




UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201306171131>

Author(s): Kaksonen, Helvi

Title: Työssäoppimisen ohjaus varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä

Main work: Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä

Editor(s): Nummenmaa, Anna Raija; Lairio, Marjatta; Korhonen, Vesa; Eerola, Satu

Year: 2005

Pages: 141-156

Publisher: Tampere University Press

Item Type: Article in Compiled Work

Language: fi

URN: URN:NBN:fi:uta-201306171131

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

Helvi Kaksonen

TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUS VARHAISKASVATUKSEN ONGELMAPERUSTAISessa OPPIMIS- JA TIETOYMPÄRISTÖSSÄ

Koulutuksen ja työelämän väliset yhteydet ovat olleet ajankohtaisia kysymyksiä myös akateemisilla koulutusaloilla. Yhtäältä ydinkysymyksenä on ollut, miten luodaan yhteys teorian ja käytännön välille. Toisaalta huomion keskiössä on ollut se, kuinka tuotetaan ammatin edellyttämää asiantuntijuutta ja osaamista nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin ja muutoksen aktiiviseen kohtaamiseen. (Ks. Tynjälä & Collin 2000, 297–301.) Osana korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisointia on käynnistynyt myös akateemisen koulutuksen tutkinnonuudistus. Tämä Bolognan prosessi sai alkunsa vuoden 1998 ns. Sorbonnen julistuksesta, jossa Saksan, Ranskan, Italian ja Ison-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen. Asiakirja laajeni seuraavana vuonna Bolognan prosessina tunnetuksi asiakirjaksi, jonka allekirjoitti Bolognassa 29 Euroopan maan opetusministerit. Tavoitteena on synnyttää vuoteen 2010 mennessä yhteinen, muihin maanosiin verrattuna kilpailukykyinen ja vetovoimainen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Prosessi sisältää kuusi tavoitetta: ymmärrettävät ja yhdenmukaiset tutkintorakenteet, opintojen mitoitussjärjestelmien käyttöönotto, liikkuvuuden lisääminen sekä laadunarvioinnin ja korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus. (http://www.minedu.fi/koulutus/yliopistokoulutus/bologna_prosessi.html.) Suomessa Bolognan prosessin yhtenä tavoitteena on muun muassa alemman kandidaatintutkinnon kehittäminen työelämäkelpoisuuden tuottavaksi.

Yliopiston perinteisten tehtävien rinnalle on noussut alueellinen vaikuttavuus ja työelämäyhteyksien edistäminen. Akateemisen koulutuksen ja opetussuunnitelmatyön pedagogisina kehittämishaasteina ilmenee muun muassa kaksi kysymystä: miten koulutukseen sisältyvät työelämäyhteydet, erityisesti harjoittelu, integroidaan tiiviimmin osaksi opetussuunnitelmaa ja oppimisympäristöjä ja miten eri opintojaksoihin liittyvää harjoitteluprosessia ohjataan.

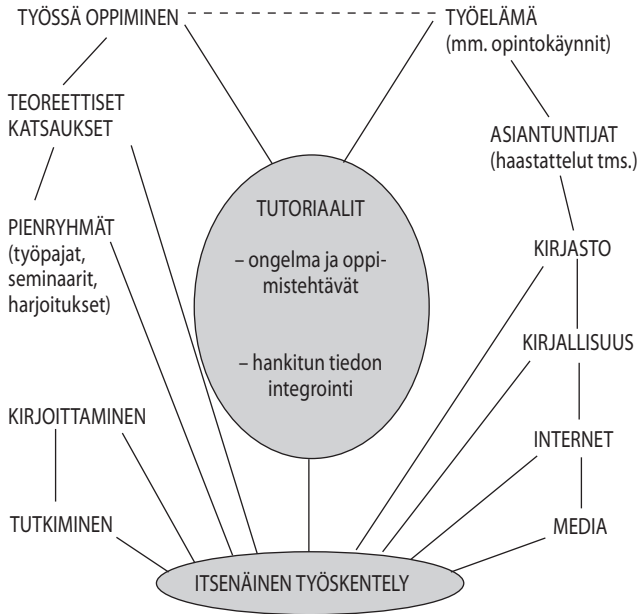
Artikkelissa kuvataan työssäoppimisen ohjausta ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Kontekstina on Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen varhaiskasvatuksen yksikössä toteutettava lastentarhanopettajan koulutus. Opiskelijoiden työssäoppimisella tarkoitamme pitkäkestoista harjoittelua jossakin varhaiskasvatuksen ympäristössä, prosessin ollessa kokonaisvaltaista, yhteisöllistä, tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua. Työssäoppimista ja muita työelämäkontakteja sisältyy eri opintojaksoihin integroituneena heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Työssäoppiminen käynnistyy opintojaksoon liittyvästä ongelmasta, joka suuntaa oppimista. Ohjausprosessi jaennetaan kolmeen eri vaiheeseen: 1) valmistautuminen työssäoppimiseen, 2) työssäoppiminen sekä 3) työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen. Koulutuksen ohjaajan, tutorin sekä työpaikan ohjaajan, mentorin, ohjausta luonnehditaan oppimiskumppanuudeksi. Ohjaus on parhaimmillaan yhteisöllinen oppimisprosessi koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä.

