

Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammattillisessa koulutuksessa

Annukka Tapani

VTT, yliopettaja

Tampereen ammattikorkeakoulu

annukka.tapani@tuni.fi

Arto O. Salonen

KT, apulaisprofessori

Itä-Suomen yliopisto

arto.salonen@uef.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Uudistunut ammatillinen koulutus toi mukanaan muutoksia koulutuksen järjestäjälle, työelämälle, opettajalle ja opiskelijalle. Opettajia on valmennettu ja täydennyskoulutettu uuteen toimintatapaan jo ennen reformin toimeenpanoa. Opiskelijanäkökulma on sen sijaan jäänyt suhteellisen vähäiselle huomiolle. Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia kahteen kysymykseen: a) Mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta

keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle? ja b) Millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi? Tutkimuksen teoreettinen kehys rakentuu opiskelukokemuksista määrittelyistä tekijöistä ja uudistuvaan opettajuuteen liittyvistä tutkimuksista. Tutkimusaineistona oli opiskelijoiden (n = 31) kirjoittamat kirjoitelmat, jotka kerättiin syksyn 2018 ja alkukevään 2019 aikana. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan

sisällönanalyysin avulla. Tulosten mukaan keskeisimmät hyvän opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus. Oman kehittymisen tueksi opiskelijat odottavat ammatilliselta opettajalta ammattialan esimerkkinä toimimista eli substanssiasiantuntijuutta sekä ohjausta ja oppimisen asiantuntijuutta, mikä viittaa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Nämä tekijät yhdessä rakentavat opiskelijaa tukevia käytäntöyhteisöjä. Johtopäätöksenä on, että myönteisten oppimiskokemusten tekijät ammatillisessa koulutuksessa kiteytyvät dynaamiseksi opettajan ohjaamaksi kokonaisuudeksi, jossa sulautuvat toisiinsa autenttiset oppimisympäristöt, yhteistoiminnallisuus ja teoriaperustaisuus.

Avainsanat: *ammattillinen koulutus, oppimiskokemus, pedagoginen osaaminen, autenttisuus, käytäntöyhteisö*

.....

Abstract

Reform of vocational upper secondary education changed the tasks of education providers, working life, teachers and students.

.....

Tausta

Kiinnostuksen kohteemme tässä tutkimuksessa ovat eri ammatillisilla aloilla opiskelevien opiskelijoiden kokemukset opiskelusta sellaisina kuin ne ilmenevät 1.1.2018 toimeenpannun ammatillisen koulutuksen kokonaisuudistuksen jälkeen. Opiskelijälähtöisyyden parantaminen oli yksi reformin keskeisistä tavoitteista, minkä vuoksi opis-

For teachers there were some training available before reform, but also the new roles and tasks for students should be paid more attention to. In this qualitative research we ask a) what kind of things are connected with students' positive learning experiences and b) what kind of expectations students have for vocational teachers to have positive learning experiences in their everyday vocational studies. The data consists of texts (n = 31) written by first-year vocational education students. The data were analyzed by qualitative content analysis. According to the results the positive learning experiences were made of authenticity, collaboration, guidance and tailor-made way of learning. Students expected vocational teachers to be experts in subject matter knowledge as well as teaching. Our conclusion is that the core of positive learning experiences is the dynamic learning process conducted by teachers. The learning process should be authentic, conducted in a co-operative way and based on subject matter knowledge.

Keywords: *vocational education, learning experience, pedagogical competency, authenticity, community of practice*

.....

kelijakokemusten tutkiminen on oleellista. Toivomme, että tutkimuksen tulosten avulla ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on mahdollista huomioida opiskelijälähtöisyys entistä luontevammin.

Ammatillisella koulutuksella on kaksi tehtävää yhteiskunnassa. Yhtäältä se kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista. Toisaalta tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen ke-

hittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Lakiammatillisesta koulutuksesta 2017/531.)

Ammatillisen koulutuksen kokonaisvaltaiseen uudistamiseen tähtäävä kehitystyö käynnistyi vuonna 2015 (Valtioneuvoston kanslia, 2018; Virolainen & Stenström, 2015). Tarve uudistukselle kumpusi työelämän nopeasta uudistumisesta ja sen myötä tarpeesta muuttaa koulutusta joustavammaksi, dynaamisemmaksi ja entistä paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi. Suomalaisessa kontekstissa myös lakien pirstaleisuus on estänyt joustavan koulutuksen toteuttamista. (Virolainen, 2018.) Koulutuksen järjestäjäjärakenteen kehittämisohjelma käynnistettiin toukokuussa 2016, ja ammatillisen koulutuksen järjestäjien toimintaprosessien ja oppimisympäristöjen uudistamishanke alkoi elokuussa 2016. Kokonaisuudistuksen toimeenpanoa tukeva opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittämisohjelma starttasi vuoden 2017 alusta, ja uudet järjestämisluvut koulutuksen järjestäjille annettiin lokakuussa 2017. Heti järjestämisluvien myöntämisen jälkeen, marraskuussa 2017, käynnistyi uudistuksen toimeenpanon tukiohjelma. (Valtioneuvoston kanslia, 2018.)

Vuoden 2018 alussa toimeenpannussa reformissa ammatillinen koulutus uudistettiin osaamisperustaiseksi ja opiskelijälähtöiseksi koulutuskokonaisuudeksi, jonka tehokkuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota purkamalla toimintojen päällekkäisyyttä. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja lisättiin ja sääntelyä vähennettiin. Uudistuksen toimeenpano toteutettiin näin:

- a) Koulutuskokonaisuutta koskeva toimintalainsäädäntö tuli voimaan 1/2018.

- b) Uusi ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä otettiin käyttöön 1/2018.
- c) Uudistetut opiskelijaksi ottamisen perusteet otettiin käyttöön 1/2018.
- d) Koulutusopimusmalli otettiin käyttöön 1/2018.
- e) Tutkintouudistus tuli kaikilta osin voimaan 1/2019. (Valtioneuvoston kanslia, 2018.)

Uudistuksella tavoiteltiin joustavuutta, johon liittyvät opiskelijan kannalta keskeisimmät muutokset: yksilöllisyys, uudenlaiset oppimisympäristöt ja näytöt. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), opiskelussa korostuu puuttuvan osaamisen hankkiminen kaikkien aineiden opiskelun sijaan, oppimisympäristöjä käytetään monipuolisesti (myös virtuaalisesti) aiemman pääsääntöisesti kaikille opiskelijoille samalla tavalla järjestetyn opiskelun sijaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a). Huomattava muutos on myös tutkinnon suorittamisessa. Tutkinnoita suoritetaan nykyään vain yhdellä tavalla, näyttönä, ja työelämän edustaja osallistuu osaamisen arviointiin entistä aktiivisemmin, sillä aiemmin työelämän edustajalla oli merkittävä rooli näyttötutkintojen tutkintotilaisuuksissa, mutta ammatillisen peruskoulutuksen arvioinnin saattoi tehdä opettaja tai työelämän edustaja yhdessä tai erikseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a).

