

Työpaikalla tapahtuvaa oppi- mista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät

Heta Rintala

FM, KM, tutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
heta.rintala@uta.fi

Laura Pylväs

KM, väitöskirjatutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
laura.pylvas@uta.fi

Liisa Postareff

KT, dosentti
Käyttätymistieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
liisa.postareff@helsinki.fi

Susanna Mikkonen

KM, tutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
mikkonen.m.susanna@student.uta.fi

Petri Nokelainen

FT, professori
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
petri.nokelainen@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi pyrkii lisäämään työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Työpaikoilla oppimista tapahtuu osallistumisen kautta, mutta

työpaikka oppimisympäristönä edellyttää myös ohjattua oppimista. Tämä kuvaileva kirjallisuuskatsaus tarkastelee ohjausta ammatillisen koulutuksen kontekstissa osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Katsauksessa pyritään tunnistamaan kes-

keisiä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu 17 vertaisarvioidusta artikkelista. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla löydetty tekijät teemoiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi teoriaohjaavasti. Katsauksen perusteella ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät voidaan jaotella kolmeen teemaan: työyhteisöön ja oppijaan, ohjaussuhteeseen sekä koulutusohjelmaan. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti opisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksojen kehittämisessä.

Avainsanat: *työpaikalla tapahtuva oppiminen, ohjaus, toisen asteen ammatillinen koulutus, kuvaileva kirjallisuuskatsaus.*

Abstract

The reform of vocational upper secondary education aims at increasing learning in the workplace. Learning in the workplace occurs through participation, but workplace as a learning environment requires

Johdanto

Uuden hallitusohjelman yhtenä koulutuksen kärkihankkeena on toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistaminen, jonka myötä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään (Hallituksen ohjelma, 2015, s. 18). Kiinnostus työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen osana ammatillista koulutusta on kasvanut viimeisen parin vuosikymmenen aikana siinä määrin, että aiempi kriittisyys työpaikalla tapahtuvaa oppimista kohtaan on jopa sivuutettu (Illeris, 2003). Samanaikaisesti myös tutkimuksessa useilla eri tieteen-

guided learning as well. This descriptive literature review discusses guidance in the context of vocational education and training and as a part of learning in the workplace. The literature review aims to identify factors that support or hinder guidance and learning in the workplace. The data for the literature review consists of 17 peer-reviewed journal articles. In the content analysis, the factors were grouped together through inductive approach and then further into wider categories, in which abductive reasoning was used. Based on the literature review the factors supporting or hindering guidance and workplace learning relate to three main categories: community of practice and the learner, guidance relationship and training programme. The literature review aims at identifying good practices in workplace guidance, which can further support development of the learning in the workplace in the context of vocational education and training.

Keywords: *workplace learning, guidance, secondary level vocational education, descriptive literature review.*

loilla on kiinnitetty huomio työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen, ja työpaikkojen merkitys oppimisympäristöinä on tunnustettu (Fuller & Unwin, 2011). Pedagogisista ja organisatorisista näkökulmista tarkasteltuna työpaikat kuitenkin tarjoavat vaihtelevia, sekä oppimista mahdollistavia että rajoittavia, oppimisympäristöjä (Fuller & Unwin, 2003, 2011).

Viime vuosikymmenten aikana työpaikalla tapahtuvan oppimisen teorian ovat kehittyneet yksilön oppimista kuvaavista teorioista kohti yhteisöllistä näkökulmaa. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen sosiokulttuuriset teoriat tarkastelevat oppimista sekä yksilöllisenä että sosiaalisena

prosessina, johon vaikuttavat sosiaaliset, organisatoriset, kulttuuriset ja muut kontekstuaaliset tekijät. (Hager, 2011.) Lave ja Wenger (1991) tarkastelevat oppimista osallistumisen prosessina, jossa oppiminen on lisääntyvää vuorovaikutusta ja osallistumista kohti käytäntöyhteisön (Wenger, 1998) täysivaltaista jäsenyyttä. Laven ja Wengerin (1991) antropologisista lähtökohdista muodostettua teoriaa on myös kritisoitu. Ensinnäkin teoria perustuu ajatukseen siitä, että taitoja, tietoja ja tapoja välitetään noviiseille, jolloin oppimisen vastavuoroisuus sekä oppijan kasvun jatkuminen työyhteisön täysivaltaiseksi jäsenenä sivuutetaan (Fuller, Hodgkinson, H., Hodgkinson, P., & Unwin, 2005). Teoria jättää huomioimatta myös ohjauksen sekä formaalin koulutuksen merkityksen työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle (Fuller ym., 2005). Ohjattu oppiminen on tarpeellista, koska oppimisympäristönä työpaikka ei useinkaan mahdollista oppimista ainoastaan yrityksen ja erehdyksen kautta, vaikka oppimista tapahtuukin myös havainnoinnin, jäljittelyn ja harjoittelun avulla (Billett, 2014). *Ohjattu oppiminen* voidaan nähdä toimintana, jossa kokeneemmat työntekijät hyödyntävät erilaisia tekniikoita tai strategioita ohjatakseen ja seuratakseen kokemattomampien työntekijöiden osaamisen kehittymistä (Billett, 2000).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen voidaan nähdä vastavuoroisena yhteisösalistumisen prosessina, johon vaikuttavat sekä työpaikan tarjoumat, kuten mahdollisuus osallistua ohjaukseen ja oppia työssä, mutta myös oppijan henkilökohtainen kiinnostus, motivaatio sekä kyky kiinnittyä työyhteisön tarjouiin (Billett, 2002a, 2002b). Myös Vehviläinen (2014) määrittelee ohjauksen yhteistoi- mintana, jonka tavoitteena on esimerkiksi oppimis- tai ongelmanratkaisuproses-