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä

Opetussuunnitelma on keskeinen opetuksen kehittämisen väline. Opetussuunnitelman käsitteen tarkasteluun on monia eri lähestymistapoja. Opetussuunnitelmien lähtökohdilla on nähty olevan merkitystä siihen, millaiseksi oppimisympäristö kulloinkin muotoutuu (Nummenmaa & Virtanen 2002).

Taustateoreettisten lähtökohtiensa osalta opetussuunnitelmat voidaan luokitella muun muassa kolmeen erilaiseen epistemologiseen kategoriaan tai metaorientaatioon: transmissio-orientaatio, transaktio-orientaatio ja transformaatio-orientaatio (Miller & Seller 1990). Transmissio-orientaatiossa oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä. Opetuksen keskiössä ovat oppiaine ja opettaja. Tieto käsitetään yleiseksi ja objektiiviseksi. Transaktio-orientaatiossa oppimista kuvataan tiedon konstruointina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tieto nähdään subjektiivisena ja kokemukseen liittyneenä, ja oppimisessa painottuu yhteisöllinen ongelmanratkaisu. Opetus voi olla luonteeltaan monitieteistä, mutta opettaja vastaa sisältöjen valinnasta ja tavoitteiden muotoilusta. Transformaatio-orientaatiossa pyritään opiskelijan henkilökohtaisen ja sosiaalisen kehittymisen edistämiseen. Tieto on luonteeltaan yksilön merkityksiin kiinnittyvää prosessitietoa. Opiskelija nähdään aktiivisena, motivoituneena ja itseohjautuvana. Oppiminen on luonteeltaan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja organisoijana. Transformaatio-orientaatiossa voidaan nähdä samoja lähtökohtia kuin ongelmaperustaisessa oppimisessä, jota kuvataan seuraavaksi. (Miller & Seller 1990; Poikela 1998, 13–14.)

Ongelmaperustainen oppiminen on nähty lähinnä koulutus- ja oppimiskulttuuria uudistavana strategiana, jossa pyritään koulutuksen ja työelämän osaamisvaatimusten integrointiin jo koulutusprosessin aikana. Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä vuonna 1999 käynnistynyt opetussuunnitelmauudistus kytkeytyy yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmien yleisiin muutospirteisiin ja työelämän uusiin osaamisvaatimuksiin. (Ks. Karila & Nummenmaa 2002, 25; Poikela & Nummenmaa 2002, 33–35.) Opetussuunnitelmassa voidaan opetustavoitteiden, -sisältöjen ja -menetelmien lisäksi kuvata opiskelijoiden oppimisprosesseja ja oppimisympäristön suunnittelua, jolloin opetussuunnitelmasta muodostuu ”oppimisen pienoismaailma” (ks. Ropo 1994, 91). Ongelmaperustainen opetussuunnitelma (Problem Based Learning, PBL) on kuvattavissa tutoriaalinen ympärille (kuvio 1) rakentuvaksi tieto- ja oppimisympäristöksi.



KUVIO 1. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tietoympäristönä (Nummenmaa & Virtanen 2002, 39; vrt. Poikela 2001, 114)

Varhaiskasvatuksen yksikössä työelämäyhteydet ovat osa akateemisen koulutuksen oppimisympäristöä ja tiedonhankinnan muotoja. Opiskelu tapahtuu pienryhmissä, tutoriaaleissa, jotka koostuvat 8–12 opiskelijasta sekä opettajatutorista. Oppimisprosessi käynnistyy työelämästä ja ammatillisista käytännöistä nousevista kysymyksistä. Nämä voivat olla tapauksia, tehtäviä tai skenaarioita. Opiskelijat tutkivat tutoriaaleissa aikaisempaa kokemustietoaan sekä arvioivat, millaista teoriaa ja käytäntöä he tarvitsevat. Tutoriaalityöskentely jakautuu kahteen vaiheeseen, joiden välissä on ongelmanratkaisemiseen liittyvä itsenäisen opiskelun vaihe. Oppimisen lähtökohtana olevat ongelmat suunnitellaan niin, että ne edustavat mahdollisimman aidosti työelämässä kohdattavia kasvatus- ja opetustilanteita. Ongelmien tulisi olla luonteeltaan sellaisia, että ne paljastavat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen liittyviä

uskomuksia ja käsityksiä ja haastavat opiskelijat kriittiseen reflektioprosessiin pohtimaan oman ajattelunsa ja toimintansa perusteita. (Mezirow 1995; Nummenmaa, Kaksonen, Karila & Viittala 2002, 92; Nummenmaa & Virtanen 2002, 43; Poikela 2001, 102.) Seuraavassa kuvataan tarkemmin työssäoppimisen integroitumista osaksi ongelmaperustaista (PBL) opetussuunnitelmaa.

