

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Tiedekunnan jatkokoulutus

TUTKIMUSRAPORTTI

Tutkimustyön tekijä	Tuomas Eerola
Suoritettava jatkotutkinto	Ammatillisesti suuntautuva kasvatustieteen lisensiaatin tutkinto
Tutkimustyön nimi	Opettajien työelämäjaksot ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muotona
Tutkimuksen teema-alue	TEEMA III Osaamisen kehittäminen ja professionaalinen kasvu
Professori	Pekka Ruohotie
Ohjaaja, tutkijaseminaarit	dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen

ALKUSANAT

Yhteiskunnallinen kiinnostus on viime aikoina kohdistunut korkeakoulutuksen ja aikuiskoulutuksen ohella aiempaa enemmän myös ammatillisen peruskoulutuksen kehittämiseen. Monia aloja uhkaava eläköityminen ja työvoimapula ovat nostaneet osaavien ammattityön taitajien kouluttamisen ja ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden koulutuspoliittisten tavoitteiden kärkeen. Myös työelämän jatkuvasti kiihtyvä muutos aiheuttaa ammatilliselle koulutukselle omat haasteensa. Yleisen käsityksen mukaan osaavia työntekijöitä voidaan kouluttaa vain tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa.

Yhteistyön vaade on viime vuosina muuttanut merkittävällä tavalla suomalaista ammatillista peruskoulutusta. Perinteisen oppilaitoskeskeisen koulutuksen ei koeta vastaavan työelämän tarpeisiin. Viimeksi kuluneen kymmenen vuoden aikana ammatillista peruskoulutusta onkin määrätietoisesti kehitetty aiempaa työelämälähtöisempään suuntaan. Nykyisin ammatillinen peruskoulutus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhteistyössä oppilaitosten ja työelämän kesken. Uusi kulttuuri muuttaa ammatillisten opettajien työtä. Opettajien oman osaamisen jatkuva ylläpitäminen on noussut yhä tärkeämpään asemaan. Osaamisen ylläpitäminen ei voi enää olla pelkästään opettajan omalla vastuulla, vaan koulutusyhtymissä ja oppilaitoksissa tarvitaan yhteisiä käytänteitä henkilöstön kehittämistarpeisiin vastaamiseksi.

Työelämäyhteistyössä tapahtuvassa ammatillisessa peruskoulutuksessa opettajien työelämäosaamisen ajantasaisuus ja henkilökohtaiset työelämäkontaktit koetaan pedagogisten taitojen ohella olennaisen tärkeiksi. Työelämäosaamisen ylläpitämiseksi on viime vuosien aikana laajamittaisesti toteutettu opettajien työelämäjaksoja. Työelämäjaksolla tarkoitetaan määräajan kestävää jaksoa, jonka aikana opettaja on oppilaitoksen ulkopuolella oman alansa tai opetustehävänsä mukaisessa työpaikassa kehittämässä tavoitteellisesti osaamistaan, luomassa oman alansa tai oppilaitoksensa yhteistyöverkoston, kehittämässä työelämää taikka muutoin toteuttamassa ammatillisen peruskoulutuksen alueel-

lista yhteistyötä. Työelämäjaksot on pääsääntöisesti toteutettu projekteina, jotka ovat saaneet Euroopan sosiaalirahaston tukea. Euroopan sosiaalirahaston varoja onkin viimevuosien aikana merkittävässä määrin kohdistettu Suomessa nimenomaan opettajien osaamisen ylläpitämiseen. Yksi mielenkiintoinen kysymys onkin, millaisia tuloksia kyseisellä varojen kohdentamisella on saavutettu.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan viimevuosien aikana toteutettuja työelämäjaksoja toisaalta opettajan osaamisen ylläpitäjänä ja toisaalta ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön kehittäjinä. Tutkimuksen tarkoituksena on täydentää ja vahvistaa aiempien tutkimusten muodostamaa kuvaa ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyöstä ja samalla tuottaa tutkimustietoa opettajien osaamisen ylläpitämisen käytänteiden kehittämiseksi, työelämäyhteistyön edelleen kehittämiseksi sekä viimekädessä ammattiin opiskelevien oppimistulosten parantamiseksi. Tutkimuksen tuloksista on hyötyä koulutusyhtymien ja oppilaitosten henkilöstönkehittäjille, hankesuunnittelijoille, ammatillisille opettajille, työpaikkaohjaajille ja mentoreille, opettajankouluttajille sekä hallinnoijille ja poliittisille päättäjille.

Yhteiskunnallisen kiinnostuksen ohella työelämäjaksot kiinnostavat minua tutkimuksen tekijänä myös henkilökohtaisesti. Olen toiminut erilaisissa ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen sekä ammatillisen korkea-asteen tehtävissä vuodesta 1990 alkaen: opettajana, aikuiskoulutusvastaavana, ammatillisten opettajien kouluttajana sekä projektipäällikkönä ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeissa. Ollessani 1990-luvulla Hämeenlinnan ammattioppilaitoksen (nykyisin Koulutuskeskus Tavastia) palveluksessa osallistuin itsekin ammatillisena opettajana työelämäjaksolle. Omakohtaiset kokemukseni olivat tuolloin myönteisiä. Sittemmin toimin HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun palveluksessa projektipäällikkönä hankkeessa, joka rahoitti, ohjasi ja kehitti työelämäjaksojen toteutusta. Lisäksi olen osallistunut tutkimushankkeisiin, joiden tarkoituksena on ollut ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyön edistäminen. Sekä omakohtaiset kokemukseni että hanketyöstä saadut kokemukset innostivat minua tutkimaan juuri opettajien työelämäjaksoja.

Tämä tutkimus on kasvatustieteen opinnäytetyö: ammatillisesti suuntautuva kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus. Tutkimus on tehty vuosina 2006 – 2007. Tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimusta on tehty osin samanaikaisesti Opetushallituksen tilaaman ja Hämeen ammattikorkeakoulun toteuttaman työssäoppimisen seurantatutkimuksen kanssa. Raportti seurantatutkimuksesta on julkaistu Opetushallituksen julkaisusarjassa (Majuri & Eerola 2007b). Tämän tutkimuksen aineisto on yhteinen kyseisen seurantatutkimuksen aineiston kanssa.

Tutkimuksen tekemiseen minua on kannustanut HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimijoiden muodostama yhteisö, johon olen viime vuosien aikana kuulunut. Tämä tutkimus tekee näkyväksi osallistumiseni kautta syntyneitä asiantuntemusta. Haluan kiittää Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajaa, KT Olli Luukkaista tutkimustyön mahdollistaneista työjärjestelyistä sekä tieteen tekemiseen liittyneistä neuvoista. Lisäksi haluan kiittää tutkijakollegaani KL Martti Majuria työelämäyhteistyön tutkimuksen parissa tekemästämme monimuotoisesta yhteistyöstä. Erityisesti haluan kiittää opinnäytetyöni ohjaajaa, dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta aina tarvitessa saamastani pikaisesta ja asiantuntevasta palautteesta. Lisäksi kiitokset erikseen nimeltä mainitsematta kaikille teille lukuisille ammatillisen peruskoulutuksen kentän toimijoille, työyhteisöni jäsenille, tutkijaseminaareihin osallistuneille, jotka olette omalla osallistumisellanne edesauttaneet tutkimustyöni etenemistä.

Kiitokset kärsivällisyydestä myös perheelleni, vaimolleni sekä Tiialle ja Antille - viimeaikoina isä ei ole aina ehtinyt pelaamaan.

Hämeenlinnassa helluntaina 27. toukokuuta 2007

Tuomas Eerola
lehtori, DI

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työelämäjaksoja opettajien osaamisen ylläpitäjinä ja ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön kehittäjinä. Tutkimuksen tarkoituksena on täydentää ja vahvistaa aiempien tutkimusten muodostamaa kuvaa ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyöstä ja samalla tuottaa tutkimustietoa opettajien osaamisen ylläpitämisen käytänteiden kehittämiseksi, työelämäyhteistyön edelleen syventämiseksi sekä viimekädessä ammattiin opiskelevien oppimistulosten parantamiseksi. Tutkimus osaltaan tuottaa myös arviointitietoa kuluneen Euroopan unionin rakennerahastojen ohjelmakauden tuloksista. Tutkimuksen tuloksista on hyötyä koulutusyhtymien ja oppilaitosten henkilöstönkehittäjille, hankesuunnittelijoille, ammatillisille opettajille, työpaikkaohjaajille ja mentoreille, opettajankouluttajille sekä hallinnoijille ja poliittisille päättäjille.

Tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimus tarkastelee asiantuntijuuden kehittämistä kulttuuriin osallistumisen näkökulmasta. Tietoteoreettisena lähtökohtana on konstruktivistinen, tilannesidonnaisuutta korostava tiedonkäsitys. Tutkimuskontekstina ovat ammatillinen peruskoulutus ja Euroopan unionin rakennerahastojen ohjelmakaudella 2000 - 2006 toteutetut opettajien työelämäjaksot. Tutkimuksen keskeisen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Etienne Wengerin kehittämä käytännön toimintayhteisöjen (Communities of Practice) teoria. Tutkimuksessa huomioidaan kyseiseen teoriaan kohdistuva kritiikki. Tuloksia tarkastellaan myös toimintateoreettisesta (Activity Theory) näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia tavoitteita opettajien työelämäjaksoille asetetaan?
2. Miten opettajien työelämäjaksot toimivat opettajien osaamisen ylläpitäjinä ja ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyön edistäjinä?
3. Millaisia haasteita ja ongelmia työelämäjaksojen toteutuskäytäntöihin liittyy?

Tutkimusmetodina on teoriasidonnainen sisällönanalyysi. Osana sisällönanalyysiä tehdyn teemoittelun lähtökohtana ovat käytännön toimintayhteisöjen keskeisistä elementeistä nousevat teemat: tavoitteet (domain), osallistuminen (community) ja käytänteet (practice). Tutkimusaineisto on seuraava:

- koulutusyhtymien / oppilaitosten johtajien teemahaastattelut (8 vuonna 2005 + 8 vuonna 2006);
- työministeriön ylläpitämästä ESR rahastonhallintajärjestelmästä (ES-RA) hakusanalla ”työelämäjakso” löytyneiden, 1.1.2005 – 31.7.2006 välisenä aikana päättyneiden, ammatillisen peruskoulutuksen opettajille suunnattujen, projektien loppuraportit;
- Kokeva Start –hankkeessa, jota toteutettiin vuosina 2003 – 2007, työelämäjaksonsa suorittaneen 100 opettajan suunnitelmat ja raportit.

Tutkimustulosten perusteella työelämäjaksojen tavoitteiden voidaan todeta yleisimmin liittyvän opettajan työelämäosaamisen ylläpitämiseen, työssäoppimisen edistämiseen sekä oppilaitoksen ja työelämän välisten yhteistyöverkostojen rakentamiseen. Toimintaan osallistuneet kokevat työelämäjaksot toimivaksi yhteistyömuodoksi sekä opettajan osaamisen ylläpitämisen että ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön rakentamisen näkökulmasta. Työelämäjaksot näyttävät myös innostavan opettajia ja lisäävän heidän hyvinvointiaan työssään. Osallistumishalukkuudessa ja osallistumismahdollisuuksissa näyttää kuitenkin oppilaitosten, alojen ja opettajien välillä olevan eroja. Pääsääntöisesti kokemukset ovat kuitenkin niin hyviä, että työelämäjaksot halutaan vakiinnuttaa osaksi ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjien henkilöstöstrategiaa.

Toteutuskäytänteiden keskeiset haasteet ja ongelmat liittyvät työelämäjaksojen kustannusintensiivisyyteen juurruttamisen esteenä, organisaation tavoitteiden huomioimiseen opettajan henkilökohtaisten tavoitteiden ohella sekä työelämäjaksojen aiempaa suunnitelmallisempaan toteutukseen yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Lisäksi on syytä huomioida edellä mainitut osallistumiseen ja osal-

listumismahdollisuuksien luomiseen liittyvät haasteet. Ennen kaikkea työelämäjaksojen tulevaisuuden varmistamiseksi kaivataan pysyvää rahoitusmallia.

Tutkimusraportin pohdintaosuus jakautuu neljään osaan, jossa ensimmäisessä tarkastellaan työelämäjaksoja tutkimuksessa avautuvina ilmiöinä ja esitellään esiin nousevat opettajien työelämäjaksojen päätoteutusmallit. Toisessa osassa tarkastellaan tutkimustuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Kolmannessa osassa tarkastellaan tutkimustuloksia suhteessa tutkimuskontekstiin. Pohdinnan neljäs osa muodostuu työelämäjaksojen kehittämistarpeiden yhteenvedosta sekä jatkotutkimustarpeiden esittelystä.

Työelämäjaksojen kehittämiseksi esitetään tutkimuksen perusteella muun muassa seuraavaa.

- Tarvitaan pitkän tähtäimen rahoitusmalli.
- Työelämäjaksojen myönteisiä vaikutuksia on tehostettava ammatillisella substanssikoulutuksella. On synnytettävä ammatillisille opettajille suunnattu substanssikoulutustarjonta.
- On luotava vastavuoroiseen henkilövaihtoon perustuva toteutusmalli: opettajan siirtyessä työelämäjaksolle yritykseen yrityksestä siirtyy työntekijä kouluelämäjaksolle oppilaitokseen.
- Opettajien osallistumisastetta on nostettava ja osallistumisen esteet poistettava.
- Työelämäjaksot on kytkettävä nykyistä tiiviimmin toisaalta osaksi koulutusyhtymien henkilöstöstrategiaa toisaalta osaksi opettajan henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa.

Asiasanat: ammatillinen peruskoulutus, asiantuntijuuden kehittäminen, osaamisen kehittäminen, työelämäjakso, työelämäyhteistyö.

SISÄLLYSLUETTELO

KANSILEHTI	I
ALKUSANAT	II
TIIVISTELMÄ	V
SISÄLLYSLUETTELO	VIII
1. JOHDANTO	1
1.1. Työelämäyhteistyöhön perustuva ammatillinen peruskoulutus	1
1.2. Tutkimuksen kiinnittyminen aiempiin tutkimuksiin	4
2. AMMATILLISEN OPETTAJAN ASiantuntijuus JA Osaaminen	7
3. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	16
3.1. Tutkimuksen keskeiset käsitteet	16
3.2. Käytännön toimintayhteisöt	24
3.3. Käytännön toimintayhteisöjen kritiikki	30
3.4. Toiminnan teoria ja ekspansiivinen oppiminen	34
4. TUTKIMUSKONTEKSTI	40
4.1. Koulutuspoliittiset tavoitteet	40
4.2. Työelämäjaksot osana opettajan työelämäosaamisen ylläpitämistä	44
5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	47
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
6.1. Tutkimuksen rakenne	50
6.2. Filosofiset perusteet	52
6.3. Tutkimusmenetelmä	56

6.4. Tutkimusaineistot ja niiden analyysi	60
6.4.1. Tutkimuksen aineisto	60
6.4.2. Tutkimusaineiston analyysi	64
7. TUTKIMUSTULOKSET	67
7.1. Työelämäjaksoille asetettavat tavoitteet	67
7.2. Työelämäjaksojen toimivuus opettajien osaamisen ylläpitäjinä ja ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön edistäjinä ..	71
7.3. Työelämäjaksojen toteutuskäytäntöihin liittyvät haasteet ja ongelmat	82
8. TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	87
9. POHDINTA	94
LÄHDELUETTELO	108
LIITTEET	116

1. JOHDANTO

”Suomalainen elinkeinoelämä haluaa teidän (opettajien) kasvattavan ihmiskeskeisiä, eettisesti ja sosiaalisesti tasapainoisia, uudistumishenkisiä ja vastuullisia ihmisiä suomalaisen yhteiskunnan palvelukseen. Tiedän, että edellinen toiveista on mahdoton teidän yksinään toteuttaa. Uskon, että suomalainen yhteiskunta selviää haasteesta yhdessä: teidän (opettajien), elinkeinoelämän, julkishallinnon ja eri etujärjestöjen määrätietoisilla yhteisillä ponnistuksilla.” (Johtaja Jorma Lehtonen, UPM-Kymmene Oyj. 2005.)

1.1. Työelämäyhteistyöhön perustuva ammatillinen peruskoulutus

Ammatillinen koulutus Suomessa muotoutui 1900-luvun puolivälin jälkeen hyvin oppilaitoskeskeiseksi. Ammatillinen koulutus nähtiin osaksi suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa, jolloin koko ikäluokan tasalaatuinen kouluttaminen pyrittiin varmistamaan sijoittamalla ammatillinen koulutus oppilaitoksiin. 1900-luvun lopussa havahduttiin kuitenkin siihen tosiasiaan, että työelämästä irrallaan oleva oppilaitoskeskeinen koulutus ei kykene vastaamaan yhä nopeammin muuttuvan työelämän tarpeisiin. Erilaisilla koulutuspoliittisilla toimenpiteillä onkin lähdetty kehittämään oppilaitoskeskeistä koulutusta työelämälähtöisempään suuntaan. Näitä koulutuspoliittisia uudistuksia ovat olleet mm. *ammattitutkintojärjestelmän* käynnistäminen 1994, *ammattikorkeakoulujen* vakinaistaminen, *työssäoppimisen* liittäminen osaksi kaikkia ammatillisia perustutkintoja sekä viimeisimpänä ammatillista peruskoulutusta koskevana uudistuksena *ammattiosaamisen näyttöjen* käyttöönotto vuonna 2006.

Nykyisin kaikki ammatillisen koulutuksen yhteistyötahot ovat varsin yksimielisiä siitä, että työelämäyhteistyöhön perustuva ammatillinen koulutus tuottaa parhaiten oppimistuloksia (Keskusjärjestöjen suositus 2005; Majuri 2002, Majuri & Vertanen 2001; Eerola & Majuri 2006). Tätä käsitystä tukevat myös lukuisat muut tutkimustulokset (ks. esim. Lasonen 2001; Virtanen ym. 2005; Tynjälä ym. 2005). Hyviin oppimistuloksiin pääseminen edellyttää kuitenkin

konnektiivisuutta (Guille & Griffiths 2001, Illeris 2004a, 2004b) eri opiskeluympäristöissä tapahtuvan oppimisen välillä. Nyt tarvitaan ja etsitään hyviä, toimivia ja tuloksekkaita käytänteitä, joiden avulla yhteistyötä voidaan kaikkia osapuolia hyödyntävällä tavalla toteuttaa. Työelämäyhteistyön syventäminen on lähivuosina edelleenkin keskeinen ammatillisen peruskoulutuksen painopistealue (vrt. Hallitusohjelma 2007, KESU 2003, Majuri & Eerola 2007a).

