

Maiju Närepalo

TYÖPAIKKAOHJAAJAT AMMATTIKASVATTAJINA

Ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien pedagoginen osaaminen

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Maiju Närepalo: Työpaikkaohjaajat ammattikasvattajina – Ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien pedagoginen osaaminen
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Joulukuu 2019

Tutkimus kiinnittyi aikuiskasvatustieteelliseen tutkimuskenttään tarkoituksena selkeyttää ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien paikkaa ammattikasvattajina. Tutkimus paikkasi ammatillisen koulutuksen kentällä vallitsevaa, työpaikkaohjaajien osaamista koskevaa tutkimusaukkoa. Ammatillisen koulutuksen reformi on tuonut keskeisiä muutoksia koulutuksen järjestämiseen, joten aiheen tutkiminen oli myös ajankohtaisuudellaan perusteltua.

Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia käsityksiä työpaikkaohjaajakoulutuksen käyneillä ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajilla on pedagogisesta osaamisestaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös, minkälaisia käsityksiä työpaikkaohjaajilla sekä Tampereen seudun ammattiopisto Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoilla on työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittämisessä. Lisäksi luotiin ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä edellä mainituilla toimijoilla on ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta.

Laadullisen tutkimuksen informantit haastateltiin henkilökohtaisesti maaliskuussa 2019 käyttäen aineistonkeruumetodina puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimukseen osallistui viisi työpaikkaohjaajaa ravintola- ja logistiikka-aloilta sekä kolme työpaikkaohjaajakoulutuksen suunnitteluun osallistuvaa asiantuntijaa Tredusta. Empiirinen aineisto analysoitiin fenomenografiaa hyödyntäen.

Tutkimustulokset osoittivat, että työpaikkaohjaukseen sisältyy monipuolisia, pedagogisesta näkökulmasta merkittäviä elementtejä, kuten osallistaminen, henkilökohtaistaminen, hiljainen tieto, ohjausmenetelmät, vuorovaikutusosaaminen ja tunnetaidot. Työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys pedagogisten taitojen kehittämisessä näyttöä sekä työpaikkaohjaajien että asiantuntijoiden käsityksissä kaksijakoisesti. Toisaalta se auttaa työpaikkaohjaajia hahmottamaan ohjaustyön rungon ja opiskelijan tutkinnon perusteiden mukaiset osaamistavoitteet, sekä toimii alustana vertaistuelle ja -oppimiselle. Toisaalta taas käytännön kokemus näyttöä suurimpana opettajana, ja työpaikkaohjaajakoulutukseen osallistuvien heterogeenisyys asettaa omat haasteensa niiden toteuttamiselle ja niihin osallistuville. Työpaikkaohjaajat näkivät tarpeen alakohdallisille, kohdennettumille koulutuksille.

Vastuuta työpaikkaohjauksesta ei tulosten mukaan kannan vain yksittäinen toimija, vaan niin työpaikan edustajilla, opiskelijalla kuin oppilaitoksen edustajilla on tärkeä tehtävä työpaikkaohjauksen onnistumisessa ja opiskelijan työelämässä oppimisen mahdollistamisessa. Asiantuntijat painottivat oppilaitoksen vastuuta erityisesti työpaikkaohjaajan perehdyttämisessä ja opiskelijan työpaikalla tapahtuvan oppimisprosessin seurannassa. He näkivät kuitenkin olevan työpaikkaohjaajien vastuulla raportoida työpaikkaohjauksen sujumisesta ja mahdollisista ongelmatilanteista oppilaitoksen suuntaan. Työpaikkaohjaajat sen sijaan toivoivat oppilaitoksen edustajilta aktiivisempaa kiinnostusta ja osallistumista työpaikalla järjestettävää koulutusta kohtaan. Tällaisessa vastuunkannossa on työpaikkaohjaajien mukaan oppilaitoksen suunnalta puutteita.

Tutkimuksen avulla luotiin työpaikkaohjauksesta ilmiönä ymmärrettävämpi nyt, kun ammatillisen koulutuksen painopiste nojaa reformin uudistusten myötä vahvasti työelämään. Lisäksi tuotettiin tietoa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi työpaikkaohjaajakoulutusten suunnittelussa ja ammatillisen koulutuksen sekä työelämän välisen yhteistyön kehittämisessä. Työpaikkaohjaajilla on pedagogista osaamista, he pitävät tekemäänsä ohjaustyötä merkittävänä ja ovat kiinnostuneita työpaikkaohjaustyössä kouluttautumisesta. He kuitenkin kokevat oman vastuunsa paikka paikoin suurena, ja toivovat ammatillisen oppilaitoksen opettajilta enemmän tukea työpaikkaohjausprosessiin.

Avainsanat: Ammatillinen koulutus, ammatillisen koulutuksen reformi, työpaikkaohjaaja, pedagoginen osaaminen, työpaikkaohjaajakoulutus, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TYÖPAIKKAOHJAAJA AMMATIKASVATTAJANA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA	4
2.1	KATSAUS AMMATIKASVATUKSEEN	4
2.2	TYÖPAIKKAOHJAAJAN AMMATIKASVATUKSENA	6
2.3	TYÖPAIKKAOHJAAJAN JA AMMATILLISEN OPETTAJAN TYÖNJAKO	8
2.4	TYÖPAIKKAOHJAAJAN OSAAMINEN AIEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA	11
3	AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMI TYÖPAIKKAOHJAUKSEN KANNALTA	15
3.1	AMMATILLINEN KOULUTUS SUOMESSA VUONNA 2019	15
3.2	PERIAATTEINA TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS JA OSAAMISPERUSTEISUUS.....	17
3.3	TYÖPAIKKAOHJAAJAN KOULUTUSRATKAISUT	19
3.3.1	<i>Esimerkkinä Tampereen seudun ammattiopisto Tredu</i>	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
4.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	26
4.2.1	<i>Aineiston hankinta</i>	26
4.2.2	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	28
4.2.3	<i>Aineiston analyysin taustoitus</i>	28
4.2.4	<i>Fenomenografinen aineiston analyysi</i>	30
5	TUTKIMUSTULOKSET	34
5.1	TYÖPAIKKAOHJAAJAN KÄSITYKSET PEDAGOGISESTA OSAAMISESTAAN JA TYÖPAIKKAOHJAAJAKOULUTUKSESTA SEN KEHITTÄJÄNÄ.....	35
5.1.1	<i>Työpaikkaohjaajien käsitykset pedagogisesta osaamisestaan</i>	35
5.1.2	<i>Työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä pedagogisen osaamisen kehittymisessä</i>	43
5.2	TYÖPAIKKAOHJAAJAN KÄSITYKSET TYÖPAIKKAOHJAUKSEEN LIITTYVÄSTÄ VASTUUSTA	47
5.3	TYÖPAIKKAOHJAAJAKOULUTUKSEN ASiantuntijoiden Näkökulma	54
5.3.1	<i>Asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä pedagogisen osaamisen kehittymisessä</i>	54
5.3.2	<i>Asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta</i>	60
5.4	TULOSTEN YHTEENVETO	64
6	POHDINTA	67
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	67
6.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS, LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI	70
6.3	TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	73
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen arvoissa on enenevässä määrin korostunut yli kahdenkymmen vuoden ajan työelämälähtöisyys ja osaamisperusteisuus. Juha Sipilän hallituksen Osaaminen ja koulutus –kärkihankkeiden yhtenä tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen uudistaminen osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Työpaikalla järjestettävän koulutuksen osuutta lisättiin merkittävästi ja huomiota alettiin kiinnittää yhä enemmän opiskelijoiden yksilöllisiin opintopolkuihin. Opintojen henkilökohtaistamisesta on ammatillisen koulutuksen reformin myötä tullut ammatillisen koulutuksen ydin. (Osaaminen ja koulutus 2019; Tervasmäki & Tomperi 2018.)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi koskee ammatillisia oppilaitoksia, opettajia, opiskelijoita sekä työelämän edustajia. Opetuksen painopiste ammatillisessa koulutuksessa on siirtynyt yhä enemmän yritysten ja organisaatioiden suuntaan. Oppisopimus- ja koulutussopimustyöpaikoilla on entistä enemmän henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman pohjalta opiskelevia opiskelijoita oppimassa ja kasvamassa ammattiin. Tällöin tulee keskittää huomio siihen, keitä ovat ne henkilöt, jotka opettavat, ohjaavat, arvioivat ja kasvattavat opiskelijoita työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 72 §) linjaa, että: *“Koulutustyöpaikalta nimetään opiskelijalle ammattitaidoltaan, koulutukseltaan tai työkokemukseltaan pätevä vastuullinen työpaikkaohjaaja.”* Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu tähän ryhmään. Rintala, Pylväs, Postareff, Mikkonen ja Nokelainen (2015, 17) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että työpaikkaohjaajan pedagoginen osaaminen edistää opiskelijan oppimista. Siitä, mitä tämä pedagoginen osaaminen on, ei kuitenkaan ole tehty juurikaan tutkimusta. Ylipäänsä työpaikalla tapahtuvan ohjauksen tutkiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa on jäänyt marginaaliseksi (Rintala ym. 2015, 19).

Raudasoja, Seppälä ja Torikka (2018, 83) toteavat, että työpaikkaohjaajien kouluttaminen auttaa heitä monenlaisten opiskelijoiden ohjaamisessa ja kohtaamisessa. Työpaikkaohjaajille ei kuitenkaan aseteta muodollisia pätevyysvaatimuksia (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 72 §). Majurin ja Eerolan (2007, 15) mukaan työpaikkaohjaajien roolia tulee vahvistaa ja selkeyttää, jotta

heidän koulutuksensa kehittäminen mahdollistuu. Työpaikkaohjaajien koulutusta, roolia, asemaa ja osaamista on myös heidän mukaansa tutkittu hyvin vähän (Majuri & Eerola 2007).

Työpaikkaohjaajat lasketaan ammattikasvatuksen ammattilaisiksi (Heikkinen, Tiilikkala & Nurmi 1997). Ammattikasvatuksella tarkoitetaan organisoitua kasvatustoimintaa, joka edesauttaa opiskelijan tavoitteellista pyrkimystä kohti ammatissa vaadittavien valmiuksien saavuttamista (Ruohotie 2000). Ammattikasvattaja on joko ammatillinen opettaja, työpaikkaohjaaja tai työhönopestaja, henkilöstön kehittäjä tai kouluttaja, joka toteuttaa kasvatuksellista interventiota ammatillisissa oppilaitoksissa, työpaikoilla ja eri organisaatioissa (Heikkinen ym. 1997, 3–10). Heikkisen ym. (1997, 8) vuonna 1997 julkaiseman, ammattikasvatuksen kentän toimijoita valottavan raportin mukaan työpaikkaohjaajien paikka suomalaisen ammattikasvatuksen kokonaisuudessa on tyypillisesti ollut marginaalinen. Reilussa kahdessakymmenessä vuodessa tilanne on kuitenkin muuttunut, sillä vastuu ammattikasvattamisesta on käytännössä siirtynyt oppilaitoksilta yhä enemmän organisaatioiden kannettavaksi.

Myös ohjaus- ja kasvatusvastuun näkökulma osana ammatillisen koulutuksen työpaikalla järjestettävää koulutusta tulee reformin muutosten ristipaineessa keskeiseksi. Työpaikkaohjaajilta vaaditaan monipuolista osaamista. Heidän merkityksensä on suuri laadukkaan oppimisen edistämässä työpaikalla. (ks. Lammi 2012, 5.) Työpaikoilla järjestettävän koulutuksen määrän kasvun myötä työpaikkaohjaajien toiminnan lähtökohta opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen ja oppimiseen on yhä enemmän opettajien kaltainen (ks. Kukkonen, Rantanen & Jussila 2018, 73–74). Voidaan pohtia, onko työpaikkaohjaajilla valmiuksia kohdata heihin kohdistuva suurempi vastuu ja osaamisvaatimukset. Kenelle vastuu työpaikkaohjauksesta kuuluu?

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusongelma rakentuu edellä kuvatuista elementeistä. Millaista pedagogista osaamista työpaikkaohjaajan työhön kytkeytyy? Miten työpaikkaohjaajia koulutetaan ja mikä on heille suunnatun koulutuksen merkitys osana työpaikkaohjaajan pedagogista osaamista ja sen kehittymistä? Lain mukaan työpaikkaohjaajan tulee olla pätevä ja vastuullinen, mutta muodollisia pätevyysvaatimuksia ei kuitenkaan aseteta. Kenelle siis kuuluu vastuu, kun puhutaan työpaikkaohjauksesta? Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja selkeyttää ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien paikkaa ammatillisen koulutuksen kentällä ammattikasvattajina selvittämällä sitä, mitä käsityksiä heillä on pedagogisesta osaamisestaan. Lisäksi selvitetään työpaikkaohjaajien sekä Tampereen seudun ammattiopisto Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä työpaikkaohjaajille suunnatun koulutuksen merkityksestä osana työpaikkaohjaajien osaamisen kehittymistä. Kolmantena työpaikkaohjaukseen liittyvänä ilmiönä tarkastellaan ohjaus- ja kasvatusvastuuta edellä mainittujen toimijoiden näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajien pedagoginen osaaminen kytkeytyy heidän ammattikasvattajuuteensa. Pedagogisella osaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajan keinoja siirtää ammattialansa tuntemusta opiskelijalle, opastaa häntä työtehtävissä, arvioida, perehdyttää, ohjata ja tukea opiskelijaa työelämässä oppimisessa ja ammatillisessa kasvussa. Tutkimuksen informanteina ovat ravintola- sekä logistiikka-alojen työpaikkaohjaajat, jotka ovat käyneet työpaikkaohjaajakoulutuksen. Haastateltavien joukossa on sekä oppisopimus- että koulutussopimusopiskelijoiden työpaikkaohjaajia.

Tutkimus tähtää työpaikkaohjauksen ymmärtämiseen pedagogisena ilmiönä osana ammattikasvatusta. Se on lähestymistavaltaan laadullinen, sillä ilmiötä hahmotetaan informanttien elämismaailman ja siihen sisältyvien merkitysten kautta (Varto 2005, 28). Tutkimuksen yhtenä metodisena työkaluna toimii fenomenografia, joka esimerkiksi Valkosen (2006, 105) mukaan soveltuu hyvin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista on rajallisesti aikaisempaa tutkimustietoa. Tutkimus paikkaa ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaukseen liittyvää tutkimusaukkoa. Sen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi työpaikkaohjaajakoulutusten suunnittelussa ja ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön kehittämisessä. Tutkimus myös osaltaan selkeyttää työpaikkaohjaajien paikkaa osana ammattikasvattajien kenttää erityisesti suhteessa ammatillisiin opettajiin.

Pro gradu -tutkielman rakenne on seuraava. Teoreettinen viitekehys muodostuu 1. työpaikkaohjaajien ammattikasvattajuuden tarkastelusta osana ammattikasvatuksen kenttää, sekä 2. ammatillisen koulutuksen reformista työpaikkaohjauksen kannalta. Tutkimuksen toteutus -luvussa kuvataan tutkimusongelma tutkimuskysymyksineen sekä perustellaan ja avataan metodologiset ratkaisut ja analyysin kulku. Viidennessä pääluvussa avataan aineistolähtöisen analyysin tulokset tutkittavasta ilmiöstä syntyneiden kuvauskategoriasysteemien muodossa sekä hahmotellaan käsitysten välisiä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Tutkielma päättyy Pohdinta-lukuun, jossa saatuja tutkimustuloksia tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimustietoon, sekä pohditaan niiden merkitystä osana ammattikasvatusta koskevaa tieteellistä keskustelua. Lisäksi arvioidaan tutkimusprosessia luotettavuuden valossa. Tutkielma päättyy perusteluihin tulosten hyödynnettävyydestä sekä jatkotutkimustarpeen määrittelyyn.

2 TYÖPAIKKAOHJAAJA AMMATTIKASVATAJANA AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Meriläinen ja Räkköläinen (2015) toteavat, että ammatillisen koulutuksen reformin myötä työelämälähtöisyys huomioidaan opetussuunnitelmissa, osaamisen arvioinnin kriteerien johtamisessa sekä työelämässä tapahtuvan oppimisen tavoitteiden asettelussa. Oma kysymyksensä heidän mukaansa kuitenkin on, toteutetaanko koulutus myös *työelämäläheisesti* niin, että huomio kiinnitetään myös työelämässä tapahtuvan oppimisen pedagogiikkaan ja erilaisiin opetusmenetelmiin. (Meriläinen & Räkköläinen 2015, 5.) Virtanen (2013) tunnistaa työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa integratiivisen pedagogiikan periaatteita. Koulutus- tai oppisopimustyöpaikka on ammatillisen opiskelijan oppimisympäristö, jossa opiskellaan ammatillisten tutkinnonperusteiden mukaisesti (Virtanen 2013, 37).

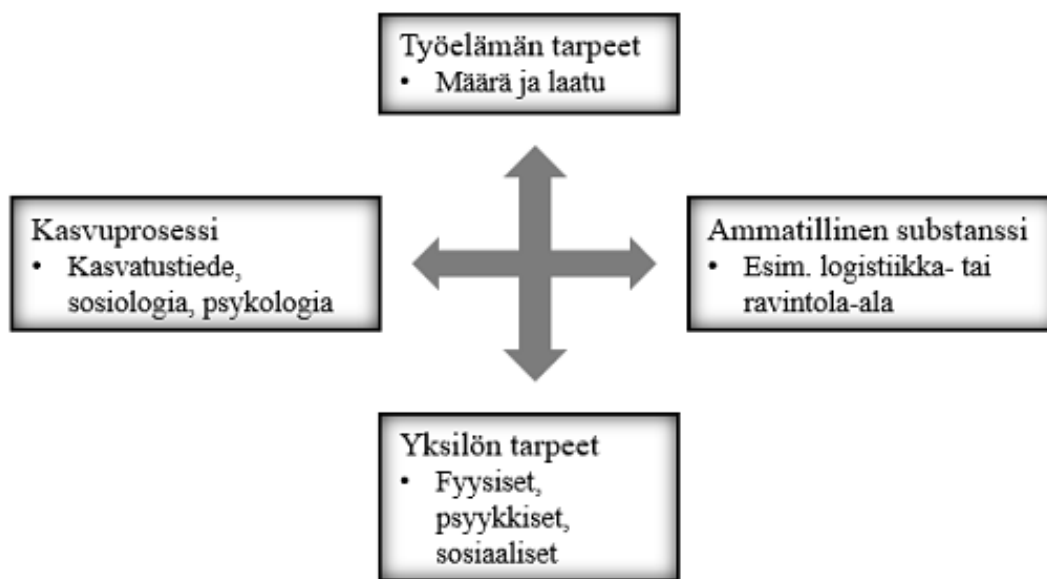
Meriläisen ja Räkköläisen ajatus johdattelee tämän pro gradu -tutkielman aiheen äärelle. Tässä luvussa käsitellään työpaikkaohjaajien paikkaa ammattikasvatuksen kentällä tarkastelemalla ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvaa työpaikkaohjausta pedagogisesta, kasvatuksellisesta ja ohjausvastuun näkökulmasta. Luvussa nostetaan esille ammattikasvatuksen työnjakoa ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä. Työpaikkaohjaajan osaaminen on rajallisesti tutkittu aihe – ainakin pedagogisesta näkökulmasta –, mutta aiempaan tietoon luodaan katsaus saatavilla olevan tutkimustiedon valossa.

2.1 Katsaus ammattikasvatukseen

Ammattikasvatus on kasvatustieteen osa-alue, joka tutkii ihmisen ammattiin kasvamiseen liittyviä kysymyksiä (Hellström 2010, 18). Termiä käytetään myös organisoidusta käytännön toiminnasta, jonka avulla ihmisiä autetaan ammatin oppimisessa osana ammatillisen kasvun elinikäistä prosessia (Nokelainen 2013, 6). Ammattikasvatus on kasvatustoimintaa, joka edesauttaa nuorten ja aikuisten

tavoitteellista oppimista kohti ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkimista ja kehittämistä. Se luo myös edellytyksiä itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle sekä jatkuvalla ammatissa kehittyemiselle. (Ruohotie 2000, 284.)

Ammattikasvatuksen ydintehtävä on kasvattaminen, jossa ihmisen ammatilliseen kasvuprosessiin pyritään vaikuttamaan (Ruohotie 2000, 284). Helakorpi (2010) määrittelee ammattikasvatukselle kaksi päätehtävää. Sillä pyritään 1. sosiaalistamaan ja kasvattamaan opiskelijaa työelämään ja työn yhteisöihin sekä 2. kehittämään opiskelijan taipumusten ja persoonallisuuden pohjalle rakentuvaa kasvua ja osaamista. Työelämän näkökulmasta ammattikasvatusta voi lähestyä samankaltaisesti: toisaalta ammattikasvatuksen tehtävä on vastata työelämän määrällisiin ja laadullisiin tarpeisiin, toisaalta taas täyttää yksilön omat tarpeet. (Helakorpi 2010, 32.) Ammattikasvatuksen määritteet yksilön ja työelämän näkökulmasta kuvataan alla (Kuvio 1).



Kuvio 1. Ammattikasvatuksen määritteitä (ks. Helakorpi 2010, 32)

Helakorpi (2010, 33–34) lähestyy ammattikasvatusta viiden kysymyksen kautta. Nämä kysymykset ovat suoraan lainaten: 1. *kenelle ammattikasvatus on tarkoitettu*, 2. *miksi sitä tehdään*, 3. *mitä se käsittää*, 4. *ketkä sitä toteuttavat* ja 5. *miten sitä toteutetaan?* Ammattikasvatuksen luonne on moninainen (Helakorpi 2010, 34) ja käsitteenä ja tieteenalana se on vielä pitkälti jäsentymätön (Helakorpi 2008, 15). Tässä pro gradu -tutkimuksessa ammattikasvatusta lähestytään ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvan työpaikkaohjauksen näkökulmasta työpaikkaohjaajan toteuttamana.

Keskeistä on tarkastella ilmiötä huomioiden Helakorven (2010) esittämät kysymykset, jotta sen monipuolinen ymmärtäminen mahdollistuu.

Heikkinen, Tiilikkala ja Nurmi (1997) selvittivät ammattikasvatuksen ammattilaisten toimenkuvaa, koulutuksen tilaa ja tulevaisuuden näkymiä osana EUROPREF, New Forms of Education of Professionals for Vocational Education –projektia. Selvityksen pohjalle tehtiin ryhmittely ammattikasvatuksen ammattilaisista Suomessa, joilla on välitön kasvatuksellinen, koulutuksellinen, harjoittava tai opastava tehtävä. Tällaisiksi ryhmiksi muodostuivat: A) Ammatilliset opettajat erilaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa, B) Työpaikkakouluttajat tai työnopastajat työpaikoilla ja C) Henkilöstön kehittäjät ja kouluttajat työorganisaatioissa. Laajin ammattikasvatuksen ammattilaisten ryhmä on opettajat (Heikkinen ym. 1997, 7), kun taas työpaikkaohjaajien paikka ammattikasvattajina on jäänyt marginaalisemmaksi (Heikkinen ym. 1997, 8; Majuri & Eerola 2007, 5). Marginaalista paikkaa vahvistaa myös esimerkiksi tutkimuksen vähäisyys työpaikkaohjauksesta.

2.2 Työpaikkaohjaus ammattikasvatuksena

Ammatillisen koulutuksen kaikkiin tutkintoihin ja suorittamistapoihin kuuluu työpaikoilla käytännön työtehtävien parissa tapahtuvaa oppimista. Sekä oppisopimuskoulutuksessa että koulutussopimusmuotoisessa opiskelussa opiskelijan työskentelyä ohjaa työnantajan nimeämä työpaikkaohjaaja. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan työskentelyä ohjaavasta henkilöstä on ennen ammatillisen koulutuksen reformia käytetty nimitystä *työpaikkakouluttaja* (ks. Opetushallitus 2012), mutta reformin myötä *työpaikkaohjaaja* on virallistettu nimitykseksi opiskelijaa ohjaavasta työelämän edustajasta tutkinnon suorittamistavasta riippumatta (L531/2017).

Yleisesti katsottuna ohjaus voidaan määritellä yhteistoiminnaksi, jossa vahvistetaan ohjattavan toimijuutta edistämällä hänen kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosessejaan. Ohjausta toteutetaan dialogisessa vuorovaikutuksessa ohjaajan ja ohjattavan välillä, ja sen kohteena on usein pitkäkestoinen kasvu- tai oppimisprosessi. Myös ohjaus itsessään on prosessi, jossa voidaan hahmottaa alku, kulku, loppu, kesto sekä ohjauksen kehityskaari. (Vehviläinen 2014.) Ohjaus on kuitenkin monimerkityksellinen käsite, jolloin täytyy avata, mitä sillä missäkin kontekstissa tarkoitetaan (Kukkonen, Rantanen & Jussila 2017, 71).

Opetushallitus (2019a) luo kriteerit ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvalle hyvälle ohjaukselle. Ohjauksen tarkoituksena on edistää opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien kehittymistä ja

sujuvoittaa opintoja. Sen avulla tuetaan myös opiskelijan itsetuntemuksen kehitystä niin, että omien vahvuuksien ja kehityskohteiden tunnistaminen helpottuu. Ohjaus tukee lisäksi opiskelijan ammatti-identiteetin kehitystä ja antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Ohjaus luo perustaa opiskelijoiden kyvyille tehdä itsenäisesti itsensä kannalta tärkeitä valintoja ja suunnata tulevaisuutta. Jokaisella opiskelijalla on oikeus riittävään, pätevään ja suunnitelmalliseen ohjaukseen. (Opetushallitus 2019a.) Ammatillisessa koulutuksessa ohjausta toteuttavat opinto-ohjaajat, opettajat sekä työpaikkaohjaajat.

Työpaikkaohjaajille suunnatuissa, useiden eri koulutusorganisaatioiden ja Opetushallituksen oppaissa ja muissa materiaaleissa, työpaikkaohjaajan konkreettisiksi tehtäviksi määritellään opiskelijan ohjaaminen, tuki ja arviointi. Työpaikkaohjaaja toimii linkkinä työpaikan, ohjaavan opettajan sekä opiskelijan välillä, jolloin yhteistyö eri toimijoiden välillä korostuu. Hän edesauttaa työpaikan toimimista laadukkaana ja turvallisen oppimisympäristönä, perehdyttää opiskelijaa sekä toteuttaa ohjausta ja arviointia tehtyjen sopimusten ja suunnitelmien mukaan. Työpaikkaohjaaja myös osallistuu yhdessä ohjaavan opettajan ja opiskelijan kanssa työelämässä oppimisen suunnitteluun ja antaa palautetta opiskelijan suoriutumisesta. (esim. Hätönen 2013; Opetushallitus 2004; Poutiainen & Törrönen 2010; Mykrä 2007.)



Kuvio 2. Työpaikkaohjaajan roolit (Mykrä 2007)

Eronteko ammatillisen ohjauksen, valmentamisen, tuutoroinnin ja mentoroinnin välillä on tärkeää, vaikka kaikkien perimmäinen ajatus on tukea ja rohkaista yksilöä ammatillisessa kehittämisessä ja

oppimisessa (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017). Wisker, Exley, Antoniou ja Ridley (2013) näkevät mentoroinnille, valmentamiselle ja tuutoroinnille olevan yhteisinä edellytyksinä taito kuunnella, myötäelää, ohjata, tukea, palkita, neuvoa sekä auttaa opiskelijaa kehittämään itsenäisyyttään. Oli rooli mikä tahansa, edellä mainitut taidot auttavat sitoutumaan opiskelijaan, ymmärtämään heidän tarpeensa sekä rohkaisemaan heitä itsensä kehittämisessä. (Wisker ym. 2013, 15).

Valmentamisessa Gallacher (1997, 192) näkee olevan kyse kollegojen välillä tapahtuvasta prosessista, joka ei ole erityisen systemaattista tai rakenteeltaan selkeää. Se suuntautuu usein tietyn kapea-alaisen ongelman ratkaisuun, jossa valmentajan rooli on auttaa valmennettavaa selviytymään ongelmanratkaisusta (Wisker ym. 2013). Tuutoroinnilla puolestaan tarkoitetaan tilannetta, jossa vastuullinen henkilö organisaatiosta tai oppilaitoksesta antaa tukea uudelle työntekijälle tai opiskelijalle lähinnä käytännön asioihin liittyen (Mikkonen ym. 2017, 3) Mentoroinnissa sen sijaan korostuu pitkällä aikavälillä tapahtuva seuranta ja ohjaus, jonka osapuolina ovat tavallisesti ammatillinen/akateeminen henkilö ja opiskelija, tai kaksi toisiaan mentoroivaa opiskelijaa (Wisker ym. 2013, 61). Painotus urakehityksessä sekä ammatillisessa verkostoitumisessa kuvaavat osaltaan mentoroinnin ominaispiirteitä (Mikkonen ym. 2017, 3 viitaten Pearson & Kayrooz 2004).

Työpaikkaohjaajan tarkat tehtävät ovat aina organisaatiosta tai yrityksestä riippuvaisia. Esimerkiksi työpaikan koko, henkilöstön määrä sekä ala, jolla organisaatio tai yritys toimii, vaikuttavat työpaikkaohjaajan työnkuvaan. (Hätönen 2013.) Myös opiskelijoiden omat tarpeet, osaamisen lähtötasot ja tutkintotavoitteet vaihtelevat, jolloin ohjaustarve ja ammatillinen kasvu ovat yksilöllisiä (Poutiainen & Törrönen 2010). Erikoisammattitutkintoa suorittavalla aikuisella, jolla on jo vankka työkokemus ja opiskelukokemus taustalla, ei tarve ohjaukseen välttämättä ilmene yhtä voimakkaana kuin ensimmäistä tutkintoaan ja työkokemustaan hankkivalla peruskoulun päättäneellä nuorella.

2.3 Työpaikkaohjaajan ja ammatillisen opettajan työnjako

Tutustuttaessa ammatillista koulutusta koskevaan lakiin (L531/2017) huomataan, että sana *työpaikkaohjaaja* mainitaan kaiken kaikkiaan kolmesti, siinä missä *opettaja* kahdeksantoista kertaa. Laissa käytetään kahdessa kohdassa termiä *vastuullinen työpaikkaohjaaja* (51 §, 72 §), mutta tätä vastuuta ei sen tarkemmin perustella tai avata. Laissa puhutaan pitkälti termein *koulutuksen järjestäjä* sekä *oppisopimus- tai koulutussopimustyöpaikan tarjoaja*. Näille toimijoille lain pohjalta

määrättyjen tehtävien pohjalta voidaan tulkita, että käytännössä opettaja koulutuksen järjestäjän edustajana ja työpaikkaohjaaja oppisopimus- tai koulutusopimustyöpaikan edustajana ovat henkilöitä, jotka ovat kyseessä olevista tehtävistä vastuussa. Näitä tehtäviä avataan seuraavaksi ammatillisen koulutuksen lain (L531/2017) ja muun lähdemateriaalin pohjalta käsittelemällä myös vastuun näkökulmaa.

Kukkosen ym. (2018) mukaan ohjaus sisältyy ammatillisen opettajan työhön opettajuuden, opiskelijan säännöllisen kohtaamisen sekä opettajan oman ammatillisen osaamisen kautta. Opettaja ohjaa opiskelijan oppimista ja ammatillisen osaamisen hankkimista tutkinnon perusteissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Työpaikkaohjaajan paikka ohjauksen näkökulmasta katsottuna on tukea opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä samankaltaisista lähtökohdista kuin opettajan. Opettaja-työpaikkaohjaaja -yhteistyöllä ratkaistaan hankalat ongelmat, joista työpaikkaohjaaja ei yksin selviä. (Kukkonen ym. 2018, 72–74.) Ohjauksen lähtökohdat opettajan ja työpaikkaohjaajan työssä ovat siis samankaltaiset. Opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen muodostaa työpaikkaohjaajan ja opettajan yhteisen tavoitteen (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2010).