Työssäoppiminen osana PBL opetussuunnitelmaa

Kehitettäessä ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa ja oppimisympäristöä, koulutuksen ja työelämän kohtaaminen on ollut keskeisellä sijalla. Tämän kehittämistyön yhtenä tavoitteena on ollut opiskelijoiden työkontekstissa tapahtuva työssäoppiminen (harjoittelu) sekä sen aseman ja merkityksen selkiyttäminen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Työssäoppimisella voidaan tarkoittaa sekä työelämässä olevien henkilöiden työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista että opiskelijoiden koulutukseen sisältyvää harjoittelua työelämässä (Tynjälä & Collin 2000, 293). Opetussuunnitelmauudistuksen myötä olemme käsitteellistäneet harjoittelun työssäoppimisen prosessiksi ja sen ohjaamiseksi, jotka ovat edellyttäneet uudenlaisten toimintamallien kehittämistä. (Nummenmaa 2002.)

Lähtökohtana työssäoppimisen organisoimiselle on ollut käsitys, että tiedon oppiminen ja käyttäminen eivät ole erillisiä tapahtumia vaan kyse on saman prosessin eri vaiheista (Tynjälä & Collin 2000, 295). Ajatuksen taustalta on löydettävissä myös yhtymäkohtia Deweyn käsitykseen tiedon ja toiminnan suhteesta, jossa ei tarvita jyrkkää erottelua teorian ja käytännön välillä (Dewey 1999/1929). Prosessissa ei ole kyse kontekstista irrallaan olevista, yksittäisistä oppimistavoitteista ja mahdollisesti teknisesti painottuvasta erillistaitojen harjoittelusta. Työssäoppimisen -käsitteellä viittaamme kokonaisvaltaiseen, tavoitteelliseen, ohjattuun, arvioituun ja yhteisölliseen osallistumisprosessiin tietystä varhaiskasvatuksen kontekstissa. (Ks. Lave &

Wenger 1991.) Opiskelijoiden koulutukseen kuuluvia muita työelämän yhteistyön muotoja ovat erilaiset tutustumis-, oppimis- ja harjoitustehtävät, tehtäväorientoituneet projektit sekä työelämälähtöiset tutkimusprojektit varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Työssäoppimisjaksoja ja työelämäkontakteja on eri opintojaksoihin integroituneina ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen. Työssäoppiminen ei tarkoita pelkästään sitä, että teoriaopiskelua seuraa tiedon käytäntöön soveltaminen, vaan käsitämme prosessin sellaiseksi, missä opintojaksoihin integroituneena teoria ja käytäntö vuorottelevat. (Ks. Tynjälä & Collin 2000, 296–300.)

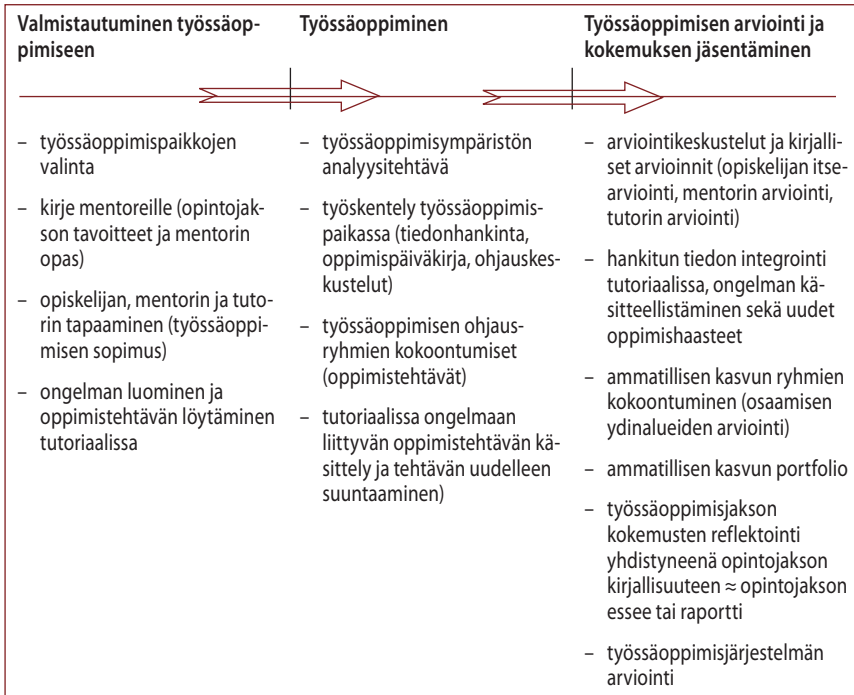
Työssäoppimisen tavoitteena on asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen. Asiantuntijuuden luonteen ymmärrämme muun muassa dynaamisena suhteena ja yhteisöllisenä toimintana. Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijuus voidaan nähdä jatkuvana ongelmanratkaisutoimintana. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisiksi tekijöiksi nousevat siten teorian ja käytännön integroituminen sekä itsesäätelytaitojen kehittyminen. (Ks. Tynjälä & Collin 2000, 296.) Opiskelijoiden työssäoppimiseen sisältyy myös tutoriaalityöskentelyä. Työn ja koulutuksen oppimisympäristöt kytkeytyvät ongelmanratkaisun kautta toisiinsa. Tarkasteltava ongelma toimii viitekehystenä sille, mitä opiskelijan tulisi oppia opintojakson aikana. Opiskelijoiden työssäoppimisen yhteisiä tunnuspiirteitä ovat muun muassa kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus, tilanteeseen sidottu toiminta sekä yhteisöllisyys. Näin ollen ei ole kyse pelkästään tietojen ja taitojen oppimisesta vaan työssä opitaan myös kulttuurisia ja sosiaalisia toimintatapoja. (Tynjälä & Collin 2000, 295.)

