

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien
kokemukset, näkemykset ja kehittämissuhteet
työssäoppimisjaksosta ja sen ohjauksesta

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ELINA ALARINTA
Maaliskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ELINA ALARINTA: Ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien kokemukset, näkemykset ja kehittämisehdotukset työssäoppimisjaksosta ja sen ohjaamisesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, millaisia kokemuksia, näkemyksiä ja kehittämisehdotuksia ammatillisilla opettajilla ja työpaikkaohjaajilla on työssäoppimisjaksosta ja sen ohjaamisesta. Tutkimuksessa saatiin tietoa teemahaastattelulla, johon osallistui kuusi ammatillista opettajaa ja kuusi työpaikkaohjaajaa. Osallistujat olivat matkailun, ravitsemuksen ja talouden; tekniikan ja liikenteen sekä liiketalouden ja hallinnon alalta Tampereen seudun ammattiopistosta. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada kokemuseräistä tietoa eri osapuolten arkisesta työstä. Lisäksi tarkoituksena on antaa suuntaviivoja toimijoiden välisen yhteistyön edistämiseksi.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena käyttäen aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Koska tavoitteena oli kehittää toimintaa, tutkimuksessa oli toimintatutkimuksellinen ote. Tutkimuskysymyksinä olivat 1. Millainen suhtautuminen ja millaiset kokemukset kahdella keskeisellä osapuolella on työssäoppimisjaksojen toteuttamiseen? 2. Millaisia kehittämisehdotuksia ja odotuksia työssäoppimisesta oppilaitosten sekä työpaikkojen edustajilla on?

Haastattelut analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jonka avulla aineisto teemoiteltiin ja tyypiteltiin osiin. Tutkimustuloksiksi saatiin, että työpaikkaohjaajilla on motivaatiota ja kiinnostusta työssäoppimista kohtaan. Työssäoppiminen koetaan tärkeäksi jaksoksi nuorelle, vaikka näkemykset siitä ovatkin erilaisia. Työpaikkaohjaajan rooli näyttäytyy sekä kasvattajana, joka tukee nuorta ammatillaiseksi kasvussa että prosessinhaltijana, joka noudattaa työssäoppimista laadittujen ohjeiden mukaan. Opiskelijat eivät näyttäyty aineiston valossa taakkana vaan heille halutaan antaa aikaa, jota ei kaikissa olosuhteissa ole riittävästi. Opettajat näkevät myös roolinsa kaksijakoisesti. Toiset toimivat koordinaattoreina, jotka varmistavat prosessinkulkua ja pitävät yhteyttä työpaikoille ja opiskelijaan. Toiset puolestaan näkevät roolinsa enemmän kasvattajana, joka valmentaa ja on tärkeä tuki opiskelijalle koko jakson ajan. Yhteistä opettajien puheille oli esimiehen tuen tarve verkostojen laajentamiseen ja työpaikkojen löytämiseen.

Tutkittavien odotukset työssäoppimisen kehittämistä kohtaan olivat moninaiset ja ne kohdistuivat kaikkiin työssäoppimisprosessissa osallisina oleviin toimijoihin. Keskeisimmät odotukset liittyvät opiskelijoiden työelämätaitoihin, työpaikkaohjaajien arviointi- ja ohjaamistaitoihin, opettajien aikapulaan, liialliseen byrokratiaan ja työelämävalmennukseen. Eniten paine kehittämisestä kohdistui oppilaitokselle, jonka tulisi kehittää uudenlaisia tapoja organisoida työssäoppimisjaksoja sekä toimia enemmän tiedottavassa ja verkostoituvassa roolissa elinkeinoelämän kanssa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että yhteistyö on toimivaa, mutta siitä on löydettävissä tämän tutkimuksen valossa jännitteitä, kuten oppilaitoksen ja työpaikan tavoitteiden erilaisuus ja arvioinnin käytänteet. Myös ajan ja opiskelijan työelämätaitojen puute voi aiheuttaa jännitteitä yhteistyölle. Lisäksi tarvitaan enemmän tietoa työssäoppimisesta sekä sen tavoitteista ja sisällöstä yhteistyön varmistamiseksi.

Avainsanat: työssäoppiminen, työelämäyhteistyö, ammatillinen koulutus, ammatillinen opettaja, työpaikkaohjaaja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TYÖSSÄOPPIMISEN UUDISTUS AMMATILLISISSA PERUSTUTKINNOISSA	7
2.1	TYÖSSÄOPPIMISEN TAUSTAA.....	7
2.2	KOULUTUSSOPIMUSMALLI	9
3	TYÖSSÄOPPIMINEN	10
3.1	TYÖSSÄOPPIMINEN OPETUSSUUNNITELMATEKSTEISSÄ	11
3.2	TYÖSSÄOPPIMINEN TEOREETTISENA KÄSITTEENÄ	12
3.3	AIEMMAT TUTKIMUKSET.....	14
4	TYÖELÄMÄN JA KOULUN YHTEISTYÖ TYÖSSÄOPPIMISESSÄ	19
4.1	OHJAAVAN OPETTAJAN ROOLI TYÖSSÄOPPIMISJAKSOLLA	19
4.2	TYÖPAIKKAOHJAAJAN ROOLI TYÖSSÄOPPIMISJAKSOLLA	22
4.3	TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMINEN.....	24
4.4	KVALIFIKAATIOT JA AMMATILLINEN OSAAMINEN	25
4.5	YHTEISTYÖN TAVOITTEET JA VASTUUT	27
4.6	YHTEISTYÖSUHTEEN LUONNE JA HAASTEET.....	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
5.1	TUTKIMUKSEN KOHDE	31
5.2	TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET	33
5.3	TUTKIMUSMENETELMÄT	36
5.4	AINEISTONKERUU JA KUVAUS AINEISTOSTA.....	38
5.5	AINEISTON ANALYYSIN KULKU	41
6	TUTKIMUSTULOKSET	46
6.1	MILLAINEN SUHTAUTUMINEN JA MILLAISET KOKEMUKSET KAHDELLA KESKEISELLÄ OSAPUOLELLA ON TYÖSSÄOPPIMISJAKSOJEN TOTEUTTAMISEEN?	48
6.2	MILLAISIA ODOTUKSIA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA TUTKITTAVILLA ON TYÖSSÄOPPIMISEN KEHITTÄMISESTÄ?	65
6.3	YHTEENVETO TULOXSISTA.....	68
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	71
7.1	SAMANLAISUUDET JA ERILAISUUDET TYYPPIEN VÄLILLÄ	72
7.2	KEHITTÄMISPAINEN ON KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄLLÄ JA OPPILAITOKSELLE.....	79
8	POHDINTA	82
8.1	TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI	82
8.2	AJATUKSIA JATKOTUTKIMUSAIHEISTA	84
9	LÄHTEET	86

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia, näkemyksiä ja kehittämisehdotuksia toisen asteen ammatillisilla ja työssäoppimista ohjaavilla opettajilla sekä työpaikkaohjaajilla on työssäoppimisjaksosta. Näiden lisäksi on tarkoituksena selvittää, miten työssäoppimisen yhteistyötä tulisi tutkittavien mukaan kehittää. Tutkimuksen tarkoituksena on edistää kahden keskeisen osapuolen välistä synergiaa.

Aihe on erityisen ajankohtainen, sillä ammatillista koulutusta uudistetaan merkittävästi tällä hallituskaudella. Sipilän hallitusohjelman Osaaminen ja koulutus -otsikon alle sijoittuu useita koulutukseen ja työelämäyhteistyöhön liittyviä valtion kärkihankkeita. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin niistä on toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Ammatillinen koulutus halutaan muuttaa osaamisperustaiseksi, asiakaslähtöiseksi sekä yksilöllisemmäksi ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista halutaan lisätä. Yksi askel kohti reformia on jo asetettu täytäntöön, kun osaamisperustainen opetussuunnitelma otettiin käyttöön kaikissa Suomen toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa 1.8.2016. Uudistusta perustellaan työelämän muuttuvilla vaatimuksilla ja käytettävissä olevalla rahoituksella. Ammatillisen koulutuksen reformilla tavoitellaan 190 miljoonan euron säästöjä vuodesta 2017 alkaen. Valtion kärkihankkeiden tavoitteena on nostaa Suomi kestävyysvajeesta ja hidastaa valtion velkaantumista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.)

Ammatillisen koulutuksen reformissa halutaan monipuolistaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja vahvistaa opettajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyötä. Taustalla vaikuttaa halu vahvistaa edelleen koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja nuorten nopeampaa siirtymistä työmarkkinoille. Tämä tarkoittaa yritysten yhä suurempaa vastuuta opetussuunnitelmiin kirjatusta ammattitaitovaatimuksista. (Emt. 2016; ks. myös Opetushallitus, 2015b.)

Onko työpaikoilla motivaatiota, osaamista tai kiinnostusta työssäoppimiselle ja sen ohjaamiselle työpaikoilla? Millaisena työpaikkaohjaajan rooli näyttää tilanteessa, jossa hän saa usein työparikseen nuoren kokemattoman opiskelijan, jonka kanssa joutuu selviämään myös arkipäivän

työtehtävistään? Entä millaisena opettajat näkevät itsensä osana työssäoppimisen prosessia, kun vastuu työssäoppimisesta siirretään yhä enemmän työpaikoille?

Kun työssäoppiminen työpaikoilla lisääntyy, tarkoittaa se väistämättä yhä tiiviimpää yhteistyötä työpaikkojen ja oppilaitoksen kanssa. Myös työelämä ja ammatit muuttuvat kiihtyvällä tahdilla, jolloin myös ammattitaitovaatimukset muuttuvat. Koulutuksen järjestäjien tulee siten pysyä muuttuvien vaatimusten mukana, jotta Suomessa voidaan turvata osaava ammattikunta. (Paaso 2010, 21-22.)

Historiallisesta näkökulmasta katsoen ammatillisen koulutuksen järjestäminen on aina ollut kiistanalaista. Ajatus siitä, miten koulutus minäkin aikakautena tulisi järjestää, on vaihdellut. Suomessa on pitkät perinteet oppilaitosmuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta, mutta tällä hetkellä suunta on ollut päinvastainen. (ks. Uusitalo 2001) Työssäoppiminen nähdään myös säästökeinona ammatillisen koulutuksen kustannuksiin, vaikka tarkoituksena on parantaa ammatillisen koulutuksen laatua ja työelämäyhteyksiä. (ks. HS, 5.6.2016.)

Tutkimuskirjallisuudessa on vähän viittauksia sekä työpaikkaohjaajien että opettajien omiin kokemuksiin ja suhtautumiseen. Kokemuksia on usein tutkittu erikseen eri tutkimuksessa, ja näin ollen ne eivät ole keskenään vertailukelpoisia. Oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen vähentyessä ja opettajien työnkuvan muuttuessa resurssien vähenemisen ja koulutuspolitiikan myötä, saattaa yhteistyö opettajan ja työpaikkaohjaajan välillä sisältää jännitteitä erilaisista rooleista ja professioista johtuen (Kurikka ym. 2010, 14).

Yle Uutiset Pohjanmaan (12.1.2017) mukaan monet työnantajat ovat työssäoppimisen ohjauksessa ääri rajoilla, eivätkä voi enää ottaa suurempaa vastuuta työssäoppimisesta. Uutisessa haastatellun Boliden Kokkolan toimitusjohtajan mukaan hän on huolissaan siitä kehityksestä, jonka myötä yhä useampi nuori ei pärjää työssäoppimisjaksolla. Hänen mukaansa oppilaitoksen tulee olla vastuussa kouluttamisesta ja työssäoppimisen laadusta.

Työssäoppimisjakson tutkimisesta tekee mielenkiintoisen sen monet toimijat, joilla on erilaiset taustat ja kokemukset sekä usein myös erilaiset odotukset jaksosta. Työssäoppimisjaksolla toimitaan yhdessä, kolmikantaperiaatteen mukaan: opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan yhteistyössä (Suursalmi 2003, 9).

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 painotetaan työelämän ja oppilaitosten yhteistyön tiivistämistä. Tavoitteeksi onkin asetettu, että ammatillisten tutkintojen

tulee entistä enemmän keskittyä vastaamaan työelämän toimintatapojen tuntemusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 17.) Oppilaitoksen jossain määrin alisteinen suhde työelämään on kiinnostava (Hulkari, 2006, 67). Toisaalta Aarnio & Pulkinen (2015, 9) puhuvat työelämävastaisuudesta, jolloin työelämä ja koulutus vaikuttavat molemmat toisiinsa, eikä suhdetta voi pitää alisteisena toiselle. Keskeistä on kuitenkin, että näiden osapuolten välinen vuorovaikutus vaikuttaa olennaisesti työssäoppimisen tulevaisuuteen (Ovaskainen & Ritsilä 2000, 13).

Ammatillisiin, opetussuunnitelmaperusteisiin nuorten koulutuksen tutkintoihin sisällytettävä työssäoppimisjakso on yhteen laskettuna vähintään puoli vuotta (Taloudellinen tietotoimisto 2003, 4). Joka vuosi työssäoppimispaikkojen saatavuus eri aloilla vaihtelee osin talouden suhdanteista ja laatutekijöistä, kuten vaatimustasosta tai työtehtävien laajuudesta, ohjauksesta sekä arvioinnista johtuen (Koramo 2011, 39-40). Se vaatii oppilaitoksilta ja yrityksiltä jatkuvaa yhteistyötä ja toisaalta myös jatkuvaa vuoropuhelua siitä, miten työssäoppiminen voidaan järjestää molempia osapuolia, oppilaitosta ja yritystä, tyydyttävällä tavalla.

2 TYÖSSÄOPPIMISEN UUDISTUS AMMATILLISISSA PERUSTUTKINNOISSA

Seuraavissa kappaleissa käsitellään työssäoppimisen taustaa oppilaitosmuotoisesta vahvemmin työelämäsuuntautuneeseen ammatilliseen koulutukseen. Luku 2.1 käsittelee aikaa ennen ammatillisen koulutuksen reformia. Luku 2.2 tarkastelee työssäoppimisen tulevaisuutta eli ehdotusta työssäoppimisen järjestämisestä koulutussopimuksen keinoin.

2.1 Työssäoppimisen taustaa

Teollistumisen ja koneistumisen myötä 1970-luvun Suomessa alettiin kiinnittää huomiota ammattitaitoisen työvoiman saantiin. Oppilaitokset nähtiin oppimisympäristönä, johon tuotiin työelämästä tuttuja piirteitä. Ammattitaidon oppiminen perustui behavioristiselle oppimis- ja opetuskäsitykselle sekä kognitiiviselle taitojen oppimiselle. Työympäristö ja laitteet pysyivät samankaltaisina, joten ammatilliseen oppimiseen ei tullut suuria muutoksia. (Uusitalo 2001, 13-15.) Niemelän (1998, 17) mukaan valmistuminen ammatillisesta peruskoulutuksesta merkitsi todella valmistumista ammattiin. Myös työelämä piti tutkintoa osoituksena ammattitaidosta (Jokinen ym. 2009).

Hyvin kapea-alainen ammatillinen osaaminen ja oppilaitoskeskeisyys eivät enää modernissa teollisessa yhteiskunnassa vastanneet työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin. Työelämän ja oppilaitosten välillä ei ole ollut perinteisesti juurikaan yhteistyötä. Jos yhteistyötä on ollut, se on vaatinut ammatillisen koulutuksen opettajilta aktiivisuutta ja aloitteellisuutta. Työelämän ja oppilaitosten välistä kuilua on haluttu pienentää tuomalla opetukseen enemmän työelämälähtöisyyttä. 90-luvun puolivälissä alettiin korostaa kokemuksen kautta saatuja tietoja ja taitoja, joista on hyötyä työelämän muuttuvissa rakenteissa. Opiskelijoita otettiin aiempaa aktiivisemmin mukaan työelämän projekteihin, joissa he pääsivät mukaan osallistumaan, ja kokonaan oppilaitosmuotoisen koulutuksen järjestyttä alettiin epäillä. (Uusitalo 2001, 13-15.)

Kulmalan (1998, 9) mukaan työelämäyhteistyön lisäämiseen vaikuttivat yleinen halukkuus nostaa suomalaista ammattitaitoa työelämäjaksojen avulla, tutkimustulokset työssäoppimisen tehokkuudesta verrattuna oppilaitosmuotoiseen oppimiseen ja OECD:n tutkimukset siitä, että suomalainen ammatillinen koulutus on liian kaukana työelämästä.

Vuonna 1997 alkoi Elinikäisen oppimisen komitean Oppimisen ilo -mietintö, joka siirsi ajattelua pois koulukeskeisyydestä. Yhtenä tavoitteena oli huomioida opiskelijoiden muualla hankittu osaaminen. Työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin oli varauduttava erilaisilla oppimismahdollisuuksilla: kansalaistoiminnalla, itseopiskelulla ja työelämässä tapahtuvalla oppimisella. Jokaiselle oppimiselle oli saatava julkinen tunnustus. (Sallila & Vaherva 1998, 10.) Aiemmin ajateltiin, että valtio, kunnat ja koulutusjärjestelmä sekä viime kädessä opettajat ovat vastuussa oppimisesta. Diskurssin lähtökohtana olivat taloudellinen tuottavuus ja työelämän tarpeet. (Tuomisto 1998, 18.)

Yhden näkökulman mukaan elinikäisen oppimisen diskurssin myötä vastuu oppimisesta on yksilöllä itsellään. Diskurssissa painotetaan yksilön valinnanvapautta, itseohjautuvuutta ja oikeutta toimia asiakkaana koulutuksen markkinoilla. Elinikäinen oppiminen nähdään sekä yksilön velvollisuutena että globalisoituvan työmarkkinan elinehtona. (Filander 2006, 44.)

Vuonna 1998 alkoivat Euroopan sosiaalirahaston rahoittamat työssäoppimiseen liittyvät hankkeet, kuten ”Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään”. Sen tarkoituksena oli lisätä kolmivuotisiin ammatillisiin perustutkintoihin työssäoppimista ja oppisopimuskoulutusta. Samana vuonna työmarkkinajärjestöt ja valtio allekirjoittivat yhteisen suosituksen nuorten työssäoppimisesta pienissä ja keskisuurissa yrityksissä. Tästä lähtien ammatillisiin kolmivuotisiin tutkintoihin lisättiin vähitellen työssäoppimista vuosina 1998-2001. (Hulkari 2006, 16-18.)

Vuodesta 2006 alkaen työssäoppimiseen sisällytettiin ammattiosaamisen näytöt, jotka lisäsivät entisestään yritysten vastuuta, sillä he olivat tämän jälkeen vastuussa myös näytön eli työtilanteen tai -prosessin suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Ammattiosaamisen näyttöjen organisoimista säätelevät lait ja asetukset. Näyttöjen tarkoituksena on muun muassa vahvistaa ammatillisen tutkinnon työelämälähtöisyyttä ja käytännönläheisyyttä. (ks. Opetushallitus 2006, 6-7.)

2.2 Koulutussopimusmalli

Toimenpiteiden ytimessä on koulutussopimusmalli, jossa ehdotetaan uutta yhteistyön mallia työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle. Koulutussopimuksella korvattaisiin työssäoppiminen ei-työsuhteisella sopimuksella. Oppisopimuskoulutus jäisi ennalleen. Valmistelun lähtökohtana on ollut ajatus työssäoppimisen suunnittelusta ja sopimisesta tutkinnon osa kerrallaan. Vaihtoehtoisesti voidaan myös valita työsopimus pohjainen oppisopimus. Eripituiset sopimukset lisäävät joustavuutta yrityksille ja joustavoittavat opiskelijan opintoja. (Aaltola & Vanhanen 2016, 5-6.)

Eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunnossa esitetään huomioita koulutussopimuksen heikkouksista.

(--) Koulutussopimuksen huolena on asiantuntijakuulemisissa tullut esille se, että pienillä ja osin erikoistuneilla yrityksillä ei välttämättä ole edellytyksiä antaa nuorelle sellaista kattavaa ammattiosaamista, jonka päälle hän ammattitaitonsa rakentaa seuraaviksi vuosikymmeniksi. (--) Sivistysvaliokunta tunnistaa erilaisten yritysten vaihtelevat mahdollisuudet kouluttaa nuoria ja toteaa, että moninainen yritys kenttä tulee ottaa huomioon, kun mietitään tapoja koulutussopimuksen toteuttamiseen. Kyse on ennen kaikkea siitä, miten koulutuksen järjestäjät pystyvät tukemaan ja kannustamaan myös pienyrityksiä niiden osallistuessa työelämäkoulutukseen. Sivistysvaliokunta katsoo, että koulutussopimusten käyttöönotto edellyttää eri toimijoiden valta- ja vastuusuhteiden selkeää järjestämistä ja sen varmistamista, että koulutussopimuksen perusteella työelämässä annettava koulutus täyttää asetetut laatuvaatimukset. (Valiokunnan lausunto SiVL 6/2016 vp, 14.)

3 TYÖSSÄOPPIMINEN

Seuraavissa luvuissa käsitellään työssäoppimista eri näkökulmista. Ensimmäinen osuus käsittelee työssäoppimista hallinnollisesta näkökulmasta osana opetussuunnitelmaa ja tutkinnon perusteita. Luvussa 3.2 tarkastellaan työssäoppimisen liittyviä pedagogisia näkökulmia ja aihetta teoreettisena käsitteenä. Viimeisessä luvussa tarkastellaan aiempia, tätä tutkielmaa lähimpänä olevia opinnäytetöitä ja tutkimuksia.

3.1 Työssäoppiminen opetussuunnitelmateksteissä

Työssäoppiminen on kiinteä osa toisen asteen nuorten koulutuksen ammatillista peruskoulutusta. Käytännön opetustyötä ohjaavat opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteet.

Ammatillisina perustutkintoina suoritettaviin koulutuksiin sisältyy vähintään 30 osaamispistettä työssäoppimista (Tredu 2016a, 3). Työssäoppimisen järjestämisestä vastaa koulutuksen järjestäjä eli kunta, jonka tehtävänä on tehdä yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa ja arvioida näitä suhteita jatkuvasti. Työssäoppimisen lähtökohtana ovat laissa määritellyt tehtävät. (Koramo 2011, 7.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettava työssäoppiminen on määritelty lakiin. Lain mukaan työssäoppiminen on työtehtävien ohessa tehtävää koulutusta, joka on tavoitteellista ja ohjattua. Perustutkintoon tulee sisältyä osaamista, joka on hankittu työssäoppimisen kautta. Ammatillisessa koulutuksessa huomioidaan erityisesti työelämän tarpeet. Työssäoppiminen toteutetaan yhteistyössä paikallisen elinkeinoelämän kanssa. Tavoitteena on ammattitaidon hankkiminen. (L 630/1998, 6 §, 16 a §.)

Työssäoppiminen on oppimismuoto, jossa oppiminen tapahtuu työpaikalla aidossa työympäristössä konkreettisten työtehtävien kautta (Tredu 2015, 15). Opetussuunnitelman perusteissa nuorten koulutuksen työssäoppimisjakso on osa opintoja, joten opiskelija ei yleensä ole työsuhteessa yritykseen. Opiskelijan työssäoppimisjaksoa sitoo kirjallinen sopimus, joka on määritelty laissa. Sopimuksesta ilmenee osapuolten tehtävät, maininta ohjauksen ja arvioinnin järjestämisestä, työntajalle mahdollisesti maksettavat korvaukset, muut tärkeät koulutuksen järjestämiseen liittyvät seikat sekä työssäoppimisen tavoitteet, sisältö, kesto ja ajoitus opetussuunnitelma huomioon ottaen. Työssäoppimista voidaan suorittaa yrityksissä, julkisyhteisöissä, kansalaisjärjestöissä tai ulkomailla. (Lasonen 2001, 21-22.) Tässä tutkimuksessa käytetään yleisesti käsitettä yritys, sillä se on yleisin nuorten työssäoppimispaikka.

Tampereen seudun ammattiopiston työssäoppimisen järjestämissuunnitelma pohjautuu Opetushallituksen ohjeeseen ”Osaaminen hankkiminen työpaikalla”. Järjestämissuunnitelma on nuorten koulutuksen opetusohjelmassa yhteinen osa, johon on kirjattu työssäoppimiseen liittyvät periaatteet ja toimintatavat. Työssäoppimisen tarkoituksena on lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta, edistää ammattitaitoisen työvoiman saantia, tarjota tietoa työmarkkinoista,

helpottaa nuorten työllistymistä ja siirtymistä työmarkkinoille, tehdä tunnetuksi työelämän pelisääntöjä, ehkäistä nuorten syrjäytymistä, vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta sekä edistää elinikäistä oppimista. (Tredu 2016a, 2-3.) Ammatillisella peruskoulutuksella on täten kaksoisrooli, sillä koulutuksen tulee myös tukea opiskelijan kasvua yhteiskunnan tasapainoisiksi kansalaiseksi. (Aarnio & Pulkkinen 2015, 7.)

3.2 Työssäoppiminen teoreettisena käsitteenä

Työssäoppimisen määritelmiä on useita, ja tulkinnat työssäoppimisen teoriataustasta vaihtelevat. On tärkeää tehdä ero työssä oppimisen (erikseen kirjoitettuna) ja työssäoppimisen (yhteen kirjoitettuna) välille, sillä ne tarkoittavat eri asioita. Käsitteiden välisiä eroja ei aina havaitse kasvatustieteellisen alan kirjallisuudesta, sillä oppilaitoksissa toteutettava työssäoppiminen kirjoitetaan joissakin teoksissa erikseen, eikä käsitteiden välisiä erontekoja aina tehdä. (ks. Jokinen ym. 2009, 9-10.) Englannin kielessä käytetään työssäoppimisesta näkökulmasta riippuen sanoja on-the-job-learning, workplace learning tai on-the-job-training.

Työssäoppimisen rinnakkaiskäsite, joskin hieman erilaisella sisällöllä, on työharjoittelu, joka nähdään usein behavioristisena, mekaanisena ja ulkokohtaisena oppimisena. Tärkeää on työharjoittelijan soveltuminen työympäristöön ja ulkoisten työsuoritusten hallinta. (Rekola & Varila 2003, 17.)

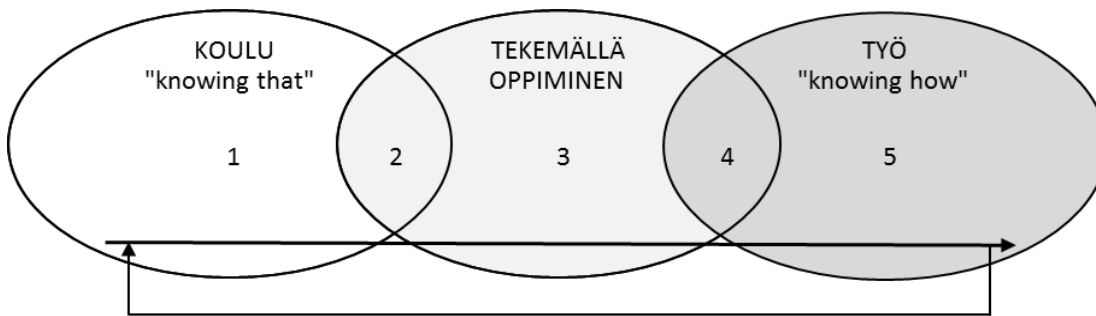
Uusitalon (2001, 22) mukaan työssäoppimisjaksolla oppijan asema on itseohjauksellinen ja vuorovaikutteinen, siinä otetaan huomioon opiskelijan tavoitteet. Väisäsen (2003, 7-9) mukaan työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijän työn ohessa tapahtuvaa oppimista ja työssäoppiminen tarkoittaa ammatillisen koulutuksen pakollista työssäoppimisjaksoa.

Lasonen puolestaan määrittelee työssäoppimisen työnopetuksen menetelmäksi, jonka tavoitteena on nuorten työllistyminen, työpaikan ja oppilaitoksen välisen yhteistyön kehittäminen, työelämävastaavuuden kehittäminen, työpaikkojen opinnollistuminen sekä motivointi elinikäiseen oppimiseen. Työpaikkojen opinnollistumisella tarkoitetaan sitä, että työpaikat ovat opintojen suorituspaikkoja. (Lasonen 2001, 16.)

Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus CEDEFOP (1996) määrittelee työssäoppimisen jatkuvasti työn ohessa tapahtuvana prosessina, joka mahdollistaa tietojen, taitojen ja pätevyyden kehittämisen omalla ammattialalla. (Pohjonen 2005, 81.)

Koulutuksen ja työelämän välisiä käsitteitä voidaan erotella Aholan, Kivelän ja Niemisen (2005, 12) kuvion avulla. Tätä kuviota on mukailleen käyttänyt myös Jokinen ym. (2009, 13) omassa metatutkimuksessaan.

Kuvio 1: Koulutuksen ja työelämän käsitteet



Yritys ja erehdys

1. yleissivistävä ja ammatillinen koulutus
2. työelämälähtöiset opetussisällöt, esim. esimerkit työelämästä
3. tekemällä oppiminen koulutusorganisaatiossa, esim. case-oppiminen
4. ohjattu työharjoittelu, ts. työssäoppiminen
5. työssä oppiminen

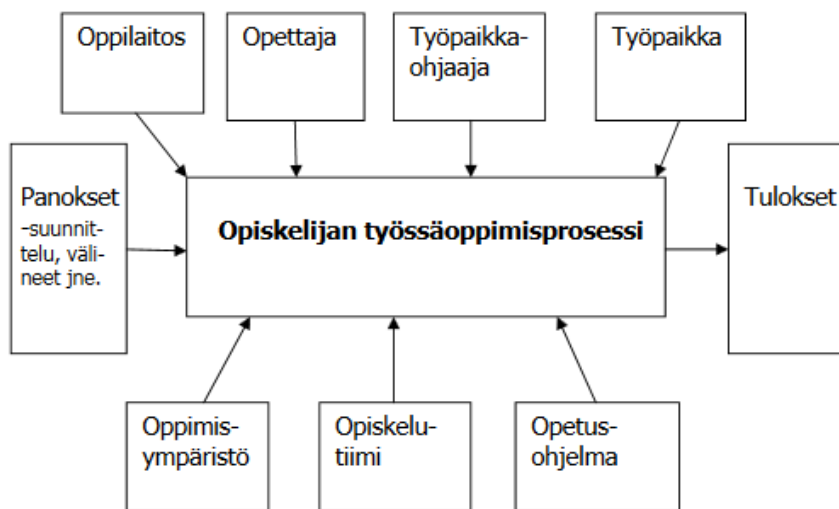
Tämä tutkimus käsittelee erityisesti kuvion neljättä kohtaa. Työssäoppiminen on siten työpaikalla tapahtuvaa oppimista, joka tapahtuu ammatillisen koulutuksen sisällä ohjattuna toimintana. Tällöin työssä oppiminen (erikseen kirjoitettuna) voidaan nähdä työpaikalla tapahtuvana informaalina oppimisena.

Työssäoppimiseen liittyy olennaisesti käsitykset siitä, miten oppiminen työpaikalla tapahtuu. Uusitalon (2001, 23) ja Jokisen ym. (2009, 11) mukaan työssäoppiminen perustuu näkökulmasta riippuen kokemukselliseen, yhteistoiminnalliseen tai konstruktivistiseen oppimiseen. Myös Tredu painottaa järjestämissuunnitelmassaan kokemusten kautta oppimista.

Jokinen ym. (2009, 12-13) ovat kuvanneet teoksessaan Saarista (2000) ja Stufflemania & Skinfieldiä (1985) mukailleen työssäoppimisen toimijoita kuviossa 2, jonka avulla työssäoppimisen kompleksinen kokonaisuus hahmottuu. Työssäoppimisjaksoon vaikuttavat paitsi työpaikka,

oppilaitos, opiskelija ja ohjaava opettaja myös oppimisympäristö, opiskelutiimi ja opetusohjelma, sillä työssäoppiminen on osa opintoja. Nämä kaikki tekijät vaikuttavat panokseen, joka työssäoppimisprosessille annetaan, ja josta tulokset syntyvät.