sien tukeminen ja edistäminen siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa *ohjaus* voidaan laajasti määritellä tukena, jota oppija saa sekä opettajilta että työyhteisön jäseniltä (Virtanen & Tynjälä, 2008). Työpaikalla tapahtuva ohjaus voidaan edelleen jakaa epäsuoraan tai suoraan ohjaukseen (Billett, 2001). *Epäsuoral- la ohjauksella* tarkoitetaan työpaikan sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vaikutusta työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Muiden työntekijöiden toiminnan havainnointi ja kuuntelu sekä työympäristö tarjoavat malleja, vihjeitä ja välineitä oppimisen avuksi. *Suoralla ohjauksella* puolestaan tarkoitetaan kokeneempien työntekijöiden ja oppijoiden läheistä ohjausta ja vuorovaikutusta.

Tämän kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kuvata ohjausta ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja erityisesti osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Tässä katsauksessa *työpaikalla tapahtuva oppiminen* viittaa kokoavana käsitteenä työssäoppimiseen sekä työpaikalla tai työssä tapahtuvaan oppimiseen koko toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa (vrt. Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009, ss. 9–12). Katsauksessa tarkastellaan ohjausta ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä niihin vaikuttavia tekijöitä ja pyritään aikaisempien tutkimusten pohjalta kokoamaan keskeisiä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistäviä hyviä käytäntöjä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti oppisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksojen kehittämisessä. Katsaus vastaa seuraavaan tutkimuskysymykseen: Mitkä tekijät estävät tai edistävät ohjausta ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena (ks. Paré, Trudel, Jaana & Kitsiou, 2015). Tutkimusaineiston hankinnassa hyödynnettiin elektronisia tietokantoja ERIC, Education Research Complete ja Google Scholar. Hakusanoina käytettiin termejä guidance, counselling, supervising, mentoring, coaching ja instruction, jotka yhdistettiin haussa termien apprenticeship, workplace learning, on the job learning, work-based, vocational training ja vocational education kanssa. Tutkimusaineiston rajaamista varten kirjallisuudelle määriteltiin sisäänotto- ja poissulkukriteerit. Ensimmäisenä sisäänottokriteerinä oli ohjauksen tarkastelu toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Toisena sisäänottokriteerinä oli empiirisen aineiston käyttö tutkimuksessa. Kolmanneksi aineisto rajattiin vertaisarvioituihin artikkeleihin, joiden julkaisuajankohdaksi määriteltiin vuodet 1995–2015. Vastaavasti poissulkukriteereinä olivat ohjauksen tarkastelu muissa konteksteissa (esim. yritysten mentorointiohjelmat ja korkea-asteen koulutus), teoreettiset artikkelit ja muut sisäänottokriteerin ulkopuolelle jäävät julkaisut. Tutkimusaineisto rajattiin sisäänotto- ja

poissulkukriteerien avulla, minkä jälkeen se koostui 17 artikkelista. Tutkimusaiheen kannalta relevanttien tutkimusten tavoittamiseksi myös valittujen artikkeleiden lähdeluettelot käytiin läpi. Tutkimuksia etsittiin manuaalisesti myös kahden tieteellisen aikakausjulkaisun kaikista vuosikerroista (Journal of Workplace Learning ja Journal of Vocational Education and Training). Lisähaut eivät tuottaneet tulosta, ja lopulta aineisto koostui 17 vertaisarvioidusta artikkelista.

Tutkimusaineisto koottiin analyysia varten datamatriisiin, jossa eriteltiin kunkin tutkimuksen toteutus. Tutkimuskysymyksen ohjaamana aineistosta etsittiin ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä. Löydetty tekijät ryhmiteltiin ensin induktiivisesti aineiston pohjalta, minkä jälkeen ne teemoiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi teoriaohjaavasti. Teemoittelua ohjasivat teoriat liittyen työyhteisöön (Lave & Wenger, 1991), työyhteisön tarjontaan sekä yhteisosallistumiseen (Billett, 2000, 2001, 2002a, 2002b), työyhteisön epäsuoraan ja suoraan ohjaukseen (Billett, 2001) sekä käytännön ja teorian integraatioon (Guile & Griffiths, 2001). Tutkimusaineisto on kuvattuna taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston kuvaus.