Merkittävät rakenteelliset uudistukset liittyvät myös tutkintojen määrään ja hakukäytäntöihin. Tutkintojen määrää on vähennetty ja opiskelu ei enää ole aikaperustaista. Aikaisemmat 351 ammatillista tutkintoa on nyt tiivistetty 164:ään, ja tutkinnot ovat sisällöllisesti muuttuneet. Ne ovat laaja-alaisia, valinnaisuus on lisääntynyt ja erikoistuminen tapahtuu tutkinnon sisällä. Aiemmin opintopolku suun-

niteltiin eri tavoin eri koulutusmuodoissa: ammatillisessa peruskoulutuksessa, näyttötutkinnoissa ja oppisopimuskoulutuksessa, ja osaamistarpeisiin vastattiin aikaisemmin pääosin koko tutkinnolla. Hakukäytännöt ovat muuttuneet siten, että uudistuksen myötä pääväylänä on jatkuva haku, joka oli ennen tarjolla vain aikuisille, mutta mukana on yhä yhteishaku keväällä peruskoulunsa päättäneille ja ilman toisen asteen tutkintoa oleville. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a.)

Uudistuksen myötä opettajien tehtävissä korostuu entistä enemmän pedagogiikka, ohjauksellisuus ja suunnittelu. Kukkonen ja Raudasoja (2018) toteavat tämän johtuvan ennen kaikkea opiskelijälähtöisyyden, työelämäyhteistyön ja opintojen henkilökohtaistamisen korostumisesta. HOKS laaditaan siten, että tunnustetaan ja tunnustetaan opiskelijan aiemmin hankkimaa osaamista suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukseen. Puuttuvan osaamisen hankkimistavat suunnitellaan yhdessä ja ne kirjataan osaksi HOKSia. (Kukkonen & Raudasoja, 2018.)

Huomattavan laaja-alaiset muutokset ovat yhteydessä siihen, millaiseksi opiskelijat kokevat opiskelun. Tässä tutkimuksessa huomion kohteena ovat sellaiset oppimiseen liittyvät tekijät, joiden avulla myönteiset oppimiskokemukset ovat mahdollisia. Haluamme saada vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen:

- a) Mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle?
- b) Millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi?

Opiskelijan oppimiskokemukset ja uudistuva opettajuus

Oppimiskokemusten rakentuminen yksilöllisesti ja yhteisöllisesti

Opiskelu tähtää oppimiseen: Opiskelu on väline ja oppiminen päämäärä. Tämän vuoksi käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä *oppimiskokemus*. Ymmärrämme oppimiskokemukseen sisältyvän kokemuksen opiskelusta. Myönteisiin oppimiskokemuksiin ja opiskelijoiden tyytyväisyyteen kytköksissä olevien tekijöiden tarkastelulle on ollut tyyppillistä kytkös jonkun erityisen pedagogisen lähestymistavan kokeiluun (esim. Jepsen, Christiansen, & Frederiksen, 2017) tai erilaisten oppimiskokemusten taustatekijöiden tunnistamiseen (esim. El Ansari & Oskrochi, 2004). Tässä tutkimuksessa lähestymistapa viittaa koetun hyvinvoinnin tutkimusperinteeseen, jossa elämän mielekkyys tai elämään tyytyväisyys perustuu kokijan subjektiivisiin jokapäiväisiin kokemuksiin (ks. Haybron, 2016; Malinen, 2016; Graham, 2016; Myers & Diener, 2018). Subjektiiviset kokemukset eivät kuitenkaan muodostu tyhjiössä vaan osana ympäröivää todellisuutta.

Oppimiskokemuksella on yhteyttä siihen, miten opiskelijat kiinnittyvät opintoihinsa. Kukkonen (2018a) tunnistaa opintoihin kiinnittymistä tarkastellessaan yksilöpainotteisen lähestymistavan, mutta myös opiskeluyhteisön toimintakulttuurin ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet. Mäkinen ja Annala (2011) tarkastelevat opintoihin kiinnittymistä korkeakoulukentässä huomioiden opiskelijan oppijana, korkeakoulun oppimisyhteisönä ja opiskelijan koko elämämaailman. Opiskelijaan itseensä liittyvät keskeisesti minäpystyvyysuskomukset eli omat odotukset ja uskomukset pystyvyy-

teen liittyen. Pystyvyyksäksityksiä voidaan kehittää kokemusten kautta, sosiaalisten mallien välillisellä vaikutuksella, sosiaalisella suostuttelulla ja vähentämällä stressireaktioita. (Bandura, 1997.) Oppimiskokemuksissa yksilöllinen taso tarkoittaa käsitteitä omasta itsestä ja oman toiminnan vaikutuksesta siihen, miten opinnoissa edistyy. Tähän tarkasteluun tarvitaan myös merkityksellisiä toisia (Mead, 1962), esimerkiksi vertaista tai opettajaa, jonka kanssa peilausta omasta itsestä ja pystyvyydestä voi tehdä.

Kokemus itsestä, yhteisöstä ja opintojen osuudesta osana elämän kokonaisuutena voidaan ymmärtää myös *käytäntöyhteisön* kautta. Se voi olla oppimista aktiivisesti tukeva yhteisö, jonka jäsenet jakavat kokemuksia, tarinoita, ongelmien ilmaisuja ja ratkaisujen tapoja. Toimiminen ja oleminen osana käytäntöyhteisöä vaatii aikaa, vuorovaikutuksellisuutta ja sitoutumista kollektiivisen oppimisen prosessiin. (Wenger, 1998; Wenger, 2009.)

Käytäntöyhteisö voi tuottaa oppimista tukevaa sosiaalista pääomaa, joka liittyy ihmisten välisiin yhteyksiin, sosiaalisiin verkostoihin ja niistä johtuviin vastavuoroisuuksiin. Käytäntöyhteisön sosiaalinen pääoma muuttaa tarkastelukulman inhimillisestä pääomasta ja osittain myös omista pystyvyyksäksityksistä kohti sosiaalista toimintaa, kuten sosiaalisia siteitä, luottamusta ja jaettuja normeja. Se viittaa ”minään” osana ”meitä”, ryhmään kuulumisena ja erottautumisena muista. Tämän vuoksi ryhmä tarjoaa perustan itsemäärittelylle. (Healy, 2004; Putnam, 2000; Tajfel & Turner, 1979.)

Sosiaalisen oppimisen teoria integroituu oppimisen ja tietämisen välttämättömiin tekijöihin. Nämä tekijät ovat Wengerin (1998) mukaan, ammatillisiin opinto-

hin soveltaen, *merkitys, käytäntö, yhteisö ja identiteetti*. Merkitys viittaa tapaan ilmaista omaa kyvykkyyttä ja osaamista sekä kokemusta elämästä ja maailmasta. Merkityksen voisi tiivistää ajatukseen, mitkä asiat tekevät oppimisen mielekkääksi? Yhteisö viittaa tapaan puhua sosiaalisen kokoonpanon, ryhmän ja yhteisen ponnistelemisen tärkeydestä, oman panoksen tunnustetusta osuudesta. Taustalla on ajatus siitä, että minä olen merkityksellinen osa opiskelijaryhmämme kokonaisuutta. Identiteetissä on kyse siitä, miten oppiminen muuttaa sitä, mitä olemme. Se sisältää ajatuksen mahdollisuudesta oppia, kehittyä, muuttua ja kasvaa opiskelijasta ammattilaiseksi. (Wenger, 1998; myös Tapani, Kukkonen, & Lehtonen, 2016.)