Työssäoppiminen koskettaa montaa muutakin tahoja: koulutuksen järjestäjää, joka on kunta tai kaupunki, oppilaitosta ja sen henkilökuntaa, ohjaavia opettajia, työpaikkaa, työntekijöitä työyhteisössä, työpaikkaohjaajia sekä opiskelijoita. Työssäoppimisen haastavuudesta huolimatta, se on nähty kaikkia osapuolia palkitsevaksi ja erityisesti se antaa osapuolille mahdollisuuksia vaikuttaa ammattiosaamisen tasoon. (Jokinen ym. 2009, 12-13.)



Kuvio 2: Opiskelijan työssäoppimisprosessiin vaikuttavat tekijät

3.3 Aiemmat tutkimukset

Työssäoppimiseen liittyviä tutkimuksia löytyy 2000-luvun alkupuolelta runsaasti. Syykin on selvä. Työssäoppimisen osuutta ammatillisissa koulutuksissa kasvatettiin, ja vuonna 2006 työssäoppimisen yhteyteen otettiin käyttöön ammattiosaamisen näytöt. Jokisen, Lähteenmaan ja Nokelaisen metatutkimus paljastaa, että aihe on edelleenkin suhteellisen suosittu. (Emt. 2009.)

Viime aikaiset pro gradu -tutkielmat ovat keskittyneet jonkin tietyn ammattialan työssäoppimisen ohjaamiseen, ammatilliseen kasvuun sekä kokemuksiin ja merkityksiin opettajan, opiskelijan tai työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Sekä työpaikkaohjaajien että opettajien näkemyksiä on vain Pahkalan tutkimuksessa, jossa on keskitytty työssäoppimisen kokonaisuuteen kolmen toimijan yhteistyönä.

Erittelen seuraavaksi viisi erilaista näkökulmaa työssäoppimisen tutkimiseen.

Opettajuus työssäoppimisen kontekstissa

Toisen asteen ammatillista opettajuutta tulevaisuuden näkökulmasta tarkasteleva Paason (2010) väitöskirja kuvaa ammatillisen opettajuuden osaamisalueita vuonna 2020. Hänen E-delfoi-menetelmällä ja teemoitetuilla kysymyksillä tekemänsä tutkimus tarkastelee ammatillista opettajuutta heikkojen signaalien, tulevaisuuden kuvien ja kehityssuuntien mukaan. Tutkimukseen osallistui asiantuntijapaneeli, johon kuuluivat kaikki keskeiset oppilaitoksen henkilöstöryhmät ja myös opiskelijat. Paason tutkimustuloksia tullaan käsittelemään myöhemmin kappaleessa 4.1.

Koski-Heikkisen (2014) tuore väitöskirja koskee niin ikään ammatillista opettajuutta, mutta aiheena on ideaali opettajuus kehittyvän ammatti-identiteetin näkökulmasta. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ideaalia opettajuutta tutkittiin narratiivien avulla. Toisessa vaiheessa aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä, jolloin saatiin tietoa opiskelijan ja opettajan välisestä auktoriteettisuhteesta. Myös Koski-Heikkisen tuloksia tullaan käsittelemään myöhemmin kappaleessa 4.1.

Työelämäyhteistyö tai työelämän edustajat ammatillisessa koulutuksessa

Lähimpänä tämän tutkimuksen aihetta, työelämäyhteistyötä, ovat Olkkosen (2015) ja Pahkalan (2009) tutkimukset. Olkkosen näkökulmana on yritysten kokemukset oppilaitosyhteistyöstä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Haastattelututkimusten pohjalta hän on saanut tuloksiksi kaksi yhteistyötä määrittävää tekijää. Ne ovat rakenteelliset ja yksilötason tekijät. Jälkimmäisistä yksi tärkeimmistä oppilaitoksen ja yrityksen yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä on opiskelijoiden työelämätaidot, sillä yrityksillä on ajatus rekrytoida työyhteisöön ammattitaidoltaan soveltuvia työntekijöitä.

Pahkala on puolestaan tutkinut työelämäyhteistyötä ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Tutkimustuloksina opettajien näkökulmasta muodostui yhteistyöhön liittyen aikapula ja työpaikkojen maantieteellinen etäisyys. Työpaikkaohjaajat puolestaan toivoivat enemmän tukea työssäoppimisjakson aikana tehtävistä työtehtävistä. Myös tiedonkulussa koettiin olevan puutteita.

Myös Lehtonen (2014) on tutkinut tapaustutkimuksellisessa väitöskirjassaan työelämäyhteistyötä koulutuksen järjestäjän ja työelämän edustajien näkökulmasta sosiaali- ja terveysalalla.

Substantiivinen teoria kuvaa yhteistyösuhdetta sisällön, arvojen ja vaadittavien asioiden näkökulmasta. Osapuolten mielestä yhteistyö on osallistujilleen merkityksellistä ja sitä halutaan jatkaa sekä syventää tulevaisuudessa. Tutkimustuloksissa havaittiin, että yhteistyö ymmärrettiin osin eri tavoilla, sillä osa mielsi yhteistyön kasvokkain kohtaamiseksi. Ihmisten välinen kunnioitus ja luottamus rakennettiin pitkäaikaisissa yhteistyösuhteissa. Toisaalta koulutuksen järjestäjän ja työpaikan tavoitteet olivat rankastikin ristiriidassa, kun sairaalan toimintatavat ja käytänteet eivät antaneet valmiutta opettaa työpaikalla tiettyjä asioita.

Työpaikkaohjaajan näkökulma

Työpaikkaohjaajien näkökulmaa työssäoppimisen kontekstissa ovat tutkineet muun muassa Lipponen (2011) ja Ahonen (2000) omissa pro gradu -tutkielmissaan. Lipponen on tutkinut työssäoppimisen ohjausta aliupseerien työpaikkaohjaajan näkökulmasta, Ahonen puolestaan työpaikkaohjaajan roolia työssäoppimisessa. Lipposen keskeisten tutkimustulosten mukaan työssäoppiminen on merkittävä paikka oppia ammattiin kuuluvia tärkeitä kompetensseja sekä työyhteisöön ja asenteeseen liittyviä arvoja. Työpaikkaohjaajien tulee olla kokeneita ammattilaisia, joilla on osaamista ohjata opiskelijaa. Onnistumiselle tärkeänä pidettiin työpaikkaohjaajien koulutusta, esimiehen aloitteellisuutta prosessille ja selkeitä tavoitteita oppimiselle. Ahosen tutkimuksen tuloksia käsitellään työpaikkaohjaajan roolia käsittelevässä luvussa 4.1.

Ideaali työssäoppimisen malli

Tässä esittelemäni väitöskirjat kuvaavat ideaalia tai tavoiteltavaa työssäoppimisen prosessissa, jolla työssäoppimiseen voidaan luoda lisää vaikuttavuutta ja laatua. Hulkarin (2006, 125-127) tutkimus kohdistuu sosiaali- ja terveysalalle. Hän on monimetodisessa väitöstutkimuksessaan tutkinut työssäoppimisjakson laatua keräämällä aineistoa kaikilta työssäoppimiseen osallistuvilta osapuolilta eli opettajalta, työpaikkaohjaajalta ja opiskelijalta. Tutkimuksen tuloksena syntyi laadukkaan työssäoppimisen malli, johon kuuluu 12 eri osa-aluetta. Näitä ovat opiskelijan perehdytykseen ja vastaanottoon liittyvät asiat, työssäoppimisen ohjaus, ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutus, ohjaajan läsnäolo, palautteen saaminen, työtehtävien sisältö, työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan, luottamus ja vastuunanto, työyhteisön ilmapiiri, työyhteisön halu muuttua ja kehittyä, työturvallisuus sekä opiskelijan opiskelumahdollisuudet. Tulosten painotus vaihteli sen mukaan, minkä vuoden opiskelijoista oli kyse. Erityisen tärkeänä ohjaajan läsnäoloa

pidettiin ensimmäisinä vuosina. Yhteistä kaikille vastauksille oli sosiaalisen oppimisympäristön merkitys työssäoppimiselle.

Pohjosen (2001, 155-157) väitöskirjaan perustuva työssäoppimisen organisoinnin ihannemalli kuvaa työssäoppimiseen liittyviä osa-alueita. Malli on toteutettu aikuiskasvatuksen piirissä, mutta se sopii myös toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Tutkimustulosten pohjalta syntyneen mallin muodostavat keskiö, reunaehdot ja puitetekijät. Hänen delfoi-menetelmällä saamiensa tutkimustulosten mukaan työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavia tärkeitä, keskiöön kuuluvia käsitteitä ovat oppiminen, vuorovaikutteisuus ja suunnitelmallisuus. Yritysten toiminnan ja koulutuksen tulee olla yhtenäisiä. Työssäoppimisen muodostaa kolme osapuolta, jotka tekevät tiivistä yhteistyötä. Ensimmäinen niistä on oppilaitos, joka vastaa osaltaan ohjauksesta, oppimisesta ja osaamisesta. Toinen on työpaikka, jossa syntyy ammatillinen osaaminen. Kolmas osapuoli on opiskelija, jonka ammatillinen oppiminen ja kehittyminen kasvavat työssäoppimisen aikana. Työssäoppiminen on tavoitteellista työn ja teorian vuorottelua. Oppilaitoksissa opitaan kaikki se, mitä ei opita työssä. Työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttaa keskeisesti suunnittelu: jo opetussuunnitelmatasolta lähtien suunnitelmat on tehtävä yhteistyössä työpaikkojen kanssa. (Emt. 2001, 155-157.)

Työssäoppimisen reunaehtoja on yhteistyö: koulutus toteutetaan alusta alkaen yhteistyössä yritysten kanssa. Sitoutuminen tai sitouttaminen on tärkeää kaikille osapuolille. Työelämän edustajia on motivoitava näkemään työssäoppimisen hyödyt. Myös vuorovaikutus on tärkeää kaikkien osapuolten välillä, ja yrityksen johdon sitoutumista työyhteisön kehittämiseen tarvitaan. (Emt. 2001, 155-157.)

Puitetekijöiksi mainitaan opettajien työskentely yrityksissä, jotta vuorovaikutus työelämän edustajien ja opettajien kesken olisi helppoa. Ohjaajat tulee kouluttaa, ja työssäoppiminen tulee ymmärtää oppimis- ja järjestämistapana, joka kuuluu koulutukseen. Oppimisympäristö on sosiaalinen, fyysinen ja taloudellinen ympäristö. Myös nämä seikat tulee ottaa työssäoppimisessa huomioon. (Emt. 2001, 158.)

Opiskelijan näkökulma työssäoppimiseen

Väisäsen väitöskirjassa (2003) on tutkittu ammatillista osaamista, työelämän kvalifikaatioita ja itseohjautuvuutta opiskelijoiden itsensä arvioimina. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin. Tulokseksi tutkimuksessa saatiin mm. se, että opiskelijat ovat motivoituneempia

työssäoppimiseen kuin kouluoppimiseen. Heidän ammatillinen osaamisensa kasvoi ja he kokivat tuotannollis-teknillisten taitojensa kasvaneen sekä sosiaalisten taitojen, oma-aloitteisuuden ja omatoimisuuden parantuneen. Tämä on merkinnyt myös työllistymismahdollisuuksien parantumista. Tutkimuksessa opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä työssäoppimisen aikana saamiinsa riittävän haastaviin työtehtäviin ja työpaikalla saamaansa tukeen.

4 TYÖELÄMÄN JA KOULUN YHTEISTYÖ TYÖSSÄOPPIMISESSA

Työelämällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa elämänpiiriä, joka rajautuu perheen ja koulutuksen ulkopuolelle. Usein työelämällä viitataan Suomessa erityisesti palkkatyöhön, ja työttömyys nähdään yhteiskunnallisena ongelmana. (ks. Melin ym. 2007, 8-10.) Siikaniemi (2007, 10-15) on luokitellut lukuisia työelämään liittyviä käsitteitä, jotka kuvaavat jollakin tavalla ammatillisen koulutuksen ja työelämään viittavia käsitteitä. Ongelmallisia ovat usein nimitykset ”työelämän edustajista”, joita ei määritellä. Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan yritysten edustajia eli työpaikkaohjaajia, sillä julkishallinnon työntekijöitä eivät ole tässä tutkimuksessa muut kuin opettajat.

Työelämälähtöisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen halua vastata työelämän tarpeisiin. 1990-luvun puolivälissä alkanut Elinikäisen oppimisen aate antoi sysäyksen ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyydelle, jolloin kriittisyys oppilaitoskeskeisestä ammatillisesta koulutuksesta sai jalansijaa. (Jokinen ym. 2009, 5.) Oppilaitoksilla riittää kehittyvästä työelämäyhteistyöstä huolimatta edelleenkin tekemistä perusammattitaidon opettamisessa, sillä työpaikoilla ei ole aikaa ja mahdollisuuksia vastata siitä. Eikä se myöskään ole työpaikkojen tehtävä. (Uusitalo 2001, 17.)

4.1 Ohjaavan opettajan rooli työssäoppimisjaksolla

Ammatillista opettajuutta voidaan kuvailla dikotomiseksi. Se on paitsi ammattitaitojen opettamista myös nuorten kasvattamista työelämässä ja elämässä pärjäämiseen. Opettaja on opiskelijan kehityksen ja ammatillisen kasvun tukija. (Heikkinen ym. 1994, 132; Helakorpi 2010, 101.) Helakorpi huomauttaakin, että ammatillisen opettajan rooli on kova. Opettajan tulee hallita oman alansa koulutuksen, työkokemuksen ja opettajankoulutuksen kautta sekä päivittäinen kasvatustehtävä että työelämän nykytila ja tulevaisuus. (Emt. 2010, 101.)

Väljärven mukaan ammatillista opettajuutta määrittelevät yhteiskunnan arvot, päämäärät, resurssit ja työelämän tarpeet (Koski-Heikkinen 2014, 157). Ammatillinen opettajuus laajenee yhä enemmän oppilaitoksen ulkopuolelle, jolloin opettajan täytyy tehdä aiempaa enemmän yhteistyötä työelämän ja erilaisten moniammatillisten verkostojen kanssa (emt. 2014, 15). Vertanen lisää, että osa opettajien työstä on suhdetoimintaa yritysten kanssa, mikä edellyttää henkilökohtaisia suhteita yritysten henkilöstöön. Yhteistyön edellytyksenä on, että opettajat aidosti tuntevat yritysten toimintaa. (Vertanen 2001, 173.)

Ammatilliselta opettajalta vaaditaan työssäoppimisen kontekstissa paljon. Hänellä tulee useimmiten olla paitsi soveltuva ylempi korkeakoulututkinto tai ammattikorkeakoulututkinto myös valmiudet käden taitoihin eli vahva käytännön osaaminen. Näin ollen opettajilta vaaditaan osaamista paljon enemmän kuin yritysten työpaikkaohjaajilta. (Emt. 2001, 194.) Kurikka ym. (2010, 14) toteavatkin, että kaksi erilaista professiota voivat aiheuttaa jännitteitä yhteistyölle.

Oppilaitoksen tehtävänä, ja siten osaltaan opettajien tehtävänä, on valmentaa opiskelijat työssäoppimisjaksolle, järjestää työssäoppimisaikat yhdessä opiskelijan kanssa, varmistaa työpaikan edellytykset työssäoppimisen järjestämiseksi, valmistella ja tehdä sopimukset työnantajan kanssa, organisoida opiskelijakohtaiset sopimukset, huolehtia omalta osaltaan opettajien ja työpaikkaohjaajien kouluttamisesta ja verkottumisesta, huolehtia koulutuksen työelämävastaavuudesta, tehdä yhteistyötä alueellisesti ja paikallisesti muiden oppilaitosten kanssa, pitää yhteyttä työmarkkinaosapuoliin sekä tiedottaa yrityksiä ja sen henkilökuntaa työssäoppimisesta. Työssäoppimisella on monia etuja oppilaitokselle: se lisää koulutuksen tunnettuutta työelämässä, vahvistaa työelämäyhteistyötä, kehittää opettajan työelämäosaamista, monipuolistaa oppimisympäristöjä ja arviointia sekä mahdollistaa koneiden ja laitteiden käytön. (esim. Opetushallitus 2015b ja c.)

Koski-Heikkinen (2014, 156-157) on tutkinut väitöskirjassaan ideaalia ammatillista opettajuutta suhteessa opiskelijoihin ja saanut tulokseksi kaksi ideaalia opettajuutta määrittävää tekijää. Ensimmäinen niistä on kehittyvä ammatti-identiteetti, joka sisältää itsessä ja itselle tärkeitä asioita, aikaisemman työuran vaikutukset, opettajankoulutuksen annin sekä opettajan työn. Toisena puolena ideaalia ammatillista opettajuutta on arvostettu auktoriteetti, johon kuuluvat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, sosiaaliset taidot, pedagogiset taidot ja ammatillinen asiantuntijuus. Näin ollen ideaali opettajuus merkitsee onnistumista hyvin monella eri osa-alueella. Opettajan tulee säilyttää suhteensa niin itseensä, opiskelijoihin, yhteisöön koulussa kuin myös laajemmin yhteiskuntaan ja työelämän odotuksiin. (Emt. 2014, 159.)

Paaso (2010) puolestaan on jakanut tulevaisuuden opettajan ammatillista työnkuvaa käsittelevässä Osaava ammatillinen opettaja 2020 -väitöstutkimuksessaan opettajuuden viiteen kategoriaan. Ammatillisen opettajan osaaminen kehittyy tulevaisuudessa viiteen eri suuntaan, joista muodostuvat erilaiset opettajuuden roolit. (Emt. 2010, 195.)

Koulutusorganisaation strategisen toiminnan suunnittelu, kehittäminen ja arviointi muodostavat työyhteisöllisen osaajan. Täydennyskoulutus sekä työelämäyhteistyön osaaminen ja kehittäminen puolestaan viittaavat koulutuksen ja työelämän verkostoissa toimivaan ammatilliseen opettajaan. Oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana ammatillinen opettaja säilyttää tutkimuksen mukaan asemansa. Lisäksi opettaja on tulevaisuudessa kohtaaja ja kuuntelija, jolla on taito kohdata opiskelijat yksilöinä. Myös ammatillisen kentän kehittäjiä tarvitaan, jolloin tehtäväkuvaksi muodostuu ammattialan vastuullisen kehittäjän rooli. (Emt. 2010, 195.)

Ammatillinen opettajuus on Filanderin ja Jokisen mukaan menettänyt kunnioitusta, sillä opettajat eivät ole enää tiedon edelläkävijän tai asiantuntijan roolissa, vaikka läheisiä työelämäsuhteita on aina pidetty ammatillisessa koulutuksessa tärkeänä, ja suhteet ovat olleet ammatillista opettajuutta määrittävä tekijä. Opettajalla on paradoksaalinen tehtävä siirtää työssäoppimisen ohjausvastuuta työpaikkaohjaajille, jotka tekevät ohjaustyötään varsinaisen työn rinnalla ja usein kovien työpaineiden alla. (Filander 2006, 49-50.)

Heikkinen ja Hendriksson toteavat, että ammatillisessa koulutuksessa opettajat ovat usein toimineet työelämässä ja hankkineet ammattiosaamisensa käytännön työssä. Näin ollen he ovat identifioituneet enemmän alan ammattilaisiksi kuin opettajiksi. (Emt. 2006 49-50.)

Työelämän tarpeita korostettaessa opettajan työnkuva on muuttunut yhä enemmän taustavaikuttajaksi, verkostoissa toimijaksi ja organisaattoriksi. Opettajan työ ei enää vastaa sitä, mitä opettajan työn oppilaitoksissa katsotaan pitävän sisällään. Opettajat ovat valmentajia, järjestelijöitä, kehittäjiä ja koulutuksen myyjiä sekä markkinoijia. (Emt. 2006, 49-50.)

Tuominen ja Wihersaari (2006,158) toteavat, että opettajalla voi olla monenlaisia rooleja. Näitä ovat esimerkiksi ohjaaja, opas, toiminnan valvoja, valmentaja tai tuutori. Nimitykset ovat uusia ja edustavat opettajuuden uutta roolia. Voidaan myös puhua opettajuuden ”kriisistä”.

4.2 Työpaikkaohjaajan rooli työssäoppimisjaksolla

Työpaikkaohjaajan rooli on määritelty ammatillisesta koulutuksesta säädetyllä lailla, jonka mukaan koulutuksen järjestäjä huolehtii siitä, että työpaikalla on ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan vastuullinen kouluttaja (A 811/1998, 5 §). Työpaikkaohjaaja on yrityksen työntekijä, joka on kokeneempi kuin hänen ohjattavansa. Työpaikkaohjaaja tuntee oman työnsä ja työpaikkaympäristönsä, seuraa opiskelijan kehittymistä tavoitteiden mukaan sekä arvioi opiskelijan tavoitteiden saavuttamista. (Lasonen 2001, 34.)

Työpaikkaohjaaja toimii yhteistyössä opiskelijan ja opettajan kanssa ohjaamalla tavoitteellisesti opiskelijaa työpaikalla. Työpaikkaohjaajan rooli on merkittävä, sillä hän pystyy toiminnallaan ja ohjaamisellaan vaikuttamaan työssäoppimisjakson kulkuun. Usein nuori kohtaa työssäoppimisjakson alkaessa ensimmäistä kertaa alan ammattilaisen, joten työpaikkaohjaaja on myös roolimalli ja esikuva. Työpaikkaohjaaja vastaa työn kokonaisuuden opettamisesta opiskelijalle. Hätönen painottaa myönteisen oppimis- ja koulutusilmapiirin luomista työpaikoille. (Hätönen 2013, 5.)

Hätönen on jaotellut työpaikkaohjaajan osaamisalueet neljään pääosaamisalueeseen. Näitä ovat työpaikalla järjestettävän koulutuksen, ammattiosaamisen näyttöjen ja tutkintotilaisuuksien suunnitteluun liittyvä osaaminen, opiskelijan ohjaaminen ja arviointi, opiskelijan osaamisen arviointi sekä työpaikkaohjaajana kehittyminen. Nämä osaamisalueet on jaoteltu osiin alla olevassa kuvassa. (Emt. 2013, 5.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti kohtaan opiskelijan ohjaaminen ja oppimisen arviointi.

Kuva 3: Hätösen (2013) muotoilema työpaikkaohjaajan osaamiskartta:



Työpaikkaohjaajaksi ei vaadita varsinaista koulutusta. Oppilaitoksen työpaikkaohjaajalle järjestämä vapaaehtoinen koulutus lisää oppilaitosten ja yritysten työntekijöiden yhteistyötä. Myös opiskelija hyötyy laadukkaasta yhteistyöstä ja työssäoppimisen ohjaamisesta. Työpaikkaohjaajan koulutuksesta laaditussa Opetushallituksen suosituksessa painotetaan Hätösen osaamiskarttaa. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa painotetaan, että työpaikkaohjaajien koulutusta tulee kehittää valtakunnallisesti siten, että se tukee eri asteista ammatillista koulutusta sekä työpaikkaohjaajien erilaisia osaamistarpeita. (Opetushallitus 2012, 7.)

Opetusministeriön ja Opetushallituksen tuottamassa ”Työpaikkaohjaajat oppimisen edistäjänä” -teoksessa painotetaan työpaikkaohjaajan empaattisuutta, herkkyyttä ja kiinnostusta opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Toisaalta taas tarvitaan jämäkkyyttä rajojen asettamiseen. Erilaisia rooleja ovat työnhajaaja, opettaja, opinto-ohjaaja, tukija, malli ja esimerkki, neuvoja, perehdyttäjä sekä työnopastaja. (Mykrä 2007, 11.)

Ahosen (2000, 117-131) tutkimuksessa toisen asteen ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajan roolia on analysoitu viiden käsiteluokan avulla. Nämä ovat työpaikkaohjaaja yhteisen tiedon kokoajana, työpaikkaohjaajan ja oppijan suhde, työpaikkaohjaaja oppijan tukena vaikeissa elämänkysymyksissä, työpaikkaohjaaja ammatin opettajana sekä työpaikkaohjaajan pedagoginen rooli.

Työpaikkaohjaajan rooli yhteisen tiedon kokoajana tarkoittaa työpaikkaohjaajan roolia koko työssäoppimisprosessin keskushenkilönä, sillä hän on mukana prosessin kaikissa vaiheissa. Työpaikkaohjaajan ja oppijan vuorovaikutussuhde on usein henkilökohtainen suhde kahden toimijan välillä. Ahonen kuvaa suhdetta mentoroinniksi. Vuorovaikutussuhde on myös haavoittuva: erilaiset työskentelytavat, asenteet ja persoonat voivat aiheuttaa negatiivisia jännitteitä. Tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajat korostivat ihmissuhdetaitojen merkitystä ja oman osaamisen hallintaa. Kolmannessa käsiteluokassa tarkastellaan työpaikkaohjaajan psykososiaalisia tehtäviä, joissa opiskelijaa tuetaan kokonaisvaltaisesti hyväksyen ja tunnustusta antaen. Työpaikkaohjaaja toimii esimerkkinä nuorelle, vahvistaa tämän itsetuntoa ja lisää ammatin arvostusta sekä ammattiylpeyttä. Työpaikkaohjaaja voi olla myös ammattitaitojen opettaja. Hänen roolinsa on sopeuttaa työssäoppija työyhteisöön ja toimia yhdessä työyhteisön kanssa neuvojana, perehdyttäjänä, arvioijana sekä ammatillisen kasvun mahdollistajana. Tuloksissa on nähtävissä se, että pedagogisen vastuun siirtyminen työpaikoille on herättänyt negatiivisia tunteita. Viidennessä käsiteluokassa korostuu erityisesti pedagoginen rooli, jossa työpaikkaohjaajalta vaaditaan ammatti-identiteetin roolin muutosta. Tutkimukseen osallistuneet työpaikkaohjaajat olivat arkipäivän kasvattajia, jotka toimivat vaistonvaraisesti ilman pedagogista pätevyyttä. Usein vaistonvaraisuudella viitataan lapsen kasvattamiseen. (Emt. 2000, 117-131.)

4.3 Työssäoppimisen ohjaaminen

Suomessa toisen asteen ammatillisen koulutuksen yhteydessä työssäoppimisen ohjaamisesta käytetään käsitettä ohjaus, vaikka sille ei löydy tutkimuskirjallisuudesta yhtä selkeää nimitystä. Englannin kielessä työssäoppijalle ei löydy suoraa vastinetta, vaan on käytetty muun muassa termejä oppipoika (apprency), kollega (colleague) tai työtoveri (peer pal).

Työssäoppimisen ohjaamisessa puhutaan laissa määritellystä ja opetussuunnitelmaan kirjatusta velvollisuudesta ohjata opiskelijaa työssäoppimisprosessissa (L 630/1998, 16 §). Työssäoppimisen

järjestämissuunnitelmassa ohjaamisesta ja perehdyttämisestä mainitaan, että opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaajat yhdessä suunnittelevat työtehtävät, jotka mahdollistavat tavoitteiden saavuttamisen. Työssäoppimisessa opitaan kokemusten ja niiden käsittelyn kautta. Työpaikkaohjaaja perehdyttää opiskelijan työyhteisöön, työpaikan pelisääntöihin ja työtehtäviin. (Tredu 2016a, 10.)

Työssäoppimisen ohjaaminen eroaa työnohjauksesta siten, että se on ammatilliseen peruskoulutukseen kuuluvaa ohjausta, kun puolestaan työnohjaus kuuluu työntekijän vapaaehtoiseen koulutukseen. On olemassa myös muita mentorointi- ja tuutorointisuhteita, joissa tähdätään ammatilliseen kasvuun ja jotka täyttävät ohjaamisen kriteerit. Ojasen mukaan jokainen ohjaaja on käytännössä pedagogi, jonka tavoitteena on ammattitaitoinen työntekijä. Keskenään toisiinsa vaikuttavat ihmiset ovat toistensa kasvattajia. Ohjaajan työhön kuuluu kolme osatekijää, jotka ovat ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. (Ojanen 2006, 7-9.)

Ohjaajan työssä on tärkeää reflektoida omaa tapaansa tehdä työtä ja tarkastella sen perusteita. Ohjaamisen tarkoitus muodostuu siitä, miten ohjaaja pystyy omalla osaamisellaan ja persoonallaan asettumaan ohjattavan ammatillisen kasvun palvelukseen. Keskeinen tavoite ohjausprosessissa on opiskelijan tai työntekijän oman toiminnan reflektointi, ja ohjaajan tehtävä on auttaa ohjattavaa tunnistamaan itsensä. (Emt. 2006, 12-13; 28.)

Ojasen mukaan dialogi on ohjaussuhteen ideaali kommunikointimenetelmä. Se tarkoittaa yhteisen maailman luomista, jossa on molemminpuolinen ymmärrys. Dialoginen ohjaussuhde perustuu inhimilliseen yhteyteen toiseen ihmiseen ja se on reflektiivinen sekä luova prosessi. Se on kasvatussuhde, jossa ohjaaja tuntee vastuunsa ja haluaa tehdä kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Osaaminen koostuu tiedoista ja taidoista sekä kyvystä käyttää persoonaansa osana ohjausprosessia. (Emt. 2006, 61-62.)

4.4 Kvalifikaatiot ja ammatillinen osaaminen

Työssäoppimisen tavoitteena on ammattitaidon hankkiminen (L 630/1998, 6 §, 16 a §). Tässä tutkimuksessa tutkitaan työpaikkaohjaajien ja opettajien kokemuksia työssäoppimisjaksosta, mutta välillinen ja tärkeä toimija on opiskelija, jonka vuoksi työelämäyhteistyötä ja työssäoppimista tehdään, jotta voidaan varmistua siitä, että Suomessa valmistuu osaavia ja kehittyviä ammattilaisia.

Ammattikasvatuksen alalla puhutaan yleisesti ammattitaitoja määrittävistä tekijöistä, joista käytetään nimityksiä kompetenssit tai kvalifikaatiot. Näitä käsitteitä käytetään usein rinnakkain ja niiden sisältö voi vaihdella kontekstista toiseen. Kvalifikaatiot voidaan määritellä valmiuksina, joiden avulla on mahdollista toimia tarkasti määritellyissä työprosesseissa (Väärälä 1995; myös Jokinen ym. 2009). Koulutuksen työelämävastaavuudella tarkoitetaan sisältövastaavuuden näkökulmasta sitä, miten koulutus pystyy vastaamaan työelämän ammattitaitovaatimuksiin. Tarkastelun kohteena ei tällöin ole se, minkälaista ohjausta ja opetusta koulutus on yhteistyössä työelämän kanssa tuottanut, vaan se, millainen on lopputulos tai osaaminen, joka koulutuksen jälkeen saavutetaan. (Aarnio & Pulkkinen 2015, 14.) Erilaisia kvalifikaatioiden luokituksia on olemassa paljon, tässä tutkimuksessa on esillä yksi niistä.

Väärälän (1995, 42-47) kvalifikaatioluokitukset jakautuvat kolmeen luokkaan. Tuotannolliset ja tekniset kvalifikaatiot merkitsevät perinteisesti niitä tietoja ja taitoja, joita ammatillisesta koulutuksesta saadaan. Nämä kvalifikaatiot viittaavat suoraan rajattuihin työtehtäviin, jolloin ammattitaito rajautuu yksittäisten tietojen ja taitojen kokonaisuudeksi.

Motivaatiokvalifikaatiot ovat yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka eivät suoranaisesti liity ammattitaitoon. Näitä ovat vastuu ja sitoutuneisuus työtä kohtaan. Kvalifikaatiossa tasapainottelevat työprosessien useat ristiriidat, joissa sisäinen ja ulkoinen motivaatio määrittyvät uudelleen. Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot viittaavat moniosaajuuteen, jossa työntekijä on kykenevä toimimaan eri ympäristöistä tulevien ihmisten kanssa ja vaihtamaan rooliaan. Moniosaajuus tarkoittaa myös kykyä oppia toisilta ja käyttää toisen osaamista oman osaamisen tukena.

Mukautumiskvalifikaatiot liittyvät työhön, erilaisiin tilanteisiin sopeutumiseen ja joustavuuteen. Nämä liittyvät työn niin sanottuihin pelisääntöihin, kuten työaikaan, työtahtiin ja työyhteisöön. Innovatiiviset kvalifikaatiot tarkoittavat jotain totutusta poikkeavaa, jonka avulla työprosessia voidaan kehittää. Tämä kvalifikaatio on toisaalta paradoksaalinen, sillä työntekijän tulisi hallita työprosessi niin kuin se on suunniteltu, mutta kehittäminen ja uusien toimintatapojen luominen ovat tärkeitä.