Työelämäyhteistyön vaade asettaa ammatilliselle koulutukselle, oppilaitoksille ja opettajille uudenlaisia haasteita: ammatillinen koulutus pitää pystyä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan yhteistyössä työelämän kanssa (vrt. esim. Määttä 2001, Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998). Opetustehtävän lisäksi ammatillisella koulutuksella on myös alueen työelämän kehittämistehtävä. Elinkeinoelämä tarvitsee muutoskykyisiä uusia työntekijöitä - ja yhteistyömuotoja, jotka kehittävät ja palvelevat sekä oppilaitoksia että työpaikkoja. Elinkeinoelämä edellyttää työntekijöiltä yhä laaja-alaisempaa perusosaamista – ja samanaikaisesti syvällistä erityisosaamista jollakin ammatin osa-alueella. Uudenlaisen ammatillisen osaamisen kehittäminen on mahdollista vain yhä laadukkaamman yhteistyössä toteutettavan oppimisen ohjauksen kautta.

Alati kiihtyvä tekninen, taloudellinen ja yhteiskunnallinen muutos on saanut työorganisaatiot avautumaan ulospäin. Jatkuva muutos aiheuttaa organisaatioille jatkuvasti lisääntyvän kollektiivisen oppimistarpeen (Dixon 1999, 2 – 4). Organisaatiot ovat lisänneet vuorovaikutusta ja strategista vaihtoa toimintaansa vaikuttavien ryhmien kanssa (Toiviainen & Hänninen 2006). Sidosryhmäsuhteiden hoidon tärkeys ja yhteiskuntavastuukysymykset mielletään osaksi yritystoimintaa. Tiedosta ja osaamisesta on tullut keskeinen tuotannon tekijä samalla kun käsitys tiedon luonteesta on muuttunut. Tiedon ja oppimisen ymmärretään olevan kontekstisidonnaista ja sosiaalista: tehokkainta oppimista tapahtuu osallistumalla yhteisiä tavoitteita omaavan yhteisön toimintaan (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Wenger ym. 2002). Eri yhteisöjen rajapinnoilla tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta vuorovaikutukseen osallistuvien yksilöiden identiteetti tai perspektiivi rakentuu uudelleen synnyttäen asi-

antuntijuutta, osaamista ja innovaatioita (Toiviainen & Hänninen 2006). Organisaatioiden väliset *rajanylitykset* ovat olennaisia, kun tavoitellaan kilpailukyistä osaamista (vrt. esim. Toiviainen 2003, 2006).

Ammatillinen koulutus on viime vuosina organisoitunut seudullisiksi – jopa maakunnallisiksi – koulutusyhtymiksi, joista on muodostumassa koulutustehäväänsä laajempia alueellisia vaikuttajia. Samalla alueellista päätäntävaltaa on lisätty. Seudullistumisen myötä koulutusyhtymiltä odotetaan yhä aktiivisempaa osallistumista aluekehitystyöhön. Oppilaitosten tehtävänä on palvella ja kehittää oman alueensa työelämää. Aluekehitystyössä olennaisia ovat henkilösuhteet ja verkostoituminen. Verkostoja tarvitaan monella tasolla. Helakorven (2005) mukaan verkostoituminen voidaan ymmärtää eri aloilla, alueilla ja tasoilla tapahtuvaksi: *alakohtainen verkostoituminen* on saman (ammatti/koulutus)alan verkostoitumista; *alueellinen verkostoituminen* tarkoittaa esim. tietyn seutukunnan tai isommankin alueen yhteistyötä, jolloin mukana voi olla hyvin monenlaisia tahoja, kuten elinkeinoelämä, yleissivistävät oppilaitokset, ammatilliset oppilaitokset ja yliopistot; *eri tasojen verkostoituminen* tarkoittaa organisaatioiden välillä tapahtuvaa yhteistyötä, samankaltaista tehtävää suorittavien tiimien yhteistyötä tai yksittäisten asiantuntijoiden muodostamaa yhteistyöverkkoa.

Ammatillisen koulutuksen määrälliset, laadulliset ja sisällölliset tarpeet muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla. Tämä kaikki vaatii ammatillisen koulutuksen opettajilta ja ohjaajilta sekä johtajilta ja päättäjiltä uusia valmiuksia niin ammatillisen kuin pedagogisenkin osaamisen suhteen. Työelämäyhteistyöhön perustuva ammatillinen koulutus muuttaa opettajan työtä. Eerola ja Majuri (2006) kuvaavat ammatillista opettajaa mm. yhteistyön tekijäksi, ohjaajaksi, ”entiseksi virkamieheksi”, perinteiden rikkojaksi, elinikäiseksi oppijaksi sekä ammatillisen koulutuksen puolestapuhujaksi ja markkinoijaksi.

Koulutusyhtymissä koetaan tärkeäksi ja välttämättömäksi suunnitelmallisesti kehittää henkilöstön osaamista. Opettajien ja ohjaajien ammatillinen kehitty-

minen ei ole enää yksilön asia, eikä sitä voida jättää yksittäisen opettajan omaehtoisuuden varaan, vaan koko organisaation tulee olla mukana prosessissa (vrt. esim. Cort, Härkönen & Volmari 2003). Opettajien ammatillisen osaamisen ylläpitäminen on entistä haasteellisempaa monimutkaistuvassa, kiihtyvällä tahdilla muuttuvassa työelämässä. Oppilaitosten on yhteistyössä alueen elinkeinoelämän kanssa etsittävä toimivia käytänteitä myös oman henkilöstönsä osaamisen ajan tasalla pitämiseksi. Yksi ajankohtaisimmista haasteista koulutusyhtymissä on opettajien työelämäosaamisen ylläpitäminen (Eerola & Inget 2003). Koulutusyhtymien on valmennettava niin opettajat kuin opiskelijatkin koulun ja työpaikan välisiksi rajanylittäjiksi, jotka tuovat uusia älyllisiä ja käytännön välineitä muutosprosessiin (Tuomi-Gröhn & Engeström 2001). Opettajien työelämäjaksot ovat yksi keino ylläpitää opettajan työelämäosaamista sekä kehittää opettajan valmiuksia toimia yhteistyötä tekevänä aluetoimijana, ja samalla parantaa ammatillisen peruskoulutuksen laatua (ks. esim. Kolu 2002; Rösssi 2005; Kymäläinen ym. 2005; Kilpeläinen 2006; Tanttu 2006; von Herten & Niinikoski 2007).

1.2. Tutkimuksen kiinnittyminen aiempiin tutkimuksiin

Ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyömuotojen kehittäminen tarvitsee tuekseen eri näkökulmista ammatillista kasvua tarkastelevaa tutkimusta. Yhteiskuntamme ammatilliselle koulutukselle asettamiin haasteisiin nähden ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön mahdollisuuksia ei ole vielä tarpeeksi tutkittu. Tutkimuksellisina näkökulmina tarvitaan ainakin yhteisöllisen oppimisen teorioita, kokemukselliseen ja ongelmalähtöiseen oppimiseen liittyviä teorioita, motivaatio- ja itsesäätelyteorioita sekä ammatin ja työn oppimisen teorioita. Tutkimusta tarvitaan tueksi kehitettäessä sellaisia yhteistyömuotoja, jotka parhaiten tuottavat työelämässä kaivattavaa osaamista. Tutkimusta tarvitaan myös kehitettäessä yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden ja organisaatioiden osaamista sekä kehitettäessä ammatillista opettajakoulusta ja työpaikkaohjaajien koulutusta.

Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan yhtä keskeistä ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyömuotoa: opettajien työelämäjaksoja. Työelämäjaksoja on viime vuosina toteutettu osana Opetushallituksen (2003) hyväksymien perusteiden mukaisia opettajan työelämäosaamisen opintoja. Työelämäjaksot on pääasiassa toteutettu projekteina, jotka ovat saaneet Euroopan sosiaalirahaston tukea. Hanketoiminnan ideana on projektissa kehitettävien ja testattavien hyvien käytänteiden juurruttaminen osaksi normaalia toimintaa. Opettajien työelämäjaksojen tavoitteena on paitsi opettajan oman substanssiosaamisen ylläpitäminen myös ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyön syventäminen. Tässä tutkimuksessa ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyötä tarkastellaan sosiaalisen yhteisön näkökulmasta. Perusoletuksena on, että ammatillisten opettajien asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu työelämän yhteisöön osallistumisen kautta. Tällöin yhteistyön merkittäviä osatekijöitä ovat yhteiset tavoitteet, osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt.

Tämä tutkimus kiinnittyy teoreettisilta lähtökohdiltaan konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen ja oppimisen situationaalisuutta korostavaan tutkimusperinteeseen. Ammatillisen opettajan asiantuntijuus nähdään osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön. Vastaavasti asiantuntijuuden kehittyminen nähdään ennen kaikkea sosiaalisena ja tilannesidonnaisena prosessina.

Tutkimuskontekstin osalta tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan täydentämään ja vahvistamaan aiempien tutkimusten muodostamaa kuvaa ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyöstä ja samalla tuottamaan tutkimustietoa yhteistyön edelleen kehittämiseksi ja oppimistulosten parantamiseksi. Näitä aiempia tutkimuksia ovat muiden muassa:

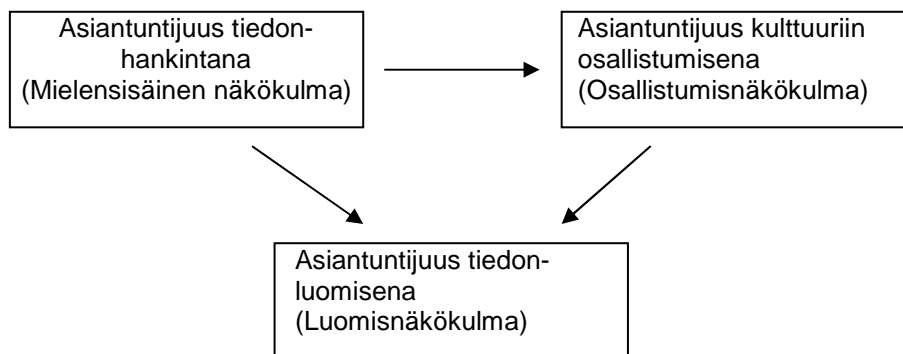
- Lasosen tutkimus Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään kokeilusta (Lasonen 2001),
- Väisänen tutkimus työssäoppimisesta ammatillisissa perusopinnoissa (Väisänen 2003),

- Peltomäen ja Silvennoisen tutkimus työssäoppimisen pedagogisista malleista (Peltomäki & Silvennoinen 2003),
- Penttilän sosiaali- ja terveysalan peruskoulutuksen työssäoppimista tarkasteleva tutkimus (Penttilä 2004),
- Härkäpään tutkimus opettajien yrityskäynneistä ja kehittävästä siirtovai-
kutuksesta koulun ja työelämän välillä (Härkäpää 2005),
- Virtasen, Tynjälän ja Valkosen tutkimus työssäoppimisesta opiskelijoiden
arvioimana (Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005),
- Tynjälän, Virtasen ja Valkosen työssäoppimista Taitavassa Keski-
Suomessa koskeva tutkimus (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005),
- Tynjälän, Nikkasen, Volasen ja Valkosen tutkimus työelämäyhteistyöstä
Taitavassa Keski-Suomessa (Tynjälä, Nikkanen, Volanen & Valkonen
2005),
- Eerolan ja Majurin työelämäyhteistyön haasteita ja mahdollisuuksia kos-
keva selvitys (Eerola & Majuri 2006) ja
- Hulkarin työssäoppimisen laadun käsitettä, itsearviointia ja kehittämistä
sosiaali- ja terveysalalla käsittelevä tutkimus (Hulkari 2006).

Hallinnollisesti tämä tutkimus, joka samalla on tieteellisten jatko-opintojen opinnäytetyö, kiinnittyy Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksen teema-alueeseen 3: Osaamisen kehittäminen ja professionaalinen kasvu.

2. AMMATILLISEN OPETTAJAN ASiantuntijuus JA Osaaminen

Asiantuntijuuden tutkimus voidaan jakaa kolmeen pääsuuntaukseen: kognitiiviseen, situationaaliseen sekä tiedon luomista korostavaan suuntaukseen. Kognitiivisessa suuntauksessa asiantuntijuuden kehittymistä luonnehditaan omaksu-
mismetaforan avulla: oppimista tarkastellaan yksilöllisenä kognitiivisena prosessina. Yksilökeskeisyyden korostamista onkin pidetty tämän suuntauksen heikkoutena. Situationaalinen suuntaus taas korostaa asiantuntijuutta osallistumisena tiettyyn yhteisöön ja sen toimintakulttuuriin. Situationaalisen koulukunnan mukaan oppiminen on sosiaalinen ja tilannesidonnainen prosessi. Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää osallistumista työyhteisön eksperttikulttuuriin. Situationaalisen suuntauksen heikkoutena on pidetty sitä, että se ei kiinnitä riittävästi huomiota käsitteellisen tiedon merkitykseen eikä kognitiivisiin prosesseihin. Esimerkiksi itsesäätelytaidoilla ja ammattispesifillä osaamisella on kuitenkin osoitettu olevan yhteys (Ruohotie 2006, 111). Ongelmaksi nähdään myös se, että osallistumisen kautta toistetaan entisiä käytäntöjä eikä niinkään luoda uutta: hyvien käytäntöjen ohella omaksutaan myös huonoja käytänteitä. Kolmas suuntaus pyrkii yhdistämään edellä kuvattujen suuntausten vahvuudet tarkastelemalla asiantuntijuutta sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedonluomisprosessina. Suuntaus korostaa nimenomaan tiedon luomisen (tiedonrakentelun) merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä. Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) näkevät nämä eri suuntaukset toisiaan täydentävinä näkökulmina, jotka yhdessä lisäävät ymmärrystämme asiantuntijuuden olemuksesta.



Kuvio 1. Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkarainen ym. 2002)

Myös ammatillisen opettajan asiantuntijuutta voidaan tarkastella kaikkien näiden kolmen suuntauksen valossa. Tässä tutkimuksessa käsitellään työelämäjaksoja opettajan osaamisen ylläpitäjinä sekä ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön edistäjinä. Työelämäjaksonsa aikana opettaja osallistuu yrityksen tai muun työpaikan toimintakulttuuriin, jonne opettaja siirtyy määräajaksi normaalista toimintaympäristöstään, oppilaitoksesta. Työpaikan toimintakulttuuriin osallistumisen oletetaan parantavan opettajan työelämäosaamista ja edistävän ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyötä koulutuspoliittisten tavoitteiden suunnassa. Tämän tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi onkin valittu osallistumisen näkökulma. Seuraavassa tarkastellaan opettajan asiantuntijuutta nimenomaan työkuultuuriin osallistumisena.

Asiantuntijuutta osallistumisena korostavan koulukunnan keskeinen teoria on Laven ja Wengerin (1991) kehittämä ”legitimate peripheral participation”. Eklund (1992, 7) on suomentanut käsitteen ”legitiimiksi ääreisosallistumiseksi”. Tynjälä (1999a) puhuu ”oikeutetusta rajallisesta osallistumisesta”. Asiantuntijan osaamisen kehittymisestä puhuttaessa kyse on siitä, miten eksperttiyttä voidaan hankkia ilman muodollista koulutusta osallistumalla ammatillisiin käytäntöihin kokeneempien ammattilaisten ohjauksessa (Tynjälä 2006). Kyse on informaalista työssä oppimisesta, jossa aloittelija ensin osallistuu toimintaan yhteisön reuna-alueella opetellen puhumaan yhteisön kieltä. Kokemuksen karttuessa ja vuorovaikutuksen syventyessä oppija etenee kohti yhteisön ydintä – asiantuntijuutta.

Laven ja Wengerin teorian mukaan asiantuntijuus kehittyy yhteisöön – käytännön toimintayhteisöön – osallistumalla ilman formaaleja pedagogisia rakenteita. Oppiminen keskittyy tilannesidonnaisiin käytännöllisiin asioihin, jolloin teoreettiset käsitteet, teoreettinen ajattelu ja itsesäätelytaitojen kehittäminen jäävät vähemmälle huomiolle. Teorian heikkoutena onkin pidetty sen keskittymistä yhteisön käytänteiden toistamiseen nyky-yhteiskunnassa elintärkeän innovatiivisuuden ja uuden luomisen sijaan. Wenger (1998) on kehittänyt käytännön toimintayhteisöjen teoriaa edelleen. Wengerin ajattelussa käytännön toimintayhteisöt

voivat olla myös tiedon luomisen yhteisöjä, jolloin yhteisön toiminta tähtää paitsi uusien asiantuntijoiden hankkimiseen myös käytäntöjen kehittämiseen. Wenger, McDermott ja Snyder (2002) ovat kehittäneet käytännön toimintayhteisöjen teoriaa suuntaan, jossa yhteisöjä aiempaa systemaattisemmin hyödynnetään asiantuntijuuden kehittämisessä organisaatioissa. Organisaatioilta edellytetään strategisia linjauksia, koulutusta ja tukea käytännön toimintayhteisöille (Lange-lier 2005, Wenger 2007). Tästä seuraa johtopäätös, että teoriaa on kehitetty aiempaa formaalimpaan suuntaan: käytännön toimintayhteisöjen täysimittainen hyödyntäminen tietointensiivisissä organisaatioissa edellyttää osallistumisen ohella organisoitajia, joita voitaneen pitää asiantuntijuuden kehittämisen pedagogisina rakenteina.

Aidossa työympäristössä tapahtuvaa, formaaliin ammatilliseen peruskoulutukseen kytkeytyvää oppimista on pyritty viimeaikoina lisäämään. Tämä on jo pitkään ollut koulutuspoliittisena tavoitteena myös Suomessa. Tarkemmin suomalaisen ammatillisen peruskoulutuksen kontekstia on kuvattu jäljempänä luvussa 4. Guile ja Griffiths (2001) ovat luokitelleet työkokemuksen hyödyntämistä osana koulutusjärjestelmää seuraavasti, käänös Tynjälän (2006, 111):

- Perinteinen malli. Opiskelijat vain lähetetään työelämään. Opiskelijan tehtävänä on sopeutua työpaikan vaatimukseen ja oppia tarvittavat tehtävät. Oppimisen oletetaan tapahtuvan automaattisesti eikä sitä mitenkään erityisesti tueta tai ohjata.
- Kokemuksellinen malli. Painotus on kokemuksellisen oppimisen teorioiden mukaisesti työkokemuksen tietoisessa pohdiskelussa ja reflektoinnissa. Samalla korostetaan opiskelijan sosiaalista kehittymistä. Oppilaitokset ja työpaikat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään.
- Avaintaitomalli. Painotus on työelämän kannalta keskeisten avaintaitojen hankkimisessa. Opiskelija itse suunnittelee työtään ja osallistuu taitojen arviointiin.
- Työprosessimalli. Tavoitteena on omien tehtävien ymmärtäminen osana laajempia työ- ja tuotantoprosesseja. Tarkoituksena on oppia taitoja, jotka auttavat toimimaan erilaisissa työympäristöissä.

