välillä ovat avaintekijöitä, kun tavoitteena on ongelmien hallinta ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen (Eklund 2018, 149–151; Ojanen 2006, 25). Ohjaajan neuvoja, mielipiteitä ja ohjeita arvostettiin, mutta harjoittelun edetessä

ymmärrys ohjaajan kuuntelun merkityksestä nousi tärkeään arvoon opiskelijan ongelmanratkaisutaitojen kehittymisen kannalta. Opiskelijat korostivat oman oppimisensa kannalta tärkeäksi sitä, että ohjaaja antoi heille mahdollisuuden ratkaista ongelmia itsenäisesti, mutta tuetusti valmiiden ratkaisujen antamisen si- jaan.

R6

Ymmärsin, että ohjaus on enemmän kuuntelua kuin valmiiden ratkaisujen antamista.

Perehdyttämisen onnistuminen vaikutti suurelta osin siihen, miten opiskelijat kokivat harjoittelun kokonaisuudessaan. Hyvin organisoitu perehdytys luo pohjan ja suunnan opiskelijalle mitä organisaation tavoitteita ja visioita seurata (Kjelin ja Kuusisto 2003, 14). Harjoittelun alkaessa hyvin yksinkertaiset ja konkreettiset tekijät kuten se, että opiskelijalle näytettiin oma työpiste ja jaettiin välttämättömät työvälineet, olivat ohjauksen kannalta merkityksellisiä. Ne antoivat opiskelijalle konkreettisen ensikosketuksen työympäristöön ja varmistivat työtehtävien tekemisen mahdollisuuden ja tunteen työyhteisöön kuulumisesta. Kun opiskelijalle tehdään selkeän suunnitelman mukaan työympäristö ja tehtävät tutuiksi, tapahumariskit ja työn psyykinen kuormitus vähenevät ja työntekijä saa varmuuden työn vaatimuksista (Kjelin ja Kuusisto 2003, 14).

R6

Oma työpiste, postilokero, työpuhelin ja kulkuläpyskä olivat pieniä, mutta harjoittelijan oman työn ohjaamisen kannalta tärkeitä asioita.

R11

Minulle annettiin työkone, työpuhelin, avaimia, oma pöytä ja tuoli. Hiljalleen aloin tuntea itseni osaksi henkilökuntaa, niin ainakin kavereille sanoin, se oli hyvä tunne.

Ohjaajan nimeäminen antoi selkeän kuvan siitä keneen voi turvautua erityisesti vaikeissa tilanteissa harjoittelun aikana. Vaikka työyhteisössä vallitsisikin avoin

ilmapiiri, jossa avun pyytäminen on mahdollista, tiettyä nimettyä ohjaaja oli käsitysten mukaan helpompi lähestyä ilman epärointiä. Nimetyllä ohjaajalla oli myös laajempi käsitys opiskelijan taidoista ja tiedoista erityisesti harjoittelun edetessä, kuin muilla työyhteisön jäsenillä. Kupiaksen ja Peltolan (2009, 37) mukaan ohjaajan nimeäminen parhaassa tapauksessa tekee perehdytyksestä yksilöllistä ja opiskelija saa selkeän vastuuhenkilön. Yhden ohjaajan mallissa riskinä on kuitenkin perehdyttämisen laadun kärsiminen, jos valitun ohjaajan osaaminen ja motivaatio eivät ole vaaditulla tasolla.

R4

Omassa kokemuksessani oli tietenkin pienen yrityksen etu ja samaan aikaan haaste, ettei yksittäistä henkilöä nimetty. Tottakai tiesin saavani apua aina sitä tarvitessani keltä tahansa, mutta välillä tuli eittämättä olo, olenko apua pyytäessäni häiriöksi muille tai kyseiselle henkilölle tämän työnteon keskeyttäessäni.

Yhteisön sisällä vallitsevan selkeän yhteisen käsityksen perehdyttämisen järjestämisestä sekä ohjeistuksista koettiin ennaltaehkäisevän sekaannusten syntymistä ja nopeuttavan opiskelijan pääsyä osaksi työyhteisöä ja työprosesseja. Selkeällä suunnitelmalla ja kommunikoinnilla pyritään välttämään tilanne, jossa uusi työntekijä perehdytetään työtehtäviin eri lähteistä tulevilla ristiriitaisilla ohjeistuksilla. Ristiriitaiset ohjeet saattavat johtaa ylimääräisen työn lisääntymiseen. Tämä hidastaa työntekijän asettumista ja oppimista. (Kupias ja Peltola 2009, 46.)

R1

Kuulin harjoitteluni aikana paljon puhetta työpaikan vanhoista työtavoista, joiden mukaan on aikaisemmin toimittu. Itselleni oli toisinaan hyvin epäselvää millä tavalla minun tulisi toimia, kun ylemmältä tasolta käskettiin toimia toisin ja alemmalta tasolta toisin, koska niin oli tehty aikaisemminkin. Uuden ja vanhan kohtaaminen ja siitä aiheutuneet muutokset tulivat esille sekä puheissa että toimintatavoissa, mikä sai harjoittelijan hämmentymään.

Erityisen tärkeässä roolissa yksilön kehittymisen kannalta koettiin palautteen saaminen sekä ohjaajalta että koko työyhteisöltä. Palaute tuki kokonaisvaltaisesti harjoittelijan toimintaa ja itseluottamusta auttaen kohdentamaan tekemisen ja voimavarat oikeisiin asioihin. Epävarmoissa tilanteissa ja oman osaamisen kyseenalaistamisen hetkillä opiskelijat kokivat kannustuksen ja kiitoksen tuovan itsevarmuutta jatkaa vaikeidenkin tehtävien parissa. Palaute on harjoittelijan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Se helpottaa opiskelijan toiminnan suunnasta yksilön heikkojen kohtien kehittämiseen ja muuhun olennaiseen (Kupias & Peltola 2009, 136).

R2

Olen pitänyt itseäni tehokkaana ja innokkaana työntekijänä, mutta välillä harjoittelussa tuli tunne mahtaako tämä työsuoritukseni riittää. Sain kuitenkin kiitosta päämäärätietoisista työskentelyotteista, mikä oli itselle hieman yllätys ja erittäin positiivinen kokemus.