Laissa koulutuksen järjestäjän tehtäväksi määritellään muun muassa opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen selvittäminen ja tunnistaminen. Koulutuksen järjestäjän tulee myös tunnustaa tämä aikaisempi osaaminen, joka vastaa tutkinnon osaamistavoitteita. Koulutuksen järjestäjä myös muun muassa suunnittelee puuttuvan osaamisen hankkimisen ja varmistaa, että oppisopimus- tai koulutusopimukseen perustuvassa koulutuksessa opiskeltava sisältö vastaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisia osaamistavoitteita. Lisäksi koulutuksen järjestäjä seuraa opiskelijan oppimisen etenemistä. (L531/2017 46 §, 47 §, 48 § ja 74 §.) Myös oppisopimus- tai koulutusopimustyöpaikan tarjoaja on velvoitettu opiskelijan osaamisen kehittymisen seurantaan ja tästä raportointiin koulutuksen järjestäjälle. Työpaikan tarjoaja on myös velvoitettu toimenpiteisiin, jos henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjattua osaamista ei kyseisellä työpaikalla voi saavuttaa. (L531/2017 74 §.)

Työpaikkaohjaajan tehtäväkuvaan kuuluu antaa opiskelijalle kuva yrityksen tai organisaation toiminnasta, kehittymisestä sekä asiakassuhteista ja -lähtöisyydestä (Suomalainen 2000, 15). Hän opastaa opiskelijaa keskeisten työelämän pelisääntöjen oppimisen kanssa, sekä tekee ymmärrettäviksi työpaikan työehdot (Heinikoski, Koskinen, Ylitalo ja Laine 2014, 9, 19). Työpaikkaohjaaja lähestyykin opiskelijaa oman alansa työelämän asiantuntijana, jolloin hänellä on erilaista hiljaista osaamista suhteessa opettajaan. Hän voi myös näyttäytyä opiskelijalle samastuttavana roolimallina (Mykrä 2007), mikä osaltaan voi edistää opiskelijan ammatillista kasvua ja ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Kuten luvussa 2.1 Heikkistä ym. (1997) lainaten todettiin, muodostavat opettajat laajimman ammattikasvattajien ryhmän. Kuitenkin myös työpaikkaohjaajat ovat kasvattajia, joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Mykrän (2007) mukaan hyvä työpaikkaohjaaja on kiinnostunut opiskelijan ammatillisesta kasvusta, jonka tukemiseen ohjaamisen, arvioinnin ja palautteenannon tulee tähdätä. Työpaikkaohjaajana toimimiseen voidaan liittää tunnetaitoja, kuten empatia, kyky kuulla ja havaita toinen, välitön vuorovaikutus, kontrollointikyky rajojen asettamisessa sekä motivaatio ja kyky toimia vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisesti. (Mykrä 2007, 11.) Voidaankin havaita, että pätevä työpaikkaohjaaja on oman ammattialansa prosessien hallinnan lisäksi myös kasvattaja, jolla on kyky ottaa opiskelijan tunteet vakavasti ja suhtautua ohjaustehtävään lämmöllä ja positiivisesti (Mykrä 2007; ks. Alarinta 2017).

Opettajan ja työpaikkaohjaajan lisäksi työpaikkaohjauksen vastuullisena toimijana on myös opiskelija itse. Ammatillisen koulutuksen reformin ydin, henkilökohtaistaminen, luo uudenlaista vastuuta opiskelijalle, kun hänen asiantuntijuutensa oman aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta korostuu (Malinen & Salo 2018, 18). Rintalan ym. (2015) työpaikkaohjauksen estäviä ja edistäviä tekijöitä tutkineen kirjallisuuskatsauksen mukaan vastuu omasta oppimisesta on opiskelijalla, mutta myös vastuu ohjauksesta ulottuu osittain opiskelijalle. Itseohjautuvuuden ja aloitteellisuuden edellytyksinä ovat riittävän hyvät sosiaaliset taidot sekä itsesäätelyvalmiudet, joita opiskelijalta odotetaan. (Rintala ym. 2015, 19.) Toisaalta, jos opiskelija on liian itsenäinen, voi työpaikkaohjaaja vähentää panostaan ohjaukseen, mikä puolestaan voi johtaa oppimisen pysähtymiseen (Reegård 2015, 130).

Rintalan ym. (2015) mukaan myös koulutusohjelmalla itsessään on rooli työpaikkaohjauksen tukemisessa, mikä näkyy yhteistyön rakentamisessa koulutusorganisaation ja työpaikan välille. Koulutusohjelmalla he tarkoittavat muun muassa oppimisympäristöön ja koulutuksen rakenteisiin liittyviä tekijöitä. Yhteistyö puolestaan edesauttaa käytännön ja teorian limittymistä ja näin opiskelijan ammatillista kehittymistä. (Rintala ym. 2015.) Ammatillisen koulutuksen uudistuksen seurauksena koulutuksen järjestäjän valta ja vastuu kasvavat, kun opetuksen järjestämisessä on enemmän vapautta (Tammilehto & Miettunen 2018, 5). Tällöin on oppilaitoksen tehtävä tukea työpaikkaohjaajaa opiskelijan ohjausprosessissa. Heinilä ja Ahtola (2015, 45) ovat havainneet, että opettajan läsnäolo koulutus- tai oppisopimustyöpaikalla sujuvoittaa ohjausta, kun työpaikkaohjaajan ohjausvastuu jakautuu opettajan kanssa ja kun hän saa ammatillista tukea. Toisaalta esimerkiksi Halonen (2019) on havainnut, etteivät yritysten edustajat aina hyödynnä saatavilla olevaa apua. Opettajien osaaminen koetaan välillä myös puutteelliseksi puhuttaessa yrityksen ammattialasta ja substanssista. (Halonen 2019.)

Työpaikkaohjaukseen ei siis osallistu vain työpaikkaohjaaja, vaan se nähdään yhteisöllisenä toimintana (ks. myös Vehviläinen 2014). Kaikkien ammatillisen koulutuksen toimijoiden – niin opiskelijoiden, oppilaitoksen edustajien kuin työpaikkaohjaajien – tulee kantaa oma vastuunsa parhaan mahdollisen ohjauksen ja oppimisen mahdollistamisessa. Ohjaus ja oppiminen ovat yhteisöllistä toimintaa, jossa työyhteisö, työympäristö, oppija ja ohjaaja yhdessä vaikuttavat ohjausta edistäviin ja estäviin tekijöihin. (Rintala ym. 2015.)

Kun työelämälähtöisyyttä on lisätty asteittain ammatilliseen koulutukseen 2000-luvulta lähtien, on ammatillisten opettajien tullut siirtää opettajan työtään Filanderin ja Jokista (2004) lainaten ”opetuksen ja ohjauksen maallikoille” eli työpaikkaohjaajille, jotka eivät ohjaustyöstään saa erillistä korvausta. Aikaisempi tutkimustieto ja ammatillisen koulutuksen laki eivät kuitenkaan anna yksiselitteistä kuvaa opettajan ja työpaikkaohjaajan ohjaus- ja kasvatustuun jakautumisesta. On siis ajankohtaista tutkia ammattikasvatustutkimuksessa sitä, millaisena ohjaus- ja kasvatustuun koetaan työpaikkaohjaajien keskuudessa, kun vastuun kohteena on ammatillisen opiskelijan ammattiin oppiminen ja ammatillinen kasvu.

2.4 Työpaikkaohjaajan osaaminen aiemman tutkimuksen valossa

Kuten Kukkonen ym. (2017, 74) toteaa, jakavat työpaikkaohjaaja ja opettaja jokseenkin samankaltaisia tehtäviä, mitä tulee opiskelijan ohjaukseen. Tämä heijastelee sitä, että myös työpaikkaohjaajalla on suotavaa olla pedagogista osaamista, mikä puolestaan hyödyttää opiskelijan ammattiin oppimista ja ammatillisena kehittymistä. Onkin tärkeä peilata Kukkonen toteamusta siihen, mitä pedagogisella osaamisella ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjauksessa tarkoitetaan ja miten se näkyy työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja ohjauksessa.

On olemassa monenlaista osaamista. Osaaminen ilmenee tekoina, ajatuksina sekä kykyinä toimia tietynlaisissa tilanteissa. Osaaminen on potentiaalia, johon liittyy myös tietoisuus ja tunne omasta osaamisesta. Osaaminen näkyy usein ulospäin, toisin kuin oppiminen, joka on neurologinen, uuden osaamisen siihen johtaneeseen toimintaan liittävä prosessi. (Hellström 2008, 293.) Pedagogiikan käsite on Hirsjärven (1982) mukaan monimerkityksellinen. Sitä käytetään 1. kasvatustieteen kanssa synonyymina, 2. kasvatustieteen tai kasvatustieteen kanssa, 3. kasvatustieteen opetuksen ja tutkimuksen kuvaamiseen, 4. tarkoittamaan suppeammin opetus- tai kasvatustaitoa sekä 5. eräitä kasvatuksellisia suuntauksia kuvaamaan. (Hirsjärvi 1982.)

Työpaikkaohjaajan taitoja lähestytään tässä tutkimuksessa pedagogisesta näkökulmasta käyttäen *pedagoginen osaaminen* -käsitettä. Tässä tutkimuksessa pedagogiikka kuvaa työpaikkaohjaajan opetus- ja kasvatustaitoa sekä myös osittain tiedostamatonta, kokemuksesta opittua tietotaitoa, tottumuksia ja menettelytapoja opetuksessa yhdistettynä persoonaan (ks. Hirsjärvi 1982; Hellström 2008). Pedagogisen osaamisen käsitteestä ei voida sivuuttaa kasvatuksellista näkökulmaa. Kasvatukselliset taidot mielletään tavallisesti osaksi opettajan asiantuntijuutta (Helakorpi 2006, 89), mutta ne voivat ilmetä myös työpaikkaohjaajilla ammattikasvattajina (ks. Heikkinen ym. 1997, 8). Käytän pedagogisen osaamisen käsitettä *pedagogisen asiantuntijuuden* käsitteen sijaan, sillä asiantuntijuuteen liitetty substanssiosaaminen (esim. Helakorpi 2006; Tynjälä 2010) ilmenee työpaikkaohjaajilla oman ammattialansa osaamisen kautta. Ammatillisilla opettajilla puolestaan substanssi muodostuu oman ammattialan osaamisen lisäksi myös opettajankoulutuksesta saadusta opetus- ja kasvatustaitoisuudesta, mitä ei työpaikkaohjaajilta muodollisena vaadita.

Työpaikkaohjaajan pedagoginen osaaminen tämän tutkimuksen kontekstissa määrittyy tässä luvussa kuvatun aikaisemman teorian tiedon valossa. Sillä tarkoitetaan työpaikkaohjaajan keinoja siirtää ammattialansa tuntemusta opiskelijalle, opastaa häntä työtehtävissä, arvioida, perehdyttää, ohjata sekä tukea opiskelijaa työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja ammatillisessa kasvussa (ks. esim. Mykrä 2007; Ruohotie 2000; Kukkonen ym. 2017; Vehviläinen 2014; Rintala ym. 2015). Lisäksi osana työpaikkaohjaajan pedagogista osaamista nähdään myös ohjaajan tavoitteellisuus, itsereflektiiviset taidot sekä monipuoliset ohjausmenetelmät (ks. Rintala ym. 2015, 19).

Työpaikkaohjaajan pedagogisesta osaamisesta ei ole juurikaan saatavilla aikaisempaa tutkimusta Suomesta. Valtakunnalliseen, Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Parasta osaamista -hankkeeseen kytkeytyvä, työpaikkaohjaajien tarpeita selvittänyt Ohjaan-hanke tunnustaa työpaikkaohjaajien ohjausosaamisen näkymättömyyden. Raportin mukaan koulutuksen järjestäjillä ei ole järjestelmiä, joiden avulla työpaikkaohjaajien osaamista voitaisiin dokumentoida. (Kalliokoski 2019.) Norontaus (2018, 125) kuvaa osana Parasta osaamista -hanketta, että työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen lisääminen toisi laatua ja arvoa ammatilliseen koulutukseen. Hänkään ei kuitenkaan sanallista sitä, mitä kyseinen pedagoginen osaaminen voisi olla.

Vänskä (2012) on terveystieteiden opiskelijoiden ohjaajia väitöskirjassaan tutkiessaan havainnut työpaikkaohjaajien ohjausosaamisen koostuvan substanssiosaamisesta, kontekstiosaamisesta, prosessiosaamisesta ja reflektio-osaamisesta. Substanssiosaaminen viittaa ohjaukseen oman alan perus- ja erityisosaamisena. Kontekstiosaaminen viittaa työpaikkaohjaajien käsityksiin ohjattavien orientoitumistavoista ohjaukseen. Prosessiosaamisella Vänskä tarkoittaa ohjaajien ohjaustoimintaan liittyviä käsityksiä suhteessa ohjattavaan, yhteisöön ja ohjausprosessiin. Neljäs ohjausosaamisen

osa-alue, reflektio-osaaminen, viittaa puolestaan työpaikkaohjaajien käsityksiin oman ohjaajuutensa tunnistamisesta. Työpaikkaohjaajat kokevat Vänskän mukaan kehitystarpeikseen muun muassa substanssiosaamisen ja ohjausprosessiosaamisen parantamisen. (Vänskä 2012, 55, 97.) Työpaikkaohjaajien osaamisesta on tehty myös muutamia aikaisempia pro gradu -tutkielmia tai ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä (esim. Alarinta 2017, Ojalainen 2015, Immonen 2019).

Rintala ym. (2015) mukaan työpaikkaohjausta tukee työpaikkaohjaajan taitojen lisäksi opiskelijan oma toimijuus ja vähitellen kasvava vastuu. Nämä tekijät puolestaan edellyttävät riittävää ohjausta ja tukea työpaikkaohjaajan taholta. Lisäksi opiskelijan aiemman osaamisen tunnistaminen ja ohjaus hänelle asetettujen tavoitteiden mukaisesti toimivat ohjausta edistävinä tekijöinä. Ohjaus ja oppiminen työpaikalla ovat yhteisöllistä toimintaa, eikä pelkkä opiskelijan työtoimintaan osallistuminen riitä laajan ammatillisen osaamisen saavuttamiseen. (Rintala ym. 2015.) Työpaikkaohjaajan pedagogisella osaamisella ja sitoutumisella ohjaustehtävään on tärkeä merkitys ohjauksen onnistumisen kannalta (Rintala ym. 2015, ks. Raudasoja ym. 2018, 86).

Vaikka työpaikkaohjaajana toimiminen koetaan usein hyödyllisenä ja rikastuttavana kokemuksena, kohdistuu siihen paljon myös vaatimuksia. Ajanpuute sekä organisaation johdon vähäinen tuki haastavat työpaikkaohjaajan tehtävässä toimimista ja tekevät työskentelystä haastavampaa ja intensiivisempää kuin mitä se olisi ilman työpaikkaohjaajan vastuutehtävää. (Billett 2003.) Työpaikkaohjaukseen liittyvät edistävät ja estävät tekijät muodostuvat työyhteisön, opiskelijan ja koulutusohjelman sekä ohjaussuhteiden sisällä. Haasteita ohjaukseen aiheuttaa, jos ohjaussuhteen vastavuoroisuudessa on puutteita. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, ettei opiskelija koe asemaansa tasa-arvoiseksi työyhteisössä muiden työntekijöiden kanssa. (Rintala ym. 2015.)

Työpaikkaohjaajan pedagogiset käytänteet vaikuttavat opiskelijan oppimiskokemusten laatuun (ks. Billett 2002a, 2002b, 2003; Rintala ym. 2015; Mikkonen ym. 2017; Hätönen 2013; Virtanen 2013). Työpaikkaohjaajan monipuoliset ohjausmenetelmät ja reflektioidot ovat opiskelijan oppimisen kannalta keskeisiä (Rintala ym. 2015; ks. Virtanen 2013). Rintala ym. (2015) tulkitsevat Billett'n (2001) jakoa työpaikalla tapahtuvasta 1. suorasta ja 2. epäsuorasta ohjauksesta. Suorassa ohjauksessa korostuu läheinen vuorovaikutussuhde kokeneen työntekijän ja opiskelijan välillä. Epäsuorassa ohjauksessa työpaikkaohjaaja jättäytyy taka-alalle, ja opiskelija oppii havainnoimalla ja kuuntelemalla työpaikan sosiaalista ja fyysistä ympäristöä sen tarjoamien mallien sekä välineiden kautta. (Rintala ym. 2015, 11.) Tulee kuitenkin huomioida, että Rintalan ym. tulkitsema Billett'n teoria pohjaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen australialaisessa kontekstissa, jolloin se ei ole suoraan vertailukelpoinen suomalaisen työpaikkaohjaukseen.

Aiemman teoria- ja tutkimustiedon yhteenvedon voidaan sanoa, että työpaikkaohjaajan tehtävään kuuluu konkreettisten työtehtävien opettamisen, eli prosessiosaamisen (Mykrä 2007; Alarinta 2017) lisäksi myös kasvatuksellisia tehtäviä. Työpaikkaohjaaja on ideaalitulanteessa opiskelijan ammatillisen kasvun peilikuva sekä tuki, joka on kiinnostunut opiskelijan kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta. Työpaikkaohjaajan paikka ammattikasvattajana mukailee enenevässä määrin opettajan tehtävää (Kukkonen ym. 2017). Aikaisempi tieto luo työpaikkaohjaajan opettamis-, ohjaus- ja kasvatustehtävästä kokonaisuuden, jonka merkitystä ei voi kiistää. Se ei kuitenkaan anna kattavaa kuvaa työpaikkaohjaajien itsensä käsityksistä ja kokemuksesta työssä vaadittavasta osaamisesta ja vastuusta, mikä puoltaa tämän tutkimuksen tarpeellisuutta. Seuraavassa luvussa raamitetaan työpaikkaohjaajan paikkaa ammatillisen koulutuksen reformin tuomien haasteiden ristipaineessa.

3 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMI TYÖPAIKKAOHJAUKSEN KANNALTA

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma muutettiin radikaalisti vuosien 1998 ja 2000 välillä, jolloin vähintään kuuden kuukauden pituinen työssäoppimisjakso liitettiin osaksi formaalia ammattikoulutusta (Stenström & Virolainen 2015, 327, 333). Tästä muutoksesta eteenpäin työelämässä järjestettävä ammatillinen koulutus on saanut yhä enemmän jalansijaa. Voidaankin nähdä, että ympyrä on hiljalleen sulkeutunut oppilaitosmuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta takaisin kohti 1900-luvun taitteen mestarioppipoikajärjestelmää (ks. Klemelä 1999). Viimeisin suuri muutos kohti entistä työelämälähtöisempää ammatillista koulutusta on vuonna 2018 toimeenpantu ammatillisen koulutuksen reformi.

Tässä luvussa reformia tarkastellaan ensin yleisesti ja sitten yksityiskohtaisemmin työpaikkaohjauksen kannalta erityisesti reformissa keskeisten *työelämälähtöisyys-* ja *osaamisperusteisuus-*käsitteiden kautta. Vaikka reformin myötä ammatillinen koulutus on rahoitusmallia myöten uudistettu, tarkastellaan tässä luvussa erityisesti reformin pedagogista puolta (ks. Tervasmäki & Tomperi 2018). Luku valottaa ammatillisen koulutuksen tämänhetkistä rakennetta, yllä mainittuja käsitteitä sen periaatteina sekä lopulta työpaikkaohjaajille suunnattuja koulutusratkaisuja. Luku yhdessä edellisen kanssa hahmottaa työpaikkaohjaajien paikkaa ammattikasvattajina tutkimuksen empiiristä osiota pohjustaen.

3.1 *Ammatillinen koulutus Suomessa vuonna 2019*

Ammatillisen koulutuksen kenttä on kontekstuaalisesti ja institutionaalisesti kirjava verrattuna esimerkiksi akateemiseen koulutukseen (Heikkinen 2015, 229). Ammatillisen koulutuksen käsite pitää sisällään eri alojen ammatilliset perustutkinnot sekä ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. Se on tarkoitettu sekä nuorille, joilta puuttuu toisen asteen tutkinto, että työelämässä jo oleville

aikuisille ja alanvaihtajille. Ammatillinen perustutkinto on niin sanottu alalle tulotutkinto, jonka tarkoituksena on saavuttaa alan perusammattitaito, eli tiedot ja taidot, joita alalle työllistyminen edellyttää. Ammatillisen perustutkinnon suoritusapoina ovat joko tutkintoon johtava ammatillinen peruskoulutus tai näyttötutkinto. (Opetushallitus 2019c; Tampereen ammattiopisto 2019.)

Ammatillinen jatkokoulutus, pitäen sisällään eri alojen ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot, on puolestaan suunnattu niille henkilöille, joilla on jo osaamista kyseiseltä alalta joko ammatillisen peruskoulutuksen tai työelämässä hankitun kokemuksen kautta. Ammattitutkinnossa osoitetaan perustutkintoa syvempää kohdennettua osaamista alalta. Työkokemus alalta ennen ammattitutkinnon suorittamista on suositeltavaa. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan ammattitutkinnon tapaan työelämän tarpeiden mukaista kohdennettua ammattiosaamista, mutta monialainen osaaminen ja syvälinen ammatinhallinta korostuvat voimakkaammin. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot voidaan suorittaa myös työn ohella. (Opetushallitus 2019c; Tampereen ammattiopisto 2019.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevat työpaikkaohjaajat ohjaavat ravintola- ja logistiikka-alojen opiskelijoita riippumatta siitä, minkä tasoista ammatillista tutkintoa he suorittavat.

Ammatillisen koulutuksen kehityslinjat määräytyvät pitkälti ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän muutostarpeista (Opetushallitus 2019b). Ammatillisen koulutuksen reformin taustalla vaikuttaa muun muassa teknologiaa sekä eri toimialoja ja tehtävärakenteita koskeva nopea ja laaja-alainen muutos, jonka seurauksena niihin liittyvät osaamisvaatimukset ovat kasvaneet (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018, 8). Reformissa tarkoituksena on ollut vastata näihin muutostarpeisiin, vahvistaa ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä sekä uudistaa sen rahoitusjärjestelmää ja rakenteita. Reformia on toteutettu asteittain, mutta käytännön konkretiana se on näkynyt vuoden 2018 tammikuusta eteenpäin. Ammatillisen koulutuksen reformissa tarkoituksena on ollut saattaa koulutusta koskevat määräykset yhden lain alle yhdistämällä lait ammatillisesta peruskoulutuksesta sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a; Tammilehto 2016.)

Reformissa keskeistä on ollut mahdollistaa joustava koulutukseen hakeutuminen sekä pääsy. Tämä mahdollistetaan jatkuvalla haulla ammatilliseen koulutukseen. Lisäksi aiemmat 351 ammatillisen koulutuksen tutkintoa on tiivistetty 164 tutkinnoksi, joiden sisällä erikoistutaan. Opiskelijan näkökulmasta reformin tuomat muutokset näyttävät siinä, että opintoja ei suoriteta homogeenisesti saman ryhmän kanssa, vaan jokainen etenee henkilökohtaistetun suunnitelman mukaan ja opiskelee vain sitä, mistä ei vielä ole aiempaa osaamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019c.) Reformin myötä ammatillisessa koulutuksessa

painotetaan osaamisperusteisuutta sekä yksilöllisyyttä ja asiakaslähtöisyyttä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a).

Koska lait ammatillisesta perus- ja aikuiskoulutuksesta reformin seurauksena yhdistettiin, koskee tämä koulutuksen järjestäjiä siinä, että ammatillisesta koulutuksesta asetetaan vain yksi järjestämislupa. Myös aiemmin hajautetut rahoitusväylät on yhtenäistetty muun muassa niin, että sen seurauksena opiskeluajat lyhenevät ja toisaalta koulutusta suunnataan niille aloille, joilla on pulaa työvoimasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019d.) Koska rahoitusmallin seurauksena työpaikalla järjestettävä koulutus on saanut enemmän jalansijaa, on reformilla ollut seurausta ammatillisten opettajien työhön. Heidän työnkuvansa on monipuolistunut, kun yhteistyötä tehdään enemmän työelämän edustajien kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019d).

Reformissa keskeistä on ollut työelämässä järjestettävän koulutuksen lisääminen, jolloin työelämän merkitys opiskelijan opintopolulla on muuttunut merkittävämmäksi. Työpaikalla järjestettävä ammatillinen koulutus perustuu joko oppisopimukseen tai koulutusopimukseen. Koulutusopimuksella tarkoitetaan kirjallista määräaikaista sopimusta ”*opiskelijan osaamisen hankkimisesta työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä*”. Sopimus tehdään tutkinnonosa- tai koulutuksenosakohtaisesti ja se liitetään osaksi opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS). (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 173.) Opiskelija ei ole työsuhteessa eikä saa tekemästään työstä palkkaa. Koulutusopimus korvaa aiemmin käytössä olleen *työssäoppimisen*. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijalla tulee puolestaan olla työnantajan kanssa solmittu työsopimus, jolloin hän työskentelee työ- ja virkasuhteen ehdoilla ja hänelle maksetaan palkkaa tekemästään työstä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 173; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019e.)

3.2 Periaatteina työelämlähtöisyys ja osaamisperusteisuus

Koska tämä pro gradu –tutkielma käsittelee työpaikkaohjaajien pedagogista osaamista, on perusteltua avata sitä, mitä ammatillisen koulutuksen reformilla tarkoitetaan erityisesti työpaikalla järjestettävän koulutuksen näkökulmasta. On keskeistä tarkastella erityisesti sitä, miten reformin kautta muodostetut ammatillisen koulutuksen periaatteet, kuten *työelämlähtöisyys ja osaamisperusteisuus* (Opetushallitus 2019d) näkyvät työelämän oppimisympäristöissä ja työpaikkaohjauksessa.

Ammatillisen koulutuksen reformi korostaa ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyden tärkeyttä viemällä opiskelua oppilaitoksista työpaikoille (Nokelainen & Rintala 2017). Lahdenkaupin (2016) mukaan työelämälähtöisyys ei ole yksiselitteinen käsite, mutta sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi työelämästä johdettuja osaamistarpeita. Myös Soininen (2010) toteaa, että työelämälähtöisyys viittaa koulutuksen tavoitteiden määrittelemiseen työelämässä tarvittavan osaamisen perusteella. Peisa (2010) laajentaa määritelmää kuvaamalla työelämälähtöisyyttä laajassa ja suppeammassa merkityksessä. Laajimmillaan se koskee yhteiskunnan ja työelämän kehityksestä johdettuja muutostarpeita ja niiden ennakoimista sekä niihin vastaamista. Suppeamman merkityksen mukaan työelämälähtöisyydellä tarkoitetaan käytännön työtehtävien opiskelua perehtymällä autenttisiin työympäristöihin. (Peisa 2010, 8.)

Oppilaitoksen lisäksi myös koulutussopimus- ja oppisopimustyöpaikat osallistuvat ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Koulutusta kehitetään työelämän muutostarpeita seuraten (Opetushallitus 2019b), jolloin on tärkeää saada työpaikkojen edustajien ääni kuuluviin. Tähän keskusteluun on ottanut osaa muun muassa Hotti (2016). Hän on väitöskirjassaan tutkinut logistiikka-alan ammatillisen koulutuksen sekä työelämän kohtaavuutta. Työelämän odotukset ja logistiikka-alan opiskelijoiden ammatilliset odotukset eivät kohtaa, ja tämä viestii integraation vähäisyydestä koulutuksen ja työelämän välillä. Ratkaisuksi tähän on esitetty esimerkiksi pedagogisen yhteisohjauksen teoreettista toimintamallia, johon osallistuu niin opiskelija, opettaja kuin työpaikkaohjaaja. Malli jäsentäisi opiskelijan ohjaukseen liittyvää käytännön yhteistyötä pedagogisen toiminnan, kuten oppimistavoitteiden määrittelyn sekä arvioinnin yhteissuunnittelun tahoilla. (Hotti 2016, 125–128.)

Osaamisperusteisuus siinä missä työelämälähtöisyys on nähty suomalaisen ammatillisen koulutuksen lähtökohtana jo parikymmentä vuotta. Nykyään se toimii yhä vahvemmin lähtökohtana pedagogisen toiminnan suunnittelulle. (Kukkonen & Raudasoja 2018.) Osaamisperusteisuus ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa huomion keskittämistä siihen, mikä on oleellista osaamista suhteessa opiskelijan jo hankkimaan osaamiseen. Keskeistä ei niinkään ole, miten aikaisempi osaaminen on hankittu, vaan oleellista on sen osoittaminen sekä suhteuttaminen uuden oppimiseen. Huomio kiinnittyy nimensä mukaisesti työelämän tarpeista johdettuun osaamiseen. Osaaminen kytkeytyy laajoihin työelämän toimintakokonaisuuksiin, ja sen arviointi tukee tämän osaamisen saavuttamista. Oppiaineajattelu ei enää ole keskiössä. (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018; Opetushallitus 2015; Heinilä, Uronen & Potinkara 2017.)

Reformin taustalla vaikuttaa työ- ja elinkeinoelämän jatkuvasti muuttuvat osaamistarpeet. Kuitenkin myös opiskelijoiden tarpeet yksilöllistyvät, joten tarve joustavien ja yksilöidympien opintopolkujen rakentamiseen on ollut suuri. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Tervasmäki ja

Tomperi (2018, 168) puhuvat *pedagogisesta reformista*, jolla he viittaavat opiskelijan yksilöllisten opintopolkujen huomioimiseen reformin myötä. Heinilä ym. (2017, 41) toteaa, että osaamisperusteisuuden hengen muodostavat valinnaisuus, henkilökohtaisuus ja joustavuus.

Osaamisperusteisuus realisoituu lain (L531/2017 § 44) edellyttämän, jokaiselle opiskelijalle laadittavan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) kautta. HOKS:n kulmakivenä toimii tutkinnon perusteet, eli Opetushallituksen määräys muun muassa tutkintonimikkeestä, sen osaamisaloista, muodostumisesta sekä osaamisen arvioinnista ja tavoitteista. HOKS on kokonaisuus, jonka laadintaan osallistuvat niin opettaja, opiskelija kuin työpaikkaohjaaja. Se sisältää muun muassa suoritettavan koulutuksen osat, tunnustaa opiskelijan aiemmat opinnot ja osaamisen nykytilan sekä kuvaa, kuinka osaaminen tullaan osoittamaan. (Vacker 2017.) Se toimii ammatillisessa koulutuksessa ohjauksen runkona, josta ilmenee tiivistettynä opiskelijan yksilölliset tavoitteet ja suunnitelma niiden saavuttamiseksi (Kukkonen ym. 2017, 72; Heinilä ym. 2017, 62). Ammatillisen koulutuksen opintojen tavoitteena on opiskella sitä, mitä ei vielä osata (Opetushallitus 2018).

Osaamisperusteisuutta ja sen toteutumista työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa ovat tutkineet muun muassa Heinilä, Uronen ja Potinkara (2017). Työpaikkaohjaajalla on opettajien mukaan opiskelijan osaamisen arvioinnissa merkittävä tehtävä, joten heidän perehdyttämisenä on tärkeää. Opiskelijan yksilöllinen arviointi voi kuitenkin tuottaa vaikeuksia kiireen sekä työpaikalla järjestettävää koulutusta tarjoavien paikkojen laadullisten erojen vuoksi. Osaamisperusteisuus on muuttanut ammatillisen opettajan työnkuvaa, kun työelämäyhteistyö nähdään sitä kautta keskeisempänä. (Heinilä ym. 2017.) Myös osaamisperusteisuuden toteutumisessa, kuten työelämän ja koulutuksen kohtaavuuden parantamisessa (Hotti 2016) tiimityö opettajan ja työpaikkaohjaajan välillä on avainasemassa (Heinilä ym. 2017).

3.3 Työpaikkaohjaajien koulutusratkaisut

Osaavan työpaikkaohjaajan merkitys on kiistaton opiskelijan laadukkaan ja tasa-arvoisen ohjaamisen, opettamisen ja arvioinnin toteutumisessa. Kuten todettu, kuuluu työpaikkaohjaajan työnkuvaan monipuolisesti pedagogista osaamista edellyttäviä tehtäviä, kuten opiskelijan ohjausta, arviointia, perehdyttämistä ja palautteenantoa. Työpaikkaohjaajille ei kuitenkaan ole asetettu muodollisia pätevyysvaatimuksia (ks. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 72 §), vaan ainoastaan suosituksia ohjaustyössä kouluttautumiselle (Opetushallitus 2012). Laki ammatillisesta

koulutuksesta (L531/2017, 54 § 72 §) kuitenkin määrää, että työpaikkaohjaajan tulee olla pätevä ja hänet tulee perehdyttää tehtävänsä. Tässä alaluvussa tarkastelen työpaikkaohjaajille järjestettävää koulutusta, sen tavoitteita, sisältöjä ja eri muotoja sekä luon katsauksen aiheesta aikaisemmin tehtyyn tutkimukseen. Esimerkiksi nostetaan omassa luvussaan (3.3.1) Tampereen seudun ammattiopisto Tredun koulutusratkaisut työpaikkaohjaajille.