Isopahkala-Bouret toteaa, että arviointikäytännöillä määritellään se, mitä koulutuksessa pidetään tärkeänä osaamisena. Ammatillisessa koulutuksessa arviointi tapahtuu työssäoppimisen kontekstissa ammattiosaamisen näyttöjen avulla, jolloin opetus alkaakin kohdistua siihen, millainen näyttö on helpoin järjestää. (Isopahkala-Bouret 2013, 47; myös Aarnio & Pulkkinen 2015, 15.)

4.5 Yhteistyön tavoitteet ja vastuut

Työelämäyhteistyön tavoitteena on tuottaa yhteistyössä työelämän kanssa laadukasta koulutusta ja osaavaa työvoimaa. Oppilaitoksen näkökulmasta työelämälle halutaan tarjota hyvät mahdollisuudet vaikuttaa koulutuksen sisältöön ja kehittämiseen. Työelämä toimii sekä asiakkaana että yhteistyökumppanina. Työssäoppimisen kontekstissa opiskelijan työssäoppimisjakso ja ammattiosaamisen näyttö toteutetaan yhdessä ohjaavan opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa. He suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat työssäoppimisjakson arviointikriteerien mukaan. Vastuu työssäoppimisprosessin organisoinnista on koulutuksen järjestäjillä, heillä on myös vastuu siitä, että molemmat osapuolet ymmärtävät työssäoppimiseen kuuluvat vaiheet samalla tavalla. Nämä kirjataan molempien allekirjoittamaan järjestämissopimukseen. Pirkanmaalla muodostetaan eri koulutuksenjärjestäjien kanssa yhteiset käytännöt siitä, miten yhteistyötä työssäoppimisessa toteutetaan. (Tredu 2016a.)

Laadukas työssäoppimisen toteuttaminen vaatii yhteistyötä koulutuksen järjestäjän, yritysten ja oppilaitosten välillä. Työssäoppimisen tarkoituksena on valmentautua kohti koulutuksen jälkeistä elämää eli työelämää varten. Lasosen (2001) mukaan työssäoppiminen edistää opiskelijoiden työllistymistä. Se on koettu eri osapuolia hyödyttäväksi: työpaikat voivat käyttää työssäoppimisjaksoa rekrytointikanavanaan ja opiskelijat pitävät työssäoppimista motivoivana opiskelumenetelmänä.

Koulutuksen järjestäjällä on vastuu työssäoppimisen järjestämisestä, laadusta, tiedottamisesta ja yhteistyöstä työpaikkojen kanssa. Työssäoppimisen suunnittelusta, ohjauksesta ja arvioinnista vastaa ammattiopisto. Sen vastuulla on myös huolehtia, että kaikilla osapuolilla on työssäoppimisesta yhteinen käsitys ja myös osaamista työssäoppimisen järjestämisestä. Työssäoppimista ohjaavalla opettajalla työelämäosaamisen tulee olla riittävää ja hänellä tulee olla edellytykset työelämäyhteistyölle. Ohjaava opettaja myös vastaa siitä, että työpaikkaohjaajien koulutus ja valmennus on riittävää. Koulutuksen järjestäjän tulee myös huolehtia siitä, että opiskelijoiden työelämäosaaminen on riittävää. (Tredu 2016a; myös Opetushallitus 2015a, 4-6.)

Koulutuksen järjestäjä perehdyttää työpaikkaohjaajat ohjaamiseen ja huolehtii siitä, että muutkin työyhteisön jäsenet ovat tietoisia työssäoppimisesta. Työpaikkaohjaajan kanssa on tärkeää käydä läpi opetussuunnitelmaan pohjautuvat tavoitteet ja sopia opintokokonaisuuksien suorittamisesta ja

arvioinnista. Järjestämissuunnitelmassa myös painotetaan erityisesti työpaikkaohjaajien uudenlaista asennoitumista, sillä he välittävät osaamistaan tuleville työntekijöille. (Tredu 2016a.) Työpaikan tehtävänä on nimetä vastuullinen työpaikkaohjaaja, joka on ammattitaidoltaan, kokemukseltaan ja koulutukseltaan soveltuva tehtävään. Työssäoppimispaikka vastaa myös edellytyksistä työssäoppimiselle, asianmukaisesta perehdytyksestä, ohjauksen organisoimisesta ja arvioinnista, työssäoppimisen pelisääntöjen viestittämisestä muulle työyhteisölle sekä järjestämissopimusten ja työssäoppimisen suunnitelman mukaan toimimisesta. (Emt. 2016a, 6.)

4.6 Yhteistyösuhteen luonne ja haasteet

Useat tutkimukset puoltavat sitä, että ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö perustuu pääosin työssäoppimiseen ja sen ohjaamiseen, eikä tällöin voida puhua laajasta yhteistyöstä (Volmari, Helakorpi, Frimodt 2009, 28).

EK:n selvityksen mukaan eniten työelämäyhteistyötä tehdään juuri ammatillisen koulutuksen kanssa. Yhteistyötä oppilaitosten kanssa tehdään paljon, mutta sitä tarvitaan entistäkin enemmän, jotta on mahdollista luoda yksilöllisiä opintopolkuja, joissa koulutus ja työ vuorottelevat keskenään. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2012, 7, 22.)

Oppilaitosten suhde työelämään voi olla alisteinen tai itsesääntelevä ja -ohjautuva. Jälkimmäinen tarkoittaa, että oppilaitos säilyttää omat arvonsa, kulttuurinsa ja työskentelytapansa arvioiden tapauskohtaisesti sen, mikä on oppilaitokselle suotuisa kehityssuunta. Alisteinen suhde tarkoittaa oppilaitoksen riippuvuutta ympäristön toiminnasta, jolloin koulutuksen tavoitteetkin johdetaan suoraan ympäristöstä. Monet oppilaitokset ovat jotakin näiden väliltä. Oppilaitos voi myös toteuttaa aktiivista työllisyyttä edistävää ja työelämän kehittämiseen tähtäävää strategiaa. (Räkköläinen 2001, 34.)

Koulutuksen ja työelämän yhteensovittaminen ei ole aivan yksinkertaista, sillä työmarkkinat muuttuvat jatkuvasti, ja kaikkia osaamistarpeita on vaikea ennustaa etukäteen. Räkköläisen mukaan oppilaitoksen tehtävänä ei ole ainoastaan vastata työelämän tarpeisiin vaan myös osallistua työelämän kehittämiseen. Yhteistyö oppilaitoksen ja työelämän kanssa on tärkeää, jotta kouluoppiminen ja työssäoppiminen eivät eriydy toisistaan, vaan ne täydentävät toisiaan ja integroituvat opiskelijan ammatillisen kasvun mahdollistajiksi (emt. 2001, 37; 46).

Pohjosen (2001, 48) mukaan työssäoppimisen ohjaus ei aina ole sen mukaista, että opiskelija tavoittaisi työssäoppimiselle asetetut tavoitteet. Työssäoppiminen yhdistelee oppimista ja työtä. Toisinaan oppiminen voi jäädä hyvin vajaaksi. Hän esittääkin työssäoppimisen yhdeksi ongelmaksi sen, että nuoret ovat vaarassa jäädä kiireapulaisiksi ja toissijaisen työn tekijöiksi, jos työssäoppimisen tavoitteita ja sisältöjä ei työpaikalla ymmärretä. Pahkalan (2009, 53) pro gradu -tutkielmassa esiin nousee opettajien aikapula, sillä näillä ei ole riittävästi aikaa työssäoppimisen ohjaamiseen tai käynneille työpaikoilla. Toisaalta myöskään työpaikkaohjaajien pedagogista ymmärrystä tai työssäoppimisen opetussuunnitelmapohjaista sisällön ymmärtämistä ei pidetä riittävänä.

Ongelmana pidetään myös sitä, että työssäoppimisen aikana opiskelijat oppivat organisaation huonoja toimintatapoja, joita he sitten uusintavat. Koulutuksen tulisi pystyä luomaan innovatiivisuutta ja toimimaan myös uudistavassa roolissa. (Jokinen ym. 2009.)

Työssäoppimisen yhteiskunnallisena haasteena pidetään tulevaisuuden osaamistarpeiden vaikeaa ennakoimista, jolloin koulutuksen järjestäjän tulee olla jatkuvasti tietoinen työelämässä tarvittavista tietoista ja taidoista. Ammatillisen koulutuksen lähtökohtana on valmistaa osaavia työntekijöitä työelämään, joten osaamisvaatimusten ennakoinnin vaikeutuessa yhteistyötä tarvitaan entistä enemmän. Ammatillinen jälkeen jääminen on todellinen haaste, jos oppilaitokset eivät pysty resursseillaan vastaamaan työelämässä tarvittavaan osaamiseen. (Kurikka ym. 2010, 34)

Vaikeuksia yhteistyölle voivat aiheuttaa erisuuntaiset tarpeet, joita voidaan yhteistyöllä kehittää samansuuntaisiksi. Koulutusjärjestelmällä ja oppilaitoksilla on tarpeita, jotka eivät ole yrityksille keskeisiä. (Emt. 2010, 16)

Julkisen ja yksityisen sektorin erilaiset toimintatavat voivat aiheuttaa haasteita yhteistyölle, sillä erittäin suuri osa julkisen sektorin resursseista kuluu lakisäänteisten tehtävien hoitamiseen. Tarkasti määriteltyjen resurssien puitteissa on vaikea reagoida nopeasti muuttuviin toimintamalleihin. Yksityisellä sektorilla puolestaan muutokset ovat nopeita, ja pitkäaikainen suunnittelu ja tavoitteiden asettelu on hankalampaa. Näin ollen luottamusta voi olla vaikea rakentaa, sillä prosessit etenevät eri tahtiin. Hankkeen loppuraportissa onkin määritelty muutama tärkeä yhteistyölle tarvittava ominaisuus. Ensimmäiset näistä ovat jo aiemmin mainittu luottamus ja toiminnalliset tavoitteet, jotka ovat jossain määrin yhteisiä, kuten tässä tapauksessa vaikkapa uusien osaavien työntekijöiden tuottaminen yrityksiin. Kolmas tekijä on ennakointi eli se, että tärkeistä seikoista sovitaan hyvissä ajoin etukäteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2002, 9-10.)

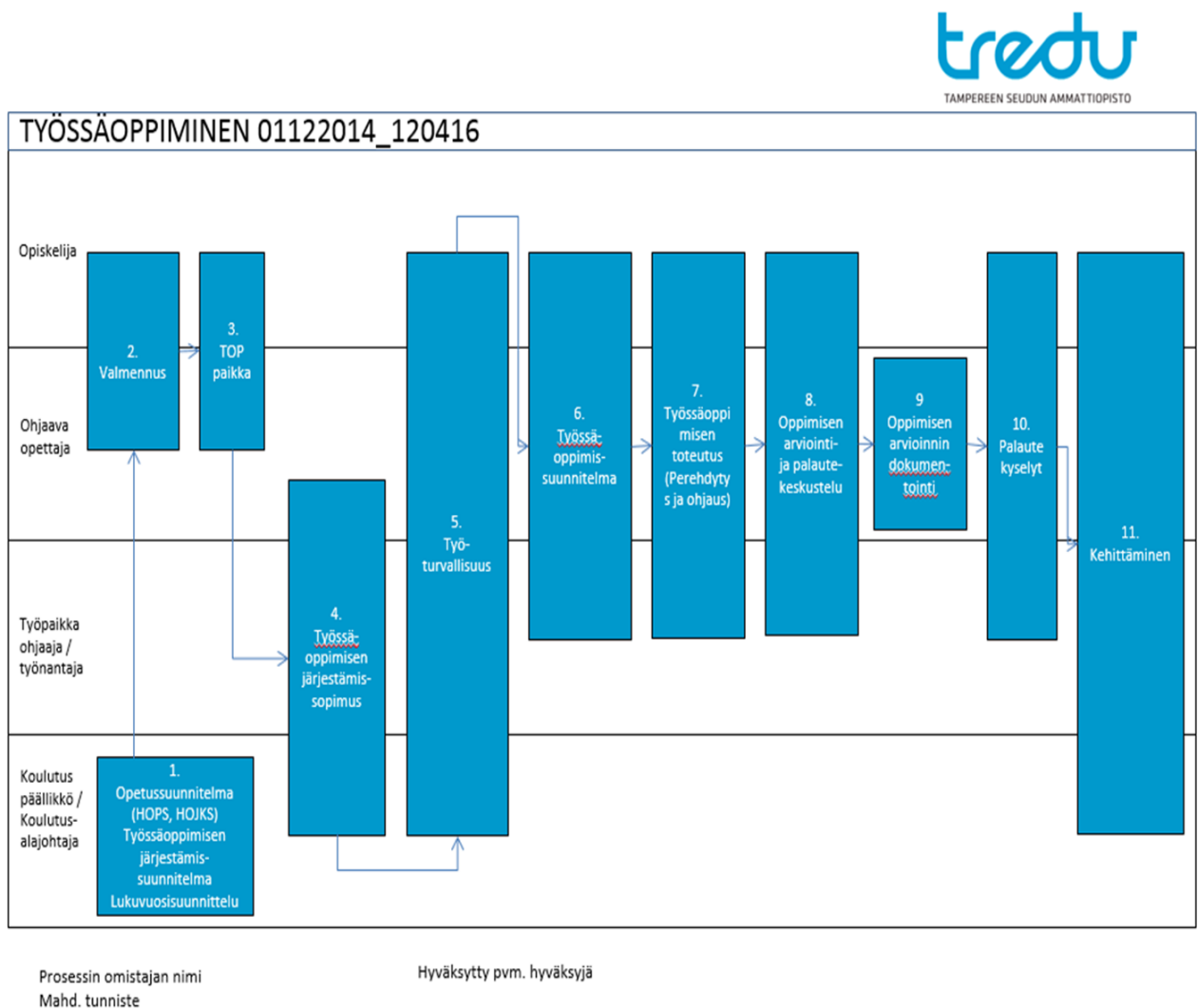
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimukseni käytännön toteutusta. Tutkimusprosessi käynnistyi syksyllä 2015, kun sain graduohjaajaltani sähköpostiviestin, jossa Tampereen seudun ammattiopisto toivoi tutkimusta työssäoppimisesta ja ohjaamisesta sekä näiden laadun kehittämisestä. Näin ollen tutkimuksen informanteiksi päätyi Tampereen seudun ammattiopisto ja sen kolme ammattialaa, jotka olivat heti tutkimusprosessin alkaessa kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun. Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa eri aloista, jotta vastauksia voitaisiin vertailla ja niiden avulla olisi mahdollista saada laaja-alainen kuva työssäoppimisjakson kokemuksista, näkemyksistä ja kehittämis ehdotuksista. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä käsitellään luvussa 5.2 ja -menetelmiä luvuissa 5.3 ja 5.4. Analyysin kulkua on kuvailtu luvussa 5.5.

5.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksessa tutkitaan eri osapuolten kokemuksia, näkemyksiä ja kehittämisehdotuksia työssäoppimisjaksoon liittyen.

Kuvio 4. Tredun työssäoppimisen prosessikaavio



Tredun määrittelemä työssäoppimisen prosessikaavio on näkyvässä kuvassa. Työssäoppimisen prosessin tarkoituksena on toimia yhtenäisellä tavalla kaikkien Tredun koulutusohjelmien työssäoppimisjaksojen organisoinnissa. Kuvioon on merkitty eri toimijoiden vastuut vaakatasoon prosessin eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa tärkeitä vaiheita ovat erityisesti työssäoppimisen

toteutus (7), oppimisen arviointi- ja palautekeskustelu (8) sekä kehittäminen (11). Myös valmennus (2) ja TOP-paikka (3) ovat tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia vaihteita, joiden seliteosiot löytyvät liitteestä 3. Tutkimustuloksia tullaan vertailemaan kuvioon 4. Kuviota käytettiin myös teemahaastattelun tukena ja tutkimuskysymysten laadinnassa.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen kolmen eri alan neljän tutkinnon perusteiden työssäoppimista, työelämäyhteistyötä ja ammatillista osaamista koskevia mainintoja. Tredun opetussuunnitelman nuorten koulutuksen yhteistä osaa käsiteltiin aiemmin kappaleessa 3.1.

Matkailu, ravitsemus ja talous: Hotelli- ravintola- ja catering-alan tutkinnot

Työssäoppimispaikkojen hankinnassa painotetaan oma-aloitteisuutta. Opiskelijat hakevat paikkoihin, jotka ovat heidän oman motivaationsa ja kiinnostuksensa mukaisia. Työpaikan soveltuvuus arvioidaan työpaikka-analyysillä. Ryhmänohjaaja tai muu nimetty opettaja perehdyttää opiskelijat ammattiosaamisen näytön ja työssäoppimisen käytänteisiin. Ryhmänohjaaja tai muu nimetty henkilö tukee ja ohjaa opiskelijaa koko jakson ajan. Useisiin eri tutkinnonosiin kuuluu vähintään 8-10 osaamispistettä. Opiskelijat voivat myös itse opiskella työpaikkaohjaajiksi oppilaitoksen tiloissa tai työssäoppimispaikoilla.

Ala on merkittävä työllistäjä. Tulevaisuuden näkymiä pidetään alalla hyvinä muun muassa lisääntyvien hyvinvointipalveluiden johdosta, jolloin matkailu- ja ravitsemusala kasvaa. Ala on kasvusuhdanteinen ja muuttuu nopeasti, minkä seurauksena ammattitaitovaatimukset muuttuvat. Erityisen tärkeänä pidetään kielitaitoa ja kulttuurien tuntemusta. Työelämäyhteistyö hotraca-alalla toimii kahdella tavalla. Yritykset toimivat kumppaneina oppilaitosten kanssa. Ne tuottavat asiantuntijuutta, resursseja ja palautetta sekä varmistavat koulutuksen laatua. Yhtäällä yritykset toimivat myös asiakkaina. Oppilaitos tekee runsaasti yhteistyötä myös muiden toimijoiden, kuten ELY-keskuksen, työhallinnon ja huoltajien kanssa. Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt ovat laajimmat työelämäyhteistyön yhteistyömuodot. (Tredu, 2016b.)

Matkailualan tutkinnot

Matkailualan tutkinnon yhteydet työssäoppimiseen ja työelämäyhteistyöhön eroavat edellisestä siten, että ulkomailla tehtyä työssäoppimista painotetaan enemmän. Osaamistarpeista mainitaan juuri kielitaito, riittävä yleissivistys ja näiden ylläpito. Suomen matkailustrategia vuoteen 2020 painottaakin asiakaspalvelun ja kädentaitojen sekä englannin, ruotsin ja venäjän kielen hallintaa.

Matkailu kehittyy yleisesti omatoimimatkailun suuntaan, jolloin Suomen ja Pirkanmaan alueella tulee olla tarjolla monipuolisesti erilaisia matkailualan yrityksiä. Erityisenä uhkana pidetään osaavan työvoiman saantia, sillä ala on hyvin sesonkiluonteinen, eikä ole siksi niin vetovoimainen. Pirkanmaalla matkailualan yritykset ovat useimmiten perhe- tai pienyrityksiä. Työssäoppimisen lisäksi työelämäyhteistyötä tehdään erilaisten asiakasprojektien muodossa. (TREDU, 2016c.)

Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala: merkonomien tutkinto

Liiketalouden perustutkintojen tutkintokohtaisessa osiossa ei ole lukua työssäoppimisesta. Työssäoppimisen mahdollistavat tutkinnonosat on ilmoitettu kukin tutkinnonosan kohdalla. (TREDU, 2016d.)

Tekniikan ja liikenteen ala: sähkö- ja automaatiotekniikan tutkinnot

Sähkö- ja automaatiotekniikan perustutkintojen tutkintokohtaisessa opetussuunnitelmassa on työssäoppimiselle luku, joka vastaa yhteisen osan tavoitteita. Osaamisvaatimuksina mainitaan hyvä fyysinen kunto ja terveys. Alan osaamistarpeina nähdään muun muassa lait, säädökset, direktiivit ja standardit, moniosaajuus, ongelmanratkaisutaidot, vastuullisuus ja oikean asenteen säilyttäminen, kielitaito sekä kulttuuri- ja käytösosaaminen. Kuten muillakin aloilla, työssäoppiminen on ensin mainittu työelämäyhteistyön muoto. Lisäksi työssäoppimispaikat työllistävät opiskelijoita usein kesäisin. (TREDU, 2016e.)

5.2 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää työpaikkaohjaajien ja opettajien kokemuksia, näkemyksiä ja kehittämisehdotuksia työssäoppimisjaksosta ja sen ohjaamisesta. Tutkimuksessa on mukana työssäoppimisjakson kaksi kiinnostavaa, erilaista ja keskeistä toimijaa, jotka vaikuttavat työssäoppimisjakson laatuun. Kolmas tärkeä toimija on opiskelija, johon toiminnot kohdistuvat, mutta hän ei ole tutkimuksen välitön informantti.

Tutkimuksessa keskitytään arkielämän ongelmiin, jotka eivät ehkä pääse esiin käytännön oppilaitos- ja työelämäyhteistyössä. Opettajan ja työpaikkaohjaajan erilaisista rooleista johtuen on kiinnostavaa tutkia, miten muutokset opettajuudessa vaikuttavat suhtautumiseen

työssäoppimisjaksosta. Toisaalta kiinnostavaa on myös se, miten työpaikalla toimivat työntekijät ja erityisesti työpaikkaohjaajat suhtautuvat siihen, että yhä useammin opintosuoritukset tehdään työpaikoilla. Tarkoituksena on tiedon lisäämisen avulla lähentää toimijoiden yhteistyötä lisääntyneen ymmärryksen avulla.

Toisessa tutkimuskysymyksessä saadaan tietoa siitä, millaisia odotuksia ja kehittämisideoita tutkittavilla on työssäoppimisen kehittämiseen liittyen. Tämän kysymyksen avulla saadaan käytännön tietoa siitä, miten he voisivat yhdessä kehittää työssäoppimisjaksoa. Tutkimustulokset ovat suoraan käytännön työstä nousevia, joten niitä voidaan hyödyntää yhteistyön kehittämisessä.

Laadullisena, väljästi toimintatutkimuksellisenä työnä tutkimus antaa käytännön kokemustietoa, jota ei ole helposti saatavilla. Tutkielman tekijänä olen mukana ulkopuolisena tarkkailijana oppilaitoksen toiminnassa haastattelemassa, jolloin tutkittavat voivat toimia aidossa oppimisympäristössä ja kertoa näkemyksistään. Tutkimuksen valmistuttua tutkielman tulokset saatetaan molempien osapuolten tietoon.

Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen ei tulisi päätyä vain mitä-kysymyksen selvittämiseen, vaan tutkimusongelmasta johdetun ratkaisun tulisi vastata myös miksi-kysymykseen. Alasuutari kuvaa tätä mysteerin ratkaisemiseksi. Tavoitteena voikin olla se, että tutkimusaineistosta löytyy paradokseja, jotka eivät suoraan nouse aineistosta. Esimerkiksi ristiriita muihin tutkimuksiin verrattuna tai ristiriitainen suhde julkiseen diskurssiin. (Alasuutari 2011, 216-223.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selittää tutkittava ilmiö ja tehdä se ymmärrettäväksi (emt. 2011, 237).

Kuten historiaa koskevassa luvussa 2.1 on aiemmin käsitelty, oppilaitokset ovat historian saatossa lähentyneet toisiaan oltuaan alun perin voimakkaasti erillään. Viime vuosien koulutuspoliittisten linjausten seurauksena yhteistyötä halutaan lisätä entisestään, mikä tarkoittaa työssäoppimisen opetus- ja ohjausvastuun siirtymistä työpaikoille. Voidaan ajatella, että koulutuspolitiikan johdosta kasvatusvastuu siirtyy yhä enemmän työpaikkaohjaajille, jolloin opettajat joutuvat luopumaan jossain määrin ”kasvattajuudestaan”. Voidaan perustellusti todeta, että koulutetuilta opettajilta siirretään kasvatustehtävä työpaikkaohjaajille, jotka tekevät työssäoppimisen ohjausta oman työnsä ohessa ja ilman koulutusta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää arjen toimijoiden avulla sitä, kekevatko toimijat tilanteen tällä tavalla.

Tutkijan positio

Eskolan & Suorannan (1999, 20-21) mukaan tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Tämä johtuu tutkimuksen luonteen antamasta vapaudesta, joka antaa mahdollisuuden tutkimuksen joustavaan suunnitteluun ja toteutukseen. Laadullinen tutkimus ei ole tarkkaan määritelty myöskään menetelmällisesti tai kirjoitusasultaan. Tutkijalla voi olla erilaisia ennakkoletuksia, jotka mukautuvat arkijärjen päättelymekanismiin. Tällöin on hyödyllistä, että tutkija uskaltaa lähteä tutkimaan entuudestaan tuntematonta tutkimusaluetta ja kääntää tulkintansa tieteen kielelle. Tässä tutkimuksessa tutkija on lähtenyt tarkastelemaan tutkijalle uutta aihealuetta, toisen asteen perustutkintojen työssäoppimisjaksoa.

Tutkijalla on osallistuva ote, kuten toimintatutkimukselliseen tutkimukseen kuuluu. Olen osallistunut lukukaudella 2015-2016 työssäoppimisesta vastaavien opettajien työssäoppimista ja sen kehittämistä koskeviin kokouksiin kuukausittain. Lisäksi osallistuin yhdessä Tredun kanssa järjestettyyn oppimiskahvilaan, jossa raportoin alustavia tutkimustuloksia osallistujille. Aiheestani keskusteltiin työssäoppimisesta kiinnostuneiden asiantuntijoiden kanssa, joten sain itsekin uusia näkökulmia aiheeseen. Osallistuminen edellä mainittuihin tilaisuuksiin oli itselleni tutustumista ja orientoitumista uuteen aiheeseen. Tilaisuuksista ei ole tehty hyödynnettävissä olevaa havaintomateriaalia, joten osallistumisen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä aiheesta.

Tutkijan oma esiymmärrys opettajien ja työpaikkaohjaajien suhtautumisesta pohjautui asiasta seminaariryhmässä käytyihin keskusteluihin, uutisiin ja teoriakirjallisuudesta alustavasti tehtyihin havaintoihin. Opettajuuden ymmärrän kasvattajuudeksi, jossa opettaja on sekä oppiaineen opettaja että geneeristen ja elämäntaitojen, kuten tiimityöskentely- ja työelämätaitojen, opettaja. Opettajalla on dikotominen rooli, sillä hän on paitsi kasvattaja myös ammattitaidon opettaja. Tutkimukseni sijoittuu nuorten toisen asteen koulutukseen, jossa opiskelijat ovat pääosin vielä alaikäisiä. Esiymmärrykseni oli, että opettajat toimivat omalla persoonallaan myös kasvattajina.

Työpaikkaohjaaja puolestaan on yrityksen työntekijä, joka on nimetty ja joka on vapaaehtoisesti suostunut tehtävään. Työpaikkaohjaaja on ensisijaisesti työntekijä, joten työssäoppimisen ohjaaminen on hänelle sivutyötä, jota tehdään oman työn ohessa. Työpaikkaohjaaja ei mahdollisesti itse ymmärrä omaa merkittävää asemaa ja vastuutaan.

Mitkään tutkimuksessa tehdyt havainnot eivät ole tutkijasta tai havaintomenetelmästä irrallisia, jolloin ei ole olemassa puhtaasti objektiivista tietoa, vaan tutkimusasetelma rakentuu tutkijan oman esiymmärryksen varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi on edellä mainitusta tutkimusongelmasta nostettu:

- 1. Millainen suhtautuminen ja millaisia kokemuksia kahdella keskeisellä osapuolella on työssäoppimisjaksojen toteuttamiseen liittyen?** Tutkimuskysymykseen sisältyy mielenkiintoinen jännite, koska asiaa tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta. On tärkeää saada tietoa siitä, miten työpaikkaohjaajat ilmentävät suhdettaan työelämän ja kasvatuksen rajamailla. Jo tutkimuskirjallisuus paljastaa, että kahden erilaisen profession yhteistyön välillä voi olla jännitteitä (Kurikka ym. 2010, 14).

Toinen tutkimuskysymys liittyy tähän problematiikkaan. Toinen tutkimuskysymys on:

- 2. Millaisia kehittämis ehdotuksia ja odotuksia oppilaitosten ja työnantajien edustajilla on?** Työelämäyhteistyön kehittäminen on ammatillisten oppilaitosten arkea. Oppilaitokset pyrkivät suunnittelemaan opetussuunnitelmatyötä työelämän tarpeita vastaavaksi ja työelämäyhteyksien vahvistamiseksi. Työelämän kiinnostus kohdistuu siihen, miten koulutusjärjestelmä pystyy tuottamaan laadukasta työvoimaa työmarkkinoille, ja miten lisääntynyt työssäoppimisen ohjaus pystytään organisoimaan työpaikoilla. (Räkköläinen 2001, 33.)

Oli kiinnostavaa tutkia sitä, millaisia odotuksia ja kehittämis ehdotuksia tutkittavilla on, mihin ne kohdistuvat, miten niitä perustellaan ja onko niissä havaittavissa eroavaisuuksia opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä. Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen ja ohjaamisen kehittämistä ohjaavat viime kädessä valtioneuvosto ja eduskunta. Paikallistasolla kehittämistyötä tehdään koulutuksen järjestäjän ja ammatillisten neuvottelukuntien kanssa, joissa on edustajia kunkin alan keskeisistä työmarkkinajärjestöistä, työnantajista, johtokunnista ja opettajista. Mukana on myös opiskelijoista koostuva ryhmä. Miten käytännön toimijat mielsivät työssäoppimisen kehittämisen? Oli tärkeää kysyä kokemuksia niiltä, jotka ovat toiminnassa aktiivisesti mukana, jotta toimintaa voidaan kehittää ruohonjuuritasolla yhä toimivammaksi ja molempia osapuolia palvelevaksi.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmän tarkoituksena oli toimia välineenä aiheen tarkoituksenmukaiseksi tutkimiseksi, jolloin menetelmällä on suuri vaikutus tutkimuksen onnistumiseen. Tieteellis-

filosofinen näkökulma on fenomenologis-hermeuttinen, koska tutkimuksessa pyritään ymmärtämään työssäoppimisjaksojen toteuttamisessa mukana olevia toimijoita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää toimintaa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 28-29.) Varto (2005, 28-29) puhuu elämämaailman tutkimisesta, joka käsittää ihmisen kokemuksilleen antamia merkityksiä. Merkitykset ilmenevät ihmisten toimintana, päämäärinä ja yhteisöllisinä toimintoina. Ne syntyvät aina ihmisten toiminnan kautta, ja siten tutkimusta ei voi suorittaa luonnontieteellisen tutkimuksen keinoin.

Tutkimus on tyypiltään laadullinen tutkimus, jossa aineisto hankitaan ihmisistä ja todellisista olosuhteista (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Aineistonkeruumenetelmänä on siten teemahaastattelu, jota tarkastellaan enemmän seuraavassa luvussa 5.3. Laadullinen tutkimus ymmärretään usein vastakkainasetteluna määrälliselle tutkimukselle, vaikka tosiasiaa niitä voidaan myös yhdistää. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ontologia ymmärretään eri ilmiöiden tarkasteluksi, vaikka alun perin fenomenologia on syntynyt kritiikkinä ontologialle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65.)

Tutkimukseni metodologiassa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Heikkisen mukaan toimintatutkimusta kuvataan “interventioon perustuvaksi, käytännönläheiseksi, osallistavaksi, reflektiiviseksi ja sosiaalisesti prosessiksi” (Heikkinen 2006, 27).

Tutkimus on toimintatutkimuksellinen siten, että sen tarkoituksena on muuttaa vallitsevia käytäntöjä keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta. Tutkittavat reflektoivat omaa toimintaansa, jolloin tutkimuksessa päästään kiinni siihen, mitä työssäoppimisjaksolla tapahtuu. Toimintatutkimuksessa ihminen koetaan ajattelevana subjektina. Tutkittavat tarkastelevat toimintaansa, ajattelusisältöjään, kokemuksiaan ja omaa itseään kokevana olentona. Keskeistä on pyrkiä ajattelemaan toimintaansa ulkopäin, reflektiivisesti. Tämä perustuu totuttujen toimintamallien ja -tapojen perusteiden pohdintaan. Toiminnassa on paljon hiljaista, piilevää tietoa, joka ei pääse päivittäisessä työssä esille. Siksi tarvitaan reflektiivistä ajattelua. Usein toiminnassa on paljon sellaista, jota ei osata arjessa sanallistaa. (ks. Emt. 2006, 33-34.)