R6

Sain työstäni jatkuvasti palautetta, joka auttoi ohjaamaan toimintaani toivottulla tavalla.

R7

Harjoittelun edetessä ja esimiehieni tsemppien myötä aloin kuitenkin uskoa omaan osaamiseen ja omaan riittävyteen.

Käsityksissä korostui myös palautteen luonne ja se, miten palautetta annettiin. Kehittävä palaute sisältää aina perusteluja ja konkreettisia esimerkkejä, mikä vuoksi sen antaminen vaatii syvällisempää paneutumista. Kehittävällä palautteella on taipumus luoda palautteen antajan ja vastaanottajan välille vastavuoroinen keskustelutilanne. (Venninen 2007, 145.) Vaikka positiivinen palaute tuki opiskelijoiden motivaatiota, liian yleispätevä ja positiivissävytteinen palaute ei kuitenkaan vie eteenpäin ja kehitä samalla tavalla kuin rakentava palaute, jonka tarkoituksena on kertoa konkreettisesti, miten toimia ensi kerralla tehokkaammin ja

paremmin. Vastavuoroisen palautteen arvo ymmärrettiin ja sitä kaivattiin silloin, kun sitä ei ollut.

3N

Harjoitteluni aikana kävimme esimieheni kanssa muutaman kerran keskustelun siitä, kuinka minulla oli harjoittelussa mennyt ja sain pääasiassa aina positiivista palautetta. Tämä tietenkin tuntui hyvältä, koska tuli tunne, että omaa työpanosta arvostettiin. Välillä kuitenkin olisin toivonut enemmän rakentavaa palautetta eikä pelkästään sitä, että ”hyvin on mennyt” tai ”olet kyllä tosi hyvin hoitanut tehtäväsi”. Rakentavan palautteen kautta kuitenkin pystyy parhaiten kehittämään itseään. Itse olisin halunnut myös antaa ajoittain esimiehelleni palautetta, mutta minusta tuntui haastavalta antaa hänelle rakentavaa palautetta, koska hän ei sitä antanut minulle.

5.2.2 Työtehtävien laatu

Tavoitteiden ja työtehtävien selkeää määrittelyä arvostettiin: se motivoi ja selkeytti opiskelijoiden odotuksia ja ajatuksia harjoittelun suhteen. Harjoittelun onnistumisen kannalta keskeistä on harjoittelulle määritellyt selkeät tavoitteet (Vesterinen 2000).

Harjoittelun tavoitteiksi oli asetettu opiskelijan oman ammatti-identiteetin pohtiminen sekä omien mahdollisuuksien hahmottaminen työelämää ajatellen. Tämän lisäksi opiskelijaa haastettiin pohtimaan käytännön ja teorian välisiä yhteyksiä työelämään tutustumisen muodossa. Yliopiston harjoittelulle asettamien tavoitteiden lisäksi opiskelijat kirjoittivat harjoittelusuunnitelmaan myös henkilökohtaiset tavoitteet siitä mitä he halusivat tehdä ja oppia harjoittelun aikana.

R6

Tavoitteitani harjoittelijana olivat muun muassa ongelmien ratkaisemisen taito ja näiden taitojen kehittäminen, hanketyön kokeminen, erilaisten

kokonaisuuksien hahmottaminen sekä koulutus- ja kasvatustyön kentän hahmottaminen. Se, että saavutin tavoitteeni harjoittelussa, olivat pitkälti työpaikan ansiota.

R7

Tavoitteeni harjoittelun suhteen täyttyivät siis yli odotusten. Odotin harjoittelulta laajoja ja haastavia työtehtäviä, jotka kehittävät ammattitaitoani kasvatustieteiden maisterina. Toivoin, että harjoittelussa saan tehdä työtehtäviä vastuullisena ja yhdenvertaisena työntekijänä muihin työntekijöihin verrattuna. Toivoin myös, että harjoittelu antaa minulle mahdollisimman paljon valmiuksia työelämää varten. Toivoin lisäksi harjoittelulta runsaasti erilaisia kontakteja, jotta pystyisin myös työllistymään harjoittelun jälkeen vastaaviin tehtäviin. Omalta osaltani harjoittelu meni siis kaikin puolin loistavasti ja se vastasi ja jopa ylitti odotukseni.

Ennen harjoittelua opiskelijat kirjasivat yhdessä työpaikalta osoitetun ohjaajan kanssa harjoittelusuunnitelmaan opiskelijan pääasialliset työtehtävät, joiden tulee vastata maisteriopintojen tasoa. Merkityksellistä opiskelijan taitojen kehittymisen kannalta on, että harjoittelun työtehtävät vastaavat opiskelijan koulutusta ja osaamisen tasoa (Penttilä 2010, 107).

Työtehtävien selkeä määrittely jo ennen harjoittelun alkamista auttoi opiskelijoita valmistautumaan siihen, mitä he tulevat tekemään harjoittelun aikana ja varmisti, etteivät he joudu tekemään tehtäviä, jotka eivät täytä harjoittelun kriteerejä. Jos harjoittelupaikassa ei tiedosteta tutkinnossa syntyvää osaamista ja opiskelijoille annetaan liian yksinkertaisia tehtäviä, opiskelijan motivaatio laskee ja oppimistulokset voivat jäädä hyvinkin heikoiksi (Vesterinen 2002, 40). Näin ei kuitenkaan aineiston perusteella kenenkään opiskelijan kohdalla tapahtunut. Opiskelijat pääsivät tekemään monipuolisesti erilaisia tehtäviä ja näin tutustumaan laajasti työympäristöönsä. Työtehtävien ja harjoittelun monipuolisuutta pidettiin tärkeänä ja työnteon mielekkyys säilyi, kun opiskelija pääsi harjoittelijan roolissa kokeilemaan erilaisia tehtäviä ja rooleja.

R7

Olen erittäin tyytyväinen siihen, että harjoitteluni oli todella maisteritasoinen harjoittelu, en siis joutunut tekemään mitään niin sanottuja hanttihommia. Pääsin mukaan tekemään ihan niitä samoja työtehtäviä, mitä muutkin työntekijät ja sain kantaa osasta työtehtäviä vastuun jopa itsenäisesti. Työtehtävät olivat myös riittävän laajoja ja haastavia. Toisaalta myös yllätyin, kuinka minut otettiin niin hyvin vastaan niiden ihan oikeiden työtehtävien kanssa, vaikka sitä juuri itse toivoin. Juuri näiden oikeiden työtehtävien kautta koin saavani tärkeää kokemusta oman alan työtehtävistä ja näin ollen koen ammattitaitoni kasvatustieteiden maisterina kehittyneen suuresti harjoittelun myötä.