Kukkonen ja Marttila (2017) ovat eritelleet myönteisen oppimiskokemuksen tekijöitä tarkemmin. He tunnistivat viisi tekijää, jotka liittyvät myönteisiin oppimisen ja osaamisen kehittymisen mahdollisuuksia tarjoavaan ammattikorkeakoulu-yhteisöön opiskelijoiden (n = 121) ja henkilökunnan (n = 500) näkökulmista. Tekijöistä ensimmäinen, *henkilökohtaisuus*, viittaa oppimisen subjektiiviseen eli opintojen opiskelijakohtaiseen suunnitteluun ja psykologiseen omistajuuteen. *Ohjauksellisuus* on opiskelijan toimijuuden tukemista, ajan, huomion ja kunnioituksen antamista. *Autenttisuudella* tarkoitetaan työelämäläheisyyttä eli aitoihin (työ) tilanteisiin liittyviä oppimismenetelmiä. *Yhteistoiminnallisuus* on prosessi, jossa yksilöt neuvottelevat ja tuottavat yhdessä vaihtoehtoja tehtävien ratkaisemiseksi. *Muovautuvuus* viittaa kykyyn mukauttaa ajattelua, toimintaa, suunnitelmia, palveluja, prosesseja ja rakenteita uusien, muuttuvien ja usein epävarmuutta tuovien tilanteiden vaatimalla tavalla. (Kukkonen & Marttila, 2017.) Myönteisten oppimiskokemusten muodostuminen on kokonai-

suutena huomattavan monimuotoinen ilmiö. Myönteiset oppimiskokemukset viittaavat oppimisen subjektina olemiseen ja kokemukseen siitä, että kuuluu yhteisöön, jossa pystyy vaikuttamaan (Stenlund, Mäkinen, & Korhonen, 2012). Opiskelijan subjektiivisesti kokemaan elämismailmaan sisältyy sekä menneisyys, nykyisyys että tulevaisuus. Jos opiskelija kokee opiskelun merkitykselliseksi, hän haluaa nähdä vaivaa sen eteen. (Kukkonen, 2018a.)

Opettaja myönteisten oppimiskokemusten tukijana

Oppimiskokemus liittyy läheisesti siihen, millaiseksi opettaja koetaan oppilaitoskontekstissa. Halonen (2018) tutki 17–29-vuotiaita (n=1393) ammatillisissa opinnoissa opiskelevia tai opiskelleita nuoria. Hän tarkasteli nuorten ohjauksen ja tuen tarpeita ammatillisen opintopolun aikana. Niitä olivat omaan alaan ja osaamiseen liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet, työllistymiseen ja jatko-opintoihin liittyvät ohjauksen tarpeet, turvallisuutta ja yhteishenkeä tukevat ohjauksen tarpeet sekä opinnoissa kuormittumiseen ja henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. (Halonen, 2018.) Opettaja opiskelukokemuksen tukijana on siis toisaalta esimerkki alan ammattilaisesta, mutta myös opiskelijan elämäntilanteen ymmärtäminen korostuu.

Heinilä, Uronen ja Potinkara (2017) tutkivat opettajia viidessä ammattioppilaitoksessa. Heidän mukaansa opettaja on yhä enemmän verkostotoimija ja yksilöllinen opinto-ohjaaja. Työtä luonnehtii monialaisuus ja moniammatillinen yhteistyö. Työhön sisältyy myös kasvatuksellisia piirteitä, sillä opettaja toimii ohjaajana ja valmentajana – kuitenkin niin, että opiskelijoilla on entistä suurempi vastuu omista opinnoistaan. (Heinilä, Uronen, & Po-

tinkara, 2017.) Uudistunut ammatillinen koulutus on tuonut mukaan uusia vivahdeita opettajan työnkuvaan, muun muassa työpaikalla oppimisen lisääntyessä. Tähän liittyy myös tarve perehdyttää työpaikko-ohjaajat ohjaamiseen ja arviointiin. Opettajan työ ei enää kohdennu vain opiskelijoihin, vaan työpaikkojen yhteistyötoimijoiden ohjauksen merkitys on lisääntynyt. (Parasta osaamista, 2019.)

Maunun (2018a) tutkimuksessa ammatillisen opettajan ja kasvattajan roolit ilmenivät vastaajien käsityksissä kutakuinkin yhtä vahvoina. Kasvattaminen ilmeni kokonaisvaltaisena huolenpitona opiskelijasta ja hänen toimintakyvystään, henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa ja kasvatuksen yhteiskunnallisesta kytkennästä. Opettajuutta korostavalle roolille oli ominaista normatiivinen toimintatapa: edetään lukujärjestyksen tai muun kaavan mukaan. Opettaminen mielletään kapea-alaiseksi toiminnaksi, jossa opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat. Tällöin ei opeteta opiskelijoita, vaan asiaa. (Maunu, 2018a.)

Maunun tutkimuksessa havaittiin myös elementtejä siitä, että ”kapeaa” opettajuutta ja ”kapeaa” kasvattamista pyrittiin yhdistämään. Kapealla opettamisella Maunu (2018a) tarkoittaa ”pelkkää” opettamista eli asia- ja itsekeskeistä puurtamista, opettajalähtöistä ja kaavojen mukaan etenevää toimintaa. Kapealla kasvattamisella hän tarkoittaa fokuksen siirtymistä kokonaan opiskelijaan ja samalla opettajan siirtymistä tarkoin säädellystä työnkuvasta ammatillisesti rajattomalle kentälle. Tälle yhdistelmälle ei ole opettajien keskusteluissa selkeää nimeä, mutta sitä luonnehtii oppijakeskeisyys, opetuksen sisältöjen ja oppimisen edellytysten huomioiminen sekä valmentava tai luotsaava työote. (Maunu, 2018a.)

Kukkonen (2018b) tunnisti yhdeksän osaamisaluetta, joita hän kutsuu opettajan identiteettipositioiksi. Näitä identiteetti-positioita ovat alan ammattilainen, integroija, työvoiman tuottaja, kriittinen arvioija, organisaation uudistaja, työelämän kehittäjä, elämämaailman ymmärtäjä, ilmapiirin rakentaja ja kasvattaja. (Kukkonen, 2018b.) Parasta osaamista -verkostohankkeessa kysyttiin valtakunnallisesti liki 1500 ammatilliselta opetus- ja ohjaushenkilön edustajalta, millaista on heidän näkemyksensä mukaan uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa tarvittava osaaminen. Osaamisalueita tunnistettiin kuusi: henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman ohjaaminen, työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen, ohjausosaaminen, uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet, oman työn johtaminen ja kehittäminen sekä koulutuksen järjestäjän laadunhallinta. (Heinilä ym., 2018.)