Tutkimus	Otos	Maa	Aineisto	Tutkimusote
1. Chan, S. (2014)	90 oppisopimusopiskelijaa	Uusi-Seelanti	Haastattelut	Kvalitatiivinen
2. Collin, K. & Valleala, U-M. (2005)	18 suunnitteluinsinööriä 15 nuorisotyöntekijää	Suomi	Havainnointi Haastattelut	Kvalitatiivinen
3. Corney, T. & du Plessis, K. (2010)	106 miespuolista oppisopimusopiskelijaa	Australia	Kysely	Kvantitatiivinen
4. Evanciew, C & Rojewski, J. (1999)	3 oppisopimusopiskelijaa, 3 mentoria	Yhdysvallat	Havainnointi Muistiinpanot Haastattelut Dokumenttianalyysi	Kvalitatiivinen

Tutkimus	Otos	Maa	Aineisto	Tutkimusote
5. Filliettaz, L. (2011)	n. 40 oppisopimusopiskelijan kohortti, 3 alaa	Sveitsi	Havainnointi Kuva- ja äänital- lenteet	Kvalitatiivinen
6. Fuller, A. & Unwin, L. (2004)	29 oppisopimusopiskelijaa, 29 vanhempaa työntekijää, 4 yritystä	Iso-Britannia	Haastattelut Oppimispäiväkirjat Kyselyt Havainnointi	Mixed methods
7. Gurtner, J-L., Cattaneo, A., Motta, E., & Mauroux, L. (2011)	19 oppisopimusopiskelijaa	Sveitsi	Äänitykset mobiililaitteilla	Mixed methods
8. Koskela, I. & Palukka, H. (2011)	Vaihe 1: 9 harjoittelijaa, 6 kouluttajaa Vaihe 2: 2 harjoittelijaa, 4 kouluttajaa	Suomi	Havainnointi Kuvanauhoitukset Haastattelut	Kvalitatiivinen
9. Nielsen, K. (2008)	4 oppisopimusopiskelijaa, 2 kisälliä, 1 mestari 12 oppisopimusopiskelijaa (3 ryhmää)	Tanska	Havainnointi Haastattelut	Kvalitatiivinen
10. Onnismaa, J. (2008)	27 opiskelijaa	Suomi	Haastattelut	Kvalitatiivinen
11. Reegård, K. (2015)	11 oppisopimusopiskelijaa, 7 johtajaa	Norja	Haastattelut Havainnointi	Kvalitatiivinen
12. Savoie-Zajc, L. & Dolbec, A. (2003)	175 opiskelijaa; opettajia, paperialan edustajia	Kanada	3 kyselylomaketta: Odotukset Oppiminen Kokonaisarviointi Haastattelut	Mixed methods
13. Smith, P. (2000)	389 oppisopimusopiskelijaa; 8 oppisopimusopiskelijaa	Australia	Kyselylomake (CLSI) Haastattelut	Mixed methods
14. Tanggaard, L. (2005)	10 miespuolista oppisopimusopiskelijaa	Tanska	Haastattelut Havainnointi	Kvalitatiivinen
15. Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009)	24 opiskelijaa, 15 opettajaa, 18 mentoria	Alankomaat	Ohjauskeskustelut	Mixed methods
16. Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2008)	531 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa	Suomi	Kyselylomake	Kvantitatiivinen
17. Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014a)	1603 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa	Suomi	Kyselylomake	Kvantitatiivinen

Aineiston tarkastelu osoittaa, että valituista artikkeleista kuusi on julkaistu vuosien 1995–2005 välillä ja loput yksitoista artikkelia on julkaistu vuoden

2008 jälkeen. Seitsemän tutkimusta on julkaistu 2010-luvulla, mikä osoittaa, että aiheen tutkimus on lisääntynyt viime vuosina. Aineisto koostuu erityises-

ti eurooppalaisesta ja suomalaisesta tutkimuksesta. Maista edustettuina ovat: Suomi (viisi tutkimusta), Sveitsi (kaksi tutkimusta), Tanska (kaksi tutkimusta), Norja, Alankomaat sekä Iso-Britannia. Euroopan ulkopuolella tutkimusta on tehty anglosaksisissa maissa, joita aineistossa edustavat Australia (kaksi tutkimusta), Uusi-Seelanti, Yhdysvallat ja Kanada. Tutkimusotteiden tarkastelu osoittaa, että kvalitatiivinen lähestymistapa (yhdeksän tutkimusta) on hallitseva. Kvantitatiivista menetelmää on käytetty kolmessa artikkelissa, ja useita aineistoja ja menetelmiä yhdistävää, ns. mixed methods -tutkimustapaa, on hyödynnetty viidessä artikkelissa. Kaikki tutkimusaineistoon kuuluvat artikkelit ovat vertaisarvioinnin läpikäyneitä artikkeleita.

Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa kuvataan kirjallisuuskatsauksen tuloksia. Aluksi taulukossa 2 esitetään yhteenveto työpaikoilla tapahtuvaa ohjausta ja oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Tämän jälkeen tarkastellaan yksityiskohtaisemmin työyhteisöön, ohjaussuhteeseen ja koulutusohjelman rakentumiseen liittyviä tekijöitä ohjauksen näkökulmasta.