- Konnektiivinen eli yhdistävä malli. Oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ja työssä oppimista – formaalia ja informaalia oppimista – pyritään tarkoituksellisesti yhdistämään toisiinsa. Työelämäkokemus otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon koko opetussuunnitelmassa. Tavoitteena on tukea integroidusti sekä käsitteellistä oppimista että erilaisissa työympäristöissä tarvittavien taitojen oppimista. Tämän vuoksi teoriatietoa sovelletaan käytännössä ja työkokemusta reflektoidaan teoreettisen tiedon valossa. Koulutus ja työelämä toimivat tiiviissä yhteistyössä oppimisympäristöjen rakentamiseksi ja työelämän kehittämiseksi.

Suomalaista ammatillista peruskoulutusta pyritään toteuttamaan konnektiivisen mallin mukaisesti: koulutus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhteistyössä työelämän kanssa (vrt. L ammatillisesta koulutuksesta). Ammatillisen koulutuksen tehtäväksi on asetettu myös työelämän kehittäminen. Konnektiivinen malli korostaa opetussuunnitelmatasolta lähtevää eri oppimisympäristöissä tapahtuvan opiskelun yhdistämistä sekä koulun ja työelämän yhteistyötä. Tämä asettaa ammatillisen opettajan asiantuntijuudelle aivan uudenlaisia vaatimuksia verrattuna perinteiseen näkemykseen opettajan osaamisesta oppimistilanteiden suunnittelijana ja toteuttajana. Perinteisen näkemyksen mukainen opettajan asiantuntijuus on yksilöllistä: opettajan tehtävänä on käytännössä toteuttaa ylhäältä annetun opetussuunnitelman mukainen opetus sovituilta osin. Nykyisin opettajan asiantuntijuus ymmärretään kollektiiviseksi ominaisuudeksi. Hakkaraisen ja Paavolan (2006) käsityksen mukaan kollektiivisen asiantuntijuuden kautta on mahdollista päästä yksilön mahdollisuuksia olennaisesti vaativampiin saavutuksiin. Kollektiivista asiantuntijuutta ilmentävät seuraavat älylliset järjestelmät: transaktiivinen muisti, kollektiivinen mieli, hajautettu kognitiivinen järjestelmä, toimintajärjestelmä ja oppiva verkosto (Hakkarainen ja Paavola 2006, 236 - 243).

Esitetystä kriitikistä huolimatta osallistumismalli tarjoaa tärkeitä aineksia ammatillisen opettajan asiantuntijuuden kehittämiseksi silloin, kun sitä sovelletaan Guilen ja Griffithsin kuvaaman konnektiivisen mallin mukaisesti eli teoriaa ja käyt-

täntöä sekä informaalia ja formaalia oppimista integroiden. Tällöin mahdollistuu aidoissa työympäristöissä toimiminen samalla käsitteellistä ymmärrystä ja reflektiivisyyttä kehittäen. Osallistumismalli tarjoaa myös viitekehyksen kulttuuriin näkökulmaan, jolla on annettavaa opettajan työn ja asiantuntijuuden tarkastelulle erityisesti tänä päivänä, kun elämme opetuskulttuurien muuttumisen aikaa. (Tynjälä 2006, 121.)

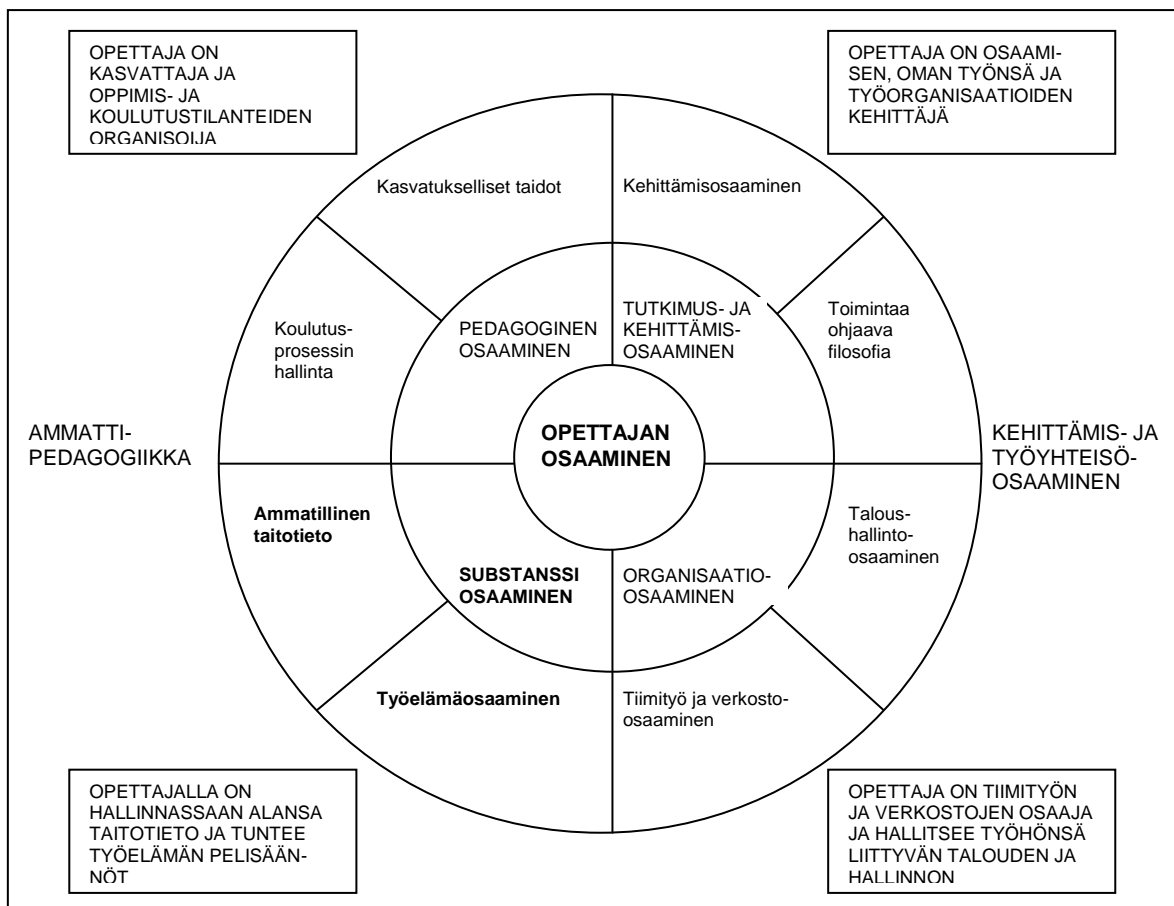
Konnektiivisen mallin mukaisesti toimiessaan opettaja tekee yhteistyötä paitsi opiskelijoiden myös opettajakollegoiden ja työelämän kanssa. Yhteistyö on välttämätöntä, jotta pystytään tarjoamaan laadukkaita koulutuspalveluja alati muuttuvassa toimintaympäristössä tiedon jatkuvasti lisääntyessä ja osaamistarpeiden muuttuessa yhä nopeammassa tahdissa. Tämä yhteistyö lähtee jo ennakoinnin ja opetussuunnitelman tasolta. Opetussuunnitelmatyöhön kuitenkin väistämättä heijastuvat opettajan omat kokemukset työstä, jotka eivät välttämättä ole kovin tuoreita (Uusitalo 2001). Opettajan onkin jatkuvasti reflektoitava omaa osaamistaan. Opiskelijoiden ohjaaminen konnektiivisen mallin mukaisesti toteutetussa ammatillisessa koulutuksessa edellyttää, että opettaja on osallisenä siinä toimintakulttuurissa, johon opiskelijoita koulutetaan. Opettajalle työelämäjaksolle osallistuminen on yksi keino päästä mukaan työelämän toimintakulttuuriin ja verkostoihin.

Asiantuntijat oppilaitoksissa ja asiantuntijat työpaikoilla ovat usein kuitenkin tottuneita toimimaan omissa tutuissa toimintaympäristöissään, jolloin vuorovaikutus toimintaympäristöjen välillä on vähäistä. Organisaatioiden välillä on monia fyysikaalisia, mentaalisia ja sosiaalisia raja-aitoja, jotka ehkäisevät yli organisatorajojen tapahtuvan kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymisen (vrt. esim. Clegg 2005, Hakkarainen ja Paavola 2006). Konnektiivisen mallin mukainen ammatillinen peruskoulutus kuitenkin edellyttää asiantuntijuutta yli organisatorajojen. Työelämäjakso on rajanylitys, joka edellyttää oppilaitoksen ja työelämän raja-aitojen murtamista.

Opettajan työelämäosaamista osana opettajan asiantuntijuutta voidaan tarkastella Helakorven (2007, 1999, 51 - 56) jaottelun pohjalta. Helakorpi jakaa opettajan asiantuntijuuden neljään osa-alueeseen:

- substanssin osa-alue (ammattispesifi taitotieto),
- pedagoginen osa-alue (opetus-oppimisprosessien hallinta),
- tieteellinen osa-alue (kehittämisen- ja tutkimusosaaminen),
- työyhteisön osa-alue (organisaatio-osaaminen, tiimityö ja verkostot).

Helakorven mallin pohjalta voimme myös määritellä käsitteen ”opettajan työelämäosaaminen”.



Kuvio 2. Ammatillisen opettajan osaamisen osa-alueet (Helakorpi 2007)

Kun ajattelemme substanssiosaamista, niin opettajan asiantuntijuus muodostuu toisaalta työssä tarvittavasta ammatillisesta taitotiedosta. Asiantuntijan on hallit-

tava ko. ammatin tiedolliset ja taidolliset vaatimukset. Kun toimitaan jossakin työyhteisössä, tämä ei vielä riitä, vaan on hallittava myös laajemmin työelämän pelisääntöjä. Jokaisella ammattikunnalla on olemassa yhteisiä tavoitteita ja toimintaohjeita. Viime aikoina monet ammattikunnat ovat antaneet esim. eettisiä toimintaohjeita. Työnantajalla ja työntekijällä on sovittuja pelisääntöjä, jotka asettavat vaatimuksia ja velvollisuuksia asiantuntijalle. Jokainen työntekijä on entistä enemmän suoraan tekemisissä asiakkaiden kanssa, jolloin vaaditaan asiakaspalveluun liittyvää osaamista. (Helakorpi 2007.)

Ammatillinen taitotieto tarkoittaa oman ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen perusteella hankittua osaamista: valmiutta suunnitella, toteuttaa ja kehittää alansa tehtäviä. Esim. osaa suunnitella tuotteita ja palveluja sekä suurempia projekteja, hallitsee keskeiset alan työtehtävät sekä omaa valmiuden arvioida ja kehittää töitä ja niiden suunnittelua. Kouluttajan ei odoteta olevan kaikkien ko. alan ammattien huipputaitaja, mutta yhden alan ammatin hallinta auttaa häntä ymmärtämään ja jäsentämään työelämätodellisuutta. Työelämäosaaminen tarkoittaa työyhteisöissä tarvittavaa käytännöllistä osaamista: yhteistyö- ja tiimityötaitot, tuntee alan järjestelmät ja tietolähteet, osaa käyttää mm. tieto-tekniikkaa ja asiantuntijaverkostoja hyödyksi työssään, tuntee alan tavat ja perinteet, omaa vastuuntuntoa, kielitaitoa ja kykyä itsenäiseen vastuulliseen työhön. (Helakorpi 2007.)

Toinen opettajan asiantuntijuuden ulottuvuus, pedagoginen osaaminen, liittyy kasvattajan rooliin. Opettajan on hallittava kasvatuksessa tarvittavat tiedot ja taidot, siis oppimisen ja sen ohjaamisen teoriaa ja käytäntöä. Opettaja on entistä enemmän oppijan yksilöllisen kasvun tukija ja motivoija, mikä edellyttää ihmissuhdetaitoja ja empaattisia kykyjä sekä kykyä olla aidosti kiinnostunut ihmisistä ja heidän ongelmistaan ja kehittymisestä. Opettajan tulee osata ohjata oppija itseohjautuvaksi toimijaksi. Opettaja on toisaalta entistä enemmän koulutuksen organisoija ja prosessien ohjailija. Häneltä vaaditaan siis koulutusprosessin hallintaa. Hänen tulee itsenäisesti pystyä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan koulutusta yhteistyössä toisten opettajien ja verkostoyhteistyökumppaneiden kanssa. Opettaja ei siis enää juuri perinteisesti ”opeta” vaan or-

ganisoi ja ohjaa koulutuksen ja oppimisen prosesseja. Uusissa oppimisympäristöissä toimiminen edellyttää monia uusia taitoja kuten verkosto-osaamista. (Helakorpi 2007.)

Kolmas opettajan asiantuntijuuden ulottuvuus liittyy kehittävään työotteeseen, mikä edellyttää kehittämis- ja tutkimusosaamista (tieteellistä osaamista). Tieteellinen osaaminen ei tarkoita täydellisiä tutkijan taitoja vaan sitä kehittämisosaamista ja ajattelun taitoja, mitä jatkuva oman työn ja työyhteisön kehittäminen edellyttävät. Hänen on siis tunnettava tieteellisen tutkimuksen ja kehittämistyön metodeja ja niiden käytännön sovelluksia. Hänen on tunnistettava työssä esiintyviä ongelmia ja pystyttävä luovaan ongelmanratkaisuun. Voidakseen selvitä tästä hänen tulee jatkuvasti pitää yllä tietoisuuttaan alan kehityksestä mm. seuraamalla tieteellistä keskustelua ja raportointia. Koulutyön ja työelämän kehittäminen edellyttää myös näkemyksellisyyttä yhteiskunnallisesta kehityksestä ja mm. oman filosofisen arvopohjan pohdintaa ja eettisen toimintaperustan luomista ja uudistamista. Erityisesti työssään jokainen tekee arvovalintoja, joilla voi olla suurta merkitystä työyhteisölle, yksityisille ihmisille ja luonnolle. (Helakorpi 2007.)

Työyhteisöt ovat sosiaalisia organisaatioita, joihin liittyy opettajan asiantuntijuuden neljäs ulottuvuus. Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu myös työyhteisöosaaminen, joka kattaa osaamisesta yhteistoimintaosaamisen ja taloushallintoosaamisen. Yhteistoimintaosaaminen liittyy asiantuntijan toimintaan tiimeissä sosiaalisissa verkostoissa. Hänellä tulee olla taitoja tiimityöhön, vuorovaikutukseen ja myös johtamiseen. Asiantuntija on entistä enemmän oman työnsä johtaja ja kehittäjä. Laaja koulutuksen ja työelämän henkilöstöverkosto on entistä tärkeämpi kouluttajan työssä menestymisessä. Itseohjautuvilla tiimeillä on laaja autonomia, valtaa ja vastuuta. Se edellyttää koko organisaation toimintatapojen tuntemusta ja valmiutta niiden kehittämiseen. Opettaja-asiantuntijan on hallittava myös koulutuksen taloutta voidakseen suunnitella ja toteuttaa taloudellisesti kannattavia koulutustilaisuuksia. Hänen tulee osata laatia ja seurata talousraportteja ja perustaa suunnitelmiaan niihin. Opettajan tulee osallistua henkilökohtaisen työn lisäksi yhteisön kehittämiseen ja sen edellyttämiin projekteihin ja

muihin hankkeisiin. Hänen tulee olla yhteydessä asiakasryhmiin ja osallistua koulutuksen markkinointiin. (Helakorpi 2007.)

3. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tässä luvussa määritellään tutkimuksessa käytettävät keskeiset käsitteet. Käsitteet on jaoteltu käytännön toimintayhteisöjen teoriaan, toiminnan teoriaan, oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen sekä kontekstiin liittyviin käsitteisiin. Käsitteet eivät välttämättä kuitenkaan alkuperäisesti nouse kyseisen jaottelun mukaisista teorioista. Jaottelu on tehty sen mukaan, mistä näkökulmasta kyseistä käsitettä tässä tutkimuksessa käytetään.

Käytännön toimintayhteisöjen teoriaan liittyvät käsitteet

Community

Community on käytännön toimintayhteisöjen teoriaan liittyvä käsite, joka tarkoittaa sosiaalista kehystä yhteisön toiminnalle kuten oppimiselle. Community on yksi kolmesta käytännön toimintayhteisön keskeisestä elementistä. Vahva yhteisö perustuu luottamukseen ja arvontoon (mutual respect). Se rohkaisee jakamaan ideoita, kysymään vaikeita kysymyksiä. Community on tärkeä elementti, koska oppiminen on enemmänkin osallistumista ja kuulumista yhteisöön kuin intellektuaali prosessi. (Wenger 2004a.)

Domain

Domain on käytännön toimintayhteisöjen teoriaan liittyvä käsite, joka tarkoittaa yhteisön päämäärä, tavoitetta, ”yhteistä aluetta”. Domain on yksi kolmesta käytännön toimintayhteisön keskeisestä elementistä. Domain luo yhteisen identiteetin, tarkoituksen ja arvon yhteisön jäsenille. Domain inspiroi jäseniään osallistumaan ja sitou-

tumaan, ohjaa heidän oppimistaan ja antaa merkitystä heidän toiminnalleen. (Wenger 2004a)

Käytännön toimintayhteisö (Community of Practice)

Wengerin (1998) mukaan käytännön toimintayhteisöt ovat pieniä, tiiviisti toimivia yhteisöjä, joissa syntyy paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. Käytännön toimintayhteisöt pyrkivät selviytymään näistä vaatimuksista mielekkäiden ja kohtuullisten ponnistusten avulla.

Legitimate peripheral participation

Wenger kuvaa tutkijakollegansa Laven kanssa (1991) oppimista oikeutettuna rajallisena osallistumisena ("legitimate peripheral participation"). Heidän mukaansa oppiminen on osallistumisprosessi, jossa noviisi ensin liittyy yhteisön reuna-alueelle. Sitä mukaa, kun yksilö osallistuessaan reuna-alueen toimintaan oppii yhteisön kulttuuria ja puhetta, hän saa oikeutuksen siirtyä keskemälle kohden yhteisön ydintä – asiantuntijuutta.