Vänskä (2018) korostaa oppijakeskeisyyttä. Hän painottaa sellaista opettajuutta, jonka avulla opiskelija tulee "näkyväksi". Näitä keinoja edustavat empatiakyky ja positiivinen asenne, jotka auttavat oppijaa motivoitumaan opittavista asioista. Oleellisia osaamisasia ovat myös opiskelijan aloitteellisuuden, minäpystyvyyden, osallisuuden ja kuulumisen tunteen tukeminen. (Vänskä, 2018.) Samaan suuntaan viittaa Halosen (2018) mallintama ammatillisen opettajan työote. Hänen mukaansa pedagogisessa toiminnassa sulautuu toisiinsa neljä opettajuuden piirrettä, nimitäin kiinnostunut kuuntelija, kiireetön kohtaaja, jämäkkä mutta rento yhteisöllisyyden edistäjä sekä empaattinen rinnalla kulkija (Halonen, 2018). Myös Malinen ja Salo (2018) näkevät opettajan työn aiempaa monimuotoisempaan: Verkostotaidot, vuorovaikutus ja yhteistyö ovat uudistuvan opettajuuden ydintä (Malinen & Salo, 2018). Lintusen (2017) mu-

kaan ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisessä on tarvetta monimuotoisten oppimisympäristöjen kehittämiseen sekä tiimityö- ja yhteistyötaitoihin erityisesti työelämän kanssa. Digitaidot, osaamisvaatimusten ja tutkintojen perusteiden tuntemus ovat niin ikään oleellisia opettajalle, samoin kuin yksilöllisten oppimismahdollisuuksien tunnistaminen ja opiskelijan kehittymisen tukeminen. (Lintunen, 2017.) Aivan ilmeisesti opettajuutta haastaa myös tarve ymmärtää toiminnan taloudellisia reunaehtoja, sillä esimerkiksi valmistuneiden määrä tulee jatkossa entistä enemmän vaikuttamaan oppilaitosten rahoitukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.).

Ammatillisen opettajan työn luonne on monivivahteinen. Myönteisten oppimiskokemusten huomioiminen jokapäiväisessä työssä ei ole itsestään selvää, sillä työ sisältää yhä enemmän sellaisia osa-alueita, jotka eivät suoraan liity opiskelijoihin. Opiskelijanäkökulmasta ammatillisen opettajan työn ytimessä on teoriaa ja käytäntöä sulavasti yhdistävien oppimismahdollisuuksien luominen ja vaaliminen siten, että oppija tulee kohdatuksi ja huomioiduksi omana erityisenä ihmisenä osana käytäntöyhteisöä. Tällä tavoin määritetty kokonaisvaltainen ammatillinen opettajuus sisältää ajatuksellisen yhteyden Lee Shulmanin (1986; 1987) pedagogisen sisältötiedon teorian (pedagogical content knowledge) kanssa.

Aineisto ja aineiston analysointi

Tutkimusaineisto kerättiin sanallisessa muodossa, kirjoitelmina. Eri ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat opiskelijat tuottivat kirjoitelmat (n = 31) lokakuun 2018 ja tammikuun 2019 välisenä aikana, jolloin 1.1.2018 toimeen-

pantu ammatillisen koulutuksen reformi oli päässyt käyntiin ja uudistuneet toimintatavat oli otettu oppilaitoksissa käyttöön. Kaikki kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat olivat aloittaneet ammatillisessa koulutuksessa syksyllä 2018. Kirjoitelmat kerättiin oppilaitosten yhteyshenkilöiden kautta, jotka toinen tutkija tunsu. Tutkija ja yhteyshenkilöt kävivät keskustelua tutkimuksen tekemisestä ja muun muassa tarvittavista tutkimusluvista. Yhteyshenkilöt keräsivät kirjoitelmat oppilaitoksissaan joko oppitunneillaan tai esimerkiksi laittamalla viestiä opiskelijoille sähköisten järjestelmien kautta. Kumpikaan tutkijoista ei ollut paikalla tilanteissa, joissa kirjoitelmat kirjoitettiin. Kirjoittaminen perustui vapaaehtoisuuteen eikä ollut esimerkiksi opintoihin kuuluvan oppimistehtävän osa. Tällaiselle aineistonhankintatavalle on luonteenomaista, että informanteiksi valikoituvat ne, joita asia eniten kiinnostaa. Lisäksi aineistonhankintaa rajoitti kirjallinen tiedonkeruutapa. Instruktiona oli ”*Sinulla on ollut hyvä oppimispäivä, huomaat oppineesi paljon uutta, menet innoissasi kotiin; mitä on tapahtunut päivän aikana, kuvaile päivän kulku*”. Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin ikä sekä tutkinto, jota hän opiskelee.

Pyrimme hankkimaan mahdollisimman rikkaan aineiston siten, että se kattaa mahdollisimman hyvin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat opiskelijat opskeltavien alojen ja opiskelijoiden ikärakenteen osalta. Kirjoitelmat kerättiin neljästä eri ammatillisesta oppilaitoksesta, jotka sijaitsivat Pirkanmaalla, Satakunnassa ja Varsinais-Suomessa. Opiskelijoiden ikä vaihteli 16 ja 54 vuoden välillä, ja ikäkeskiarvo oli 28 vuotta. Määrällisesti eniten oli 16–17-vuotiaita vastaajia (8 kpl). Kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat opskelivat kuutta eri alaa: liiketaloutta (7 opiskelijaa), sosiaali- ja terveystaloutta (lähioita-

ja) (6), catering- (7), sähkö- (5), maatalous- (3) ja puutarha-alaa (3). Verrattaessa aineistoamme Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (n.d.) tuottamaan aineistoon ammatillisen koulutuksen opiskelijoista ikäryhmittäin, on havaittavissa suhteellisen hyvä vastaavuus. Suurin poikkeama on 40–49-vuotiaissa, jotka ovat aineistossa yliedustettuja tilastolliseen dataan verrattaessa. Alle 20-vuotiaita ja 20–39-vuotiaita on puolestaan hiukan vähemmän kuin tilastollisessa vertailuaineistossa:

- alle 20-vuotiaita: tutkimusaineistossa 26 % (Vipunen 31%)
- 20–39-vuotiaita: 42 % (Vipunen 47 %)
- 40–49-vuotiaita: 23 % (Vipunen 14 %) ja
- yli 50-vuotiaita: 9 % (Vipunen 8 %).