Oppiminen ja ohjaus työyhteisössä

Työyhteisön sosiaalisessa ympäristössä oppijan suhdeverkosto on avaintekijä oppimisen edistäjänä. Tutkimukset osoittavat, että toimiva suhde useaan työyhteisön jäseneseen vaikuttaa positiivisesti ohjaukseen sekä oppimisprosessiin, johon ei liity formaalia ohjaussuhdetta (Chan, 2014; Corney & du Plessis, 2010; Fillietaz, 2011; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Smith, 2000; Virtanen, Tynjälä, & Ete-

läpelto, 2014a). Heikko työyhteisön tuki sen sijaan vaikuttaa negatiivisesti ohjaukseen ja muuhun työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen (Chan, 2014; Reegård, 2015; Smith, 2000). Työyhteisössä oppijat saavat usein apua, ohjausta ja tukea myös vertaisilta. Vertaistuki ja -ohjaus ovat merkittävässä asemassa varsinkin silloin, kun oppijalla ei ole käytössään muita ohjaajia (Tanggaard, 2005). Matalan kynnyksen vertaistukea ja -ohjausta hyödynnetään työpaikalla erityisesti oppimisen alkuvaiheessa ja myöhemmin niiden merkitys vähenee (Gurtner, Cattaneo, Motta, & Mauroux, 2011). Myös oppijan lähipiiriltä saama tuki ja ohjaus heijastuvat työyhteisöön ja oppimiseen; lähipiirin tarjoama tuki voidaan nähdä myös osana ohjausta (Chan, 2014; Corney & du Plessis, 2010).

Työyhteisössä vallitseva yhteisöllisyyden tunne, matala hierarkia ja tasa-arvoisuus edistävät työyhteisöön sopeutumista ja ammatin oppimista (Collin & Valleala, 2005; Fuller & Unwin, 2004; Reegård, 2015). Oppijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi vaikuttaa positiivisesti myös oppijan kokemukseen omista oppimismahdollisuuksistaan (Onnismaa, 2008; Reegård, 2015; Virtanen, Tynjälä, & Ete­läpelto, 2014a). Oppijan ja kaikkien työyhteisön jäsenten välillä on ideaalitapauksessa vastavuoroinen suhde, jolloin myös oppijalta voidaan oppia. Vastavuoroisuus lisää luottamusta ja kunnioitusta, mutta se vaikuttaa positiivisesti myös tiedon ja osaamisen jakamiseen työyhteisössä (Fuller & Unwin, 2004; Onnismaa, 2008). Myös ohjaustilanteiden tulisi olla avoimia vastavuoroisuudelle, jolloin ohjaus voidaan nähdä merkityksellisenä sekä oppijan että ohjaajan identiteetin muotoutumiselle (Nielsen, 2008). Työyhteisö voi kokea oppijan myös uhkana. Työyhteisön koke-

Taulukko 2. Yhteenveto ohjausta ja oppimista edistävästä (+) ja estävästä (-) tekijöistä.

Yläteema	Alateema	Ohjaukseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijä (+/-)	Artikkelien lukumäärä	Lähdeviite (ks. taulukko 1)
Työyhteisöön liittyvät tekijät	Työilmapiiri ja suhteet	+ Oppijalla hyvät suhteet useaan työyhteisön jäseneseen	6	[1, 3, 5, 12, 13, 17]
		- Valtataistelu ja kilpailu työyhteisössä	4	[5, 6, 9, 10]
		- Heikko työyhteisön tuki	3	[1, 11, 13]
		+ Tunne yhteisöllisyydestä ja tasa-arvosta	3	[2, 6, 11]
		+ Oppijan ja työyhteisön jäsenten vastavuoroinen suhde	3	[6, 9, 10]
		+ Oppijan vertaissuhteet ja tuki	3	[1, 7, 14]
Ohjaussuhteeseen liittyvät tekijät	Yhteisosallistuminen: tarjoumat ja oppijan kiinnittyminen	+ Oppijan osallistuminen, aktiivinen rooli ja toimijuus	9	[1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 17]
		+ Oppijan itsenäinen työ, vähitellen kasvava vastuu	6	[4, 5, 7, 9, 11, 13]
		- Työpaikan resurssien puute ja taloudellinen fokus	5	[7, 9, 10, 12, 13]
		- Oppijan marginaalinen asema työyhteisössä ja -tehtävissä	4	[5, 9, 12, 15]
		+ Työkierro tai tiimikierto	3	[6, 12, 17]
		+ Oppijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi	3	[10, 11, 17]
		+ Ohjaukseen osoitettu aika ja resurssit	2	[9, 13]
		+ Ohjaajan liiallinen vastuu ja vapaus, riittämätön tuki	2	[7, 11]
		- Oppijan liiallinen vastuu ja vapaus, riittämätön tuki	1	[9]
		- Ohjaajan liiallinen tuki	1	[6]
Oppijan yksilölliset piirteet	Oppijan yksilölliset piirteet	+ Aloitteellisuus, vastuuntuntoisuus	5	[7, 11, 12, 13, 14]
		+ Itsenäisyys	3	[11, 16, 17]
		+ Sosiaaliset taidot	2	[4, 12]
		- Työyhteisön kannalta vaativa käytös	2	[7, 9]
		+ Aiempi työkokemus, harkittu ammatinvalinta	1	[1]
		- Heikko työmoraali	1	[4]
- Introverttiisyys	1	[14]		
Oppijan ja ohjaajan / ohjaajien suhde	Oppijan ja ohjaajan välinen kannustava suhde	+ Oppijan ja ohjaajan välinen riippuvuus- ja valtasuhde	4	[1, 4, 14, 17]
		- Ohjaajan arvaamaton reagointi ohjauspyyntöön	2	[12, 14]
		- Ohjaajan sitoutumattomuus ohjaukseen	1	[13]
		+ Oppijalla taipumus valita sopiva(t) ohjaaja(t)	1	[1]
			1	[14]
Ohjaajan yksilölliset piirteet ja pedagogiset taidot	Ohjaajan yksilölliset piirteet ja pedagogiset taidot	+ Monipuolisten ohjausmenetelmien hyödyntäminen	2	[4, 8]
		+ Kyky jakaa tietoa ja kannustaa kysymään	2	[6, 7]
		+ Kyky aikaansaada kriittistä reflektiota	1	[10]
		+ Itsereflektio	1	[8]
		+ Pedagoginen pätevyys, formaali koulutus	1	[5]
Koulutusohjelmaan liittyvät tekijät	Oppimisympäristöt	+ Konnektiivisuus (teoria + käytäntö), yhteistyö	5	[10, 12, 15, 16, 17]
		- Epäjohdonmukaisuus oppimisympäristöjen välillä	2	[4, 12]
		- Opettajien riittämätön aika ohjaukseen	2	[4, 14]
		- Ohjaus nähdään ainoastaan työpaikan tehtävänä	1	[17]
	Rakenne	+ Oppimisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen	4	[6, 10, 13, 17]
		+ Koko koulutusohjelman viitekehys, selvät säännöt ja roolit	3	[6, 10, 13]
		- Työpaikalla tapahtuvan oppimisen organisoimattomuus	2	[1, 6]
	+ Selkeät tavoitteet	2	[4, 13]	