Practice

Practice on käytännön toimintayhteisöjen teoriaan liittyvä käsite, joka tarkoittaa käytänteitä, joiden avulla tietoa, ideoita, työkaluja ja resursseja jaetaan. Toimintayhteisön käytänteet luovat kehyksen ja kielen, jonka puitteissa yhteisö kykenee tehokkaasti pyrkimään kohti yhteistä päämäärää. Practice on yksi kolmesta käytännön toimintayhteisön keskeisestä elementistä. (Wenger 2004a.)

Rajakäytäntö (Boundary practice)

Rajakäytäntö on Wengerin (1998) mukaan suhteellisen pysyvä kahden toimintajärjestelmän väliin sijoittuva yhteistoiminnan alue.

Rajanylittäjä (Broker)

Rajanylittäjiä ovat ne, jotka välittäjinä toimittavat tietoa yhdestä yhteisöstä toiseen (Wenger 1998, 109).

Rajanylitys (Brokering)

Wengerin (1998, 108 – 110) mukaan yhteisöjen rajan ylittäminen voi tapahtua joko henkilökohtaisena osallistumisena (participation) tai jonkun toimintoja yhdistävän artefaktin (reification) välityksellä. Toimintateoreettisesti tarkasteltuna rajanylitys sisältää vastavuoroisuuden vaatimuksen: myös rajan toisella puolella oleva toimija osallistuu teoillaan rajan ylittämiseen (Engeström 2004). Rajanylitykset ovat siis interaktiotapahtumia. Ne eivät aina ole yksittäisiä tekoja vaan voivat olla myös monivaiheisia, ajallisesti ja paikallisesti hajautuneita tekojen sarjoja.

Transaktiivinen muisti

Transaktiivisella muistilla tarkoitetaan jonkin ryhmän tai yhteisön kesken vallitsevaa käsitystä siitä kuka tietää ja hallitsee mitäkin. Tällaisen käsityksen varassa osaamisen ja tietämyksen koordinointi on mahdollista ryhmän kesken. (Wenger 1998.)

Toiminnan teoriaan liittyvät käsitteet

Ekspansiivinen oppiminen (Learning by Expanding)

Engeströmin (1987) toimintateoreettiseen ajatteluun kuuluu ekspansiivinen eli laajeneva oppiminen. Ekspansiivisen oppimisen lähtökohtana on, että joku toimintajärjestelmän yksilö lähtee toiminnallaan kehittämään olemassa olevia käytäntöjä. Ekspansiivisessa oppimisessa on kyse toiminnan kehittymisestä ja uuden toimintatavan siirtymisestä toisiin tilanteisiin sekä levittymisestä toimintajärjestelmään. Ekspansiivinen oppiminen selittääkin erityisesti sellaista oppimista, jossa luodaan uusia käytäntöjä kulkemalla toimintajär-

jestelmän yhteisen lähikehityksen vyöhykkeen läpi. Näin ollen avainasemassa ovat totutuista käytännöistä poikkeavat teot sekä toimintaa ja toimintajärjestelmää uudistavat innovaatiot.

Lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development, ZPD)

Vygotskyn (1978) kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan liittyvä oppimista kuvaava käsite, jolla tarkoitetaan tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, jolla oppija pystyy toimimaan pätevän ohjaajan tuen avulla, mutta ei itsenäisesti. Vygotskyn mukaan opetuksen pitää suuntautua lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrkiä laajentamaan sitä. Tätä ajatusta voidaan Engeströmin (1987, 174) mukaan soveltaa myös aikuisten oppimiseen sekä kollektiivisiin, historiallisesti kehittyviin yhteiskunnallisiin toimintajärjestelmiin, kuten yhteisöihin ja niiden oppimismahdollisuuksiin.

Toiminnan teoria (Activity Theory)

Engeströmin (2004) mukaan toiminnan teoria on pikemminkin laaja teoriakehys tai laaja käsitteellinen kokonaisuus kuin yksittäinen teoria. Toiminnan teoria kiinnittyy Kantin, Hegelin, Marxin ja Engelsin filosofioihin sekä Vygotskyn, Leont'evin, Lurian ja Wittgensteinin oppimisenäkemyksiin. Lähtökohtana on kulttuurihistoriallinen ajattelu, jonka mukaan älykäs toiminta rakentuu sosiaalisissa käytännöissä muotoutuneista toimintajärjestelmistä. Toiminnan teorian tarkoituksena on hahmottaa ihmisen yhteisöllistä toimintaa sekä yksilöiden roolia yhteisöllisessä toiminnassa. Toiminnan teoria perustuu ajatuksiin ihmisen toiminnan kulttuurihistoriallisesta taustasta, toiminnan tilanneriippuvuudesta sekä älyllisestä toiminnasta osana yhteisöllisiä toimintajärjestelmiä. Toiminnan teorian mukaan sosiaalista toimintaa voidaan tarkastella seuraavilla tasoilla: toiminnan ja toimintajärjestelmän tasolla (activity system), tekojen tasolla (tavoitteelliset yksilölliset toiminnat) sekä operaatioiden tasolla (rutiinimaiset osatekijät).

Oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvät käsitteet

Kognitio

Psykologiassa kognitiolla viitataan yksilön mielensisäisiin tiedonkäsittelyn prosesseihin. Taustalla on ajatus, että yksilöllä on mielensisäisiä toimintoja, joiden avulla hän käsittelee informaatiota. Kognitiivisiin toimintoihin luetaan kuuluvaksi esimerkiksi muistitoiminnot, havaitseminen sekä ongelmanratkaisu. (Salovaara 2004.)

Konnektiivisuus

Konnektiivisuus tarkoittaa eri oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen yhdistämistä. Konnektiivisen mallin mukaisesti toteutettu ammatillinen koulutus yhdistää tarkoituksellisesti toisiinsa oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ja työssä oppimista – formaalia ja informaalia oppimista. Konnektiivisen toteutusmallin tavoitteena on tukea integroidusti sekä käsitteellistä oppimista että erilaisissa työympäristöissä tarvittavien taitojen oppimista. Tämän vuoksi teoria-tietoa sovelletaan käytännössä ja työkokemusta reflektoidaan teoreettisen tiedon valossa. Koulutus ja työelämä toimivat tiiviissä yhteistyössä oppimisympäristöjen rakentamiseksi ja työelämän kehittämiseksi. (Guille ja Griffiths 2001.)

Konstruktio / konstruktivismi

Konstruktivismi on tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. Konstruktivistisen käsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Konstruktio on tietoa, joka muotoutuu ja rakentuu yksilön aktiivisen kognitiivisen ja/tai sosiaalisen toiminnan kautta. Oppimistilanteessa syntyvään konstruktioon vaikuttaa paitsi aistein havaitut seikat, myös oppijan aikaisemmat tiedot, käsitykset, usko-

mukset, ympäröivä kulttuuri sekä oppimiskontekstin fyysiset, sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Konstruktivismi jakautuu moniin erilaisiin painotuksiin, esimerkiksi kognitiiviseen konstruktivismiin, sosiaaliseen konstruktivismiin sekä konstruktionismiin. (Tynjälä 1999b, 162 – 163.)

Situaatio

Situaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppiminen tai muu toiminta tapahtuu. Ihmisen kognitiivista toimintaa käsiteltäessä situaatiolla tarkoitetaan paitsi fyysistä tilannetta, myös tilanteeseen liittyviä sosiaalisia ja mentaalisia tekijöitä. Usein puhutaan oppimisen tilannesidonnaisuudesta (situated cognition, situated learning). Tällä korostetaan näkemystä, jonka mukaan konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, vaikuttaa oppimisprosessissa syntyvään tietoon. Yhdessä kontekstissa opittu tieto ei välttämättä ole suoraan sovellettavissa toisissa konteksteissa. Tätä ongelmaa kutsutaan transferin ongelmaksi. (Salovaara 2004.)

Transfer

Transferilla tarkoitetaan aikaisemmin opitun asian vaikutusta uuden asian oppimiseen tai yleisemmin tiedon soveltuvuutta useisiin eri konteksteihin. Transfer voi olla positiivista, jolloin aikaisemmin opittu helpottaa nykyistä oppimisprosessia tai negatiivista, jolloin uuden asian oppiminen vaikeutuu aikaisemmin opitun vaikutuksesta. Kun opittu tieto on laajalti transferoituvaa, sitä voidaan soveltaa useissa eri konteksteissa ja se edesauttaa uuden oppimista. Situated cognition - ajattelun edustajien mukaan oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa se opitaan ja tällä perusteella esim. koulutiedon sanotaan olevan huonosti käytännön elämässä toimivaa eli koulutietoa pidetään huonosti transferoituvana. (Salovaara 2004.)

Kontekstiin liittyvät käsitteet

Mentori

Työelämän mentori on osaava, kokenut ja arvostettu työelämässä toimiva ammattilainen, joka antaa työelämäjaksolle tulevalle opettajalle ohjausta ja tukea. Mentori edustaa työnantajaansa ja omaa ammattialaansa perehdyttäen opettajan työpaikkaan ja työtehtäviin. Mentori keskustelee opettajan kanssa opintoja, työelämää, ammattialan kehitysnäkymiä ja uravalintoja koskevista kysymyksistä. Mentori toimii yrittäjyyden esimerkkinä ja esikuvana. Mentori arvioi työelämäjakson toteutumista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja toimii aktiivisesti oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyön kehittämiseksi. (Työelämäjakso-opas 2005.)

Mentorointi

Murray (2001) määrittelee mentoroinnin toiminnaksi, jossa kaksi henkilöä käy luottamuksellista keskustelua pyrkien toisen tai molempien henkilökohtaiseen kehittymiseen tapaamisissa, joita on useita, käsitellen enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia asioita aiheesta, joka kiinnostaa erityisesti aktoria eli kehittyjää. Mentoroinnin käsitteen selventämiseksi Leskelä tarkentaa ohjaussuhteen luonnetta ja rooleja seuraavasti: mentorointi on maksutonta; mentorointi on mentorille mielenkiintoinen harrastus; tyypillisesti mentorilla ei ole ohjauskoulutusta; mentorointisuhde on suhteellisen pitkäaikainen eikä siihen liity intressiristiriitaa vaan ytimessä on osapuolten välinen luottamus, arvostus, avoimuus ja tasa-arvo; mentoroinnissa toimitaan aktorin tavoitteiden suuntaisesti; mentorointi alkaa tyypillisesti ilman organisaation aloitetta; ohjaussuhde ja roolit muotoutuvat toiminnassa; mentorointi tuottaa usein myös odottamatonta hyötyä. (Leskelä 2006.)

Opettajan työelämäjakso

Opettajan työelämäjaksolla tarkoitetaan määrääjän (n. viikon – muutaman kuukauden) kestävästä jaksosta, jonka aikana opettaja on oppilaitoksen ulkopuolella oman alansa tai opetustehtävänsä mukaisessa työpaikassa kehittämässä tavoitteellisesti osaamistaan, luomassa oman alansa tai oppilaitoksensa yhteistyöverkostoa, kehittämässä työelämää taikka muutoin toteuttamassa ammatillisen koulutuksen alueellista yhteistyötä.

Opettajan työelämäosaaminen

Työelämäosaaminen tarkoittaa työyhteisöissä tarvittavaa käytännöllistä osaamista: opettaja hallitsee yhteistyö- ja tiimityötaidot, tuntee alan järjestelmät ja tietolähteet, tuntee alan tavat ja perinteet, omaa vastuuntuntoa ja kykyä itsenäiseen vastuulliseen työhön (Hellas 2007).

Opettajan työelämäosaamisen opinnot

Opetushallitus (2003) on hyväksynyt opettajien työelämäosaamisen edistämiseksi 15 opintoviikon (23 opintopisteen) laajuisten opintojen perusteet. Nämä opettajan työelämäosaamisen opinnot koostuvat neljästä opintojaksosta: 1. Työssäoppimisen kehittäminen; 2. Näyttöjen kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa; 3. Opettajan työelämäjakso (vähintään 2 kk); 4. Alakohtainen työelämäosaaminen. Nämä opintojaksot muodostavat yhdessä täydennyskoulutusohjelman, jota opettaja tarvitsee kehittäessään ammatillista koulutusta, työelämäyhteyksiä ja itseään.

3.2. Käytännön toimintayhteisöt

"Tacit knowledge is the real gold in knowledge management and communities of practice are the key to unlocking this hidden treasure" (McDermott 2001).

Toiviaisen ja Hännisen (2006, 13 - 16) mukaan työelämän organisaatioiden rajojen ylittäminen antaa aineksia uudelle oppimisen näkökulmalle, joka laajentaa ja rikastaa keskustelua hallinneiden konstruktivismiin ja organisaation oppimisen näkökulmia. Toiviainen ja Hänninen jäsentävät rajojen ylittämiseen työelämässä liittyvät tutkimussuuntaukset seuraavasti:

- Verkostojen tutkimus. Yksilöiden sosiaaliset verkostot vaikuttavat heidän tavoitteidensa saavuttamiseen. Verkostoteoreettinen keskustelu on nostanut esille esimerkiksi sosiaalisen pääoman käsitteen, jota on tarkasteltu yksilö, ryhmä ja yhteiskuntatasolla.
- Käytäntöjen tutkimus, jossa huomiota ei kiinnitetä muodollisiin prosesseihin ja rakenteisiin vaan todellisen toiminnan vakiintuneisiin muotoihin ja rajanylityksiin, jotka analyysissä tehdään näkyväksi. Käytäntöyhteisöjen tutkimus on pystynyt osoittamaan, miten normaali toiminta nykyaikaisissa työorganisaatioissa murtaa organisaatioiden virallisia rajoja (Wenger 1998). Kehittävässä työntutkimuksessa (Engeström 1995; Kerosuo & Engeström 2003) tutkitaan myös rajoja ylittäviä työkäytäntöjä, mutta haetaan samalla yhteistoiminnan kehittämisen mahdollisuuksia.
- Kolmas suuntaus on uudenlaisen tiedon tuotannon tapojen tutkimus.
- Neljäs näkökulma on erilaisuuden kohtaaminen, kulttuuristen ja etnisten rajojen ylittäminen.

Tämän tutkimuksen keskeisenä teoreettisena lähtökohtana on Etienne Wengerin kehittämä *käytännön toimintayhteisöjen* (Communities of Practice) teoria. Tutkimus perustuu näkökulmalle, jonka mukaan merkityksellinen oppiminen on sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen ilmiö: oppiminen on tilannesidonnaisista sosiaalisista toimintaa. Edelleen oletetaan, että merkitsevää oppimista

tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumisen kautta (Wenger 1998, 2000). Näin ollen ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyötä voidaan tarkastella käytännön toimintayhteisöjen käsitteen valossa. Ammattiin oppimisen ajatellaan siis ihannetapauksessa tapahtuvan opiskelijoiden, opettajien, työpaikkaohjaajien ja muiden työpaikkojen henkilöiden muodostamassa yhteisössä, jossa toimintaan osallistuvien yhteisenä intohimona ("passion") on laadukas ammatillinen koulutus. Tätä voidaan pitää tutkimuksen paradigmana. Osallistuminen yhteisön toimintaan mahdollistaa paitsi uusien, osaavien työntekijöiden kouluttamisen myös ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen ja alueen työelämän kehittämisen.

Etienne Wengerin jalostama käytännön toimintayhteisöjen teoria kiinnittyy *tilannesidonnaisen oppimisen* (situated learning) koulukuntaan, joka korostaa kontekstin merkitystä oppimisessa, ja joka nostaa erityisesti oppimisen transfer-ongelman esiin. Tilannesidonnaisuus tarkoittaa sitä, että oppimisen ymmärretään aina olevan sidottu siihen kulttuuriin ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Oppimista tarkastellaan siis kulttuurisena - ei niinkään yksilöllisenä - ilmiönä. Wenger (1998) kuvaa oppimista erityisesti "tulemisena joksikin". Osallistumisen kautta oppijassa tapahtuu muutos, joka on havaittavissa muutoksina oppijan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa suhteessa yhteisön kulttuuriin.

Historiallisesti tarkasteltuna tilannesidonnaisen oppimisen teoria kiinnittyy marxilaiseen filosofiaan ja Vygotskyn oppimisnäkemysiin. Vygotskyn (1978, 52 - 57) mukaan oppiminen on kulttuuristen välineiden sisäistämistä. Tynjälän mukaan yksi situationaalisen oppimisen koulukunnan keskeisistä teeseistä on, että oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Osallistuessaan kulttuurin toimintaan yksilöt omaksuvat sen jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja. Esimerkiksi oppilaitoksissa on oma kulttuurinsa, joka on erillään niistä autenttisista kulttuureista, joihin oppilaat myöhemmin työelämässä ja arkielämässään osallistuvat. (Tynjälä 1999a.) Merkityksellinen oppiminen ei tapahdu yksilöiden päissä vaan yksilöiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen myös opitun *siirtovaikutus*

(transfer) siirryttäessä kulttuurista ja kontekstista toiseen on heikkoa. Tämän perusteella ammatillisessa peruskoulutuksessa on välttämätöntä, että jo opiskeluaikana tapahtuu eri kulttuurien – koulun ja työelämän – rajojen ylityksiä.

Wenger kuvaa tutkijakollegansa Jean Laven kanssa (1991) oppimista *oikeutettuna rajallisena osallistumisena* ("legitimate peripheral participation"). Heidän mukaansa oppiminen on osallistumisprosessi, jossa noviisi ensin liittyy yhteisön reuna-alueelle. Sitä mukaa, kun yksilö osallistuessaan reuna-alueen toimintaan oppii yhteisön kulttuuria ja puhetta, hän saa oikeutuksen siirtyä keskeemmälle kohden yhteisön ydintä. Laven ja Wengerin mukaan oppiminen ei siis välttämättä edellytä mitään pedagogisia rakenteita, vaan se tapahtuu osallistumalla käytännön toimintaan. Tämä ajatus pitää sisällään kolme keskeistä näkökohtaa:

1. oppiminen ei ole yksilön päässä, vaan se on ihmisten välisissä suhteissa;
2. kouluttajien pitää toimia niin, että ihmiset voivat liittyä käytännön toimintayhteisöihin;
3. tiedon ja toiminnan välillä on läheinen yhteys.