Kirjoitelmien pituus vaihteli yhdestä rivistä puoleentoista A4-sivuun. Yksi kirjoitelmista jäi pois analyysistä, sillä se oli asiaton. Yhteensä aineistoa kertyi yhdeksän sivua (Times New Roman, 12 pt, rivi- väli 1,5). Keskimääräinen kirjoituksen pituus oli 0,3 sivua. Tavoitelimme kirjoitelmien perustuvalla aineistolla fenomenologista tutkimusotetta ja aineiston autenttisuutta. Fenomenologia korostaa intentionaalisuutta, mielen kohdistettua kiinnostusta ja vastavuoroisuutta, jonka avulla luodaan merkitysmaailmaa (Järvinen & Järvinen, 2000). Fenomenologia sopii hyvin kokemusten tutkimukseen, sillä sen oletuksiin kuuluu se, että tieteellisiin teorioihin nojautuvan maailmankuvan muodostumisen ehtona on arkitodellisuuden orientoituminen. Tietoisuuden aktit eivät ole irrallisia, vaan ne suuntautuvat johonkin eli ajatus on aina ajatusta jostakin. (Nordin, 1999.) Kokemuksen tutkimuksessa tyypillistä on se, että tietoisuudesta ollaan kiinnostuneita vastaajan määrittelemissä subjektiivisissa rajoissa. Oletukse-

na on, että todellisuuden ymmärtämiseen päästään yksilöllisen kokemuksen kautta. Tulkinnalla ja ymmärtämisellä on tutkimuksessa eri merkitys: tulkinnalla pyritään kerimään auki tavoitettuja merkityssuhteita ja ymmärtämisen kautta tutkimuskohde tematisoidaan uudeksi kokonaisuudeksi. (Gorner, 2001; Priest, 2002; Varto, 1992.) Fenomenologiselle lähestymistavalle on tyypillistä, että yksittäisten asioiden oivaltavasta havainnoinnista edetään kohti ilmiön kuvailemista. Kuvailemisen perusteella on mahdollista päätellä, voidaanko tutkittavaa ilmiötä tarkastella esimerkkinä yleisestä (Silverman, 1985). Tutkijalla on yleensä jokin käsitys asiasta, mutta vasta etenemällä näin hän voi ratkaista perustellusti tämän kysymyksen (Varto, 1992).

Aineisto kerättiin sellaisilta vastaajilta, joiden arkitodellisuutta kumpikaan tutkija ei tunne. Vastaajat toimivat opiskelijan positiossa ja ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. Tämän vuoksi tutkijoiden on mahdollista tarkastella aineistoa ainakin osittain aidosti ihmetellen ja kuunnellen sen ”ääntä”. Toisin sanoen aineiston lukemisessa pidettiin mielessä, että luemme ”toisten” tarinoita. Lukemisen tarkoituksena ei ole ”toisen” ymmärtäminen lukijan kokemusten perusteella. (Kukkonen, 2007; Varto, 1992.) Merkitysten tunnistamista aineistosta kuitenkin luonnollisesti helpotti tutkijoita ja informantteja yhdistävä koulutusmaailman kulttuuri ja sen jaetusti ymmärretty terminologia ja kieli. Merkityksistä kokoonpantu sosiaalinen todellisuus takaa sen, että asiat eivät näy näyttäytyä kokonaan uusina. Maailmaa on mahdollista tarkastella merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta, joka tässä tapauksessa on jaetusti ymmärretylle koulutuksen kentälle rakentunut prosessi. (Eskola & Suoranta, 2014.)

Aineiston analyysimenetelmänä oli teoriaohjaava sisällönanalyysi (Mayring, 2002). Analyysiyksikköinä vaihtelivat yksittäiset sanat, lauseet tai lauseen osat (Patton, 2002, ss. 4–5, 17–18). Aineiston analyysia leimasi pyrkimys autenttisen ”äänänen” kuulemiseen. Halusimme mahdollisimman nöyrästi kunnioittaa sitä, miten informanttimme kokevat opiskelunsa, jotta pystyisimme analysoimaan heidän elämismaailmaansa ja itseymmärrystään mahdollisimman aidosti (Chenitz & Swanson, 1986; Glaser & Strauss, 1967). Aineistolähtöisistä pyrkimyksistä huolimatta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyvät teoreettiset jäsenyydet ovat kuitenkin läsnä tutkimuksessa – haluttiin niin tai ei. Analyysistä on väistämättä tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutusta. Halusimme kuitenkin vetää mahdollisimman selvän rajan siihen, että pyrkimyksenämme ei ole testata teoriaa, vaan aukoa mahdollisuuksien mukaan uusia ajatusuria (ks. esim. Strauss & Corbin, 1990). Tämän vuoksi analyysimenetelmäämme voidaan nimittää teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi.

Teorianohjaava sisällönanalyysi toteutettiin käytännössä siten, että aluksi kaikki tarinat luettiin huolellisesti läpi, jotta tarinat hahmottuisivat kokonaisina kertomuksina. Tämän jälkeen tarinoiden lukemista jatkettiin siten, että eri tarinoista yhdisteltiin samoihin teemoihin liittyviä ajatuksia, lauseita tai lauseenosia. Nämä ajatukset, lauseet tai lauseenosat yhdistettiin. Sen jälkeen analyysia jatkettiin yhdistämällä pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi ja edelleen yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Emme siis laskeneet ilmaistujen ajatusten, lauseiden tai lauseenosien määriä, vaan tunnistimme informanttien käyttämien käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä niitä toisiinsa vertailtaessa (Silverman, 1993).

Tulokset ja pohdinta

Opiskelijoiden käsitykset myönteisistä oppimiskokemuksista

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle. Laadimme aineistonanalyysistä taulukon, johon kokosimme pääluokan (opiskelukokemus), sen ylä- ja alaluokat sekä aineistoesimerkkejä (Taulukko 1). Pääluokkien tunnistamises-

sa hyödynsimme Kukkosen ja Marttilan (2017) tuloksia. Yhteneväisyys oli ilmeistä autenttisuuden, yhteistoiminnallisuuden, henkilökohtaisuuden ja ohjauksellisuuden osalta. Sen sijaan muovautuvuuden ulottuvuutta ei tämän tutkimuksen aineistossa ollut tunnistettavissa. Syynä siihen saattaa olla se, että opiskelijat olivat vasta aloittaneet opintonsa. He olivat vielä opettelemassa perustaitoja, eikä opiskelussa vielä ollut tullut tilanteita tai tarpeita muuttaja ajattelua, kun oltiin vasta luomassa ajattelulle pohjaa.