R3

Tärkein syy työn mielekkyyden kokemiseen on ollut työharjoittelun monipuolisuus.

Uudelle työlle ominaista on valtava tietotulva ja uuden opettelu. Tällöin työtehtävien selkeä määrittely auttoi käsittelemään ja jäsentämään, mikä kaikesta tietotulvasta on hyödyllistä tietoa tulevien työtehtävien oppimisen kannalta. Aineiston perusteella opiskelijat arvostivat selkeyttä ja tietoa heihin suuntautuvista odotuksista.

R7

Itsekin koen, että yhteinen päämäärä ja tavoite sekä selkeä työn- ja vastuunjako ovat tärkeitä asioita työhyvinvoinnin kannalta. On tärkeää, että jokainen työntekijä tietää, mikä häneltä odotetaan.

Vaikka monipuolisuus oli virkistävää ja kehittävää, liian erilaiset ja jatkuvasti muuttuvat työtehtävät koettiin osaltaan kuormittavina. Muutama tehtävään

tutustuminen syvällisemmin koettiin oppimisen kannalta kehittävämpänä kuin monen tehtävän nopea läpikäynti.

R8

Itse koen kuitenkin, että on varmastikin parempi paneutua edes joihinkin asioihin vähän enemmän, että harjoittelu ei jää pelkäksi pintaraapaisuksi harjoittelupaikasta. Tietysti on tärkeää päästä näkemään ja kokemaan harjoittelussa monenlaista, mutta on varmasti harjoittelijalle parempi, jos on selkeästi edes muutama tehtävä, mihin voi paneutua vähän enemmän.

Opiskelijoiden mukaan oman kehittymisen kannalta oli ensiarvoisen tärkeää, että vastuu ja itsenäisyys lisääntyivät harjoittelun edetessä. Sitä mukaa kun he oppivat ja sisäistivät uutta, heille annettiin uusia haastavampia tehtäviä ja lisää vapauksia toimia itsenäisesti. Tämä lisäsi opiskelijoissa mielekkyyden ja kuuluvuuden tunteita sekä luottamuksen lisääntymistä vastavuoroisesti. Ohjaukselle asetetut tehtävät ja tavoitteet sekä ohjaajan rooli ovat riippuvaisia harjoittelijan osaamisen tasosta ja tarpeista (Väisänen 2002).

R2

Koen, että olen valmis ottamaan vastuuta ja varmasti ohjaajani myös havainnoi tämän. Ilman annettua vastuuta en varmasti olisi saanut harjoittaa itsenäisen työskentelyn taitoa, minkä koen olleen oman ammatillisen kehittymisen kannalta tulevaisuutta ja tulevaisuuden työtä ajatellen erittäin positiivinen asia.

6L

Lisäksi lupaus, että saisin tehdä samoja töitä kuin muutkin, oli todella tärkeää oman asemani määrittämisessä. Koin, että tein tarkoituksenmukaista ja tärkeää työtä [...] Kun ohjaajani ja muu työyhteisö huomasivat, että alan sisäistämään työnkuvani ja ennen kaikkea hallitsemaan sen, sain hyvin pian tehdä yhä vastuullisempia tehtäviä. Tuntui mukavalta, että osaamiseeni luotettiin ja sain jakaa työpanoksen työtovereiden kanssa sekä pohtia erilaisia ratkaisuja yhdessä heidän kanssaan. En kokenut tekeväni vähemmän

tärkeää työtä kuin muut, vaan työskentelimme kaikki kohti yhteistä tavoitetta. En seurannut vierestä, kun kollegani hoiti vastuullisia ja haastaviakin tehtäviä, vaan halusin ja sain tehdä itse.

Jakku-Sihvosen (2005, 141) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu siirtymällä vähemmän vastuullisista tehtävistä kohti haastavampia tehtäviä yksilön osaamistason mukaan. Harjoittelun aikana opiskelijat lähtivät liikkeelle rutiinomaisista reunavyöhykkeiden tehtävistä ja pääsivät taitojen kehittyessä tekemään substanssin hallintaa ja aloitteellisuutta vaativia yleishallintavyöhykkeen tehtäviä, jotka edesauttoivat yksilön kiinnostuksen kohteiden sekä oman erikoisalueen selkeytymistä. Koska kyseessä oli vain kolmen kuukauden mittainen harjoittelu, vastuu oli aina kuitenkin viimekädessä ohjaajalla tai jollain kokeneemalla työyhteisön jäsenellä.

5.2.3 Asiantuntijayhteisön toimintaan osallistuminen

Sillä, miten työyhteisö otti opiskelijan vastaan, oli suuri merkitys opiskelijan itsetunnon ja työyhteisöön asemoitumisen kannalta. Osa opiskelijoista jopa yllättyi siitä, kuinka hyvin heidät otettiin osaksi yhteisöä. Positiivinen ja avoin vastaanotto sekä tunne kuulumisesta ja arvostuksesta edesauttoi opiskelijan siirtymistä nopeasti työyhteisön arvovaltaiseksi jäseneksi. Positiivisessa ja rakentavassa työyhteisössä opiskelijan motivaatio pysyi korkeana, ja oppimistulokset olivat sen mukaisia. Keskeisessä roolissa opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta nähdään osallistuminen asiantuntijayhteisön toimintaan ja tutustuminen työyhteisön toiminta- ja työkuultuureihin (Eteläpelto ja Tynjälä 2005, 9; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 135). Tynjälä (2010, 85) perustelee merkittävyyttä sillä, että asiantuntijuus ei pääse kehittymään ilman osallistumista asiantuntijayhteisöjen prosesseihin.