Wengerin (1998) mukaan käytännön toimintayhteisöt ovat pieniä, tiiviisti toimivia yhteisöjä, joissa syntyy paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. Käytännön toimintayhteisöt pyrkivät selviytymään näistä vaatimuksista mielekkäiden ja kohtuullisten ponnistusten avulla. Wengerin kuvaamat käytännön toimintayhteisöt voivat olla varsin formaaleja. Niillä voi olla nimi. Useimmiten käytännön toimintayhteisöt ovat kuitenkin informaaleja, joustavia ja nimettömiä. Joka tapauksessa niiden jäsenillä on yhteisiä tavoitteita, sitoutumista ja aktiviteetteja, kuten esimerkiksi oppimista (Snyder 1997). Wengerin mukaan käytännön toimintayhteisöjä on kaikkialla: joissakin yhteisöissä olemme ydinjäseniä – joissakin olemme ulkokehällä. Kaikki yhteisöt eivät kuitenkaan ole käytännön toimintayhteisöjä. Wengerin mukaan käytännön toimintayhteisöt eroavat esimerkiksi maantieteellisistä yhteisöistä taikka "community of interest" –tyyppisistä yhteisöistä. Käytännön toimintayhteisöt

ovat itseorganisoituvia ja edellyttävät pitkäaikaista sitoutumista. Pitkäaikainen sitoutuminen tuottaa sosiaalisen pääoman kasvua. Käytännön toimintayhteisöjen toiminta on syvällisempää kuin vain teknisen taidon yhdistäminen jonkun tehtävän tekemiseksi. Ne kehittyvät jäsenten kiinnostuksen mukaan. Yhteinen kiinnostuksen kohde antaa tunteen yhteenkuuluvuudesta ja identiteetistä. Wenger (1998) kuvaa käytännön toimintayhteisöjä seuraavasti:

- asiantuntijuus ja osaaminen välittyvät tiiviisti toimivien epävirallisten käytännön yhteisöjen välityksellä,
- yhteisöt ovat suhteellisen pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat päivästä toiseen yhdessä – ja ne ovat osa arkipäivää,
- yhteisöllä on yhteiset tavoitteet, jotka suuntaavat voimakkaasti ryhmän ajattelua ja toimintaa,
- olemme harvoin tietoisia näistä yhteisöistä (eivät näy organisaatiokaavioissa),
- yhteisöt eivät välttämättä ole erityisen innovatiivisia, vaan ihmiset liittyvät yhteen tavoitellessaan päämääriään,
- käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta,
- yhdessä tekemisen kautta omaksutaan vähitellen hiljaista tietoa,
- yhdessä tekeminen siirtää toimintakulttuuria ja näin edistää asiantuntijaksi kasvua.

Edellä kuvatun mukaan ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelma ei suoraan määrää sitä, mitä työelämäyhteistyössä tapahtuvassa ammatillisen peruskoulutuksen toteutuksessa todellisuudessa tapahtuu. Esimerkiksi opettajien, työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden muodostaman käytännön toimintayhteisön välityksellä syntyy erilaisia toimintamuotoja, joiden avulla ammatin opetus eri oppimisympäristöissä toimien käytännössä toteutetaan.

Toimintayhteisöillä on kolme olennaista elementtiä (Wenger 2004a, Snyder & Wenger 2004).

1. Domain (päämäärä, tavoite, yhteinen alue), tällä luodaan yhteinen identiteetti, tarkoitus ja arvo yhteisön jäsenille. Domain inspiroi jäseniään osallistumaan ja sitoutumaan, ohjaa heidän oppimistaan ja antaa merkitystä heidän toiminnalleen.
2. Community (yhteisö) luo sosiaalisen kehyksen oppimiselle. Vahva yhteisö perustuu luottamukseen ja arvontoon (mutual respect). Se rohkaisee jakamaan ideoita, kysymään vaikeita kysymyksiä. Community on tärkeä elementti, koska oppiminen on yhtä lailla osallistumista ja kuulumista yhteisöön kuin intellektuaali prosessi.
3. Practice (käytäntö). Toimintayhteisöllä on käytänteet, joiden avulla tietoa, ideoita, työkaluja ja resursseja jaetaan. Toimintayhteisön käytänteet luovat kehyksen ja kielen jonka puitteissa yhteisö kykenee tehokkaasti pyrkimään kohti yhteistä päämäärää.

Wenger (1998, 125 - 126) erottaa arkielämän toimintayhteisöissä seuraavia tunnusomaisia piirteitä (käännös Kai Hakkaraisen):

- 1) Yhteisön jäsenten väliset pitkäaikaiset ja vastavuoroiset suhteet, jotka voivat olla joko harmonisia tai ristiriitaisia;
- 2) Yhteisten toimintatapojen muodostuminen, joiden varassa yhteisö tekee asioita yhdessä;
- 3) Tiedon nopea virtaaminen ja innovaatioiden leviäminen yhteisön sisällä;
- 4) Yhteisö ei tarvitse johdantoja ja selittelyjä, koska keskustelut ja vuorovaikutus seuraavan suoraan toinen toisiaan;
- 5) Tyypillisesti käytännön yhteisön on helppoa hyvin nopeasti asettaa ratkaistavana olevat ongelmat;
- 6) Osanottajilla on yhteinen käsitys yhteisön jäsenistä, vaikka jäsenyys ei olisikaan muodollista;
- 7) Yhteisön jäsenet tietävät mitä kukin yhteisön jäsen tietää, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa (heillä on nk. metatietoa yhteisön jäsenten tiedosta);

- 8) Yhteisön jäsenet määrittelevät vastavuoroisesti omia identiteettejään;
- 9) Osanottajien on helppo arvioida suoritettujen toimintojen ja saavutettujen tulosten hyväksyttävyyttä suhteessa yhteiseen yritykseen;
- 10) Yhteisö nojautuu toiminnassaan erilaisiin esineellistymisprosessin tuotoksiin, kuten erityiset työvälineet, tietoesitykset ja muut artefaktit;
- 11) Yhteisö kehittää omaa paikallista tietämystään jaettujen tarinoiden ja sisäpiirin juttujen muodossa;
- 12) Yhteisön omien kielenkäyttötapojen kehittyminen ja uusien vuorovaikutusta palvelevien ilmausten käyttäminen ja luonteva keksimisen;
- 13) Yhteisön oman keskustelun ja vuorovaikutuksen tyylin kehittyminen, joka voi palvella jäsenyyden tunnusmerkkinä;
- 14) Maailmaa jostakin tietystä näkökulmasta tarkastelevan yhteisen keskustelun tai diskurssin syntyminen.

Käytännön toimintayhteisöjen teoria koetaan monissa organisaatioissa mielenkiintoiseksi, koska

- käytännön toimintayhteisöön kuuluvat jäsenet ottavat kollektiivisen vastuun tarvitsemansa tiedon hankinnasta, tallentamisesta ja tiedon soveltamisesta;
- yhteisö muodostaa käytännön toimijoille linkin tuotannon ja jatkuvan oppimisen välille;
- yhteisön jäsenet jakavat myös hiljaista ja alati muuttuvaa tietoa;
- yhteisöllä on linkkejä yli formaalien organisaatorajojen.

Teorian mukaan jokaisessa organisaatiossa on lukuisa määrä käytännön toimintayhteisöjä, joista kukin kantaa omalta osaltaan vastuun organisaation tarvitsemasta kompetenssista (McDermott 1999). Käytännön toimintayhteisöjen hyödyntäminen on avain osaamisen kehittämiseen organisaatioissa (McDermott 2001, Lesser & Storck 2001). Yhteisöjen toiminnan edistäminen ja tukeminen asettaa haasteen perinteiselle hierarkiselle organisaatiolle (Wenger

1996, Wenger & Snyder 1999, McDermott 2001, Wenger, McDermott ja Snyder 2002). Käytännön toimintayhteisöjen arvoa ei kuitenkaan aina organisaatioissa ymmärretä.

Oppilaitoksissa haasteena on muodostaa eri aihepiirien ympärille rakentuvat yhteisöt sekä mahdollistaa opiskelijoiden ja opettajien liittyminen oppilaitosraajat ylittäviin yhteisöihin. Haasteena on myös elinikäinen oppiminen ja oppilaitoksen mukanaolo opiskelijoiden kanssa samoissa yhteisöissä perusopintojen jälkeenkin. Kaikissa tapauksissa ammatillisen osaamisen kehittäminen edellyttää sekä opiskelijoiden, opettajien että ohjaajien rajanylityksiä oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden välillä.

Wengerin mukaan rajanylittäminen voi tapahtua joko henkilökohtaisena osallistumisena (participation) tai jonkun toimintoja yhdistävän artefaktin (reification) välityksellä. Rajanylittäjiä ovat ne, jotka välittäjinä toimittavat tietoa yhdestä toimintajärjestelmästä toiseen (Wenger 1998). Rajakäytäntö on Wengerin (1998) mukaan suhteellisen pysyvä kahden toimintajärjestelmän väliin sijoittuva yhteistoiminnan alue. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu lähinnä opettajien henkilökohtaisiin rajanylityksiin, vaikka näiden henkilökohtaisten rajanylitysten myötä usein syntyy myös artefakteja. Tässä tutkimuksessa opettajien työelämäjaksojen toteuttaminen nähdään rajakäytännöksi, joka pyritään vakiinnuttamaan pysyväksi toiminnaksi oppilaitosten ja työelämän toimintajärjestelmien välille.

3.3. Käytännön toimintayhteisöjen kritiikki

Käytännön toimintayhteisöllä Wenger (1998) siis tarkoittaa jollakin tietyllä alalla toimivien erityisiä taitoja ja asiantuntijuutta edustavien ihmisten yhteisöä, jotka ovat päivästä toiseen muodollisesti tai usein epämuodollisesti vuorovai-
kutuksessa toisiinsa. Yhteisön toiminta tähtää yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen kohtuullisilla ponnistuksilla. Nämä yhteisöt ovat erottamaton osa ar-

kipäivää, jolloin emme aina edes huomaa niiden olemassaoloa tai kuulumistamme niihin. Yhteisöön osallistuminen merkitsee sitoutumista yhteiseen päämäärään. Jäseneltä edellytetään tietoisia ponnisteluja yhteisön koossapitämiseksi. Yhteisö tuottaa jatkuvasti kasautuvaa toiminnan välineistöä. Yhteisö edustaa paikallista tapaa sopeutua toimintaympäristön asettamiin haasteisiin. esim. organisaatiokaavio ei anna suoraan tietoa siitä, mitä organisaatiossa todellisuudessa tapahtuu.

Wengerin (1998) itsensä mukaan käytäntöyhteisöt eivät välttämättä kuitenkaan ole kovin innovatiivisia - eikä niitä pidä Wengerin mukaan "romantisoida". Ne voivat olla ihmisen kasvun ja kehityksen kehoja, mutta ne voivat myös tukahduttaa ja edustaa pysähtyneisyyttä. Niin arvokas kuin käytännön toimintayhteisöjen teoria onkin, se ei tunnu kaikkien näkemysten mukaan tarjoavan riittävää mallia tietoyhteiskunnalle tyypillisten yhteisöjen ymmärtämiseksi. Hakkaraisen, Paavolan ja Lipposen käsityksen mukaan teoria käytäntöyhteisöistä syntyi alun perin hahmottamaan koulutuskäytäntöjä tietyissä alkuperäisyhteisöissä ja perinnekulttuureissa. Nämä kulttuurit ovat luonteeltaan pysyviä ja muuttumattomia. Tyypillisesti käytännön toimintayhteisöihin liittynyt tutkimus on tutkinut sitä, kuinka tieto siirtyy yhdeltä sukupolvelta toiselle ilman tarkoituksellista ja olennaista kulttuurista muuntumista. Joskus oppipoikia jopa kielletään tai estetään kehittämästä uusia ajatuksia. Edelleen oppimista ehkäiseviä tekijöitä voivat olla yhteisössä vallitseva kriisitilanne, sisäänpääsyn estäminen tai yhteisön yleisen luotettavuuden heikkous. (vrt. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003.)

Käytännön toimintayhteisöissä tieto ja kokemus siirtyvät yksisuuntaisesti asiantuntijoilta tulokkaille. Laven ja Wengerin (1991) kehittämä teoria "legitimate peripheral participation" näkee oppimisen yksisuuntaisena liikkeenä yhteisön ulkokehältä kohti yhteisön ydintä. Engeströmin, Miettisen ja Punamäen (1999, 12) näkemyksen mukaan kritiikin, innovaatiot ja muutoksen mahdollistava liike ytimeä ulospäin ja odottamattomiin suuntiin näyttää mallista puuttuvan (vrt. Roberts 2006; Handley, Sturdy, Fincham & Clark 2006). Hakkarainen ym. ver-

taavat käytännön toimintayhteisöjä innovatiivisiin toimintayhteisöihin seuraavasti. Innovatiivisten tietoyhteisöjen toiminta tähtää uuden tiedon ja tätä tukevien käytäntöjen luomiseen. Innovatiivisissa tietoyhteisöissä kohdataan jatkuvasti ongelmia, joita kukaan yhteisön jäsenistä ei ole aiemmin kohdannut: tietämyksen ja osaamisen jakaminen on symmetrisempää ja vastavuoroisempaa kuin käytännön toimintayhteisöissä. Tosin innovatiiviset tietoyhteisötkään eivät ole täysin käytännön toimintayhteisöissä esiintyvistä vallankäytöstä vapaita. (Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003.)

Käytännön toimintayhteisö ei ota tietoisesti vastuuta yksilön kehityksestä. Se tarjoaa sille puitteet. Innovatiivinen tietoyhteisö sen sijaan on riippuvainen yksilön osaamisen kehittymisestä. Käytännön toimintayhteisöt ovat suhteellisen pysyviä. Nykyisin tärkeänä pidetään kuitenkin henkilökohtaisia sosiaalisia suhteita, joiden pohjalta voidaan hyvinkin nopeasti koota väliaikaisia ongelmanratkaisuun kykeneviä tiimejä. Tosin kaikki yhteisöt tarvitsevat toimintansa pohjaksi joukon vakiintuneita toimintatapoja – innovatiivisissa tietoyhteisöissäkin innovatiivisuutta esiintyy vain kapealla sektorilla. (Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003.)

Hakkaraisen (2000) mukaan kasvatuspsykologisessa keskustelussa käytetään sekä tiedonhankintavertauskuvaa että osallistumisvertauskuvaa (vrt. edellä luku 2). Edellisen taustalla on ajatus, että oppimisprosessissa tieto varastoituu tai rakentuu oppijan mieleen. Jälkimmäisessä vertauskuvassa oppimista tarkastellaan johonkin yhteisöön sosiaalistumisen ja kasvamisen prosessina, jonka aikana yksilö vähitellen omaksuu sen ajattelu- ja toimintakäytäntöjä, uskomuksia ja arvoja sekä luo samalla uudestaan omaa identiteettiään. (Hakkarainen 2000.) Situatiivisen koulukunnan mukaan oppiminen tapahtuu tehokkaimmin todellisten työkäytäntöjen yhteydessä kokeneempien työntekijöiden opastuksella. Oletuksena on, että osallistuminen sinänsä ilman erityisiä pedagogisia rakenteita johtaa ammatin hallintaan. Onko koululla siis yhtään mitään tehtävää yksilön oppimisen tukijana?

Situatiivisen koulukunnan näkemystä voidaan kritisoida siten, että välitön ammattikäytäntö ei ole rakennettu oppimista varten. Ammattikäytäntö ei osoita, kuinka sitä parhaiten opitaan: oppimistilanteet on erikseen luotava ammattikäytäntöön, vaikka käytäntö olisikin tulvillaan potentiaalisia oppimisen haasteita (Hakkarainen 1996). Yksilötason oppimisen kytkeminen toimintajärjestelmien kehittämiseen ei onnistu pelkän sosiaalisen osallistumisen idean varassa. Koulua ja pedagogisia rakenteita siis tarvitaan edelleen. On pystyttävä kehittämään osallistumisen ja oppimisen muotoja, joiden avulla yksilön panosta toimintajärjestelmien kehittämiseen voidaan lisätä (Hakkarainen 1996).

Tiedonhankinta- ja osallistumismetaforien lisäksi tarvitaan nyky-yhteiskunnassa Hakkaraisen ym. (2003) mielestä tiedonluomismetaforaa. Tiedonluomismetaforan kautta voidaan laajentaa käytännön toimintayhteisöjen tarkastelua niin sanottuihin tietoyhteisöihin. Tiedonluomismetaforan mukaista ajattelutapaa edustavat esimerkiksi Nonakan ja Takeuchin (1995) tietoa luovan organisaation malli, Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen malli sekä Bereiterin ja Scardamalian (1993) tiedonrakenteluyhteisöjen malli. Bereiterin ja Scardamalian (emt.) mukaan tiedonrakentelu (knowledge building) tarkoittaa sitä, että tieto on tietoyhteiskunnassa tietoisien kehitystyön ja luomisen kohde - eli asia, jota yhteisön jäsenet järjestelmällisesti tuottavat ja jakavat keskenään. Heidän mukaansa oppiminen kohdistuu yksilön pään sisäisten tietorakenteiden muuttamiseen, kun taas tiedonrakentelu koskee julkista ja yhteistä kehitettävää kulttuuritiedon maailmaa (vrt. Popperin maailma 3).

3.4. Toiminnan teoria ja ekspansiivinen oppiminen

Yrjö Engeströmin kehittämällä ja suomalaiseen yhteiskuntaan soveltamalla toiminnan teoriolla (Activity Theory) on vahvat historialliset juuret: se kiinnittyy Kantin, Hegelin, Marxin ja Engelsin filosofioihin sekä Vygotskyn, Leont'evin, Lurian ja Wittgensteinin oppimisenäkemyksiin. Toiminnan teoriolla ja käytännön toimintayhteisöjen teoriolla (Laven ja Wengerin "legitimate peripheral participation" -teoriolla) on paljon yhteistä. Vygotskyn käsitykset oppimisesta sekä *lähikehityksen vyöhyke* -käsite ovat molempien taustalla. Molempien lähestymistapojen mukaan ihmisten toiminta on kulttuurisesti välittyntä. Teorioilla on kuitenkin myös eronsa: käytännön toimintayhteisössä oppiminen nähdään prosessina yhteisön ulkokehältä kohden yhteisön ydintä. Teoriasta puuttuu liike ulospäin ja odottamattomiin suuntiin. Toiminnan teorian kautta on käytännön toimintayhteisöjä paremmin ymmärrettävissä kokonaisten toimintajärjestelmien kehittäminen, niissä esiintyvä kritiikki, innovaatiot ja muutos.