ma uhka rajoittaa ohjauksen saatavuutta sekä vaikuttaa rajoittavasti oppijan asemaan työyhteisössä. Jos kokeneemmat työntekijät kokevat uuden tulokkaan uhkana ja kilpailijana, he eivät ole halukkaita jakamaan omaa osaamistaan (Fillietaz, 2011; Fuller & Unwin, 2004; Nielsen, 2008; Onnismaa, 2008). Valtataistelua ja kilpailua työyhteisön jäsenten välillä voi asettaa oppijan tilanteeseen, jossa hänen pitää valita puolensa ja ohjaajansa (Fillietaz, 2011).

Tutkimusten perusteella oppijan autonomian sekä ohjauksen yhdistäminen on haaste.

Oppijoiden mahdollisuus osallistua työyhteisöön, aktiivinen rooli sekä toimijuus tarjoavat parhaat edellytykset työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle (Chan, 2014; Collin & Valleala, 2005; Evanciew & Rojewski, 1999; Fillietaz, 2011; Gurtner ym., 2011; Koskela & Palukka, 2011; Nielsen, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Marginaalinen asema yhteisön sisällä tai työtehtävissä estää vaativampien ja haastavampien tehtävien suorittamisen, mikä puolestaan on edellytys ammatilliselle kasvulle (Fillietaz, 2011; Nielsen, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Ammatillista kasvua rajoittaa myös eriytynyt työyhteisö. Eriytyneessä työyhteisössä taidot ja osaaminen ovat jakaantuneet ääripäihin esimerkiksi suorittavan työn ja johdon välille, mikä ei mahdollista sujuvaa siirtymistä haastavampiin tehtäviin (Fuller & Unwin, 2004). Osallistuminen erilaisiin tehtäviin laajentaa ammatillista osaamista, minkä vuoksi oppimista tukeva työ-

ympäristö tulisikin rakentaa niin, että se tarjoaa mahdollisuuden erilaisiin tehtäviin ja aktiiviseen työhön (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Tutkimuksissa konkreettisina ratkaisuuina nähdään työkierto tai tiimikierto, jotka tarjoavat erilaisten tehtävien lisäksi mahdollisuuden oppia ja saada ohjausta eri henkilöiltä (Fuller & Unwin, 2004; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003).

Tutkimusten perusteella oppijan autonomian sekä ohjauksen yhdistäminen on haaste. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista tukevat ennen kaikkea oppijan itsenäinen työ sekä vähitellen kasvava vastuu (Evanciew & Rojewski, 1999; Fillietaz, 2011; Gurtner ym., 2011; Nielsen, 2008; Reegård, 2015; Smith, 2000). Toisaalta oppijan liiallinen vastuu ja itsenäisyys johtavat helposti ohjauksen ja tuen laiminlyöntiin, josta seurauksena voivat olla oppimisen pysähtyminen sekä oppijan aloittekyvyttömyys ja eristäytyminen (Gurtner ym., 2011; Reegård, 2015). Myös liiallinen ohjaus tai marginaalinen asema työyhteisössä johtavat matalaan autonomiaan, mikä vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen (Nielsen, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003).