R5

Heti siitä kerrasta alkaen, kun menin ensimmäistä kertaa vierailulle yksiköön, minulle tuli voimakas tunne siitä, että minut otettiin hyvin vastaan ja

olin tervetullut heidän joukkoonsa, vaikka ”vain harjoittelija” olinkin. Tämä taas rohkaisi minua tuomaan nopeasti esille omia mielipiteitäni, ajatuksiani ja kehittämisideoitani ja näin edesauttoi minua huomattavasti sekä suoriutumaan hyvin työtehtävistäni että saamaan harjoitteluajasta kaiken mahdollisen hyödyn irti. Tämä, että pystyin antamaan työskentelyyni kaiken potentiaalin, hyödytti puolestaan koko työyhteisöä ja laajemmassa mittakaavassa ajateltuna koko organisaatiota.

R6

Minut myös esiteltiin heti kaikille matkan varrella vastaan tulleille ihmisille, joten tunsin nopeasti sopivani mukaan työyhteisöön. Tuntui, että paikkani harjoittelijana on tärkeä, minut otetaan vakavasti ja olen osa työyhteisöä. Vastaanotto muutenkin oli todella lämmin. Ihmiset tekevät työn ja siellä viihtymisen ja tässä yhteisössä se todella piti paikkansa.

7E

Tuntuu jälleen hienolta, kun näin hienosti minutkin harjoittelijana otetaan mukaan porukkaan. Minun näkemyksilleni annettiin jopa erityistä painoarvoa, kun voin opiskelijana toimia ns. äänitorvena opiskelijoiden ja työelämän välillä.

Työyhteisössä vallitsevan yhteisöllisen ja avoimen ilmapiirin nähtiin tukevan opiskelijoiden kehittymistä ja oppimista. Toimiva vuorovaikutus ja läpinäkyvä päätöksentekoko lisäsivät opiskelijan luottamusta yhteisöä kohtaan sekä edesauttoivat työnteon sujuvuutta ja oppimistuloksia.

Avoimessa ympäristössä opiskelijan oli helppo päästä mukaan työpaikan käytänteisiin. Yksilön taitavaksi tuleminen vaatii sosiaalisen ympäristön, jossa opiskelija yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden asiantuntijoiden kanssa heitä seuraamalla ja heidän tukemanaan pyrkii löytämään uusia tapoja toimia ja ratkaista ongelmia (Palonen & Gruber 2010, 41–42).

R7

Harjoittelupaikassani vuorovaikutus oli hyvin avointa ja sille varattiin aikaa. Oli hienoa huomata, kuinka koko työporukka kokoontui säännöllisesti tiimipalavereihin joka viikko. Itsekin pidän tärkeänä, että asioista sovitaan yhdessä ja päätöksenteko on läpinäkyvää. On niin ikään tärkeää, että mahdolliset ristiriidat otetaan nopeasti käsittelyyn ja tämän vuoksi viikoittaiset palaverit ovat tärkeitä. Koin, että harjoittelupaikassani oli myös yhteisöllisyyttä. Minusta tuntuikin hienolta päästä osaksi tätä yhteisöä ja vaikka harjoittelu jo loppuikin, tunnen silti kuuluvani jotenkin tuohon joukkoon edelleen.

R4

Työyhteisö oli joustava ja, tuntui että minut otettiin vakavasti ja suhtauduttiin kollegana siinä missä muihinkin.

R6

Työyhteisön avoin ilmapiiri ja asioiden yhdessä ratkaiseminen saivat kaikkien työn sujumaan.

Pieni työyhteisö erosi muista yhteisöistä sen suhteen, että opiskelija pääsi nopeasti osaksi pienen yhteisön toimintakulttuuria kokien myös sen negatiiviset ja positiiviset puolet huomattavasti voimakkaampina kuin isommissa yhteisöissä koettiin. Tämä voidaan nähdä kolmen kuukauden pituisen harjoittelun kannalta etuna, sillä pienessä työyhteisössä opiskelija sisäistää huomattavasti nopeammin sosio-kulttuurisen tiedon elementit ja pääsee osaksi yhteisön toimintatapoja ja käytänteitä.

R3

Harjoittelupaikassani pääsin myös kokemaan sen, millaista on työskennellä todella tiiviissä ja pienessä työyhteisössä. Pienellä työyhteisöllä on etunsa ja haasteensa. Etuna tässä työyhteisössä oli se, että porukkaan oli helppo päästä mukaan ja toisia autettiin asiassa kuin asiassa. Haasteena olen kokenut sen, että jos joidenkin työntekijöiden välillä on jännitteitä, vaikuttaa se heti myös muihin työyhteisön jäseniin, kun porukka on niin pieni.

Esimiestyöllä on myös mielestäni todella suuri merkitys niin pienemmässä kuin suuremmassa työyhteisössä.

Osallistumalla kokouksiin ja palavereihin opiskelija pääsi sisälle organisaation kulttuuriin ja tutustui samalla sekä henkilökuntaan että henkilökunnan vuorovaikutustapoihin. Palavereissa ja kokouksissa käydään läpi tärkeimmät työyhteisöä ja organisaatiota koskevat asiat, jolloin opiskelijat saavat kokonaiskuvan siitä, missä mennään, mitkä ovat tavoitteet tulevalle ja mikä heidän asemansa on yhteisössä. Kokouksissa tehdään tärkeitä päätöksiä koko organisaation kannalta merkittävistä asioista ja se, että opiskelija sai olla mukana prosessissa, lisäsi tunnetta kuuluvuudesta ja yhteisöllisyydestä sekä luottamuksesta. Kokoukset tai tapaamiset ovat Svennevigin (2012, 3–4) mukaan otollinen paikka työelämässä vahvistaa organisaation kulttuuria ja vuorovaikutustapaa.

R5

Voidaankin sanoa, että työyhteisöni jäsenet (ja toivottavasti myös minä) omasivat hyvät työyhteisötaidot. Tämä näyttäytyi monella tavalla, mutta muun muassa sillä, että kaikki osallistuivat yhteisiin palavereihin ja aivoriisiin, tapaamisiin tultiin ajallaan ja kaikki pyrkivät kunnioittamaan sekä omaa että muiden aikaa ja läsnäoloa. Lisäksi työyhteisössä kannustettiin ilmaisemaan omia mielipiteitään. Konkreettisesti tämän huomasi esimerkiksi siinä, että palavereissa esimerkiksi uusia koulutuksia ideoidessa pidettiin huolta, että kaikki osanottajat kuultiin.