Taulukko 1. Opiskelijoiden myönteisten oppimiskokemusten muodostuminen

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Esimerkkejä
Autenttisuus	Käytännössä oppiminen; teoria ja käytäntö yhdessä	Harjoittelu, oikeat työt, autenttinen oppiminen, oma aiempi kokemus alasta, harjoitellaan teoriaa käytännössä	<i>"Paras todellinen oppimiskokemus on suoriutua pitkästä ja raa'asta koulutuspäivästä joka muistuttaa mahdollisimman läheisesti oikeaa työpäivää"</i> (42 v. lähihoitaja 4); <i>"Oli hauska huomata miten teoriassa opettelemamme asiat siirtyivät käytäntöön."</i> (33 v. sähkö 3)
Yhteistoiminnallisuus	yhdessä tekeminen	kavereiden kanssa oleminen, kivat luokkakaverit, ryhmähenki, ryhmässä tekeminen	<i>"Yhteistyö on mukavaa, kun kaikki osallistuvat ja työstäkin tulee hyvä lopputulos"</i> (17 v. liiketalous 4); <i>"Ryhmämme nuorten opiskelijoiden kannustaminen ja tukeminen on hyvin palkitsevaa...He tarvitsevat vahvoja tukijoukkoja selustaansa ja me aikuisopiskelijat voimme toimia siinä tehtävässä... Koetaan vahvaa yhdessä tekemisen iloa ja ammatillisen identiteetin muodostumista"</i> (54 v. puutarha 2)
Henkilökohtaisuus	uuden oivaltaminen itse tekemällä	itsenäinen harjoittelu, itsenäinen tekeminen, oppimisen kokemus, oman oppimistyylin tunnistaminen	<i>"työ on nopeaa, ei enää tarvi opetella"</i> (16 v. maatalous 1); <i>"Keskityn ja opin ja huomaan, etten olekaan niin tyhmä... Kun tarpeeksi olen ollut tunnilla yksin, olen hoksannut, miten se tehdään."</i> (17 v. maatalous 3); <i>"innostun onnistumisesta"</i> (25 v. catering 4)
Ohjauksellisuus	vuorovaikutteinen ja auttavainen toiminta, kunnioittaminen	oppimisen tilanteet, mahdollisuus kysyä; opettaja on kärsivällinen, mukava, auttaa kädestä pitäen, on kärsivällinen; tieto päivän kulusta	<i>"uskalsin kysyä"</i> (17 v. maatalous 3); <i>"on mahdollista kysyä"</i> (26 v. puutarha 1) <i>"opettaja oli poikkeuksellisen kärsivällinen eikä huutanut kenellekään"</i> (23 v. sähkö 5)

Analyysimme mukaan *autenttisuus*, ai-dot työelämän tilanteet ja työelämää mukailevat tehtävät, olivat yhteydessä siihen, miten oppimisen koetaan edistyvän. Opiskelijan *henkilökohtaisuus* on oleellinen minäpystyvyyttä edistävä tekijä (vrt. Bandura, 1997). Käsitukset omasta pystyvyydestä kehittyvät kokemusten avulla. Opiskelijat kertoivat näistä kokemuksista kuvaten tilanteita, joissa he iloitsevat onnistumisista, kun huomaavat harjoittelun tuottavan tulosta. Lisäksi pystyvyyden kokemuksen vahvistamiseen voidaan opiskelijoiden mukaan kiinnittää huomiota siten, että harjoittelua tapahtuu riittävästi oppilaitoksen oppimisympäristöissä ennen kuin siirrytään työpaikoille. Autenttinen oppiminen ja työtehtävien harjoittelu oppilaitosympäristössä on oleellista myös siksi, että kokemukset työpaikalla oppimisesta voivat olla opiskelijoille ristiriitaisia. Esimerkiksi Niemi ja Jahnukainen (2018) toteavat, että osa opiskelijoista koki työssäoppimisen antoisana, kun he saivat ohjausta, oppivat uutta ja kokivat tulevan sa arvostetuiksi työpaikallaan. Sen sijaan osa ei kokenut saavansa työstä irti mitään uutta. (Niemi & Jahnukainen, 2018.) Aitoja työelämän tilanteita jäljittelevät oppilaitosympäristöt voivat parhaimmillaan valmistaa opiskelijaa näihin työelämäkonteksteihin ja sitä kautta myös tukea opiskelijan omaa valmiutta olla aktiivinen toimija työpaikalla oppimisensa edistämiseksi.

Opiskelijat pitivät *yhteistoiminnallisuutta* tärkeänä, mikä tuo esille oppimisyhteisön merkityksen. Analyysimme mukaan yhteisöllä on parhaimmillaan oppimista kannustava ja tukeva merkitys, muun muassa siten, että ryhmän ”aikuisemmat” opiskelijat voivat toimia nuorten tukijoukkona. Yhteisön merkitys ilmenee myös ”me”-puheena: ”*teimme ahkerasti työmme ja onnistuimme*”. Koska ryhmä on tärkein oppi-

misympäristö (Maunu, 2018b) onkin uudistuneen ja yksilöllistyvän ammatillisen koulutuksen kehittämisessä oleellista ryhmädynamiikka ja ryhmään kuulumisen kokemus. Ammatti-identiteettiä määrittää analyysimme mukaan opettajan osaamisen seuraaminen ja matkiminen sekä ryhmä, joka tarjoaa perustan itsemäärittelylle (myös Tajfel & Turner, 1979).

Henkilökohtaisuus, oma onnistuminen ja subjektiivius olivat niin ikään keskeisiä tekijöitä myönteisen oppimiskokemuksen kannalta. Henkilökohtaisuus liittyy nykyisen, menneen ja tulevan elämämaailman tunnistamiseen (myös Kukkonen, 2018a). Kun oppiminen koetaan henkilökohtaisesti tärkeäksi ja omaksi, sen eteen ollaan valmiita näkemään vaivaa. Myös *ohjauksellisuus* eli se, että opettaja antaa aikaa opiskelijalle, on läsnäoleva ja toimii vuorovaikutteisesti, lisää tulostemme mukaan oppimiskokemuksen myönteisyyttä.

Wengerin (1998) teoriaan peilattaessa ammatillisen koulutuksen käytäntöyhteisössä oppimisen *merkitykset* rakentuvat aineistossa henkilökohtaisuuden ja pystyvyyksikäsitteiden kautta. *Käytännö* kiteytyy tulostemme mukaan vuorovaikutusmahdollisuuksiin, ohjaukseen sekä kunnioitettavaan suhtautumiseen kaikkien oppimisyhteisön toimijoiden välillä. *Yhteisön* muodostumisen kannalta oleellista on yhteistoiminnallisuus, yhdessä tekeminen ja yhdessä oppiminen. Oppimismyönteisen *opiskelijaidentiteetin* kehittymisen kannalta oleellisia ovat aidot, työelämää mukailevat oppimistilanteet, niistä selviytyminen sekä ohjauksen saaminen.

Opiskelijoiden odotukset opettajuuden suhteen

Toisena tutkimuskysymyksenämme oli, millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle

myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi. Analyysissa pääluokkia muodostui kolme: ammatillinen opettaja ammatillan esimerkkinä, ammatillinen opettaja ohjaajana ja ammatillinen opettaja oppimisen asiantuntijana (Taulukko 2).