Työpaikkaohjaajille järjestetään koulutusta, jonka tavoitteena on perehdyttää heidät ammatilliseen koulutukseen ja sen tutkintorakenteisiin, ammattiosaamisen näyttöihin sekä opiskelijan ohjaukseen ja osaamisen arviointiin työpaikalla (Lammi 2012, 11). Sitä järjestävät koulutusorganisaatiot, säätiöt, kansalais-, ammatti- ja toimialajärjestöt sekä yritykset itse omine koulutusorganisaatioineen. Osittain koulutusta on saatavilla myös eri organisaatioiden välisissä verkostoissa. Koulutusratkaisuihin tuo vaihtelua järjestävien tahojen omat preferenssit. (Majuri & Eerola 2007, 13–14.) Ammatillisten oppilaitosten tarjoama työpaikkaohjaajakoulutus on tavallisesti maksutonta (esim. Heinikoski ym. 2014, 9).

Opetushallituksen (2012) laatima *Työpaikkaohjaajien koulutus 3 ov* -suositus on toiminut pitkään ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien koulutusten runkona. Kyseessä on ohjeistus, jonka tausta-ajatuksena on kehittää koulutuksen ja työyhteisöjen toimintaa lisäämällä opiskelijoiden, oppilaitosten ja työpaikkojen välistä vuorovaikutusta. Pyrkimyksenä on toteuttaa koulutusta työpaikkaohjaajille laaja-alaisesti huomioiden ammattialakohtaiset sekä työpaikkaohjaajien omat ajankohtaiset tarpeet. Toteutukseksi suositellaan joustavaa, monimuoto-opiskelua hyödyntävää käytäntöä, jossa huomioidaan myös työpaikkaohjaajan aikaisemmin hankittu osaaminen. (Opetushallitus 2012, 7–8.)

Opetushallituksen (2012) suositus koostuu kolmesta osasta. Ensimmäinen koulutuksessa pureudutaan työelämässä tapahtuvan oppimisen, ammattiosaamisen näyttöjen sekä tutkintotilaisuuksien suunnitteluun. Tavoitteena on, että työpaikkaohjaaja tuntee oman ammattialansa tutkintojen perusteet sekä koulutuksen järjestämismuodot ja osaa suunnitella työpaikalla järjestettävää koulutusta tämän pohjalta. Toiseksi koulutuksessa annetaan eväitä opiskelijan ohjaamiseen ja oppimisen arviointiin. Kolmas osa-alue Opetushallituksen suosituksessa koskee opiskelijan tai tutkinnon suorittajan osaamisen arviointia, mikä pureutuu työpaikkaohjaajan valmiuksien lisäämiseen arvioida opiskelijaa ammattiosaamisen näytössä. (Opetushallitus 2012, 13–19.)

Työpaikkaohjaajakoulutukset toimivat linkkinä koulutuksen ja työelämän välissä erityisesti nyt, kun nämä toimijat ovat entistä tiiviimmässä yhteistyössä ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Opetushallituksen suositus voidaan nähdä osana Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa vuosille 2011–2016 (Opetushallitus 2012, 7). Tämän jälkeen uutta

suositusta työpaikkaohjaajien kouluttamiselle ei kuitenkaan ole julkaistu. Yksi syy tähän voi olla se, ettei tutkimusta ammatillisen koulutuksen reformin seurauksista työpaikkaohjaajan työhön ole vielä tehty kehittämistyön tueksi.

Työpaikkaohjaajille suunnattuja koulutuksia järjestetään niin kontaktiopetuksena kuin verkossa. Esimerkiksi Opetushallituksen rahoittaman Parasta osaamista -verkostohankkeen tiimoilta ollaan oltu kiinnostuneita työpaikkaohjaajien osaamisesta. Parasta osaamista -hankkeen yhtenä tavoitteena on ollut luoda työpaikkaohjaajien osaamisen kehittämistä ja heidän perehdytystään tukevaa materiaalia ja toimintamalleja. Yksi tämän tavoitteen konkreettinen tulos on verkkokoulutus työpaikkaohjaajille. Tämä syksyllä 2019 pilotoitu Työelämässä oppimisen ohjaaminen -verkkokoulutus on syntynyt kattavan työelämäpalautteen sekä aiemman verkkokoulutuskokemuksen pohjalta. Verkkokoulutus koostuu kolmesta eri vaiheesta, jotka ovat 1. alkuvaiheen suunnittelu, 2. työelämässä oppiminen ja 3. opiskelijan osaamisen arviointi. Tämä koulutusmuoto on työpaikkaohjaajille joustava tapa perehtyä ohjaustehtävään. (Ahonen 2019.)

Aiempaa – varsinkaan tuoretta – tutkimustietoa työpaikkaohjaajakoulutuksista ja niiden vaikuttavuudesta työpaikkaohjaajien osaamisen kehittymiseen on rajallisesti. Majuri ja Eerola (2007) ovat osana Opetushallituksen rahoittamaa työelämässä oppimisen seurantatutkimusta tutkineet ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien koulutusta oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä haastatteleamalla oppilaitosjohtajia sekä työpaikkaohjaajakoulutuksia organisoivia projektipäälliköitä. Työpaikkaohjaajakoulutukset ovat työelämän ja oppilaitosten puolelta nähty ammatillisen koulutuksen järjestäjälle kuuluvana alueellisena kehitystehtävänä, jonka onnistumisen taustalla vaikuttaa vahva strateginen ja pedagoginen suunnittelu sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen organisointi. Työpaikkaohjaajakoulutusten pedagogisena tausta-ajatuksena näyttäytyvät käsitykset oppimisen kollektiivisesta, verkostoissa tapahtuvasta luonteesta sekä kokemuksellisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta. (Majuri ja Eerola 2007, 25–26, 46.)

Majurin ja Eerolan (2007, 47) mukaan työpaikkaohjaajakoulutusten mallit ovat monipuolisia, mutta vaativat edelleen kehittämistä. Niiden tulee perustua entistä vahvemmin eri alojen ja työpaikkojen tarpeisiin sekä edistää näiden yhteistyötä huomioiden myös työpaikkaohjaajien omat osaamisvaatimukset ja oppimista koskevat käsitykset. Lisäksi Majuri ja Eerola (2007, 15) näkevät, että myös ammatilliset opettajat olisi hyödyllistä saada osallistumaan työpaikkaohjaajille suunnattuihin koulutuksiin jollain tasolla, jolloin työpaikkaohjaajan paikka osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista selkeytyisi kollektiivisen toiminnan kautta. Toisaalta ammatilliset opettajat itse kokevat omaavansa paikoitellen puutteelliset resurssit opastaa työpaikkaohjaajia tai osallistua heidän koulutuksensa järjestämiseen (Paaso & Korento 2010, 49–51).

Huomionarvoista Majurin ja Eerolan (2007) mielestä on, ettei pedagoginen näkökulma työpaikkaohjaajakoulutusten järjestämisessä näkynyt kaikkien projektipäälliköiden haastatteluissa. Sen sijaan perustelut työpaikkaohjaajien erilaisten koulutusten toteutusratkaisuille olivat käytännöllisistä ja työelämälähtöisistä motiiveista kumpuavia. Huomio kiinnittyi esimerkiksi pitkälti siihen, miten työpaikkaohjaajat saadaan mukaan koulutuksiin. (Majuri & Eerola 2007, 25–26). Rintalan ym. (2015, 17) kirjallisuuskatsauksen mukaan työpaikkaohjaajan pedagogisella osaamisella on edistävää vaikutus opiskelijan oppimiselle, mutta formaalin työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys jäi tutkimuksessa hämäräksi. Aiempien tutkimustulosten pohjalta näyttäänty tarve saada lisää tietoa koulutusten pedagogiikan toteutumisesta sekä koulutuksen merkityksestä työpaikkaohjaajien pedagogiseen osaamiseen.

3.3.1 Esimerkkinä Tampereen seudun ammattiopisto Tredu

Tämän pro gradu -tutkielman informanteina oli työpaikkaohjaajien lisäksi Tampereen seudun ammattiopisto Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoita. Heidän kautta sain tietoa siitä, miten työpaikkaohjaajia Tredussa koulutetaan, millainen on koulutusten hyöty ja millaista palautetta koulutuksista on saatu. Kuten seuraavassa luvussa tarkemmin kuvataan, haastattelin kolmea Tredun työpaikkaohjaajakoulutusten parissa työskentelevää opettajaa ja/tai hallinnon puolen työntekijää, joista käytän heidän kanssaan sovittua nimitystä työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntija. Seuraavaksi kerron tarkemmin Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksista yhden asiantuntijahaastattelun kautta.

Yhdelle asiantuntijalle tein maaliskuussa 2019 hieman muista asiantuntijoista poikkeavan haastattelun. Haastattelussa selvitin erityisesti sitä, miten Tredun työpaikkaohjaajille suunnatut koulutukset ovat kehittyneet vuosien mittaan, minkälaisiin oppimiskäsityksiin työpaikkaohjaajien koulutusratkaisut nojaavat ja onko koulutuksiin osallistumisessa havaittavissa alakohtaisia eroja työpaikkaohjaajien välillä. Kysyin myös koulutuksista saatua palautetta, sen tärkeimpänä koettua antia ja kehityskohteita sekä tiedustelin, minkälaisia kehityshaasteita asiantuntija näkee työpaikkaohjaajakoulutuksissa tulevaisuudessa. Osa tästä tiedosta käsittelen taustoittavana tietona seuraavaksi. Osa haastattelusta puolestaan on analysoitu tarkemmin Tutkimustulokset-luvussa tutkimuskysymysten johdattamana.

Maksuttomia työpaikkaohjaajakoulutuksia on toteutettu Tredussa hyvin pitkään. 1990-luvulla koulutus keskittyi oppisopimuskoulutuksen ohjaajiin, ja tämän rinnalle kehiteltiin koulutusta yrittäjien ohjaajina toimiville mentoreille. Myös ammatillisen peruskoulutuksen puolella nuorten

työpaikkaohjaajille järjestettiin koulutusta. Koulutusten runkona toimi pitkälti Opetushallituksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet työpaikkaohjaajien kouluttamiselle (ks. Opetushallitus 2012). Oppisopimuskoulutuksen ohjaajilla oli perusmuotoisen työpaikkaohjaajakoulutuksen jälkeen mahdollisuus suorittaa myös näyttötutkintomestarikoulutus, joka oli koulutusmuotona hyvin suosittu. (Asiantuntija 1.)

Ammatillisen koulutuksen reformin ja lakimuutoksen seurauksena vanha järjestelmä laitettiin uusiksi. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet työpaikkaohjaajien kouluttamiselle poistui ja tilalle kehitettiin räätälöidympiä koulutusratkaisuja. Parasta osaamista –verkostohanke sekä Ohjaan-hanke ovat olleet keskeisiä yhteistyökumppaneita suunniteltaessa uusia koulutusratkaisuja. Tredussa reformin kynnykseltä lähtien tarjolla ollut Ohjaan-koulutus kolmessa eri muodossaan on rakennettu useiden koulutuksen järjestäjien yhteistyönä ympäri Suomea sadoilta työpaikkaohjaajilta kerätyn haastatteluaineiston pohjalta. Tämän aineiston ja teoreettisen taustatyön pohjalta on pyritty tarjoamaan malli, josta työpaikkaohjaaja voi omien, senhetkisten tarpeidensa ja aikataulujensa mukaan, valita itselleen sopivimman vaihtoehdon, jossa ohjaamisen perusteet ovat kiteytetyssä paketissa. (Asiantuntija 1; www.ohjaan.fi.)

Tredu tarjoaa tällä hetkellä työpaikkaohjaajien kouluttamiseksi kolme maksutonta, kestoltaan vaihtelevaa Ohjaan-koulutusta, jotka ovat koulutustilaisuus, webinaari sekä tallenne. Koulutuksissa painottuvat työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät, opintojen suunnittelu, ohjaus ja arviointi sekä työpaikkaohjaajan ja opettajan yhteistyö. Koulutustilaisuuden kesto on kolme tuntia, ja tavoitteena on sisäistää työpaikkaohjauksen perusteet kouluttajien ohjauksessa. Kokemusten jakamisen ja keskustelun kautta luodaan yhteistä ymmärrystä opiskelijan tukemiseksi ja oppimisen ohjaamiseksi. (Asiantuntija 1.)

Osallistuin myös itse Ohjaan-koulutuksen kolmetuntiseen versioon helmikuussa 2019. Kolmetuntisessa koulutuksessa painottui erityisesti ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteet, opintojen lakisääteinen henkilökohtaistaminen, osaamisen osoittaminen näytöillä sekä opiskelijan arviointi. Lisäksi käytiin läpi työpaikkaohjaajan keskeisimpiä tehtäviä ja keskusteltiin kokemusten kautta työpaikkaohjaamisesta ja sen haasteista. Koulutus oli tiivis infopaketti, joka selkeytti työpaikkaohjaajan työnkuvaa sekä ammatillisen koulutuksen kenttää. Koulutuksessa kuitenkin yllätti se, että konkreettiset neuvot ja ohjeet arvioinnin ja ohjauksen tueksi jäivät marginaaliin. Työpaikkaohjaajan roolia käsiteltiin suhteessa opettajaan, mutta työpaikkapedagogiikkaa itsessään ei käsitelty. Ohjaus- ja arviointiosaamisen reflektoinnilla ei ainakaan tässä koulutuksessa ollut keskeistä paikkaa.

Webinaari-muotoisessa Ohjaan-koulutuksessa käydään kestoltaan pidemmän valmennustilaisuuden sisältö läpi tiivistetyssä 45 minuutin mittaisessa paketissa, johon

työpaikkaohjaajat osallistuvat Skypein välityksellä. Webinaarin tarkoituksena on antaa eväät, joilla työpaikkaohjaaja pääsee alkuun opiskelijan ohjauksessa. Tarjolla on myös 16 minuuttia kestävä tallenne Ohjaan-koulutuksesta, jossa työpaikkaohjaajan keskeiset tehtävät käydään läpi napakassa muodossa. (ks. www.tredu.fi.) Ohjaan-koulutusten lisäksi Tredussa on tarjolla myös oppisopimusmuotoinen, työn ohessa suoritettava työpaikkaohjaajakoulutus, johon kuuluu niin käytännön työtä, lähiopetuspäiviä, verkko-opetusta, yksilöohjausta kuin erilaisia tehtäviäkin. (Asiantuntija 1.) Tredun koulutusratkaisuja ja erityisesti Ohjaan-koulutusta käsitellään tarkemmin Tulokset-luvussa.

Tredun tarkoituksena on ollut luoda ratkaisuja myös kaikkein kiireisimmille työpaikkaohjaajille ohjaamisen alkuun pääsemiseksi. Ideana on, että Ohjaan-koulutukseen osallistuttuaan työpaikkaohjaajalla on käsitys tehtävästään, tieto siitä, mistä tukea saa sekä ponnahduslauta oman ohjausosaamisensa kehittämiseksi työpaikalla ohjaavan opettajan tuella ja opiskelijan ohjausprosessin myötä. (Asiantuntija 1.) Haastateltava asiantuntija oli koonnut tilaston vuosien 2018 ja 2019 aikana Ohjaan-koulutuksiin osallistuneiden työpaikkaohjaajien toimialoista. Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksiin osallistuu selvästi eniten työpaikkaohjaajia hyvinvointipalveluiden (sote) alalta (39 %). Toiseksi eniten koulutukseen osallistuu työpaikkaohjaajia liike-elämän (31 %) ja kolmanneksi eniten ravintola- ja catering -aloilta (21 %). Loput prosentit jakautuvat muun muassa tekniikan ja rakennusalan välillä satunnaisten työpaikkaohjaajien osallistuessa koulutukseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Suuri ammatillisen koulutuksen reformin mukanaan tuoma muutos on ollut työpaikalla järjestettävän koulutuksen määrän kasvu. Näin ollen vastuu ammattikasvattamisesta siirtyy enenevästi työpaikkaohjaajille. Työpaikkaohjaajan työssä vaaditaan ymmärrystä oppimisesta ja sen edellytyksistä (Poutiainen & Törrönen 2010, 7). Pätevyysvaatimuksia työpaikkaohjaajana toimimiselle ei kuitenkaan ole (Majuri & Eerola 2007). Tässä tutkimuksessa selvitetään työpaikkaohjaajakoulutuksen käyneiden ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien käsityksistä heidän pedagogisesta osaamisestaan ja työpaikkaohjaajakoulutuksesta sen kehittäjänä. Lisäksi selvitetään työpaikkaohjaajien käsityksiä työelämässä tapahtuvaan ohjaukseen liittyvästä vastuusta. Kolmas tutkimuskysymys valottaa työpaikkaohjaajille suunnatun koulutuksen asiantuntijoiden näkökulmaa edellä mainittuihin ilmiöihin. Rajaan tutkimusongelman yllä kuvattujen ilmiöiden pohjalta työpaikkaohjaajien ja Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä koskeviksi tutkimuskysymyksiksi, jotka ovat:

- 1. Millaisia käsityksiä ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajilla on pedagogisesta osaamisestaan ja työpaikkaohjaajakoulutuksesta sen kehittäjänä?**
- 2. Millaisia käsityksiä ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajilla on työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta?**
- 3. Millaisia käsityksiä työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoilla on työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymisestä työpaikkaohjaajakoulutuksen kautta? Millaisia käsityksiä asiantuntijoilla on työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta?**

Pohdinta-luvussa käsitellään työpaikkaohjaajakoulutuksen lisäksi myös muita tekijöitä, joilla voi olla merkitystä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymistä koskeviin käsityksiin.

4.2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

4.2.1 Aineiston hankinta

Tampereen kaupunki myönsi tutkimussuunnitelmani pohjalta tutkimusluvan helmikuussa 2019, jonka jälkeen aloitin haastateltavien etsimisen. Alkuperäinen tarkoitus oli haastatella noin yhdeksää työpaikkaohjaajaa kolmelta eri alalta (logistiikka-, ravintola- ja liiketalouden ala). Ennakkoletukseni oli, että eri alojen työpaikkaohjaajat tuovat ilmiöön syvyyttä ja alakohtaista vertailupintaa. Kyseiset alat rajautuivat graduohjaajani aiemman ohjattavan samankaltaisesta aihepiiristä ja samassa kontekstissa (Tredun) tekemän tutkimuksen ja jatkotutkimusehdotusten pohjalta (ks. Alarinta 2017).

Tavoitin tutkimukseen haastateltaviksi lopulta viisi työpaikkaohjaajaa. Heistä kaksi saatiin mukaan Tredun Ohjaan-koulutukseen osallistuneille maaliskuussa 2019 lähetetyn ryhmäsähköpostiviestin kautta. Kirjoittamani saateviesti ja sen liite lähetettiin eteenpäin Tredun toimesta. Loput informantit tavoitettiin lumipallo-otannalla. Kyseessä on harkinnanvarainen näyte, jossa tutkijalla on ensin kontakti, jonka kautta potentiaalinen informantti löytyy (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Tässä tapauksessa informanttien äärelle johdattavat avainhenkilöt olivat graduprosessin myötä syntyneitä kontakteja.

Kaksi haastateltavista (käytän heistä lyhenteitä TPO2 ja TPO3) työskentelevät logistiikka-alalla. Kolme muuta työpaikkaohjaajaa (TPO1, TPO4 ja TPO5) puolestaan ohjaavat ravintola-alan opiskelijoita. Lisäksi työpaikkaohjaajat TPO3 ja TPO5 ohjaavat toisinaan myös liiketalouden opiskelijoita, mutta selkeyden vuoksi rajaan tarkastelun ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajiin. Kaikki haastateltavat ovat osallistuneet työpaikkaohjaajakoulutukseen. Heistä TPO2, TPO3, TPO4 ja TPO5 ovat suorittaneet Tredun Ohjaan-koulutuksen (ks. luku 3.3.1). Heillä on työpaikkaohjauskokemusta puolesta vuodesta kymmeneen vuotta. Lisäksi ohjausosaamista on kerrytetty esimerkiksi toimimalla mentorina, osallistumalla paneeleihin tai suorittamalla muita lyhyitä koulutuspäiviä. Haastateltava TPO1 puolestaan on toiminut ohjaustehtävässä 17 vuotta ja suorittanut kolme pitempikestoista työpaikkaohjaajakoulutusta, josta yhden osana ammattitutkintoa. Myös haastatteluhetkellä hän osallistui työpaikkaohjaustyössä kehittymistä tukevaan lähiesimieskoulutukseen.

Koska tutkimukseen oli hankala saada haastateltavia ryhmäsähköpostiviestin kautta, päädyin kontaktoimaan myös Tredun työpaikkaohjaajakoulutusten suunnittelussa ja/tai järjestämisessä mukana olevia asiantuntijoita. Näin sain työpaikkaohjaajien näkemyksille toisaalta aineistoa täydentävää ja toisaalta ammatillisen koulutuksen järjestäjän näkökulmaa. Lisäksi sain tutkimuksen

kannalta validia tietoa työpaikkaohjaajakoulutusten järjestämisestä ja tulevaisuuden suuntaviivoista, sillä työpaikkaohjaajille suunnatuista koulutuksista on vain vähän aiempaa tutkittua tietoa. Työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoita osallistui tutkimukseen kolme. Tavoitin heidät tutkimusprosessin kautta syntyneiden verkostojen myötä. Sekä asiantuntijat että työpaikkaohjaajat haastateltiin maaliskoukokuun välillä vuonna 2019.

Päädyin ottamaan työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijat haastatteluun myös siksi, että viiden työpaikkaohjaajan näytteellä aineisto ei saavuttanut kaikilta osin täydellistä kylläntymispistettä. Kylläntyminen on yksi analysoitavan aineiston riittävyuden mittareista. Sillä tarkoitetaan aineiston analysoinnin pistettä, jolloin havaitaan, etteivät uudet haastattelut toisi enää mitään uutta käsiteltävästä ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Kylläntymisen määrittämistä voidaan kuitenkin problematisoida (Esim. Eskola & Suoranta 1998, 63), mitä tarkastelen Pohdintaluvun Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi -alaluvussa. Minulla ei ollut myöskään aikataulun puitteissa enää mahdollista odottaa lisää vastauksia ryhmäsähköpostiin tai lähteä etsimään haastateltavia muita kanavia pitkin.

Haastattelut toteutettiin kaikkien työpaikkaohjaajien osalta heidän työpaikoillaan. Työpaikkaohjaajat olivat järjestäneet tutkijan toivomusta kunnioittaen haastattelulle rauhallisen tilan. Haastattelut sujuivat pääosin häiriöttä. Haastattelujen alussa kerroin tarkemmin tutkimuksestani ja sen tavoitteista. Muistutin vielä, että haastattelut nauhoitetaan, ja pyysin allekirjoituksen haastattelulupalomakkeeseen (Liite 3). Haastatteluihin kului aikaa puolesta tunnista viiteenkymmeneen minuuttiin. Kaksi työpaikkaohjaajaa tarjoutui esittelemään toimipistettään minulle haastattelujen päätteeksi. Tämä sai minulle tutkijana olon, että myös työpaikkaohjaajat pitivät tärkeänä, että heidän tekemästään ohjaustyöstä ollaan kiinnostuneita.

Työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden osalta kaksi haastattelusta järjestettiin Tredun tiloissa ja kolmas Tampereen yliopiston keskustakampuksen kirjastolla. Myös näissä haastatteluissa ympäristö oli haastattelujen äänittämiselle suotuista. Asiantuntijat allekirjoittivat työpaikkaohjaajien tavoin haastattelulupalomakkeen. He osoittivat mielenkiintoa tutkimustani kohtaan ja antoivat minulle pyyteettömästi materiaalia, kuten linkkejä, joiden kautta pääsin tutustumaan tutkimusaiheeseen liittyviin ajankohtaisiin raportteihin ja koosteisiin. Kaikki informantit saivat haastattelukysymykset ennakkoon tutustuttaviksi (ks. Liite 1 ja 2). Halusin, että heillä on mahdollisuus tutustua tutkimuksen aihepiiriin haastattelukysymysten teemojen kautta, ja jo ennakkoon pohtia käsityksiään.

4.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineiston keräämis- ja analysointimenetelmien kuvaus on Tuomen ja Sarajärven (2002, 26) mukaan keskeinen osa empiiristä analyysia. Heidän mukaansa tämä liittyy oleellisenä osana tutkimuksen uskottavuuteen, sekä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta. Yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä on tutkimushaastattelu. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 47, 49) mukaan haastattelun tarkoituksena on saada haastateltavan ajatukset, käsitykset, kokemukset ja tunteet näkyviin asiointilan merkitysten rakentumisen kautta. Huomioitavaa on kuitenkin, että haastattelutilanteessa haastateltavan vastauksissa heijastuu aina myös haastattelijan läsnäolo ja haastattelutapa (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 49), ja että haastattelussa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Eskola ja Suoranta 1998, 86).

Tutkimushaastattelut eroavat toisistaan strukturoinnin asteen perusteella (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 47). Tämän tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, joka asettuu strukturointiasteeltaan lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin. Olennaista teemahaastattelussa on se, että se yksityiskohtaisten kysymysten sijaan etenee ennalta määriteltujen keskeisten teemojen varassa. Haastattelutilanteessa käydään läpi etukäteen päätetyt teemat, mutta niiden ja niihin liittyvien kysymysten järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavien välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Eskola ja Suoranta 1998, 87.)

Tähän tutkimukseen teemahaastattelu valittiin siksi, että se usein suuntaa kiinnostusta tutkittavan ilmiön perusluonteen selvittämiseen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2014, 66). Kuten aiemmin todettu, on työpaikkaohjauksesta ja vielä tarkemmin työpaikkaohjaajien osaamisesta ilmiönä melko vähän aiempaa tutkimustietoa. Tällöin ilmiön kartoittaminen juuri teemahaastattelun keinoin on perusteltua. Lisäksi, koska tarkasteltava ilmiö (työpaikkaohjaus) jakautuu tutkimustehtävän mukaisesti osailmiöihin (pedagoginen osaaminen, työpaikkaohjaajakoulutus, vastuu), pureutui haastattelu näistä jokaiseen omana teemanaan. Teemahaastattelun runko (Liite 1 ja 2) toimi myös apuna aineiston analyysissa, jota taustoitan ja kuvaan seuraavaksi.

4.2.3 Aineiston analyysin taustoitus

Tutkimusaiheen ollessa vain vähän tutkittu, kuten tämän tutkimuksen kohdalla, oli luonnollista lähestyä kerättyä aineistoa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissa lähestytään ilmiötä puhtaalta pöydältä muodostamatta siitä ennako-oletuksia. Se sopii tilanteeseen, jossa halutaan hankkia tietoa jonkin ilmiön perusolemuksesta. (Eskola & Suoranta 2014, 19.) Ennako-oletuksia

ei voida kuitenkaan täysin sulkea pois, sillä empiiristä tutkimusta ohjaa aina tiedonintressi (Paloniemi & Huusko 2006, 166). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa työpaikkaohjausta pedagogisena ilmiönä ja näin selkeyttää työpaikkaohjaajien paikkaa ammattikasvatuksen kentällä kasvatus- ja ohjausvastuullisina henkilöinä. Tätä tarkasteltiin tutkimalla työpaikkaohjaajien ja työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä kolmen tutkimuskysymyksen kautta (ks. luku 4.1).

Käsissäni oli 77 sivua (Arial, fonttikoko 12, riviväli 1) litteroitua tekstiä, jota lähdin purkamaan teemojen *pedagoginen osaaminen, työpaikkaohjaajakoulutus* ja *vastuu* viitoittamina. Luin tekstiä useaan otteeseen ja yliviivasin erivärisillä korostuskynillä tutkimustehtävän kannalta oleellisia ajatuskokonaisuuksia. Tiivistin aineistoa muodostamalla ajatuskokonaisuuksista pelkistettyjä ilmauksia ja luokittelemalla niitä kolmeen eri Word-tiedostoon yllämainittujen teemojen mukaisesti. Esittelin aikaansaamaani luokittelua graduseminaarissa, mutta saamani palaute sai minut harkitsemaan uudenlaista lähestymistapaa aineistoon. Kuvatessani esimerkiksi aineistosta syntyneitä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen osa-alueita, huomasin saamani palautteen pohjalta, että luokittelu ei päästänyt aineiston rikkautta kokonaisuudessaan esille. Olin luokitellut aineistoa liian pitkälle ja tiivistänyt tutkittavien ilmaukset niin suppeisiin pääluokkiin, että aineiston kiinnostavat nyanssit hukkuivat. Jouduin seminaarin jälkeen pysähtymään ja harkitsemaan uutta lähestymistapaa aineistoon.

Jo haastatteluja tehdessäni havaitsin, että työpaikkaohjaajilla oli jokseenkin eriäviä käsityksiä koskien käsiteltäviä ilmiöitä. Havaitsin näkemyseroja erityisesti logistiikka-alalla ja ravintola-alalla työskentelevien työpaikkaohjaajien välillä. Ensimmäisessä analyysissä nämä eriävät käsitykset kuitenkin hukkuivat muodostamiini luokkiin. Koska ihmistieteille tyypillisesti kriteerit aineiston analysoinnille elävät ja jalostuvat analyysiprosessin kuluessa (Niikko 2003, 22–23), koin perustelluksi viedä analyysia uuteen suuntaan. Aloin pohtia fenomenografisen analyysin soveltamista. Fenomenografialle tyypillisesti aineiston rikkaus syntyy tavallisesti sen laadullisista eroista (Paloniemi & Huusko 2006, 169). Päätin lähteä uudessa analyysissä tavoittelemaan vahvemmin näitä eroja.

Fenomenografia ei siis ollut tutkimukseni alkuperäisenä lähtökohtana, vaan valikoitui jo aloitettuani aineiston analyysin. Tästä syystä fenomenografia ei tutkimuksessani heijasta kokonaisvaltaista teoreettista näkökulmaa, vaan toimii ensisijaisesti aineiston analysoinnin menetelmänä. Uskallan toimia näin, sillä esimerkiksi Niikko (2003, 30) tuo fenomenografiaa hyödyntäneessä väitöskirjassaan esille, että tutkijoiden keskuudessa ei olla oltu yksimielisiä siitä, onko fenomenografiassa kyse pelkästä analyysimenetelmästä vai laajemmasta tutkimuksellisesta lähestymistavasta. Koska fenomenografialla ei ole omaa tyypillistä tapaa aineiston keräämiselle

(Kakkori & Huttunen 2014, 381), ei keräämääni haastatteluaineisto kuitenkaan itsessään rajoittanut fenomenografian valintaa. Seuraavaksi kuvaan fenomenografian luonnetta käsitysten tutkimisessa sekä puran auki lopullisen analyysin kulun.

4.2.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografia ja käsitysten tutkiminen

Fenomenografian juuret ulottuvat 1970-luvulla Ruotsissa Göteborgin yliopistossa tehtyyn kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Fenomenografian oppi-isänä pidetään Ference Martonia, jonka tutkijaryhmänsä kanssa tekemä tutkimus opiskelijoiden parissa keskittyi eri tieteenalojen tiedonmuodostukseen sekä oppimiskäsitysten ymmärtämiseen. (Paloniemi & Huusko 2006, 163; Kakkori & Huttunen 2014, 382.) Kiinnostuksen kohteeksi tutkimuksessa nousi käsitykset opiskelijoiden käsityksistä oppimistaan koskien sekä näihin käsityksiin sisältyvät erilaiset ymmärtämisen tavat oppimisesta (Kakkori & Huttunen 2014, 382–383).

Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset; se, miten he kuvaavat, kokevat, ymmärtävät ja selittävät tiettyä ilmiötä. Tutkijan pyrkimys on analysoida näitä ihmisten erilaisia ymmärtämisen tapoja sekä hahmottaa käsitysten välisiä suhteita. (Kakkori & Huttunen 2014, 381; Paloniemi & Huusko 2006, 163; Niikko 2003, 25.) Fenomenografia perustuu ajatukselle, että tapoja käsittää, kokea ja ymmärtää ilmiötä on olemassa vain rajattu määrä. Erilaiset ymmärtämisen tavat tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä tulee kuvata selkeästi, jolloin voidaan hahmottaa niiden erityisyys muiden ymmärtämisen tapojen joukossa. Tämän loogisen ja tarkan kuvauksen pohjalta syntyy tutkimuksen tuloksena kuvauskategoriat, joista heijastuu käsitysten variaatio. (Marton 1994, 4424.) Fenomenografinen analyysi tähtää sellaisten rakenteellisten eroavaisuuksien löytämiseen, joiden kautta käsitysten suhde tutkittavaan ilmiöön selkeytyy (Paloniemi & Huusko 2006, 166).

Niikon (2003) mukaan käsitykset heijastavat ihmisen kokemusta. Käsityksellä tarkoitetaan fenomenografiassa perustavanlaatuisia tapaa käsittää tai ymmärtää jotakin tiettyä todellisuuden ulottuvuutta tietyn ryhmän sisällä (Niikko 2003, 25–26). Todellisuutta hahmotetaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien kautta: kyse ei ole siitä, miten asiat yleisesti ovat (1.asteen näkökulma), vaan miten yksilöt itse tutkittavan ryhmän sisällä ymmärtävät ja käsittävät asioiden laidan (2.asteen näkökulma) (Marton 1982, 2). Tässä tutkimuksessa toisen asteen näkökulma tarkoittaa esimerkiksi informanteina toimivien, ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien ammattikasvattajuuden ja pedagogisen osaamisen kuvaamista sellaisena kuin he itse sen käsittävät. *Käsitys*-käsite viittaa

tämän tutkimuksen kontekstissa työpaikkaohjaajien ja asiantuntijoiden tapaan ymmärtää tutkimuksen kohteina olevia ilmiöitä.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavallisesti tulkitsemaan ja kuvaamaan merkityssisältöjä (ks. Moilanen & Räihä 2018). Fenomenografiassa näiden merkitysten antaminen sisältyy käsittämiseen. Käsitteet ovat fenomenografiassa eräänlaisia merkityksenantoprosesseja – siis syvempiä kuin mielipiteet (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Merkityksenantoprosesseihin liittyy keskeisenä *mitä ja kuinka* -näkökulma. Niikko (2003) lainaa Uljensia (1996, 1989) kuvatessaan näitä näkökulmia. Primaarinen *mitä*-näkökulma viittaa ajattelun fyysiseen tai psyykkiseen kohteeseen. *Kuinka*-näkökulma puolestaan kuvaa sitä, miten tämä ajattelun kohde rajataan. (Niikko 2003, 19 viitaten Uljens 1989). Tulkitseen näiden näkökulmien olevan yhteydessä Huuskon ja Paloniemen (2006) toteamukseen kontekstuaalisuuden huomioimisesta. Heidän mukaansa merkitys tulee ymmärrettäväksi ainoastaan omassa kontekstissaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) On tärkeää fenomenografisen analyysin onnistumisen kannalta ymmärtää oman tutkimusasetelman erityispiirteet: sen kohde, luonne ja konteksti.

Fenomenografisen analyysin kulku tässä tutkimuksessa

Martonin (1988, 154) mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole yksiselitteistä analyysimenetelmää. Analyysissa kuitenkin edetään vaiheittain (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Hyödynsin analyysissa lopulta aineksia eritoten Paloniemen ja Huuskon (2006) tutkimusartikkelista sekä Niikon (2003), Paloniemen (2004) ja Valkosen (2006) väitöskirjoista. Seuraavaksi avaan fenomenografisen analyysin kulun tässä tutkimuksessa.

Aineiston uudelleen analysointia ei tarvinnut aloittaa puhtaalta pöydältä. Olin jo tutustunut aineistoon lukemalla sen tarkasti läpi useaan kertaan muodostaen siitä kokonaiskäsityksen suhteessa tutkimusongelmaan (ks. Niikko 2003, 33). Tarkensin tässä vaiheessa tutkimuskysymyksiäni muotoon, jotka palvelevat huomion kiinnittämistä tutkittavien käsityksiin sekä niihin sisältyviin merkityksenantoprosesseihin. Tutkimuskysymysten tarkentaminen on esimerkiksi Moilasan & Räihän (2018, 58) mukaan merkityksiä tavoittavassa tutkimuksessa hyväksyttävää vielä aineiston keruun jälkeen, kunhan tutkijan kysymykset ja aineisto ovat linjassa.

Luin aineistoa käyden läpi ensimmäisen analyysiversion kohdalla löytämäni ajatuskokonaisuudet, eli merkitykselliset ilmaukset (ks. Niikko 2003), ja jatkoin niiden etsimistä aineistosta. Edelleen merkityksellisten ilmausten etsimistä viitoittivat haastattelujen teemat *pedagoginen osaaminen*, *työpaikkaohjaajakoulutus* ja *vastuu*. Nämä teemat toimivat analyysia suuntaavana analyysikehikkona. Niiden avulla aineistoa oli mahdollista supistaa niin, että sieltä sai esille oleellisen aineksen (Paloniemi 2004, 52). Tarkastelin aineistoa teemojen lisäksi myös

kokonaisuutena: esimerkiksi puhe työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta ei rajoittunut vain vastuuteeman alle.

Hyödynsin ensimmäisessä analyysiversiossa tekemiäni Word-tiedostoja, joihin merkityksellisiä ilmauksia edelleen liitin. Merkitsin jokaisen ilmauksen perään koodin (esim. TPO1 tai Asiantuntija 1), jonka avulla tiesin, kenen haastattelusta ilmaisu on peräisin, ja onko kyseessä työpaikkaohjaajan vai työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijan lausuma. Jotkin virkkeet saattoivat sisältää useamman merkityksellisen ilmauksen tai liittyä useampaan teemaan. Kirjoitin tässä vaiheessa myös muistiinpanoja yhteyksistä ja eroavaisuuksista, joita havaitsin informanteilla olevan tarkastelun kohteena olevista ilmiöistä. Lopulta merkityksellisiä ilmauksia tutkimuksen kannalta kiinnostavista ilmiöistä kertyi työpaikkaohjaajien ja asiantuntijoiden haastatteluista yhteensä 585 kappaletta.

Löydettyäni kaikki ne ilmaukset, jotka olivat tulkintani perusteella merkityksellisiä tutkimuskysymysten kannalta, kiinnitin huomioni entistä tarkemmin niihin sisältyviin merkityksenantoprosesseihin. Pohdin kunkin ilmauksen perimmäistä merkitystä – sitä, mitä informantti on pohjimmiltaan tässä kohdassa halunnut sanoa tarkasteltavasta ilmiöstä. Pohdin myös merkitysten välisiä yhteyksiä. (Paloniemi 2004, 52.) Etenin analyysissa merkityksellisten ilmauksien ryhmittelyyn, jonka tein työpaikkaohjaajien ja työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden haastatteluista erikseen. Ryhmittelyn toteutin tulostamalla Wordiin keräämäni merkitykselliset ilmaukset, joista leikkasin paperilappuja. Havaitsin konkreettisemmaksi tavaksi hahmottaa aineistoa ryhmittelemällä paperilappuja käsin, sen sijaan, että olisin ryhmitellyt ilmauksia tekstinkäsittelyohjelmalla.

Pyrin keskittymään merkityksenantoprosessiin itsessään ja häivyttämään rajat tutkittavien välillä (Niikko 2003, 33; Valkonen 2006, 35). Tässä vaiheessa en siis ollut kiinnostunut siitä, kuka haastateltavista tuotti minkäkin ilmauksen tai kuinka moni informanteista jakoi saman ymmärryksen – käsitysten variaatio oli tärkeintä. Koodit haastateltavista kuitenkin lukivat paperilapuissa, jotta aineistoon palaaminen ja kontekstin mieleen palauttaminen tarpeen vaatiessa mahdollistui. Muodostin paperilapuilla lukevista ilmauksista niin sanottuja alatason kategorioita vertailemalla samaa ilmiötä kuvaavia ilmauksia toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Niikko 2003, 36). Kutsun näitä kategorioita käsitysryhmiksi (ks. Valkonen 2006). Käsite *käsitysryhmä* tuntui itselleni loogisemmalta ymmärtää kuin esimerkiksi sen synonyymi *merkityskategoria*, jota myös fenomenografisissa tutkimuksissa paljon käytetään (ks. esim. Niikko 2003; Vänskä 2012). Alla kuvataan käsitysryhmien muodostumista yhden aineistoesimerkin pohjalta.

Merkityksellinen ilmaus: *Jokainen perehdytettävä on oma tapaus. Tai keissi. Mä otan ne vähän niinku sillain. Et meilläki voi olla viis yhtä aikaa. Se on meillä ihan maksimi mikä meillä on. H1.*



Kuvio 3. Esimerkki käsitysryhmien muodostamisesta

Käsitysryhmien pohjalta muodostin abstraktimmat kuvauskategoriat, joita fenomenografisessa analyysissä kutsutaan ylätasoon kategorioiksi. Ne ovatkin tutkimuksen päätulos edustaen tutkittavien käsitysten keskeisiä merkityksiä. Kuvauskategorioissa näkyy ilmiön kuvaus yleisellä tasolla heijastaen laadullisesti erilaisten tapojen kirjoa, joilla ilmiö voidaan ymmärtää. (Niikko 2003, 37.) Kuvauskategorioiden muodostamisessa huomioin löytyneiden käsitysten erityispiirteet. Näin ollen pyrin muodostamaan tarkkarajaiset kuvauskategoriat, jotka eivät ole sisällöllisesti päällekkäisiä muiden kuvauskategorioiden kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Koska kuvauskategorioiden luominen irrallaan teoriasta ei täytä fenomenografian vaatimuksia (ks. Valkonen 2006, 26), esitetään Johtopäätökset-luvussa tutkimustulosten keskeisimmät teoriakytkökset. Fenomenografialle tyypillistä onkin, että teoriayhteydet rakennetaan vasta sitten, kun tutkimusaineiston käsitukset ovat tiedossa (Valkonen 2006, 26).

Viimeinen vaihe analyysissä oli muodostaa kuvauskategoriasysteemi kuvauskategorioiden pohjalta. Kuvauskategoriasysteemi (Niikko 2003), toisilta nimiltään kuvauskategorijärjestelmä tai tulosavaruus/-alue (Paloniemi & Huusko 2006), tiivistää tutkimustulokset jäsennellympään muotoon. Kuvauskategoriasysteemi voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Tässä tutkimuksessa jokaisesta kuvauskategoriasysteemistä rakentui horisontaalinen, eli sen sisältämät kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisessa, tasavertaisessa suhteessa. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kuvauskategorioiden välinen tärkeys- tai yleisyysjärjestys suuntaa niiden esittämistä. Hierarkkisessa systeemissä puolestaan esimerkiksi kuvauskategorioiden teoreettisuus tai laaja-alaisuus luo hierarkiaa niiden välille. (Niikko 2003, 38.) Kuvauskategoriasysteemejä muodostettiin tässä tutkimuksessa yhteensä viisi (Kuviot 4–8), jotka esitellään seuraavassa luvussa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien sekä Tampereen seudun ammattiopisto Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden haastatteluaineistojen pohjalta toteutetun analyysin tuloksia. Syntyneiden tutkimustulosten kautta luodaan ymmärrystä työpaikkaohjauksesta pedagogisena ilmiönä sekä hahmotetaan työpaikkaohjaajien paikkaa osana ammattikasvattajien kenttää. Työpaikkaohjaajien haastatteluista ilmeni, että työpaikkaohjaajan työhön kytkeytyy monipuolisia pedagogisia elementtejä, vaikkei itse *pedagogiikka*-sanaa haastatteluissa painotettukaan. Tein tietoisin valinnan välttää tätä sanaa haastatteluissa, sillä koin, että se saattaa tuntua työpaikkaohjaajista vieraalta. Halusin myös tavoittaa haastateltavien käsityksiä käytännön ohjaustyön kautta, jolloin koin paremmaksi välttää kovin teoreettisia sanavalintoja.

Tutkimustulokset syntyivät tutkijan tulkinnasta haastateltavista kootusta tiedosta ja käsityksistä, jotka heijastavat heidän todellisuuttaan sekä erilaisia tapoja ymmärtää ilmiötä (Niikko 2003, 37). Tulokset esitetään horisontaalisten kuvauskategoriasysteemien muodossa. Kuvatut käsitykset eivät siis tässä tutkimuksessa ole hierarkkisia esimerkiksi tärkeyden tai yleisyyden perusteella, vaan ne ovat tasavertaisia keskenään ilmentäen käsitysten sisällöllistä eroa (ks. Niikko 2003, 38). Tässä tapauksessa ne ovat käsitysten kirjoa työpaikkaohjaajan pedagogisesta osaamisesta, työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä pedagogisen osaamisen kehittymisessä sekä työpaikkaohjaukseen kytkeytyvästä vastuusta.

Kuvauskategoriasysteemeissä (Kuviot 4–8) otsikkopalkin alla olevat, reunoilta varjostetut laatikot kuvaavat tutkimuksen päätuloksia, eli kuvauskategorioita. Niiden alla olevat laatikot esittävät käsitysryhmiä, joiden pohjalta kuvauskategoriat ovat syntyneet. Mikäli yksittäinen kuvauskategoria käsitysryhmineen on esitetty katkoviivoin, on sen sisältämät käsitykset osittain päällekkäisiä muiden kuvauskategorioiden kanssa. Luvun lopussa tehdään yhteenveto syntyneistä tuloksista tuoden tarkemmin ilmi kuvauskategorioiden välisiä ja sisäisiä eroja. Lisäksi tarkastellaan viittä kuvauskategoriasysteemiä suhteessa toisiinsa. Pohdinta-luvun Johtopäätökset-osiossa syvennetään löytyneiden yhteyksien ja eroavaisuuksien pohdintaa peilaten sitä teoreettiseen viitekehykseen.

5.1 Työpaikkaohjaajien käsitykset pedagogisesta osaamisestaan ja työpaikkaohjaajakoulutuksesta sen kehittäjänä

5.1.1 Työpaikkaohjaajien käsitykset pedagogisesta osaamisestaan

Tässä alaluvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee työpaikkaohjaajien käsityksiä heidän pedagogisesta osaamisestaan sekä työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä sen kehittämisessä. Fenomenografisen analyysin pohjalta syntyi alla esitetyssä kuvauskategoriasysteemissä kuvatut kuusi kuvauskategoriaa. Tämä horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi kuvaa yleisemmällä tasolla kuutta eri käsitystä siitä, millaista pedagogista osaamista työpaikkaohjaajan tehtävässä on nähtävissä puhuttaessa ravintola- ja logistiikka-alasta. Nämä kuvauskategoriat ovat *Osallistaminen*, *Henkilökohtaistaminen*, *Hiljainen tieto*, *Ohjausmetodit*, *Vuorovaikutusosaaminen* sekä *Tunnetaidot*.



Kuvio 4. Ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien käsitykset heidän pedagogisesta osaamisestaan

Osallistaminen

Ensimmäinen kuvauskategoria pitää sisällään ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien haastatteluiden pohjalta syntyneet käsitysryhmät, jotka heijastavat työpaikkaohjauksen osallistavaa luonnetta. Osallistaminen voidaan määritellä jäsenyyden tunteen ja mukaan kuulumisen kokemuksena niin työpaikalla, oppilaitoksessa kuin yhteiskunnassa laajemminkin (Niemi &

Jahnukainen 2018, 22–23). Ruohotie (2000) kuvaa yhtenä työhön integroituvan oppimisen muotona osallistumista tasavertaiseen suunnitteluun työpaikalla. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan työpaikkaohjaajat omalla toiminnallaan edistävät tällaista oppimista osallistamalla opiskelijoita huomioiden heidän mielipiteensä sekä integroimalla heidät osaksi työyhteisöä. Opiskelijan mielipiteitä pidettiin arvossa ja heitä kannustettiin tuomaan esille myös omia ideoitaan työntekoon ja sen kehittämiseen liittyen. Tällaisia elementtejä oli havaittavissa jokaisen työpaikkaohjaajan haastatteluissa. Näistä ajatuksista syntyi käsitysryhmä *Mielipiteiden ja ideoiden huomioiminen*.

Keskustelen sen työntekijän kanssa siitä, että mitä mieltä se on, että onko tää hyvä tapa, ja että iteki toivon aina semmosia vinkkejä että et jos hänellä on joku toinen tapa jolla vois sen asian hoitaa niin tehdä sillä tavalla. (TPO5)

...mä en oo missään tapauksessa kaavoihin kangistunu kaks kytä vuotta samaa hommaa tehny henkilö, kuuntelen mielelläni ideoita siltä oppilaalta, se enemmän tuolla varastossa tekee töitä ku minä, ni jos sillä on jotain sanottavaa et hei eiks me voitais nää laittaa tällein ja tällein ni se luultavasti on hyvä idea. - - arvostan sitä työntekijänäkin, tai oppijana ja työntekijänä joka osaa kehittää sitä omaa työtään ja antaa palautetta siitä - - on ehdottoman arvostettavaa semmone omien aivojen käyttäminen. (TPO2)

Opiskelijoiden osallistaminen ilmeni myös sen kautta, että heitä ei nähty ainoastaan väliaikaisena työvoimana, vaan potentiaalisina työntekijöinä työpaikalla järjestettävän koulutuksen jatkoksi. Tästä havainnosta syntyi *Opiskelijan integroiminen osaksi työyhteisöä* -käsitysryhmä. Tällainen ajattelu ilmeni erityisesti niillä työpaikkaohjaajilla, jotka ovat koulutussopimus- tai oppisopimustyöpaikan omistajina tai muuten johtoportaan. Tällöin työpaikkaohjauksessa näyttäytyi työpaikkalähtöinen tavoitteellisuus, josta yrityksen on pidemmällä aikavälillä mahdollista hyötyä. Opiskelijan integroimista tästä näkökulmasta kuvasi yksi ravintola-alan ja yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja. Hyvin sujunut työelämässä oppiminen hyödyttää parhaimmassa tapauksessa niin opiskelijaa kuin työpaikkaakin.

Kyllä mulla on semmonenkin motiivi tietysti siinä, että tota ku he oppii talon tavat ja työt mitä täällä tehdään oikein hyvin, ni - - että mä saisin siitä työvoimaa ittelleni palkattua sen koulutuksen jälkeen. (TPO2)

...ni sitte kuitenkin niistä opiskelijoita helposti saa tosi hyviä kesätyöntekijöitä ja sitte tuuraaajia ja... et sillai ku saa ite koulutettua ni - - ku se tavallaan se oikee työ alkaa, ni sit heillon jo kokemus ja semmonen kouluttautuminen juuri tähän paikkaan. (TPO5)

Henkilökohtaistaminen

Yksi keskeisistä ammatillisen koulutuksen reformin painopisteistä on liittynyt yksilöllisten opintopolkujen lisäämiseen (Tredun kilpailukyky-suunnitelma 2018–2020). Jokaiselle koulutussopimus- ja oppisopimusopiskelijalle laaditaan HOKS, eli henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, josta muun muassa opiskelijalle tutkinnon perusteiden pohjalta määrättyt osaamistavoitteet ilmenevät. Opetushallituksen (2018) linjaus yksilöllisten opintopolkujen huomioimisesta ja toteuttamisesta heijastui työpaikkaohjaajien ajatuksissa. He eivät kuitenkaan peilanneet niitä suoraan reformiin, vaan lähestyivät aihepiiriä käytännön ohjaustyön kautta.

Työpaikkaohjaajilla ilmeni halu toteuttaa henkilökohtaistettua ohjausta. Henkilökohtaistaminen ilmeni niin opiskelijoiden *yksilöllisyyden huomioimisen* kuin myös tutkinnon perusteissa määrättyjen *osaamistavoitteiden hahmottamisen* kautta. Opiskelijoiden oppimiseen haluttiin myös panostaa antamalla *henkilökohtaista ohjausta*, johon kuului muun muassa opiskelijan kehittymisen seuranta, palautteenantoa sekä samanaikaisesti ohjattavien opiskelijoiden määrän rajoittamista. Lisäksi henkilökohtaistaminen ilmeni *vaihtoehtoisten työskentelytapojen* mahdollistamisena.

Erityisesti ravintola-alan työpaikkaohjaajat olivat tietoisia opiskelijoiden henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) asetetuista tavoitteista.

Mä oon tietonen niistä tavoitteista. Mä aina luen ne laput, ne arviointilaput et mikä tutkinnonosa on just menemässä (TPO4)

Mut sitten yleensä, jos opiskelija tulee tänne haastatteluun, et onko tää hyvä paikka, ni sitte katotaan aika tarkkaan ne tutkinnon perusteet että pystyykö ne suorittaan täällä ku tää ei kuitenkaan oo niin iso yksikkö. (TPO5)

Toinen logistiikka-alan kahdesta edustajasta puolestaan korosti napakasti, ettei heidän alallaan tietämys opiskelijan osaamistavoitteista aina ole itsestään selvää.

Ei todellakaan. Siis toi on oikeesti aika villi länsi suoraan sanottuna toi logistiikka-alan perustutkinto ja sen niinku noi harjottelut. (TPO3)

Henkilökohtaistaminen ilmeni työpaikkaohjaajien käsityksissä myös opiskelijan yksilöllisyyden, ja tähän liittyen muun muassa iän ja taitotason, huomioimisena. Yksi ravintola-alan työpaikkaohjaajista kuvasi taitotason huomioimisen tärkeyttä suhteessa pettymyksen kokemuksiin:

Jokaisen opiskelijan kanssa täytyy ottaa se oma taitotasokin huomioon, että mullon ollu myös semmosia kehitysviivästyneitä ammattikoululaisia, niin täytyy sekin se

taitotasovaatimus laittaa sille tasolle et se opiskelija pystyy sen täyttään ettei sitten tuu koko ajan niitä pettymyksiä (TPO5)

Opiskelijan iän ja taitotason huomioiminen näkyi myös työpaikkaohjaajien käsityksissä ohjaukseen liittyvästä vastuusta. Vastuunäkökulmaa tarkastellaan paremmin luvussa 5.2.

Henkilökohtainen ohjaus koettiin työpaikkaohjaajien keskuudessa tärkeänä. Se korostui kahdessa haastattelussa samaan aikaan ohjauksessa olevien opiskelijoiden määrän rajoittamisena. Yksi ravintola-alan ja yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden yksilöllisyys on helpompi huomioida, kun ohjauksessa ei ole liian montaa opiskelijaa yhtä aikaa tai kun tiimi on kooltaan pieni.

Jokainen perehdyttävä on oma tapaus. Tai keissi. Mä otan ne vähän niinku sillain. Et meilläki voi olla viis yhtä aikaa. Se on meillä ihan maksimi mikä meillä on. (TPO1)

Pystyy oikeesti aika henkilökohtasesti neuvoon ja opastaan niitä koska se tiimi on niin pieni, ku vertais sillee jos olis joku iso yritys, missä voi olla vähän erilailla, ei oo ehkä ihan niin henkilökohtasta silleen se. (TPO3)

Henkilökohtainen ohjaus -käsitysryhmää rakensivat myös ilmaukset, joiden mukaan opiskelijan kehittymisen seuranta ja palautteen antamista pidettiin tärkeänä. Kehittymisen seuranta pidettiin tärkeänä, jottei mahdollisessa osaamisen näyttötilanteessa tule yllätyksiä, kun opiskelijalla ei olekaan odotettua osaamista. Kehittymisen seurannan myötä myös osattiin edetä vaativampiin tehtäviin. Työpaikkaohjaajat (TPO1, TPO2 ja TPO4) myös korostivat palautteenannon tärkeyttä. Palautteen antaminen edesauttaa työpaikkaohjaajien mukaan opiskelijaa tunnistamaan senhetkistä tasoaan ja kehittämään osaamistaan.

Neljäs käsitysryhmä oli työskentelytapojen vaihtoehtoisuus. Erityisesti ravintola-alan työpaikkaohjaajat (TPO1, TPO4, TPO5) kertoivat omasta tavastaan antaa vaihtoehtoisia suoritustapoja työtehtäville. Tällainen pedagoginen ajattelu korostui erityisesti niillä ohjaajilla, jotka ovat toimineet työpaikkaohjaajan tehtävässä muita pidempään. Tämän voidaan nähdä heijastavan kokemuksen kautta syntynyttä kuvaa erilaisista oppijoista erilaisine oppimistapoineen.

Se on meillä ehkä se rikkaus et voidaan opettaa monellaki tapaa yks sama asia. Vaikka päämäärä tai lopputulos on sama. Mut sit se opiskelija voi ite valita siitä tavan tehä. (TPO1)

Hiljainen tieto

Hiljaisesta tiedosta muodostui yksi keskeinen kuvauskategoria työpaikkaohjaajan pedagogista osaamista koskevissa käsityksissä. Hiljainen tieto voidaan nähdä sekä yksilöiden tai kollektiivisten

yhteisöjen tietopohjana (Toom 2008a, 33), joka muovautuu toistojen ja reflektiivisen oppimisen kautta (Poikela 2008, 73). Toom (2008b) puhuu opettajan hiljaisesta pedagogisesta tietämisestä, jonka hän määrittelee opetustilanteessa ilmeneväksi prosessiksi. Tämän prosessin kautta opettaja ratkaisee haasteita erilaisten ratkaisujen kautta. Näistä tilanteista hän puhuu pedagogisina hetkinä. (Toom 2008b, 164.) Kyseisten määritelmien ja aineiston analyysin kautta hiljainen tieto näyttäytyy myös työpaikkaohjaajan tekemässä ohjaustyössä. Työpaikkaohjaaja on opiskelijalle ammatillinen esikuva, jonka avulla omaa ammatillisuutta ja osaamista rakennetaan.

Työpaikkaohjaajan hiljaisen tiedon voidaan nähdä ulottuvan kaikille kuvauskategoriasysteemissä kuvatulle kuvauskategorioille työpaikkaohjaajan omaksuttuna tietona, taitona ja toimintatapoina, jota ohjaukseen sovelletaan. Tästä syystä kyseinen kuvauskategoria käsitysryhmineen on kuvauskategoriasysteemissä katkoviivoin rajattu. Kaikki viisi työpaikkaohjaajaa näkivät käytännön *työ- ja ohjaukokemuksen* valttikorttina työntekoonsa, mutta suoritettujen *työpaikkaohjaajakoulutusten* merkitystään ei poissuljettu. Työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittämisessä tarkastellaan lähemmin seuraavassa alaluvussa. Ravintola-alan työpaikkaohjaajalta lainatussa sitaatissa korostuu koulutus- ja työkokemuksen kautta hankittu hiljainen tieto ja sen merkitys työpaikkaohjaajan tehtävään päätyemisessä.

Tää on ehkä semmonen luontevin rooli mulle meidän yrityksessä. Että ku mä oon kuitenkin kaikista eniten käyny erilaisia tutkintoja suorittamassa ja on sillai pitkä työkokemus, ja sitte ku mä oon luonteeltani semmonen [naurua] ohjaaja, ja sitte ku mä perehdytän täällä muutkin uudet työntekijät. (TPO5)

Myös omaa kokemusta ja tietämystä oman alan sisällöistä pidettiin vahvuutena, ja sitä toivottiin kunnioitettavan opiskelijoiden taholta. Yksi ravintola-alan ja yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja myös peilasivat omaa ohjaustapaansa itse saamaansa ohjaukseen tai mentorointiin. Tämä voitiin nähdä *itsereflektiona*, joka osaltaan suuntasi sitä tapaa, jolla työpaikkaohjaajat itse työskentelivät.

...oli verrannu niitä mitä itte sai sitte, ku oli kolme eri perehdyttäjää, et miten... tai oikeestaan neljäki et miten niinku, vähän niitä mietti, et miten he toimi, miten itse toimisin tässä tilanteessa. (TPO1)

Mulla oli itellä mentori, joka oli itse asiassa todella huono, koska se ei enää pitäny muhun mitään yhteyttä tai se ei vaan enää vastannu mun viesteihin sen alun jälkeen. - - Halusin hoitaa paremmin, ehdottomasti. (TPO3)

Henkilökohtaistaminen-kuvauskategorian voidaan nähdä lomittuvan esimerkiksi Ohjausmetodit-kuvauskategorian kanssa. Ymmärtämällä opiskelijan yksilöllisyyttä, tavoitteita sekä sitä, miten opiskelija oppii, pystyy työpaikkaohjaaja soveltamaan kuhunkin opiskelijaan erilaisia

opetusmenetelmiä. Käsitteitä ohjausmetodeista osana työpaikkaohjaajan pedagogista osaamista tarkastellaan seuraavaksi.

Ohjausmenetelmät

Työpaikkaohjaajien käsityksistä oli muodostettavissa myös ohjausmetodeja kuvaava kategoria. Tämän kuvauskategorian sisältämät käsitysryhmät ovat yksittäisten työpaikkaohjaajien käsityksiä omista tavoistaan opettaa ja ohjata. Ainoastaan käsitysryhmät *Käytännön oppiminen* ja *Teorian kertaaminen* sisälsivät käsityksiä, joita jakoi useampi kuin yksi työpaikkaohjaaja. Teorian kertaamisessa korostui koulussa opitun lomittuminen käytännön työtehtäviin. Käytännön oppimisessa puolestaan korostui nimensä mukaisesti tekemisen kautta oppimisen korostaminen.

Mun ohjaustyöhön kuuluu ehkä se semmonen konkreettinen tekeminen - - eli kassatoiminnot, asiakaspalvelu, tuotteiden tilaaminen ja sitten laitetaan hyllyyn ja hinnotellaan ja niinku semmosta... perus. (TPO5)

Ja kun heillon kuitenkin niitä kursseja mitä he käy siellä koulussa ni tota... niinniin, kyllä ne ne oppii siellä ja täällä ehkä sit semmosta käytännön työelämää enemmän - - (TPO2)

Lisäksi työpaikkaohjaajilla oli yksittäisiä käsityksiä, jotka kuvaavat heidän kokemustaan hyväksi havaituista ohjausmetodeista. Tällaisia metodeja olivat yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen sekä työn sisältöjen oppiminen leikin kautta. Pitkään tehtävässä toiminut ravintola-alan työpaikkaohjaaja (TPO5) koki erityisesti nuorten kanssa työskentelyssä olevan tärkeää olla kärsivällinen ja tehdä paljon toistoja, jotta työtehtävät rutinoituvat. Työpaikkaohjaajan monipuolisten ohjauskäytäntöjen on aiemminkin todettu edistävän ammatillisen opiskelijan oppimista (Virtanen 2013).

Että on niinkun siihen toistoon ja toistoon - - ja vaikka tekee sitten virheitäkin niin sitten kokeillaan yhdessä tehdä toisella tavalla että miten onnistuu niin (TPO5)

...meen pöytään istuun et palvele mua englanniks. Et me leikitään vähän sillai. (TPO4)

Vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutus on keskeinen osa opetustyötä, ja ammatillisessa koulutuksessa sen erityispiirteinä näyttäytyvät työelämysuhteet (Tiilikkala 2014). Vuorovaikutus tukee opiskelijan ammatillista kasvua. Ammatillinen opettaja on yhä enenevässä määrin opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija. (Paaso 2010.) Samaa voidaan kuitenkin sanoa myös työpaikkaohjaajasta, ja vuorovaikutusosaamisen voidaan nähdä myös yhdeksi heidän osaamisalueekseen (Hätönen 2013). Opiskelijan ja

työpaikkaohjaajan välinen vuorovaikutus ohjauskeskusteluissa tukee ohjausta ja oppimista (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a, 2014b).

Vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi myös tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajan pedagogisena osaamisena. Hyvän pohjan opiskelijan oppimisen mahdollistamiselle ja ammatilliselle kasvulle loi *hyvän ilmapiirin luominen*, mikä tuli ilmi jokaisen työpaikkaohjaajan haastattelusta. Myös Virtanen ym. (2014a, 133) toteaa, että hyvän ilmapiirin luominen luo hedelmälliset puitteet opiskelijan ammatillisten taitojen kehittymiselle.