Tutkimus tavoittelee ennen kaikkea käytännön hyötyä, jonka avulla toimintaa voidaan kehittää yhä paremmaksi. Toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivinen toimija ja osallistuja, joskin tässä tutkimuksessa tutkijan positio oli enemmän taustalla oleva, sillä resurssit osallistua aktiivisesti toimintaan olivat rajalliset. Kun tutkija tarkastelee kohdetta sisältä päin, muuttuu tutkijan suhtautuminen aineistoon ja sen analysointiin. Tällöin myös oma kokemus on osa aineistoa, sillä se auttaa tutkijaa ymmärtämään paremmin tutkimuskohteen. Toimintatutkimukselle onkin tyypillistä hermeneuttinen kehä, jossa ymmärrys tutkimuskohteesta rakentuu vähitellen esiymmärryksestä

alkaen. (ks. Heikkinen 2006, 16-20.) Näin ollen tutkimuksen keinoin on mahdollista löytää parannusehdotuksia toiminnan kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa ei tehdä varsinaista interventiota, vaan tutkittavat saavat tiedon tutkimuksen tuloksista, joita he voivat haluamallaan tavallaan hyödyntää.

5.4 Aineistonkeruu ja kuvaus aineistosta

Aineistonkeruumenetelmänä käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua, sillä tarkoituksena on saada käytännön kokemustietoa siitä, miten työssäoppiminen käytännössä toteutuu ja millaisia odotuksia työssäoppimisen kehittämiseen liitetään. Tarkoituksena on saada tutkittavien ääni esille (Hirsjärvi 2009, 164). Aihe on melko tarkasti rajattu, mutta haastateltavien vastauksia on vaikea ennustaa. Tutkittavat saavat puhua vapaasti aiheestaan tietyn temaattisen aiheen sisällä, siksi teemahaastattelu on toimivin valinta. (ks. Emt. 2006, 205.)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu tarkoittaa, että haastattelussa on valittu tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja, joiden ympärillä keskustelua käydään. Avoimuudessaan teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja syvähaastattelun välille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Hirsjärvi & Hurme (2001,49) korostavat, että teemahaastattelussa etsitään ihmisten tulkintoja ja heidän aiheelle antamiaan merkityksiä. Tällöin haastattelukysymyksiä ei rajata tarkasti, vaan teemat ohjaavat keskustelua, jolloin voidaan katsoa haastateltavan puhuvan aidosti itsestään. (Eskola & Suoranta 1999, 86-88.)

Haastateltavat kertovat kokemuksistaan ja lähtökohdistaan omin sanoin, jolloin haastattelu on tähän tarkoitukseen parempi vaihtoehto kuin lomakemuotoinen kyselytutkimus, jossa vastausvaihtoehdot ovat usein tutkijan itsensä määrittämiä. Tutkimushaastattelun etuna on joustavuus. Tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, muuttaa kysymysten järjestystä, ohjata haastateltavaa käsiteltävien teemojen äärelle ja korjata väärinymmärryksiä. Joustavuuden ansiosta voidaan luoda haastattelu, jota ei ymmärretä tietokilpailuna. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Toisaalta sen avulla voidaan myös säädellä aineiston kokoa ja laatua (Hirsjärvi ym. 2009, 204- 205).

Haastattelun valitseminen aineistonkeruumenetelmäksi oli erityisen tärkeää siksikin, että tutkimuksen käsitteet eivät ole kaikille tutkittaville tuttuja. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) painottavat tutkittavien haastattelusta etukäteen saaman informaation merkitystä.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat saivat saatekirjeen, jossa he saivat tietoa tutkimuksesta ennen päätöstään osallistua tutkimukseen. Saatekirjeessä (liite 2) mainitaan tutkimuksen tavoite, aihe ja aineistonkeruumenetelmä. Lisäksi saatekirje sisältää maininnan nauhurin käytöstä ja yhteystiedot.

Viestissä kerrotaan osallistumisen vapaaehtoisuudesta, osallistujien anonyymiydestä ja ehdottomasta luotettavuudesta. (ks. Kuula 2006, 61-62.) Näiden valintojen taustalla on tutkittavien motivoiminen osallistumaan tutkimukseen. Aihe koski heidän lähes päivittäistä työtään, joten ennakkoon lähetettyä haastattelurunkoa ei pidetty tarpeellisena, sillä oletuksena oli, että tutkittavat ovat pohtineet tutkimuksen aihetta ja näin ollen valmistautuneet haastatteluun.

Tutkimuksen tavoitteena on saada käytännön tietoa siitä, miten työssäoppimisjakso käytännössä toteutuu opettajien ja työpaikkaohjaajien mukaan. Tällöin ilmiö ei ole ennalta tiedossa. Haastattelun avulla voidaan saada tietoa todellisuudesta, ja tutkimuksen avulla vallitsevia olosuhteita voidaan mahdollisesti muuttaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys tarkastelee erityisesti sitä, mitä tutkittavat toivovat toiminnalta tulevaisuudessa.

Pidän omaa positiotani tutkimuksen tekijänä tässä temahaastattelussa etuna, sillä toimin ulkopuolisena ja puolueettomana toimijana, jolle on toivottavasti helppo ilmaista näkemyksiä. Kuulan (2006, 140-141) mukaan on eettisesti tärkeää pohtia omaan subjektiivisuuttaan tutkimuksessa. Tutkijan täytyy myös arvioida itse rooliaan ystävällisyyden ja muodollisuuden välillä.

Esihaastattelu tehtiin yhdelle entisistä opettajista, jolloin saatiin tietoa teemojen ja haastattelukysymysten soveltuvuudesta. Haastateltava toimi myös Tredun yhteyshenkilönä. Esihaastattelu suositellaan usein tehtäväksi ennen varsinaista haastattelua. (Eskola & Suoranta 1999, 91; myös Hirsjärvi & Hurme 2001, 72-73.)

Esihaastattelusta saatua tietoa ei käytetty tässä tutkimuksessa, sillä runkoa muutettiin yksinkertaisemmaksi, sanallisesti selkeämmäksi sekä paremmin tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiin vastaavaksi (ks. emt. 2001, 105).

Aineistonkeruu lähti liikkeelle, kun sain tutkimussuunnitelmani pohjalta tutkimusluvan Tampereen seudun ammattiopistolta 25. lokakuuta 2015. Aineisto kerättiin loka-joulukuussa 2015. Yhteyshenkilöni Tampereen seudun ammattiopistolta tiedotti ensin tutkimuksestani ja haastateltavien tarpeesta kolmen alan koulutuspäälliköille lokakuussa 2015, minkä jälkeen lähetin itse saatekirjeen samoille vastaanottajille, jotka välittivät tiedon tutkimukseen soveltuville opettajille. Koulutuspäälliköiden yhteystiedot sain yhteyshenkilöltäni. Sain nopeasti yhteydenottoja opettajilta, joten aineiston kerääminen lähti ripeästi liikkeelle. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, mikä on tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta.

Työpaikkaohjaajien yhteystietoja sain opettajilta useita, joista kuusi ensimmäisenä ilmoittautunutta pääsivät mukaan haastatteluun. Molemmille osapuolille vaatimuksena haastatteluun osallistumiselle oli kokemus työssäoppimisesta ja ohjaamisesta nuorten toisen asteen koulutuksessa. Vaatimusta ei ole rajattu tarkkaan, sillä tutkimuksen tarkoituksena on saada erilaisia kokemuksia siitä, miten työssäoppimisjakso koetaan ja miten sitä halutaan kehitettävän (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 90). Tutkimuksen kannalta on olennaista, kuinka harkinnanvaraisesti tutkittavat ovat valittu (ks. emt. 2009, 86).

Teemahaastattelurunko löytyy liitteestä 2. Se on muodostettu teoreettisen tiedon pohjalta siten, että sen avulla voidaan vastata mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymykseen ja laajemmin tutkimusongelmaan. Opettajille ja työpaikkaohjaajalle haastattelurunko on pääosin sama, mutta työpaikkaohjaajan koulutuksesta kysyttiin ainoastaan työpaikkaohjaajalta. Käytännön haastattelujen yhteydessä havaittiin myös, että kysymys esimiehen antamasta tuesta ei soveltunut työpaikkaohjaajille kovin hyvin, sillä heillä ei välttämättä ollut lähiesimiestä tai he eivät olleet ohjaamiseen liittyen paljoakaan tekemisissä esimiehensä kanssa. Toisin sanoen esimiehen tuki -teema soveltui hyvin vain opettajille.

Haastattelut toteutettiin pääosin yritysten ja oppilaitosten tiloissa rauhallisessa paikassa, jossa ei ollut melua tai muita häiriöitä, kuten luokka- tai työhuoneessa. Kaksi haastattelua tehtiin ravintolassa ja oppilaitoksen kahvilassa rauhalliseen aikaan. Haastateltavat saivat itse valita haastattelupaikan (ks. Eskola & Suoranta 1999, 92). Yksi haastattelu tehtiin yliopiston tiloissa, myös rauhallisessa paikassa. Haastatteluiden kesto vaihteli 45 minuutista 90 minuuttiin ja ne nauhoitettiin ääninauhurilla tai puhelimen nauhurilla, jotta vastaajien ilmaisut, painotukset ja muotoilut saatiin mahdollisimmat tarkasti talteen.

Tutkijana olin valmistautunut haastatteluun Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 43; 63-64) ohjeiden mukaan. Ohjeissa painotettiin haastattelijan tietoa tutkittavasta aiheesta sekä tutkijan avointa, velvollisuudentuntoista ja ohjaavaa käyttäytymistä.

Tutkimukseni aineisto koostuu Tredun kolmesta eri koulutusalaista: tekniikan, maratan (matkailu, ravitsemus ja talous) sekä liiketalouden ja hallinnon alan ammatillisista opettajista ja näiden alojen työssäoppimispaikkojen työpaikkaohjaajista. Haastateltavia oli yhteensä 12. Alun perin haastateltavia oli 13, mutta yksi haastattelu jouduttiin jättämään aineistosta pois, sillä nauhurin äänestä ei saanut selvää.

Mukana on kaksi sähkö- ja automaatiotekniikan opettajaa, joista toinen on työssäoppimisesta vastaava opettaja sekä kaksi työpaikkaohjaajaa, jotka toimivat kansainvälisissä suuryrityksissä. Marata-alalta haastateltavina oli kaksi opettajaa, joista toinen on myös työssäoppimisesta vastaava opettaja sekä kahta työpaikkaohjaajaa, joista toinen toimii ravintola-alalla ja toinen pienessä perheyrityksessä. Liiketalouden ja hallinnon alalta haastattelin kolmea opettajaa, joista yksi oli aiemmin toiminut työssäoppimisesta vastaavana opettajana, sekä kahta työpaikkaohjaajaa, joista toinen toimi vähittäiskaupan alalla ja toinen isännöitsijäyrityksessä. Työkokemusta opettajilla oli 6-36 vuotta. Työpaikkaohjaajien kokemus ohjaamisesta vaihteli alle vuodesta 30 vuoteen. Työpaikkaohjaajista neljällä on työpaikkaohjaajan koulutus, kahdella ei vielä ollut koulutusta, mutta he olivat kiinnostuneita siitä.

Aineisto on hyvin monipuolinen, sillä mukana on pääosin kokeneita opettajia ja työpaikkaohjaajia. Yhdellä vastaajista oli vasta vähän työpaikkaohjaajan kokemusta. Yritykset ovat kooltaan erilaisia, pienestä perheyrityksestä monikansalliseen suuryritykseen. Koulutustaustaltaan opettajat olivat ylemmän korkeakoulututkinnon, ammattikorkeakoulututkinnon tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita. Työpaikkaohjaajat olivat toisen asteen ammatillisen tutkinnon tai sitä vastaavan tutkinnon suorittaneita. Yksi työpaikkaohjaaja toimi yksityisyrittäjänä.

5.5 Aineiston analyysin kulku

Kaikki kaksitoista haastattelua nauhoitettiin, jotta aineiston luotettava analyysi olisi mahdollista. Haastattelun jälkeen aineisto litteroitiin Ruusuvuoren ohjeiden mukaan (ks. Ruusuvuori 2010, 424). Haastattelun tallentamisen tarkoituksena on ymmärtää, mihin tutkittavien mielipiteet perustuvat ja minkälaisia parannusehdotuksia heillä on. Tallentaminen helpottaa huomattavasti tutkijan työtä haastattelutilanteessa, sillä erillisiä muistiinpanoja ei ole välttämätöntä tehdä.

Tutkimuksessani on tarkoituksena tutkia tutkittavien ajatuksia ja näkemyksiä työssäoppimisesta ja sen ohjaamisesta, joten kovin yksityiskohtaiselle hengitysten ja lyhyiden taukojen litteroinnille ei ole tarvetta (Alasuutari 2011, 85). Pitkät hiljaisuudet ennen vastausten alkua tai puheen välissä on litteroitu aineistoon (hiljaisuus)-merkillä. Lisäksi naurahdukset on merkitty (nauraa)-merkinnällä. Myös murre- ja slangisanat litteroitiin sanatarkasti. Ilmeitä ja eleitä ei litteroidusta haastattelusta pysty analysoimaan, sillä aineisto on äänimuodossa. Litteroinnissa haastateltavien suorat tunnisteet, kuten yritysten tai kollegoiden nimet poistettiin välittömästi, vaikka niitä ei

tutkimuksessa varsinaisesti kysytty. Epäsuorat tunnisteet, kuten koulutus- ja ammattialan tiedot toimivat pohjana analyysille. (ks. Kuula 2006, 214.)

Aineiston analyysin tarkoituksena on tiivistää aineistoa kadottamatta mitään arvokasta. Tarkoituksena on muuttaa hajanainen ja laaja aineisto selkeämmäksi ja informatiivisemmaksi (Eskola & Suoranta 1999, 138).

Litteroinnin jälkeen luin 142 sivun (Times New Roman, rivinväli 1) mittaisen litteroidun tekstin useaan kertaan ja tein muistiinpanoja sekä merkintöjä. Aineiston koko oli suuri, joten tiivistin Alasuutarin mukaan (2011, 40) haastateltavien sanomia teemojen alle. Käytin mahdollisimman paljon alkuperäistä sitaattia, missä tarkoituksena oli pelkistää haastateltavien sanomaa. Tämän tekeminen oli välttämätöntä aineiston käsittelylle. (Emt. 2011, 85; myös Eskola & Suoranta 1999, 152-153.) Tutkittavien vastaukset limittyivät usean eri teeman alle, eivätkä teeman yhteydessä keskustellut asiat kuvanneet juuri tätä teemaa, esim. työssäoppimisen prosessia, vaan esimerkiksi työssäoppimisen kehittämistä. Näin ollen vastauksia yhdisteltiin usean eri teeman alta. Analyysin kannalta huomionarvoista on, että tutkittavien ääni vaihteli omasta ammattipositioista opiskelijan näkökulmaan ja nykyhetken kuvaamisesta kehittämistarpeisiin. Aineistoa tarkasteltiin teemojen lisäksi myös kokonaisuutena, jolloin oli mahdollista tavoittaa haastateltavan puheen pääsanoma.

Tulkintaprosessia voidaan kutsua myös Dannerin ja Klafkin mukaan teksti-immaneutiksi tulkinnaksi, jossa tekstin osia tulkitaan kehämäisesti suhteessa kokonaisuuteen, pääsanomaan. Osat voivat olla osin ristiriitaisiakin, kuten tulososiossa 5 nähdään. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 102.) Aineiston suuresta koosta johtuen siitä on mahdollista löytää useita kiinnostavia näkökulmia. Tällöin on tärkeää päättää, mistä on kiinnostunut ja toteuttaa aineiston vähittäinen käsittely sen mukaan. Usein tutkijaa saattaa hämmentää uudet kiinnostavat asiat, jolloin keskittyminen tutkimuksen kohteena olevaan aiheeseen herpaantuu. Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. (ks. Emt. 2009, 92-93.)

Aineistoa ensimmäistä kertaa läpikäydessä näkökulmana oli yksilöpsykologinen lähestyminen aiheeseen, mutta se ei vastannut suoraan tutkimusongelmaan. Kun aineiston analyysiin tartuttiin uudelleen ja aiempi aineiston analyysi hylättiin, vaihtui näkökulma pääosin yhteiskunnalliseen näkökulmaan, jossa aihetta tarkastellaan oppilaitosten edustajien ja työelämän edustajien välisenä yhteenliittymänä ja yhteistyömuotona. Analyysissä edetään vaiheittain, sillä usein ensimmäiset tulkinnat aineistosta eivät ole lopullisia tuloksia. (Eskola & Suoranta 1999, 151-152.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla luontevimmaksi analyysitavaksi valikoitui teemoittelu, sillä haastattelurunko on jo valmiiksi muotoiltu teemojen alle. Lopuksi analysointia

jatkettiin tyypittelyyn, jonka avulla aineistosta saatuja tutkimustuloksia voidaan kuvata vielä tiiviimmin ja myös laajemmin.

Aluksi tiivistelmät jaettiin haastattelussa esille tulleiden teemojen alle. Opettajien ja työpaikkaohjaajien vastauksia tarkasteltiin koko analyysin ajan erillään. Yläteemoja olivat työssäoppimisen prosessi, ohjaaminen ja kehittäminen. Alateemoja olivat työssäoppimisen asema, tärkeimmät ja vaikeimmat tavoitteet, prosessin heikkoudet ja vahvuudet, oma rooli, yhteistyö, oppiminen, ammatillinen kehittyminen, prosessin hyödyt, työssäoppimisen ohjauksen toteutuminen, roolit ohjauksessa, arviointi sekä ohjauksen kehitettävät asiat. Teemoja tarkasteltiin yksittäin, mutta myös kokonaisuutena: mikä esimerkiksi erotti tai yhdisti eri opettajien vastauksia. Aineistosta oli mahdollista löytää teemojen avulla erilaisia tapoja suhtautua työssäoppimiseen. Siten kokemuksista johdettiin suhtautuminen, joka tyypiteltiin.

Teemoittelun avulla analyysi jatkui tyypittelyyn, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, mahdollisimman kuvaavia ”tyyppejä”. Tyypittely valittiin, koska aineisto on laaja, ja sen avulla on mahdollista saada tiivistettyä ja laajaa informaatiota (ks. Eskola & Suoranta 1999, 182-183). Tyypittelyssä aineistosta löydettiin neljä erilaista orientaatiota, jotka kuvaavat kaikkia tutkimukseen osallistuneita vastaajia. Tyyppiin on siis yhdistelty vastauksia usealta eri tutkittavalta. Vastaajat saattoivat edustaa myös eri tyyppisiä eri tutkimusvastausten perusteella, kuten työpaikkaohjaaja kasvattavaa tai teknisesti orientoituvaa. Toisin sanoen tyyppi on fiktiivinen olio, jollaista ei suoraan löydy aineistosta. Tyypittelyn avulla pääsin lähemmäksi tutkimusongelmaa.

Esiymmärrykseni ohjasi analyysiäni siten, että pohdin tutkittavien suhdetta kasvattajuuteen ja toisaalta suhteena ikään kuin tekniseen ja arkiseen työssäoppimisen prosessiin, joka vain suoritetaan läpi noudattaen siitä annettuja ohjeita ja määräyksiä. Teknisellä suhtautumisella ymmärrän työssäoppimisen suorittamisen yhdessä sovittujen sopimusten mukaan. Tällä tulkinnalla on yhtymäkohtia Helakorven (2010, 16-17) jäsentelyyn ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen dimensioista. Teknokraattisessa orientaatiossa ihminen koetaan etäisenä, epäempaattisena, passiivisena ja ympäristön muovaamana. Oppimiskäsitys on behavioristinen, ulkoisen oppimisen malli. Humanistisen käsityksen arvopohjana toimii ihmisten kunnioittaminen ja tasa-arvo sekä usko kykyyn, kasvuun ja kehittymiseen. Oppimiskäsitys on konstruktivistinen, jossa tieto luodaan itseohjautuvasti, jolloin jokainen yksilö rakentaa itse omat tietämysrakenteensa. Tieto on täten suhteellista.

Helakorven jaottelu on jyrkkä ja karrikoitu, joten se ei kokonaisuudessaan kuvaa suhtautumista, vaan toimii tulkinnan viitekehyksenä ja tutkijan tulkintaprosessin havainnollistajana.

Näin syntyi ensimmäisen tutkimuskysymyksen neljä erilaista suhtautumistapaa työssäoppimisprosessiin. Tekninen prosessihaltija -nimitys kuvaa prosessiin suhtautumista ikään kuin prosessin hallinnojana ja teknisenä, tietyt Tredun määrittämät (kuvio 4) elementit sisältävänä prosessina. Nimitys on tutkijan itse luoma, pohjautuen aiemmin mainittuun Helakorven ihmis- ja oppimisenäkemykseen. Tarkoituksena on kuvata suhtautumista prosessiin tarkkana teknisenä suorittamisena, jossa kasvatus jää vähemmälle huomiolle. Kasvattajuus puolestaan liittyy tutkittavan suhtautumiseen työssäoppimiseen ammattikasvatuksena, eli nuorta halutaan opettaa ammattiin, perehdyttää ja kannustaa ammatillisuuteen.

Analyysi noudatti hermeneuttista kehää, jossa esiyymmärrys ja tulkinnat muotoutuivat hiljalleen kehämäisesti kohti ilmiön merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Alasuutari huomauttaa, että on vaarallista tehdä tyypittelyjä, joissa ei ole poikkeuksia (Alasuutari 2011, 43). Tyypittelyt eivät siten edusta puhtaasti jotakuta haastateltavaa, vaan sekä työpaikkaohjaajien että opettajien puheissa on nähtävissä molempia piirteitä. Tyyppi on siten fiktiivinen olio. Jotkut haastateltavat saattoivat edustaa vain toista, mutta suurin osa haastateltavista edusti molempia rooleja.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teemoittelin ilmaukset niiden toimijoiden kohdalle, joihin tai mihin ryhmään odotuksia luodaan. Näin syntyivät kategoriat opiskelija, työpaikkaohjaaja, työpaikka, koulutuksen järjestäjä ja oppilaitos. Analyysin edetessä opetushallitus ja ministeriö -kategoria jätettiin pois, sillä siihen ei tullut riittävästi näyttöä, ja toisaalta tämän kategorian tulokset eivät olisi hyödynnettävissä käytännössä. Rajanveto joidenkin ilmaisujen välillä on tulkintaa, sillä esimerkiksi työelämätaitojen voidaan katsoa kohdistuvan koulutuksen järjestäjään, joka on vastuussa koulutuksen laadusta. Kuitenkin vastauksessa puhe kohdistetaan opiskelijan työelämätaitoihin sekä persoonallisuuden piirteisiin ja käytöstapoihin. Tämän vuoksi työelämätaidot kohdistettiin opiskelijoihin. Aineiston pilkkomisessa ja ryhmittelyssä osiin eri aihepiirien mukaan on se hyöty, että niiden esiintymistä voidaan tuloksissa vertailla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Teemahaastattelun teemoja ohjaa teoriasta saatu aiempi tieto, jolloin on luonnollista, että myöhemmin aineiston analyysiä ohjaa teoriaohjaava aineiston analyysi (emt. 2009, 75). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiä ei johdeta suoraan teoriasta, vaan teoria toimii analyysin tukena. Analyysiprosessissa yksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria, joka tässä tutkimuksessa on Helakorven jaottelu, ohjaa valintaa. Teoriaa ei ole tarkoitus testata, vaan sen

tehtävänä on tuoda uusia ajatuksia. Erona aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin on päättelyketju. Teoriaohjaava sisällönanalyysi asettuu induktiivisen päättelyn alaluokaksi, jolla pyritään vastaamaan aineistolähtöisen analyysin havaintojen teoriapitoisuuden ongelmiin. Kuten tässäkin tutkimuksessa, teoria tuodaan mukaan tukemaan lopputulosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-100; 117.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia kahden tutkimuskysymyksen pohjalta. Ne ovat laadullisen analyysin tulkintoja, joita ei aineistosta voi suoraan nähdä (Alasuutari 2011, 77). Tutkijana sain sekä opettajien että työpaikkaohjaajien puolelta välittömän ja positiivisen vastaanoton. Tutkijalle tuli tunne, että informanteilla oli työssäoppimiseen liittyen selkeitä mielipiteitä ja ne haluttiin myös tuoda julki. Viimeaikainen koulutuspoliittinen tilanne ja muutokset ammatillisessa koulutuksessa heijastuivat puheissa, erityisesti opettajilla. Huoli oman ammatin ja työpaikan pysymisestä sekä opiskelijalle jäävän ajan vähydestä resurssien määrän laskiessa näkyi opettajien vastauksissa, vaikka työssäoppimista ja yhteistyötä työelämän kanssa pidettiin yksimielisesti tärkeänä. Myös taloudellinen taantuma tai jopa lama, kuten eräs haastateltava tilannetta kuvasi, vaikutti taustalla ja vaikuttaa haastateltavien mukaan yhä muun muassa työssäoppimispaikkojen löytämiseen.

Yleisesti ottaen kaikki tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat työssäoppimisprosessiin myönteisesti ja he pitivät sitä nuorelle tärkeänä paikkana oppia työelämätaitoja ja saada kokemusta omalta alalta. Työssäoppiminen on kasvutarina monille nuorille, usein juuri sellaisille, joilla koulunkäynti ei ole sujunut, mutta työssäoppimisjaksolla he pärjäävät kouluopiskelua paremmin. Nuoret oppivat työelämätaitoja, työyhteisötaitoja ja luottoa omiin kykyihinsä. Oma-aloitteisuus, rohkeus ja motivaatio koulua kohtaan kasvavat. Tämä seikka on tullut esille usein muissakin tutkimuksissa, esimerkiksi Väisäsen (2003) ja Virtasen (2011) väitöstutkimuksissa sekä Lasosen (2001) selvityksessä.

Tredun työssäoppimisprosessiin ollaan pääosin tyytyväisiä sekä työpaikkaohjaajien että opettajien näkökulmasta. Pääpiirteittäin työssäoppimisjakso toimii ja työssäoppimisen ohjaus on hyvää, vaikka monet kertoivat myös yksittäisistä epäonnistuneista kokemuksista, joissa yhteistyö opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa ei ole ollut odotetun kaltaista.

Tutkimushaastattelun yhteydessä haasteita aiheutti työssäoppimiseen kuuluva hajanainen sanasto, sillä esimerkiksi työpaikkaohjaajasta käytettiin teollisuusyrityksissä nimitystä työnopastaja. Myös ohjaaja voitiin ymmärtää sekä opettajaksi että työpaikkaohjaajaksi, sillä työssäoppimisesta vastuussa olevasta opettajasta käytetään yleisesti nimitystä ”ohjaava opettaja”. Väärinymmärryksen vaara on olemassa, mutta vastauksista on kuitenkin tulkittavissa se, kummasta osapuolesta puhutaan. Opettajan tulkinta ohjaajaksi ei silti ole yllättävä, sillä opettajuutta kuvaa yhtä useammin opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen. (ks. Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 167-168.)

Tämä myös selvitettiin mahdollisuuksien mukaan lisäkysymyksellä. Haastattelun lomassa havaittiin myös, että opettajat puhuivat enemmän opetusalan ammattikäsitteillä ja heidän oli jossain määrin helpompi vastata kysymyksiin. Tämä varmasti johtuu siitä, että aihe on lähempänä työssäoppimista ohjaavan opettajan työnkuvaa. Työpaikkaohjaajat puhuivat asioista yleiskielellä käyttäen työhön liittyvää sanastoa.

Kehittämisideoita oli paljon ja niitä vilisi puheen lomassa. Tutkijalle tuli tunne, että palautetta työssäoppimisen kehittämisestä haluttiin antaa ja kehittämistarpeista oli selkeä mielipide, vaikka pääosin toiminta onkin molempia osapuolia tyydyttävää. Useimmat vastaajista olivat hyvin kokeneita työssäoppimisen osapuolia ja yhteistyökumppaneita, joten aiemmat myönteiset ja kielteiset kokemukset mahdollisesti vaikuttivat taustalla. Erityisesti negatiiviset kokemukset kenties näkyvät kehittämistarpeissa. Sekä opettajat että työpaikkaohjaajat mainitsivat myös, että kehittäminen on mennyt eteenpäin ja kehitystä on tapahtunut. Opettajat nimesivät enemmän työssäoppimisen ohjaamiseen ja organisoimiseen liittyviä ”haasteita”, joihin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Työpaikkaohjaajat puolestaan korostivat motivaation merkitystä työssäoppimisjakson onnistumiselle ja molempien osapuolten ajan vähyyttä.

Haastattelun apuna käytettiin Tredun työssäoppimisen prosessikaaviota, jossa mainittiin kehittäminen osana prosessia. Vastaukset työssäoppimisen kehittämistä kohtaan olivat vaihtelevia. Joidenkin mielestä kehittämistä ei nykypäivänä ole lainkaan, toiset puolestaan sanoivat, että lähivuosina on menty parempaan suuntaan kehittämisessä.

Opettajien ja työpaikkaohjaajien näkemyseroja voidaan havaita seuraavassa luvussa 6.1. Tutkimustulosten yhteenvedosta tehdyt havainnollistavat kuviot löytyvät luvusta 7.1.

6.1 Millainen suhtautuminen ja millaiset kokemukset kahdella keskeisellä osapuolella on työssäoppimisjaksojen toteuttamiseen?

Tutkimustulokset jakautuvat työpaikkaohjaajien ja opettajien osalta kahteen eri suhtautumistapaan. Ensin tarkastellaan työpaikkaohjaajien suhtautumista, joka on luokiteltu kahdeksi tyyppiä: tekninen prosessinhaltija ja ammattilaisen kasvattaja. Tutkittavat voivat edustaa kumpaakin suhtautumista, sillä tutkimuksen teon kannalta ei ole järkevää tai edes mahdollista asettaa tutkittavia vain yhteen suhtautumistapaan. Tyypittelyssä on aina vaarana liika yksinkertaistaminen, jota haluttiin välttää. Tyypittelyn avulla saadaan kuitenkin tutkimusongelmaan kiteytetympiä ja tutkimuskysymyksiin tarkempia vastauksia. Tutkimustuloksiin pohjautuen on kuitenkin nähtävissä selkeästi kaksi erilaista tapaa ymmärtää työssäoppiminen ja sen ohjaaminen. Näiden orientaatioiden alle on teemoiteltu keskeisiä ajatuksia, jotka sisältyvät tähän tyyppiin.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään tutkittavien aitoja sitaatteja, jotka kuvailevat analyysin tulkintaa (ks. Alasuutari 2011, 52). Yksityisyyden suojaamiseksi haastateltavat on koodattu tunnuksin (H1-H12), jotta he eivät ole tunnistettavissa, sillä tutkimuksen saatekirjeessä oli lupaus anonyymiydestä. Työpaikkaohjaajat on merkitty H1-H6 ja opettajat H7-H12. Tunnistamattomuus on mahdollisesti joillekin osallistujille syy osallistua tutkimukseen. Aina kuitenkin tunnistettavuuden tavoittelemiselle ei ole perusteita. (ks. Kuula 2006, 64-65; 202; 205.)

Työpaikkaohjaajan orientaatio: tekninen prosessinhaltija

Keskeisiä tätä tyyppiä kuvaavia teemoja ovat:

Työelämälähtöisyys

”Se (työssäoppiminen) on myöskin niille työssäoppijoille sellainen paikka tsekata onks tää nyt yhtään sitä mitä mä haluan. Koska opiskelijoilla saattaa olla hyvin varsinkin tällä (--) alalla niin niillä on sellainen unelmakuva siitä, kuinka matkustellaan sinne ja tänne. (--) ja on semmoinen kuva että se on hauskan pitämistä niitten asiakkaitten kanssa. (--)” H2

Teknisesti työssäoppimiseen suhtautuva ajattelee, että koulumaailma ja työelämä ovat jossain määrin eri todellisuuksia, jotka eivät kohtaa toisiaan. Usein puhuttiin ”todellisesta osaamisesta” tai ”aidosta ympäristöstä”, ja useat vastaajat kertoivat, kuinka työssäoppimisen tärkeimpiä tavoitteita

on se, että nuori kohtaa työelämän “todellisuuden”. Koulutuksen aikana nuorille on tutkittavien mukaan muodostunut vääränlainen kuva työstä ja ammatista, jolloin työssäoppimisjaksolla paljastuu ammatin todellinen luonne. Opiskelijat ovat saattaneet kuvitella työn kapea-alaisesti tai heillä on epärealistisia odotuksia työstä ja ammatista. Opiskelija saa työssäoppimisjakson kautta ymmärryksen siitä, mitä ammatti pitää sisällään.