Työelämän ja ammattien muuttuminen ovat haaste työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle. Tuottavan työn vaatimus ja aikataulut voivat johtaa siihen, että oppija asetetaan marginaaliseen asemaan, jossa hän ei vaaranna tuottavuutta tai turvallisuutta (Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Suurimpana esteenä työpaikalla tapahtuvalle ohjaukselle nähdään kuitenkin ajanpuute (Gurtner ym., 2011; Nielsen, 2008; Onnismaa, 2008; Reegård, 2015; Smith, 2000). Ajan ja resurssien varmistaminen ohjaukselle on tärkeä kehittämiskohde (Smith, 2000), sillä ajankäyttö ohjaukseen vahvistaa oppijan

identiteetin muodostumista sekä tunnetta siitä, että häneen kannattaa panostaa (Nielsen, 2008).

Ohjaussuhde ja ohjausvalmiudet

Työyhteisön sosiaalisen ja fyysisen ympäristön lisäksi oppijaan liittyvät yksilölliset tekijät vaikuttavat ohjaukseen. Oppijan nähdään olevan vastuussa omasta oppimisestaan, minkä vuoksi oppijan aloitteellisuus (kysymysten esittäminen, avun pyytäminen) on ohjauksen saamisen kannalta oleellista (Gurtner ym., 2011; Reegård, 2015; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Smith, 2000; Tanggaard, 2005). Tutkimukset korostavat oppijan itsesäätelytaitojen merkitystä ammatillisen osaamisen kehittymisessä (Reegård, 2015; Virtanen & Tynjälä, 2008; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Hyvät sosiaaliset taidot edistävät ohjauksen saamista sekä ohjaussuhteen muodostumista (Evančiew & Rojewski, 1999; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003), mutta aloitteellisuus ohjaustilanteissa sekä ohjaussuhteen muodostamisessa voivat muodostua haasteeksi introverteille henkilöille (Tanggaard, 2005). Toisaalta myös liiallinen kysymysten esittäminen ja ohjauksen pyytäminen koetaan työpaikalla negatiivisesti, koska ne voidaan kokea työyhteisöä rasittavana käytöksenä (Gurtner ym., 2011; Nielsen, 2008). Gurtnerin ym. (2011) tutkimus osoittaa, että oppisopimusopiskelijat kysyvät yhä enemmän ja tehokkaammin ohjausta koulutuksen edetessä, mikä kuvaa oppijoiden itseluottamuksen ja sitoutumisen kasvua. Työyhteisöön sitoutumiseen ja osallistumiseen vaikuttavat positiivisesti sekä aiempi työkokemus että uravalinnan suunnitelmallisuus (Chan, 2014). Oppijan heikko työmoraali voi johtaa työpaikalla tapahtuvan koulutuksen keskeytyk-

seen, jos se nähdään ominaisuutena, johon ei voida vaikuttaa ohjauksella (Evančiew & Rojewski, 1999).

Edellä osoitettiin, että koko työyhteisöllä sekä oppijan vertaissuhteilla ja jopa lähipiirin antamalla tuella on merkittävä rooli ohjauksessa. Tutkimukset osoittivat myös, että oppijan yksilöllinen vuorovaikutussuhde työpaikkaohjaajan kanssa on ohjausta ja oppimista edistävä tekijä (Chan, 2014; Evančiew & Rojewski, 1999; Tanggaard, 2005; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen suhde voi muodostua formaalisti tai informaalisti. Ennen kaikkea oppijoilla on taipumus valita omaan persoonaansa sopivat ohjaajat (Tanggaard, 2005). Työyhteisössä ohjaajilla on merkittävä rooli suhteessa oppijan asemaan ja tehtäviin. Ohjaaja arvioi oppijan osaamista ja sen kehittymistä, jolloin siirtyminen haastavampiin tehtäviin voi olla kiinni ohjaajan vallasta (Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Ohjaajan valta ohjaussuhteessa saattaa näkyä myös siten, että oppija kopioi kritiikittömästi myös huonot tavat (Tanggaard, 2005). Ohjaajan tai ohjaajien sitoutuminen ohjaussuhteeseen edistää oppimista (Chan, 2014). Ohjaussuhteen rakentuminen ja ohjauksen pyytäminen perustuvat myös ennakkointiin, koska oppijalta edellytetään aloitteellisuutta ohjaussuhteen rakentumisessa. Ohjaajien vaihteleva ja ennakoimaton suhtautuminen ohjauksen pyytämiseen vaikuttaa negatiivisesti aloitteellisuuteen ohjaustilanteissa (Smith, 2000).