R6

Tuntui mukavalta, että osaamiseeni luotettiin ja sain jakaa työpanoksen työtovereiden kanssa sekä pohtia erilaisia ratkaisuja yhdessä heidän kanssaan. Pääsin mukaan myös kaikkiin kokouksiin ja niiden järjestämiseen, joka tuntui tärkeältä.

R8

Tehtävä toi mukanaan kokoustamista opetushenkilökunnan kanssa, jonka kautta myös tutustui paremmin henkilökuntaan. Kokouksiin osallistumalla

sai hyvän kuvan hallinnon työtehtävistä ja siitä kuinka monipuolinen kokonaisuus se on.

6 POHDINTA

6.1 Keskeisten tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Tässä tutkimuksessa haettiin vastauksia yhteen pääkysymykseen: millainen merkitys harjoittelulla on kasvatustieteen opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisessä? Kysymystä tarkennettiin kolmella alakysymyksellä: miten kasvatustieteen opinnot valmistavat työelämäharjoittelua varten? Mitä opiskelija on oppinut työharjoittelun aikana? Mitkä tekijät ja pedagogiset ratkaisut tukevat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä?

Kasvatustieteen opiskelijat lähtivät harjoitteluun opintojensa loppuvaiheessa matkassaan usean vuoden aikana hankittu teoreettinen tietopohja. Ennen harjoittelua opiskelijoilla oli epävarmuuksia sen suhteen, mihin omaa koulutus pohjaa ja valtavaa tietomäärää voisi hyödyntää. Harjoittelun aikana opiskelijat pääsivät soveltamaan koulutuksessa oppimaansa käytännössä erilaisten kasvatustieteen työtehtävien merkeissä ja löysivät opinnoilleen tarkoituksen. Harjoittelun edetessä opiskelijat ymmärsivät kokemuksiaan reflektoimalla opintojen antaneen monipuolisesti työkaluja erityisesti kriittistä tiedonhallintaa ja vuorovaikutustaitoja vaativiin tilanteisiin. Aikaisempien tutkimusten perusteella tärkeimmäksi tekijäksi itsearviointitaitojen oppimisen kannalta nähdään oman tekemisen ja tehtyjen töiden kriittinen arviointi sekä reflektointi, jotka ovat samalla merkityksellisiä tekijöitä yksilön asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (Eteläpelto 2014).

Käytännön kokemuksen kautta opiskelijoiden työelämätaidot kehittyivät. Taito tunnistaa omia vahvuusalueita ja omaa osaamisen tasoa kehittyi erityisesti opiskelijoiden toimiessa oman osaamisensa ääri rajoilla ja reflektoidessaan omaa toimintaansa sekä työyhteisön käytäntöjä kriittisellä tasolla. Asiantuntijuuden keskeisenä osana nähdään itsesääntely ja oman toiminnan ohjaaminen, jota yksilö voi kehittää omien kokemustensa sekä toimintansa reflektoinnilla (Tynjälä 2010, 86). Kokemuksellisen ja käytännöllisen tiedon lisääntyessä

harjoittelun edetessä opiskelijoiden työtehtävien priorisointiin ja hallintaan, ajanhallintaan, tietotekniikkaan, ongelmanratkaisuun, sekä organisointiin ja suunnitteluun liittyvät taidot kehittyivät. Myös Virtasen ja Tynjälän (2019) tutkimustulokset osoittavat, että yleisistä työelämätaidoista etenkin ongelmanratkaisutaidot, kyky ratkaista ammatillisia ongelmia sekä kyky toimia uusissa tilanteissa kehittyvät toimimalla teorian ja käytännön rajapinnassa.

Opiskelijoille selkiintyi harjoittelun aikana kuva siitä, minkälaisessa ympäristössä he voisivat työskennellä ja minkälaisia työtehtäviä he voisivat mahdollisesti tehdä tulevaisuudessa. Tätä prosessia tuki itsetuntemuksen ja oman osaamisen tunnistamisen kehittyminen. Kolmen kuukauden harjoittelu koettiin jossain määrin liian lyhyeksi jaksoksi. Opiskelijat toivoivatkin oman kehittymisensä kannalta pääsevänsä useammin opintojensa aikana tutustumaan työelämään ja käytännön työhön. Pääsääntöisesti opiskelijat kuitenkin kokivat, että harjoittelu oli antanut heille hyvän käsityksen työelämän moninaisuudesta, syventänyt teorian tiedon ymmärrystä käytännön tasolla ja auttanut selkeyttämään uuden suunnitelmia. Harjoittelun onnistumisen ja opiskelijan kehittymisen kannalta merkittävää on tulevaisuuden potentiaalisten roolien ja tehtävien selkeytyminen (Vesterinen 2002, 32).

Opiskelijoiden reflektoinneissa korostui kolme merkityksellistä pääelementtiä, jotka koettiin erityisen tärkeiksi harjoittelun onnistumisen sekä opiskelijoiden oppimisen kannalta. Nämä kolme pääelementtiä olivat ohjaus, työtehtävien laatu sekä asiantuntijayhteisön toimintaan osallistuminen. Ohjaus koettiin harjoittelun kannalta merkittävä tekijänä, joka rohkaisi opiskelijoita liikkumaan oman mukavuusalueen ulkopuolelle samalla lisäten opiskelijoiden itsevarmuutta. Onnistunut ohjaus tarkoitti aineiston perusteella sitä, että opiskelija pystyi luottamaan ohjaajaan koko harjoittelun ajan ja sai aina tarvittaessa apua ja tukea. Väisäsen (2002) mukaan ohjauksen ja vuorovaikutuksen sujuvuus vaatii sen, että ohjauksen osapuolet tuntevat roolinsa, jotta ohjaus voi perustua tulokselliselle pedagogiselle toiminnalle. Tulosten mukaan tärkeänä pidettiin ohjaajan kykyä määritellä sekä ohjaustyylinsä että ohjauksen määrän tilanteeseen nähden sopivasti.