Taulukko 2. Opiskelijoiden odotukset ammatillisen opettajuuden suhteen

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Esimerkkejä
ammatillinen opettaja ammatillan esimerkkinä	ammatillisen opettajan työ opettajan työn kokonaisuutena teorian ja käytännön opetuksen valmistelusta ja suunnittelusta toteutukseen ja tiedottamiseen	opettaja ammattilaisen mallina, innostava opettaminen	<i>"Opettajan omat kokemukset opetustyössä arvokkaita. Puhutaan asioista niin kuin ne oikeasti on eikä silotella tai dramatisoida. Opettajat tuntuu arvostavan lähihoitajan työtä opetustavallaan mikä luo opiskelijalle itsevarmuutta ja tiedon siitä että on oikealla alalla."</i> (36 v. lähihoitaja 1)
ammatillinen opettaja ohjaajana	menettelytapojen tunteminen ja oppimiskokonaisuuksien tunteminen, suunnittelu ja ohjaus	opetusjärjestelyistä tiedottaminen, opetuksen ja ohjauksen suunnittelu ja käytännön toteuttaminen, tieto menettelytavoista, opetuskokonaisuuksien ohjaaminen	<i>"Opiskelijat eniten kärsivät, ja joskus vasta koulupäivän alussa tiedetään mihin pitää mennä ja mitä tehdään. Tämä on kaukaa kouluun tuleville varsin ikävää jos on esimerkiksi pukeutunut niin ettei ulkona ole kiva työskennellä kun on luultu että ollaan sisällä teoriatunneilla, tai työvälineet ovat kotona kun ei tiedä mitä tehdään."</i> (26 v. puutarha 3)
ammatillinen opettaja oppimisen asiantuntijana	yksilöllisen perusosaamisen varmistaminen	perusteiden ja perustiedon opettamisen tärkeys, osaamisen ja opintojen sujuvuuden varmistaminen, yksilölliset opintopolut ja opiskelujen aikataulu	<i>"Surku siksi koska ei teoriaa ja ammatiossaamisen näyttö pitäisi tehdä johon taas vaaditaan teoriapuolen saamista myös. Kirjoista lukemaan, niinhän on ennenkin tehty, mutta se että mikä olisi oleellista tietoa, mikä ensisijaisen tärkeää ja minkä taas saa jättää pois, en tiedä. Teorian itseopiskelun hankaluus piilee siinä."</i> (26 v. puutarha 3)

Ammattialan esimerkkinä toimiminen viittaa substanssin hallintaan. Toisaalta se liittyy läheisesti myös opiskelijoiden ammatillisen toimijan mallin etsimiseen ja opiskelijoiden ammatillisen identiteetin peilauksiin. Tämän opiskelijaodotuksen tunnistaminen aineistostamme saattaa viitata yhteiskunnan nopeaan muuttamiseen, jossa eri ammattien väliset rajat

vaihtavat paikkaa tai jopa poistuvat kokonaan. Kun tulevaisuus ei enää ole menneisyyden jatkumoa, lisääntyy kokemus epävarmuudesta. Tällöin on luonnollista, että roolimallin merkitys korostuu. Ohjaajana ja oppimisen asiantuntijana toimimisessa on kyse opettajan pedagogisesta kompetenssista. Substanssin ja pedagogiikan yhdistäminen viittaa Shulmanin

(1987) pedagogiseen sisältötietoon opettajan kompetensseja määriteltäessä. Tulokset ovat tältä osin samansuuntaisia myös Maunun (2018a) kanssa. Tulostemme mukaan opiskelijat tarkoittivat opettajan pedagogisella osaamisella teoriatiedon opettamista ja opintojen ajoittamista teorian ja käytännön vuoropuheluna. Opettamisesta ei enää haluta puhua, sillä kuten Maunu (2018a) toteaa, opettaminen määrittyy opettajien käsityksissä kaipa-alaisena toimintana, jossa opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat. Aineistostamme ilmeni, että opiskelijat pitivät hyvänä sitä, että opettajalta saa kysyä epäselviä asioita ja oppimistilanteet ovat vuorovaikutteisia siten, että kuitenkin ”pysytään asiassa”. Teoriaopetusta arvostettiin, jotta pystytään tekemään käytännön töitä. Sen toivottiin olevan pintapuolista raapaisua syvällisempää, mikä luonnollisesti edellyttää työn asianmukaista resursoimista.

Yhteenveto ja päätelmät

Halusimme saada selville myönteisiin oppimiskokemuksiin liittyviä tekijöitä ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja opiskelijoiden opettajilleen asettamia odotuksia myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi. Tutkimus toteutettiin vuoden 2018 ammatillisen koulutusreformin toimeenpanon jälkeen. Tulosten perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä reformin vaikutuksista oppimiskokemuksiin. Sen sijaan tutkimus tuo esiin oppimiskokemukset sellaisina kuin ne ilmenivät aineiston keräämisen ajankohtana vuoden 2018 lopussa ja 2019 alussa.

Tulosten mukaan keskeisimmät myönteisen opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus. Oman kehittymisensä tueksi opiskelijat odotta-

Keskeisimmät myönteisen opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus.

vat ammatilliselta opettajalta ammattialan esimerkkinä toimimista eli substanssiasiantuntijuutta sekä ohjausta ja oppimisen asiantuntijuutta, mikä viittaa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Nämä tekijät luonnehtivat myönteistä oppimiskokemusta tukevaa käytäntöyhteisöä.

Myönteisiä oppimiskokemuksia aktiivisesti tukeva käytäntöyhteisö voi olla merkittävä minuuden määrittämisen lähde: sen avulla voidaan tunnistaa oman persoonallisuuden kehittämisen tarpeita nyt ja tulevaisuudessa. On oletettavaa, että käytäntöyhteisön laadulla on heijastusvaikutuksia opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumisessa ja oman subjektuuden löytymisessä laajemminkin heidän elämänsä aikana. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on siis merkitystä siinä, kuinka opiskelijat löytävät oman paikkansa yhteiskunnassa, sen aktiivisina ja täysivaltaisina kansalaisina.

Myönteiset oppimiskokemukset ovat luonnollisesti yhteydessä myös opintojen edistymiseen. Vaikka toisen asteen koulutuksesta valmistuneiden osuus on Suomessa suhteellisen suuri verrattuna moniin muihin OECD:n maihin, ei yksi neljästä opiskelijasta valmistu toisen asteen koulutuksesta kahden vuoden kuluessa odotetusta valmistumisajankohdasta (Ope-

tus- ja kulttuuriministeriö, 2019b). Nopeutta korostavat tehokkuusvaatimukset ovat haaste myönteisiä oppimiskokemuksia ruokkivalle ammatillisen koulutuksen toteuttamiselle, sillä sitoutuminen kollektiivisen oppimisen prosessiin vaatii aikaa (esim. Wenger, 2009). Tämä edellyttää oppilaitosten käytäntöyhteisöjen uudelleenajattelua esimerkiksi sen osalta, kuinka virtuaalisia kohtaamisia hyödynnetään myönteisten oppimiskokemusten aikaansaamisessa.

Keräsimme tutkimusaineiston kirjallisuudessa muodossa. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien henkilöiden kirjallisessa ilmaisussa oli paljon vaihtelua. Huomionarvoista oli kuitenkin se, että opiskelijoilla oli halu kertoa omasta elämästään, mikä tuli esiin aineiston keräämisessä avustaneilta yhteyshenkilöiltä. Kirjoitelmien todenperäisyys voi luonnollisesti vaihdella, mikä tulee pitää mielessä tulosten merkitystä arvioitaessa. Tämä korostuu aineiston ollessa suhteellisen pieni.