Yritettäs se alku olis sellane mahollisimman helppo, mukava, kiva olla. (TPO1)

Kuitenkin et niil olis ihan kivaa ja hauskaa olla täällä. Et jäis semmonen positiivinen kokemus kuitenkin. Et sitä yritän (TPO3)

...he mielellään tekee niitä tehtäviä, että sillai positiivisella asenteella ohjaa erilaisia asioita (TPO5)

Vuorovaikutukseen toivat omat haasteensa joidenkin opiskelijoiden asenneongelmat ja kommunikaatiohaasteet työpaikkaohjaajan ja opiskelijan välillä. Tällaisia koettuja haasteita ilmeni kaikkien työpaikkaohjaajien käsityksissä tavalla tai toisella. Ongelmiin pyrittiin etsimään ratkaisuja napakkuuden ja keskustelun keinoin, mutta joskus keinot tahtoivat loppua kesken, jos opiskelijalla ei esimerkiksi ollut motivaatiota. Yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja kuvasi tilanteen, jossa nuoreen opiskelijaan ei meinannut saada minkäänlaista kontaktia. Lopulta työpaikkaohjaaja havaitsi, että kun keskustelusta löytyy opiskelijaa kiinnostava aihepiiri, syntyy yhteinen tarttumapinta, jonka pohjalle ohjaussuhdetta on helpompi rakentaa.

Se saatto olla ihan koko päivän puhumatta yhtään mitään - - Mut sit oli yks päivä ku mä tein jotain kouluhommia ja mun piti opiskella - - jotenki siihen liitty nää tietokone- ja playstation -pelit ja se oli ilmeisesti hänelle semmonen mitä se tekee ilmeisesti vapaa-ajallaan - - sinä päivänä, se alko jutteleen ihan tosi paljon. - - et oikeesti niin puhumattomasta yhtäkkii se alko kuitenkin sillee puhuun sen jälkeen paljon paljon enemmän. (TPO3)

Yllä mainitussa tilanteessa löydettiin keino olla opiskelijalle läsnä sekä kiinnostunut hänelle tärkeistä asioista, mikä edesauttoi työelämässä oppimisen sujuvampaa jatkoa. Kolmanneksi käsitysryhmäksi Vuorovaikutusosaaminen-kuvauskategoriassa muodostui *selkeys*. Erityisesti ravintola-alan työpaikkaohjaajien (TPO1, TPO4, TPO5) käsitysten mukaan selkeä ohjaus ja asioiden perustelu tukee oppimista. Kerrottaessa miksi jokin asia tehdään ja autettaessa hahmottamaan asioiden syy-seuraussuhteita tuetaan loogisen päättelykyvyn kehittymistä. Kuitenkin kiire nähtiin

haasteena, jonka seurauksena asioiden perustelua saatettiin laiminlyödä tai antaa vastaukset opiskelijalle suoraan.

Tunnetaidot

Kaikkien työpaikkaohjaajien haastatteluissa korostui tunnetaitojen merkitys työpaikkaohjaamisessa. Tämä kuvauskategoria muodostui työpaikkaohjaajien kyvystä myötäelää opiskelijan oppimisprosessissa sekä toimia luotettavana henkilönä. Tunnetaidot ovat keskeinen osa opettajan ammattiosaamista (Virtanen 2015), mutta niiden merkitystä ei voida aineiston valossa kiistää myöskään työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa. *Myötäeläminen* näkyi työpaikkaohjaajien kokemassa ilossa, kun opiskelija kehittyi tai onnistui jossain asiassa. Tällainen toi myös heille itselleen onnistumisen tunteen ohjaajana, kuten yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja kuvaa.

...et toisten onnistumisen ja tavallaan se, että sä näät ja oot pystyny osaltaan auttaan sitä [opiskelijaa], ni siitä saa jonkunnäkösen tyydytyksen. (TPO2)

Myötäeläminen näyttäytyi myös empatiana opiskelijan asemaan asettumisen kautta (TPO4). Opiskelijalle saatettiin tehdä selväksi, että työpaikkaohjaaja kyllä kuuntelee ja on tukena, koski asia sitten työtä tai muuta elämää.

Ohan se nyt jännittävä tilanne, ko sä meet uuteen työpaikkaan ja kaikki on ihan uutta ja ihan uus henkilökunta ja kaikki ni ohan se jännittävä tilanne. (TPO4)

...oon antanu kyllä ymmärtää, että mulle voi ja on helppo puhua ja voi kyllä kertoa niitä kehitysideoitaan tai oikeestaan ihan mitä vaan - - (TPO2).

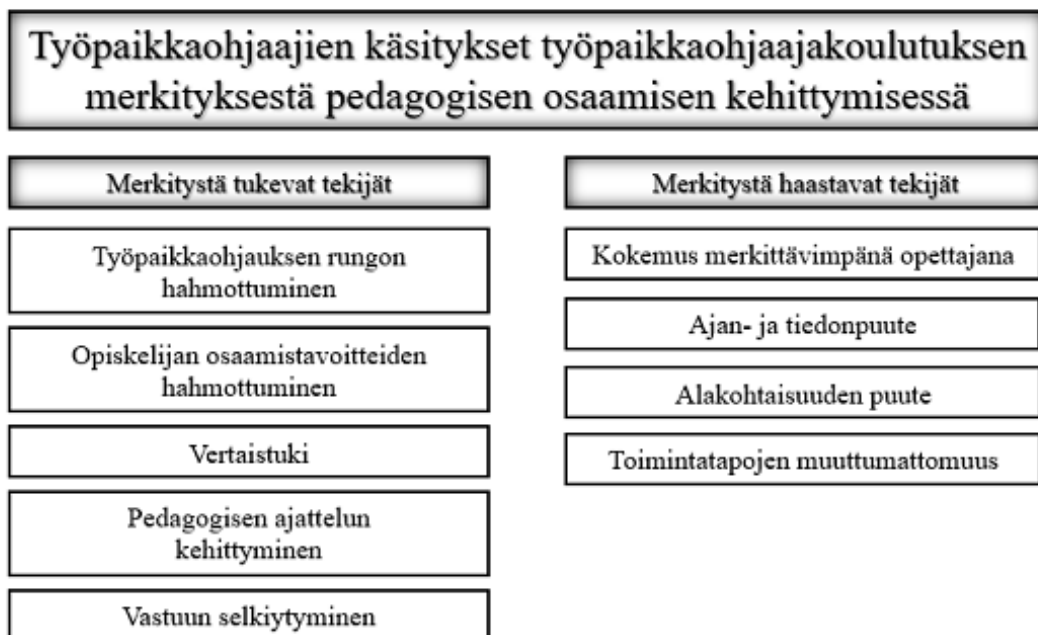
Työpaikkaohjaajat pyrkivät myös synnyttämään *luottamusta* opiskelijoissa eri tavoin. Erityisesti luottamusta painotti kuitenkin yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja (TPO3), joka toisaalta oli myös kuvannut eniten haasteita liittyen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Vuorovaikutusosaaminen-kuvauskategoriassa kuvattu tilanne, jossa työpaikkaohjaaja (TPO3) sai kontaktin opiskelijaan yhteisen puheenaiheen löytyessä, voidaan kommunikaatiohaasteiden voittamisen lisäksi nähdä myös luottamuksen synnyttämisenä. Luottamusta pyrittiin luomaan myös madaltamalla opiskelijan kynnystä kysyä apua sekä pyrkimyksellä olla opiskelijalle samastuttava.

...tai jos mieltii et ne on kuitenkin 16-vuotiaita, ni ehkä ne pystyy vähän helpommin samaistuun muhun, ku johonkin tiekkö 50-vuotiaaseen mieheen, niin sitten voi olla, et ne jotenki silleen aattelee että niinku helpompi tavallaan ehkä mun kanssa toimii (TPO3).

5.1.2 Työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä pedagogisen osaamisen kehittymisessä

Ensimmäinen tutkimuskysymys sisälsi kaksi kokonaisuutta, josta jälkimmäisen tarkoitus oli selvittää työpaikkaohjaajien käsityksiä työpaikkaohjaajakoulutuksesta pedagogisen osaamisensa kehittäjänä. Tulokset avataan alla olevassa kuvauskategoriasysteemissä (Kuvio 5) horisontaalisesti. Käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksesta työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittäjänä jakautuivat analyysin pohjalta kahteen kuvauskategoriaan, jotka ovat 1. Koulutuksen merkitystä tukevat tekijät ja 2. Koulutuksen merkitystä haastavat tekijät. Näiden kuvauskategorioiden alla aukeaa kirjo työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä kuvaavista käsityksistä käsitysryhmittäin.

Tulosten tarkastelussa on huomioitava, että neljä viidestä haastatteluun osallistuneesta työpaikkaohjaajasta on suorittanut Tredun Ohjaan-koulutuksen (ks. luku 3.3.1). Viides työpaikkaohjaaja puolestaan on suorittanut useamman koulutuksen muualla ja laajempaan toteutuksena. Haastateltavien käsitykset syntyvät heidän omien kokemustensa pohjalta, eikä tuloksia työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä voi sitoa pelkästään Ohjaan-koulutukseen, vaikka valtaosa haastateltavista sen pohjalta kokemustaan refleктоikin.



Kuvio 5. Ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä heidän pedagogisen osaamisensa kehittymisessä

Merkitystä tukevat tekijät

Työpaikkaohjaajien käsityksissä korostui *työpaikkaohjauksen rungon hahmottuminen* merkittävänä tekijänä. Tuotiin esille, että koulutus auttoi hahmottamaan asioita, joihin sitä ennen ei osannut kiinnittää huomiota. Tällainen tekijä oli esimerkiksi perehdyttämisen tärkeyden ymmärtäminen (TPO1). Työpaikkaohjaajakoulutus nähtiin tärkeänä pohjana työpaikkaohjaajien tekemälle ohjaustyölle.

No ehkä se kokonaisuus. Se on aika selvä se runko mitä siinä käydään läpi. Et sai just sen pohjan siihen. (TPO1)

Se, että se tulee se jana tavallaan selväks sitte, että tässä vaiheessa tätä. (TPO2)

Toinen käsitysryhmä, jonka suuntaisia käsityksiä ilmeni myös työpaikkaohjaajien pedagogista osaamista käsiteltäessä, oli *Opiskelijan osaamistavoitteiden hahmottuminen*. Koulutuksessa selkiytyi osaamisperusteisuus ja siitä johdettu työelämässä oppimisen henkilökohtaistaminen opiskelijalle asetettavien osaamistavoitteiden kautta. Erityisesti yksi logistiikka-alan työpaikkaohjaaja raportoi koulutuksen merkitystä osaamistavoitteiden hahmottumisessa muun muassa työpaikkaohjauksen määränpäiden selkeytymisen kautta.

Oikeestaan siihen, että mitkä ne määränpäät on ja miten sinne päästään. (TPO2)

Työpaikkaohjauksen rungon ja opiskelijan osaamistavoitteiden hahmottumisen lisäksi työpaikkaohjaajien käsityksissä korostui keskeisenä tekijänä *vertaistuki*, jota suoritettu työpaikkaohjaajakoulutus tarjosi (TPO3, TPO4, TPO5). Haastateltavat kuvasivat koulutuksen antina sitä, että koulutuksessa sai jakaa kokemuksia muiden työpaikkaohjaajien kanssa. Vertaistuen merkitys näyttäytyi niin ongelmatilanteista puhuttaessa kuin myös siinä, miten varmistetaan oppimisen kannalta tuottoisa opetus opiskelijalle.

Oli se tietysti ihan kiva kuunnella, mitä ne muut ajatteli asioista, että muillaki on samantyyppisiä ongelmia, et se en ole vain minä ja tämä juttu. (TPO3)

Siel oli just keskusteluu siitä oppimisesta nimenomaan, et miten sä tuottavasti opetat sitä opiskelijaa. (TPO4)

Neljäs käsitysryhmä työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitykseen liittyvien käsityksien osalta oli *Pedagogisen ajattelun kehittyminen*. Osana pedagogisen ajattelun kehittymistä työpaikkaohjaajat (TPO1, TPO4) korostivat koulutuksen merkitystä esimerkiksi palautteenannossa.

On saanu ja sit on oppinu antaa sitä palautetta. Ja myös kysymään sitä. Ja on tajunnu just sen tärkeyden siinä. Et se on ehkä just se mun mielestä se koko ydin. (TPO1)

Yksittäisinä pedagogisen ajattelun kehittymiseen liittyvinä käsityksinä ravintola-alan työpaikkaohjaajat toivat esille esimerkiksi objektiivisen arvioinnin tärkeyden (TPO4), opiskelijan yksilöllisyyden ymmärtämisen (TPO4) sekä oman ajattelun kehittymisen työpaikkapainotteisesta kohti opetuspainotteista (TPO5).

Just sielläki [työpaikkaohjaajakoulutuksessa] kyselin, et miten mää esimerkiks arvioitten sitä opiskelijaa, et mitä jos siitä tulee mun paras kaveri siit opiskelijasta niin et mitä jos, et et miten mä pystyn niinku pitämään tunteet sitte erossa siitä et hei vitsi toi on ihan superkiva ja mun tekis mieli antaa sit tiäksää vitonen tai kolmonen, niin tota. (TPO4)

Just se et kaikki opiskelijat on erilaisii ja kaikki oppii erilailla ja sitä tarvii vähä lukee sitä opiskelijaa. (TPO4)

...ja sillai että jotain ymmärtää painottaa vähän enemmän kun mitä sitten, kun se näkemys on voinu olla enemmän semmonen niinku työpaikkapainotteinen aikasemmin - -niin sitten se on ehkä tullu enemmän semmoseks opetuspainotteiseks se oma ajattelu. (TPO5)

Huomionarvoista oli, etteivät logistiikka-alan työpaikkaohjaajien käsityksissä ilmennyt työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä juuri lainkaan pedagogisen ajattelun kehittymisen näkökulmasta.

Kaksi ravintola-alan työpaikkaohjaajaa (TPO4, TPO5) toivat myös esille, kuinka työpaikkaohjaajakoulutus *selkiytti* heidän mielestään työpaikkaohjaajan *vastuuta* opiskelijan ohjaamisessa. Tästä käsityksestä syntyi viides käsitysryhmä. Käsityksiä ohjaustyöhön kytkeytyvästä vastuusta tarkastellaan omana tutkimuskysymyksenään tarkemmin luvussa 5.2.

Merkitystä haastavat tekijät

Työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittämisessä tunnustettiin työpaikkaohjaajien taholta. Käsityksissä oli kuitenkin havaittavissa myös tekijöitä, jotka haastavat työpaikkaohjaajakoulutuksen hyötynäkökulman. Näistä eroavista käsityksistä suhteessa koulutuksen merkitystä tukeviin tekijöihin syntyi Merkitystä haastavat tekijät - kuvauskategoria.

Keskusteltaessa työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittämisestä, painotti jokainen työpaikkaohjaaja osaamisensa syntyneen *käytännön kokemuksen* kautta. Konkreettinen työnteko

oman alan työtehtävien parissa sekä työpaikkaohjauskokemus nähtiin tärkeimpinä opettajina, vaikka työpaikkaohjaajakoulutus antoikin runkoa ohjaustyöhön, kuten edellä kuvattiin.

Se tukee sitä paljon, ku sulla on se runko vähän, minkä mukaan edetä. Mutta kyllä se, vuodet on opettanu [nauraa]. (TPO1)

Mä luulen, et ihan täsä työtä tehdessä, että tää on se paras paikka oppii mun mielestäni ja just seki et itse mä opin tekemäl, et mä en opi jos joku selittää mul kauheesti kaikkee tai jos mä luen jostain jotain - - se tulee täsä, ko mä ohjaan niitä opiskelijoita ja opetan niitä opiskelijoita ja arvioin niitä opiskelijoita, ni se tulee kyl täsä työn yhteydessä se oppiminen. (TPO4)

Erityisesti logistiikka-alan työpaikkaohjaajat kokivat, ettei työpaikkaohjaajakoulutuksella ollut mitään merkitystä heidän käytännön työskentelynsä, sillä mikään heidän toiminnassaan ei muuttunut koulutukseen osallistumisen jälkeen. Heidän käsityksistään syntyi *Toimintatapojen muuttumattomuus* -käsitysryhmä.

Mut en mä tiä jäiks sieltä nyt käteen mitään ihan niinku jotain tosi selkeetä. Tai et se ois tuonu jonku muutoksen. Ehkä ei. (TPO3)

En mä mitään toimintatapoja oo muuttanu sen [koulutuksen] jälkeen. - - ei siinä semmosta ollukkaan varmaan tarkotuksenakaan. Ettei sillai, ei oo vaikuttanu mihinkään niinku jokapäiväiseen toimintaan millään lailla. (TPO2)

Nämä koulutuksen merkitystä haastavat tekijät voidaan nähdä yhteydessä aiemmin kuvattuun: Logistiikka-alan työpaikkaohjaajien haastattelussa ei ilmennyt käsityksiä, jotka olisivat puoltaneet koulutuksen merkitystä esimerkiksi pedagogisen ajattelun kehittämisessä. Mikäli koulutukseen osallistuisi kouluttajan roolissa työpaikkaohjauksen kokemusasiantuntija, kuten yhden ravintola-alan työpaikkaohjaajan merkityksellisestä ilmauksesta tulkitsin, voisi työpaikkaohjaajakoulutus mahdollisesti tuntua konkreettisemmalta.

No ehkä just niis olis hyvä ollu joku kokeneempi tai jolla on jo sitä tietotaitoo tai sitä perehdytystä monta vuotta taustalla, ni semmonen kerton niistä asioista. Eikä vaan, et on joku materiaali, vaan et siel on semmonen osaava perehdyttäjä kertomassa, ni se on ehkä semmonen, joka kantaa pitkälle. (TPO1)

Työpaikkaohjaajien käsityksistä syntynyt, työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä haastava käsitysryhmä oli myös *Ajan- ja tiedonpuute*. Tällaiset käsitykset koulutuksen merkitystä rajoittavina tekijöinä korostuivat erityisesti logistiikka-alan työpaikkaohjaajilla. Koulutukseen hakeutuminen on hankalaa, jos niiden olemassa olosta ei lähtökohtaisestikaan ole tietoa tai jos kiire yksinkertaisesti estää koulutukseen osallistumisen. Myös Virtanen ja Collin (2007) ovat havainneet samaa: työpaikkaohjaajien aika ja resurssit opiskelijan ohjaamiselle ovat paikka paikoin puutteelliset.

No siis mulle tuli itseasiassa vaan maili siitä ja mä ajattelin et se olis niinku hyödyllinen mulle, koska mä kuitenkin teen tota, enkä mä oo ikinä niinku... et mä en jotenkaa ollu ees ajatellu, et ehkä tähän vois käydä jotain tommosta koulutusta, niin sen takia vaan aattelin. (TPO3)

Voin mennä kyllä semmoseen koulutukseen myöhemminki jos niitä vaan... mut aika on hyvin rajallista ja muuta et jos mun täytyy itte kattoo ne koulutukset jostain, että koska niitä on sun muuta, ni ei välttämättä tuu lähettyä. Jos mä saan sähköpostin, missä on linkki, että ilmottaudu tästä, ni mä varmaan meen sinne [nauraa]. (TPO2)

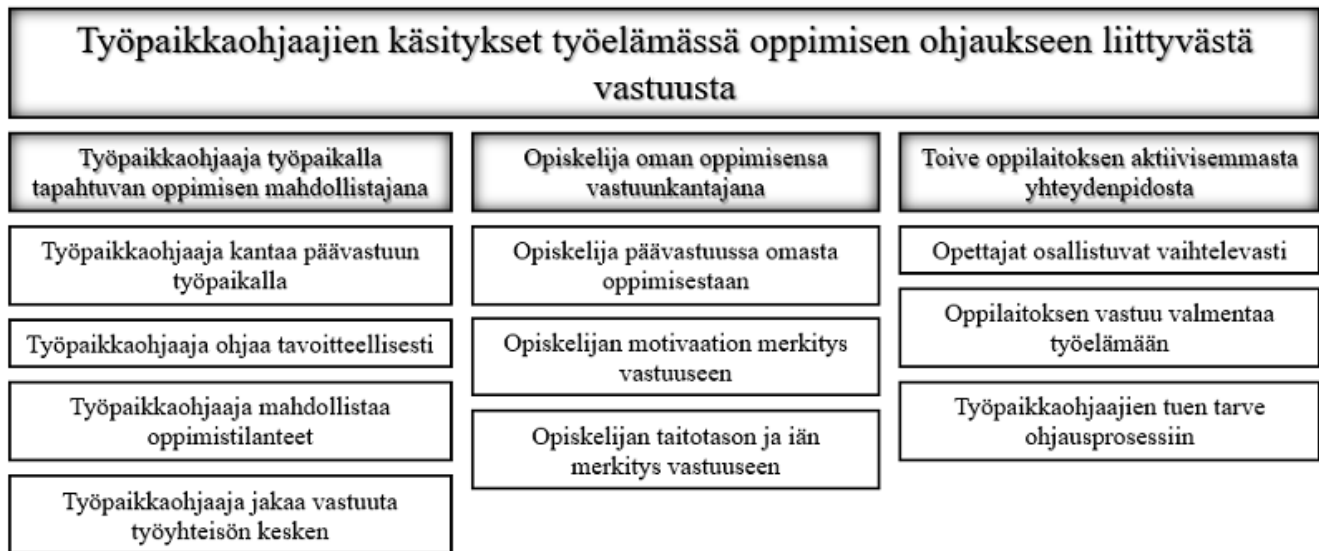
Työpaikkaohjaajat olisivat kaivanneet koulutukseen enemmän myös alakohtaista paneutumista. Myös tämänkaltainen ajattelu näkyi erityisesti logistiikka-alan työpaikkaohjaajien käsityksissä. Nämä käsitykset muodostivat *Alakohtaisuuden puute* -käsitysryhmän.

Se [koulutus] olis voinu olla parempikin mut vaikee sanoo millä tavalla, koska se on niin vaikeeta, koska on eri aloja niin se on... Ja erilaisia ihmisiä, niin on vaikee luoda mitään sellasta hirveen geneeristä, että tää pätee niinku kaikkiin aloihin ja ihmisiin ja näin, et sen pitäis olla jotenki alakohtasta sen ohjauksen, tai se koulutus, et se ois ehkä niinku tosi paljon hyödyttävää. (TPO3)

Eihän se [koulutus] nyt kauheen tyhjentävä voinu olla ja sit siellä oli hyvin erilaisia ihmisiä että. (TPO2)

5.2 Työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta

Toinen tutkimuskysymys liittyi työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen vastuun näkökulmasta. Työpaikkaohjaajien käsityksistä muodostettiin horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi (Kuvio 6), joka esitetään alla. Nähtiin, että vastuuta työpaikalla tapahtuvasta ohjauksesta kantaa niin työpaikkaohjaaja, opiskelija kuin myös oppilaitoksen edustajat. Työpaikkaohjaajat kokivat oman vastuunsa keskeisenä oppimista edistävän ympäristön ja välineiden tarjoamisessa. He kuitenkin painottivat opiskelijoiden vastuunkantoa ja motivaation merkitystä, sekä toivoivat oppilaitoksen suunnalta enemmän kiinnostusta ja tukea työelämässä oppimista kohtaan. Ravintola- ja logistiikka-alan työpaikkaohjaajien käsitysten pohjalta syntyi kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat käsityksiä työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta painottaen niin työpaikkaohjaajan, opiskelijan kuin oppilaitoksen vastuuta.



Kuvio 6. Ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta

Työpaikkaohjaaja työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistajana

Tässä kuvauskategoriassa korostuu työpaikkaohjaajan paikka vastuunkantajana. Kaksi ravintola-alan työpaikkaohjaajaa (TPO1, TPO5), jotka olivat kaikista haastateltavista pisimpään toimineet työpaikkaohjaajan tehtävissä, korostivat eniten työpaikkaohjaajan vastuun määrää sekä panosta, joka opiskelijan oppimiseen tulee koulutus- tai oppisopimustyöpaikan suunnalta antaa. Näiden kahden ohjaajan käsitysten pohjalta muodostui käsitysryhmä: *Työpaikkaohjaaja kantaa päävastuun työpaikalla.*

No just siihen, että näkee sen oman vastuunsa siinä sen opiskelijan oppimisessa. Että koska ei sitä oppia sitten tule mistään, jos en minä kannan siitä vastuuta sen työharjoittelun ajalta. (TPO5)

Sillon ku on täällä meillä, ni kyllä se päävastuu on täällä meillä, tai ainaki siltä se tuntuu [naurua]. 90 % se on niinku meillä sillä hetkellä, kun opiskelija on täällä. (TPO1)

Työpaikkaohjaajat eivät kuvanneet opiskelijan osaamistarpeiden suuntaista tavoitteellisuutta ainoastaan osana pedagogista osaamistaan ja sen kehittymistä työpaikkaohjaajakoulutuksessa, vaan se ilmeni myös ohjausvastuun näkökulmasta. Näistä käsityksistä syntyi *Työpaikkaohjaaja ohjaa tavoitteellisesti* -käsitysryhmä. Alla olevan sitaatin sisältöisiä käsityksiä raportoivat työpaikkaohjaajat TPO1, TPO2 ja TPO5.

... työpaikkaohjaajan vastuu on nimenomaan se, et se seuraa sitä et se opiskelija etenee suunnitellulla tavalla siinä, että se [oppiminen] ei ainakaan todellakaan jää kiinni siitä työpaikkaohjaajasta. (TPO2)

Kolmas käsitysryhmä, nimeltään *Työpaikkaohjaaja mahdollistaa oppimistilanteet*, muodostui jokaisen haastateltavan tuottamista käsityksistä. Nämä käsitykset olivat selkeästi eniten esiintyviä puhuttaessa työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta. Työpaikkaohjaajat (TPO2, TPO4 ja TPO5) toivat esimerkiksi esille, kuinka vastuu monipuolisten, oppimista tukevien työtehtävien sekä oppimistilanteiden tarjoamisesta on työpaikkaohjaajalla. Oppimista ei tapahdu, jos opiskelijaa käytetään ainoastaan ilmaisena työvoimana, eikä olla kiinnostuneita hänen ammatillisesta kehittymisestään. Myös Nokelaisen (2014) mukaan monipuoliset ja erityyppiset oppimisympäristöt ammatillisessa koulutuksessa tarjoavat virikkeitä, joiden avulla opittua on mielekästä soveltaa käytännössä.

Ku just aikasemmin mainitsin, et on työpaikkoja, missä ei oikeesti pääse tekemään ja oppimaan, et sä teet vaan yht ja samaa hommaa se kaks kuukautta, tiskaat ja siivoat pöytii ni ethän sä siin opi mitään. (TPO4)

...saa kokonasvaltasen kuvan, ettei sitä laiteta ihan oikeesti vaan siivoon tota hallia ilmasena työntekijänä, sitä ei voi niin ajatella. (TPO2)

Neljäs käsitysryhmä, joka sisälsi käsityksiä työpaikkaohjaajan vastuuseen liittyen, on nimeltään *Työpaikkaohjaaja jakaa vastuuta työyhteisön kesken*. Nähtiin, ettei työpaikkaohjaaja aina yksin ole vastuussa työpaikalla tapahtuvan oppimisen sujumisesta. Sen sijaan työyhteisössä on usein myös muita henkilöitä, jotka tekevät osansa opiskelijan ohjaamisessa ja kantavat oppimisen mahdollistamisesta vastuuta. Ammattikasvatus ei tapahdukaan ainoastaan yksilötasolla, vaan siihen on osallinen koko työyhteisö (Helakorpi 2008, 12, 37). Tämä puolestaan edesauttaa opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä, kun hän pääsee osalliseksi ammatillisen yhteisön toimintaan (Poikela 2008, 73). Myös opiskelijoiden oppimisessa muulla työyhteisöllä on edesauttava rooli (ks. Virtanen 2013, 77).

Kaikki työpaikkaohjaajat jakoivat samankaltaisia käsityksiä vastuun jakamisesta työyhteisön jäsenten kesken. Poikkeuksena oli yksi logistiikka-alan ohjaaja, joka käytännössä pyörittää yritystään yksin. Tällöin hän on ainoa vastuullinen toimija työpaikan puolelta. Opiskelijan osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjatut osaamistavoitteet ja taustatietoa opiskelijasta kerrotaan myös muun työyhteisön tietoon, kuten kaksi ravintola-alan työpaikkaohjaajaa kuvaa:

Kerron opiskelijalle tavoitteet, tai ne tavoitteet kerrotaan kaikille muilleki. - - Mut sit avaan sitä noille muille tiimiläisille, että meillon täällä tänään tämmönen, et tiedetään vähän. (TPO1)

Mä oon yhteyshenkilö kaikkiin ja tavallaan valvon sen ohjaamisen ja tehään yhdessä se ohjaussuunnitelma, että tällä opiskelijalla on nyt tavoitteena oppia tämä, tämä ja tämä asia - -. (TPO5)

Työpaikkaohjaajien käsityksissä ilmeni myös muun työyhteisön rooli konkreettisten työtehtävien ohjaamisessa. Työpaikkaohjaajat (TPO2, TPO5) kuvasivat vastuun jakautumista työyhteisön jäsenten osaamisalueittain, kuten seuraavissa sitaateissa ilmenee.

...mulla on tavallaan kuitenkin omat hommani ni ehkä siinä varastolla olevat vanhemmat henkilöt sitte neuvoo näitä käytännön asioita ehkä vähän enemmän ku mitä minä, mut tota mä oon kuitenkin viimesenä se jolta ne kysyy sit jos on jotaki ongelmatilannetta. (TPO2)

Kaikki ohjaa sen oman vahvuutensa tavallaan ja sitten sen kyseisen päivän työnkuvan [mukaan]. (TPO5)

Toisaalta rivityöntekijöiden lisäksi myös työpaikkaohjaajan esimies – mikäli se ei ole työpaikkaohjaaja itse – kantaa vastuuta työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Yksi ravintola-alan työpaikkaohjaaja (TPO4) kuvasi, että vastuu kuuluu viime kädessä hänen esimiehelleen. Erityisesti ongelmatilanteet, joissa pohditaan huonosti suoriutuvan tai asenneongelmaisen opiskelijan jatkoa työpaikalla, ratkaisee lopulta esimies.

Opiskelija oman oppimisensa vastuunkantajana

Työpaikkaohjaajan paikka työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistamisessa nähtiin keskeisenä, ja heidän tehtävänsä vastuullisena. Neljä viidestä työpaikkaohjaajasta (TPO1, TPO2, TPO3, TPO5) oli kuitenkin sitä mieltä, että viime kädessä opiskelijalla itsellään on vastuu siitä, mitä oppeja harjoitteluajalta tarttuu matkaan. Tässä keskeinen merkitys on tulkintani mukaan opiskelijan motivaatiolla, joka nousi työpaikkaohjaajien käsityksissä useasti esille. Toisaalta työpaikkaohjaajat toivat esille, että opiskelijan iällä ja taitotasolla voi olla merkitystä siihen, mitä heiltä odotetaan. Näin ollen kaikki kolme käsitysryhmää *Opiskelija päävastuussa omasta oppimisestaan*, *Opiskelijan motivaation merkitys* sekä *Opiskelijan taitotason ja iän merkitys vastuuseen* kytkeytyvät toisiinsa kahden viimeksi mainitun ollessa alisteisia ensimmäiselle.

Opiskelija päävastuussa omasta oppimisestaan -käsitysryhmä muodostui merkityksellisistä ilmauksista, joissa ilmenee työpaikkaohjaajien käsitykset siitä, että opiskelijalla on viime kädessä vastuu omasta oppimisestaan. Oppimishalun tulee lähteä opiskelijasta itsestään, ja toisaalta opiskelijan tulee kantaa vastuunsa pärjätäkseen myös tulevaisuudessa koittavissa koulutukseen liittyvissä työelämässä oppimisen tilanteissa ja työelämässä yleisesti.