Työelämälähtöisyydelle on ammatillisessa koulutuksessa painavat perusteet, sillä lakiin on kirjattu, että ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on muun muassa vastata työelämän osaamistarpeisiin, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä. Ammatillisessa koulutuksessa tulee erityisesti huomioida työelämän tarpeet. (L 630/1998, 6 §.) Kuten historiasta on nähtävissä, työelämä ja oppilaitokset ovat aiemmin toimineet erillään, mutta ovat vuosien saatossa lähentyneet toisiaan. Nykyinen koulutuspolitiikka haluaa yhteistyön tiivistyvän entisestään.

Ammattikoulu on osa yhteiskuntaa, joten on tarpeen arvioida kriittisesti sitä, missä määrin koulun oppimiskäsitykset eroavat työelämän todellisuudesta. Todellisuuksista on löydettävissä eroja, mutta niiden arvottaminen riippuu katsontakannasta, kuten tässäkin tapauksessa työelämän tai oppilaitoksen näkökulmasta. Työelämän viitekehyksestä katsoen työelämän todellisuus voi näyttäytyä ainoana todellisena osaamisena, ongelmanratkaisun tai aidon tekemisen paikkana. (ks. Helander 2010, 106.)

Tutkimustulosta voidaan avata seuraavan teorian avulla. Perinteisestä kouluoppimisesta voidaan erottaa tietyt osaamiset, jotka edistävät menestymistä koulussa, mutta ei työelämässä. Tämä saattaa hieman avata aiempaa tutkimustulosta. Siegel & Kirkey (1997) ovat kehittäneet mallin, jossa koulutodellisuudessa ongelmanratkaisu perustuu yksiselitteiseen ongelmaan, joka on usein opettajan asettama, ja ratkaisu ongelmaan löytyy oppimateriaaleista. Työelämässä käytännön ongelmat ovat vaikeasti hahmoteltavia tai niitä on vaikea havaita, koska ne ovat tilannesidonnaisia. Näin ollen on löydettävä ensin informaatiota ongelman ratkaisemiseksi, sillä yhtä oikeaa ratkaisua ei ole olemassa. Kun ratkaisu löytyy, se on usein merkittävä ja yhdessä muiden kanssa tehty. Myös Salonen on tehnyt samankaltaisen erottelun, jossa perinteinen oppimisen malli koulussa on behavioristinen, modernissa työelämässä puolestaan konstruktivinen, itseohjautuva. (Helander 2010, 106-107.) Toisaalta työssäoppiminen voi muistuttaa muodoltaan työharjoittelua, joka on behavioristista, kuten Lipposen (2011) tutkimuksessa viitataan.

Opiskelijoiden työelämätaidot

”Sen mä aina toivon, että ne olisi jo oppinut koulussa ja mieluiten ehkä jo kotona, tämmöset aikatauluihin liittyvät asiat, ettei ne myöhästelis tai jos on joku syy miksi myöhästyä niin ainakin jollakin tavalla infomoida missä ovat ja riittävän ajoissa etukäteen kertoisivat, jos on joku minne pitää mennä joku lääkäri tai muu juttu. (--) Mutta niin kuin sellaiset työelämävalmiudet, niin niitä *prepattais ehkä enemmän.* ” H2

Työpaikkaohjaajien tekninen prosessinhaltija -orientaatiossa korostuivat erityisesti opiskelijoiden työelämätaidot. He kiinnittävät työssäoppimisjakson aikana erityistä huomiota opiskelijan työelämätaitoihin, asenteeseen ja yksilöiden välisiin eroihin näissä. Työssäoppimisen tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluu tämän tyyppin työpaikkaohjaajien mukaan työelämätaitojen oppiminen. Taidoista yleisimpiä ovat aikataulujen noudattaminen, työtehtävien edellyttämä pukeutuminen ja yleiset työelämävalmiudet, kuten reippaus, oma-aloitteisuus ja sosiaalisuus. Työelämätaidot mainittiin ennen kaikkea siksi, että niitä pidettiin puutteellisina ja niiden toivottiin olevan jo hallussa ennen työssäoppimisjakson alkua. Työelämätaitoja ja motivaatiota pidettiin tärkeänä jakson onnistumiselle. Suurin vastuu jakson onnistumisesta on opiskelijalla itsellään ja hänen motivaatiollaan.

Esimerkiksi aktiivista ja rohkeaa avun pyytämistä pidettiin työssäoppimisjakson aikana tärkeänä, ettei työssäoppija toimisi omin päin tai vain odottaisi ohjeita passiivisena. Myös persoonallisuuden piirteet vaikuttavat, sillä työssäoppimisjaksosta saatavat hyödyt liittyvät opiskelijoiden rekrytointiin. Työpaikkaohjaajilla saattoi olla rekrytointi mielessä jo ennen jakson alkua, sillä haastatellut työpaikkaohjaajat mainitsivat haluavansa työssäoppimisjakson ajaksi työpaikoilleen vain “parhaat” opiskelijat.

Tutkimustulos on yhteneväinen Hulkarin (2006, 118) tulosten kanssa, joiden mukaan työpaikkaohjaajat kokivat työssäoppimisen tärkeimmiksi tavoitteiksi työelämätaitojen oppimisen. Yleisinä työelämän perusvalmiuksina pidettiin työaikojen noudattamista sekä työhön soveltuvaa kielenkäyttöä ja pukeutumista.

Työssäoppimisen tavoitteisiin kuuluvat työelämän pelisääntöjen noudattaminen ja työelämätaitojen hallitseminen (Opetushallitus 2007, 6). Salminen korostaa työntekijän vastuuta työelämätaidoista työnantajaa, työyhteisön jäseniä ja itseä kohtaan (Salminen 2015). Hanhisen väitöstutkimus puolestaan pitää työelämäosaamisen tärkeinä osa-alueina työyhteisöosaamista sekä

työntekijän henkilökohtaisia ominaisuuksia ja asenteita (Hanhinen 2010, 186). Myös Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä tehdyn tutkimuksen mukaan työelämätaidot- ja valmiudet hakea työpaikkaa ovat opiskelijoiden ja henkilökunnan mukaan puutteelliset. Useat opiskelijat ymmärsivät työelämätaitojen merkityksen, mutta eivät toimineet toivotulla tavalla. Kone- ja metallialan vastauksissa tuli esille erityisesti asenteen ja nöyryyden merkitys. Ravintola-alalla esiin nousivat palautteen aktiivinen pyytäminen ja vastaanottaminen sekä motivaatio ja vastuunotto omasta tulevaisuudesta. (Joutsen ym. 2014.)

Voidaan pohtia, onko työpaikan tehtävänä kasvattaa opiskelijan työelämätaitoja. Jo Jyväskylän ammattiopiston selvityksestä on nähtävissä, että oppilaitokset toivovat yrityksiltä apua työelämätaitojen kartuttamisessa (emt. 2014).

Toisaalta taas yritykset odottavat usein tietynlaista käyttäytymistä ja työelämätaitojen hallintaa jo ennen työssäoppimisjaksojen alkua. Usein puutteelliset työelämätaidot heikensivät oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyötä, sillä heikko motivaatio vaikutti koko työyhteisöön. (Paaso & Korento 2010.) Tredun opetussuunnitelman yhteisessä osassa työelämätaitojen osaamistavoitteita kuvataan työhakutaidoilla, työsopimusjärjestelmän tuntemuksella, perehtymisellä työpaikan toimintaan ja työturvallisuuteen sekä työpaikassa toimimisella ja itsensä kehittämislä. (Tredu 2015.)

Työssäoppiminen jää kiireessä perustehtävän jalkoihin

”(--) Meilläkin ne omat kiireemme on, joku on niin kuin siihen että työssä opastaminen ei ollut sillä tasolla minkä olis halunnut, se johtuu taas meidän omista kiireistä.” H3

Työssäoppimista vaivaa aikapula, ja ohjaamista tehdään perustehtävän ohessa rinnakkain. Haastateltavat myönsivät, että ohjaamiselle ja yksilölliselle kohtaamiselle ei aina jää aikaa perustehtävän mennessä työssäoppimisen edelle.

Vastauksista on nähtävissä yhtymäkohtia osaamisen kehittämiseen, joka myös koetaan toissijaiseksi varsinaiseen päivittäiseen työhön verrattuna. Toivasen, Leppäsen ja Kovalaisen tutkimuksessa paljastuu, että osaamisen kehittämistä pidetään välttämättömänä, mutta kuitenkin toissijaisena päivittäisille työtehtäville. Suhtautuminen ja asenne aihetta kohtaan on kuitenkin myönteinen, kuten tässäkin tutkimuksessa työssäoppimisen osalta. (Toivanen, Leppänen & Kovalainen 2012, 6-7.)

Toisaalta tulos on jotakuinkin odotettu, sillä työssäoppiminen ei ole yritysten ydintoimintaa, vaan toiminta tähtää taloudelliseen tuottavuuteen. Oppilaitosten tavoitteet puolestaan ovat laadullisia, taitojen ja asenteiden muuttamiseen tähtäviä. (Kennedy, Owston & Stief 2000, 3-4.)

Työssäoppimiseen liittyvä kiire on myös hyvin yleinen kommentti aiemmissa tutkimuksissa, kuten esimerkiksi Kurikan ym. (2010, 29) tutkimuksessa.

Kokee roolinsa perehdyttäjänä ja palautteenantajana

(Omasta roolista kysyttäessä) *”No ennen kaikkea siinä, että tulee se työnantajan palaute opiskelijalle valmiuksista.”*H1

”No mä oon niin kuin usein semmonen niin kuin informaation antaja. Ja hänet saatan niin kuin tietoisuuteen siitä, mitä täällä tehdään, miten täällä pitää olla, miten täällä tehdään.” H1

Tekninen prosessinhaltija perehdyttää opiskelijat työelämän pelisääntöihin, toisin sanoen siihen, miten työpaikalla käyttäydytään. Rooli on mahdollisesti ymmärretty ylhäältä alaspäin tapahtuvaksi ohjaamiseksi, sillä maininnat omasta roolista ovat ”palautteen antaja” tai ”informaation antaja”. Teknisesti työssäoppimiseen suhtautuva työpaikkaohjaaja antaa palautetta opiskelijalle tämän osaamisesta ja valmiuksista. Teknisesti orientoitunut antaa vastuuta ohjaamisesta myös muulle työyhteisölle, mutta toimii itse ikään kuin viimeisen sanan sanojana ja näytön arvioijana. Useissa työpaikkaohjaajan oppaissa kehoitetaan myös muuta työyhteisöä osallistumaan opiskelijan ohjaukseen. (Taloudellinen tiedotustoimisto 2003, 11-12.)

Tekninen prosessinhaltija pitää opettajan roolia prosessissa tärkeänä, sillä opettaja on opiskelijan oikeuksien varmistaja ja myös taustatuki opiskelijalle. Tästä on myös näyttöä Paason (2010) väitöstutkimuksessa. Osa työpaikkaohjaajista on esimiehiä työyhteisössään, joten esimiesmäinen rooli muodostuu luonnollisesti sitä kautta.

Mykrän (2007) tutkimuksissa on viitteitä siitä, että työpaikkaohjaajan rooli voidaan ymmärtää perehdyttäjäksi ja palautteenantajaksi. Myös Lipposen (2011, 106) pro gradussa mainitaan työpaikkaohjaajien haastatteluihin perustuen, että työpaikkaohjaajan tärkeimpiin tehtäviin kuuluu palautteen antaminen.

Kuitenkin työpaikkaohjaajan roolia koskevissa selvityksissä, oppaissa ja tutkimuksissa ei ole runsaasti viittauksia tämän tyyppiseen rooliin. Mahdollisesti syynä on se, että työpaikkaohjaajan roolin halutaan olevan opiskelijan tukihenkilönä, joka kulkee vierellä ohjaten ja opastaen. Usein ohjeistuksissa korostetaan työpaikkaohjaamisen emotionaalista puolta, kuten herkkyyttä ja suhdetta opiskelijaan. Näitä korostettiin esimerkiksi teoriaosuuden Mykrän ja Ahosen tutkimuksissa. Myös työssäoppimisen ohjaamisesta kertovassa luvussa 4.3

Rekrytoinnin lisäksi työssäoppiminen kehittää yrityksen toimintaa tai parantaa yrityksen imagoa

”Meidän oma väkikin on sellainen, että perhana mä en osannut muuten vastata siihen kysymykseen ja taas tulee sellainen vaihe, että hetkinen mikset osannut ja sit me lähdetään omaa toimintaa kehittämään.” H3

”Mä luulen, että yritys saa sen että me annetaan sellainen hyvä kuva täällä harjoittelijoille, että aina semmoset positiiviset asiat leviää kaikkialle plus sitten se että saadaan jopa lisää asiakkaita sitä kautta että annetaan mielekäs kuva ja onhan se imagon nostamista. (--)” H4

Työssäoppimista pidetään yrityksissä siksi tärkeänä, että se kehittää myös yrityksen omaa toimintaa. Oma ammattitaito kehittyy, kun opiskelijat kysyvät ja kyseenalaistavat. Myös yritys hyötyy, kun vähälle huomiolle jääneet asiat tulevat esiin työssäoppimisen kautta. Etuna nähdään myös, se että yritykset pääsevät työssäoppimisen kautta “poimimaan” potentiaalisia työntekijöitä, joita he voivat jatkokouluttaa ja saada sitä kautta uusia työntekijöitä.

Tutkimustulos vastaa Olkkosen (2015) tutkimusta, josta on nähtävissä se, että työssäoppimisen ensisijainen hyöty yritykselle on uusien työntekijöiden rekrytoiminen. Lisäksi työssäoppiminen tarjoaa yritykselle mahdollisuuden kehittää omaa työnantajamielikuvaa ja aiempaa toimivampia toimintamalleja sekä parantaa tätä kautta yrityksen tuottavuutta. Ammatillisesta koulutuksesta asetettuun lakiin (811/1998) viitaten ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on edistää työllisyyttä, jolloin yhteistyön kannalta on tärkeää, että tavoite on samansuuntainen. Ongelmaksi voi muodostua se, että opiskelijoita arvotetaan jo varhaisessa vaiheessa työllistymisen kannalta ”helmiin” ja hankaliin tapauksiin.

Työpaikkaohjaajan orientaatio: Ammatillaisen kasvattaja

Keskeisiä tätä tyyppiä kuvaavia teemoja ovat:

Opiskelijalähtöisyys

Ammatillaisen kasvattaja -suhtautumistavassa työpaikkaohjaaja ajattelee työssäoppimista nuoren kannalta ja haluaa ymmärtää nuorta, tulevaa ammattilaista. Ulkoisen tekemisen sijaan tärkeäksi

koetaan asioiden ymmärtäminen ja sisäistäminen. Tämän vuoksi useat vastaajat kertoivat, että oppimiseen vaaditaan aikaa. Heidän mukaansa opiskelijan on tärkeää ymmärtää, miksi jokin asia tehdään. Tällä on yhteyksiä Helakorven (2010) aiemmin mainittuun humanistiseen ihmiskäsitykseen.

”No riippuen juuri siitä, miten ne sijoittuu ne jaksot niin että saako sitten niin monipuolisen kuvan siitä että just nyt kun meillä on aika hiljaista ohjelmajärjestelmien suhteen niin tosiaankin kaikkiin mitä vaan on olemassa niin otan mukaan nämä nyt meillä olevat kaks nuorta miestä.” H2

Työpaikkaohjaaja haluaa antaa nuorelle monipuolisen kuvan ammatista. Vastauksissa ilmeni useita mainintoja siitä, kuinka työssäoppimisjakso on monelle nuorelle kasvutarina, jossa rohkaistutaan ja vapaudutaan epävarmasta ja ujosta nuoresta kohti ammattilaisuutta. Erityisesti tämä näkyy niillä, joilla koulunkäynti on vaikeaa, mutta työssäoppimisjakso on sujunut erinomaisesti. Tällöin motivaatio kouluoppimiseen kasvaa. Tämänkaltainen kuva sopii hyvin Ojasen (2006) aiemmin antamaan kuvaukseen ohjaajan roolista, jossa ohjaaja toimii ammatillisen kasvun tukena reflektoiden toimintaa yhdessä ohjattavan kanssa.

Kasvattaja osaa ehkä välttää joitain sudenkuoppia, sillä heillä on ymmärrystä siitä, kuinka nuoret ovat vasta uransa alkutaipaleella ja millä tavoin nuoret useimmiten ajattelevat. Esimerkkinä ovat palautteen anto tai nuorten suuri näyttämisen halu.

Useissa työpaikkaohjaajan rooleista kertovissa selvityksissä, tutkimuksissa ja raporteissa nousee esille se, että työpaikkaohjaajan ihanne olisi juuri kuvatus kaltainen pedagogisesti orientoitunut työpaikkaohjaaja, joka näkee tilanteen opiskelijan kannalta. Esimerkiksi Hätösen (2013), Ahosen (2001) ja Mykrän (2007) tutkimuksissa ja selvityksissä painotetaan työpaikkaohjaajan kasvatusvastuuta, jossa työpaikkaohjaaja tukee ja kannustaa nuorta ammatillisessa kasvussa ja on herkkä nuorten ajatuksille sekä tarpeille.

Toimii opiskelijan kannustajana ja mahdollisuuksien antaja

”(--))Kannustava ja rohkaiseva palaute ja mä oon yrittänyt kertoa kaikki omat mokani ja sanonut että kato nyt mä oon edelleenkin hengissä. Että kyllähän se silloin tuntuu karmeelta mutta siitä oppii myöskin jotakin ja jokainen ne omat virheensä tekee.” H2

Työpaikkaohjaaja on kasvattaja-orientaatioissa kannustaja ja mahdollisuuksien antaja. Hän puhuu avoimesta ja rennosta ilmapiiristä, jossa opiskelijan on helppo kysyä ja tulla varmemmaksi. Hän

haluaa antaa mahdollisuuden kokeilla, jotta kehittyminen olisi mahdollista. Hän opettaa työelämätaitoja, kuten huolellisuutta tai asiakaspalvelutaitoja, jos ne ovat puutteellisia.

Kasvattaja kannustaa, haluaa olla läsnä nuoren työssäoppimisjaksolla ja käyttää työssäoppimiseen aikaa. Kasvattaja pohtii nuoren kehittymistä jakson aikana ja haluaa viedä sitä eteenpäin antaen vaativampia tehtäviä, eli kuten eräs haastateltavista sanoi: “heittää bensaa tuleen”.

Tieto työssäoppimisen sisällöistä ja tavoitteista

”Pyrittä aina siihen, ettei tee sitä samaa duunia se on niin ehkä ne ei ymmärtänyt sitä nuo mua vanhemmat että mikset sä voi tehdä tota, no mä sanoin että ne on täällä työssäoppimassa justiiinsa se harjanvarsipolitiikka että jos se nyt tekee seitsemännen kerran tuon saman homman niin varmasti se ei hänestä kauhean kivalle tunnu sitten.” H6

Tässä orientaatiossa korostuu työssäoppimisjakson olevan nuorille tärkeä paikka oppia ja kasvaa ammattilaiseksi. Ohjaaja ymmärtää selkeästi sen, mitä työssäoppiminen on ja miten tärkeää on, että opiskelija pääsee tekemään “oikeita töitä” ja ymmärtämään työntekemisen taustat. Tällaiset ohjaajat kokevat vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta.

Työssäoppiminen perustuu lain lisäksi opetussuunnitelman perusteisiin ja tutkinnon perusteisiin. Näissä asiakirjoissa on tarkkaan määritelty työssäoppimisen sisällöt, osaamistavoitteet ja arviointikriteerit kunkin tutkinnonosan kohdalla. Voidaan päätellä, että työpaikkaohjaajalla itsellään on työssäoppimisjaksoon osallistuessaan joitain näistä tiedoista.

Työpaikkaohjaajan koulutuksessa painotetaan tietoa työssäoppimisen sisällöistä ja tavoitteista. Tätä pidetään hyvin tärkeänä työssäoppimisen onnistumiselle. (Hätönen 2013, 5.) Useat tutkimukset, muun muassa Pohjosen (2003) väitöskirja, painottavat työssäoppimisen tavoitteiden tuntemista, jotta työssäoppiminen saavuttaisi oppilaitoksen puolelta sille asetetut tavoitteet.

Työssäoppimisen ohjaaminen on itseisarvo, joka tuottaa hyvää mieltä

”Tässä on vähän sama juttu kuin siivotessa et näkee välittömästi työnsä jäljen, että onhan se hienoo huomata et hei oonhan mä onnistunut eli saanhan mä siinä onnistumisen riemua, kun se työssäoppija oppii jotain (--).” H5

Ammattilaisen kasvattaja -suhtautumistavassa työpaikkaohjaajalle tulee hyvä mieli siitä, että hän auttaa nuorta työssä ja voi nähdä tämän kehittyvän. Hän kokee onnistumisen tunnetta siitä, kun nuori oivaltaa jotain itse. Tässä suhtautumistavassa työssäoppiminen vertautuu perhe-elämään ja harrastuksiin, jopa lasten kasvattamiseen. He tuovat ohjaamiseen mukaan omaa persoonaansa ja luonnettaan. Ahosen (2000, 118) tutkimuksessa määritelläänkin työssäoppimisprosessin onnistuneisuutta siten, että se tuottaa myös työpaikkaohjaajalle jotain. Työpaikkaohjaaja kasvattaa omaa pedagogista osaamistaan ja hän saa itsekin omalle työlleen tukea. Ahosen tutkimuksessa on myös viittauksia Bruneriin, joka kuvaa työssäoppimisen yhteydessä tapahtuvaa kasvatusta arkipäivän kasvatukseksi, jota käytetään usein lasten kasvatuksessa.

Opettaja: Koordinaattori

Keskeisiä tätä tyyppiä kuvaavia teemoja ovat:

Työelämälähtöisyys

” Se on tuota noin niin...Se on menossa siihen suuntaan mihin se pitäis mennä. Elikkä sehän on nyt viime vuosien aikana jatkuvasti työssäoppimisen osuutta ja sitä käytännön työssäoppimista on koko ajan kasvatettu osana ammatillista koulutusta, koska sehän katsotaan että vaikka me kuinka annetaan täällä oppilaitoksessa sitä pohjaa ja teoreettista viitekehystä niin sitten kuitenkin se täytyy jokainen asia mikä me täällä ohjataan ja opetetaan niin täytyis viedä käytännön.. Pitäis pystyä soveltamaan, koska se ei vielä kerro opiskelijasta jos me opetetaan esim. joku myyntityön kokonaisuus, niin se ei kerro vielä että pystyykö hän sitten ymmärtämään, mitä se tarkoittaa käytännössä, jolloinka se on aika tärkeä osa sitä, että kun täällä oppilaitoksessa lähiopetuksessa annetaan sitä pohjaa niin se käytäntöön vieminen tapahtuu siellä työpaikoilla yhteistyössä työnantajien kanssa. Ja henkilökohtaisesti mä olen sitä mieltä, että sitä työssäoppimista on lisätty paljon, mutta sitä pitäis olla vielä enemmän.” H8

Koordinaattori-orientaatiossa on nähtävissä, aivan kuten tekninen prosessinhaltija - työpaikkaohjaajan kohdalla, että todellisuus ja todellinen tekeminen ovat työelämässä. Heidän mukaansa opiskelijatkin suhtautuvat siihen eri tavalla, ja tärkeintä on oppia soveltamaan opittua käytännössä. ”Työelämän todellisuudesta” on aiemmissa tutkimuksissa useinta mainintoja, ja se on hyvin yleinen maininta koskien työssäoppimisen merkitystä ja tärkeyttä. Tästä esimerkkinä on Virtasen (2013) väitöstutkimus, jossa nuoret pitävät työssäoppimista tärkeänä, mutta erillisenä

koulun oppimisympäristöstä. Voidaan ajatella, että työelämälähtöisyyden mainitseminen opettajan suusta on hieman yllättävää, sillä opettajat ovat perinteisesti pitäneet luokkahuoneessa tapahtuvaa oppimista ja kasvatusta tärkeänä.

”Aikasemmin mä sanoin silloin kun tää alkoi niin mä sanoin, että se on se työllistyminen. Se että he pääsee näyttämään ja erityisesti sitten siellä viimeisenä vuonna niin haetaan sellaista työpaikkaa johonka he sitten työllistyis. Aika usein jos he vaivaa näkee niin se onnistuu ihan yllättävästi jos opiskelija vaivaa näkee näinä huonoinakin aikoina. Kai se päätavoite loppujen lopuks pitkällä juoksulla on viimeisenä vuonna se työllistyminen.” H10

Myös työllistyminen on tärkeää. Työssäoppimisjakso tähtää informanttien mukaan nuoren työllistymiseen. Opiskelijan työllistyminen on koordinaattorille palkitsevaa. Koordinaattorit pitävät työssäoppimisjaksoa yritykselle erinomaisena tapana palkata uutta henkilökuntaa ja valita heidän mielestään potentiaalisimmat opiskelijat. Täten he pitävät työssäoppimisjaksoa molemmin puolin palkitsevana.

Koordinaattori varmistaa, että asiat tapahtuvat ja yhteydenpito on toimivaa.

” Vaikein on mun mielestä juuri se että osaa jakaa sen oman resurssinsa ja aikansa oikein, koska siinä on vielä semmonen tilanne että pääsääntöisesti vielä kun et on työssäoppimisen ohjausjakso niin hän on samaan aikaan täällä koululla opetusta...Aina ei, mutta aina välillä, jolloin se tilanne on erityisen hankala. Koska silloin täytyy jakaa aikaa sekä koululla että työpaikoilla ja et se niin kun et mä nään sen siks valitsin nämä, mä nään suurimpana haasteena sen opettajan kyvyn organisoida, priorisoida, jakaa sitä aikaansa niin että se työssäoppimisen ohjauksen tavoitteet voi toteutua opettajan puolesta.” H8

Opettaja panostaa työssäoppimiseen suunnitellen, varmistaen ja koordinoien toimintaa sekä pitämällä yhteyttä työpaikalle ja opiskelijaan jatkuvasti koko jakson ajan. Opettaja pitää käyntejä työpaikalla osana toimenkuvaansa, mutta korostaa yhteydenpitoa muilla keinoin, kuten puheluilla, sähköposteilla ja whatsapp-viesteillä. Koordinaattori-opettajan mukaan työpaikkaohjaajan rooli on hyvin tärkeä alkuvaiheen perehdytyksessä. Työpaikkaohjaajan sitoutuminen työssäoppimisprosessiin on tärkeää, sillä se vaikuttaa koko jakson onnistumiseen.

Tutkimustulokset ovat yhdensuuntaisia Paason (2010, 160-162) tulosten kanssa siinä määrin, että toiseksi eniten mainintoja tulevaisuuden opettajuuden työnkuvasta saivat koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaaminen esimerkiksi elinkeinoelämän kanssa. Tätä Paaso kuvaakin vahvaksi tulevaisuuden opettajuuden virtaukseksi.

Opintojen mukaiset työtehtävät ja tutkinnonosatavoitteiden noudattaminen

”Kyllä se (tärkeimmät tavoitteet) että opiskelija pääsee tekemään sellaisia töitä, jotka siihen tutkinnonosaan liittyy, josta hänen se näyttö pitäisi suorittaa.” H7

Koordinaattori-suhtautumistavan omaksunut opettaja kokee työssäoppimisen olevan osa ammatillista koulutusta ja pitää sitä tärkeänä. Työssäoppimisessa on tärkeintä opintojen mukaiset työtehtävät ja tutkinnonosatavoitteiden noudattaminen työpaikalla. He korostavat, että opetussuunnitelmat ja tutkinnon perusteet ohjaavat työssäoppimisprosessia. Työpaikkaohjaajan ja muun työyhteisön tulee tietää, mitkä ovat tutkinnonosan keskeiset ammattitaitovaatimukset, jotka tulisi työpaikalla oppia. Koordinaattori-opettajat korostavat, että he haluavat sellaisen työssäoppimispaikan, joka vastaa tutkinnonosatavoitteisiin.

Ristiriitoja syntyy siitä, ettei työssäoppimispaikkaa ole helposti löydettävissä. Myös tutkinnonosassa vaadittava osaaminen ei ole aina yritysten ydinosaamista, mikä voi informanttien mukaan aiheuttaa ristiriitoja. Opettajat haluaisivat työpaikoille enemmän tietoa opetussuunnitelmasta ja tutkinnonosatavoitteista. Täten ei ole yllättävää, että opettajat korostavat juuri niitä tavoitteita ja arvoja, jotka lähtevät keskushallinnon määrittelemistä tavoitteista, koska ne ovat opettajan työtä ohjaava ohjenuora. Toisaalta voidaan pohtia sitä, onko syy sisällön ja tavoitteiden mainitsemiseen se, ettei toisella osapuolella ole näistä riittävästi osaamista ja tietämystä. Tässä tutkimuksessa kahdella työpaikkaohjaajalla ei ollut työpaikkaohjaajan koulutusta, mutta neljällä koulutus oli käytyä.

Opiskelijan riittävään perehdytykseen on käytettävä aikaa työpaikoilla

”Jos alkuvaiheen perehdytys on heikko työnantajan puolesta niin se vaikuttaa siihen koko jaksoon. (--) Eli se alkuvaiheen perehdytys on tärkeä siinä hyvässä oppimisessa, säännönmukaisesti sen työpaikkaohjaajan tuki siellä työpaikalla, se täytyy olla olemassa. Et sitä ei voi jättää yksin sitä opiskelijaa sitten jonkun ajan päästä pyörimään.” H8

Opettajien mukaan kaikkein merkittävin vaihe työssäoppimisjakson onnistumiselle on aloitusvaihe. Työssäoppimisen ohjaamisen tärkeimpiä asioita on perehdyttää työhön, työyhteisöön ja yrityksen toimintatapoihin. Päivittäinen tuki tulee työpaikoilla työpaikkaohjaajalta, jonka tulee olla nimetty ja vastuussa opiskelijasta. Opettajan on tärkeää varmistaa, että työpaikkaohjaajalla on tiedossa, mitä häneltä odotetaan ohjauksessa.

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että juuri opettajat kokevat työssäoppimisen perehdyttämisen puutteelliseksi työpaikalla. Perehdyttämisessä on tutkimusten mukaan puutteita, esimerkiksi Pahkalan (2009) tutkimuksessa perehdyttämiseen ei ollut aikaa, ja jakso saattoi tämän vuoksi epäonnistua.

Työpaikkaohjaajan rooli merkittävä

”No kyllä se on mielettömän tärkeä. Että hän saa siihen opiskelijaan sellaisen kontaktin, et se alkaa heti alusta alkaen toimimaan ja että opiskelija uskaltaa kommunikoida tämän ohjaajan kanssa myöskin suoraan ilman että tarvii opettajan kautta niitä kierrättää tai muuta. Että sieltä löytyy se kannustaminen ja työpaikkaohjaaja tunnistaa ja tietää mitä tämän opiskelijan osaamis-/oppimistavoitteet ovat tällä jaksolla. Että on oikeesti perehtynyt niihin eikä ajattele vaan että voi tietyllä tavalla ajatella että harjoittelija kuin harjoittelija ei ne ees työssäoppimisesta kaikki puhu. (--)” H9

Työpaikkaohjaajalla on suuri rooli työssäoppimisjakson onnistumisessa. Hän on roolimalli, joka kannustaa ja ottaa vastuuta nuoren oppimisesta. Työpaikkaohjaaja pääsee seuraamaan opiskelijan kehittymistä läheltä. Työpaikkaohjaajan tulee olla nimetty henkilö, joka on opiskelijan tukena ja paikalla jatkuvasti.