Tutkimusten perusteella ohjaajien pedagoginen osaaminen edistää oppimista, mutta formaalin pedagogisen koulutuksen merkitys jää epäselväksi. Erilaisten ohjausmenetelmien käyttäminen vaikuttaa positiivisesti oppimiseen (Evančiew

& Rojewski, 1999; Koskela & Palukka, 2011). Ohjaajat hyödyntävät erityisesti menetelmiä, jotka tuntuvat luontevilta heille itselleen, ja ohjaajat osaavat hyödyntää tehokkaita ohjausmenetelmiä myös ilman formaalia koulutusta (Evanciew & Rojewski, 1999). Toisaalta pedagoginen pätevyys nähdään tärkeänä ohjauksen laadun parantamiseksi (Filliettaz, 2011). Ohjausmenetelmien monipuolisen osaamisen lisäksi pedagogiset taidot voivat näyttäytyä kykynä jakaa tietoa sekä kykynä saada oppijat osallistumaan ohjausprosessiin esimerkiksi kysymysten muodossa (Fuller & Unwin, 2004; Gurner ym., 2011). Ohjaaja voi aikaansaada myös kriittistä reflektiota, jota pidetään tärkeänä ammatilliselle kasvulle (Onnismaa, 2008), mutta ohjauksen onnistumiseksi myös ohjaajalta itseltään vaaditaan itsereflektiota sekä jatkuvaa ohjaus-suhteen vuorovaikutuksen havainnointia (Koskela & Palukka, 2011).

Oppiminen ja ohjaus koulutusohjelmien rakenteissa

Ammatillisten koulutusohjelmien rakenteilla on huomattava rooli ohjauksen toteutumisessa. Ammatillisissa koulutusohjelmissa oleellista on eri oppimisympäristöjen, työpaikan ja oppilaitoksen yhdistäminen. Tutkimusten perusteella on vahvaa näyttöä siitä, että konnektiivisuus eli teorian ja käytännön tiivis integrointi, ja yhteistyö oppimisympäristöjen välillä tukee parhaiten ohjausta ja ammatillisen osaamisen kehittymistä (Onnismaa, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Winters, Meijers, Kuijpers, & Baert, 2009; Virtanen & Tynjälä, 2008; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Haasteena oppimisympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa nähdään erityisesti suuret kulttuurierot sekä epäjohtomukaisuus, mikä voi vaikuttaa negatiiv-

visesti myös oppimiseen (Evanciew & Rojewski, 1999; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Ammatillisen osaamisen kehittymisen haasteena nähdään myös se, että opettajat eivät ehdi ohjata opiskelijoita tarpeeksi (Evanciew & Rojewski, 1999; Tanggaard, 2005), jolloin ohjaus voi jäädä ainoastaan työpaikan tehtäväksi (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a).

Koulutusohjelman rakenteen osalta tärkeimpänä pidetään oppijan aiemman osaamisen ja tavoitteiden huomioimista oppimisen edistämiseksi. Sekä ohjauksen että oppimisen henkilökohtaistaminen tarjoavat hyvät edellytykset yksilön ammatilliselle kasvulle (Fuller & Unwin, 2004; Onnismaa, 2008; Smith, 2000; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Oppijat arvostavat selkeitä ja määriteltyjä tavoitteita ohjauksessa ja oppimisessä (Evanciew & Rojewski, 1999; Smith, 2000). Kokonaisuutena ohjausta ja oppimista edistävänä tekijänä toimii selkeä viitekehys, joka määrittelee oppimisympäristöjen ja toimijoiden roolit, säännöt ja vastuut (Fuller & Unwin, 2004; Onnismaa, 2008; Smith, 2000). Myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen tulee olla suunniteltua (Chan, 2014). Esimerkiksi tehtävien ja taitojen määrittäminen tukevat suunnitelmallista koulutusta, jota eivät ohjaa ainoastaan organisaation tai liiketoiminnan vaatimukset (Fuller & Unwin, 2004).

Johtopäätökset

Katsausartikkelin tavoitteena oli kuvata ohjaukseen ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja hyviä käytäntöjä. Tulosten mukaan oppimista tapahtuu työyhteisössä myös ilman suoraa ohjausta (Lave & Wenger, 1991; Billett, 2014), mutta ohjauksella voidaan edistää työpaikalla

tapahtuvaa oppimista. Ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät tekijät kytkeytyvät niin työyhteisöön ja työympäristöön, oppijaan ja ohjaajaan, kuin koko koulutusohjelman rakentumiseen.

*Ohjaajan sitoutuminen,
tavoitteellisuus, monipuoliset
ohjausmenetelmät ja
reflektiotaidot vaikuttavat
positiivisesti oppimiseen.*

Katsaus osoittaa, että työpaikalla tapahtuva oppiminen ja ohjaus voidaan nähdä yhteisöllisenä toimintana. Pelkkä osallistuminen työyhteisön toimintaan ei riitä tuottamaan laajaa ammatillista osaamista. Oppijan aktiivinen toimijuus ja vähitellen kasvava vastuu tukevat ammatillisen osaamisen kehittymistä, jos ohjausta ja tukea on saatavilla riittävästi. Tutkimusten perusteella vastuu työpaikalla tapahtuvasta ohjauksesta on osin oppijalla, jolta edellytetään riittäviä sosiaalisia taitoja ja itsesäätelyvalmiuksia, jotka ilmenevät mm. itseohjautuvuutena ja aloitteellisuutena ohjaustilanteissa. Työpaikalla rakentuvat ohjaussuhteet voivat olla symmetrisiä vertaissuhteita tai epäsymmetrisiä mestari-kisälli-suhteita (Tanggaard, 2005). Oppimisen kannalta olennaisinta ovat kuitenkin ohjaussuhteen tai -suhteiden vastavuoroisuus oppimisessa ja tiedon jakamisessa sekä tasa-arvoisuus työyhteisön jäsenenä ja oppijan roolissa. Ohjaussuhteilla on taipumus rakentua yksilöllisten piirteiden sopivuuden perusteella (Tanggaard, 2005), mikä haastaa käytännön nimenä työpaikkaohjaajasta tai -kouluttajasta. Ohjaussuhteessa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistämässä myös ohjaajan