Työssäoppimisen ohjaus

Ongelmaperustainen työskentely on merkinnyt opetuskulttuurin muutosta ja uudenlaisen opettajan roolin tiedostamista ja toteuttamista. Koska oppimisen ohjaaminen on kompleksinen ja monivivahteinen ilmiö, olemme

tarvinneet opettamiskäsitteen rinnalle ja sijaan ohjaamisen ja tutoroinnin käsitteet, jolloin ohjaaminen voidaan nähdä opettamista laaja-alaisempana toimintana ja tutorointi opettajan työn yläkäsitteenä (ks. Lehtinen & Jokinen 1996, 32; Nummenmaa 2002). Työssäoppimisen ohjaamisesta vastaa työpaikalla kokenut työntekijä, mentor ja koulutuksessa opettaja, tutor. Ohjaus on yksikössämme määritelty opiskelijan ja oppimisen ohjaajan väliseksi ohjaukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa oppiminen tapahtuu kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. Ohjauksella on kaksi keskeistä tavoitetta. Yhtäältä ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija pystyisi paremmin toimimaan niiden tietojen ja taitojen pohjalta, joita hän on koulutuksessa hankkinut. Toisaalta ohjauksen avulla pyritään tukemaan opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja hänen henkilökohtaista kasvuun. (Nummenmaa ym. 2002, 103.) Ohjauksen mieltäminen prosessiksi painottaa toiminnan suunnitelmallisuutta ja oppimisen luonnetta kokonaisvaltaisena tapahtumana. Tutorin ja mentorin rooleja ja ohjauksellista vuorovaikutusta luonnehdimme oppimiskumppanuudeksi, jolloin vuorovaikutus on kehittävä ja se sisältää keskinäisen sitoutumisen. Oppimiskumppanuudessa on keskeistä vastavuoroisen oppimisen periaate, joka sisältää yhteistoiminnallista tutkimista, dialogia sekä reflektiivistä oppimista. (Nummenmaa ym. 2002, 103; Peavy 1999; Vanhalakka-Ruoho 1999, 44–48.)

Opiskelijoiden työssäoppimisen prosessi ja sen ohjaus jäsentyy ajallisesti ja sisällöllisesti kolmeen eri vaiheeseen (kuvio 2): **1. Valmistautuminen työssäoppimiseen, 2. Työssäoppiminen ja 3. Työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen** (vrt. Pasanen 2004, 156).



KUVIO 2. Työssäoppimisprosessin ja sen ohjauksen vaiheet (vrt. Pasanen 2004, 156)

Ohjaus työssäoppimiseen valmistautumisessa

Ensimmäinen vaihe työssäoppimiseen valmistautumista on **työssäoppimispaikkojen valinta**. Päiväkotien toimintakulttuurit vaihtelevat (Karila 1997, 57-63) ja oppimisympäristö voi olla opiskelijan oppimista edistävä tai ehkäisevä (Mäkeläinen 2000, 93). Oppimisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota työssäoppimispaikkojen ja mentoreiden valintaan, jotta opiskelija saisi ohjausta eivätkä toiminnan tavoitteet olisi pahasti ristiriidassa koulutuksen ja opiskelijoiden tavoitteiden kanssa (Nummenmaa 1993, 94; Tynjälä & Collin

2000). Yksikössämme on kiinnitetty huomiota yhtäältä siihen, että mentoreilla olisi koulutusta ja kokemusta ohjauksesta ja toisaalta siihen, että oppimisympäristöissä olisi käynnissä kehittämistoimintaa. Työssäoppimispaikka ja ohjaussuhde ovat parhaimmillaan pysyneet samoina koko lukukauden. Jatkuvuutta on kuitenkin haitannut päiväkotien henkilökunnan työsuhteiden katkonaisuus ja henkilökunnan vaihtuvuus. Pyrkimys jatkuvuuteen on merkinnyt muun muassa sitä, että opiskelija on voinut käydä samassa päiväkodissa tekemässä eri opintojaksoihin liittyviä oppimistehtäviä ennen varsinaista työssäoppimisjaksoa. Näin oppimisympäristö on tullut tutuksi jo etukäteen.

Jotta työssäoppimiseen voidaan luoda samansuuntaista orientaatiota, tarvitaan mentoreiden ohjauskoulutusta. Yksikössämme on järjestetty lukuvuonna 2003–2004 yhden lukukauden kestävä **mentorkoulutusta**, jossa mentorit ovat perehtyneet koulutuksen tavoitteisiin, ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan ja opiskeluun sekä työssäoppimisen ohjaamiseen ja arviointiin. Lisäksi mentoreille on järjestetty muuta täydennyskoulutusta ja informaatiotilaisuuksia mahdollisuuksien mukaan. Ennen opintojakson alkua mentoreille lähetetään kuvaus opintojakson tavoitteista ja sisällöstä. Lisäksi mentorit saavat oppaan, jossa kerrotaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisesta, työssäoppimisen ohjauksesta ja arvioinnista sekä työelämäjaksoista. Kunkin jakson kohdalla on kuvattu oppimisympäristö, oppimisen kohde, tiedonhankinnan tapa ja oppimisen ohjaus. Oppaalla on pyritty luomaan yhteistä orientaatiota tulevasta työssäoppimisjaksosta. Kuvauksen oppimistehtävineen on ajateltu helpottavan ohjauksen ja arvioinnin kohdistamista varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostumisen ja oppimisen ydinkysymyksiin. Opiskelijoille osaltaan voi tuoda turvallisuutta tietoisuus siitä, että ohjaajat ovat selvillä työssäoppimisen sisällöstä ja periaatteista. (Ks. Pasanen 2004, 158.)