Tutkimustulokset ovat yhteneväisiä aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Aiemmin teoriaosuudessa esiin nostetut työpaikkaohjaajan roolia käsittelevät Opetushallituksen ohjeistukset ja tutkimukset kuvaavat juuri työpaikkaohjaajan tärkeää ja vastuullista roolia prosessissa.

Kasvattaja-opettaja

Keskeisiä tätä tyyppiä kuvaavia teemoja ovat:

Opiskelijalähtöisyys

” (--) Että se luottamus on rakennettava ja opettajana tunnistettava tämän kyseisen opiskelijan vahvuudet ja kehittymiskohteet. Ja lähtee hakemaan sitten hänelle ehkä sopivaa työpaikkaohjaajaa ja työpaikkaa ja saada sellainen luottamuksellinen suhde että uskaltaa kertoa opettajalle mitkä asiat askarruttaa ja mietityttää. (--)” H9

Kasvattaja-orientaatiossa opettajat kokevat olevansa tärkeässä ja vastuullisessa roolissa opiskelijan tukena koko prosessin ajan. Opiskelijälähtöisyydessä suhde halutaan muodostaa opiskelijan kanssa usein henkilökohtaisesti. Kasvattaja pyrkii kohtelevaan opiskelijoita yksilöinä ja haluaa päästä kiinni näiden persoonaan, vahvuuksiin ja kehittämiskohteisiin.

Opiskelijälähtöisyyttä korostetaan osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa, jossa opintoja henkilökohtaistetaan ja luodaan joustavia opintokokonaisuuksia. Tulos on yhteneväinen Paason ja Korennon (2010, 64-80) tutkimustulosten kanssa. Heidän mukaansa opiskelijan oppimisen edistämisen ja tukemisen tärkeys korostuu ammatillisen opettajan työssä vuonna 2020. Tärkeimpinä osaamisina (merkitys 10 asteikolla 0-10) ovat tasavertaisuusajattelu, ohjauksen ja tuen tarpeen tunnistaminen, opiskelijan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen ohjaus sekä tukeminen.

Korostavat tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja arvioinnissa

”Ja se on haastavaa kun työpaikat on niin erilaisia ja siellä arvostaan erilaisia asioita ja vaaditaan niin erilaisia asioita, niin että tulis tasa-arvoisesti kohdelluksi niin se tuntuu kyllä aika vaikealtakin. Näin kun näkee montaa tasoa siinä.” H10

”Juuri se tasalaatuisuus ja se että se opettajat... Myös opettajan kannalta se, että se olis tämmönen, että se on kriteeripohjaista sitten se arvioiminen. Palautettakin voi antaa kaikista asioista, mitä siellä työssäoppimisessa tapahtuu. Kaikkea tämmöstä oppimisen arviointia ja missä hän kehitty. Ja sitten kun se on varsinainen ammattiosaamisen näytön vastaanottaminen, niin se on että se todellisuudessa sitten vastaa sitä tutkinnon osaa. Se on kehittämisen kohde. Tasalaatuisuus, tasa-arvoisuus on sitten loppukädessä se, ei se saa olla luokastakaan riippumaton. Ettei se saa henkilöityä liikaa opettajaan.” H9

Tässä orientaatiossa opettajat haluavat, että opiskelijat tulevat tasa-arvoisesti kohdelluiksi työpaikoilla. Toisissa työpaikoissa opiskelijoille annetaan enemmän vastuuta, ja nämä pääsevät

kehittymään hyvässä ohjauksessa ja perehdytyksessä. Kaikissa työssäoppimispaikoissa ei ole yhtä hyvä tilanne, minkä vuoksi myös oppimistulokset vaihtelevat. Tasa-arvon merkitys korostuu erityisesti arvioinnin yhteydessä, sillä arvioinnin tulisi olla kriteeripohjaista, ei työpersoonallisuuden arviointia. Informantit korostavat sitä, että työpaikat ovat vaativuudeltaan, arvoiltaan ja liikeideoiltaan hyvin erilaisia. Heidän mukaansa on haastavaa arvioida opiskelijan suoriutumista, sillä pyrkimys on opiskelijoiden oikeudenmukaiseen kohteluun. Opettajan tehtävä on varmistaa se, että opiskelija saa oikeudenmukaisen ja tasapuolisen arvioinnin esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa työpaikkaohjaajan ja opiskelijan näkemykset eroavat toisistaan.

Lakiin kirjattu ammatillisen koulutuksen tehtävä paljastaa tasa-arvoisuuden olevan keskeinen ammatillisen koulutuksen arvo. Aarnio ja Pulkkinen kuvaavatkin, että tasa-arvo ajaa yhteiskunnan tarpeita, siinä missä työelämävastaavuus kohdistuu työelämän osaamisvaatimukseen (Aarnio & Pulkkinen 2015, 21). Opettaja on yhteiskunnallinen toimija ja vallankäyttäjä. Opettajuus pohjautuukin tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden arvoille, jolloin ei ole kovin yllättävää, että vastaajat kokevat itsensä näiden arvojen ajajiksi tilanteessa, jossa työpaikkaohjaajat arvoivat työssäoppimisjaksoa työelämäosaamisen perusteella. Tasa-arvoisuus korostuu siten myös siinä, millaiset mahdollisuudet opiskelijat saavat työssäoppimispaikkoihin. Myös Paaso ja Korento (2010) huomauttavat, että tasa-arvokysymykset ovat tulevaisuuden opettajan haaste ja myös tärkeä osaamisalue.

Työpaikan ja opiskelijan soveltuvuus tärkeää

”Vaikka työpaikka vastaa tai ohjaava opettaja vastaa, että tulee tavallaan silleen että oikea opiskelija ja työpaikka kohtaa sen lisäksi että se sopii niihin tutkinnonosataavoitteet että siellä voidaan näyttää ne asiat ja oppia ne niin myöskin että kun meillä on eri tyyppisiä opiskelijoita niin kyllä mä ainakin pyrin siihen, että mä tunnen työpaikkaohjaajat hyvin. (--) Jos opiskelija on vaikkapa arka ja ujo ja hyvin epävarma kaikesta, niin kyllä mulla heti täällä niin kuin raksuttaa, että hei tuo ohjaaja olis tälle opiskelijalle hyvä, joka sais varmaan hänet rohkaistua ja puhkeemaan kukkaan.” H9

Vastauksissa painotetaan opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien persoonien keskinäistä soveltuvuutta sekä työpaikan soveltuvuutta oppilaitoksen tavoitteisiin. Kasvattaja-opettajat haluavat panostaa siihen, että työpaikka ja työpaikkaohjaaja ovat opiskelijalle soveltuvia. Kasvattaja pyrkii siis tuntemaan sekä opiskelijat että ohjaajat riittävän hyvin, jotta osaisi yhdistää oikeat ihmiset.

Tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen, jonka uskotaan pääsevän täyteen potentiaaliin opiskelijalle sopivimman työpaikkaohjaajan kanssa.

Työssäoppimisprosessissa korostuvat myös persoonien yhteensopivuus, jolla on myös yhtymäkohtia tavalliseen rekrytointiprosessiin. Voidaan ajatella, että opettajalta vaaditaan myös ikään kuin henkilöstökonsultin osaamista, siis taitoja yhdistää työntekijä (opiskelija) ja työnantaja keskenään.

Tätä tutkimustulosta voidaan pitää yllättävänä, sillä aiemmissa tutkimuksissa ei ole korostunut työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden yhteensopivuus ammatillisen opettajan työssä.

Rooli valmentajana, joka kannustaa ja valmentaa kohti työelämää

”Niin tota tää jatkuva palaute kun he kirjoittavat sitä (työssäoppimisen) päiväkirjaa ja mä palautteita annan sinne ja mitä tehdään. Yritän tsemptata mitenkä siellä (työpaikalla) vois harjoitella niitä tehtäviä ja mitä tähän kuuluu. (--)” H10

”Aika nopeesti vaikka mä esim. valmennustilanteessa aina sanon, että no soitatte mulle ja kerrotte jos joku sanoo jotenkin ikävästi tai kohtaa silleen.. Mietitään sitä sitten yhdessä että mitä siinä takana on. Ihmisillä on huonoja päiviä eikä se oo sulle tarkoitettu ja näin päin pois. (--)” H9

”(--) ihan arkisissa puheissa mitä on ja viitataan, se se oo semmonen pelottelukonsti, että sitten kun menette sinne niin pitää olla jo tietyt valmiudet kunnossa, jotta yleensä sinne pääsee. Sinne ei joudu vaan pääsee. Kun joku kysyy välillä, että minne mä joudun, niin mä sanon ettet minnekään, sinne pääsee. Elikkä se asennepuoli, ei pidä pelotella sitä, että sinne kun meette niin näätte mitä se on, ei tältä linjalta.” H12

Opettaja kokee itsensä valmentajaksi, joka käyttää aikaa erityisesti siihen, että valmentaa opiskelijoita etukäteen ennen työssäoppimisjakson alkua. Tätä pidetään keskeisimpänä opettajan työvaiheena. Opettaja valmentaa opiskelijoita työelämässä pärjäämiseen. Toisaalta korostetaan työpaikkaohjaajan tärkeää roolia jakson aikana. Oppiminen tapahtuu siten, että työpaikkaohjaaja neuvoa, opastaa ja antaa palautetta. Kasvattaja valmentaa opiskelijat työssäoppimisjaksolle, mutta käytännön vastuu työssäoppimisen ohjaamisesta jää työpaikkaohjaajalle.

Valmentaminen on sinänsä luonnollinen tutkimustulos, sillä opettajat kutsuvat työssäoppimisjaksolle valmentautumista valmentamiseksi. Onko tulevaisuuden ammatillinen

opettajuus sitten korvautumassa valmentamisella? Ainakin Paason (2010) väitöstutkimuksessa yhdeksi opettajuuden tulevaisuuden kuvaksi luodaan juuri valmentajuus.

Työelämä- ja tiimityötaitojen oppiminen sekä työyhteisön merkitys työssäoppimiselle

”Tärkeintä on oppia tiimityötaidot, että useat on ujoja ja rohkeus puuttuu. Toinen tärkeä on työelämän pelisäännöt, tullaan ajoissa yms. Opiskelijoilta usein voi roolimalli puuttua tai on muuten vain vielä lapsellinen.” H11

”Että silloin jos on huono ilmapiiri niin silloin ei viihdytä. On vähän sellaista kärtyisyyttä ja huonotuulisuutta ja tällaisia vähän niin silloin se on niin kuin se. Että nää on hyvin tämmöisiä nää nuoret että nää on tuntosarvet aina kohdallansa että ne aistii ihan kaiken kyllä.” H11

Kasvattajaksi itsensä määrittävät opettajat korostavat työssäoppimispaikan sosiaalista ympäristöä ja mahdollisuutta kasvaa ammattilaiseksi työyhteisön tuella. Heidän mukaansa työssäoppimisen tärkein tehtävä on opettaa opiskelijoille työelämä-, tiimityö- ja ryhmätyötaitoja, jotka koetaan jakson onnistumisen kannalta merkittäviksi. Työpaikoilla tehdään työtä usein ryhmässä tai pareittain, joten on luonnollista, että yhteisöstä tulee hyvin tärkeä osa työssäoppimista.

Haastateltavat opettajat korostavat työyhteisön merkitystä työssäoppimisen onnistumiselle. Kasvattajat painottavat nuoren huomioimista ja vastaanottoa työpaikoilla. On tärkeää, että opiskelija otetaan mukaan tasavertaisena työntekijänä rennossa ilmapiirissä. Tulosten mukaan nuoret ovat herkkiä ja aistivat työpaikan hyvän tai huonon ilmapiirin.

Kurikka ym. (2010, 14-17) ovat korostaneet tutkimuksessaan työpaikkaohjaajan koulutuksen tärkeyttä työelämän vaatimusten muuttuessa. Toisaalta työssäoppimisen lisääntyessä myös työpaikkaohjaajan vaatimukset kasvavat, jolloin myös työpaikkaohjaajalta vaaditaan työelämätaitoja. Työpaikkaohjaajan työn keskeinen sisältö koskee työssäoppimisen ohjaamista, joten se sisältää paljon kohtaamis- ja ohjaamistaitoja.

Huoli opiskelijalle jäävän ajan vähyydestä

”Sitten kun siihen liittyy taustalla se opiskelijahallintajärjestelmä Wilma että me saatais niin hyvään kuntoon nää kaikki asiat tää olis tämmönen olis semmonen toisisijainen juttu tää tekniikka ja tällänen. Vaan se aika voitais käyttää sit siihen opiskelijan valmentamiseen ja kohtaamisen,

tukemiseen ja kannustamiseen. Mutta meillä ei vielä sillä tavalla ole nää asiat. Tää on tekniikkakeskeistä. ” H9

Opettajan työn teknistymisen seurauksena haastateltavat opettajat kokevat kadottavansa otettaan opiskelijan arjesta. Opettaja on huolissaan resurssien vähenemistä ja opiskelijalle jäävän ajan vähyydestä. Heidän mukaansa keskittymisen tulisi byrokratian sijaan olla opiskelijan arjessa. Kasvattaja-opettajaksi tyypiteltyt vastaajat kokevat väsymistä ja vaikeuksia ajan riittävydessä, sillä aikaa menee työssäoppimiseen liittyvien prosessien kirjaamiseen. Opettaja joutuu käyttämään paljon aikaa ja resursseja myös työssäoppimispaikkojen etsimiseen.

Ammatillisten opettajien huolena on ollut työn liika byrokraattisuus, joka vie työtä kauemmaksi opiskelijan kanssa toimimisesta. Opettajan tulevaisuudenkuva kuitenkin nähdään ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan tukena ja ammatillisen kasvun mahdollistajana yhteistyössä työelämän kanssa. (Paaso & Korento 2010.)

Tarve saada tukea työlleen esimieheltä

V: ”Organisaatio on sillä tavalla muuttunut nyt viime aikoina, että en mä sillä tavalla oo nähnyt oikein mitään tukea tässä viime aikoina. Mä en koe, että olis millään lailla tuettu, mutta kyllä mä sanoisin, että aikasemmin on ollut niin kuin esimies on ollut hyvin lähellä. Että esimiehet...”

H: Toivoisitko enemmän tukea?

V: ”No kyllä. Ehdottomasti. Mutta voiko se olla tässä organisaatiomallissa enää näin että kyllä näin on että tota kyllä silloin vanhaan aikaan oli paljon huonoakin joka on korjaantunut mutta tämä on kyllä ehdottomasti sellainen että tota kyllä me keskusteltiin , että hän oli jollakin tavalla lähempänä tai mullahan on ollut niin paljon esimiehiä, 10 on ollut ja 11 on nyt. Iso organisaatio elikkä juurikin tää Tredu on sen tehnyt että esimiehet ovat etäämpänä.” H10

Viisi kuudesta opettajasta mainitsi, että kaipaisi tukea työlleen esimieheltään, sillä työssäjaksamisen kanssa on haasteita. Erityisesti työpaikkojen saamiseen ja verkostojen laajentamiseen kaivataan tukea, sillä työssäoppimispaikkojen löytäminen nähtiin suureksi haasteeksi. Myös työn aiempaa tehokkaammalle organisoinnille on tarvetta, sillä ammatillisen koulutuksen resurssit vähenevät.

Tämä viesti oli tässä tutkimuksessa aika selkeä, ja voidaankin pohtia sitä, minkälaista vaikutusta ammatillisen koulutuksen leikkauksilla on opettajien työssäjaksamiseen ja hyvinvointiin. Ammatilliselta koulutukselta on vuosi vuodelta viety resursseja, kun samaan aikaan opettajat tekevät edelleen samaa työtä muutosten ja resurssien vähenemisestä johtuvien paineiden keskellä. Sitaatissa mainittu organisaatiomuutos on myös vaikuttanut tuen tarpeeseen, sillä esimiehen ei koeta olevan riittävästi saatavilla. Tuloksissa jää kuitenkin hieman epäselväksi, saavatko opettajat tukea kollegoiltaan. Osa mainitsi juuri työpaikkojen löytymisessä auttavan kollegoiden verkoston, josta saa tarvittaessa tukea ja apua.

6.2 Millaisia odotuksia ja kehittämisehdotuksia tutkittavilla on työssäoppimisen kehittämisestä?

Opiskelijaan liittyvät odotukset

Kaikkein eniten kehitettävää on työelämätaidoissa. Tämän huomion tekivät sekä työpaikkaohjaajat että opettajat. Työssäoppimisyakson onnistumisen kannalta opiskelijan motivaatiolla ja asenteella on merkitystä. Tämä tuli eniten esiin työpaikkaohjaajien kommentoissa. Arviointitilanteessa opiskelijan itsearviointitaidot ovat usein heikot, joten kolmen keskeisen toimijan keskustelu jakson kulusta on hankalaa.

Opettajaan liittyvät odotukset

Resurssien väheneminen näkyy opettajan työssä, sillä työssäoppimisprosessiin, erityisesti käynneille työpaikoilla ja työpaikkojen etsinnän ennakkovalmisteluun, ei ole riittävästi aikaa. Opettajien haluttaisiin olevan nykyistä enemmän taustatuki opiskelijalle ja työpaikkaohjaajalle.

Erään työpaikkaohjaajan mukaan opettajien tulisi ohjata nuoret esittäytymään työssäoppimispaikkaan ennen jakson alkua, mikä helpottaisi työpaikan valmentautumista tulevaan jaksoon. Tärkeäksi nähdään myös nuorten valmentaminen työelämään. Opettajien tulisi panostaa erityisesti jakson alkuun, sillä opiskelijoiden työelämätaidot ovat osin heikot.

Opettajat ovat aineiston mukaan suuressa roolissa opiskelijoiden työssäoppimispaikkojen etsinnässä. Opettajien suurena haasteena on löytää työssäoppimispaikka, jossa on tarjolla muutakin kuin rutiiniluonteista työtä, siis työtehtäviä, jotka ovat tutkinnonosatavoitteiden kannalta

olennaisia. Tällöin opettajalta vaaditaan paitsi opiskelijan valmiuksien ja lähtötason tiedostamista myös työpaikkojen ja henkilöstön tuntemista.

Oppilaitokseen ja koulutuksen järjestäjän liittyvät odotukset (TREDU ja Tampereen kaupunki)

Tutkittavien mukaan oppilaitokselta odotetaan nykyistä enemmän yhteistyötä ja verkostoitumista eri alojen yritysten kanssa, sillä työssäoppimispaikkoja on vaikea saada. Lisäksi korostetaan tiedottamisen lisäämistä elinkeinoelämän suuntaan ja tietoisuuden levittämistä työssäoppimisesta ja työpaikkaohjaajaksi kouluttautumisesta, jotta työssäoppimiseen liittyvät käsitteet tulevat tutuiksi. Yrityksille tulisi luoda mahdollisuus kertoa itsestään sekä markkinoida ja tuoda ilmi omaa työnantajamielikuvaa.

Byrokratiaa tulisi vähentää ammatillisen opettajan työstä, jotta työssäoppimisen ohjaamiselle jäisi nykyistä enemmän aikaa. Opettajan työhön sisältyy tutkittavien mukaan liikaa paperityötä, jolloin aikaa menee kirjaamiseen ja dokumentointiin. Opettajan työkalut ja välineet (esimerkiksi oppilashuoltojärjestelmä Wilma) halutaan nykyistä tehokkaammiksi, jotta aikaa jää ohjausprosessiin ja opiskelijan arkeen.

Koulutuksen järjestäjältä odotetaan yhteistä kehittämistä. Sillä tarkoitetaan oppilaitoksen monimuotoista yhteistä kehittämistä sen sijaan, että eri alat kehittäisivät omia työssäoppimisen prosessejaan. Yhteiseen kehittämiseen liittyy myös se, että palautetta tulisi kerätä entistä paremmin ja laajemmin, jotta prosessi ei päättyisi työssäoppimisjakson päättymiseen. Tätä perustellaan sillä, että työssäoppiminen on usein liukuhihnatoimintaa, joka toistuu kerta toisensa jälkeen. Lisäksi koetaan, että kehittämiseen jää liian vähän aikaa.

Työssäoppimisen organisointiin liittyy haastateltavien mukaan monenlaisia kehittämistä vaativia käytännön toimia. Parannusehdotukset olivat konkreettisia. Yhden tutkittavan mukaan työpaikkojen maantieteellisen sijainnin takia työpaikoilla käynti tulisi miettiä uudelleen, jotta aika ei kuluisi liiaksi matkustamiseen. Työpaikkaohjaajista osa toivoi väliarviointia työssäoppimisjakson keskivaiheessa. Erään vastaajan mukaan työssäoppimisen organisointiin tarvitaan intensiivisempi tutustumisjakso, jossa voidaan ikään kuin tunnustella, soveltuvatko työpaikkaohjaaja ja opiskelija toisilleen. Tällöin on mahdollisuus yhdessä kolmikannassa arvioida jakson kulkua ja miettiä sitä, jatketaanko opiskelijan työssäoppimisjaksoa vai puretaanko sopimus. Tämän koetaan olevan hyödyksi erityisesti opiskelijalle ja työpaikkaohjaajalle. Osa tutkittavista mainitsi riittävän pitkien jaksojen merkityksen työssäoppimisjakson onnistumiselle, jotta jaksot eivät kuormita työpaikkaa ja työpaikkaohjaajaa.

Eräs opettaja toivoi, että joustavuutta voitaisiin lisätä, jolloin osanäyttöjä työpaikoilla voisi järjestää nykyistä enemmän. Opettajien resurssien vähenemisestä johtuen työssäoppimisen ohjaamiseen tarvitaan malli, jonka avulla opettaja pystyy ohjaamaan mahdollisimman suuria ryhmiä. Valmentamiseen tarvitaan enemmän aikaa, sillä opiskelijat eivät onnistu työssäoppimispaikan hankinnassa.

Sekä opettajat että työpaikkaohjaajat kaipaavat nykyistä enemmän koulutusta, tosin opettajat mainitsivat erityisesti työpaikkaohjaajien koulutustarpeen, joka liittyy ajankohtaiseen osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Myös opettajat haluaisivat enemmän koulutuksia muutoksista, jotka koskevat heidän työtään. Koulutukseen tarvitaan lisää käytännönläheisyyttä, ja koulutuksen ajankohtaan tulisi kiinnittää huomiota. Koulutus tulisi järjestää silloin, kun uudistukset ovat vasta tulossa. Työpaikkaohjaajan koulutusta tarvitaan lisää, sillä osaamisperustainen opetussuunnitelma vaatii osaamista. Yksi haastateltavista korosti myös ihmiskäsityksen merkitystä työpaikkaohjaajan koulutuksessa.

Työpaikkaan eli yritykseen liittyvät odotukset

Opettaja-vastaajien mukaan työpaikalta odotetaan sitoutumista prosessiin siten, että opiskelijoiden edellytyksistä onnistua työssäoppimisjaksolla huolehditaan. Tällaista huolehtimista on esimerkiksi riittävän perehdytyksen antaminen heti jakson alkaessa. Opettajat peräänkuuluttivat työpaikkojen vastuuta työssäoppimisesta ja nuorten ohjaamisesta. He toivoivat, että työpaikoilla nimetään vastuhenkilö, joka vastaa käytännön ohjaamisesta ja organisoinnista. Toisaalta työpaikoilta odotetaan vastuullisuutta myös siten, etteivät ne tarjoaisi töitä, jos tarjolla ei ole muuta kuin hyvin rutiiniluontoisia työtehtäviä.

Työpaikkojen ilmapiiriltä odotetaan nuorisomyönteisyyttä. Tutkittavien mukaan on tärkeää, että nuoret otetaan mukaan työyhteisöön ja heihin suhtaudutaan positiivisesti. Toisaalta aineistosta ei ilmennyt kielteistä suhtautumista opiskelijoihin.

Myönteisellä asenteella tarkoitetaan myös yrityksen aitoa halua osallistua työssäoppimisen keinoin nuorten kouluttautumiseen ja vastuuseen nuorista tulevaisuuden osaajina.

Työpaikkaohjaajan liittyvät odotukset

Arviointitaitoja pidetään keskeisenä työpaikkaohjaajan toimenkuvaan kuuluvana haastavana osaamisalueena. Työpaikkaohjaajalla koetaan olevan päävastuu arvioinnista, mutta osaaminen

arviointiin voi olla puutteellinen. Työpaikkaohjaajan rooli on tärkeä jakson arvioinnissa, sillä hänellä odotetaan olevan opiskelijan lisäksi eniten tietoa jakson kulusta.

Työpaikkaohjaajan odotetaan sitoutuvan vapaaehtoisesti nuorten ohjaamiseen koko jakson ajan. Puhutaan laadukkaasta ohjaamisesta. Ohjaamiseen ja perehdyttämiseen tarvitaan aikaa, jota koetaan olevan liian vähän. Ohjaamistaitoina esille nousivat kannustaminen, tuki, empatiakyky ja aito kiinnostus nuoren kehittymiseen. Ohjaajan odotetaan myös antavan opiskelijalle tilaa kehittyä. Tärkeää on panostaa jakson alkuvaiheeseen, koska sillä on merkitystä koko jakson onnistumiselle.

Yhteistyöhön liittyvät odotukset

Kaiken kaikkiaan yhteistyöltä saadaan tutkittavien mukaan sitä mitä odotetaan, eli luottamusta, avoimuutta ja joustavuutta.

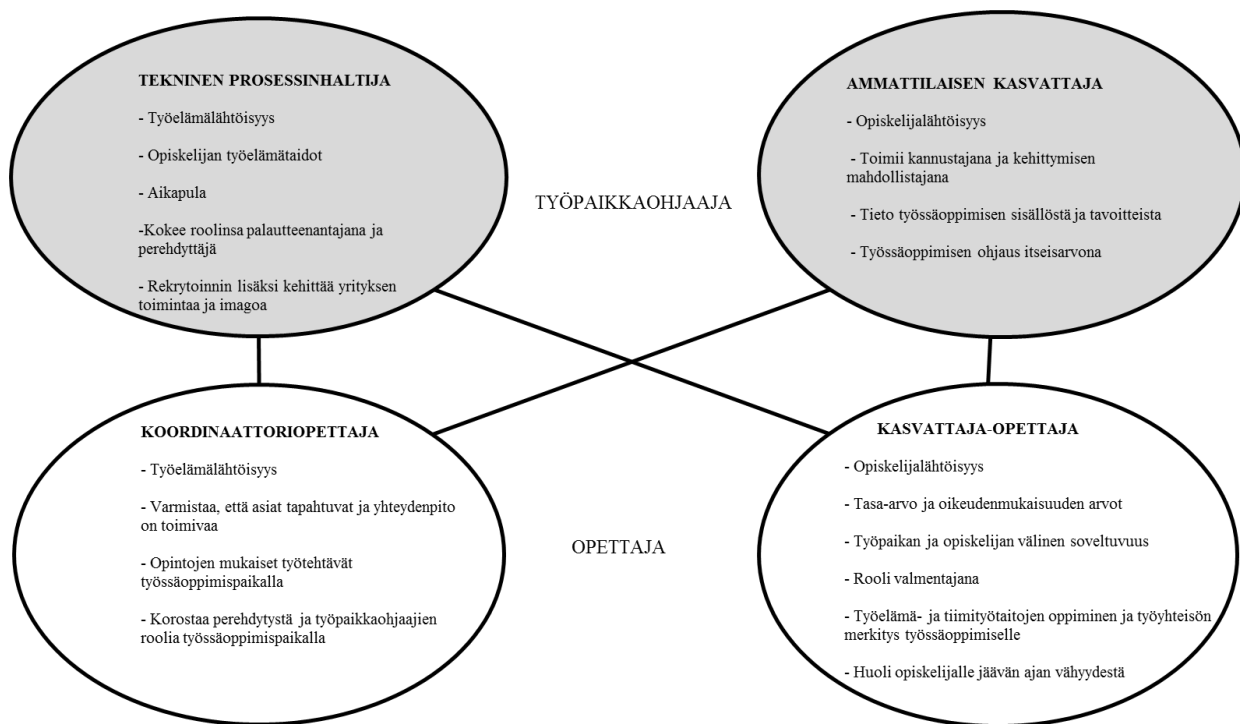
Yhteistyölle toivotaan enemmän aikaa. Molemmat osapuolet valittavat kiireestä, mutta enemmän huomioita opettajien kiireen haitoista yhteistyölle tekivät työpaikkaohjaajat. Toisaalta työpaikkaohjaajat mainitsivat usein myös sen, että ymmärtävät säästöistä johtuvan aikapulan.

Työssäoppimista tulisi viedä koko ajan pidemmälle aktiivisella vuorovaikutuksella, jotta yhteistyöverkoston olisi mahdollista saada uusia toimijoita ja uusia yhteistyökumppaneita. Koulutuksen järjestäjältä odotetaan aktiivisuutta tiedottaa ja kouluttaa työpaikkaohjaajia työssäoppimiseen liittyen. Opettajien mukaan työssäoppimisen etuja tulisi markkinoida enemmän työnantajille. Koulutuksen järjestäjältä ja oppilaitokselta odotetaan myös kykyä sitouttaa yrityksiä työssäoppimisprosessiin nykyistä paremmin. Työelämäjaksoja toivotaan myös opettajille, koska työelämäosaaminen ja verkostoituminen korostuvat yhä enemmän opettajan työnkuvassa. Sen avulla voidaan edistää koulutukseen liittyvien käsitteiden ymmärrystä.

6.3 Yhteenveto tuloksista

Seuraavissa kuvioissa on tiivistettyinä teemoina tutkimuksen keskeisimmät tulokset.

1. Millainen suhtautuminen ja millaiset kokemukset työpaikkaohjaajalla ja opettajalla on työssäoppimisjaksojen toteuttamiseen?



Kuvio 5: Työpaikkaohjaajien ja opettajien neljä erilaista suhtautumistapaa työssäoppimisjaksolla.

Kuviossa on tiivistetty luvun 6.1 teemat, jotka koskevat kutakin tyyppiä.

Tyypittelyn keinoin saadut suhtautumistavat kuvaavat kahden opettajatyypin ja kahden työpaikkaohjaajatyypin kokemuksia, roolia ja suhtautumista. Työpaikkaohjaajan tyypit on eritelty tummemmalla värillä. Kuviot kuvaavat suhtautumistapojen ääripäitä, eikä aineistosta löydy puhtaasti tämänkaltaista tyyppiä. Tyypit on kiinnitetty toisiinsa viivoilla, jotka kuvaavat osapuolten vuorovaikutusta toisiinsa, sillä työssäoppimisjaksolla kohtaa aina opettaja ja työpaikkaohjaaja erilaisine ajatuksineen. Kuvioista voidaan havaita, että kasvattaja-opettajilla ja ammatilaisen kasvattaja -työpaikkaohjaajilla on melko samanlaiset suhtautumiset ja kokemukset työssäoppimisjaksoon liittyen. Myös koordinaattori-opettajilla ja tekninen prosessinhaltija -työpaikkaohjaajilla on hieman saman tyyppiset, työelämälähtöiset suhtautumistavat ja kokemukset työssäoppimiseen liittyen.

2. Millaisia odotuksia tutkittavilla on työssäoppimisen kehittämistä kohtaan?

Työpaikkaohjaaja odottaa:

ITSELTÄÄN	OPISKELIJALTA	OPETTAJALTA
Aikaa ohjaamiseen	Työelämätaidot	Aikaa ohjaamiseen
	Motivaatio ja asenne	Työelämätaitojen valmentaminen
	Itsearviointitaidot	
TYÖPAIKALTA	YHTEISTYÖLTÄ	OPPILAITOKSELTA
Aikaa ohjaamiseen	Työpaikan ja opiskelijan yhteensopivuus	Yhteistyö ja verkostoituminen
Tietoa työssäoppimisesta	Aikaa yhteistyöhön	Työssäoppimisjakson organisointi
		Koulutusta työpaikkaohjaajille

Kuvio 6: Työpaikkaohjaajien odotukset työssäoppimisen kehittämisestä

Opettaja odottaa:

TYÖPAIKKAOHJAAJALTA	OPISKELIJALTA	ITSELTÄÄN
Arviointitaidot	Työelämätaidot	Aikaa ohjaamiseen
Ohjaamistaidot	Itsearviointitaidot	Työpaikan soveltuvuuden arviointi
Aikaa ohjaamiseen		
TYÖPAIKALTA	YHTEISTYÖLTÄ	OPPILAITOKSELTA
Sitoutuminen ja vastuu	Verkostoituminen ja tiedottaminen	Yhteistyö ja verkostoituminen
Työkulttuuri opiskelijoita suosiva		Byrokratian vähentäminen
Työllistäminen		Yhteinen kehittäminen
		Esimiehen tuki
		Työssäoppimisjakson organisointi
		Koulutusta opettajille

Kuvio 7: Opettajien odotukset teemoittain työssäoppimisen kehittämistä kohtaan

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa on kuvattu erilaisten tyyppien eroja ja yhtäläisyyksiä sekä sitä, millaisia jännitteitä eri tyyppien suhtautumisesta voidaan havaita. Lisäksi tuloksia tarkastellaan suhteessa aiemmin aiheesta tehtyyn tutkimuskirjallisuuteen.