No mun mielestä se [vastuu] on pääosin sillä [opiskelijalla] itsellään. Mä koen, että mä en pysty ketään pakottaan, mutta mullakin on vastuu. (TPO3)

... kyllähän sillä opiskelijalla itsellään täytyy olla se vastuu, et sitten, ku hän lähtee täältä pois ja jos hän ei sitten seuraavassa harjottelupaikassa ota itse sitä vastuuta, niin siellä saattaa työpaikkaohjaaja sitten taas olla erityyppinen. (TPO5)

Opiskelijan motivaatio ja kiinnostus oppimiseen kytkeytyi vastuuseen kaikissa työpaikkaohjaajien haastatteluissa. Tulosten mukaan motivoituneisuudella työpaikalla tapahtuvaa oppimista kohtaan on merkitystä suhteessa siihen, miten vastuuta kannetaan. Ongelmia ilmenee, jos motivaatio on alhainen eikä vastuuta omasta oppimisesta viitsitä ottaa, kuten logistiikka-alan työpaikkaohjaaja esimerkinomaisesti kuvaa.

No se on mennä [pieleen] se yks huonosti motivoitunu kaveri. Kolmisen viikkoa se vissiin oli ja hyvin vaihtelevasti [paikalla]. Et siinä kuitenkin sitten tuntu vähän siltä, että se ei välttämättä niinku ittekkään sitä omaa vastuutaan osannu kantaa. - - Se oma vastuu ja motivaatio puuttu siitä, ni ei siitä tullu mitään. (TPO2)

Opiskelijan hyvä motivaatio ja vastuunkanto siis tukee työpaikkaohjauksen onnistumista. Työpaikkaohjaajat kuitenkin toivat esille, ettei kaikilta opiskelijoilta voida odottaa samanlaista vastuunkantoa ja suoriutumista. Näistä käsityksistä syntyi *Taitotason ja iän merkitys vastuuseen* - käsitysryhmä. Erityisesti yksi logistiikka-alan ja yksi ravintola-alan työpaikkaohjaaja korostivat opiskelijan iän merkitystä suhteessa siihen, mitä häneltä voidaan odottaa.

Ei ne [opiskelijat] kuitenkaan oo mitään ala-asteikäisiä enää. Niillä se vastuu on jollain muulla ku sillä lapsella ittellään, mutta nää on aikuisia ihmisiä niin kyllä sen täytyy sieltä lähtee. (TPO2)

Joo tottakai, että ku meil on näitä peruskoulun tettiäisiä, jotka saattaa tulla elämänsä ensimmäiseen työpaikkaan, että ensinnäkin sille tulis positiivinen kokemus ylipäätään työn tekemisestä, mut kuitenkin sit silleen, että kun hän on työelämässä niin ne työelämän vastuut, mutta ei tietenkään sillä tavalla kuin aikuisen vastuu. - - tottakai se täytyy sen ikäkauden mukaan käsitellä. (TPO5)

Työpaikkaohjaajat kuitenkin painottivat myös, että ihmiset ovat erilaisia, eikä ikä aina suoraan kerro opiskelijan kyvystä kantaa vastuuta. Tulosten mukaan myös opiskelijan taitotasolla on merkitystä heiltä odotettuun vastuunkantoon (TPO1, TPO2, TPO5). Opiskelijalle ei saa antaa taitotasoon nähden liian haastavia tehtäviä, ettei opiskelija joudu kerta toisensa jälkeen pettymään omaan suoritukseensa, kuten ravintola-alan työpaikkaohjaaja kuvaa:

...jokaisen opiskelijan kanssa täytyy ottaa se oma taitotasokin huomioon, että mullon ollu myös semmosia kehitysviivästyneitä ammattikoululaisia, niin täytyy se

taitotasovaatimus laittaa sille tasolle, et se opiskelija pystyy sen täyttään, ettei sitten tuu koko ajan niitä pettymyksiä ja koko ajan negatiivista palautetta - -. (TPO5)

Yllä oleva sitaatti on hyvä esimerkki merkityksellisestä ilmauksesta, johon sisältyy useampia käsityksiä. Samaa ilmausta käytettiin esimerkkinä myös tulosluvussa 5.1 käsiteltäessä työpaikkaohjaajan pedagogista osaamista Henkilökohtaistaminen-käsitysryhmän kautta.

Toive opettajien aktiivisemmasta osallistumisesta

Kolmas kuvauskategoria muodostui käsityksistä, joissa ilmeni kuvausta ammatillisen oppilaitoksen ohjaavien opettajien yhteydenpidosta työpaikkaohjaajien kanssa tai osallistumisesta/osallistumattomuudesta työelämässä oppimisen ohjaamiseen. Tulosten mukaan opettajat kyllä ovat yhteydessä työpaikkaohjaajiin, mutta heidän toivottaisiin olevan oma-aloitteisempia ja kiinnostuneempia työelämässä järjestettävän koulutuksen sujumisesta. Merkityksellisten ilmauksien kategorisoinnin pohjalta syntyi kolme käsitysryhmää, jotka ovat: *Opettajat osallistuvat vaihtelevasti, Oppilaitoksen vastuu valmentaa työelämään sekä Tuen tarve ohjausprosessiin.*

Siinä missä opiskelijat ovat vastuunkannossaan erilaisia, on myös työelämässä oppimiseen osallistuvissa ammatillisen koulutuksen opettajissa eri tavalla työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja ohjauksesta kiinnostuneita henkilöitä. Pisimpään työpaikkaohjaajana toiminut ravintola-alan haastateltava (TPO1) kuvasi tätä vaihtelua seuraavasti:

Must on ihan kolmenlaista opettajalta tulevaa. Et on niitä opettajia, jotka ei käy ollenkaan täällä katsomassa, et pärjääkö hänen opiskelijansa. Eikä oo kiinnostunu millään tavalla. Mut sit on niitä, jotka käy sen kerran. Voi jopa soittaa miten menee. Mut sit on taas niitä, jotka on ihan tosi aktiivisia, tulee jopa paikalle ja on työpäiviä mukana tuolla. Ne näkee sitten missä mennään. Et tässä on tosi montaa käytäntöä. (TPO1)

Yleiskäsitys työpaikkaohjaajien keskuudessa kuitenkin oli, että opettajat osallistuvat työelämässä oppimisen seurantaan ja yhteydenpitoon työpaikkaohjaajan kanssa verrattain vähän. Usein yhteydenpito tulee keskeiseksi vasta, kun sovitaan opiskelijan arviointiin liittyvistä asioista.

...aika vähän koulu on yhteydessä ainakin mitä meillä on ollu näitä opiskelijoita, niin mä nään opettajan ehkä kerran - - mutta kyl se aikalailta on yksin minun vastuu silloin ku se opiskelija on täällä, et ne on lähinnä ne loppuarviointikeskustelut ja näyttökeskustelut mitä me käydään niin, että on oppilaitoksen edustaja paikalla. (TPO5)

Soitellaan. Osa käy paikan päällä, osa tulee oikein kattomaan, ku oppilas tekee töitä. Mut sitte jotku opettajat on semmosia, et me soitellaan sit just ehkä viikkoo ennen ku sovitaan arviointikeskustelupäivä. Ettei sitte sen enempää. (TPO4)

Erityisesti logistiikka-alalla korostui opettajien osallistumattomuus opiskelijan työelämässä oppimiseen. Yhteydenpitoa ei näiden työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan ole juuri ollenkaan. Yksi työpaikkaohjaaja (TPO2) korosti, että opettajat eivät pidä häneen mitään yhteyttä.

No en mä oo niitten opettajien kanssa yhteydessä. Tai ne ei oo mun kanssa yhteydessä, me ei olla puheväleissä vissiin [nauraa]. (TPO2)

Oppilaitoksen suunnalta odotetaan vastuuta työelämän perusvalmiuksien opettamisessa. Toiseksi käsitysryhmäksi muodostui *Oppilaitoksen vastuu valmentaa työelämään*. Alaan liittyvät perusvalmiudet, kuten ravintola-alalla tarjottimen kantaminen, sekä yleiset käytöstavat nousivat teemoiksi, joista työpaikkaohjaajat toivovat oppilaitoksen toimijoiden ottavan vastuuta.

...mun mielestä se on hirveen tärkeätä että oppilas pääsee vähän opiskelemaan ennen ku se tulee työpaikal, harjottelee, ettei mun tarvis enää niinku niitä perus, ihan perusperus asioita opettaa esimerkiks prikan kanto on yks. Et ne pitäs mun mielestä tul koulun puolelt tommosset. (TPO4)

...mun mielestä niille pitäis opettaa paljon enemmän perusasioita jo siellä koulussa, ku et ne tulee tänne silleen että ne ei välttämättä tervehdi edes. Et mä en tiiä, et onks se mun tehtävä opettaa ne ihan perus käytöstavat ensinnäkin. - - niitten [opettajien] vastuu on enemmän sit siellä [koulussa] jo valmentaa siihen ylipäätään jossain työpaikalla olemiseen. (TPO3)

Tällaiset käsitykset korostuivat niillä haastatelluilla työpaikkaohjaajilla, jotka ovat toimineet ohjaustyössä muita vähemmän aikaa. Kokemus työpaikkaohjaajana heijastui myös siihen, millaisena *tuen tarve ohjausprosessiin* koettiin. Lisäksi tarve tuelle korostui logistiikka-alan työpaikkaohjaajien käsityksissä enemmän kuin ravintola-alalla. Molemmat logistiikka-alan työpaikkaohjaajat kokivat tuen tarpeen suurena ja oppilaitoksen suunnalta saamansa avun heikkona tai olemattomana.

No emmätiä musta tuntuu oikeesti et mun on pitäny itte kattella netistä, että mitä mun pitää tehdä niitten kanssa. - - musta tuntuu et ne on potkastu tänne, et pärjää [nauraa]. Et siinä on niin paljon kehitettävää siinä puolessa mun mielestä. - - ei tänne tarvi tulla perään kättelee joka päivä emmä sitä tarkota, mutta varsinki heti alussa, että olis tehny selväks tavallaan semmosia etappeja - - mun on tarvinnu itte vähän tehdä semmosta runkoo. - - ois nyt sitte vaikka pariks tunniks tullu käymään täällä, käymään läpi sen prosessin - -. (TPO2)

...kokisin että tarvis enemmän semmosta infoo myös siltä hänen omalta opettajaltaan tai siltä harjottelijan tavallaan vetäjältä, et miten niinku... - - ja myöskin kysellä multa, et onks ollu mitään ongelmii. (TPO3)

Opettajien vastuullisuuden painottaminen näkyi yllä olevien esimerkkien lisäksi myös ravintola-alan ohjaajakonkarin haastattelussa huolena aloittelevista työpaikkaohjaajista, vaikka haastateltava itse ei tukea kokenutkaan tarvitsevansa.

...kaikilla ei oo sitä semmosta vankkaa kokemusta siitä [ohjauksesta], niin vallanki semmoset alottelevat työpaikkaohjaajat varmaan tarvis vähän enemmän tukee, että ne on mun mielestä aika hankalia tulkita välillä ne ammattitaitovaatimukset. (TPO5)

5.3 Työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden näkökulma

Työpaikkaohjaajien lisäksi teemahaastattelut toteutettiin kolmelle Tredun työpaikkaohjaajakoulutusratkaisujen suunnitteluun osallistuvalla asiantuntijalla. Heidän haastatteluissaan selvitettiin käsityksiä työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittämisessä sekä työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta. Kolmas tutkimuskysymys raamitti tämän tiedon hankkimista. Näitä käsityksiä tarkastellaan seuraavissa kahdessa alaluvussa kahden kuvauskategoriasysteemin kautta.

Tulosten tarkastelussa on huomioitava, että yhdelle asiantuntijalle (Asiantuntija 1) tehty haastattelu poikkesi kahdesta jälkimmäisestä haastattelurungon suunnatessa enemmän Tredun työpaikkaohjaajakoulutusten historiaan, nykytilaan ja kehittämiseen. Näin ollen käsityksissä painottuvat enemmän asiantuntijoiden 2 ja 3 käsitykset erityisesti puhuttaessa ohjausvastuusta. Tredun työpaikkaohjaajakoulutusten taustaa ensimmäisen asiantuntijahaastattelun pohjalta tarkasteltiin luvussa 3.3.1.

5.3.1 Asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä pedagogisen osaamisen kehittämisessä

Myös Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaajille suunnattua koulutusta (erityisesti Ohjaan-koulutus) kohtaan jakaantuivat aineiston analyysissä koulutuksen merkitystä tukeviin ja haastaviin tekijöihin puhuttaessa työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittämisestä. Näiden kuvauskategorioiden rinnalle muodostui myös kolmas kuvauskategoria, joka sisälsi koulutuspoliittisempaa ajattelua työpaikkaohjaajakoulutuksen

järjestämisestä. Nämä kolme kuvauskategoriaa ja niistä rakennettu kuvauskategoriasysteemi (Kuvio 7) esitellään alla.



Kuvio 7. Asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittämisessä

Reformin tuomat vaatimukset

Kuvauskategoriasysteemin oikeanpuolimmainen kuvauskategoria kuvaa asiantuntijoiden sekä työpaikkaohjaajien erilaista lähestymistapaa työpaikkaohjaajien kouluttamiseen. Työpaikkaohjaajien haastatteluista ilmenneet käsitykset heille suunnattua koulutusta kohtaan kumpuavat käytännön työelämästä ja suoritetun koulutuksen konkreettisista opeista tai puutteista. Asiantuntijoiden käsityksiin puolestaan heijastuu vahvasti ammatillisen koulutuksen reformi ja sen koulutuspoliittiset velvoitteet työelämässä järjestettävän ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen ja työpaikkaohjaajien perehdyttämiseen. Käsitryhmä, josta tämä tutkimustulos muodostui, on *Työpaikkaohjaajien lakisääteinen perehdyttäminen*.

Ammatillisen koulutuksen lain (L531/2017 54 §) perusteella on koulutuksen järjestäjän tehtävä perehdyttää työpaikkaohjaaja esimerkiksi opiskelijan arviointiin. Haastatellun asiantuntijan mukaan on ammatillisen koulutuksen järjestäjän velvollisuus varmistaa ohjauksen onnistuminen myös kirjallisesti.

Meillähän on velvoitteena se, että meidän tehtävä kuuluu niinku varmistaa se työpaikalla tapahtuva ohjaus ja esimerkiks ku tehdään koulutusopimus, niin

siinähan kysytään, et miten se työpaikkaohjaajan osaaminen on varmistettu ja mitä sen eteen on tehty. (Asiantuntija 2)

Tredussa työpaikkaohjaajien lisäksi myös opettajien osaamista pyritään varmistamaan valmentamalla heitä työpaikkaohjaajien perehdyttämiseen.

Tai nyttenhän tän uuden lain mukaisesti, niin meillä on se velvollisuus perehdyttää, laki edellyttää sen. Ja nythän meillä tietyllä tavalla Tredussa on, niinku et siis lähetty kouluttaan opettajia, et he osaa perehdyttää. Et he tiedostaa ensinnäkin sen, että mitä se laki on. (Asiantuntija 3)

Laki vaatii työpaikkaohjaajien osaamisen varmistamista, mihin pyritään Tredussa vastaamaan sekä opettajia että työpaikkaohjaajia kouluttamalla. Koulutuspoliittisen näkökulman pohjalta siirrytään seuraavaksi siihen, onko asiantuntijoiden mukaan Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksella merkitystä työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittymiseen.

Merkitystä tukevat tekijät

Viidestä käsitysryhmästä syntyi työpaikkaohjaajakoulutuksen *merkitystä tukevat tekijät* - kuvauskategoria. Asiantuntijoiden haastatteluissa puhuttiin erityisesti Tredun tarjoamasta Ohjaan-koulutuksesta, jonka neljä viidestä haastatellusta työpaikkaohjaajasta oli suorittanut. Kuten työpaikkaohjaajat itse, painottivat myös asiantuntijat työpaikkaohjaajakoulutusta alustana kokemusten jakoon ja yhdessä oppimiseen. Tredun työpaikkaohjaajille suunnatut koulutukset itsessään rakentuvat konstruktivismin periaatteiden pohjalta, kuten yksi asiantuntija kertoo. Asiantuntijoiden käsityksistä havaitaan, kuinka keskustelu ja omista työpaikkaohjauskokemuksista puhuminen on avainasemassa työpaikkaohjaajakoulutuksessa.

Ja ne positiiviset jutut on niitä, et ne saa keskustella muid... Että tavallaan jakaa sitä kokemusta, kuulla muitten kokemuksia, sitä vertaisoppimista. Se on ehkä se suurin se vertaisuuden korostaminen niissä [koulutuksissa] siis positiivisessa mielessä. Et kyllä niillä [koulutuksilla] paikkansa on. Et varsinki sillä kolmen tunnin, missä tullaan paikan päälle, niin että ilmiselvästi he kaipaa kumminki sellasta tietynlaista vertaistukea. (Asiantuntija 1)

...ne on saanu hyvin paljon juuri siitä keskustelusta, elikkä ku on tullu erilaisia tämmösiä niinku keissejä, et miten eri keisseis tapahtuu. (Asiantuntija 3)

Asiantuntijat kuvasivat työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä pedagogisen osaamisen kehittymiseen myös ammatillisen koulutuksen reformin tuomien muutosten kautta. Tällaisista käsityksistä syntyivät *Osaamistavoitteet huomioiva ohjaus* ja *Henkilökohtaistaminen tutuksi* - käsitysryhmät. Työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys osaamisen kehittymisen kannalta muodostui

asiantuntijoiden haastatteluissa pitkälti työpaikkaohjauksen tavoitteellisuuden ympärille. Asiantuntijat kuvasivat tärkeänä ymmärtää, mitkä ovat työpaikkaohjaamisen ydintehtävät, ja että työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja ohjauksessa on aina opiskelijan osaamiseen perustuva tavoite, jota kohti pyritään.

Ehkä mä nään, et heille tulee tavallaan selväksi se, et mikä on sen heidän työpaikkaohjaajana toimimisen niinku, mitkä on ne ydintehtävät, ja sit se niinku hahmottaminen, että sil opiskelijalla on joku tavoite ja et he ymmärtää mikä se tavote on ja mitä he voi sitten tehdä sen eteen. (Asiantuntija 2)

Työpaikkaohjaajakoulutus antaa tulosten mukaan työpaikkaohjaajille eväitä myös ottaa haltuun reformin mukanaan tuoman henkilökohtaistamisen sekä sen, miten sitä toteutetaan opiskelijan kanssa. Asiantuntijoiden mukaan henkilökohtaistaminen on työpaikkaohjaajien keskuudessa koettu haasteena, mutta työpaikkaohjaajakoulutus on auttanut haasteiden selättämisessä.

...mut sit tulee yksilötason asiat, elikä kun jokasella opiskelijalla on oma se henkilökohtanen osaamisen kehittämisen suunnitelma, niin kun jokasen kans mennään omalla aikataululla, omalla tavalla, niin sehän hämmentää siellä työpaikalla. - - se niinku hämmentää, et samannimiselle jaksolle tulee toinen, joka on neljä viikkoo ja toinen on pitkän aikaa ja sit niil on ihan erilaiset siellä ne tavoitteet ja muut tämmöset asiat, et siihen kysymykseen et onks se ihan oikeesti et jokasella on nykyään se oma suunnitelma, niin mä sanon ilokseni, et on. (Asiantuntija 2)

Työpaikkaohjaajakoulutukseen osallistumisen jälkeen työpaikkaohjaajalla on asiantuntijoiden mukaan tieto siitä, mistä apua työpaikkaohjaukseen voi saada. Keskeinen työpaikkaohjaajan pedagogista osaamista välillisesti kehittävä tekijä koulutuksessa onkin tiedonhankintataitojen kehittyminen. *Tiedonhankintataidot*-käsitysryhmä muodostettiin asiantuntijoiden käsityksistä, joiden mukaan työpaikkaohjaajakoulutus toisaalta antaa työkaluja tiedon etsintään ja toisaalta rohkeutta lähestyä oppilaitosta.

...he osaa hakea sitä tietoo herkemmin nyt niihin kysymyksiin, ja sitten mitä itse mä ajattelen aina yritän tsempata, et he ottais rohkeemmin oppilaitokseen yhteyttä jos tulee jotain kysymyksiä - - (Asiantuntija 2)

Ja sitte tosiaan se ymmärrys siitä, että he ei oo yksin sen ohjaamisen kanssa vaan että heillä on aina tukena se, siellä se oppilaitoksen opettaja, johonka he voi olla yhteydessä, koska tää on ollu monelle työpaikkaohjaajalle niinku tämmönen utopia, et he voi niinkun soittaa ja kysyä taikka olla yhteydessä. (Asiantuntija 3)

Viidenneksi käsitysryhmäksi kategorisoitiin ne merkitykselliset ilmaukset, joista oli tulkittavissa työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä työpaikkaohjaajien ohjausidentiteetin vahvistumisesta.

Kuten aikaisemmatkin käsitysryhmät, myös *Työpaikkaohjaajaidentiteetin vahvistuminen* -käsitysryhmään kuuluvat käsitykset olivat sellaisia, joita oli havaittavissa jokaisen kolmen asiantuntijan haastatteluissa.

Ja sitte ku käy näitä mejän ohjauksia [puhuu työpaikkaohjaajakoulutuksesta], niin sitten oppii ehkä hiukan vielä niinkun näkemään sen sillain ammatillisesti, että nyt mä oon mun ammattini kautta työpaikkaohjaaja ja mulla on tällanen opiskelija täällä, niin ei ota niin henkilökohtasesti, kun opiskelijoilla on niinkun erilaisia asioita, et näkee sen yhtenä työtehtävänä sen ohjaamisen myös. (Asiantuntija 2)

Työpaikkaohjaajakoulutuksella on siis asiantuntijoiden mukaan työpaikkaohjaajan ammatti-identiteettiä vahvistava rooli. Työpaikkaohjaajan osaamisen tärkeys on yhden asiantuntijan mukaan nähtävissä myös yritysten arvostuksessa työpaikkaohjaajana toimivaa työntekijäänsä kohtaan. Työpaikkaohjauksesta on yrityksissä muodostumassa ”ihan oma osaamisen alue”. Tämä näkyy yritysten toiveissa räätälöityjä, yrityskohtaisia koulutusratkaisuja kohtaan, joille on jatkuvasti kasvavaa kysyntää.

No ensinnäkin se, että kun työelämässä oppimisen osuus on kasvanut ja kasvaa kokoajan ja rupee löytämään pikkuhiljaa muotoonsa, niin sehän tarkoittaa sitä, että se myös siellä yrityksissä koskettaa entistä useempaa henkilöä. Et tavallaan se mikä nyt on jo näkyvissä on se, että - - siellä on selkeesti tarve siitä että siellä olisi tällaisia ohjaamisen osajia yrityksen omassa henkilöstössä. Eli tavallaan siitä on pikkuhiljaa muodostumassa - - yrityksissäki semmonen ihan oma osaamisensa alue, jota arvostetaan. Eli niinkun, et mä luulen että just tän tyyppiset nää yrityskohtaisesti räätälöidyt tuotteet, niin niille tulee olemaan jatkossakin aina vaan kasvavaa kysyntää. Et siitä jotenki tulee semmonen tunnustettu rooli siellä yrityksessä, et sä oot meidän työpaikkaohjaaja ja sulla on siitä se oma erityinen osaaminen. (Asiantuntija 1)

Merkitystä haastavat tekijät

Puhuttaessa työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymisessä, kokivat asiantuntijat pedagogiikka-sanan käytön vieraana. Sen käyttöä jopa vältettiin, ja puhuttiin sen sijaan ohjausosaamisesta. Tredun työpaikkaohjaajakoulutus perustuu pedagogiseen malliin, mutta pedagogiikkaa itsessään ei koulutuksissa tuoda esille.

...heidän ei tarvi ehkä teoreettisessa mielessä päästä siihen pedagogiikkaan, vaan heillä on ne ohjaustaidot ja sen tyyppiset asiat. Ja tietysti meilläki sitten on siinä taustalla, ku heitä koulutetaan, niin se tietty malli olemassa, mut ei me tuoda sitä siinä mitenkään, koska se ei oo niinku heille se olennainen juttu. (Asiantuntija 2)

Yksi asiantuntija kuvasi, että työpaikkaohjaajien pedagogiset valmiudet kehittyvät ohjausprosessissa oppilaitoksen ohjaavan opettajan tuella. Ohjaan-koulutus itsessään ei tällaisia valmiuksia anna.

...mä en kyllä puhuis meidän Ohjaan-valmennuksista ollenkaan siinä yhteydessä, että siellä kehittyi pedagogiset valmiudet. Ei se, se on niinku liian hepponen siihen. - - Puhutaan siinä ohjaamisesta joo, työyhteisön roolista siinä, onhan ne tärkeitä asioita. Mutta sitten tavallaan ehkä se pedagogiikka tulee, niinku mä sanoin, ni sitten sen oman ohjaavan opettajan kautta. - - Mutta ei tästä meidän Ohjaan-valm... Et se on tavallaan lähtö. Et se on vähän niinku, et sä irrottaudut lähtötelineeltä sen avulla, mut sit se matka on siellä edessä. (Asiantuntija 1)

Yllä olevat sitaatit ovat esimerkkejä käsityksistä, joista rakentui *Pedagogista osaamista ohjausprosessin myötä* -käsitysryhmä. Lisäksi työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä osana työpaikkaohjaajien pedagogista osaamista haastoivat käsitykset, joista ilmeni työpaikkaohjaajien kiireellisyys ja ajanpuute osallistua heille suunnattuihin koulutuksiin. Nämä käsitykset muodostivat *Ajanpuute koulutukseen osallistumiselle* -käsitysryhmän.

Itseasiassa aika paljonkin on haasteita, elikkä kun ajattelee työelämää, niin siellä ei mitään luppoaikaa ihmisillä oo työpaikoilla ja se, että heillon niinku mahdollisuus päästä erilaisiin koulutuksiin nimenomaan ajatellaan nyt vaikka työpaikkaohjaajan valmennuksia tai muita, niin se, että sieltä työelämästä niinkun olis mahdollisuus päästä sen tyyppiseen, niin se on varmaan semmonen isompi juttu. (Asiantuntija 2)

Kolmas käsitysryhmä muodostui *työpaikkaohjaajien heterogeenisyyttä* koskevista käsityksistä. Koulutuksen järjestäminen työpaikkaohjaajille, jotka työskentelevät eri aloilla, joilla on ohjauskokemusta eri määriä ja jotka tulevat hyvin erilaisista yrityksistä ja organisaatioista, on asiantuntijoiden mukaan haastavaa. Myös Majurin (2007) tutkimuksessa niin työpaikkaohjaajat kuin koulutuksen järjestäjät ovat tunnustaneet tarpeen alakohtaisemmille, spesifioidummille työpaikkaohjaajien koulutusratkaisuille.

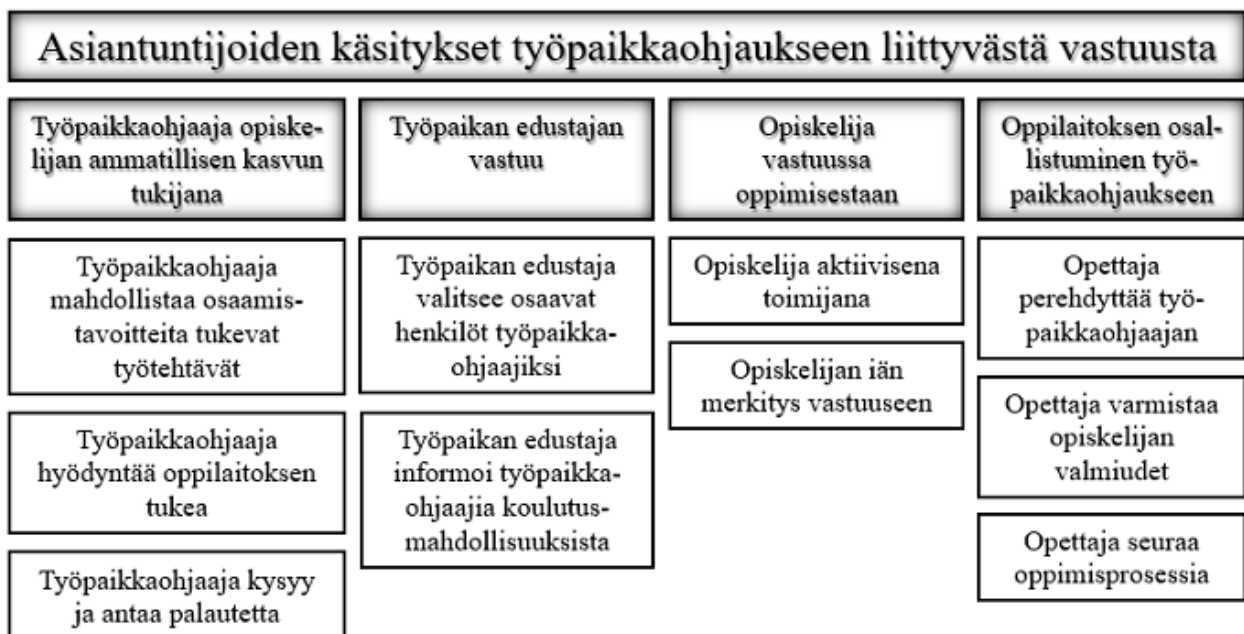
Työpaikkaohjaajilta saatu palaute heille suunnatuista koulutuksista koskee asiantuntijoiden mukaan pitkälti juuri alakohtaisuuden tarvetta, mikä kävi ilmi myös tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajien haastatteluissa (ks. myös luku 3.3.1). Tähän palautteeseen ollaan Tredussa kuitenkin tartuttu ja jo vastaamassa. Asiantuntijoiden mukaan kaikista Tredun perustutkinnoista löytyy valinnaisena osana viiden osaamispisteen laajuinen työpaikkaohjaajaksi valmentautuminen -kokonaisuus. Tämän lisäksi eri tutkinnoista löytyy laajuudeltaan sekä sisällöltään erilaisia työpaikkaohjaukseen liittyviä tutkinnonosia. Näissä työpaikkaohjaajille suunnatuissa ratkaisuisa toteutusmuotona on oppisopimuskoulutus, jolloin työpaikkaohjaajaksi opiskeleva käy itse läpi näyttöprosessin. Tällöin he saavat asiantuntijoiden mukaan omakohtaisen kokemuksen näyttöprosessin rakentumisesta.

Edellä mainitun mukaista koulutusta ollaan Tredussa laajentamassa ja sen avulla pyritään jatkossa vastaamaan tehokkaasti myös yrityksiltä tulleisiin kyselyihin työpaikkaohjaajien

kouluttamisesta. Ideana asiantuntijoiden mukaan on, että yleisten Ohjaan-koulutusten jatkoksi työpaikkaohjaaja voi suorittaa kohdennetumman, alakohtaisemman koulutuksen. Tällainen koulutusmahdollisuus ei kuitenkaan haastattelujen hetkellä ollut työpaikkaohjaajien tiedossa, tai ainakaan he eivät sellaisesta raportoineet.

5.3.2 Asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta

Kolmannessa, asiantuntijoiden näkökulmaa selvittävässä tutkimuskysymyksessä selvitettiin työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksen lisäksi myös käsityksiä työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta. Aineistosta etsittiin merkityksellisiä ilmauksia, joita kategorisoitiin tutkimuskysymyksen johdattamana. Fenomenografisen analyysin pohjalta rakennettiin alla esitettävä (Kuvio 8) kuvauskategoriasysteemi, jossa esitellään neljä kuvauskategoriaa käsitysryhmineen.



Kuvio 8. Asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta

Työpaikkaohjaaja opiskelijan ammatillisen kasvun tukijana

Kuten työpaikkaohjaajien, myös työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden haastatteluissa ilmeni, ettei vastuu työpaikkaohjaamisesta kuulu vain yhdelle toimijalle, kuten työpaikkaohjaajalle, opiskelijalle tai ohjaavalle opettajalle, vaan kaikilla näillä on oma tehtävänsä työpaikalla järjestettävän koulutuksen kokonaisvaltaisessa mahdollistamisessa. Asiantuntijat näkivät työpaikkaohjaajan olevan vastuussa opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisesta. Ensimmäisen

kuvauskategorian muodostivat käsitysryhmät, joiden mukaan työpaikkaohjaaja 1. mahdollistaa osaamistavoitteita tukevat työtehtävät, 2. hyödyntää oppilaitoksen tukea ja 3. kysyy ja antaa palautetta.