Halusimme saada selville myönteisiin oppimiskokemuksiin liittyvät sävyt mahdollisimman rikkaina. Tämän vuoksi varmistimme, että aineisto kattaa mahdollisimman hyvin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat opiskelijat opiskeltavien alojen ja opiskelijoiden ikärakenteen osalta. Tuloksemme eivät kuitenkaan ole yleistettävissä muihin opiskelijaryhmiin. Määrällisellä tutkimusotteella tehtävä jatkotutkimus auttaisi ymmärtämään tässä tutkimuksessa tunnistettujen myönteisen oppimiskokemuksen eri tekijöiden suhteita ja painoarvoja.

Opiskelijoiden asettamat odotukset opettajalle, myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi, olivat huomiota herättävän perinteisiä. Myönteisiä oppimiskokemuksia aikaansaava opettajuus

ammattiopiskelijoiden käsityksissä viittaa yksinkertaisiin perusasioihin. Tämä on oleellinen tieto, sillä eri tahoilla julkaistut opettajan osaamiseen kohdistuvat laatumäärittelyt ovat niin moninaisia, että on aivan ilmeistä, että ne aiheuttavat riittämättömyyden tunnetta. Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ammatillisessa koulutuksessa kiteytyvät käytäntöyhteisöksi, jossa sulautuvat toisiinsa autenttiset oppimisympäristöt, yhteistoiminnallisuus ja teoriaperustaisuus.

Lähteet

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Chenitz, W. C., & Swanson, J. M. (1986). *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- El Ansari, W., & Oskrochi, R. (2004). What 'really' affects health professions students' satisfaction with their educational experience? Implications for practice and research. *Nurse Education Today*, 24(8), 644–655.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Gorner, P. (2001). Reid, Husserl and Phenomenology. *British Journal for the History of Philosophy* 9(3), 545–555.
- Graham, C. (2016). Subjective Well-Being in Economics. Teoksessa M. Adler, & M. Fleurbaey (toim.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (ss. 424–450). Oxford: Oxford University Press.
- Halonen, L. (2018). "Tukea, kannustusta ja ymmärrystä". *Merkityksellisiä kohtaamisia ammatillisen opiskelijan opintopolulla*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Luettu osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20181414/
- Haybron, D. (2016). Mental-State Approaches to Well-Being. Teoksessa M. Adler, & M. Fleurbaey (toim.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (ss. 347–378). Oxford: Oxford University Press.
- Healy, T. (2004). Social Capital: Old Hat or New Insight? *Irish Journal of Sociology* 13(1), 5–28.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., & Turunen,

- K. (2018). *Robkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018*. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/190043_Rohkeasti_uudistumaan_osaamistarveselvitysten_raportti.pdf
- Heinilä, H., Uronen, I., & Potinkara, H. (2017). *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Haaga-Helian julkaisut 4/2017. Luettu osoitteesta https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/Media-Gallery/Osaamisperusteisuuden_moninaiset_todellisuudet.pdf
- Jeppesen, K. H., Christiansen, S., & Frederiksen, K. (2017). Education of student nurses – A systematic literature review. *Nurse Education Today*, 55, 112–121.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja
- Kukkonen, H. (2018a). *Tarinat kertovat. Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A, Tutkimuksia 27. Luettu osoitteesta <https://www.tamk.fi/-/tarinat-kertovat-opintoihin-kiinnittymisen-lahteet-ammattikorkeakoulussa>
- Kukkonen, H. (2018b). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (ss. 24–35). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kukkonen, H., & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 19. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf>
- Kukkonen, H., & Raudasoja, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (ss. 9–14). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lintunen, L. (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformin vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Opinnäytetyö. Satakunnan ammattikorkeakoulu, liikelouden koulutusohjelma. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201701061147>
- Lucas, R. E. (2016). Subjective Well-Being in Psychology. Teoksessa M. Adler, & M. Fleurbaey (toim.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (ss. 403–423). Oxford: Oxford University Press.
- Malinen, A., & Salo, P. (2018). Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännössä. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani, & R. Ylittervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohdi opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä* (ss. 12–20). Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. HAMKin julkaisuja 4/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Malinen, T. (2016). Does income inequality contribute to credit cycles? *The Journal of Economic Inequality*, 14(3), 309–325.
- Maunu, A. (2018a). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 70–87.
- Maunu, A. (2018b). *Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis - Research instrument or mode of interpretation? Teoksessa M. Kieglmann (toim.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (ss. 139–148). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. C.W. Morris (toim.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Myers, D., & Diener, E. (2018). The Scientific Pursuit of Happiness. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 218–225.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Väri (toim.), *Korkeajännityksiä. Kohdi osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 36–58). Tampere: Tampere University Press.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(1), 9–25.
- Nordin, S. (1999). *Filosofian historia. Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin*. Oulu: Pohjoinen.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019a). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019b). *Nuorten palvelut syynissä. OECD:n arviointi nuorten palveluista Suomessa 2018*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:18. Luettu osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161584/OKM_2019_18_Nuorten%20palvelut%20syynissa.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudistus*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/rahoituksen-uudistus>
- Parasta osaamista. (2019). *Toimintamallit ja materiaalit*. Luettu osoitteesta https://blogit.gradia.fi/parasta_osaamista/toimintamallit-ja-materiaalit/
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Kolmas painos. London: Sage.
- Priest, H. (2002) An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher* 10(2), 50–63.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: America's declining social capital*. *Journey of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative Methodology and Sociology*. Aldershot: Gower.
- Stenlund, A., Mäkinen, M., & Korhonen, V. (2012). Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämillä* (ss. 211–239). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of ingroup bias. Teoksessa S. Worcher, & W. G. Austin (toim.), *Psychology of intergroup relations* (ss. 33–47). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tapani, A., Kukkonen, H., & Lehtonen, H. (2016). ”Oppiikohan täs nyt siis mitä” - Opettajaidentiteetin rakentumiseen liittyvät tunteet yrittävyyspainotteisissa ammatillisissa opettajankoulutuksessa. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja*, 3, 7–36.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valtioneuvoston kanslia. (2018). *Ratkaisujen Suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019*. Valtioneuvoston julkaisusarja 27/2018. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-582-2>
- Virolainen, M. (2018). Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: the on-going Finnish VET reform. Teoksessa M. Herrera, M. Teräs, & P. Gougoulakis (toim.), *Emergent issues in vocational education and training: Voices from cross-national research* (ss. 578–606). Stockholm: Premiss.
- Virolainen, M., & Stenström, M-L. (2015). *Recent Finnish VET Reforms and Innovations: Tackling The Current Challenges*. Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries. Luettu osoitteesta http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1c_fin.pdf
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Opiskelijat ja tutkinnot*. Luettu osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx>
- Vänskä, K. (2018). Opettaja kohtaamisosaajana ja merkityksellisyden avajana. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani, & R. Ylivero (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä* (ss. 12–20). Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. HAMKin julkaisuja 4/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Wenger, E. (2009). A Social Theory of Learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (ss. 209–218). New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