Johtopäätöksenä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voidaan todeta, että kasvattajamaisesti ja teknisesti suhtautuvia löytyi niin työpaikkaohjaajista kuin opettajistakin. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ja työpaikkaohjaajilla oli hyvin vaihtelevia ja erilaisia kokemuksia, eikä mitään kovin yhtenäistä opettajan tai työpaikkaohjaajan suhtautumista tai kokemusta voitu löytää. Suurin osa työssäoppimisjaksoista saaduista kokemuksista oli hyviä, mutta keskenään erilaisia. Tutkimuksessa saatiin selville erilaisia toiminnan lähtökohtia, joiden pohjalle suhtautuminen ja kokemukset rakentuvat. Nämä ovat lähtökohtia osapuolten erilaisten roolien ymmärtämiselle ja työssäoppimisen kehittämiseksi.

Johtopäätöksenä tutkimuskysymyksille voidaan todeta, että työpaikkaohjaajilla on motivaatiota ja kiinnostusta työssäoppimista kohtaan. Työssäoppiminen koetaan tärkeäksi jaksoksi nuorelle, vaikka näkemykset siitä ovatkin erilaisia. Haastatellut työpaikkaohjaajat kokivat, että heillä on osaamista riittävästi, mutta opettajat toivovat yleisesti työpaikkaohjaajille enemmän ohjaamis- ja arviointitaitoja. Työpaikkaohjaajan rooli näyttäytyy sekä nuoren ammatillista kasvua tukevana kasvattajana että työssäoppimisesta laadittuja ohjeita noudattavana prosessinhaltijana. Opiskelijat eivät näyttäyty aineiston valossa taakkana, vaan heihin suhtaudutaan positiivisesti ja heille halutaan antaa aikaa, jota ei kaikissa olosuhteissa kuitenkaan ole riittävästi. Opettajat näkevät myös roolinsa kaksijakoisesti. Toiset toimivat koordinaattorina, joka varmistaa prosessin kulkua ja pitää yhteyttä työpaikoille ja opiskelijaan; toiset puolestaan näkevät roolinsa enemmän kasvattajana ja valmentajana, joka on tärkeänä tukena opiskelijalle koko jakson ajan. Yhteistä opettajien puheille oli esimiehen tuen tarve verkostojen laajentamiseen ja työpaikkojen löytämiseen. Tämä kertoo mahdollisesti siitä, ettei työelämäyhteistyö ole vielä kehittynyt orgaaniseksi osaksi opettajan työtä. Verkostot työelämään ja soveltuvien työssäoppimispaikkojen saaminen ovat kuitenkin koko työssäoppimisjärjestelmän perusta.

7.1 Samanlaisuudet ja erilaisuudet tyyppien välillä

Yksi johtopäätöksistä on, että osan työpaikkaohjaajista suhtautuminen on yllättävän samankaltainen kuin kasvattaja-opettajilla, jossa otetaan vastuuta opiskelijasta ja tämän ammatillista kasvua halutaan tukea. Tutkimustulokset ovat siinä mielessä positiivisia nykyisten koulutuspoliittisten päätösten valossa, että ne antavat viitteitä siitä, että työpaikoilla otetaan vastuuta opiskelijasta ja ollaan jokseenkin tietoisia työssäoppimisen tavoitteista. Työssäoppiminen hyödyttää myös yritystä.

On kuitenkin huomattava, että myös toisenlaista orientaatiota on havaittavissa. Tällöin suhde opiskelijaan on etäisempi, ja opettajan tuki on opiskelijalle mahdollisesti tärkeämpää. Työpaikkaohjaajan koulutus voi olla yksi ratkaisu suhtautumistavan muuttumiseen, mutta aito halu auttaa ja olla mukana nuoren kehittymisen tukijana lähtee työpaikkaohjaajasta itsestään. Aivan kuten opettajuuden, sen voidaan ajatella olevan myös persoonaan ja identiteettiin vahvasti pohjautuvaa (ks. Ojanen 2006). Jo nyt työpaikkaohjaajaksi ryhtyminen on vapaaehtoista. Mahdollisesti ajan puute, henkilökemiat tai motivaatio työssäoppimista kohtaan voivat olla syynä suhtautumistapojen erilaisuuteen.

Toisaalta myös opettajat ovat mahdollisesti ottaneet enemmän koordinoijan ja yhteydenpitäjän roolin, sillä resurssien jatkuva väheneminen ei ehkä mahdollista riittävän yksilöllistä opetusta ja ohjausta opiskelijoille. Huoli ammatillisen opettajan työn tulevaisuudesta ja ajan riittämättömyydestä eivät välttämättä anna riittävästi mahdollisuuksia suoriutua työstä hyvin, vaikka halu opiskelijan tukemiseen ja kasvattamiseen onkin olemassa. Opettajan rooli kasvattajana ei ole ainakaan Paason (2010) tai Paason ja Korennon (2010) tutkimustulosten valossa katoamassa, vaan entistä tärkeämmäksi nousee opiskelijoiden tukeminen niin elämänhallinnan osa-alueilla kuin oppimisen ja ohjauksen tukijanakin.

Helakorpi (2006, 57) painottaakin tulevaisuuden asiantuntijuutta määritteleviä tekijöitä, joita ovat asiakkaan näkeminen kumppanina, yhteistyön suuri merkitys ja tiimityön sekä verkostojen käyttö työssä. Perinteisesti opettajuus on perustunut melko laajaan autonomiaan, mutta tulevaisuuden opettajuus määrittyy yhteistyöksi eri tahojen kanssa.

Tämänkaltaista suuntausta on nähtävissä opettajien koordinaattori-suhtautumistavassa, jossa toiminta työssäoppimisen kontekstissa on toiminnan organisointia, koordinoimista, yhteistyötä ja verkottumista elinkeinoelämän toimijoiden sekä opiskelijoiden kanssa.

Eri alojen eroavaisuuksia

Matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla opettajat olivat selkeästi eniten kasvattajamaisesti suhtautuvia. Mahdollisesti tähän on syynä alan ihmisläheisyys ja toisaalta myös palveluhenkisyys, jota odotetaan alalla toimivilta ja mahdollisesti myös opettajilta. Työpaikkaohjaajat puolestaan edustivat molempia tyyppisiä, ja tähän ovat mahdollisesti syynä keskenään hyvin erilaiset toimintaympäristöt, joissa he toimivat.

Tekniikan alalla opettajat edustivat kasvattajamaisuutta, mikä saattaa selittyä sillä, että opiskelijoilla oli haastattelujen perusteella jonkin verran elämänhallinnan vaikeuksia ja hieman myös asenneongelmia koulunkäyntiä kohtaan. Työpaikkaohjaajat puolestaan edustivat molempia tyyppisiä. Tähän syynä saattaa olla teollisuuden alan hektisyys, jossa aikaa ei aina jää opiskelijalle, tai toisaalta (lahjakkaiden) opiskelijoiden, jotka voivat kasvaa ja kehittyä työssään, näkeminen mahdollisuutena.

Liiketalouden alalla oli eniten koordinaattori-tyyppisiä opettajia. Tähän syynä voi olla haastattelujen perusteella ilmennyt opiskelijoiden itseohjautuvuus, jolloin he eivät kenties tarvitse niin suurta tukea ja kannustusta. Toisaalta myös opettajat saattoivat olla erityisen työelämäorientoituneita, joiden mukaan työ opettaa ja edistää parhaiten myös koulutuksen jälkeistä työllistymistä.

Työpaikkaohjaajat puolestaan olivat sekä teknisesti suhtautuvia että kasvattajia. He ottivat työssäoppijoista kokonaisvaltaisen vastuun, joten opettajien panos jäi mahdollisesti vähemmälle. Tekninen prosessinhaltija -tyyppiä nähtiin siinä, että juuri työpaikan työssäoppimiselle asetetut tavoitteet koettiin mahdollisesti tärkeimpänä tavoitteena työssäoppimiselle. He toimivat myös enemmän palautteen antajina ja perehdyttäjinä.

Erilaisuudet opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä

Erilaisuudet suhtautumisessa työssäoppimiseen perustuvat erilaisiin tavoitteisiin työssäoppimisjaksolla. Opettajat noudattavat tutkinnon perusteisiin kirjattuja tavoitteita ja opetussuunnitelmaa. Työpaikkaohjaajalla on puolestaan tavoitteita työn laadulle ja resursseille. Lähtökohtana kuitenkin on, että työssäoppimisen yhteydessä noudatetaan oppilaitoksen puolelta tulevia tavoitteita. Niiden järjestäminen saattaa olla joillakin työpaikoilla vaikeaa, joten on myös pohdittava sitä, minkälaiset tavoitteet työpaikka sitten asettaa ja kuinka samansuuntaisia ne ovat oppilaitoksen kanssa. Osapuolten välille voi syntyä ristiriitoja, jos tavoitteet ovat hyvin erilaiset.

Kuten aiemmin tulososiossa 6 pohdittiin, ammatillisen opettajuuden arvot pohjautuvat erityisesti arvioinnissa oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon. Ristiriitoja voi tulla siitä, että opettajat haluavat toteuttaa työssäoppimisen arvioinnissa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta opiskelijoiden kesken, vaikka työssäoppimispaikat ovatkin arvoiltaan, lähtökohdiltaan, vaativuudeltaan ja ohjaamiseltaan erilaisia. Arvioinnissa huomionarvoiset osaamiset eivät aina ole työpaikan ydinosaamista, joten he painottavat arvioinnissa kenties enemmän työelämätaitoja ja persoonan soveltuvuutta työpaikalle ja koko alalle.

Samanlaisuudet opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä liittyvät työssäoppimisen koettuun tärkeyteen, sillä jokainen haasteltava suhtautui työssäoppimiseen positiivisesti. Työssäoppimisella koettiin olevan suuri merkitys opiskelijan kasvussa ammatillisuuteen. Molemmat osapuolet olivat yhtä mieltä siitä, että työssäoppimisen aikana opitaan tärkeitä työelämän pelisääntöjä.

Kasvattaja-opettajan ja ammatillaisen kasvattajan yhtäläisyydet ja erot

Kasvattaja-opettaja ja ammatillaisen kasvattaja ovat hyvin lähellä toisiaan, sillä molemmissa tyypeissä heijastui opiskelijälähtöisyys. Työssäoppimisjakson halutaan palvelevan opiskelijan kasvua ammatillaiseksi monipuolisten ja riittävän vaativien työtehtävien kautta. Tätä voisi pitää ideaalina työssäoppimiselle erityisesti opiskelijan kannalta, sillä ideaalitulanteessa opiskelijalla on kaksi häntä tukevaa aikuista, jotka sekä kannustavat, kehittävät että valmentavat opiskelijaa.

Suuria eroavaisuuksia näiden kahden välillä ei ole muuta kuin se, miten kasvattaja-opettajat pitävät työssäoppimisen sosiaalista ympäristöä ja ilmapiiriä opiskelijan oppimiselle tärkeänä. Tämänkaltaisia mainintoja ei ollut työpaikkaohjaajilla. Opettajat pitävät tärkeänä myös työpaikan ja ohjaajan soveltuvuutta opiskelijalle. Tämä tosin liittyikin vahvemmin opettajan työhön. Tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvot näyttäytyvät opettajilla vahvoina, vaikkakin myös työpaikkaohjaajat mainitsivat arvioinnin haastavuuden, mutta eivät niin voimakkaasti, että sen olisi voinut nostaa yhdeksi teemaksi.

Koordinaattori-opettajan ja teknisesti suhtautuvan yhtäläisyydet ja erot

Koordinaattori-opettajan ja teknisesti suhtautuvan työpaikkaohjaajan yhtäläisyydet ovat työelämälähtöisyydessä. Koordinaattori-opettajalla on kenties hieman alistainen suhde työelämään, sillä he pitävät työelämään pääsemistä hyvin tärkeänä ja arvokkaana asiana opiskelijalle. Kuten eräs haastateltava sanoi: ”olemme kiitollisia, jos jonnekin pääsemme”. Heidän mukaansa työelämässä opitaan asioita, joita koulussa ei ole mahdollista oppia. Opiskelijat kohtaavat

työelämässä työn todellisuuden, josta he eivät saa riittävän tarkkaa kuvaa koulutuksen aikana. Eroavaisuudet ja jännitteet liittyvät työelämätaitojen tai opintojen mukaisten työtehtävien korostamiseen. Tekninen prosessinhaltija korostaa työelämätaitojen merkitystä, koordinaattori puolestaan opintojen tavoitteiden mukaisia työtehtäviä. Toinen keskeinen jännite liittyy opettajien mainitsemaan perehdytyksen tärkeyteen. He pitivät riittävän perehdytyksen antamista opiskelijalle hyvin tärkeänä jakson onnistumiselle. Tekninen prosessinhaltija -työpaikkaohjaaja puolestaan kertoi kiireen haittaavan työssäoppimisen ohjaamisen onnistumista.

Samankaltaisuudet työpaikkaohjaajien välillä

Samanlaisia piirteitä työpaikkaohjaajien välillä olivat se, että he kokivat olevansa tärkeässä roolissa työssäoppimisjaksolla. Eroja oli siinä, millaisena tuo rooli nähtiin. Kasvattajamaiset työpaikkaohjaajat panostivat kannustamiseen ja pohtivat opiskelijan ammatillista kehittymistä, teknisesti orientoituneet puolestaan keskittyivät palautteen antamiseen ja työtehtäviin perehdyttämiseen.

Erilaisuutena työpaikkaohjaajien välillä on suhtautuminen työssäoppimisen prosessiin opiskelijälähtöisesti tai vastaavasti työelämälähtöisesti. Nämä eroavat toisistaan siten, että työelämälähtöisyydessä tavoitteet työssäoppimiselle tulevat ensisijaisesti työpaikalta, ja työpaikka koetaan aidoksi oppimisympäristöksi, jonka avulla opiskelija pääsee tutustumaan työelämän todellisuuteen. Opiskelijälähtöisyydessä korostuvat opiskelijan tarpeet oppia ja kehittyä.

Toisaalta myös työssäoppimiseen käytetty aika on erottava tekijä. Jossakin työssäoppiminen jää kiireen sattuessa työpaineiden jalkoihin, kun taas ammattilaisen kasvattajan työpaikassa työssäoppimisjakso pystytään mahdollisesti suunnittelemaan siten, että kiire ei ainakaan jatkuvasti häiritse työssäoppimista. Työelämätaidot ovat teknisesti orientoineen mielestä työssäoppimisen tärkeimmät tavoitteet, kasvattajamaisilla työpaikkaohjaajilla puolestaan on tietoa työssäoppimiselle asetetuista opetussuunnitelmalähtöisistä tavoitteista, joita he pitivät puheissaan esillä. Myös ohjaamiseen suhtaudutaan eri tavalla, sillä ohjaaminen on kasvattajamaisesti suhtautuvilla itseisarvo, joka tuo hyvää mieltä ja he nauttivat nuorten kanssa työskentelystä. He haluavat kannustaa ja auttaa opiskelijaa kehittymään. Tekninen prosessinhaltija puolestaan näkee työssäoppimisen ohjaamisen perehdyttämisenä ja palautteen antamisena. Teknisesti orientoitunut kuvaa työssäoppimisesta saatuja hyötyjä yrityksen kehittämisellä, imagon nostamisella ja rekrytointimahdollisuudella.

Erilaisuudet ja samanlaisuudet opettajien välillä

Opettajien välillä erilaisuus näkyy siinä, miten he kokevat roolinsa. Kasvattaja-opettajat kokevat roolinsa enemmänkin valmentajana, joka kannustaa ja auttaa nuorta ennen jaksoa ja jakson aikana. Koordinaattori-opettaja puolestaan toimii enemmänkin koordinaattorina, joka on yhteydessä työpaikkaan ja opiskelijaan ja varmistaa, että prosessi toimii, kuten Tredun työssäoppimista kuvaavassa kaaviossa määritellään. Koordinaattori on emotionaalisesti kenties hieman etäämmällä opiskelijasta. Toinen tärkeä eroavaisuus liittyy opiskelijälähtöisyyteen ja työelämälähtöisyyteen. Kasvattaja-opettaja käsittelee työssäoppimisjakson opiskelijan kannalta, kun taas koordinaattori tarkastelee työssäoppimista työllistymisen sekä aidon ja todellisen oppimisympäristön näkökulmasta.

Kasvattaja-opettajalla painottui henkilökemioiden merkitys työpaikkaohjaajan ja opiskelijan yhteensopivuudelle. Heidän tarkoituksenaan on löytää jokaiselle opiskelijalle sopiva työpaikkaohjaaja, joka auttaa opiskelijaa yksilöllisesti tämän ammatillisessa kasvussa. Koordinaattori-opettajille puolestaan oli tärkeää, että opiskelijat saavat jakson aikana tehdä opintoja vastaavia ja opetussuunnitelmaan kirjattuja työtehtäviä. Myös työyhteisöön kiinnitettiin huomiota. Eroja oli siinä, miten työyhteisöstä puhuttiin. Kasvattaja-opettajat puhuivat siitä, miten työyhteisö vaikuttaa ilmapiiriin ja opiskelijan oppimiseen. Koordinaattori-orientaatiossa puolestaan hyvää perehdyttämistä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä opiskelijalle.

Suhteessa Tredun työssäoppimisen prosessikaavioon

Kuviossa on tarkasti määritelty eri osapuolten roolit sekä prosessin kriittiset ja tärkeät vaiheet. Tämän tutkimuksen kannalta relevantit vaiheet ovat valmennus, työssäoppimispaikka (TOP-paikka), työssäoppimisen toteutus sekä oppimisen arviointi ja palautekeskustelu. Kehittämistä käsitellään seuraavassa luvussa 7.2.

Opettajien kohdalla Tredun kuvio pitää osittain paikkansa, sillä ainakin kasvattaja-opettaja suhtautuu tehtäväänsä ikään kuin valmentajana, ja myös työssäoppimisjaksoa edeltävän jakson nimi on ”valmennus”. Myös koordinaattori-opettaja painotti työssäoppimisen tarkoituksenmukaisia työtehtäviä ja tiedottamista työssäoppimisen eri osapuolille. Muista valmennukseen liittyvistä asioista, kuten ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelusta ei ollut runsaasti mainintoja. Tosin huomio ei tässä tutkimuksessa kiinnittynyt suoranaisesti ammattiosaamisen näyttöön, vaikka se onkin osa työssäoppimisjaksoa. Työpaikkaohjaaja perehdyttää opiskelijan työpaikan sääntöihin, työyhteisöön ja työtehtäviin, mikä myös mainittiin

tässä tutkimuksessa. Työpaikkaohjaajat antavat myös palautetta. Teknisesti orientoituneet työpaikkaohjaajat korostivat palautteen merkitystä enemmän kuin toiset. Suurimmassa osassa tutkituista työssäoppimispaikoista ohjaamiseen osallistuvat muutkin työyhteisön jäsenet, kuten kuviossa toivotaan.

Ohjaavan opettajan roolista valmentaa juuri työpaikkaohjaaja tehtäviinsä ei myöskään ole juuri mainintoja. Tämä voi johtua siitä, että opettajilla oli näkökulmana usein opiskelijan prosessi, eikä niinkään se, miten opettaja ohjaa työpaikkaohjaajaa. Haastattelukysymyksen asettelussa kuitenkin otettiin huomioon se, että ohjaaminen voi tarkoittaa sekä opiskelijan että työpaikkaohjaajan ohjaamista. Opettajan käynneistä työpaikoilla oli mainintoja, ja niitä pidettiin sekä työpaikkaohjaajan että opettajan puolelta opiskelijan kannalta tärkeinä, vaikka resurssit eivät aina ole parhaat mahdolliset käyntien toteuttamiseen. Tärkein syy oli opettajan niukat resurssit ja vähäinen aika.

Keskeiset jännitteet työssäoppimisen yhteistyölle oppilaitoksen ja yritysten välillä

Työpaikan ja oppilaitoksen tavoitteiden erilaisuus voi aiheuttaa jännitteitä yhteistyölle

Osa opettajista mainitsi työssäoppimisen tärkeimmiksi tavoitteiksi työelämä- ja tiimityötaitojen oppimisen työssäoppimisjakson aikana. Vastaus on hieman yllättävä, etenkin opettajien osalta, sillä työelämätaidot eivät ole ammattitaitovaatimusten kannalta keskeisiä. Erityisesti teknisesti suhtautuva työpaikkaohjaaja painottaa työssäoppimisessa työelämätaitoja, kun taas koordinaattori-opettajien puheissa tuli voimakkaasti esille työssäoppimiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt. Näiden kahden erilaisen tavoitteen yhdistäminen on työssäoppimisen haaste, sillä molempien osapuolten tulisi jotenkin kokea lisäarvoa yhteistyöstä. Keskeistä onkin löytää yhteiset tavoitteet (ks. Mattila ym. 2002, 7).

Yhteensopivuus on iso haaste, sillä tutkimuksessa tuli esille työssäoppimispaikkojen vaikea saatavuus. Kun työssäoppimispaikkoja on vaikea saada, voivat vaatimukset työpaikan suhteen laskea, jolloin myös oppilaitoksen puolelta asetettavia tavoitteita madalletaan. Työssäoppimisen muodossa voi suorittaa yhä suuremman osan opinnoista, jolloin sopivan työssäoppimispaikan löytäminen voi olla haastavaa. Yksi ratkaisu työssäoppimisen sisältöjen ja tavoitteiden haltuunotossa voisi olla työpaikkaohjaajan koulutus, joka vaadittaisiin kaikilta työpaikkaohjaajaksi ryhtyviltä. Toisaalta myöskään koulutus ei yksinään riitä, jos ei ole aidosti kiinnostunut työssäoppimisesta tai valmis yhdessä opiskelijan kanssa tavoittelemaan näitä tavoitteita.

Arvioinnin käytänteet

Kasvattaja-opettajien maininnat tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta tulivat esille erityisesti arvioinnin. He pyrkivät arvioimaan siten kuin arviointikriteereihin on kirjattu. Myös työpaikkojen erilaiset vaatimukset, arvot tai liikeideat voivat vaikeuttaa arviointiprosessia. Työpaikkaohjaajille arviointikäytännöt eivät mahdollisesti ole yhtä tuttuja kuin opettajille, jolloin geneeristen taitojen arviointi saattaa olla heidän näkökulmastaan oman työn kannalta tärkeämpää. Tällaisia voivat olla esimerkiksi yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen merkitys työssä suoriutumiseksi tai persoonan sopiminen työyhteisöön. Nämä ovat Väärälän (1995) mukaan sosiokulttuurisia ja mukautuvia kvalifikaatioita. Nämä kvalifikaatiot ovat mahdollisen tulevan rekrytoinnin kannalta tärkeitä ominaisuuksia.

Mahdollisesti eniten jännitteitä voi aiheuttaa, jos työssäoppimisesta vastaavat opettaja ja työpaikkaohjaaja ovat enemmän prosessinhaltijoita ja koordinaattoreita. Tällöin opiskelija ei välttämättä saa riittävästi tukea kummaltakaan osapuolelta.

Ajan vähyys työssäoppimisprosessille

Sekä opettajien että työpaikkaohjaajien ajan vähyys työssäoppimisprosessille on tullut esiin useissa tutkimuksissa. Opettajat kokevat, että heillä ei ole riittävästi aikaa työpaikoilla käynneille, ja resurssien väheneminen huolestuttaa. Myös työpaikkaohjaajat raportoivat opettajien kiireestä. Toisaalta työpaikoilla on niin ikään tilanteita, joissa työssäoppimisen ohjaaminen jää yrityksen perustehtävän varjoon.

Työelämätaitojen puute

Kaikki haasteltavat pitivät työelämätaitojen oppimista työssäoppimisjaksolla tärkeänä. Ne koettiin sekä opettajien että työpaikkaohjaajien puolelta puutteellisina. Työpaikkojen yksi tärkeimmistä motiiveista tehdä yhteistyötä oppilaitosten kanssa on juuri alalle soveltuvimpien työntekijöiden löytäminen (Olkkonen 2015, 50). Erimielisyyksiä on siitä, minkä verran opiskelijoilla tulisi olla työelämätaitoja ennen jakson alkua. Oppilaitokset saattavat ajatella juuri työn opettavan tärkeitä työelämätaitoja, kuten myös Jyväskylän ammattiopiston selvitys osoittaa (Joutsen ym. 2014).

7.2 Kehittämispaine on koulutuksen järjestäjällä ja oppilaitoksella

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että koulutuksen järjestäjään ja oppilaitokseen luodaan eniten odotuksia työssäoppimisen kehittämiseksi. Kuten kuvioista 6 ja 7 on havaittavissa, opettajilla oli selkeästi enemmän ideoita kehittämiseen kuin työpaikkaohjaajilla. Tämä on luonnollista, sillä koulutuksen järjestäjän valtuuttamina opettajat vastaavat käytännön tasolla työssäoppimisen organisoinnista, kuten myös Tredun työssäoppimisen järjestämissuunnitelman pohjalta voidaan todeta (Tredun 2016a).

Osa odotuksista ja kehittämisideoista liittyy opettajan muuttuneeseen työhön, jossa opettajien toivotaan olevan lähempänä työssäoppimisen ohjaamista ja sitä kautta opiskelijaa. Haastateltavien mukaan työssäoppimisen prosessiin sopimuksineen ja tietojenhallintaan menee liikaa aikaa, mikä on resurssien vähentyessä pois opiskelijoihin käytettävästä ajasta. Ammatillisen opettajan työn ”kriisi” näyttää tutkimuksen tuloksissa melko voimakkaasti. Voi olla, että opettajan rooli on tulevaisuudessa yhä enemmän koordinoiva, sillä opettajan työn resurssit todennäköisesti pienenevät ammatillisen koulutuksen reformin seurauksena. Opettajan työn kriisi mainitaan myös Tredun työelämäyhteistyön kehittämisen yhteydessä. (Kallio-Lahtinen 2015.)

Ehkä hieman yllättäen lähes jokainen opettaja mainitsi kaipaavansa esimieheltään tukea työssäoppimisen organisoimiseen. Tämä todettiin melko yleisellä tasolla, eikä toive varsinaisesti kohdistunut mihinkään yksittäiseen prosessin vaiheeseen. Työssäoppimispaikkojen löytäminen on kuitenkin yksi kriittinen vaihe, johon kaivataan apua esimiehiltä. Opettajat kokevat, että työssäoppimispaikkoja on vaikea saada, ja siten oppilaitokselta ja opettajilta tarvitaan enemmän verkostoitumista elinkeinoelämän kanssa. Voisiko koulutuksen järjestäjä tehdä enemmän työssäoppimisen puolesta alueellisen elinkeinoelämän kanssa, jotta työssäoppimisen verkostoon saataisiin lisää työpaikkoja, ja tietoisuus työssäoppimisesta lisääntyisi alueellisen elinkeinoelämän piirissä?

Toinen merkittävä huomio liittyy odotuksiin laadukkaasta työssäoppimispaikasta ja työpaikkaohjaajasta. Opettajat pitävät tärkeänä työssäoppimispaikkojen soveltuvuutta juuri opiskelijalle. Työpaikan tulisi olla vastuullinen, työkuultuuriltaan myönteisesti opiskelijoihin suhtautuva ja mahdollisesti myös opiskelijan myöhemmin työllistävä. Myös työpaikkaohjaajan tulee olla arviointi- ja ohjaamistaidoiltaan riittävän osaava.

Työpaikkaohjaajien odotukset kehittämisestä kohdistuivat opettajaan, opiskelijaan ja oppilaitokseen, mutta myös omaan itseensä ja työpaikkaansa. Kehittämisehdotukset olivat hyvin konkreettisia. Nämä kehittämissuositukset on mainittu aiemmin luvussa 6.2. Mainintoja löytyi myös yhteistyön kehittämisestä. Työssäoppimisjakson suorittamiseen tarvitaan heidän mukaansa enemmän aikaa sekä tietoa työssäoppimisesta työpaikkaohjaajien esimiehille ja johdolle, jotka päättävät työssäoppimisjakson järjestämisestä.

Mitä yhtäläisyyksiä?

Yhtäläisyyksiä työssäoppimisen kehittämisestä on paljon. Odotukset opiskelijoita kohtaan ovat melko samanlaiset. Työpaikkaohjaajat korostavat työelämä- ja itsearviointitaitojen lisäksi asennetta ja motivaatiota. Opiskelijoilla ei ole riittävästi valmiuksia työssäoppimisjaksolle, joten se on eräs kriittinen vaihe työssäoppimisen uudelleenorganisoinnissa. Opettajien voi olla vaikea opettaa asennetta ja motivaatiota ennen jakson alkua, mutta olisiko opintoja mahdollista yksilöllistää siten, että jokaiselle löytyisi mahdollisimman hyvin omia kiinnostuksen kohteita tukeva työssäoppimispaikka? Työssäoppimiselle on varattava aikaa sekä opettajan että työpaikan puolelta. Tämä todettiin kummastakin ryhmästä ja se on tullut esiin myös useissa tutkimuksissa. (esim. Hulkari 2006.) Työpaikan ja opiskelijan yhteensopivuutta pidettiin tärkeänä ja ratkaisuksi ehdotettiin työpaikkaohjaajien puolelta tutustumisjaksoa, jonka aikana osapuolet voisivat selvittää, halutaanko työssäoppimisjaksoa jatkaa.

Yhteistä on myös se, että koulutuksen järjestäjältä odotetaan paljon. Sen halutaan auttavan yhteistyössä ja verkostoitumisessa, työssäoppimisen organisoinnissa ja koulutuksen järjestämisessä sekä opettajille että työpaikkaohjaajille. Koulutuksen järjestäjään kohdistuva paine kertoo mahdollisesti siitä, että haastateltavat odottavat oppilaitoksen ottavan vastuuta työssäoppimisen kehittämiskohdista. Tämän voidaan ajatella olevan luonnollistakin, sillä työssäoppimisen toteutus on koulutuksen järjestäjän eli kunnan vastuulla. Ongelmalliseksi tilanne tulee silloin, kun koulutusopimusten myötä käytännön vastuu on yhä enemmän työpaikoilla. Millaiset mahdollisuudet oppilaitoksilla on tulevaisuudessa vaikuttaa työssäoppimisen käytännön organisointiin?

Jatkossa mahdollisten koulutusopimusten voimaan astuessa on todellinen haaste löytää laadukkaita työssäoppimispaikkoja, jotka vastaavat niin työssäoppimiselle asetettuihin tavoitteisiin kuin ohjaamis- ja työkuultuurin asettamiin odotuksiin. Hyvin erilaiset ja eritasoiset työssäoppimispaikat voivat vaarantaa opiskelijoiden oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen kohtelun. Myös sivistyslautakunta (Valiokunnan lausunto SiVL 6/2016 vp, 14) on esittänyt huolensa

työssäoppimispaikkojen tasalaatuisuudesta, sillä tämä on erityisen tärkeää silloin, kun osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa ainoastaan työpaikalla opitaan opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita.