pedagogisilla taidoilla on kuitenkin merkitystä. Ohjaajan sitoutuminen, tavoitteellisuus, monipuoliset ohjausmenetelmät ja reflektiotaidot vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. Koulutusohjelman rooli oppimisen ja ohjauksen tukemisessa tiivistyy yhteistyön rakentamiseen oppimisympäristöjen välille, joka parhaimmillaan tukee teorian ja käytännön vuoropuhelua edistäen kokonaisvaltaisesti oppijan ammatillista kehittymistä.

Koulutusohjelmaan liittyvät tekijät korostavat oppimisympäristöjen tiivistä yhteistyötä ja integrointia, ns. konnektiivista mallia (Guile & Griffiths, 2001). Aiempi tutkimus on nostanut esiin yksilöllisen ohjauksen kytköksen työpaikan sosiaalisiin tekijöihin (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014b), mutta käsillä olevan katsauksen perusteella ohjausta edistävät ja estävät tekijät liittyvät työyhteisön, oppijan sekä koulutusohjelman lisäksi myös ohjaussuhteisiin. Yksilöllisten ohjaussuhteiden tukemisen lisäksi koko työyhteisön tulee olla tietoinen roolistaan työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa. Ammatillisen koulutuksen työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnittelua sekä toteutusta voidaan kehittää selkiyttämällä ohjauksen tavoitteita ja läpinäkyvyyttä koko työyhteisön tasolla.

Katsauksen perusteella ohjausta on tutkittu rajallisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Erityisesti oppisopimuskoulutuksen kontekstissa työpaikalla tapahtuvan ohjauksen tutkimus on ollut vähäistä (Nielsen, 2008; Tanggaard, 2005). Useissa katsaukseen valituissa artikkeleissa ohjaus ei ole ollut tutkimuksen pääkohteena, vaan yksi tutkimuskysymyksistä. Lisäksi artikkelit kohdistuvat tarkastelemaan erityisesti nuorten työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä ohjausta. Tulosten yleistettävyyden osalta tulee

myös huomioida se, että aiemmissa tutkimuksissa eri alojen välillä on havaittu huomattavia eroja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyen (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a, 2014b). Jatkokäytöksissä on tärkeää kiinnittää huomiota eroihin eri koulutusmuotojen sekä alojen välillä. Toisaalta tarkentavaa tutkimusta tarvitaan myös työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen osallistuvan työyhteisön jäsenen, ohjaajan ja oppijan välisen ohjaussuhteiden rakentumisesta ja oppimisprosesseista.

Lähteet

-
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272-285.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2002a). Towards a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.
- Billett, S. (2002b). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Billett, S. (2014). Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review*, 13(4), 462-482.
- Chan, S. (2014). Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2014, 1-19. Haettu huhtikuun 15, 2015, sivustolta <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10775-014-9282-2>.
- Collin, K., & Valleala, U-M. (2005). Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420.
- Corney, T., & du Plessis, K. (2010). Apprentices' mentoring relationships. The role of significant others' and supportive relationships across the work-life domains. *Youth studies Australia*, 29(3), 18-26.
- Evanciew, C., & Rojewski, J. (1999). Skill and knowledge acquisition in the workplace: a case study of mentor-apprentice relationships in youth apprenticeship programs. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36(2), 24-53.
- Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485-504.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 32-42.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (ss. 46-59). Lontoo: Sage Publications.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131.
- Gurtner, J-L., Cattaneo, A., Motta, E., & Mauroux, L. (2011). How often and for what purposes apprentices seek help in workplaces: a mobile technology-assisted study. *Vocations and Learning*, 4(2), 113-131.
- Hager, P. (2011). Theories of workplace learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (ss. 17-31). Lontoo: Sage Publications.
- Hallituksen ohjelma. (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia. Haettu elokuun 22, 2015, sivustolta http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L., & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Koskela, I., & Palukka, H. (2011). Trainer interventions as instructional strategies in air traffic control training. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 293-314.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nielsen, K. (2008). Scaffold instruction at the workplace from a situated perspective. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 247-261.

Onnismaa, J. (2008). Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 79-90.

Paré, G., Trudel, M. C., Jaana, M., & Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews. *Information and Management*, 52(2), 183-199.

Reegård, K. (2015). Sales assistants in the making: learning through responsibility. *Vocations and Learning*, 8(2), 117-133.

Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (2003). Co-operative education in the pulp and paper sector in Quebec. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 114-122.

Smith, P. (2000). Flexible delivery and apprentice training: preferences, problems and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(3), 483-503.

Tanggaard, L. (2005). Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1), 109-122.

Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44(2), 200-213.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014a). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014b). Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(4), 44-59.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 247-266.