Työssäoppimisen kontekstuaalisuus tarkoittaa oppimistavoitteiden osalta muun muassa sitä, että koulutuksen, opiskelijan ja työpaikan tavoitteet kohtaavat. Tavoitteiden asettelu ei tapahdu yksisuuntaisesti oppilaitoksesta työelämään. Työssäoppimisjaksoa edeltävässä tapaamisessa opiskelija, tutor ja mentor keskustelevat yhdessä opintojaksoon liittyvistä odotuksista sekä

siitä, millaisia sitoumuksia ollaan valmiita tekemään. Näin luodaan yhteistä ymmärrystä työssäoppimisen prosessista (ks. Pasanen 2004, 162). Työssäoppimisjakson alussa tehtävässä kirjallisessa oppimissopimuksessa yhdistyvät koulutuksen opintojaksoa koskevat tavoitteet, opiskelijan tavoitteet sekä oppimisympäristön piirteet. Sopimuksen tarkoitus on sitouttaa sekä ohjaajat että opiskelijat yhteiseen oppimisprosessiin.

Ohjaus työssäoppimisen aikana

Työssäoppimisen kontekstit voidaan nähdä monitasoisina, jolloin siinä ovat läsnä yksilöllisen työn, ryhmän ja koko työyhteisön (organisaation) työn kontekstit. Konteksti sisältää toimintatilanteissa vaikuttavat tekijät, ympäristöön sisältyvät merkitykset ja ajalliset ulottuvuudet. Kussakin kontekstissa toimijat muodostavat merkityksiä esimerkiksi tiedosta, osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Oppiminen on monisuuntainen tapahtuma, missä toimijat voivat myös muokata kontekstia. (Ks. Järvinen & Poikela 2000; Karila & Nummenmaa 2001; Tynjälä & Collin 2000.) Opiskelutoverit, tutorit ja mentorit, koulutus- ja työyhteisö sekä yhteiskunnallinen todellisuus ovat osa työssäoppimisen kontekstia. Työssäoppimisjaksolla kohtaavat eri instituutioiden näkökulmat ja merkitykset, mikä tarkoittaa opiskelijoillamme varhaiskasvatuksen instituutiota ja yliopistoinstituutiota (ks. Pasanen 2004, 167). Lisäksi opiskelijoilla ovat omat yksityiselämän kontekstinsa, joissa oppimista tapahtuu myös opintojaksojen aikana (ks. Mäkeläinen 2000, 91; Vaherva 1998).

Työssäoppimisen näkeminen arkielämän konteksteissa tapahtuvana prosessina merkitsee ohjaamisen kannalta muun muassa sitä, että työpaikkaa oppimisympäristönä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökulmista. Opiskelijaa ohjataan näkemään työn ja työyhteisön kokonaisuus ja tunnistamaan sen kulttuurisia piirteitä (ks. Karila 1997; Pasanen 2004, 159). Tämän vuoksi jokaisen työssäoppimisjakson alussa opiskelijat analysoivat työpaikkaa oppimisympäristönä. Tämä **toimintaympäristön kuvaus** sisältää seuraavat alueet: fyysinen, sosiaalinen, toiminnallinen ja taloudellinen toimintaympä-

ristö (Järvinen-Taubert & Valtonen 1999; ks. Mäkeläinen 2000, 93-94). Muut **oppimistehtävät** muodostuvat koulutuksen asettamista joko yksittäisen opintojakson tai tutoriaalın tavoitteista, opiskelijan itsensä asettamista tavoitteista tai laajemmista koko koulutusprosessiin liittyivistä tehtävistä. Oppimistehtävät ovat luonteeltaan tutkivia ja soveltavia kiinnittyen opintojakson ydinainekseen. Opiskelijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset pyritään huomioimaan tehtävissä, jotka parhaimmillaan tukevat opiskelijan itseohjautuvuutta. Tutorin tehtävänä on seurata opiskelijan tehtävänasettelua, että se ohjaisi opiskelijaa teorian ja käytännön integrointiin sekä kriittiseen tietoisuuteen omasta oppimisestaan ja reflektoinnistaan. (Lonka & Lonka 1991; Mezirow 1995; Nummenmaa ym. 2002, 100.)