Onnistuneen ohjauksen taustalla nähtiin olevan hyvin tarkkaan suunniteltu ja järjestetty perehdytys, jonka avulla opiskelija löysi helpommin paikkansa yhteisössä ja tutustui vaivattomammin työtehtäviin ja vallitseviin käytänteisiin. Vesterisen (2002) tutkimuksen mukaan opiskelijan oppimista tukee eniten työpaikan ohjaaja sekä yhteisö. Erityisen tärkeässä roolissa opiskelijan kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta nähtiin rakentava ja vastavuoroinen palaute. Saatu rakentava palaute tuki erityisesti vaikeissa hetkissä opiskelijan itseluottamuksen lisääntymistä ja auttoi suuntaamaan toimintaa ja voimavaroja olennaisiin asioihin, joita opiskelija ei olisi osannut välttämättä tunnistaa ilman ohjaajaa tai kokeneempaa kollegaa. Toimintaympäristöllä on suuri merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle. Työympäristön tulee tarjota haasteita, palautetta suorituksista sekä tukea asiantuntijuuden kehittymiselle. (Vesterinen 2002, 32, 40.)

Jo ennen harjoittelun alkamista tarkasti määritellyt tavoitteet ja työtehtävät antoivat opiskelijalle selkeän kuvan siitä, mitä häneltä odotetaan. Kehittymisen kannalta tärkeäksi koettiin, että annetut työtehtävät vastaavat laadultaan opiskelijan koulutustasoa. Tarpeeksi haastavat ja monipuoliset työtehtävät antoivat opiskelijalle mahdollisuuden työskennellä jatkuvasti oman osaamisensa ylärajoilla, mikä kehitti opiskelijoiden ongelmanratkaisukykyä ja piti motivaation korkealla ja lisäsi hallinnan tunnetta. Ohjauksen kannalta merkityksellistä oli vastuullisten työtehtävien ja itsenäisyyden lisääntyminen kokemuksen ja osaamisen lisääntyessä työharjoittelun edetessä. Tällä myös varmistettiin opiskelijoiden motivaation säilyminen. Harjoittelun onnistumisen kannalta merkittävässä roolissa nähdään selkeästi määritellyt tavoitteet sekä tuettu ohjaus: opiskelijan motivaation säilyminen vaatii tarpeeksi haasteellisia työtehtäviä, jotka vastaavat opiskelijan koulutustasoa (Vesterinen 2002, 40).

Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeintä on päästä osallistumaan ja tutustumaan oman alan asiantuntijayhteisön prosesseihin ja toimintaan (Tynjälä 2010, 86). Opiskelijoiden mukaan erityisesti työyhteisön avoin ilmapiiri sekä positiivinen vastaanotto auttoivat pääsemään nopeasti osaksi yhteisöä ja yhteisön käytänteitä sekä löytämään oman paikkansa työyhteisöstä. Työyhteisön ilmapiirillä ja sillä, miten nopeasti opiskelija pääsi yhteisön käytäntöjen jäljille, oli

merkittävä vaikutus siihen, miten opiskelija asemoi itsensä työpaikalla ja missä tahdissa kehittymistä tapahtui. Osallistuminen palaveriin ja kokouksiin auttoi opiskelijaa hahmottamaan kokonaiskuvan työyhteisön käytänteistä ja organisaation tavoitteista. Selkeät prosessit, avoin vuorovaikutus ja se, että opiskelija tunnisti oman roolinsa työyhteisössä, edesauttoivat opiskelijan työelämätaitojen ja itsesääätelytaitojen kehittymistä monipuolisesti.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimustulosten tavoin harjoitellun tukevan kokonaisvaltaisesti opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Harjoittelu antoi opiskelijoille monipuolisesti työkaluja ja eväitä oman asiantuntijuuden kehittämiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnit eroavat toisistaan sen vuoksi, ettei laadullinen tutkimus perustu ainoastaan yhteen tutkimusperinteeseen. Laadullisen tutkimuksen muotojen runsaus tarkoittaa sitä, että myös luotettavuuskäsityksiä on monia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tutkija joutuu pohtimaan ja perustelemaan tekemiään valintoja läpi koko tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta 1998, 209).

Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi tutkimuksen eri vaiheita koskien tutkimushenkilöiden valintaa, aineiston keruuta sekä aineiston analyysiprosessia. Tutkimuksessa tehdyt valinnat ja niiden perustelut ovat lukijan nähtävissä. Tutkimuksen vahvistavuutta eli sitä, kuinka hyvin tulkinnat vastaavat ilmiötä tarkastelleita muita tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139), voidaan tutkimuksessa perustella sillä, että tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa.

Tutkimustulosten yleistettävyyden arviointi on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Ronkainen ym. 2011, 129). Tuloksia tarkastellessa ne tuskin ovat yleistettävissä tai siirrettävissä sellaisenaan toiseen kontekstiin, sillä ne kuvaavat vain yhden yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä tietyssä aikana. Tästä näkökulmasta arvokas jatkotutkimusaihe voisi olla, millaisia käsityksiä muissa Suomen yliopistoissa opiskelevilla kasvatustieteilijöillä on asiantuntijuuden kehittymisestä harjoittelussa.

Häikiön ja Niemenmaan (2007, 56) mukaan tutkijan arvolähtökohdat ovat jossain määrin aina läsnä tutkimuksen teossa, minkä vuoksi tutkijan on tärkeää tuoda esille omat käsityksensä aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 158) korostavat luotettavuuden lisäksi puolueettomuuden tarkastelua, joka näyttäytyy tutkijan ymmärryksen kautta suhteessa tutkittaviin. Lähtökohtaisesti tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä, mutta silti luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat (Hirsjärvi ym. 2009, 226). Laadullinen tutkimus on aina jokseenkin subjektiivista, koska tutkijan oletukset ja niiden kautta tehdyt toimenpiteet vaikuttavat jossain määrin tutkimuksen kulkuun (Puusa 2011, 167–168).

Tutkimuksen luotettavuuden ja puolueettomuuden kannalta on tärkeää huomioida oma asemansa kasvatustieteen opiskelijana suhteessa koko tutkimuksen aihekenttään sekä tutkimushenkilöihin, joista tiedän suurimman osan opintojeni kautta. En kuitenkaan kirjoittanut itse tehtävänantoa, joten aineisto itsessään ei ollut minusta tutkijana riippuvainen, eikä aikaisempi yhteys opiskelijoihin näin vaikuttanut siihen, miten aineisto rakentui tai miten opiskelijat olivat reflektoineet käsityksiään harjoittelusta.