Engeströmin ekspansiivisen oppimisen mallin perustana on kulttuurihistoriallinen toiminnanteoria. Sen perusyksikkö on kulttuurisesti välittynyt toiminta jossain tietyssä toimintaympäristössä. Toiminnot ovat järjestelmiä, jotka ovat kehittyneet pitkien historiallisten ajanjaksojen kuluessa ja saavat usein instituution muodon (Engeström 1987; 1990). Ekspansiivisessa oppimisessa on kysymys siitä, miten ihmiset oppivat tekemään uusia asioita, ja miten kehitetään uusia toimintajärjestelmiä (Engeström 1987). Ekspansiivinen oppiminen on jonkin yhteisön yhteinen prosessi, joka tähtää uuden tiedon tai toimintajärjestelmän luomiseen. Uuden tuottaminen edellyttää välittömän toimintatilanteen rajojen ylittämistä, uusien kokonaisuuksien hahmottamista ja muutoksen dynamiikan tavoittamista (Hakkarainen 1996). Ekspansiivista oppimista voidaan kuvata oppimiskehänä (Engeström 1987), jossa kyseenalaistamalla ja analysoimalla olemassa olevia käytänteitä pyritään löytämään uusia malleja aiempien käytäntöjen ongelmien ratkaisemiseksi. Yhdessä tapahtuvan kehittämisen tarkoituksena on tuottaa ekspansiivista oppimista, jolloin oppiminen nähdään yhteistoiminnallisena pyrkimyksenä tuottaa keskustoilun lähike-

hitystä sen sisäisten ristiriitojen ratkaisemiseksi. (Engeström 1987, 1995.) Tämän toiminnan kuvaamiseen Engeström (2004) käyttää myös yhteiskehittely-käsitettä.

Yhteiskehittely-käsitteen taustalla on lähikehityksen vyöhykkeen käsite (Vygotsky 1978), mikä tarkoittaa lapsen nykyisen kehitystason ja mahdollisen seuraavan kehitystason välistä etäisyyttä. Tämä voidaan tehdä näkyväksi tutkimalla lapsen itsenäistä ongelmanratkaisua ja vaativampaa aikuisen tai edistyneemmän toverin ohjauksella onnistuvaa ongelmanratkaisua. Lähikehityksen vyöhyke avaa kehitysmahdollisuuksia valmiuksille ja taidoille, jotka tarkasteluhetkellä ovat vasta iduillaan. Tätä ajatusta voidaan Engeströmin (1987, 174) mukaan soveltaa myös aikuisten oppimiseen ja kollektiivisiin, historiallisesti kehittyviin yhteiskunnallisiin toimintajärjestelmiin, kuten yhteisöihin ja niiden oppimismahdollisuuksiin. Lähikehityksen vyöhykkeen uudelleenmuotoilu siis laajentaa käsitteen yksilötasolta kollektiiviselle, yhteisölliselle tasolle: ihmisten jokapäiväisten ristiriitojen ja niihin kehitettyjen, kollektiivisten ratkaisujen väliseksi alueeksi. Toiminnan käsite on linkki yksilön ja yhteisön välillä. Yksilöiden ominaisuudet ja heidän toimintansa muodostuvat kollektiivisessa toimintajärjestelmässä, esimerkiksi oppimisessa ja työssä. Yksilöt ja heidän toiminta puolestaan muokkaavat toimintajärjestelmää.

Työtä tehdään yhä useammin yhteistoiminnallisissa verkostoissa. Suhde elää ja muuttuu tuotteen elinkaaren aikana. Osapuolet, myös tuote, oppivat toisistaan ja toiminnassa tapahtuvasta muutoksesta. Yhteiskehittelyssä tuote itsessään nähdään asiakassuhteen välittäjänä ja yhteistyön osapuolten vuoropuhelun ylläpitäjänä. Työssä tuotettavan ja käytettävän tiedon luonne muuttuu, sillä yhteiskehittely perustuu dialogiseen, vuoropuhelussa tuotettavaan tietoon. Tuotettu tieto on tuotteen olennainen osa. (Pasanen, Haavisto, Toivianen & Engeström 2006.)

Ekspansiiviseen oppimiseen liittyy kehittävän siirtovaikutuksen käsite, joka perustuu toimintateoreettiseen näkemykseen oppimisesta (Engeström 2001).

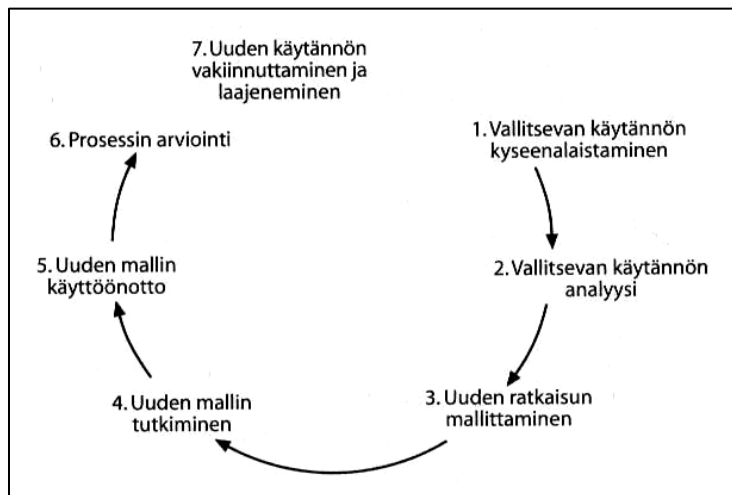
Toimintateoreettinen näkemys oppimisesta (Engeström 1987) ottaa analyysiyksiköksi kulttuurihistoriallisesti kehittyvän kollektiivisen toimintajärjestelmän. Näkemyksen mukaan merkittävää oppimista tapahtuu vain yhteistoiminnassa muiden kanssa. Mielekäs oppimisen siirtovaikutus syntyy vuorovaikutuksessa kollektiivisten toimintajärjestelmien välissä. Toimintajärjestelmien yhteistyönä saattaa syntyä kokonaan uudenlaista toimintaa, rajatoimintaa, jolla on uusi omaleimainen luonne. Rajatoiminta edellyttää usein riskinottoa, mutta se voi parhaimmillaan tuottaa uutta osaamista. Tällöin on kyse ekspansoituvasta toiminnasta, josta kaikki mukana olevat yhteisöt hyötyvät.

Ekspansiivisessa oppimisessa merkittävä oppiminen ei ole yksilöllinen kognitiivinen muutos vaan yhteisöllinen tapahtuma, jossa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta ja olemassa olevia kulttuurisia ja teoreettisia välineitä. Siirtäminen ei tarkoita tietojen ja taitojen siirtämistä sellaisenaan, vaan siirtäminen on prosessi, jossa aktiivisesti tutkitaan ja muokataan niitä tietoja ja taitoja, joita sitten tullaan siirtämään. Engeströmin mukaan toimintajärjestelmien välillä on tapahtunut kehittävää siirtovaikutusta, jos

- 1) oppiminen on organisoitu prosessiksi, jossa ammatillinen oppilaitos, opiskelija ja työpaikka toteuttavat neuvotellen yhteisen kehittämishankkeen,
- 2) muodostetaan ainakin yksi teoreettinen käsite, joka auttaa kohteen hahmottamisessa uudella tavalla,
- 3) uutta käsitettä käytetään uuden toimintatavan välineenä tai mallina.

Ensiarvoista on se, että hankkeen seurauksena osapuolten toimintatavoissa näkyy käytännön muutoksia. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2001.)

Engeströmin mukaan ekspansiivinen oppiminen alkaa kun joku toimintajärjestelmän yksilö kyseenalaistaa voimassa olevan käytännön ja käynnistää kehittämissyklin: debatti - yhteistoiminnallinen analyysi - kehittyneemmän muodon mallintaminen (= uuden kehittyneemmän toiminnan alkusolu) – seurausten tutkinta ja täytäntöönpano askel askeleelta – prosessin reflektiivinen arviointi.



Kuvio 3. Ekspansiivinen oppimissykli (Engeström 1987)

Ekspansiivisessa oppimisessa on kyse toiminnan kehittämisestä ja uuden toimintatavan levittämisestä koko toimintajärjestelmään. Teoria selittääkin erityisesti sellaista oppimista, jossa luodaan uusia käytäntöjä kulkemalla toimintajärjestelmän yhteisen lähikehityksen vyöhykkeen läpi. Näin ollen avainasemassa ovat totutuista käytännöistä poikkeavat teot sekä toimintaa ja toimintajärjestelmää uudistavat innovaatiot. Ekspansiiviseen oppimiseen liittyy myös käsite rajojen ylittämislaboratorio (boundary-crossing laboratory), jossa työyhteisön jäsenet refleктоivat tutkijoiden tukemana nykyisiä käytäntöjään. Toinen ekspansiivisen oppimisen käsite on rajavyöhyke (Engeström 2004), joka tarkoittaa toimintajärjestelmien välistä aluetta, jolla tapahtuu ja tarvitaan aktiivista vuorovaikutusta. Yhteiskehittelyssä on kyse jatkuvasta rajoihin törmäämisestä, rajojen muodostamisesta ja rajojen ylittämisestä. Kolmas keskeinen käsite on rajanylitys (Engeström 2004). Rajanylitys voi yksinkertaisimmillaan olla yhden ihmisen suorittama, yksisuuntainen ja tilapäinen rajan yli kulkeminen. Se voi myös olla pako rajan takaa tai vihamielinen aluevaltaus. Yhteiskehittelyn kontekstissa rajanylitys sisältää vastavuoroisuuden vaatimuksen: myös rajan toisella puolella oleva toimija osallistuu teoillaan rajan ylittämiseen. Rajanylitykset ovat siis interaktiotapahtumia. Rajanylitykset eivät kuitenkaan välttämättä ole pelkistettävissä yksittäisiin tekoihin. Ne saattavat pikemminkin olla monivaiheisia, ajallisesti ja paikallisesti hajautuneita tekojen sarjoja tai ryväksiä.

Engeströmin mukaan rajojen ylittäminen liittyy uudenlaisten ammattikunta- ja sektorirajat rikkovien tehtävähdistelmien, yhteistyösuhteiden ja vuorovaikutteisen asiantuntijuuden muodostumiseen. Rajoja ylittävä oppiminen on (Toivainen & Hänninen 2006):

- yhteisöllistä, jaettua ja välittyntä
- paikallista ja kehkeytyvää eli emergenttiä (kohde ymmärretään ainutkertaisena ja yllätyksellisenä – vaikka pyritäänkin ymmärtämään yleisiä lainalaisuuksia), rajanylitykset organisoituvat alati vaihtuvissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, eikä niitä ratkota ulkoa tuoduilla, pintapuolisilla toimintamalleilla;
- jännitteistä ja ristiriitaista (intressit kohtaavat – tarvitaan näkökulman muutosta, jossa kompromissien etsimisen korvaa ristiriitojen näkyväksi tekeminen ja niistä neuvottelu);
- aktiivinen prosessi, johon osallistumalla toimijat muuttavat ympäristöään ja osallistuvat meneillään olevaan yhteiskunnalliseen muutokseen.

Engeströmin teorian mukainen kehittävä siirtovaikutus ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän välillä edellyttää organisaatioiden rajoja ylittävää yhteistyötä, joka tähtää uusien ratkaisujen kehittelyyn työelämän tarpeisiin (Engeström 2001). Toimintateoreettisessa mielessä rajanylittäjät ovat muutosagentteja, kollektiivisen muutoksen käynnistäjiä, jotka vaikuttavat useammassa toimintajärjestelmässä, esim. koulussa ja työpaikalla. Muutosagentilla on interventionistinen luonne: hän on kiinnostunut koko toimintajärjestelmästä ja sen muutoksesta. Ekspansiivinen oppiminen ja kehittävä transfer muuttavat ammatillisen peruskoulutuksen oppilaitokset kollektiivisiksi muutosagenteiksi, jotka tekevät yhteistyötä paikallisten organisaatioiden ja työpaikkojen kanssa. Oppilaitokset tarjoavat asiantuntemuksensa muutoksessa oleville työpaikoille. Oppilaitosten on myös valmennettava opettajat ja opiskelijat koulun ja työpaikan väliseksi rajanylittäjiksi. Yhteiskehittely edellyttää oppilaitosten ja työelämän välille rajakäytäntöjä, joissa eri toimintajärjestelmien edustajat kohtaavat. Eerola ja Majuri (2006, 27) ovat laatineet luettelon ammatillisen peruskoulu-

tuksen ja työelämän alueellisista yhteistyömuodoista. Nämä muodot ovat rajakäytäntöjä, joista ammatillisen opettajan osaamisen ylläpitämisen näkökulmasta yksi keskeisimmistä on opettajien työelämäjaksot.

Oppilaitoksella tulee ehdottomasti olla relevanttia substanssiosaamista sidosryhmien tarpeisiin nähden. Substanssiosaaminen tarkoittaa opettajien sisällöllistä ydinosaamista. Tämän substanssiosaamisen arvo oppilaitokselle määräytyy kuitenkin usein sen pohjalta, miten hyvin ne pystyvät siirtämään ja soveltamaan sitä asiakkaidensa ja sidosryhmiensä toimintaympäristöihin. Tätä transformaatio-osaamista voidaan pitää ammatillisen koulutusorganisaation keskeisenä ydinosaamisena. (Tammilehto 2003.)

4. TUTKIMUSKONTEKSTI

”Uusiin kvalifikaatioihin, ihmisen ja työmarkkinoiden sekä ihmisen ja työn suhteisiin ei voi kouluttaa vain oppilaitoksissa. Ne on opittava yhä enemmän työelämässä. Ammatillisen koulutuksen tarve tiiviiseen kanssakäymiseen työelämän kanssa edellyttää, että kaikkkeen koulutukseen liitetään mahdollisimman laajasti työssäoppimista – koulutusta tapahtuu yhä enemmän työpaikoilla. Työssäoppiminen asettaa oppilaitokset, opettajat ja opiskelijat, yritykset ja muun työelämän monien haasteiden eteen kun koulutusta siirretään yrityksiin ja muille työpaikoille. Kehitystyössä tarvitaan kaikkien osapuolten vuoropuhelua ja kumppanuutta”.
(SiVM 3/1998.)

Edellä johdantoluvussa on jo osin kuvattu tutkimuskontekstia. Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä toteutettavaa ammatillista peruskoulutusta sekä ammatillisen peruskoulutuksessa työskentelevien opettajien työelämäosaamista.

4.1. Koulutuspoliittiset tavoitteet

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. (L ammatillisesta koulutuksesta.)

Aina 1990-luvulta lähtien Suomen koulutuspoliittisena tavoitteena on ollut maamme oppilaitoskeskeisen ammatillisen koulutuksen kehittäminen työelämälähtoisempään suuntaan. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995 – 2000 asetettiin tavoitteeksi työssäoppimisen sisällyttäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Sen mukaan toisen asteen ammatilliset perustutkinnot tuli uudistaa vuoteen 2000 mennessä. Perustutkintojen uudistuksessa työssäoppiminen otettiin osaksi ammatillisen peruskoulutuksen to-

teutusta asteittain vuosina 1998 – 2001. Tuolloin kaikkiin perustutkintoihin sisällytettiin vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Työssäoppimisessa on kysymys työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävästä koulutuksesta.

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteiden mukaan (Opetushallitus 2007)

- työssäoppimisen tulee olla tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua;
- työssäoppiminen on suunniteltava yhdessä paikallisen työelämän edustajien kanssa, ja siinä on otettava huomioon alueelliset ja paikalliset työelämän tarpeet ja mahdollisuudet;
- oppilaitoksella tulee olla työssäoppimisen järjestämissuunnitelma, jossa määritellään kaikille aloille yhteiset työssäoppimisen periaatteet, ja opetussuunnitelman tutkintokohtaisessa osassa pitää kuvata, miten kyseiseen tutkintoon sisältyvä työssäoppiminen toteutetaan;
- oppilaitoksessa tulee päättää, miten työssäoppiminen ja työssäoppimisen tavoitteet sijoitetaan opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa tutkinnon kokonaisuuteen, ja miten oppilaitoksessa ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen täydentävät toisiaan tutkinnon tavoitteiden saavuttamiseksi;
- oppilaitoksen tulee valmentaa opiskelijaa työpaikkaa varten;
- työpaikoilla on kiinnitettävä erityistä huomiota ohjaukseen ja valvontaan ja palautteen antamiseen;
- työssäoppiminen arvioidaan osana niitä ammatillisia kokonaisuuksia, joihin työssäoppiminen sisältyy.

Näiden toteutustavoitteiden mukaan työssäoppiminen on opetussuunnitelmaan perustuvaa oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen toisiinsa yhdistävää opiskelua (vrt. edellä luvussa 2 kuvattu konnektiivinen malli).

Nykypäivään mennessä työssäoppimisesta on muodostunut keskeisin ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muoto. Työssäoppimisen käsite on laajentunut. Se sisältää hyvin erilaisia toimintoja opetussuunnitelmatyöstä työssäoppimispaikkoihin tutustumiseen, työpaikkaohjaajien kouluttamiseen, opiskelijoiden ohjaamiseen ja arviointiin. Työssäoppiminen hyvin toteutettuna edesauttaa:

- opiskelijan ammattiin oppimista, työllistymistä opintojen jälkeen, opiskelijan motivoitumista, keskeytysten vähentämistä;
- kehittämään opettajan työtä uusien oppimiskäsitysten suuntaiseen toimintaan tuoden mahdollisuuksia erilaisten oppijoiden ohjaukseen;
- kehittää oppilaitosten ohjauskulttuuria ja opetustoimintaa;
- opettajaa pitämään omaa osaamista ja työelämätuntemusta ajan tasalla;
- opettajien keskinäistä ja oppilaitosten välistä yhteistyötä;
- koulutuksen ja työelämän vastaavuutta;
- uusien työntekijöiden rekrytointia, uusien työntekijöiden perehdyttämistä, nuoriin ihmisiin tutustumista työpaikalla;
- vaihtelevaa ja virkistävää toimintaa työpaikoilla, pakottaa arvioimaan omia työtapoja, työturvallisuuskäytänteitä ja perehdyttämiskäytänteitä, tuo uutta osaamista työpaikoille. (Eerola & Majuri 2006, 63.)

Kesällä 2005 säädettiin ammattiosaamisen näyttöjä koskeva laki, joka astui voimaan 1.1.2006 (L ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että viimeistään elokuussa 2006 alkaen ammattilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelijan ammatillista osaamista tulee arvioida ammattiosaamisen näytöin. Ammattiosaamisen näyttöjen tarkoituksena on varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua, kehittää työelämäyhteyksiä, tehostaa koulutuksesta työelämään siirtymistä sekä yhtenäistää opiskelijan arviointia. Näyttöjen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin tueksi Opetushallitus on valmistellut kansalliset ammattiosaamisen näyttöaineistot.