Asiantuntijoiden mukaan on työpaikkaohjaajan vastuulla antaa opiskelijalle tutkinnon perusteiden mukaisia työtehtäviä, kunhan opiskelijalle on oppilaitoksen puolelta ensin määritelty osaamistavoitteet. Voidaan siis havaita, että alla oleva sitaatti sisältää käsityksen niin työpaikkaohjaajan kuin oppilaitoksen edustajan vastuusta opiskelijan ohjaamisessa.

Eli opiskelijallehan määritellään se, että mitä hän menee sinne oppimaan, että mitkä on ne työtehtävät, niin sitten taas niinkun työpaikkaohjaaja järjestää ne tilanteet, et pysty oppimaan niitä asioita. Että ei käy sillä tavalla, että ei tuu niitä oppimistilanteita. (Asiantuntija 3)

Asiantuntijoiden käsityksistä ilmeni, että on työpaikkaohjaajan vastuulla olla yhteydessä oppilaitokseen ongelmatilanteissa, ja hyödyntää opettajien apua. Asiantuntijoiden mukaan oppilaitoksen opettajat kyllä mielellään tukevat työpaikkaohjaajaa ongelmatilanteissa. Tässä muodostui selkeä käsitysero työpaikkaohjaajien kanssa, sillä työpaikkaohjaajat sen sijaan toivoivat oppilaitoksen aktiivisempaa osallistumista työpaikalla järjestettävää koulutusta kohtaan.

...ja sitten jos ei se homma jostain syystä toimi, ja mieluummin aika varhases vaiheessa jo, jos tulee jotain semmosta, niin olla vähintäänkin yhteydessä oppilaitokseen, että sitten yhdessä selvitellään sitä asiaa - - (Asiantuntija 2)

Asiantuntijat olivat myös sitä mieltä, että on työpaikkaohjaajan tehtävä antaa opiskelijalle palautetta tämän suoriutumisesta ja kehitymisestä. Palautteen avulla opiskelijalle muodostuu kuva omasta osaamisestaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Myös laki ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017 51 §) velvoittaa työpaikkaohjaajat osallistumaan opiskelijan palautteenantoon työpaikalla järjestettävän koulutuksen osalta.

Eli jos ei anna sitä palautetta, niin eihän se opiskelija tiedä, että tekeekö hän oikein vai tekeekö hän ihan päin honkia. - - hänen [työpaikkaohjaajan] pitää vastata siitä, antaa palautetta, että opiskelija huomaa missä vaiheessa, millä tasolla hän on suhteessa sitä lopullista tavoitetta, niin menossa. (Asiantuntija 3)

Työpaikan edustajan vastuu

Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa työpaikkaohjaaja ei välttämättä ole ainoa vastuunkantaja työpaikan taholta. Analyysin pohjalta huomataan, että myös työpaikkaohjaajan esimiehellä on oma vastuunsa siinä, millaisia henkilöitä yrityksen tai organisaation työpaikkaohjaajina työskentelee. Tästä yksittäisestä käsityksestä syntyi *Työpaikan edustaja valitsee osaavat henkilöt*

työpaikkaohjaajiksi -käsitysryhmä. Tämän lisäksi yksi asiantuntija myös nosti esille, että tieto työpaikkaohjaajille suunnatuista koulutuksista saattaa jättää tavoittamatta varsinaisen työpaikkaohjaajan, jos tämän esimies ei koe tärkeänä informoida ohjaustehtävässä toimivia työntekijöitään mahdollisuudesta. Tämä käsitys muodostaa käsitysryhmän *Työpaikan edustaja informoi työpaikkaohjaajia koulutusmahdollisuuksista*.

...kun meillä on se yks kontakti sinne [työpaikkaan] ja jos vaikka sinne lähtee sähköstä viestiä sinne työpaikalle, että olis tämmöstä, niin jos se sit pysähtyy sinne esimiehen sähköpostiin, eikä mee eteenpäin, niin siinä kohtaa ollaan vähän voimattomia. (Asiantuntija 2)

Opiskelija vastuussa oppimisestaan

Työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijat, kuten myös neljä viidestä työpaikkaohjaajasta olivat sitä mieltä, että päävastuu opiskelijan oppimisesta kuuluu opiskelijalle itselleen. Tulos on vastaava Rintalan (2015) tutkimuksen kanssa. Työpaikkaohjauksesta puhuttaessa alaikäisten opiskelijoiden kanssa korostuu oppilaitoksen tehostettu vastuu, mutta opiskelijan tulee itse olla aktiivinen toimija. Lisäksi yksi asiantuntija kuvasi, että opiskelijan vastuu korostuu tilanteissa, joissa hänen valitsemansa oppi- tai koulutus sopimustyöpaikka ei entuudestaan ole oppilaitokselle tuttu. Tällöin opiskelijan vastuulla on selvittää, voiko tutkinnon perusteiden edellyttämää sisältöä suorittaa kyseisessä paikassa. Näistä käsityksistä syntyivät käsitysryhmät *Opiskelija aktiivisena toimijana* sekä *Opiskelijan iän merkitys vastuuseen*.

Asiantuntijoiden mukaan opiskelijaa ei voi jättää oman oppimisensa kanssa yksin, mutta häntä voi ohjata ja opastaa vain tiettyyn pisteeseen saakka. Tämän jälkeen merkitykselliseksi nousee hänen oma toimijuutensa ja vastuunkanto.

Mutta sitä tukee toki tietysti se, että ei voi jättää yksin, vaan että sitten se oppilaitoksen opettajat ja sitten työpaikkaohjaaja. Mutta päävastuu kuitenkin, että kukaan ei voi mennä kenenkään pään sisään, että tietyllä tavalla pitää olla aktiivinen sen opiskelijan. (Asiantuntija 3)

Kuten työpaikkaohjaajilla, ilmeni myös asiantuntijoiden haastatteluissa viitettä opiskelijan iän merkityksestä vastuunkantoon. Ikä tulee ottaa huomioon siinä, millaista vastuunkantoa opiskelijalta odotetaan ja millaista vastuuta hänen ohjaukseensa kohdistetaan.

Se [vastuu] on sillä opiskelijalla itellensä ja sitten ku lähetään alle 18-vuotiaille, ni sit tulee tietysti tää oppilaitoksen ja muun väen myöskin tehostettu vastuu, mutta kyllä vastuu oppimisesta on ensisijaisesti opiskelijalla itsellään. (Asiantuntija 2)

Oppilaitoksen osallistuminen työpaikkaohjaukseen

Työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijat korostivat oppilaitoksen ja sen opettajien roolia vastuunkannossa. Ohjaavan opettajan tulee huolehtia, että opiskelijalla on valmiudet pärjätä työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa. Tällaisia valmiuksia opiskelijoilla ei kuitenkaan aina ole, kuten työpaikkaohjaajien haastatteluiden analyysistä ilmeni. Asiantuntijoiden mukaan opettajien tulee myös perehdyttää työpaikkaohjaaja tehtäväänsä sekä seurata työpaikalla tapahtuvaa oppimisprosessia. Opettajat eivät tällaisesta kuitenkaan aina vastuutaan kannan, mikä asiantuntijoiden mukaan johtuu pitkälti ajallisten resurssien puutteesta.

Asiantuntijoiden mukaan on oppilaitoksen tehtävä *perehdyttää työpaikkaohjaaja tehtäväänsä*. Tämä käsitys pohjaa lakiin, kuten luvussa 5.3.1 tarkasteltiin työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksen yhteydessä. Oppilaitoksen opettajan vastuulla on asiantuntijoiden mukaan käydä tutkinnon perusteet läpi yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Perehdyttäminen olennaisiin asioihin on avainasemassa, ja välillä asiantuntijan mukaan harhaudutaan keskustelemaan vähemmän tärkeitä, ”teknisistä” asioista.

...ja sitten se, että oppilaitos ei oo riittävästi perehdyttäny siihen työhön ja sitten he ei tiedä mitä he [opiskelijat] on tullu oppimaan sinne. Elikkä ei oo käyty tätä hoksausta, työpaikalla tapahtuvan oppimisen hoksausta. (Asiantuntija 3)

Oppilaitoksen puolelta tulee myös *varmistaa opiskelijan valmiudet* aloittaa työelämässä oppiminen. On ohjaavan opettajan vastuulla varmistaa, että opiskelija tietää, mitkä sisällöt tutkinnosta on tarkoitettu työpaikalla opiskeltaviksi. Tämä luonnollisesti helpottaa työpaikkaohjaajan työtä.

Ohjaavan opettajan vastuu on tietysti huolehtia siitä, että opiskelijalla on tietyt valmiudet sinne työpaikalle mennessänsä ja tieto siitä, että mitä hän menee sieltä tavoittelemaan suhteessa tutkinnon perusteisiin. (Asiantuntija 2)

Asiantuntijoiden mukaan on myös oppilaitoksen toimijoiden vastuulla *seurata opiskelijan oppimisprosessin etenemistä*. Asiantuntijat kuitenkin tiedostavat, etteivät kaikki opettajat ole aktiivisia työpaikan suuntaan, jolloin osaamisen kehittymisen seuranta voi olla haastavaa. Tarve opettajien aktiivisemmalla osallistumiselle kuitenkin tunnustettiin seuraavassa sitaatissa:

Se on aika vaikeeta, jos sä et oo seuraamassa sitä ohjaamista siellä. Elikkä sitten se tarkoittaa sitä, että entistä enemmän meidän opettajien pitäis siellä kentällä olla myös seuraamassa, että miten se ohjaaminen tapahtuu ja tarvittaessa sitten, kun huomaa, että siellä on aukkoja, niin opastaa siihen, et miten kannattaa arvioida. (Asiantuntija 2)

Kaiken kaikkiaan työelämässä oppimisen seuranta oppilaitoksen taholta on tärkeää, jotta työpaikkaohjaajat kokevat tekemänsä työn tärkeäksi. Yksi asiantuntija kertoi eteenpäin viemästään toimintaideasta, jolla kehittää työpaikkaohjauksen vaikuttavuutta. Hänen mukaansa olisi kokeilemisen arvoista antaa ohjaaville opettajille niin kutsutut kummityöpaikat.

Ja ite oon ehdottanu, - - et meil olis tämmöset kummityöpaikat, elikkä se yks opettaja perehtyis siihen työpaikkaan. - - Et ku nyt meillä palloilee siellä kymmenen ihmistä samalla työpaikalla, niin sillon kukaan ei oo hyvin perillä siitä, millanen ohjausosaaminen siellä on. (Asiantuntija 3)

5.4 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tuloksena syntyi viisi kuvauskategoriasysteemiä (kuviot 4–8). Näistä kolme ensimmäistä kuvastaa ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien erilaisia käsityksiä työpaikkaohjaajan pedagogisesta osaamisesta, sen kehittymisestä työpaikkaohjaajakoulutuksessa sekä ohjaustyöhön kytkeytyvästä vastuusta. Käsitysten variaatiota työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden näkökulmasta kuvastaa jälkimmäiset kaksi kuvauskategoriasysteemiä. Fenomenografisen analyysin lopputuloksena syntyneet kuvauskategoriat eivät edusta yksittäisten ihmisten käsityksiä. Sen sijaan ne kuvaavat ajattelutapojen kirjoa tietyn ryhmän – tässä tapauksessa kahden alan työpaikkaohjaajien ja Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden – keskuudessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Tässä alaluvussa tehdään yhteenveto keskeisimmistä tuloksista kuvaten kuvauskategoriasysteemien sisällä ja välillä vallitsevia eroja ja yhtäläisyyksiä. Muodostetut kolme kuvauskategoriasysteemiä heijastavat sekä ravintola- että logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien käsityksiä. Ei siis muodostunut yksittäistä kuvauskategoriaa, jonka sisältämiä käsityksiä ei olisi jommankumman alan työpaikkaohjaajilla havaittavissa. Yksittäiset käsitysryhmät puolestaan saattavat sisältää vain jommankumman alan työpaikkaohjaajien tai yksittäisen ihmisen käsitykset. Teoriakytkökset tämän tutkimuksen tuloksiin vedetään Pohdinta-luvun Johtopäätökset-osiossa.

Tulosten pohjalta havaitaan, että työpaikkaohjaukseen liittyy useita pedagogisia elementtejä, jotka heijastavat monipuolisesti position ammattikasvatuksellista puolta esimerkiksi tunnetaitojen ja vuorovaikutusosaamisen kautta. Kuvauskategoriat ovat suurimmalta osin tarkasti rajattuja, eivätkä niiden sisältämät käsitysryhmät ole päällekkäisiä muiden kuvauskategorioiden käsitysryhmien kanssa. Selkeänä poikkeuksena on kuitenkin *Hiljainen tieto* -kuvauskategoria, jonka sisältämät

merkitysyhteydet ulottuvat muihinkin kuvauskategorioidiin. Kokemuksen ja koulutuksen kautta omaksutun tiedon ja taidon pohjalta työpaikkaohjaaja muun muassa valitsee sopivia opetusmetodeja ja henkilökohtaistaa ohjausta.

Työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittymisessä on sekä asiantuntija- että työpaikkaohjaajahaastatteluiden analyysin perusteella kaksijakoinen. Merkitystä tarkasteltiin painottuen Tredun Ohjaan-koulutukseen. Työpaikkaohjaajat kokevat tarvetta itsensä kouluttamiselle ohjaustehtävässä. Työpaikkaohjaajana kouluttautumisen merkitys pedagogisen osaamisen kehittymisessä näyttäytyy erityisesti 1. työpaikkaohjauksen rungon, 2. opiskelijan tutkinnonperusteiden mukaisten osaamistavoitteiden hahmottumisen, sekä 3. vertaistuellisen kokemusten vaihtamisen kautta. Ero logistiikka- ja ravintola-alan työpaikkaohjaajien välillä on se, etteivät logistiikka-alan työpaikkaohjaajat koe saaneensa koulutuksesta mitään konkreettista hyötyä, joka olisi vaikuttanut heidän työskentelytapoihinsa. Anti ravintola-alan työpaikkaohjaajille on tulosten mukaan positiivisessa merkityksessä suurempi. Koulutus on kehittänyt ravintola-alan työpaikkaohjaajien pedagogista ajattelua erityisesti palautteenannon merkityksen ymmärtämisessä. Logistiikka-alalla tällaista kehittymistä ei raportoida.

Myös asiantuntijahaastatteluissa käsitykset jakautuvat työpaikkaohjaajille suunnatun koulutuksen merkitystä tukeviksi tai heikentäviksi. Asiantuntijat painottavat koulutuksen hyötyä hyvin samoista näkökulmista kuin työpaikkaohjaajat. Merkitystä haastavana tekijänä näyttäytyy erityisesti se, etteivät asiantuntijat näe Tredun Ohjaan-koulutusta itsessään pedagogista osaamista kehittäväenä. Sen sijaan pedagogista osaamista muodostuu käytännön työpaikkaohjausprosessin kautta ohjaavan opettajan avustuksella. Käsitys on samankaltainen työpaikkaohjaajien kanssa. Käytännön kokemus nähdään suurimpana opettajana – erityisesti logistiikka-alan työpaikkaohjaajien keskuudessa. Logistiikka-alalla työpaikkaohjaajakoulutuksen oppien vieminen käytäntöön on vähäistä, ainakin kun kyseessä on lyhykestoinen ja yleinen (ei alakohtainen) koulutus, kuten Ohjaan-koulutus. Ero asiantuntijoiden ja työpaikkaohjaajien kuvauskategoriasysteemien välillä on, että asiantuntijat korostavat työpaikkaohjaajien perehdyttämistä ammatillisen koulutuksen lakiin vedoten, kun taas työpaikkaohjaajien käsitykset muodostuvat suoraan käytännön kokemuksesta.

Käsitykset työpaikkaohjaukseen liittyvästä vastuusta jakautuvat niin työpaikkaohjaajien kuin asiantuntijoiden haastatteluista tehdyn analyysin pohjalta koskemaan useampaa toimijaa. Nähdään, että vastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään, mutta työpaikkaohjaajan tulee perehdytettynä tehtäväänsä mahdollistaa tutkinnonperusteista johdettujen osaamistavoitteiden mukaiset, monipuoliset työtehtävät. Asiantuntijat korostavat oppilaitoksen vastuuta työpaikkaohjaajan perehdyttämisessä. He kuitenkin näkevät olevan työpaikkaohjaajan vastuulla raportoida

oppilaitoksen suuntaan työpaikalla järjestettävän koulutuksen sujumisesta. Työpaikkaohjaajat kokevat vastuunsa suurena ja opettajien tuen vähäisenä, logistiikka-alalla lähes olemattomana. Huomionarvoista on työpaikkaohjaajien ja asiantuntijoiden käsitysten ristiriita siitä, kenelle vastuu työpaikalla järjestettävän koulutuksen sujumisen raportoinnista kuuluu.

Ohjausvastuuta käsittelevien kuvauskategorioiden välisiä rajoja rikkoo kaikkien informanttien käsitys siitä, että vastuu työpaikalla tapahtuvasta ohjauksesta kuuluu useammalle kuin yhdelle toimijalle. Eri toimijoiden toiminta tai ominaisuudet myös vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi opiskelijan ikä tai osaamisen taso saattavat vaikuttaa siihen, kuinka paljon vastuuta työpaikkaohjaaja häneen kohdistaa. Näin ollen aineiston merkitysyhteydet kasvatus- ja ohjausvastuun osalta eivät rajoitu puhtaasti rajattuihin kuvauskategorioiden, vaan ne ulottuvat laajemmalle. Ne voivat olla myös sisäisesti alisteisia, kuten *Opiskelija oman oppimisensa vastuunkantajana* -kuvauskategoriassa. Tässäkin tapauksessa työpaikkaohjaajien käsitykset ohjaukseen liittyvästä vastuusta esitetään kuitenkin horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä, sillä kokonaisuutena kuvauskategoriat voidaan nähdä olevan tasa-arvoisia keskenään.

Tarkasteltaessa kaikkia viittä kuvauskategoriasysteemiä yhdessä huomataan, että niitä yhdistävä teema on työpaikkaohjauksen tavoitteellisuus. Koko aineistossa, sekä työpaikkaohjaajien että asiantuntijoiden käsityksissä näkyy ajatus siitä, että työpaikkaohjaus suuntaa tutkinnonperusteista johdettujen ammattitaitovaatimusten ja henkilökohtaisten osaamistavoitteiden täyttämiseen. Työpaikkaohjaajien käsityksissä tavoitteellinen ohjaus näyttäytyy käytännön kautta. He haluavat toteuttaa henkilökohtaistamista ohjauksessaan, mutta eivät kuitenkaan suoraan puhu henkilökohtaistamisesta tai osaamisperusteisuudesta ammatillisen koulutuksen lakiin viitaten. Lisäksi työpaikkaohjaajat näkevät olevansa vastuussa edellä mainittujen osaamistavoitteiden mukaisten työtehtävien mahdollistamisesta. He toivovat oppilaitoksen suunnalta kuitenkin vastuunkantoa osallistua ohjausprosessiin ja tutkintotavoitteiden selkeyttämiseen.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tämä pro gradu -tutkielma valotti ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien paikkaa ammattikasvatuksen kentällä tutkimalla ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien sekä Tredun työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä. Kiinnostuksenkohteina olivat työpaikkaohjaajien osaaminen pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna, osaamisen kehittyminen erityisesti Tredun Ohjaan-työpaikkaohjaajakoulutuksessa sekä työpaikkaohjaukseen kytkeytyvä ohjaus- ja kasvatusvastuu. Haastatteluaineiston fenomenografisen analyysin tuloksena syntyi viisi kuvauskategoriasysteemiä. Niiden avulla tutkimuksen kohteena olevat käsitykset edellä mainituista ilmiöistä kuvattiin edellisessä luvussa havainnollistaen myös niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Seuraavaksi tarkastellaan keskeisimpiä tutkimustuloksia suhteessa tutkimuskirjallisuuteen ja pohditaan tulosten merkittävyyttä.

Tutkimustulosten mukaan pedagogiikka liittyy olennaisesti työpaikkaohjaajan toteuttamaan ohjaukseen. Tätä todistaa työpaikkaohjaajien käsitysten myötä rakennettu kuvauskategoriasysteemi, josta ilmenee ravintola- ja logistiikka-alojen työpaikkaohjaajien pedagoginen osaaminen osallistamisen, henkilökohtaistamisen, hiljaisen tiedon, ohjausmetodien, vuorovaikutusosaamisen sekä tunnetaitojen kautta. Vaikka aihetta on aikaisemmin tutkittu niukasti, on löydös yhdenmukainen esimerkiksi Rintalan ym. (2015) tutkimuksen kanssa. Tavoitteellisuus, itsereflektiotaidot sekä monipuoliset ohjausmenetelmät työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen ilmentäjänä (Rintala ym. 2015) kuvastavat kaikki myös tämän tutkimuksen tuloksia. Erityisesti tavoitteellisuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajien pyrkimyksenä edesauttaa ohjauksella opiskelijalle henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa asetettujen osaamistavoitteiden ja ammattitaitovaatimusten saavuttamista (ks. L531/2017 44 §).

Vänskä (2012) puhuu myötäelävästä ohjaustilasta, jolla hän tarkoittaa turvallisuuden sävyttämää, työpaikkaohjaajan ja ohjattavan yhteistä ohjaustilannetta. Työpaikkaohjaajan vahvuus näyttäytyy myötäelävän ohjaustilan rakentamisessa, jossa korostuu muun muassa empatia, turvallisuus, avoimuus, luotettavuus ja kuunteleminen. (Vänskä 2012, 25.) Kasvatuksellinen

näkökulma työpaikkaohjaajan työssä näyttäytyi tässä tutkimuksessa erityisesti työpaikkaohjaajan tunnetaito- ja vuorovaikutusosaamisessa pitkälti Vänskänkin (2012) löytämien työpaikkaohjaajien ohjausosaamisen elementtien kautta. Työpaikkaohjaaja voi osata hedelmällisesti soveltaa erilaisia ohjausmenetelmiä jokaisen opiskelijan yksilöllisyys huomioiden. Kuitenkin, mikäli työstä puuttuu vuorovaikutus- ja tunnetaito-osaamista, ei työpaikkaohjauksen kasvatuksellinen puoli konkretisoidu, vaan ohjausta toteutetaan vain prosessina (ks. Mykrä 2007).

Työpaikkaohjaajien koulutuksen organisoijien käsityksistä ei Majurin ja Eerolan (2007) tulkinnan mukaan aina löydy perusteita kyseisten koulutusten pedagogiikalle. Vaikka työpaikkaohjaajakoulutusten pedagogiikka kiteytyy usein henkilökohtaistamiseen, kokemuksellisuuteen, kontekstisidonnaisuuteen ja kollektiivisuuteen liittyviin ajatuksiin, eivät nämäkään tekijät ole koulutukseen liittyviä projekteja suunniteltaessa itsestään selviä tausta-ajatuksia (Majuri & Eerola 2007, 26). Tulos on samansuuntainen tämän tutkimuksen empiirisen analyysin kanssa. Koulutuksen merkitystä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymisessä puolsi työpaikkaohjaajien ja asiantuntijoiden käsitykset työpaikkaohjaajakoulutuksen vertaistukea tarjoavasta alustasta. Työpaikkaohjaajat näkivät myös erityisesti, että koulutus raamittaa työpaikkaohjauksen runkoa selkeyttäen ohjauksen kontekstia (vrt. Majuri & Eerola 2007). Työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijat ja erityisesti logistiikka-alan työpaikkaohjaajat kuitenkin korostivat, että työpaikkaohjaajan pedagoginen osaaminen kehittyy erityisesti käytännön kautta – asiantuntijoiden mukaan erityisesti opiskelijaa ohjaavan opettajan avustuksella. Se, ettei työpaikkaohjaajilta vaadita muodollista pätevyyttä (esim. Lammi 2012; Majuri ja Eerola 2007), näkyi tulkintani mukaan niissä asiantuntijoiden käsityksissä, joiden mukaan pedagogiikka on kyllä läsnä työpaikkaohjaajakoulutusten rakenteissa. Sitä ei kuitenkaan teoreettisella tasolla tuoda niissä ilmi, koska erästä haastateltua asiantuntijaa (Asiantuntija 2) lainaten ”heidän ei tarvi ehkä teoreettisessa mielessä päästä siihen pedagogiikkaan”.

Yksi ravintola-alan työpaikkaohjaaja oli täysin tyytyväinen suorittamaansa Tredun Ohjaan-koulutukseen. Logistiikka-alalla sen sijaan kyseisestä koulutuksesta ei ollut saatu juuri mitään käytännön työkaluja. Tämä voi osittain selittyä kyseisen koulutuksen periaatteisiin ja ensimmäiseen asiantuntijahaastatteluun palaamalla. Ohjaan.fi-hankkeessa muodostetut työpaikkaohjaajan osaamisen kehittämiskäsitteet (Ohjaan-koulutus, Webinaari, tallenne sekä Ohjaan.fi-sivusto) painottavat vaivatonta, kulloiseenkin tarpeeseen tarttuvaa tapaa kehittää osaamista (Asiantuntija 1; Kalliokoski 2019). Tulosten myötä näyttäytyy erityisesti logistiikka-alalla suurempi tarve työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittämiseksi spesifimpien ja pitempikestoisten työpaikkaohjaajakoulutusratkaisujen kautta. Ohjaan-koulutus ei täten täyttänyt sen hetkistä logistiikka-alan työpaikkaohjaajien tarvetta osaamisensa kehittämiseksi. Toisaalta logistiikka-alan

edustajat eivät ylipäätään ole kyseisessä koulutuksessa edustettuina, kuten yhdestä asiantuntijahaastattelusta ilmenee (s. 24).

Sekä työpaikkaohjaajat (Halonen 2019) että ammatilliset opettajat (Paaso & Korento 2010) kokevat aikaisempien tutkimusten mukaan opettajien valmiudet työpaikkaohjaajien opastamiselle paikka paikoin puutteellisiksi. Työpaikkaohjaajat kokivat tarvitsevansa enemmän tukea oppilaitoksen opettajien taholta. Opettajan osallistuminen työpaikkaohjaukseen sujuvoittaisikin esimerkiksi Heinilän ja Ahtolan (2015) mukaan työpaikkaohjauksen onnistumista. Oppilaitoksen vastuu työpaikkaohjaajien perehdyttämisestä (L531/2017, 54 § 72 §) ja työelämässä oppimisen seurannasta ei kuitenkaan aina käytännössä toteudu, kun opettajat eivät ole oma-aloitteisia koulutus- ja oppisopimuspaikkojen suuntaan.

Vastakkainen näkemys asiaan näyttäytyi työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden haastatteluissa. Asiantuntijoiden mukaan työpaikkaohjaajilta toivotaan aktiivisempaa yhteydenpitoa oppilaitoksen suuntaan mahdollisissa ongelmatilanteissa ja työelämässä oppimisen sujumisen raportoinnissa. Tämä tutkimus vahvistaa esimerkiksi Heinilän ym. (2017) tutkimustulosta, jonka mukaan työpaikkaohjaajan ja ammatillisen opettajan keskinäiset vastuut vaativat kehittämistä. Asiantuntijoiden mukaan työpaikkaohjaajan pedagoginen osaaminen kehittyy ennen kaikkea opettajan avustuksella ohjausprosessin myötä. Jos tällaista apua ja tukea on kuitenkin hankala saada, miten työpaikkaohjaajan pedagogiset valmiudet ylipäänsä pääsevät kehittymään, jos työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys jää pedagogiikan kannalta toisarvoiseksi?

Vaikka ohjausvastuu ei tulosten mukaan ollut yksiselitteinen, olivat työpaikkaohjaajat ja asiantuntijat kuitenkin samoilla linjoilla siitä, että vastuu oppimisesta kuuluu viime kädessä opiskelijalle. Opiskelijan oma-aloitteellisuus on keskeisessä asemassa ohjauksen ja tätä kautta oppimisen mahdollistumisessa (esim. Rintala ym. 2015; Reegård 2015). Hän kuitenkin tarvitsee tuekseen tehtävään perehdytetyn työpaikkaohjaajan, joka tukee oppimista suunnaten sitä opiskelijalle tutkinnon perusteiden pohjalta asetettuihin osaamistavoitteisiin. Kuitenkin, esimerkiksi opiskelijan nuori ikä voi vaikuttaa siihen, millaista vastuunkantoa häneltä odotetaan.

Helakorven (2010) ammattikasvatuksen määrittelyä koskevista kysymyksistä (ks. s. 5) hahmottui vastaus tässä tutkimuksessa eniten siihen, miten ammattikasvatusta tehdään. Yhteenvedona voidaan todeta, että työpaikkaohjaajilla on pedagogista osaamista, jota he ovat myös halukkaita kehittämään. Heille on ominaista myötäeläminen ja opiskelijan tukeminen heidän ammatillisen kasvun matkallaan. Näin ollen ammattikasvatuksen näkökulmasta työpaikkaohjaajien paikka on merkittävä. Odotukset työpaikkaohjaajien osaamiselle myötäilevätkin ammatillisen koulutuksen reformin ja tämän tutkimuksen tulosten myötä yhä enemmän niitä valmiuksia, joita opettajilta vaaditaan (ks. myös Kukkonen ym. 2018). Työpaikkaohjaajat muodostavat uuden

opettajapotentiaalin (ks. Majuri & Eerola 2007, 21), jolloin työelämän pedagogiikkaan työpaikkaohjaajien toteuttamana tulee kiinnittää jatkossa enemmän huomiota. Kuten Majuri ja Eerola (2007, 21) ehdottavat, voisi työpaikkaohjaajien koulutusta suhteuttaa enemmän opettajien pätevyysvaatimuksiin. Tällöin myös pedagogiikka saisi enemmän painoarvoa, ei pelkästään työpaikkaohjaajakoulutusten teoreettisena taustana (ks. asiantuntijahaastattelut), vaan myös käytäntöön kytkeytyen.

6.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja arviointi

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on laatinut Hyvä tieteellinen käytäntö -julkaisun tutkimuseettiseksi ohjeeksi vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamisesta tutkimuksen teossa. Tämä ohjeistus on toiminut ohjenuorana tämän tutkimusprosessin eri vaiheissa. Hain tutkimukselle tutkimussuunnitelman pohjalta lupaa Tampereen kaupungilta, joka myönnettiin helmikuussa 2019. Tutkimuksesta myös sovitusti raportoidaan kaupungille sen valmistumisen jälkeen. Informoin tutkimukseen osallistuneita henkilöitä heistä kerätyn aineiston anonymiteetista, säilytyksestä sekä jatkokäytöstä niin suullisesti kuin heidän allekirjoittamassaan haastattelulupalomakkeessa (ks. Liite 3) ennen haastattelua. Pyrin tutkimusprosessissa avoimuuteen ja vastuulliseen viestintään, antaen tunnustusta aiemmin tutkitun tiedon tekijöille oikeaoppisten lähdemerkintöjen kautta. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkijan tietoisuuden näkökulmat ja tulkinnat aineistosta kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Myöskään tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole laadullisessa tutkimuksessa aina selkeitä ja etukäteen jäsenettyjä, vaan erilaiset ratkaisut tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskien muotoutuvat vähitellen. Uudelleenlinjaukset valinnoissa ovat mahdollisia ja perusteltuja tutkimusprosessin elävän luonteen kautta. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Kiviniemen (2018) mukaan lähelle tutkimuskohdetta viedyt aineistonkeruumenetelmät –esimerkiksi käyttämäni teemahaastattelu – avaavat ilmiötä vähitellen, minkä pohjalta tutkimuksen ratkaisut täsmentyvät ja kehittyvät joustavasti. En esimerkiksi kirjoittanut tutkimuksen teoriaa alusta loppuun ennen haastatteluja, vaan se jäsenyi ja haki muotoaan pitkälti haastattelujen analyysin aikana ja sen jälkeen. Myös tutkimusongelma täsmentyi ja sai uutta suuntaa oman tietoisuuteni kasvaessa ilmiöstä.