Se, että en itse kirjoittanut tehtävänantoa, aiheutti jossain määrin haasteita aineiston analyysille, koska en pystynyt vaikuttamaan siihen, mitä teemoja tai ilmiöitä opiskelijat esseissään käsittelevät. Siinä mielessä tämä vahvistaa tutkimuksen objektiivisuutta, sillä en ole pystynyt missään vaiheessa johdattelemaan tutkimushenkilöiden ajatuksia suuntaan tai toiseen. Toisaalta olen joutunut analyysivaiheessa käyttämään hyvin paljon aikaa aineiston läpikäymiseen, sillä minulla

ei ole ollut mahdollisuutta tarkentaa esimerkiksi epäselviä ilmaisuja. Tämän vuoksi lukijan on suhtauduttava varauksella tuloksiin.

Maxwell (1992, 288–295) nostaa esille teoreettisen validiteetin merkityksen, jolla hän viittaa tutkijan taitoihin perustella huomiot teoreettisen viitekehityksen avulla. Aineiston liittäminen vallitsevaan teoreettiseen ympäristöön oli minulle tutkijana melko vaivatonta, sillä aikuiskasvatustieteilijänä aihekenttä oli osittain tuttu ja pystyin valitsemaan teoreettiseen viitekehitykseen olennaisia termejä sekä valitsemalla lähteitä.

Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että analyysin etenemistä ei ole avattu tarpeeksi konkreettisesti, mikä vaikeuttaa lukijan mahdollisuuksia seurata esimerkiksi kategorioiden muodostumista (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Olen pyrkinyt tekemään kategorioiden rakentumisen mahdollisimman selkeäksi lukijalle luomalla kuviot, joista voi seurata pääkategorioiden jakautumista alakategorioidiin. Myös alakategoriat on avattu teemoittain eroteltuina alaotsikoin. Olen myös perustellut kategorioiden rakentumista suorilla aineistolainauksilla, jotka perustelevat kuvausten paikkansapitävyyden.

Olen toiminut koko tutkimusprosessin ajan huolellisesti, rehellisesti sekä tarkasti tutkimustyön kaikissa eri vaiheissa. Tutkimusaineistoa kerätessäni korostin tutkimushenkilöiden vapaaehtoisuutta osallistua tutkimukseen. Aiheen henkilökohtaisuuden sekä tutkimushenkilöiden subjektiivisten näkemysten vuoksi olen luvannut henkilöille täyden anonymiteetin. Tämän vuoksi en tutkimuksessa voinut tuoda esille mitään heidän harjoittelupaikkoihinsa liittyvää. Aineisto on ollut koko tutkimusprosessin ajan tallennettuna peitenimillä ja tunnistetiedot on poistettu es- seistä kokonaan (Ronkainen ym. 2011, 126-127).

Koska yliopistot ovat alkaneet kiinnittää huomiota työelämälähtöisyyteen vasta muutama vuosikymmen sitten, tarvetta tutkimukselle on paljon. Harjoitteluun ja erityisesti kasvatustieteiden opiskelijoiden työllistymiseen liittyvää määrällistä tutkimusta on tehty hyvin vähän, ja tästä voisi löytyä tärkeä kenttä tutkimukselle.

Kuten tutkimustulokset osoittivat, oman osaamisen tunnistaminen voi olla hyvin hankalaa. Mielenkiintoinen jatkotutkimusidea voisi olla tutkia jo valmistuneiden kasvatustieteilijöiden käsityksiä siitä, miten osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen on muuttunut opiskeluajoista ja miten he esimerkiksi tuotteistavat ja myyvät omaa osaamistaan nykypäivän työelämässä, jossa kehittymisen tulee olla elinikäistä ja työpaikan tai tehtävän vaihtua säännöllisin väliajoin. Työelämässä vaadittavia taitoja tulee tehdä tutkimuksella näkyväksi, jotta koulutuksella on jatkuvat valmiudet kehittyä ja kyky vastata työelämän tarpeisiin.

LÄHTEET

- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä - lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–36.
- Ballantine, J., and P. McCourt Larres. 2007. "Cooperative Learning: A Pedagogy to Improve Students' Generic Skills?" *Education + Training* 49 (2): 126–137.
- Bereiter, C. 2004. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla. Opiskelijoiden ja työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 23–55.
- Crebert, G., M. Bates, B. Bell, C.-J. Patrick, and V. Cragolini. 2004. *Developing Generic Skills at University, During Work Placement and in Employment: Graduates' Perceptions*. *Higher Education Research & Development* 23 (2): 147–165.
- DeCenzo D. A. and Robbins S. P. 2010. *Fundamentals of Human Resource Management*. 10th ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- de la Harbe, B., A. Radloff, and J. Wyber. 2000. *Quality and Generic (Professional) Skills*. *Quality in Higher Education* 6 (3): 231–243.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 2000. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Simon and Schuster.
- Eklund, A. 2018. *Tervetuloa meille!: Uuden työntekijän perehdytys*. Helsinki: Impact.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, K., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2002. *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page.
- Griffiths, T. & Guile. D. 2003. *A connective model of learning: the implications for work process knowledge*. *European Educational Research Journal* 2(1), 56–73.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14(1), 113–131.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia- kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 214–272.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Vol. 37, Iss. 6, pp. 448–464.

Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteen ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative Pedagogy in Practicum: Meeting the Second Order Paradox of Teacher Education. Teoksessa: Mattson, M., Eilertsen, T.V. & Rorrison, D. (toim.) *In A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers. 91–112.

Heinonen, J. & Järvinen, A. 1997. Henkilöstöasiat yrityksen menestystekijänä. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Helakorpi, S. 2010. Yhteiskunta ja työ. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*, Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 19–29.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 41–56.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21. Jyväskylä.

Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Ete-
läpelto, A. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen:
luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä ke-
hittämässä. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012: 18.

Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipäte-
vyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatus-
alan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä:
PS-kustannus.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan
kirja.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteis-
össä. Porvoo: WSOY.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2004. Kasvatusalan asiantuntijan osaaminen. Teok-
sessa A. Järvinen, A.R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala (toim.) Pu-
heenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yli-
opisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu. 13–26.

Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämi-
nen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikor-
keakoulun benchmarking- projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja
7:2001. Helsinki: Edita.