Vuoden 2006 alusta alkaen koulutuksen järjestäjillä tulee olla nimettynä yksi tai useampi toimielin. Toimielin hyväksyy koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman osana olevat suunnitelmat ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista, valvoo näyttötoimintaa sekä päättää ammattiosaamisen näyttöjen arvioijista. Lisäksi toimielin käsittelee opiskelijan arviointia koskevat oikaisuvaatimukset. (L ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta.) Toimielimessä tulee olla edustettuina asianomaisen alan tai asianomaisten alojen työ- ja elinkeinoelämä. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnista päättää toimielimen määräämät opettajat ja työelämän edustajat.

Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteyden syventäminen on pitkään ollut keskeinen koulutuspoliittinen tavoitteemme. Oppilaitoskeskeisestä ammatillisesta koulutuksesta on viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana määrätietoisesti pyritty kohti työelämäyhteistyöhön perustuvaa koulutusta. Nykyisin laissa ammatillisesta koulutuksesta säädetään, että ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Edelleen laissa säädetään, että koulutusta järjestettäessä tulee olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. (L ammatillisesta koulutuksesta.)

Yhteiskunnassamme vallitsee varsin laaja yksimielisyys siitä, että ammatillinen peruskoulutus pitää järjestää tiiviissä yhteistyössä koulutuksen järjestäjän ja työelämän kesken (vrt. esim. keskusjärjestöjen suositus 2005). Valtaosa niin elinkeinoelämän, oppilaitosten kuin viranomaistenkin edustajista näkee, että ammattiin oppimisessa työssäoppimisella on kiistattoman suuri myönteinen merkitys. Joissakin puheenvuoroissa koulutuksen ja elinkeinoelämän nykyistä syvempää yhteistyötä pidetään jopa kansakuntamme tulevaisuuden kohtalonkysymyksenä: miten koulutamme ja kasvatamme sellaisia työntekijöitä, jotka pärjäävät yhä kovenevassa globaalissa osaamiskilpailussa. Yhteistyön tärkeyttä korostaa myös viimeaikainen ammattikasvatuksen tutkimus. Tutkimusten mukaan ammattispesifien taitojen lisäksi tietoyhteiskunta edellyttää sellaisia yleisvalmiuksia, joita voidaan oppia ja harjoittaa vain aidoissa työympäristöissä. Opiskelijat kokevat työssäoppimisen pääosin innostavana ja motivoivana (Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005, Tynjälä & Virtanen 2005,

Väisänen 2003, Lasonen 2001). Toisaalta joidenkin kriittisempien näkemysten mukaan usko työssäoppimiseen on jo saavuttamassa dogmin piirteitä, joita ei ole sallittua kritisoida. Työssäoppimiseen liittyvää tutkimusta moititaan hallinnolliseksi, erilaisten ratkaisumallien toimivuuden esittelyksi, jossa tuodaan esiin ainoastaan työssäoppimisen myönteiset puolet. Varilan ja Rekolan (2003) mukaan työssäoppiminen on behavioristisen pedagogiikan metodi, mikä seikka monissa työssäoppimisen tutkimuksissa halutaan voimakkaasti torjua.

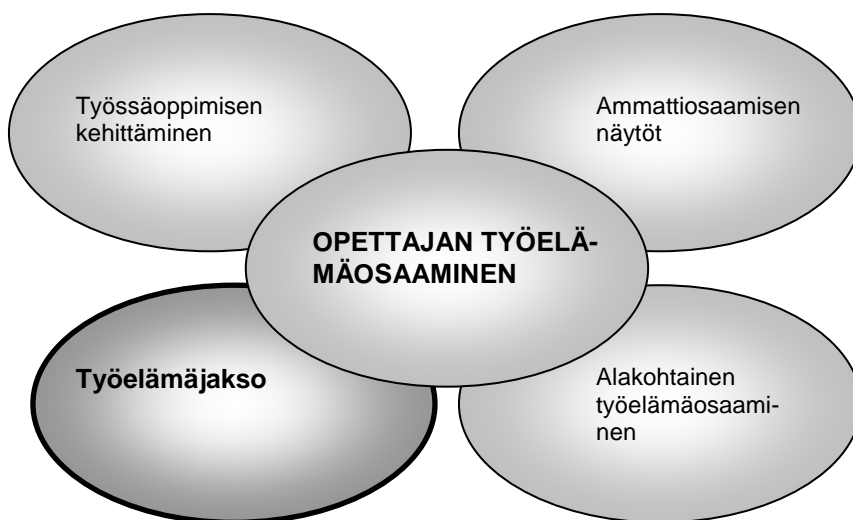
4.2. Työelämäjaksot osana opettajan työelämäosaamisen ylläpitämistä

Yhdeksi tuloksekkaan ja työelämäyhteistyöhön perustuvan ammatillisen koulutuksen edellytykseksi nähdään opettajien työssäoppimiseen liittyvän ammatitaidon ajantasaistaminen (Keskusjärjestöjen suositus 2005, Eerola & Inget 2003). Opettajien työelämäosaamisen edistämiseksi Opetushallitus (2003) on hyväksynyt 15 opintoviikon (23 opintopisteen) laajuisten opintojen perusteet. Nämä opettajan työelämäosaamisen opinnot koostuvat neljästä opintojaksosta:

- 1. Työssäoppimisen kehittäminen 4 ov / 6 op;*
- 2. Näyttöjen kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa 4 ov / 6 op;*
- 3. Opettajan työelämäjakso (vähintään 2 kk) 4 ov / 6 op;*
- 4. Alakohtainen työelämäosaaminen 3 ov. / 5 op.*

Nämä opintojaksot muodostavat yhdessä täydennyskoulutusohjelman, jota opettaja tarvitsee kehittäessään ammatillista koulutusta, työelämäyhteyksiä ja itseään. Viime vuosina opettajien työelämäjaksot on pääsääntöisesti toteutettu siten, että ne ovat osa Opetushallituksen perusteiden mukaisia työelämäosaamisen opintoja. Työelämäosaamisen opinnot ja työelämäjakso näiden opintojen osana perustuvat opettajan *henkilökohtaiseen kehitymissuunnitelmaan*. Todistuksena 15 opintoviikon / 23 opintopisteen laajuisen täydennyskoulutusohjelman suorituksesta myönnetään koulutukseen osallistujalle työ-

elämäosaamisen diplomi. Diplomin antaa se koulutusorganisaatio, joka on vahvistanut henkilökohtaisen kehityssuunnitelman tai joka vastaa viimeisen opintokokonaisuuden toteuttamisesta.



Kuvio 4. Opintokokonaisuudet ja niiden limittyminen työelämäosaamiseksi

Vuodesta 2000 lähtien ammatillisten oppilaitosten opettajilla on ollut mahdollisuus irrottautua Euroopan unionin rakennerahastojen tuella työelämäjaksolle, jota aikaisemmin kutsuttiin työelämäharjoitteluksi. Opetusministeriön Euroopan unionin tavoiteohjelmien seurantarekisterin (IRIS) tietoihin perustuen työelämäjaksolle on osallistunut 2898 opettajaa (tilanne 21.12.2006). Kun ammatillisen peruskoulutuksen opettajamäärä on noin 12 000 opettajaa (ammattiaineiden opettajia 9000 ja yhteisten aineiden opettajia 3000), voidaan päätellä, että noin neljäsosa opettajista on päivittänyt osaamistaan työelämäjaksolla. Tosin jotkut opettajat ovat osallistuneet työelämäjaksolle useampaan kertaan. Voidaan todeta, että opettajien työelämäjaksoista on työssäoppimisen ohella muodostunut keskeinen ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyömuoto. Työelämäjaksoilla näyttää olevan samansuuntaisia vaikutuksia opettajan osaamiseen ylläpitämiseen kuin työssäoppimisellakin, mutta painotus voi olla enemmän opettajan oman substanssiosaamisen päivittämisessä,

työhyvinvoinnin edistämisessä ja yhteistyöverkoston luomisessa (Eerola & Majuri 2006, 64).

Taulukko 1. Työssäoppimisprojektien seurantatiedot. (Opetusministeriön Euroopan unionin tavoiteohjelmien seurantarekisteri IRIS, tilanne 21.12.2006.)

Viranomainen	Työpaikkaohjaajat	%	Opettajat	%	Työelämäjaksot	%
Etelä-Suomen LH	5 943	24 %	1 163	26 %	1 021	35 %
Länsi-Suomen LH	3 232	13 %	1 202	27 %	1 213	42 %
Itä-Suomen LH	1 579	6 %	242	5 %	264	9 %
Oulun LH	1 647	7 %	428	9 %	364	13 %
Lapin LH	1 199	5 %	105	2 %	21	1 %
Opetushallitus	11 382	46 %	1 377	30 %	15	1 %
YHTEENSÄ	24 982	100 %	4 517	100 %	2 898	100 %

Opetushallituksen (2003) hyväksymien perusteiden mukaan työelämäjakson tavoitteena on, että opettaja päivittää työelämäosaamistaan työskentelemällä koulutusalaansa vastaavassa yrityksessä tai muulla työpaikalla. Hän perehtyy käytännössä työpaikan yritys- ja palvelukulttuuriin, työorganisaatioiden muutoksiin ja alan tekniseen kehitykseen. Hän paneutuu työprosessien ja työmenetelmien muutoksiin ja osallistuu mahdollisuuksien mukaan työpaikan koulutukseen, esimerkiksi laatu- tai tiimikoulutukseen. Hän paneutuu työpaikan työturvallisuutta koskeviin säännöksiin ja käytäntöihin. Jaksoon voi kuulua myös kehittämishankkeen suunnittelua ja käytännön toteutusta, tuotekehittelyä, asiakaspalvelua, markkinointia tai muuta työntekoa.

Opettajan työelämäjakso on hyvä mahdollisuus edistää oppilaitoksen ja työpaikan välistä yhteistyötä. Sen aikana opettaja voi kehittää yhdessä työelämän edustajien kanssa opetussuunnitelmia, työssäoppimisen järjestämisuunnitelmaa, näyttösuunnitelmaa tai valmistella yhteisiä projekteja. Opettajalla on tällöin hyvä mahdollisuus tukea myös työpaikkaohjaajaa työssäoppimisen ja näyttöjen suunnittelussa, opiskelijoiden ohjaamisessa, arvioinnissa ja laadunvarmennuksessa. Työelämäjaksoon voi liittyä kansainvälistä vaihtoa.

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

5.1. Tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien työelämäjaksoja ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön kehittäjinä ja erityisesti ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen välineinä. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa käytännönläheistä, välittömästi hyödynnettävissä olevaa tietoa. Tutkimus ajoittuu tilanteeseen, jossa edellinen Euroopan unionin rakennerahastojen ohjelmakausi on päättymässä ja uusi alkamassa. Tutkimuksen tarkoituksena on

- edistää ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä ja sen kautta ammatillisen peruskoulutuksen työelämävastaavuutta,
- edistää ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen käytänteiden kehittämistä oppilaitosorganisaatioissa,
- palvella hanketoiminnassa kehitettyjen hyvien käytänteiden juurruttamista,
- osaltaan tuottaa arviointitietoa kuluneen Euroopan unionin rakennerahastojen ohjelmakauden tuloksista ja samalla palvella tulevan ohjelmakauden toteutusta.

Tuomen (1999) mukaan organisaation tieto rakentuu neljällä tasolla: johtotaso, käytännön yhteisöt, erilaiset tiimit käytännön yhteisöjen välillä ja yksilötaso. Oppimisesta on tullut osa niin opettajan kuin muidenkin asiantuntijoiden kollektiivista työtä (vrt. esim. Heikkilä 2006). Opettajien työelämäjaksojen osalta kiinnostus kohdistuukin paitsi opettajien henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun myös toiminnan vaikutuksiin oppilaitosyhteisöön ja ylipäätään ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyöhön. Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaisesti osaamisen kasvuun ja innovaatioihin tarvittava tieto rakentuvat opiskelijoiden, opettajien, työpaikkaohjaajien – oppilaitosten ja työpaikkojen muodostamissa yhteisöissä. Koulutuspoliittiset tavoitteemme työssäop-

pimisen kehittämiseksi ovat monilta osin samansuuntaisia situationaalisen oppimisen koulukunnan teesien kanssa. Näistä syistä oppimisen tilannesidonnaisuutta ja sosiaalisuutta korostava lähestymistapa työelämäjaksojen tutkimisessa on perusteltua.

Tutkimuksen paradigman mukaisesti ammatillisen opettajan osaamisen ja ammatillisen kasvun oletetaan olevan sosiaalinen ja tilannesidonnainen (situated cognition) prosessi: asiantuntijana kehittyminen edellyttää osallistumista eksperttikulttuuriin. Niinpä työelämäjaksoja tarkastellaan edellä esitellyn käytännön toimintayhteisöjen (Communities of Practice) teorian valossa. Työelämäjaksolle osallistuva opettaja on rajanylittäjä (broker), joka siirtyy määrääjäksi oppilaitoskulttuurista työpaikan työyhteisöön. Rajallisen osallistumisen (participation) kautta hän kehittää omaa asiantuntijuuttaan, mutta samalla hän toimii myös tiedonvälittäjänä ja –rakentajana yhteisöjen välillä sekä kehittää yhteistyötä ”esineellistäviä” ja näkyväksi tekeviä artefakteja (reification).

Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu ammatillista peruskoulutusta järjestävien koulutusyhtymien johtajien ja ammatillisen peruskoulutuksen parissa työskentelevien ammatillisten opettajien kokemuksiin ja käsityksiin Euroopan unionin rakennerahastojen ohjelmakaudella vuosina 2000 – 2006 toteutetuista työelämäjaksoista. Edelleen mielenkiinto kohdistuu työelämäjaksoja toteuttaneiden projektien kokemuksiin. Kokemuksia tarkastellaan edellä esiteltyjen käytännön toimintayhteisöjen keskeisten elementtien (domain, community, practice) osalta. Tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisia tavoitteita opettajien työelämäjaksoille asetetaan, miten työelämäjaksojen koetaan toimivan ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyömuotona ja millaisia haasteita ja ongelmia työelämäjaksojen toteutuskäytänteisiin liittyy.

Yrjö Engeströmin kehittämällä ja suomalaiseen yhteiskuntaan soveltamalla toiminnan teorialla (activity theory) ja ekspansiivisella oppimisella on paljon yhtymäkohtia käytännön toimintayhteisöjen teorian kanssa. Joskin teorioilla on myös eronsa, kuten edellä on kuvattu. Vaikka tutkimus pääpiirteissään raken-

tuukin käytännön toimintayhteisöjen teorian mukaisesti, tuloksia pohditaan myös ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta.

5.2. Tutkimuskysymykset

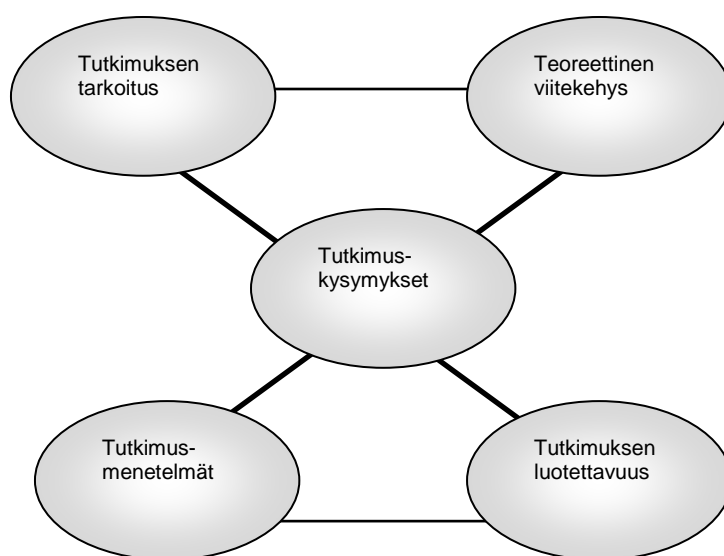
Tutkimuksen tarkoituksen ja teoreettisen viitekehyksen perusteella tutkimuksen kysymykset on asetettu seuraavasti.

1. Millaisia tavoitteita opettajien työelämäjaksoille asetetaan?
2. Miten opettajien työelämäjaksot toimivat opettajien osaamisen ylläpitäjinä ja ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyön edistäjinä?
3. Millaisia haasteita ja ongelmia työelämäjaksojen toteutuskäytäntöihin liittyy?

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1. Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen muodostavat viisi keskeistä komponenttia, jotka Maxwelliä (1996, 5) mukaellen voidaan kuvata tiimalasin muotoon seuraavasti:



Kuvio 5. Tutkimuksen keskeiset komponentit ja niiden väliset suhteet (mukaellen Maxwell 1996, 5)

Kuviossa viivat kuvaavat komponenttien linkittymistä ja kaksisuuntaista vuorovaikutusta toisten komponenttien kanssa. Komponentit eivät siis seuraa lineaarisesti toisiaan, vaan ovat jatkuvassa vuoropuhelussa. Keskeisenä kuviossa ovat tutkimuskysymykset, jotka linkittyvät kiinteästi kaikkien komponenttien kanssa. Tiimalasin yläkolmio kuvaa tutkimuskysymysten vuoropuhelua tutkimuksen tarkoituksen ja teoreettisen viitekehysten kesken. Edellisessä luvussa kuvatut tutkimuskysymykset on asetettu siten, että ne nousevat tutkimuksen keskeisestä teoriasta (Communities of Practice) ja ovat samalla kohteena olevan ilmiön sekä tutkimuksen tarkoituksen ja kontekstin kannalta relevantit.

Tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimuskonteksti ovat vaikuttaneet teoreettisten lähtökohtien valintaan: tutkijan esiyymmärrys työelämäjaksojen luonteesta on johtanut opettajan asiantuntijuuden tarkastelemiseen osallistumismetaforan näkökulmasta. Työelämäjaksojen merkitystä halutaan tutkia sekä opettajan osaamisen ylläpitämisen että ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön näkökulmasta. Näistä syistä käytännön toimintayhteisöjen teoria on valittu tutkimuksen keskeiseksi teoreettiseksi lähtökohdaksi. Teoreettisen viitekehysten muotoutumisen myötä tutkimuskysymysten asettelussa on huomioitu käytännön toimintayhteisöjen keskeiset elementit (vrt. edellä luku 3.2). Tutkimuskysymysten asettamisen myötä myös tutkimuksen tarkoitus on täsmentynyt.