Aarnio & Pulkkinen (2015) huomauttavatkin, ettei nykyisessä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä kiinnitetä riittävästi huomiota pedagogiikkaan, siihen, miten opetusta toteutetaan ja kuinka kaksi erilaista opetusmuotoa koulussa ja työpaikoilla integroidaan keskenään niin, että ne edistävät ammatilliselle koulutukselle asetettuja tavoitteita niin, että ne tukevat toisiaan, eivätkä ole keskenään kilpailevia.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimusprosessin arviointi

Yleisesti tunnettuja luotettavuuden mittareita ovat realiabiliteetti ja validiteetti. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei aina olla yksimielisiä siitä, sopivatko käsitteet laadulliseen tutkimukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Luotettavuutta voidaan realistisen näkemyksen mukaan tarkastella siitä, miten pätevästi tutkimusteksti kuvaa tutkimuksen kohdetta, tässä tapauksessa ammatillisen nuorten koulutuksen työssäoppimista tutkittavien näkökulmasta. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ensin mainitulla viitataan käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen yhteensopivuuteen. Käsitteillä ja menetelmillä tulee olla looginen jatkumo. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen, aineistomassan ja johtopäätösten luotettavuutta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi 2013, 231). Kirkin ja Millerin mukaan tähän liittyy ongelmia, sillä havaintojen pysyvyyttä ei voida varmistaa, koska huomioon on otettava luonnolliset ja historialliset muutokset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyötä ja saada tietoa osapuolten suhtautumisesta työssäoppimisprosessiin. Kuten luvussa 5 analysoin, tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Yhteistyön kehittämiseksi hedelmällisintä on toimintatutkimukselle tyypillinen interventio, jossa tutkittavat pääsevät reflektoimaan ja vaikuttamaan prosessin kulkuun jo tutkimuksen tekovaiheessa. Myös tutkimustulosten yhteinen käsitteleminen ja keskusteleminen auttavat tutkittavan yhteisön muutosta ja kehittämistä eteenpäin. Tällöin olisi hyödyllistä saada tutkittavat saman pöydän ääreen jakamaan ajatuksia, joita tutkimustulokset herättävät. Todettakoon, että tämän tutkimuksen tulokset tulevat tutkittavien tietoon sähköisesti. (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Tutkimusprosessissa hyödynnettiin pääasiassa haastattelututkimusta, mutta toimintatutkimukselle olisi ollut hyödyllistä triangulaatio, jossa aineistoa kerätään useasta eri lähteestä vaikkapa havainnoimalla, haastatteleamalla ja analysoimalla hallinnollisia dokumentteja. Näin tutkija olisi saanut laajemman kuvan tarkasteltavasta tutkimuskohteesta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin haastateltavien kokemuksia, mikä tuottaa arvokasta ja tärkeää tietoa, jota ei ole usein saatavilla.

Tutkimukseni on kuvaileva tutkimus, jonka etuna on kokonaiskuvan muodostuminen ja laajempien merkitysrakenteiden aikaansaaminen. Tutkimuksen heikkoutena puolestaan on se, ettei tutkimus sinällään vastaa ilmiön syihin tai seurauksiin.

Koska tässä tutkimuksessa on käytetty otantamenetelmää, voidaan ajatella, että tutkimuksen tulisi edustaa laajempaakin joukkoa kuin vain tutkittavia. Tutkimusta tehdessä on aina pohdittava sitä, kuvaavatko tutkittavat sitä perusjoukkoa, jota tutkittavien tulisi edustaa. Toisin sanoen tutkijan on pohdittava, onko aineisto vinoutunut, jos voidaan olettaa, että tutkittava joukko ei edusta perusjoukkoa, tässä tapauksessa ammatillisia opettajia tai työpaikkaohjaajia. On mahdollista, että tutkimukseen osallistui aktiivisia, innokkaita ja työssäoppimisesta erityisen kiinnostuneita opettajia ja työpaikkaohjaajia. Toisaalta aineistosta on löydettävissä erilaisia ja toisistaan poikkeavia ääniä, jotka nostavat esille kirjon erilaisia suhtautumisia työssäoppimisen prosessiin. Tällöin aineistoa voidaan pitää kattavana. Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei tulisi puhua yleistettävyydestä, vaan suhteuttamisesta muuhun kuin tutkittuun aineistoon (Alasuutari 2011, 243; 250).

Haastateltavien yhteystietojen keruutapana toimi lumipallotekniikka, jossa tavoitetut opettajat antoivat tutkimuksen tekijälle sähköpostitse tutkimukseen soveltuvien työpaikkaohjaajien yhteystietoja. Luotettavuuden näkökulmasta voidaan pohtia sitä, antoivatko opettajat sellaisten työpaikkojen yhteystietoja, joilla oli vain onnistuneita työssäoppimiskokemuksia. Olisiko työpaikkaohjaajien yhteystietojen kerääminen tullut hoitaa toisin? Haastattelujen kuluessa oli nähtävissä, että tutkittavat (työpaikkaohjaaja ja opettaja) olivat paljon tekemisissä keskenään.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan positio ei ole täysin objektiivinen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen toteutus -luvussa on käsitelty tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseen. On aiheellista pohtia sitä, olisiko tutkimukselle ollut tarkoituksenmukaisinta, että tutkija olisi ollut työssäoppimisen asiantuntija. Tällöin tutkimusprosessiin liittyvien käsitteiden ja tutkittavien alojen ymmärtäminen ei vie aikaa, ja väärinymmärrysten vaara on pienempi. Tässä tutkimuksessa tutkija astui keskelle tuntematonta, ja aiheen käsittely alkoi aiheen hahmottamisella.

Tutkimuksen informantit edustavat hyvin erilaisia ammattialoja ja eri asteisia koulutuksia. On selvää, että yhteisen kielen löytäminen ei aina ole helppoa, sillä työssäoppimisen sanasto on hajanainen. On tavallista, että työssäoppimisesta puhutaan sanalla harjoittelu tai työpaikkaohjaajaa nimitetään muilla erilaisilla termeillä, kuten työnopastaja. Opettajille työssäoppimisen käsitteet olivat tuttuja, sillä ne kuuluvat heidän päivittäiseen sanastoonsa. He saattavat myös pohtia aihetta enemmän kuin työpaikkaohjaajat. Oppilaitokselle työssäoppimisen käsitteet ovat hyvin tuttuja, mutta kaikki nämä eivät olleet kantautuneet työpaikoille saakka, jolloin jotkut termit olivat vieraita. Tutkijalta vaadittiinkin kykyä muuttaa ammatillisen koulutuksen käsitteet arkikielelle.

Tutkittavien ”ääni” vastauksissa vaihteli, sillä kysymyksestä riippuen tutkittava vastasi omassa opettajan tai työpaikkaohjaajan roolissaan, toisinaan taas oppilaitoksen tai yrityksen edustajana. Toisaalta myös kehittämisestä ja tämänhetkisestä tilanteesta puhuttiin usein päällekkäin. Tämä aiheutti haasteita tutkijan tulkinnalle.

8.2 Ajatuksia jatkotutkimusaiheista

Tässä tutkimuksessa on selvitetty sitä, miten työpaikkaohjaajat ja opettajat itse suhtautuvat työssäoppimisprosessiin. Kolmas tärkeä toimija, opiskelija, jää kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Useissa tutkimuksissa on selvinnyt se, että opiskelijat pitävät työssäoppimisjaksosta ja he saavat sen kautta uutta motivaatiota ammatin opiskeluun (esim. Virtanen 2013). Olisi kiinnostavaa tutkia sitä, millaisia odotuksia opiskelijoilla on työssäoppimisesta ja miten he itse kehittäisivät sitä. Nuorten näkökulma toisen asteen ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa on ollut vähäinen (Lasonen 2001).

Yhteistyöhön liittyen olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten koulutuksen järjestäjä ja elinkeinoelämä voisivat tehdä yhteistyötä niin, että sillä olisi vaikutuksia aluekehittämiseen ja työpaikkojen luomiseen. Tämän aiheen tutkimuksen puute on todettu myös Olkkosen (2015) tutkimuksessa, jossa todettiin, että Pirkanmaalla olisi potentiaalia hyödyntää laajamittaista yhteistyötä eri yritysten ja oppilaitosten kanssa.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että ammatilliset, työssäoppimista ohjaavat opettajat suhtautuvat työssäoppimisjaksoon eri aloilla eri tavoin. Myöskään työpaikkaohjaajat eivät edusta homogeenistä joukkoa. Tämän tutkimuksen pohjalta olisi kiinnostavaa tutkia syvemmin sitä, mitä merkityksiä tutkittavat antavat omalle opettajuudelleen tai työpaikkaohjaajan roolilleen.

Tutkimus on toteutettu siinä vaiheessa, kun osaamisperustainen opetussuunnitelma oli vasta otettu käyttöön. Olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten työssäoppimiseen suhtautuminen muuttuu, kun koulutusopimukset astuvat voimaan ja koko työssäoppimisen käsite muuttuu. Ovatko työpaikkaohjaajat valmiita tekemään töitä nuorten ammattilaisten eteen tilanteessa, jossa ammattikasvatuksellinen vastuu on lähes täysin yritysten harteilla?

9 LÄHTEET

A 811/1998. Asetus ammatillisesta koulutuksesta. Saatavilla internetissä:
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980811>> Viitattu 8.1.2017.

Aaltola, M. & Vanhanen, R. 2016. Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8. Saatavilla internetissä:
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm8.pdf?lang=fi>> Viitattu 11.1.2017.

Aarnio, L & Pulkkinen, S. 2015. Mitä tarkoittaa ”ammatillisen koulutuksen työelämävastaisuus”? Tilannekatsaus 2015. Saatavilla internetissä.
<<http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm8.pdf?lang=fi>> Viitattu 11.1.2017.

Ahonen, H. 2000. Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät työssäoppimisessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla internetissä: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2000898575>> Viitattu 11.1.2017.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Vastapaino: Tampere.

Eduskunnan Sivistysvaliokunta, 2016. Valtioneuvoston selonteko julkisen talouden suunnitelmasta vuosille 2017—2020 Valtiovarainvaliokunnalle. Saatavissa internetissä:
<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lausunto/Documents/SiVL_6+2016.pdf> Viitattu 28.12.2016.

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2012. Sijoitus tulevaan. Yritys-oppilaitosyhteistyö osaamisen kehittäjänä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Saatavilla internetissä: <<https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-Sijoitus-tulevaan.pdf>> Viitattu 8.1.2017.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Tampere.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A.(toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 43–60.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen: kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla internetissä: <<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8290-8>> Viitattu 11.1.2017.

Heikkinen, A., Kuusisto L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. Suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. Tampereen yliopisto: Tampere.

- Heikkinen, H. 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. (toim.) Heikkinen H., Rovio, E. & Syrjälä, L. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Heikkinen, H. L.T. ja Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Heikkinen, H.; Huttunen, R. ja Moilanen, P. (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena: Jyväskylä.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. 2010. Johdanto: käsityksemme maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Teoksessa Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Hämeen ammattikorkeakoulu: Saarijärvi.
- Helsingin Sanomat. 5.6.2016. Mieli-pide. Mirja Hannula: Työssäoppiminen ei saa olla säästökeino. Saatavilla internetissä: <<http://www.hs.fi/mielipide/art-2000002904695.html>> Viitattu 22.10.2016.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2007. Teemahaastattelu. Gaudeamus: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Bookwell: Porvoo.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Bookwell: Porvoo.
- Honka, J., Lampinen, L & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1163.
- Hätönen, H. 2013. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Opetushallitus. Saatavilla internetissä: <http://www.oph.fi/download/146332_Tyopaikkaohjaajan_osaamiskartta.pdf> Viitattu 5.1.2017.
- Isopahkala-Bouret, U. 2013 Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, s. 47-62.
- Jokinen, J. Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Saatavilla internetissä: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/93904/Tyossaoppimisen_lumo_HAMK_2009_e.pdf?sequence=1> Viitattu 7.10.2016.
- Joutsen V., Urpilainen, M. & Koskinen, H. 2014. Raportti Jyväskylän koulutuskuntayhtymän ammatillisista oppilaitoksista valmistuvien opiskelijoiden työnhakuvalmiuksista ja työelämätaidoista. Saatavilla internetissä. <<https://www.jao.fi/loader.aspx?id=fae4bf2f-739f-48aa-9f62-878d5bd7bbbc>> Viitattu 11.1.2017.

Kallio-Lahtinen, H. 2015. Työssäoppiminen ja työelämäyhteistyö Tredussa. Power Point -esitys. Julkaisematon.

Kennedy, R., Owston, R. & Stief, K. 2000. Public-Private Partnerships and Information and Communication Technologies in Education: Risks and Rewards. Final Report prepared for Industry Canada's SchoolNet. Saatavilla internetissä:

<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.202.470&rep=rep1&type=pdf>> Viitattu 31.1.2017.

Koramo, M. 2011. Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tilannekatsaus 2011. Saatavilla internetissä:

<http://www.oph.fi/download/134243_Tyossaoppiminen_ja_ammattiosaamisen_naytot_ammattillisessa_peruskoulutuksessa.pdf> Viitattu: 11.1.2017.

Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti -Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja: Kasvatustiede. Lapin yliopisto: Rovaniemi.

Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3/1998. Opetushallitus: Helsinki.

Kurikka, M., Eskola-Gronqvist A., Heinonen, M., Hannula, H., Kuisma, J. & Eerola, T. 2010. KOKEVA Osaaja-hanke. Työelämäyhteistyötä ammatilliseen perustutkintokoulutukseen. Saatavilla internetissä:

<<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/95272/Tyoelamayhteistyota%20ammatilliseen%20perustutkintokoul.pdf?sequence=1>> Viitattu: 11.1.2017.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

L 630/1998. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta. Saatavilla internetissä:

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630#L3P16>> Viitattu 8.1.2016.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Opetushallitus. Hakapaino: Helsinki.

Lehtonen, P. 2014. Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla – Tapaustutkimukseen pohjautuva substantiivinen teoria. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Lipponen, H. 2011. Työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavilla internetissä: <<http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-21372>> Viitattu 11.1.2017.

Mattila, M., Kess, P., Kiesi, E. & Rautajoki M. 2002. Yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyön kehittäminen virtuaalisessa oppimisessa -työryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla internetissä:

<http://www.minedu.fi/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/OPM/Julkaistu/2002/liitteet/opm_490_15_02virtuaali.pdf> Viitattu 11.1.2017.

- Melin, H., Blom, R. & Kiljunen, P. 2007. Suomalaiset ja työ. Raportti ISSP 2005 Suomen aineistosta. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 3/2007. Saatavilla internetissä: <http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/julkaisusarja/FSDjs03_tyo.pdf> Viitattu 11.1.2017.
- Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä -opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla. Opetusministeriö ja Opetushallitus. Saatavilla internetissä: <<http://www.educa-instituutti.fi/media/julkaisut/tyopaikkaohjaaja-oppimisen-edistajana.pdf>> Viitattu 22.12.2016.
- Niemelä, S. 1998. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. (toim.) Sallila & Vaherva. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Gummerrus: Saarijärvi.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen -ohjausteorian kehittelyä. Palmenia-kustannus: Saarijärvi.
- Olkkonen, M. 2015. Pirkanmaalaisten yritysten ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen välisen työelämäyhteistyön toimivuus työelämän edustajien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavilla internetissä: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201507082055>> Viitattu 11.1.2017.
- Opetushallitus. 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. Saatavilla internetissä: <http://www.oph.fi/download/47377_nayttoopas.pdf> Viitattu 8.1.2017.
- Opetushallitus. 2007. Työssäoppimisen opas - kehittyvä työelämäyhteistyö. Saarijärven Offset Oy: Saarijärvi.
- Opetushallitus 2012. Työpaikkaohjaajien koulutus. Saatavilla internetissä: <http://www.oph.fi/download/143209_Tyopaikkaohjaajan_koulutus_2012.pdf> Viitattu 8.1.2016.
- Opetushallitus. 2015a. Ammatillisen perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Saatavilla internetissä: <http://www.oph.fi/download/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_peruskoulutuksessa.pdf> Viitattu 28.11.2016.
- Opetushallitus. 2015b. Osaamisen hankkiminen työpaikoilla ammatillisessa peruskoulutuksessa. Saatavilla internetissä: <http://www.oph.fi/download/167955_osaamisen_hankkiminen_tyopaikalla_ammattillisessa_peruskoulutuksessa.pdf> Viitattu 11.1.2017.
- Opetushallitus. 2015c. Työssä oppimisen tietopalvelu. Työssäoppimisen prosessi. Saatavilla internetissä: <http://www.edu.fi/download/154302_tyossaoppimisen_prosessi.pdf> Viitattu 8.1.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2002. Yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyön kehittäminen virtuaalisessa oppimisessa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:15. Saatavilla internetissä: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_490_15_02virtuaali.pdf?lang=fi> Viitattu 8.1.2016.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Saatavilla internetissä: <<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html>> Viitattu 20.9.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Ammatillisen koulutuksen reformi. Saatavilla internetissä: <<http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/ammattikoulutusreformi/?lang=fi>> Viitattu 19.12.2016.
- Ovaskainen, M & Ritsilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden haasteet. Työelämäosaamisen (teos) – hankkeen loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 74.
- Paaso, A. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Lapin yliopisto: Rovaniemi.
- Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava opettaja. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Opetushallitus. Loppuraportti. Tampere: Yliopistopaino.
- Pahkala, H. 2009. Erityisopiskelijan työssäoppiminen - Kokemukset ammatillisen erityisoppilaitoksen ja työnantajan yhteistyöstä opiskelijan työssäoppimisjaksolla. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavilla internetissä: <<http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-20044>> Viitattu 16.3.2017.
- Pohjonen P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere University Press: Tampere.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen -ammattillisen osaamisen perusta. PS Kustannus: Keuruu.
- Sallila P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Gummerrus: Saarijärvi
- Salminen, J. 2015. Työntekijän vastuu ja työelämätaidot. J-Impact: Helsinki.
- Siikaniemi, L. 2006. Työelämä ja koulutus -kysymyksiä ja käsitteitä. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 9 (4), 4-16. Saatavilla internetissä: <http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2007_4_A_paakirjoitus.pdf> Viitattu 11.1.2017.
- Suursalmi, P. 2003. Kolmikantaperiaatteen toteutuminen ammatillisessa koulutuksessa. Saatavilla internetissä: <http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/49160_kolmikantaperiaatteen_toteutuminen_ammattillisen_perukoulutuksen_naytoissa.pdf> Viitattu 25.11.2016.
- Ruusuvuori, J. 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino: Tampere.
- Räkköläinen, M. 2001. Ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö -pohdintoja laadukkaana toiminnan perusteista. Teoksessa Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. (toim. Uusitalo) Tammi: Helsinki.
- Taloudellinen tiedotustoimisto 2003. Työssäoppimisen opas työpaikoille. Saatavilla internetissä: <<http://www03.edu.fi/aineistot/tonet/fin/tat2004.pdf>> Viitattu 8.1.2016.

Toivanen, M., Leppänen, A. & Kovalainen, A. 2012. Osaamisen kehittäminen työorganisaatiossa - jännitteitä ja paradokseja. Työelämän tutkimus-lehti 10:1. 3-22.

Tredu 2015. Opetussuunnitelman nuorten koulutuksen yhteinen osa. Saatavilla internetissä. <http://inter16.tampere.fi/tredu/material/koulutukset/opintosuunnitelmat/Tzo1fF46B/Opetussuunnitelman_nuorten_koulutuksen_yhteinen_osa.pdf> Viitattu 2.9.2016.

Tredu 2016a. Työssäoppimisen järjestämissuunnitelma. Saatavilla internetissä: <http://inter16.tampere.fi/tredu/material/tyo-jayrityselama/XWsoHX4Rq/Tyossaoppimisen_jarjestamissuunnitelma_090616.pdf> Viitattu 9.9.2016.

Tredu 2016b. Opetussuunnitelman tutkintokohtainen osa. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnot. Saatavilla internetissä: <http://inter16.tampere.fi/tredu/material/koulutukset/opintosuunnitelmat/B15QvUioJ/Hotelli-ravintola-ja_cateringalan_pt_2016.pdf> Viitattu 9.9.2016.

Tredu 2016c. Opetussuunnitelman tutkintokohtainen osa. Matkailun perustutkinto. Saatavilla internetissä: <http://inter16.tampere.fi/tredu/material/koulutukset/opintosuunnitelmat/0CFAT0IvH/Matkailualan_pt_2016.pdf> Viitattu 9.9.2016.

Tredu 2016d. Opetussuunnitelman tutkintokohtainen osa. Liiketalouden perustutkinto. Saatavilla internetissä: <http://inter16.tampere.fi/tredu/material/koulutukset/opintosuunnitelmat/XGP0aKbGx/Liiketalouden_pt_2016.pdf> Viitattu 9.9.2016.

Tredu 2016e. Opetussuunnitelman tutkintokohtainen osa. Sähkö- ja automaatiotekniikan perustutkinnot. Saatavilla internetissä: <http://inter16.tampere.fi/tredu/material/koulutukset/opintosuunnitelmat/yqVNYw2iF/Sahko-ja_automatioalan_pt_automatioasentaja_2016.pdf> Viitattu 9.9.2016.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.

Tuominen, M. ja Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. OKKA-säätiö: Helsinki.

Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Gummerrus: Saarijärvi.

Uusitalo, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Uusitalo, I. (toim.) Tammi: Helsinki.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssäoppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja N:o 83. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.

- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla osoitteessa: <http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf> Viitattu 6.10.2016.
- Vertanen, I. 2001. Työssäoppiminen tuo uutta näkemystä sekä ammatilliseen koulutukseen että opettajuuteen. Teoksessa Työssäoppiminen -haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Vertanen, I. (toim.). Tampereen yliopisto Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Saarijärvi Offset: Saarijärvi.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla internetissä: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf?sequence=1> Viitattu 8.1.2017.
- Volmari, K., Helakorpi, S. & Frimodt, R. 2009. Competence framework for VET professionals: Handbook for practitioners. Opetushallitus. Saatavilla internetissä: <<http://www.cedefop.europa.eu/fi/publications-and-resources/publications/co01.loppuraportti.pdf>> Viitattu 6.10.2016.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Lapin yliopisto: Rovaniemi.
- Yle Uutiset Pohjanmaa. 12.1.2017 klo 18-22. Saatavilla internetissä: <<http://areena.yle.fi/1-3931416>> Viitattu 13.1.2017.

Liite 1. Teemahaastattelurunko opettajille ja työpaikkaohjaajille

1. Ammatti/toimenkuva
2. Koulutus
3. Työkokemus tässä tehtävässä

Kysymys työpaikkaohjaajille: työpaikkaohjaajan koulutus?

TEEMA 1. TYÖSSÄOPPIMINEN PROSESSINA

4. Työssäoppimisen asema? Miksi?
5. Kokonaisprosessin toteutuminen Tredussa? (Kaavio) Miksi koetaan niin?
6. Toimijoiden roolit käytännön arjessa? Miten ilmenee? Miksi?
7. Työssäoppimisen tärkeimmät tavoitteet? Miksi?
8. Vaikeimmin toteutettavat tavoitteet? Miksi?
9. Onnistumisen kohdat prosessissa? Miksi?
10. Kehittämisen kohteet prosessissa? Miksi näin?
11. Yhteistyön toimivuus? Miksi?
12. Esimiehen tuki? Miksi?
13. a) Oppiminen työssäoppimisjaksolla?
b) Oppimista edistävät ja estävät tekijät?
14. a) Opiskelijan ammatillinen kehittyminen?
b) Vaikuttavat tekijät?

TEEMA 2. TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUS

15. A) Prosessin kuvailu siitä lähtien, kun työssäoppija tulee työssäoppimispaikkaan.
b) Ohjauksen toteutuminen?
c) Vaikuttavat tekijät?
16. Hyvä ohjaus?
b) Onnistuneeseen ohjaukseen vaikuttavat tekijät?
17. Työpaikkaohjaajan rooli? Miten se ilmenee?
18. Opettajan rooli? Miten ilmenee?
19. Vuorovaikutus ja kohtaaminen
a) ohjaajan ja opiskelijan välillä
b) ohjaajan ja opettajan välillä
c) opettajan ja opiskelijan välillä

20. Yhteistyö opettajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä? Vaikuttavat tekijät?
21. Ohjaamisen kehittämisen kohteet? Miksi?
22. Työpaikkaohjaajan hyödyt?
23. Työpaikan hyödyt työssäoppimisesta ja yhteistyöstä?

TEEMA 3. KEHITTÄMINEN

24. a) Työssäoppimisen kehittämisen ”tila”? Miksi?
25. a) Oma visio työssäoppimisen kehittämisestä. Miksi?

Liite 2. Saatekirje tutkimukseen osallistuville

Hyvä vastaanottaja,

Olen Elina Alarinta ja teen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen Pro gradu-tutkielmaani koskien työssäoppimisen kokonaisprosessia ja ohjausta. Tutkimustani ohjaa professori Anja Heikkinen. Tarkoituksena on kartoittaa Tredun opettajien ja työpaikkaohjaajien näkemyksiä työssäoppimisesta ja sen ohjaamisesta työpaikalla. Tutkimustuloksia käytetään työssäoppimisen kehittämiseen ja yhteistyön tiivistämiseen.

Kaipaam haastateltavia tutkimukseeni, joten voisitko sinä käyttää hieman aikaasi ja olla suurena apuna tutkimukselle ja koulutuksen kehittämislle?

Jos mahdollista, tulen mielelläni seuraamaan lyhyesti myös ohjaustapahtumaa, jotta saan tietoa ohjauksen käytännöistä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja aineistoa käytetään vain tähän tarkoitukseen. Saat vastata täysin vapaasti ja anonymisti omaan kokemukseesi perustuen.

Toivon, että haastattelu onnistuu, jotta voimme kehittää oppilaitoksen ja yritysten yhteistyötä.

Tulen tekemään haastattelut marraskuun aikana. Olisin kiitollinen, jos voit vastata minulle tähän viestiin sopiaksemme haastatteluajankohdan.

Parhain yhteistyöterveisin

Elina Alarinta

alarinta.elina.v@student.uta.fi

Liite 3. Tredun työssäoppimisen prosessikaavion selitysosa

TYÖVAIHE	VASTUU	KRIITTISET JA TÄRKEÄT VAIHEET	ASIAKIRJA/LÄHDE
2. Valmennus	Ohjaava opettaja	<p>Ohjaava opettaja valmentaa opiskelijan työssäoppimisjaksolle ja ammattiosaamisen näyttöihin hyvissä ajoin ennen työssäoppimisen alkua.</p> <p>Opettajan tehtävänä on</p> <ul style="list-style-type: none"> • selvittää etukäteen eri osapuolten tehtävät • selvittää työtehtävien tarkoituksenmukaisuus • suunnitella ja toteuttaa työssäoppimisjaksot sekä niihin sisältyvät ammattiosaamisen näytöt yhteistyössä työpaikkaohjaajan ja opiskelijan kanssa • huolehtia riittävästä tiedottamisesta sekä työpaikalle että oppilaitoksessa. <p>Opiskelijan tulee</p> <ul style="list-style-type: none"> • osallistua työpaikalla annettavaan opetukseen • työskennellä työpaikan työnjohdon alaisena ja noudattaa sopimuksia, työturvallisuusohjeita ja työpaikan pelisääntöjä. • tekee hänelle annetut tehtävät ja ammattiosaamisen näytöt • korvaa tahallisesti aiheuttamansa vahingot sekä pitää salassa saamansa tiedon 	Työssäoppimisen järjestämisen suunnitelma / Loora
3. TOP-paikka	Ohjaava opettaja	<p>Työssäoppimispaikan hankinta vaihtelee koulutusaloittain.</p> <p>Ohjaava opettaja arvioi työpaikan edellytykset ja soveltuvuuden työssäoppimiseen ennen työssäoppimisen järjestämistä.</p> <p>Työnantajan tehtävänä</p> <ul style="list-style-type: none"> • nimetä vastuullinen työpaikkaohjaaja. • tarjota edellytykset työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle • vastata opiskelijan asianmukaisesta perehdyttämisestä • ohjauksen ja arvioinnin järjestämisestä • vastaa opiskelijan työturvallisuudesta • tiedottaa työyhteisön jäsenille yhdessä sovitusta työssäoppimisen pelisäännöistä • toimii Työssäoppimisen järjestämissopimuksen ja Työssäoppimissuunnitelman mukaisesti. 	<p>Työssäoppimisen järjestämisen suunnitelma / Loora</p> <p>TOP-analyysi / Opiskelijahallintojärjestelmä</p> <p>Työssäoppimispaikka rekisteri / Opiskelija hallintojärjestelmä</p> <p>Työssäoppimisen portaali (topirikka.fi)</p>
7. Työssäoppimisen toteutus (Perehdytys ja ohjaus)	Opiskelija Ohjaava opettaja Työpaikka ohjaaja / työnantaja	<p>Työpaikkaohjaaja, opiskelija ja ohjaava opettaja miettivät yhdessä sellaiset työtehtävät, jotka antavat opiskelijalle mahdollisuuden oppia tavoitteiden mukaisia asioita. Työssäoppimisen alussa työpaikkaohjaaja perehdyttää opiskelijan työn turvalliseen tekemiseen, työpaikan tapaan toimia, työpaikan tehtäviin, sääntöihin ja muihin työntekijöihin.</p> <p>Työssäoppimisen aikana työpaikkaohjaaja ohjaa, käy ohjauskeskusteluita säännöllisesti ja sovitusti, antaa kehittävää, välitöntä ja avointa palautetta opiskelijalle. Hän antaa koko työyhteisön osallistua ohjaamiseen ja arviointiin sekä tarkistaa opiskelijan suunnitelman etenemisen säännöllisesti työssäoppimisen aikana.</p> <p>Ohjaava opettaja valmentaa työpaikkaohjaajan perehdytys-, ohjaus-, valvonta – ja arviointitehtävään. Ohjaava opettaja pitää yhteyttä jakson aikana tekemällä työpaikkakäyntejä ja käyttämällä puhelinta, sähköpostia, postia tai verkko-ympäristöä. Opiskelija kuvaa ja arvioi oppimistaan viikoittain sekä kirjaa työaikansa työssäoppimispäiväkirjaan tai muulla sovitulla menettelytavalla. Opettaja dokumentoi työssäoppimisen ohjaustyötä opiskelijahallintojärjestelmään.</p>	<p>Työssäoppimisen suunnitelma / Loora</p> <p>Opetussuunnitelma Nuorten koulutuksen yhteinen osa/ Loora</p> <p>Työssäoppimissuunnitelma / Opiskelijahallintojärjestelmä</p> <p>Työssäoppijan perehdyttäminen / Opiskelijahallintojärjestelmä</p> <p>Opiskelija ruokailukorvaus / Opiskelijahallintojärjestelmä</p>
8. Oppimisen arviointi- ja palautekeskustelu	Opiskelija Ohjaava opettaja Työpaikka ohjaaja / työnantaja	<p>Työssäoppimisen lopussa työpaikkaohjaaja, opiskelija ja ohjaava opettaja valmistautuvat käytävään arviointikeskusteluun.</p> <p>Arviointi on kuvattu Tampereen seudun ammattiopiston Opetussuunnitelma Nuorten koulutuksen yhteisessä osassa.</p> <p>Arviointiin osallistuvan muun henkilön esteellisyys määritellään hallintolaissa (L434/2003, 27–29§), jonka mukaan muun muassa lähisukulainen on esteellinen hallintopäätöksissä, kuten arvosanojen antamisessa.</p> <p>Arviointikeskustelu on hyvä aloittaa opiskelijan itsearviointista, jonka jälkeen työpaikkaohjaaja esittää oman näkemyksensä. Opettaja esittää omat näkemykset vasta viimeisenä. Itsearviointitaidon kehittäminen on oppimisen arvioinnin yksi tavoite.</p> <p>Ohjaava ja kannustava arviointi on jatkuvaa eri osapuolten välistä vuorovaikutteista keskustelua, jossa kuunnellaan toisten mielipiteitä ja keskustellaan niistä luottaen siihen, että kaikki pyrkivät edistämään opiskelijan oppimista. Ammattitaito opitaan vähitellen, jolloin etenemistä seurataan ja ohjataan arvioinnin avulla.</p>	<p>Opetussuunnitelma Nuorten koulutuksen yhteinen osa / Loora</p> <p>Työssäoppimisen järjestämisen suunnitelma / Loora</p> <p>Ammattiosaamisen näytön arviointilomake / Opiskelijahallintojärjestelmä</p> <p>Arviointikriteerit tiivistettynä / Opiskelijahallintojärjestelmä</p> <p>Työssäoppimisen itsearviointi / Opiskelijahallintojärjestelmä</p>