Kallio, E. 2011. Integrative Thinking is the Key: An Evaluation of Current Re-
search into the Development of Thinking in Adults. *Theory & Psychology* 21 (6):
785–801.

Kasvatustieteiden tiedekunnan valintaopas 2018. Lapin Yliopisto. [Viitattu
20.02.2019.] Saatavilla: https://issuu.com/ulapland/docs/ktk_valintaopas_2018

Kauhanen, J. 2009. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOYpro OY.

Kearney, S. 2013. Improving Engagement: The Use of ‘Authentic Self- and
Peer-assessment for Learning’ to Enhance the Student Learning Experience.
Assessment & Evaluation in Higher Education 38 (7): 875–891.

Ketola, H. 2010. Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi: Perehdyttäminen kehit-
tämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. Jyväskylä: Jyvä-
skylän yliopistopaino.

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*. Helsinki: Kansanvalistus-seura. Vol. 20, Iss. 4, pp. 306–315.

Kjelin, E. & Kuusisto, P. 2003. Tulokkaasta tuloksetekijäksi. Jyväskylä: Talentum Media Oy.

Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa Nummenmaa, AR., Lairio, M., Korhonen, V. & Erola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press. 55–73.

Korhonen V. 2005. Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, AR., Lairio, M., Korhonen, V. & Erola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press. 55–73.

Koskela, T. 2009. *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Kupias, P. & Peltola, R. 2009. *Perehdyttämisen pelikentällä*. Tampere: Juvenes Print.

Laine, P. 2001. *Työharjoittelu tasapainoon. Selvitys työharjoittelun käytännöistä ja kehittämisestä Tampereen yliopistossa*. Tampereen yliopisto, Opinto- ja kansainvälisten asiain osasto, Rekrytointipalvelut.

Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.). *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 69–106.

Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018-2021. Viitattu [Viitattu 13.11.2019.] Saatavilla: <https://www.ulapland.fi/loa-der.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0>

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY. 64–81.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY. 146–159.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Maxwell, J. 1992. Understanding and validity in qualitative research. Harvard educational review 62 (3), 279–300.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Moy, J. 1999. The Impact of Generic Competencies on Workplace Performance. Review of Research, National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitymisessä. Teoksessa P, Tynjälä, J, Välimaa ja M, Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä, PS-kustannus.

Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: PS-kustannus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Palonen, T. & Gruber H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S.Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P.Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY pro Oy. 41–56.

Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Penttilä, J. 2010. "Kyllä sitä osaa ja pärjää". Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemukset yleisillä akateemisilla aloilla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Penttinen, A. – Mäntynen, J. 2009. Työhön perehdyttäminen ja opastus – ennakkoivaa työsuojelua. Helsinki: Painojussit Oy.

- Perttula, J. 2015. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Poikela, E. 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Osaaminen ja kokemus: Työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press. 9–17.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook. 73–87.
- Puusa, A. & Eerikäinen, M. 2011. Onko hiljainen tieto todella hiljaista? Teoksessa Puusa, A. & Reijonen, H. (toim.) Aineeton pääoma organisaation voimavarana. (toim.) Kuopio: UNIpress.
- Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. 2004. Workplace learning in context. London: Routledge, 109–125.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttuvana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M-R, Järvinen., R, Rinne. & E, Lehtinen. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turku: Painosalama Oy. 13–42.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Siljander, P. 2005. Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämisselityksiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–164.
- Sternberg, R.J. 2003. Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. Teoksessa Colangelo, N & Davis, G. A. (toim.) Handbook of gifted education. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon. 88–99.
- Stenström, M. 2008. Koulutus ja työelämä muutoksessa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 28 (2). 128–134.
- Svennevig, J. 2012. Interaction in workplace meetings. Discourse Studies 14(1). SAGE Publications. London. 3–10.
- Torrington, D., Hall, L. & Taylor, S. 2004. Human Resource Management. Prentice Hall Europe Imprint.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.

Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY. 160–205.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 99–122.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at workplace. *Educational Research Review* 3(2), 130–154.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Rasku-Puttonen, H., Tynjälä, P., Collin, K. & Paloniemi, S. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulma*. Helsinki: WSOYpro. 79–95.

Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta*. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja 71, 205–226.

Tynjälä, P. & Olkinuora, E. 2003. Learning and the Development of expertise in the Interaction Between Higher Education and Working life. University of Jyväskylä and University of Turku: Institute for Education Research Dept. of Education.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. 2016. Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39 (3), 368–387.

Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. *Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa 11*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.

Vaattovaara, V. 2015. Elämänkulku ja toimijuus: Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990-2011. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vaattovaara, V. 2018. Työharjoitteluun orientoiva luento. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. 12.9.2018.

Vaattovaara, V., & Hirvonen P. 2019. Työharjoitteluun orientoiva luento. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. 9.1.2019.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286.

Venninen, T. 2007. Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtöissä. Helsinki: Yliopistopaino.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Inforviestintä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2019. Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences, *Teaching in Higher Education*, 24:7, 880–894.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1.

Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237–251.

Välimaa, J., Tynjälä, P. & Murtonen, M. 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1.

Kutsu Lapin kasvatustieteen opiskelijoille osallistua tutkimukseen

Hei kasvatustieteen opiskelijat, jotka olette suorittaneet opintoihin kuuluvan työharjoittelun!

Olen kuudennen vuoden aikuiskasvatustieteen opiskelija ja tutkin Pro gradu-tutkielmassani Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä työharjoittelusta. Tarkoituksena olisi käyttää aineistona Lapin yliopiston media/aikuis/yleisen kasvatustieteen pääaineopiskelijoiden harjoittelun loppuarviointia. Arvoistaisin todella paljon, jos haluat jakaa kanssani loppuarviointiasi työharjoittelusta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja aineisto käsitellään siten, että henkilöllisyytesi ei ole tunnistettavissa missään muodossa.

Voit lähettää minulle työsi osoitteeseen etuohist@ulapland.fi.

Jos mahdollista, poista liitteestä tunnistetietosi ja lisää siihen

- ikä
- pääaine
- missä kohti opintoja suoritit harjoittelun
- valmistumisvuosi

Olisin todella kiitollinen avustasi! Saa jakaa opiskelukavereille.