Omassa tutkimusprosessissani erityisesti menetelmälliset valinnat elivät ja muuttivat suuntaa useasti. Alkuperäinen suunnitelma ottaa tutkimukseen vahvan kehittävä ote ja hyödyntää kehittävän työntutkimuksen ja toiminnan teorian metodologiaa ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjauksen

muutosten tarkastelussa, muotoutui tutkimusprosessin edetessä irrelevantiksi. Sen sijaan, että lähestymistavan ytimessä olisi ollut historia ja muutokset, näin lopulta tärkeämpänä nykyhetken tarkastelun. Tutkittaessa sitä, mitä on nyt, ei kuitenkaan voida poissulkea menneen merkitystä. Teoreettiseksi viitekehyyksi muodostui näin ollen ammattikasvatuksen lisäksi ammatillisen koulutuksen reformi, sillä sen vaikutus työpaikkaohjaajan työn nykyhetkeen on ollut keskeinen.

Osallistuin helmikuussa 2019 Tredussa kuukausittain järjestettävään työpaikkaohjaajille suunnattuun Ohjaan-koulutukseen saadakseni tutkijana käsityksen siitä, minkälainen koulutus neljällä viidestä haastattelemastani työpaikkaohjaajasta on ohjaustyönsä tukena. Lisäksi osallistuin helmikuussa myös ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyötä tutkineen NeMo-tutkimushankkeen loppuseminaariin. Huuskon ja Paloniemen (2006, 66) mukaan käsitykset rakentuvat sosiaalisesti ja saavat merkityksensä kokonaisuudesta. Koin tutkimuksen luotettavuuden ja aukottomuuden kannalta olennaisena saada omakohtainen kokemus tutkimuksen kannalta keskeisestä tekijästä, työpaikkaohjaajakoulutuksesta. Ymmärrän tutkijana paremmin tutkimuksen kohdetta, kun saan tarttumapintaa siihen viitekehyyseen, jossa tutkittavieni käsitykset ovat osittain muodostuneet. Koulutuksessa keskusteltiin paljon opiskelijoiden heterogeenisyydestä. Tunnustettiin, että perusmuotoinen Ohjaan-koulutus ei ole riittävä pohja esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamiseen. Myös erikoisammattitutkintoa suorittavan opiskelijan työpaikkaohjaajille suunnatulle koulutukselle nähtiin tarve. Omakohtainen kokemus Ohjaan-koulutukseen osallistumisesta vahvistaa tämän tutkimuksen empiirisen analyysin tulosta heterogeenisempien koulutusratkaisujen tarjoamisesta lisäten tutkimuksen luotettavuutta ja aukottomuutta.

Hakala (2018) puhuu aineiston sisäisestä ja ulkoisesta luotettavuudesta. Sisäinen luotettavuus viittaa siihen, kuinka hyvin aineisto kuvaa sitä ilmiötä, jota sen oli alun perin tarkoitus kuvata. Tutkijan tulisi myös etukäteen arvioida, voidaanko valitulla menetelmällä kerätyn aineiston perusteella tehdä yleisiä päätelmiä. Tällöin puolestaan puhutaan ulkoisesta luotettavuudesta. (Hakala 2018, 23–24.) Niikon (2003, 39) näkemys on, etteivät fenomenografiset tutkimukset tulosten luotettavuutta arvioitaessa tähtää absoluuttiseen totuuteen. Tämän tutkimuksen päämääränä ei ollut saavuttaa yleistettävää tietoa, vaan tehdä työpaikkaohjauksesta ilmiönä ymmärrettävämpi kolmen alailmiön (pedagoginen osaaminen, työpaikkaohjaajakoulutus, ohjaus- ja kasvatusvastuu) kautta. Aineiston sisäinen luotettavuus – jota Hakala (2018) erityisesti korostaa – säilytti tässä tutkimuksessa paikkansa. Teemahaastattelujen kautta kerätty haastatteluaineisto oli monipuolinen ja kohdallinen suhteessa tutkimustehtävään. Käsitysten tulkitseminen juuri fenomenografiaa hyödyntäen toi aineiston rikkauden esille.

Valkonen (2006, 26) pohtii fenomenografisessa väitöskirjassaan Martonin (1988) ja Uljensin (1989) ajatusten pohjalta, miksi tutkimuksen tuloksena toimivat kuvauskategoriat ovat enemmän kuin luokitteluja. Pysähdyin pohtimaan samaa viedessäni aineiston analyysin ensimmäistä, luokittelulla tehtyä versiota, uuteen suuntaan (ks. Luku 4.2.3). Luokkien määrän sijaan keskityin analyysin toisessa, fenomenografisessa lähestymistavassa merkityssisältöihin ja niiden eroihin olematta niinkään kiinnostunut siitä, kuinka moni haastateltava saman merkityksellisen käsityksen jakaa. Valkonen (2006, 35; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006) myös esittää, että aineistosta valittuja käsityksiä tulee tulkita suhteessa niiden kontekstiin. Pidin tutkijana mielessä sen, että työpaikkaohjaajat ja koulutuksen asiantuntijat tarkastelevat työpaikkaohjausta eri näkökulmista. Eron tekemiseksi heidän käsitystensä kontekstien erityispiirteille ratkaisin luomalla molemman kohderyhmän käsityksistä omat kuvauskategoriasysteeminsä.

Pidän työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoiden haastattelemista yhtenä tutkimuksen luotettavuuden mittarina. Koska alkuperäinen aineisto jäi pienemmäksi kuin ideaalisuunnitelma oli, eikä se sisällöltään ollut täydellisen kattava, tein tutkijana ratkaisun aineiston rikastuttamisella ja täydentämisellä asiantuntijoiden näkökulman kautta. Vaikka aineiston kylläntyminen (ks. Luku 4.2.1) ei tapahtunut kiistattomasti, voidaan tutkimuksessa syntyneitä kuvauskategorioita kuitenkin pitää riittävänä. Jokainen yksittäinen haastattelu on sijoitettavissa kuvauskategoriasysteemeihin, mikä puoltaa aineiston oikeudenmukaista kohtelua (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Tutkimuksen rajoitteeksi luotettavuuden kannalta muodostui erityisesti työpaikkaohjaajakoulutuksen määrittely. Neljä viidestä haastatellusta työpaikkaohjaajasta oli suorittanut Tredun Ohjaan-koulutuksen, jolloin myös heidän käsityksensä sen merkityksestä pedagogisen osaamisen kehittämisessä muodostuivat kyseisen koulutuksen pohjalta. Yksi työpaikkaohjaaja sen sijaan oli suorittanut koulutuksen muualla ja laajempaan suorituksena. Näin ollen tuloksena ei rakentunut puhdasta käsityskuvaa Ohjaan-koulutuksen merkityksestä, vaikka valtaosa käsityksistä siihen pohjautui. Sen sijaan saatiin yleisempi kuva työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittämisessä. Rajoitteena voidaan lisäksi pitää ammattikasvatusnäkökulman avautumista kasvatusvastuun osalta. Aineistosta oli tulkittavissa ohjausvastuuseen liittyviä käsityksiä kasvatusvastuun jäädessä vähemmälle painoarvolle. Tältä osin tutkimuksen tavoite ei siis vastuun osa-alueen kohdalla täysin toteutunut. Toisaalta, mikäli haastattelut olisivat keskittyneet ainoastaan nuoriso-opiskelijoita ohjaaviin työpaikkaohjaajiin, olisi kasvatuksellinen näkökulma saattanut painottua enemmän ja olla näin ollen helpommin tulkittavissa.

Tutkimuksen vahvuutena puolestaan voidaan pitää sitä, että se tarttui vähälle tutkimukselle jääneeseen työpaikkaohjauksen ilmiöön monipuolisesti niin pedagogiikan, työpaikkaohjaajille

suunnatun koulutuksen kuin myös vastuunäkökulman kautta. Tutkimus nosti esille tuoretta näkökulmaa työpaikkaohjauksen tarkasteluun ajassa, jossa ammatillisen koulutuksen uudet suuntaviivat ovat herättäneet paljon keskustelua. Tapetilla on ollut esimerkiksi se, onko reformin tavoitteita pystytty saavuttamaan ja onko ammatillinen koulutus näin ollen nykymuotoisena tarpeeksi laadukasta (ks. OAJ 2019). Fenomenografinen analyysi ja rikas aineisto mahdollistivat ilmiöiden syvällisen tarkastelun ja ymmärryksen luomisen. Se lisäksi valotti ilmiötä kahden eri toimijan näkökulmasta mahdollistaen ravintola- ja logistiikka-alojen välisen vertailun lisäksi myös työpaikan ja oppilaitoksen edustajien käsitysten vertailun. Luotettavuuden näkökulmasta vahvuutena näyttäytyi aukottomuus. Jokainen tutkimuksenteon vaihe on kuvattu, perusteltu ja raportoitu asianmukaisesti. Kriittinen ote valintoja kohtaan on säilytetty ja raportoitu läpi tutkimuksen kulun. Erityisesti se näyttäytyy päätöksessä hylätä ensimmäinen versio aineiston analyysistä.

6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimustulosten merkitys on sekä teoreettinen että käytännöllinen. Tutkimuksen tavoitteena oli hankkia työpaikkaohjauksen ammattikasvatuksellisuudesta tietoa, jota ymmärryksen lisäämisen lisäksi soveltaa myös käytännössä. Tieto työpaikkaohjaajien pedagogisesta osaamisesta heidän itsensä kokemana, työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksestä ja työpaikkaohjaukseen kytkeytyvästä vastuusta muodostivat kokonaisuuden, jota voidaan soveltaa työpaikkaohjaajakoulutusten jatkokehityksessä. Majurin ja Eerolan (2007, 22) mukaan työpaikkaohjaajan taitojen kehittämisessä on oleellista, että työpaikkaohjaaja voi soveltaa oppimaansa heti autenttisiin tilanteisiin ja työympäristöihin. Tässä tutkimuksessa erityisesti logistiikka-alan edustajille työpaikkaohjaajakoulutus ei ollut antanut syötteitä käytäntöön. Tarpeena näyttäytyy tulosten pohjalta konkreettinen, alakohtainen ja käytännön työympäristöihin kytkeytyvä työpaikkaohjaajille suunnattu koulutusmalli.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös työelämäyhteistyön kehittämisessä ammatillisten oppilaitosten sekä koulutus- ja oppisopimustyöpaikkoja tarjoavien yritysten ja organisaatioiden välillä. Tutkimuksessa saatiin keskeinen tulos, jonka mukaan työpaikan ja oppilaitoksen edustajilla on hyvin eri näkemys siitä, kumman puolen toimijalla on vastuu olla yhteydessä toiseen osapuoleen työpaikkaohjauksen etenemiseen liittyen. Tämä löydös puoltaa tärkeyttä työelämäyhteistyön yhteisten pelisääntöjen selvittämiseksi (ks. Hotti 2016). Yhtenä ratkaisuna voisi toimia yhden haastatellun asiantuntijan (Asiantuntija 3) ehdottama ajatus

kummityöpaikoista (ks. s. 65). Tällöin työpaikalla tapahtuvaa koulutusta ja ohjausprosessia on helpompi seurata ja mahdolliset haasteet havaita, kun tietyt oppilaitoksen edustajat ottavat vastuulleen tietyt työpaikat. Tulkitsen myös, että tämä synnyttäisi luottamusta eri toimijoiden välille ja mahdolliset ongelmakohdat olisi helpompi ottaa puheeksi. Ohjaan.fi -hankkeen loppuraportissa todetaan, ettei oppilaitoksilla ole järjestelmiä, joilla dokumentoida työpaikkaohjaajien osaamista (Kalliokoski 2019). Kummityöpaikat voisivat olla askel työpaikkaohjaajien osaamisen systemaattisemmalle dokumentoinnille.

Tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymistä tarkasteltiin erityisesti työpaikkaohjaajakoulutuksen kautta. Kuitenkin, tulosten ulkopuolelle jää useita muita tekijöitä, jotka voivat olla yhteydessä työpaikkaohjaajien ja asiantuntijoiden käsityksiin työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymisestä. Tulokset eivät syvällisesti avaa esimerkiksi työpaikkaohjaajan oman persoonan, oppimistyylin, työpaikkaohjauskokemuksen tai heidän toimialansa erityispiirteiden yhteyttä käsityksiin ja niissä vallitseviin eroihin. Tämä tutkimus hahmotti vain työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitystä työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymisessä ja kehittymistä koskevissa käsityksissä. Jatkotutkimushaasteena näyttäytyy käsitysten tarkastelu laajemmasta perspektiivistä huomioiden erityisesti työpaikkaohjaajien henkilökohtaiset ominaisuudet sekä heidän alojensa erityispiirteet.

Kuten tutkimusraportista on käynyt ilmi, ollaan Tredussa viemässä työpaikkaohjaajien koulutuksia yhä räätälöidymppään ja alakohtaisempaan suuntaan, myös yritysten tarpeet huomioiden. Jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää näiden spesifimpien, pitempikestoisten koulutusten vaikuttavuutta työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittymiseen. Lisäksi, tämä tutkimus pureutui työpaikkaohjaukseen suomalaisessa ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Puhuttaessa työpaikkaohjauksen pedagogiikasta, olisi mielenkiintoista verrata suomalaisia käytäntöjä eurooppalaisiin toimintatapoihin. Tätä kautta suomalaisen ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjauksen erityispiirteet nousisivat selkeämmin tapetille. Onko ammatikasvatuksen pääpaino ja vastuu esimerkiksi Keski-Euroopassa työpaikkojen vai oppilaitosten harteilla. Millaiset valmiudet työpaikkaohjaajilla Suomen rajojen ulkopuolella on opettaa ja ohjata opiskelijoita?

Tämä pro gradu -tutkielma on tuonut kontribuution ymmärryksen luomiseksi työpaikkaohjauksesta pedagogisena toimintana, sekä työpaikkaohjaajien paikasta ammatikasvatuksen kentällä. Ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien paikka myötäilee yhä enemmän opettajien ammatikasvatuksellista positiota. Majurin ja Eerolan (2007) esittämä opettajapotentiaali näyttäytyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Tutkielman pohjalta ilmenee tarve kiinnittää enemmän huomiota työpaikkaohjaajien piilevään pedagogiseen osaamiseen. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien tuki työpaikoilla tapahtuvan työpaikkaohjauksen suuntaan on

keskeisessä asemassa. Se toimii itseisarvona työpaikkaohjaajan pedagogisen osaamisen kehittymiselle, ja toisaalta välinearvona opiskelijan saamalle laadukkaalle työpaikkaohjaukselle. Työpaikkaohjaajan ammattikasvatuksellinen paikka ei kuitenkaan määrity puhtaasti hänen pedagogisen osaamisensa kautta. Virtasen (2013, 96) kuvaama *positiivisen ohjauksen ja oppimisen kehä* muodostuu tämän tutkielman pohjalta tiiviin yhteistyön seurauksena työpaikkaohjaajan, opiskelijan ja ammatillisen opettajan välillä.

LÄHTEET

Ahonen, S. 2019. Verkkokoulutusta työpaikkaohjaajille! Parasta osaamista -hankkeen verkkosivu. Viitattu 8.11.2019. Saatavilla osoitteessa:

<https://blogit.gradia.fi/parastaosaamista/2019/05/17/verkkokoulutusta-tyopaikkaohjaajille/>

Alarinta, E. 2017. Ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien kokemukset, näkemykset ja kehittämissuhteet työssäoppimisjaksosta ja sen ohjaamisesta. Tampereen yliopisto.

Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 12.3.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201705021502>

Billett, S. 2003. Workplace mentors: Demands and benefits. *Journal of Workplace learning* 15 (3), 105–113.

Billett, S. 2002a. Towards a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53 (1), 27–43.

Billett, S. 2002b. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50, 457–483.

Eerola, T. & Majuri, M. 2007. Eivät he muuta tekisikään. Tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Filander, K., & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Opekon työraportteja, 70/2004. Tampere: Tampereen yliopisto.

Gallacher, K. 1997 Supervision, mentoring, and coaching: methods for supporting personnel development. Teoksessa Winton, P L., McCollum, J A., Catletts, C. (toim.). 1997. Reforming personnel preparation in early intervention: issues, models, and practical strategies. Washington: Paul H. Brookes Publishing Co, 191–214.

Hakala, J.T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Halonen, H. 2019. Ammatillisten oppilaitosten opettajien ja pk-yritysten henkilöstön välinen vuorovaikutus osaamisen hyödyntämisessä ja kehittämisessä. Tampereen yliopisto. Tekniikan ja

luonnontieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 28.10.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1128-5>

Heikkinen, A. 2015. Vocational Education: For Livelihood, Knowledge or Companionship? Teoksessa Berner, E. & Philipp, G. (toim.) 2015. History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, concepts and challenges. Bern: Peter Lang, 229–248.

Heikkinen, A., Tiilikkala, L., & Nurmi, H. 1997. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammatillisuus? Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Heinikoski, M., Koskinen, M., Ylitalo, M. & Laine, T. 2014. Osaamisen kehittäminen työpaikalla. Helsinki: Työväen sivistysliitto.

Heinilä H., Uronen I., Potinkara H., 2017. Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet – ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön. Haaga-Helias julkaisut 4/2017, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 3.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7225-91-2>

Heinilä, H. & Ahtola, S. 2015. Työpaikkaopettaja – opettajan uusi rooli. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K., & Teräs, M. (toim.) 2015. Katu-uskottava ammatillinen koulutus: uusia ratkaisuja oppimiseen. Haaga-Helias julkaisut. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 28.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-72-9>

Helakorpi, S. 2010. Ammattikasvatuksen perustaa. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. 2010. Ammattpedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 31–54.

Helakorpi, S. 2008. Ammattikasvatuksen teoreettista pohjaa ja uudistuvaa käsitemaailmaa. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) 2008. Postmoderni ammattikasvatus - haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 11–27.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. (toim.). 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hotti, S. 2016. Oikealle alalle? Logistiikka-alan ammattikoulutuksen ja työelämän osaamisen todellisuuksien kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 27.9.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6788-8>

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

Hätönen, H. 2013. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Opetushallitus. Viitattu 12.3.2019. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/146332_Tyopaikkaohjaajan_osaamiskartta.pdf

Immonen, M. 2019. Osaavat työpaikkaohjaajat – osaamista työelämään. Tampereen ammattikorkeakoulu. Palveluliiketoiminnan johtaminen YAMK. Opinnäytetyö. Viitattu 31.10.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019060314255>

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) 2014. Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 367–400.

Kalliokoski, P. 2019. Ohjaan.fi -hankkeen loppuraportti. Luento-/diasarja. Viitattu 29.11.2019. Saatavilla osoitteessa: https://blogit.gradia.fi/parasta_osaamista/linkit/

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5. uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus, 73–104.

Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin: Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto.

Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J., & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus – Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017.

Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) 2018. Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9–14.

Kukkonen, H., Rantanen, O. & Jussila, A. 2018. Ohjaus osana ammatillista koulutusta. Teoksessa Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani, A. & Ylitervo, R. (toim.) 2018. Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 71–79.

Lahdenkauppi, M. 2016. Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa: Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Lisensiaatintutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Viitattu: 3.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Lammi, A. 2012. Opas työpaikkaohjaajien koulutuksen toteuttamiseen. Opetushallitus. Viitattu 15.10.2018. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/148989_Opas_tyopaikkaohjaajien_koulutuksen_toteuttamiseen.pdf

Malinen, A. & Salo, P. 2018. Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani, A. & Ylitervo, R. (toim.) 2018. Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 12–20.

- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) 1994. The International Encyclopedia of Education, 2. painos, vol. 8. Postlethwaite: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) 1988. Qualitative research in education: Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning: 1, Integrating experiential aspects. Mölndal: Göteborgin yliopisto.
- Meriläinen, R., & Rökköläinen, M. 2015. Pääkirjoitus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 17 (4), 4–8.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. 2017. Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. Empirical Research in Vocational Education and Training, 9 (9).
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–71.
- Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä. 3. painos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 20 (1), 9–23.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nokelainen, P., & Rintala, H. 2017. Pääkirjoitus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 19 (1), 4–8.
- Nokelainen, P. 2014. Ammattikasvatus alkaa A:lla. Pääkirjoitus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 16 (1), 4–8.
- Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? Pääkirjoitus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 15 (1), 4–9.
- Norontaus, A. 2018. Työpaikkakoulutuksen vaikuttavuus yritys näkökulmasta – ajanhukkaa vai menestystekijä. Teoksessa Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani, A. & Ylitervo, R. (toim.) 2018. Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 120–127.
- OAJ 2019. Reformin tavoitteet eivät toteudu ammatillisen koulutuksen arjessa: Osaamispisteelle määriteltävä opetuksen määrä. Tiedote 23.9.2019. Viitattu 20.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/reformin-tavoitteet-eivat-toteudu-ammattillisen-koulutuksen-arjessa-osaamispisteelle-maariteltava-opetuksen-maara/>

Ohjaan.fi. – Tukea työpaikkaohjauksen arkeen. Verkkosivu. Viitattu 8.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://ohjaan.fi/>

Ojalainen, M. 2015. Työpaikkakouluttajan ammatillinen osaaminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 31.10.2019. Saatavilla osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506291919>

Opetushallitus 2019a. Hyvän ohjauksen kriteerit. Viitattu 2.10.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa>

Opetushallitus 2019b. Ammatillinen koulutus Suomessa. Verkkosivu. Viitattu 4.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>

Opetushallitus 2019c. Opiskelu ja tutkinnot. Verkkosivu. Viitattu 3.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/ammattikoulutus-opiskelu-ja-tutkinnot>

Opetushallitus 2019d. Opiskelu ammatillisessa koulutuksessa. Verkkosivu. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelu-ammattillisessa-koulutuksessa>

Opetushallitus 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajille. viitattu 3.12.2019. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf

Opetushallitus 2015. Osaamisperusteisuus todeksi - askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2015:9. Viitattu 7.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaamisperusteisuus-todeksi-askelmerkkeja-koulutuksen-jarjestajille>

Opetushallitus 2012. Työpaikkaohjaajien koulutus 3 ov. Määräykset ja ohjeet 2012: 41.

Opetushallitus 2004. Työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteet (2 ov).
Moniste 2/2004.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a. Ammatillisen koulutuksen reformi. Verkkosivu. Viitattu 3.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b. Mitä reformissa tehdään? Viitattu 4.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019c. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle? Viitattu 4.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019d. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjälle? Viitattu 4.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019e. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa työelämälle? Viitattu 4.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/amisreformi>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Opetus- ja koulutussanasto (OKSA). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:22. Viitattu 26.9.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160797>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi – tilannekatsaus. Luento-/diasarja.
- Osaaminen ja koulutus 2019. Valtioneuvosto. Viitattu 21.10.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Paaso, A., & Korento, K. 2010. Osaava opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti, Opetushallitus.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2039-9>
- Peisa S. 2010. Oppimista työelämän kanssa – käsityksiä ja käytäntöjä. Haaga-Helian julkaisusarja. Puheenvuoroja 2/2010, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 5.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015062913757>
- Poikela, E. 2008. Koulutuksen ja työn uusi suhde – kohti työlähtöistä opetussuunnitelmaa. Teoksessa Helakorpi, S. 2008. Postmoderni ammattikasvatus - haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008, 65–82.
- Poutiainen, U. & Törrönen, S. 2010. Opi ja ohjaa työpaikalla. Näkemyksiä ja kokemuksia aikuisten ohjauksesta. Hyria. Viitattu 8.11.2018. Saatavilla osoitteessa: https://www.hyria.fi/files/4093/Opi_ja_ohjaa_tyopaikalla_230910.pdf
- Raudasoja, A., Seppälä, M. & Torikka, A. 2018. Erityisen tuen järjestäminen ja opettajien osaamistarpeet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani, A. & Ylittervo, R. (toim.) 2018. Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 80–89.
- Reegård, K. 2015. Sales assistants in the making: learning through responsibility. *Vocations and Learning*, 8(2), 117–133. Viitattu 3.10.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9129-0>
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17 (4), 9–21.
- Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 282–286.

Soininen, L. 2010. Osaamisen kuvaamisesta kokonaisvaltaiseen ammatilliseen osaamiseen. Teoksessa Soininen, L., Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. 2019. Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 105/2010. Opetushallitus, 67–82.

Stenström, M-L. & Virolainen, M. 2015. Towards the Enhancement of School-Based VET in Finland. Teoksessa Berner, E. & Gonon, P. 2015. History of vocational education and training in Europe: Cases, concepts and challenges. Bern: Peter Lang, 327–347.

Suomalainen, H. 2000. Opettajien ja työpaikkakouluttajien ammattitaidon kehittäminen. Teoksessa Harra, K., Raitaniemi, V., & Ruohotie, P. 2000. Työpaikkakouluttajan opas. Opetus-, Kasvatus- ja Koulutusalojen OKKA-Säätiön julkaisuja. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 11–16.

Tammilehto, M. & Miettunen, A. 2018. Ammatillinen koulutus edelläkävijänä. Esipuhe. Teoksessa Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani, A. & Ylitervo, R. (toim.) 2018. Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista - verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 5.

Tammilehto, M. 2016. Ammatillisen koulutuksen reformi – luonnos uudeksi lainsäädännöksi. Luento-/diasarja. Viitattu 4.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://docplayer.fi/28595891-Ammatillisen-koulutuksen-reformi-luonnos-uudeksi-lainsaadannoksi.html>

Tampereen seudun ammattiopisto 2019. Opiskelu Tredussa. Verkkosivu. Viitattu 3.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.tredu.fi/opiskelu.html>

Tampereen seudun ammattiopisto 2018. Tredun kilpailukyky suunnitelma 2018-2020. Viitattu 5.12.2019. Saatavilla osoitteessa: [http://tampere.cloudnc.fi/fi-FI/Toimielimet/Elinvoima_ja_osaamislautakunta/Kokous_1422018/Tampereen_seudun_ammattiopiston_kilpailu\(47727\)](http://tampere.cloudnc.fi/fi-FI/Toimielimet/Elinvoima_ja_osaamislautakunta/Kokous_1422018/Tampereen_seudun_ammattiopiston_kilpailu(47727))

Tervasmäki, T., & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Viitattu 27.11.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224>

Tiilikkala, L. 2014. Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja, 16 (4), 60–67.

Toom, A. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33–58.

Toom, A. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 163–186.

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

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 2.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 79–96.
- Vacker, R. 2017. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma ja oppi- ja koulutussopimus asiakaslähtöisenä palveluprosessina. Luento-/diasarja. Opetushallitus.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2569-2>
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Elan Vital.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Aikuiskasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5270-9>
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, A., & Collin, K. 2007. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 216–235.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. 2014a. Factors promoting vocational students learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27 (1), 43–70.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2014b. Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16 (4), 44–59.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 97–117.
- Vänskä, K. 2012. Ohjauksen osaajat – miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-222-6>
- Wisker G., Exley K., Antoniou M., Ridley P. 2013. Working one-to-one with students: supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring. New York: Routledge.

LIITTEET

Liite 1(3) Teemahaastattelu työpaikkaohjaajille

Liite 2(3) Teemahaastattelu työpaikkaohjaajakoulutuksen asiantuntijoille

Liite 3(3) Haastattelulupalomake

Teemahaastattelu työpaikkaohjaajille

Taustatiedot

- Ikä, toimiala ja nykyinen työnkuva
- Työkokemus työpaikkaohjaajana toimimisesta (ennen ja jälkeen työpaikkaohjaajakoulutuksen)
- Ohjattavien opiskelijoiden tutkintotasot
- Tarkemmat tiedot käydystä työpaikkaohjaajakoulutuksesta (missä, milloin, laajuus)

Työpaikkaohjaaminen toimintana

- Kerro tyypillisestä työpäivästäsi opiskelijan kanssa
- Mitä työpaikkaohjaajana toimiminen omassa työpaikassasi tarkoittaa? Mitä tehtäviä siihen kuuluu?
- Mitkä tekijät tukevat työpaikkaohjaamisen onnistumista?
- Mitkä tekijät rajoittavat työpaikkaohjaamisen onnistumista?
- Miten päädyit työpaikkaohjaajan tehtävään?
- Mikä motivoi sinua työpaikkaohjaajana toimimisessa?
- Miten kuvailisit ohjaustyyliäsi?
- Onko muulla työyhteisöllä roolia osana työpaikkaohjaamista työpaikassasi? Miten se ilmenee?
- Mikä on mielestäsi työpaikkaohjaajan tärkein tehtävä?

Vastuu opiskelijan oppimisesta

- Kenellä on vastuu ammatillisen opiskelijan oppimisesta?
- Millainen on työpaikkaohjaajan vastuu opiskelijan oppimisesta?
- Miten vastuu näkyy omassa työssäsi?
- Vaikuttaako opiskelijan tutkintotaso tai ikä ohjausvastuuseen?
- Miten vastuu jakautuu suhteessa ohjaavaan opettajaan tai muihin toimijoihin?

Näkemykset omasta osaamisesta työpaikkaohjaajana

- Kerro jokin erityinen onnistumisen kokemus työpaikkaohjaushistoriasi ajalta
- Tuleeko mieleen jokin epäonnistumisen kokemus?
- Mitkä ovat vahvuuksiasi työpaikkaohjaajan tehtävässä?
- Mitä osaamistarpeita sinulla on työpaikkaohjaajana?

Työpaikkaohjaajakoulutuksen merkitys

- Miksi hakeuduit työpaikkaohjaajakoulutukseen?
- Millaisena näet oman ohjausosaamisesi kehityskaaren?
- Mihin ohjausosaamiseen liittyviin asioihin koulutuksella oli erityisen positiivinen vaikutus?
- Mitä olisit kaivannut koulutukselta? Mitä koulutuksen pitäisi sisältää?
- Oletko kehittänyt/aiotko kehittää osaamistasi joillain muilla keinoin?

Muuta huomioitavaa

Taustatiedot

- Opintotausta
- Nykyinen työnkuva
- Rooli työpaikkaohjaajakoulutusten järjestämisessä

Työpaikkaohjaus

- Millaista on puhe työpaikkaohjaamisesta työpaikkanne ns. ”kahvipöytäkeskusteluissa”?
- Mikä on työpaikkaohjaajan tärkein tehtävä?
- Millaista osaamista työpaikkaohjaajalta edellytetään?
- Miten osaamista valvotaan?
- Millaisia haasteita työpaikkaohjaajat raportoivat?

Vastuu opiskelijan oppimisesta

- Kenellä on vastuu ammatillisen opiskelijan oppimisesta?
- Miten työpaikkaohjaajan vastuu opiskelijan oppimisesta ilmenee? Mitä työpaikkaohjaajalta odotetaan?
- Miten ohjaavan opettajan vastuu opiskelijan oppimisesta ilmenee? Mitä ohjaavalta opettajalta odotetaan?

Työpaikkaohjaajakoulutus

- Millaisia pedagogisia tausta-ajatuksia koulutusten järjestämisessä on?
 - o Minkälaisiin käsityksiin oppimisesta työpaikkaohjaajien koulutusratkaisut nojaavat?
- Millaista on työpaikkaohjaajakoulutuksista saatu palaute?
 - o Millaisena hyöty nähdään?
 - o Millaista tukea työpaikkaohjaajat kokevat tarvitsevänsä?
- Minkälaisia työpaikkaohjaajakoulutusten kehityshaasteita näet tulevaisuudessa?
- Minkä näet työpaikkaohjaajakoulutuksen suurimpana antina työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittymiselle?

Kiitos haastattelusta!

HAASTATTELULUPALOMAKE

Allekirjoittamalla tämän lomakkeen annan luvan haastatteluni nauhoittamiselle, litteroinnille ja analysoinnille Maiju Närepalon työpaikkaohjaajien pedagogista osaamista käsittelevää pro gradu – tutkielmaa varten.

Tutkimusaineisto käsitellään anonymisti, eikä haastateltavaa ole mahdollista tunnistaa tutkimusraportista. Aineistoa ei ole mahdollista käyttää muihin tutkimuksiin tämän tutkimuksen jälkeen. Äänitiedostot ja litteraatit tuhoetaan, kun tutkimus on valmistunut.

Tutkimuksen ohjaa kasvatustieteen professori Anja Heikkinen Tampereen yliopistosta.

Paikka, aika ja allekirjoitus