Oppimistehtäviä käsitellään työssäoppimisen aikana kahdesta neljään kertaan kokoontuvissa tutorin ohjaamissa **ohjausryhmissä**. Kyse on struktuuridusta ryhmäohjauksesta, jossa on keskeistä selkeästi määritellyt tavoitteet, oppimista edistävät työskentelypuitteet ja oppimistehtävät (ks. Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000). Ohjauksessa painottuu sekä tehtävä- että prosessorientaatio, ja ohjauksessa ovat esillä osallistujien tietojen ja taitojen lisäksi uskomukset, tunteet, ajatukset ja toiminta (Vanhalakka-Ruoho 2004, 136). Ohjaus tapahtuu muun muassa opiskelijan oppimispäiväkirjapohdintojen tai videoitujen tilanteiden analysoinnin pohjalta. Pienryhmäkokoontumisissa opiskelijat voivat saada toisiltaan myös vertaisohjausta. Tutor käy viimeisessä jaksossa ohjaamassa opiskelijaa työssäoppimispaikalla. Viimeistä työssäoppimisjaksoa lukuun ottamatta opiskelijat toimivat pareittain. Tämän käytännön on ajateltu tarjoavan mahdollisuuden yhteisten pohdintojen ja reflektion syntymiselle sekä vertaisohjaukselle.

Työssäoppimisen aikana opiskelijat pohtivat, jäsentävät ja arvioivat **oppimispäiväkirjassaan** kokemuksiaan, toimintaansa ja oppimistaan. Tämän työskentelyn avulla he voivat myös seurata oman ajattelunsa kehittymistä. Oppimispäiväkirja tarjoaa lisäksi mahdollisuuden hankalien tilanteiden ja tuntemusten käsittelyyn. Vaikka opiskelija kirjoittaa oppimispäiväkirjaa ensisijaisesti itselleen, sitä käytetään mieleenpalauttamisen välineenä ohjauskeskusteluissa. (Pasanen 2004, 166.)

Jakson aikana sekä mentor että tutor ohjaavat opiskelijaa keskustelujen avulla. **Ohjauskeskustelu** voidaan nähdä ammatillisena keskusteluna, jolle on ominaista suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus sekä vuorovaikutteisuus (Nummenmaa ym. 2002). Ammatillisella ohjauskeskustelulla viitataan Nummenmaan (1992) mukaan myös institutionaaliseen toimintaan. Tällöin ohjauksen kohteena voi olla yksilö tai ryhmä ja ohjauksessa käytetään erilaisia menetelmiä. Ohjauskeskustelussa mentor/tutor ja opiskelija tarkastelevat opiskelijan toimintaa sekä osaamista oppimistavoitteiden ja oppimissopimuksen pohjalta. Ammatillisen osaamisen kehittämiseksi työssäoppimisen ohjauksessa analysoidaan opetus- ja kasvatustilantilanteita, selvitetään niissä ilmeneviä kysymyksiä sekä pyritään kytkemään tapahtumat ja ilmiöt teoreettisiin yhteyksiinsä. (Nummenmaa ym. 2002, 102–104.)

Ohjauskeskustelun välineinä ovat muun muassa aktiivinen kuuntelu, kysyminen, selventäminen, tarkentaminen sekä sopiminen. Opiskelijoiden ohjauksessa tutor käyttää analysoinnin apuna tutkimukseen perustuvia jäsenyksiä muun muassa varhaiskasvatuksen osaamisen ydinalueista (ks. Karila 1997; Karila & Nummenmaa 2001). Mentor hyödyntää opiskelijan ohjauksessa työpaikan kontekstin tuntemusta. Vaikka mentorointi parhaimmillaan toimii tasavertaisen kumppanuussuhteen perusteella, opiskelijan ja ohjaajan suhde on roolisuhte. Mentor on tietyn organisaation ja ammattin edustaja ja opiskelijan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen ovat analysoinnin ja arvioinnin kohteena. (Nummenmaa ym. 2002, 105; Nummenmaa & Ruponen 1994.) Mentoringin ja opiskelijan roolit muuttuvat opiskelijan osaamisen lisääntyessä. Mentor pyrkii toiminnallaan tekemään itsensä tarpeettomaksi, jolloin tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittymään itseohjautuvaksi ja autonomiseksi osajaksi, joka kykenee toimimaan uusissa työtilanteissa ja uusien haasteiden parissa. Tässä oppimisprosessissa opiskelijan omalla aktiivisuudella on keskeinen asema. (Nummenmaa ym. 2002, 106.)

Työssäoppimisen aikana opiskelijat kokoontuvat tutoriaaleihin käsittelemään ongelmaan liittyviä oppimistehtäviä ja integroimaan kokemuksiaan teoreettisen tiedon avulla. Tieto rakentuu tutoriaalissa kokemuksen, sen analysoinnin, jäsentämisen ja uudelleen käsitteellistämisen avulla (ks. Poike-

la 2001; Poikela 1998). Työssäoppimisessa korostuu yksilöllisen tiedonmuodostusprosessin lisäksi myös yhteisöllisyys, jolloin tieto nähdään sosiaalisesti rakentuvana tulkintana ja merkityksenantona. Hankittu kokemus sisältää myös hiljaista tietoa ja käsittää yksilönäkökulman lisäksi yhdessä tapahtuvaa ongelmanratkaisua, pohtimista ja tukea. (Nonaka & Takeuchi 1995; Nummenmaa ym. 2002; Tynjälä & Collin 2000.) Kokemus ei sinänsä vielä merkitse oppimista, vaan siihen liittyy olennaisesti kokemuksen reflektointi ja teoreettinen pohdiskelu eri konteksteissa (Järvinen & Poikela 2000). Collinin ja Tynjälän (2002, 47) mukaan työssäoppimisessa on oleellista teoreettisen tiedon ja kontekstiin sidotun ongelmanratkaisun kytkeminen toisiinsa. Mikäli teoreettista tietoa käytetään ongelmanratkaisuun, se muuttuu hiljaiseksi tiedoksi jossain määrin jo koulutuksen aikana (mt.). Tämän prosessin ohjauksessa tutorilla on tärkeä tehtävä.

Työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen

Vaikka mentorin ja tutorin palautteen antoa ja arviointia tapahtuu prosessin-omaisesti koko työssäoppimisjakson ajan, jakson päätyttyä arvioidaan työssäoppimista kokonaisvaltaisesti. Arvioinnissa on tärkeintä opiskelijan oppiminen. Työelämään liittyvissä jaksoissa arviointi voi painottua tuotokseen ja/tai prosessiin riippuen siitä, millaiset tavoitteet jaksolle on asetettu. Tehtäväpainotteisissa jaksoissa korostuu oppimistehtävien arviointi, kun taas pitkäkestoisemmissa työssäoppimisen jaksoissa arviointi tapahtuu laajemmasta perspektiivistä. Arviointikriteerit määräytyvät koulutuksen asettamien tavoitteiden ja opiskelijan omien tavoitteiden pohjalta. Arvioinnissa on keskeistä se, miten opiskelija on tavoitteensa asettanut ja miten ne saavuttanut. Lisäksi arvioidaan, ovatko opiskelijan käyttämät menetelmät ammatillisesti relevantteja ja eettisesti kestäviä. (Nummenmaa ym. 2002, 106–108; Pasanen 2004, 162.) Jakson päätyttyä on mentorin ja opiskelijan kokonaisvaltainen arviointikeskustelu. Mentor antaa myös kirjallisen arvioinnin jakson suorittamisesta. Tätä ennen opiskelija on kirjoittanut oman itsearviointinsa, josta

myös keskustellaan. Lisäksi opiskelijaa ohjannut tutor järjestää opiskelijalle arviointikeskustelun ja antaa myös kirjallisen arvioinnin. Arvioinnin tarkoitus on suunnata opiskelijan jatkotyöskentelyä kohti uusia oppimisen haasteita ja oppimistavoitteita. (Ks. Pasanen 2004, 167.)

Tutoriaaliympäristössä tapahtuvan oppimisprosessin ohjaamisen lisäksi tutor ohjaa ammatillisen kasvun prosessia **ammattillisen kasvun ryhmissä**. Näiden ryhmien kokoonpano on pysyvä koko kolmivuotisen koulutuksen ajan. Ammatillisen kasvun ryhmät kokoontuvat saman tutoropettajan johdolla neljä kertaa lukuvuodessa. Ohjauksen keskiössä on opiskelijan ammatillisen kehityksen ja kasvun ohjaus. Työssäoppimisjakson päätyttyä opiskelijat arvioivat, miten heidän osaamisensa varhaiskasvatuksen osaamisen ydinalueilla on kehittynyt jakson aikana. (Ks. Karila & Nummenmaa 2001). Menetelmänä käytetään **ammattillisen kasvun portfolioa**, joka toimii sekä kokonaisvaltaisena koulutusprosessin arviointimenetelmänä että opiskelijan itsearviointin välineenä (ks. Kohonen 1994). Ammatillisen kasvun ryhmissä tutor ohjaa myös opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman (hops) laatimista ja täsmentämistä. Hops on ymmärretty opintojen suunnittelun ja ohjauksen välineeksi koko koulutuksen ajan. (Vrt. Mäkeläinen 2000, 100.)

Tutoriaalityöskentelyssä arviointi kohdistuu ensisijaisesti oppimis-, ongelmanratkaisu- ja ryhmäprosesseihin (ks. Poikela 2001). Tämän kautta opiskelijoiden on mahdollista oppia myös itsearviointia sekä tavoitteiden ja kriteerien asettamista omille suorituksille. Viimeisessä tutoriaalikokouksessa opiskelijat arvioivat tavoitteiden toteutumista, jaksoon sisältyviä merkittäviä oppimiskokemuksia sekä omaa työskentelyään yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Kokemusten reflektointi tapahtuu tutoriaali- ja pienryhmätyöskentelyn lisäksi myös jakson kirjallisuuteen yhdistyneenä. Oheiskirjallisuutta opiskelijat käyttävät oppimiskokemustensa jäsentämisessä ja käsitteellistämässä. Pohdinnat kirjoitetaan esseen tai raportin muotoon, joka on osa työssäoppimisjakson suoritusta.

Koulutuksen laadun arviointiin sisältyy myös työssäoppimisjärjestelmän arviointia. Työssäoppimisjakson päättyessä opiskelijat, mentorit ja tutorit arvioivat lomakkeella muun muassa seuraavia asioita: työssäoppimisen organi-

sointi, tavoitteet, sisällöt, menetelmät sekä ohjaus ja arviointi. Tämän lisäksi mentorit kutsutaan joillakin jaksoilla opiskelijoiden ja tutoreiden kanssa palautetapaamiseen, jossa kerätään myös arviointia työssäoppimisjärjestelmästä. Kerättyjä arviointeja käsitellään työssäoppimisen työryhmässä, joka kokoontuu 3–4 kertaa lukuvuoden aikana. Ryhmässä on edustajia työelämästä, opiskelijoista sekä tutoreista. Arviointien pohjalta tehdään konkreettisia kehittämistoimenpiteitä seuraavan lukuvuoden työssäoppimisjaksoihin.

Kehittämishaasteita

Toimintaympäristöissä tapahtuneet muutokset, akateemisten tutkintojen tutkinnonuudistusprosessi ja siihen liittyvä opetussuunnitelmien kehittämistyö haastavat kouluttajia kehittämään opiskelijoiden työssäoppimista ja sen ohjausta. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta työssäoppimisen merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisessä on nähty tärkeäksi (Järvinen & Poikela 2000, 318; Karila & Nummenmaa 2002, 21). Opetussuunnitelmien kehittämisen yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi nousee mm. kokonaisnäkemysten kirkastaminen siitä, mikä on työssäoppimisen asema ja merkitys opiskelijan opiskeluprosessissa. Lisäksi oleellista on pohtia myös sitä, miten työssäoppimisen/harjoittelun ohjaus käsitetään ja toteutetaan. Collinin ja Tynjälän (2002) mukaan työssäoppimisen muotoja ja järjestämistä voidaan arvioida sen pohjalta, missä määrin se tukee vallitseviin oloihin sosiaalistumista tai uudenlaisten käytäntöjen tuottamista. Ohjaaminen voidaan nähdä perinteisen yksilöön kohdistuvan ohjauksen sijaan yhteisöllisenä oppimisprosessina, jota voidaan kutsua myös ”rajavyöhyketoiminnaksi” (Konkola 2001, 179) kolmen toimintajärjestelmän – koulutuksen, opiskelijan ja työelämän – kohtaamisessa. Kuuluminen samanaikaisesti eri toimintajärjestelmiin mahdollistaa toimijoille erilaisten näkemysten koordinoinnin ja uusien ideoiden välittämisen (ks. Konkola 2001, 182–186; Tuomi-Gröhn 2001, 28–66; Wenger 1998). Tällöin opiskelija, tutor ja mentor tuottavat yh-

teisen oppimiskohteen parissa uutta tietoa, jolloin tavoitteena on opiskelijan oppimisen lisäksi myös toimintajärjestelmien kehittäminen.

Rajavyöhykkeen syntyminen ohjauksessa edellyttää yhteistä työskentelyä sekä teoreettisten käsitteiden ja arjen käytäntöjen kohtaamista tällä yhteisellä rajavyöhykkeellä. (Tuomi-Gröhn 2001, 61; vrt. Vygotsky 1978.) Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman näkökulmasta keskeinen haaste työssäoppimisen ohjaamiselle on, millaisten ongelmien kautta suuntaamme opiskelijoiden työssäoppimista. Lisäksi huomiota tulee kiinnittää oppimistehtävien luonteeseen, jotta niiden avulla voisi muodostua eri toimijaosapuolille yhteistoiminnallinen oppimisen kohde (ks. Konkola 2001, 181). Ongelmien ja oppimistehtävien suunnittelussa tulisi hyödyntää myös mentoreiden asiantuntemusta. Ohjaus rajavyöhyketoimintana toteuttaa niin ikään elinikäistä oppimista ja luo elinikäisen oppimisen valmiuksia opiskelijalle.

Työssäoppimisen ohjauksen kehittäminen vaatii resurssointia ja toiminnan organisoinnin pohtimista. Opetussuunnitelman näkökulmasta ohjaus rajavyöhyketoimintana edellyttää riittävän pitkäkestoista työssäoppimista tai opiskelua samassa toimintaympäristössä useita peräkkäisiä jaksoja. (Tuomi-Gröhn 2001, 64.) Opettajien työsuunnitelmissa tulisi varata riittävät resurssit opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaukseen, jotta se voisi toimia yhteistoiminnallisena oppimisprosessina. Varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä ohjaus vaatii koordinoitua ja työnjaon selkiyttämistä erityisesti tutorien kesken. Ammatillisen kasvun ryhmien roolia tulisi myös sisällöllisesti edelleen jäsentää. Työssäoppimispaikkojen monipuolistaminen erilaisiin varhaiskasvatusympäristöihin on ajankohtainen kysymys. Tällä huomioitaisiin entistä paremmin opiskelijan aiempi elämänhistoria ja oppimisen yksilölliset polut. Opintojaksoissa tarvitaan entistä kiinteämpää ja monipuolisempaa yhteistyötä koulutuksen ja työssäoppimispaikkojen välillä (ks. Mäkeläinen 2000, 91). Tietokoneiden tullessa entistä enemmän myös mentoreiden työvälineiksi, verkko-ohjaus voisi lisätä ja täydentää ohjauksen vaihtoehtoja. Opiskelijoiden työssäoppimisen kehittäminen on osa opetuksen ja oppimisen laadun parantamista ja vaatii siten myös systemaattisen palaute- ja arviointijärjestelmän edelleen kehittämistä toiminnan laadun seuraamiseksi ja entistä paremman ohjauksen toteuttamiseksi.