Vastaavasti tiimalasin alakolmio kuvaa tutkimuskysymysten, metodivalinnan ja tutkimuksen luotettavuuden välistä vuoropuhelua. Tutkimusmenetelmät on valittu siten, että niiden avulla on mahdollista vastata tutkimuskysymyksiin. Toisaalta kysymysten asettelussa on huomioitu metodiset mahdollisuudet ja metodien luotettavuuteen liittyvät seikat. Tutkimusmenetelmät on valittu siten, että ne ovat sopuosinnassa asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tilannesidonnaisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavan teoreettisen lähtökohdan kanssa. Vuoropuhelun periaatteen mukaisesti luotettavuuteen liittyvät näkökohdat ovat puolestaan vaikuttaneet menetelmien valintaan. Tutkimusmenetelmien ja tiedonhankintatapojen valinnassa on pyritty huomioimaan mahdollisuudet luotettavuuden kannalta riittävään triangulaatioon.

Edellä olevissa luvuissa on kuvattu tutkimuksen tarkoitusta ja teoreettista viitekehystä sekä asetettu tutkimusprosessin aikana lopullisen muotonsa saaneet tutkimuskysymykset. Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti tutkimuksen metodivalinnan perusteluja. Luotettavuutta tarkastellaan jäljempänä luvussa 8.

6.2. Filosofiset perusteet

Paradigmalla tarkoitetaan peruskomusten joukkoa, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa. Paradigmat peruskomusjärjestelminä perustuvat *ontologisiin*, *epistemologisiin* ja *metodologisiin* oletuksiin. Uskomukset ovat ensisijaisesti ”uskon asioita”, niiden todellisuutta ei voida osoittaa. Ne ovat yleensä kuitenkin hyvin perusteltuja. (Metsämuuronen 2006, 84 Cubaan & Lincolnin viitaten.)

Ontologia tarkoittaa oppia olevaisen luonteesta. Ontologisella kysymyksellä tarkoitetaan sitä, millainen on todellisuuden olemus, ja mitä voimme tietää siitä. Ihmistutkimuksessa ontologinen erittely tuottaa tulokseksi ihmiskäsityksen. Epistemologia tarkoittaa oppia tiedosta ja sen olemuksesta. Epistemologisella kysymyksellä tarkoitetaan, millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on sekä mitä ylipäänsä voidaan tietää. Metodologia tarkoittaa oppia tiedonhankinnan menetelmistä. Metodologisella kysymyksellä tarkoitetaan sitä, kuinka voidaan saada tietoa siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä. Kun ensin on päätetty, millaisella metodologialla tietoa voidaan saada, voidaan valita erityinen metodi, joka sopii metodologiaan. (Metsämuuronen 2006, 84 - 85 Cubaan & Lincolnin viitaten.)

Varton (1992, 24) mukaan laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisten toimintana, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä, ja muina vastaavina ihmisistä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa noudatettava yleisin tutkimusasenne on Varton (1992, 57) mukaan merkityksen paradigma. Tämä tarkoittaa tutkimusasennetta, jossa on seuraavat piirteet:

- ihminen ja elämismaailma otetaan laadullisena ainutkertaisena tutkimuskohteena;
- tutkimuskohteen jäsentyminen on kokonaisvaltaista;

- tutkimus ja tutkija kuuluvat samaan maailmaan kuin tutkittava (osallistuvan filosofian menetelmä);
- tutkimus koskee merkityksiä;
- tulkinta ja ymmärtäminen (hermeneuttinen menetelmä) ovat viimekätiset menetelmät;
- tutkimukseen kuuluu tutkijan oma erittely tutkimustyöstä;
- tutkimuksen tiedetään muuttavan sekä tutkittavaa että tutkijaa.

Merkityksen paradigma ilmentää hermeneuttista tutkimusfilosofiaa, jossa tutkija kiinnittää erityistä huomiota merkitysten tulkintaan ja ymmärtämiseen – kuitenkin hyväksyen sen, että toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista.

Ihmisten tutkimuksessa on tieteen historiassa esiintynyt erilaisia ontologisia lähestymistapoja. Jotkut lähestymistavat korostavat ihmisen henkistä olemusta toiset taas ruumiillisuutta – kristinuskon näkökulmana on ihmisen sielullisuus, marxilaisuus näkee ihmisen yhteiskunnan tuotteena. Kaiken kaikkiaan ihminen on kompleksinen tutkimuskohde. Ihmisen erilaiset todellistumisen tavat aiheuttavat moninaisuuden, jolla ihmistä voidaan tutkia. Tämä aiheuttaa ihmistutkimukseen kompleksisuuden ongelman.

Perusteltuna lähtökohtana tämän tutkimuksen ontologialle voidaan pitää Rauhalan (1989) esittämän holistisen ihmiskäsityksen mukaista ihmisen todellistumista tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena. Rauhalan mukaan ihminen on erityisesti ihminen sen perusteella, että hän on tajunnallisesti olemassa. Ihminen on olemassa myös kehona: ihmisen paikka maailmassa on aina se, missä hän on kehona. Tämän tutkimuksen kannalta Rauhalan jaotellussa olennainen ihmisen todellistumisen muoto on myös situationaalisuus. Ihminen on osa hyvin monenlaisia yhteyksiä ja suhteita, joita hän osin voi itse määrätä, mutta jotka osin ovat kohtalonomaisia, annettua todellisuutta. Nämä yhteydet ja suhteet muodostavat Rauhalan mukaan ihmisen elämän tosiasialisuuden (faktisuuden).

Ihmisen situationaalisuus liittyy ihmisen tosiasiallisuuteen, siihen annettuun yhteyteen ja niihin annettuihin rakennetekijöihin, joissa ihmisen maailma toteutuu. Situationaalisuuden tutkiminen tarkoittaa ihmisen todellistumisen ehtojen tutkimusta sekä niihin liittyvää vaikutuksellisuutta: ihminen on aina tietyllä tavalla jo ymmärtänyt maailman ja tämän ymmärtämisen rakennetekijät ovat situationaalisuudessa. Tällainen on aina ainutkertaista ja situationaalisuuden rakennetekijät ovat kestossa yksilöitäviä: ihminen muuttuu myös situaationsa kannalta enenevästi yksilöllisemmäksi. Ihmisen tajunnallisuus on merkityssuhteiden ja merkityskokonaisuuksien todellisuutta. Ihmisen koko oleminen, myös hänen kehollinen ja situationaalinen todellistumisensa, jäsentyy kokonaisuudeksi tajunnallisuudessa, jossa erilaiset mielet saavat paikkansa ja asemansa aina sen mukaan, kuinka ne jäsentyvät siinä tosiasiallisuudessa, jota ihmisen elämä on. Tajunnallisen tutkimisessa on kyse laatujen tutkimisesta. (Varto 1992, 47 - 48.)

Tutkimuksen epistemologisena eli tietoteoreettisena näkemyksenä on konstruktivistinen tiedonkäsitys. Konstruktivistille todellisuus ja tieto ovat suhteellisia. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (Tynjälä 1999b). Tietoa todellisuudesta saadaan siten, että tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa interaktiivisesti yhteydessä. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tutkimustulokset ovat tutkijan tulkinnan tuloksia. Konstruktivismi painottaa oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä.

Tutkimuksen metodologiana on fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan pohjautuva kvalitatiivinen tutkimusote. Tutkimus on kvalitatiivinen, vaikka joiltakin osin aineistoja analysoidaan myös kvantitatiivisesti (vrt. Silverman 1993). Kvalitatiivinen tutkimusote on valittu, koska tässä tutkimuksessa (Metsämuuronen 2006, 87 - 88, Syrjälään ym. viitaten)

- ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluontoisesta jakautumisesta,

- ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista,
- halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida läheskään kaikkia vaikuttavia tekijöitä,
- halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syyseuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde on yksittäinen ja ainutkertainen tai tällaisten joukko. Tutkijalle tutkimuskohde on ilmiö. Ilmiöllä tarkoitetaan merkitystä, joka tutkimuskohde on tutkijalle. Fenomenologiassa kiinnitetään huomiota siihen, miten ilmiö saattaa merkityksinä antaa muutakin tietoa kuin tutkijan tapa nähdä ilmiö. Fenomenologia pyrkii erottamaan toisistaan sen, mikä ilmiössä on tietämisen edellytystä ja siis liittyy tutkijaan, ja se, mikä ilmiössä on aidosti sitä, mitä tutkitaan, siis varsinaista merkitystä, joka on sidoksissa tutkijasta riippumattomaan asiantilaan (Varto 1992, 86).

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistöllisyyteensä. Ihmistä voidaan fenomenologian mukaan ymmärtää tuota suhdetta tutkimalla. Täten fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa inhimillisen kokemuksen tutkimiseksi. Mutta koska ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi, ja koska kaikki ilmiöt siis merkitsevät yksilölle jotakin, kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteeksi ilmentyvät siis merkitykset, inhimillisen kokemuksen merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä (Moustakas 1994, 8 – 11). Ilmiön ymmärtäminen on aina tulkintaa ja ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan perustana on aina se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiyymmärrys. Ymmärtäminen etenee siis kehämäisenä liikkeenä, ns. hermeneuttisena kehänä (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Tämä tutkimus liittyy fenomenologis – hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, jota voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, opettajien työelämäjaksoista. Tutkittava ilmiö on sellaisenaan läsnä elämissä maailmassa, mutta se on muodossa, joka ei suoraan avaudu ymmärtämiselle. Tutkijan on rajattava tämä kokonainen maailma tulkinnan kautta: hänen on hankittava tulkittava aineisto ja päätettävä tulkinnan periaatteet. Kvalitatiiviseen metodologiaan perustuvina tutkimusmetodeina tässä tutkimuksessa käytetään teemahaastattelua ja sisällönanalyysiä. Yhteenvedona tutkimuksen filosofisista perusteista voidaan esittää seuraava taulukko.

Taulukko 2. Tutkimuksen tieteenfilosofiset peruslähtökohdat

<p>Tutkimuksen paradigma</p> <p>Merkityksen paradigma. Merkitykset rakentuvat sosiaalisesti ja kulttuurisidonnaisesti yhteisön toimintaan osallistumalla (situationaalisuus).</p>		
<p>Ontologia</p> <p>Holistinen ihmiskäsitys. Ihminen todellistuu tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena.</p>	<p>Epistemologia</p> <p>Konstruktivismi. Relativistinen tiedonkäsitys: paikallisesti ja spesifisti konstruoitunut todellisuus, subjektiivinen ja transaktionaalinen tieto.</p>	<p>Metodologia</p> <p>Kvalitatiivinen tutkimusote Fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan kytkeytyvä tulkinnallinen metodologia. Metodina sisällönanalyysi.</p>

6.3. Tutkimusmenetelmä

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 94) kuvaavat Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen tutkijaan Timo Laineeseen viitaten laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen seuraavasti.

1. Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee VAHVA PÄÄTÖS!
2. a. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.

2. b. Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta!
2. c. Kerää merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta.
3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto (tms.).
4. Kirjoita yhteenveto.

Kolmannessa kohdassa luokittelulla tarkoitetaan sitä, että aineistosta määritellään erilaisia luokkia ja lasketaan, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi.

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu opettajien työelämäjaksoihin – kokemuksiin ja käsityksiin niiden tavoitteista, niihin osallistumisesta sekä niihin liittyvistä käytänteistä. Nämä analysoitavat teemat on tutkimuksen viitekehyksen perusteella ennalta teorialähtöisesti määritelty. Tämä määrittely on edellä kohdan 1. mukainen vahva päätös. Aineistot sisältävät paljon muutakin ammatillisen peruskoulutuksen työelämälähtöisyyteen ja ammatillisen opettajan osaamisen ylläpitämiseen liittyvää, mutta nämä muut asiat on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi. Aineistonkeruumenetelmänä olemassa olevien dokumenttien lisäksi on käytetty teema-haastattelua, mikä aineisto on myös analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Analyysitekniikkana on teoriasidonnainen teemoittelu. Kaikki tutkimuksen aineistot on muunnettu ennen analyysin alkua kirjoitettuun muotoon. Teemoittelua edelsi kohdan kaksi mukainen aineiston läpikäynti ja koodaus. Työelämäjakson Kokeva Start –hankkeessa suorittaneiden opettajien raporttien osalta tehtiin myös analyysitulosten aineistolähtöinen luokittelu.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan *sisällönanalyysi* on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Heidän mukaansa sisällönanalyysiä voi pitää paitsi yksittäisenä metodina

myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Tuomi ja Sarajärvi viittaavat myös lähteisiin, joiden mukaan laadullinen tutkimus voidaan käytännössä melko pitkälle samaistaa sisällönanalyysiin: ”inhimillisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, ihmisten kokemusten kuvaamiseen fenomenologisessa tutkimuksessa, käsitysten kuvaamiseen fenomenografisessa tutkimuksessa tai elämäntavan kuvaamiseen etnografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää sisällönanalyysiä aineiston analyysissa” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 13).

Sisällönanalyysi - pitäen sisällään myös kvantifioivan sisällön erittelyn (Jyrhämä 2004, 224 – 225) - on aineistonkeruumenetelmä, aineiston analysointimenetelmä ja tulosten tarkastelumenetelmä. Sisällönanalyysin kohteena voi olla mikä tahansa ihmisen henkinen tuote: puhe, haastattelu, kirja, keskustelu tai raportti (Kyngäs ja Vanhanen 1999). Sisällönanalyysi voidaan tehdä teorialähtöisesti. Tällöin aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 116).

Grönforsin mukaan sisällönanalyysin avulla kerätty aineisto saadaan järjestettyä johtopäätöksien tekoa varten, mutta yksinomaan sen avulla ei voi tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysille saadaan syvyyttä yhdistämällä siihen kontekstianalyysi. Sisällönanalyysi siis tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan ajattelun keinoin. Sisällönanalyysillä ja kontekstianalyysillä voidaan tuottaa vain kuvailevaa tietoa. Teoreettisella tasolla tapahtuvaan päättelyyn päästään vain tutkijan oman pohdinnan ja järjen avulla. (Grönfors 1982, 161.)

Tämän tutkimuksen kontekstia on analysoitu edellä luvussa 4. Kontekstiin palataan pohdintaluvussa, jossa tutkimustuloksia tarkastellaan suhteessa sekä kontekstiin että teoreettiseen viitekehukseen pyrkimättä kuitenkaan erottamaan niitä täysin toisistaan.

Teemahaastattelu on valittu aineistonhankintamenetelmäksi, koska asiantuntijahaastattelujen avulla asiasta saadaan käytännönläheistä ja tilannesidonnais-ta tietoa (Patton 1990, 277 - 359). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47 - 48) mukaan teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä sen tähden, että menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, vaikka haastattelun teema-alueet ovat tiedossa.

Teemahaastattelun etuna muihin aineistonhankintamenetelmiin nähden on muun muassa se, että haastattelijalla on yllättävän tai epäselvän vastauksen kuullessaan heti mahdollisuus udella lisätietoja ja tarkennuksia. Tämä mahdollisuus myös auttaa vastaamista ja edistää vastausten ymmärtämistä. Lisäksi teemahaastattelun etuihin kuuluu, että tutkija voi arvioida vastausten totuudenmukaisuutta havainnoimalla vastaajan oheisviestintää eli ilmeitä ja käyttäytymistä. Teemahaastattelun keinoin onkin mahdollisuus saada esimerkiksi kyselyä syvällisempää ja luotettavampaa tietoa. Kun haastateltava voi suurelta osin määrätä keskustelun suunnan, tutkijan ennakkokäsitysten vaikutus jää pieneksi ja hän saa tutkimusteemoistaan monipuolisemman ja syvällisemmän kuvan. (Merton, Fiske & Kendall 1990.)

Tässä tutkimuksessa analyysin tulokset raportoidaan tutkimuskysymyksittäin ja aineistoittain. Tuloksia tarkastellaan myös kontekstin ja teorian näkökulmista. Pohdinnan yhteydessä esitetään kaikkien aineistojen tulosten pohjalta tehty, tutkijan omaan ajatteluun perustuva (vrt. edellä Grönfors 1982) tulkinta opettajien työelämäjaksojen merkityksestä.

6.4. Tutkimusaineistot ja niiden analyysi

6.4.1. Tutkimuksen aineisto

”Tutkimusaineistojen keruussa olisi syytä pyrkiä ekonomiseen ja tarkoituksenmukaiseen ratkaisuun: jokaisen ongelman ratkaisemiseksi ei tarvitse kerätä itse aineistoa alusta alkaen eikä esimerkiksi opinnäytetyön arvo nouse tai laske sen mukaan, miten aineisto on hankittu. On myös mahdollista, että tutkimusongelman joihinkin osiin voi saada vastauksen jo valmiiden aineistojen pohjalta; osaan ongelmista on haettava vastausta keräämällä itse lisäaineistoa.” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 173.)

Tämän tutkimuksen aineistoina ovat:

- koulutusyhtymien / oppilaitosten johtajien teemahaastattelut (8 vuonna 2005 + 8 vuonna 2006);
- työministeriön ylläpitämästä ESR rahastonhallintajärjestelmästä (ES-RA) hakusanalla ”työelämäjakso” löytyneiden, 1.1.2005 – 31.7.2006 välisenä aikana päättyneiden, ammatillisen peruskoulutuksen opettajille suunnattujen, projektien loppuraportit;
- Kokeva Start –hankkeessa työelämäjaksonsa suorittaneen 100 opettajan suunnitelmat ja raportit.

Tutkimusaineistojen luotettavuutta tarkastellaan myöhemmin luvussa 8.

Teemahaastattelut

Ensimmäinen osa koulutusyhtymien / oppilaitosten johtajien teemahaastatteluja toteutettiin yksilöhaastatteluina 15.4. - 23.9.2005 välisenä aikana. Haastattelut toteutettiin osana Opetushallituksen tilaamaa ja Hämeen ammattikorkeakoulun toteuttamaa Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet –selvitystä (Eerola & Majuri 2006). Haastatteluteemat on esi-

tetty liitteessä 1. Otannan perustana oli Euroopan unionin rakennerahastojen tavoitealuejako. Haastateltavat valittiin seuraavasti:

Taulukko 3. Oppilaitosjohtajien ensimmäisen vaiheen teemahaastattelut

Alue	Haastateltujen oppilaitosjohtajien määrä
Voimakas kasvukeskusalue 1 tavoite 3 –ohjelman toteutusalueelta	4
Voimakas kasvukeskusalue 2 tavoite 3 –ohjelman toteutusalueelta	1
Maaseutukeskusalue (taantuva) tavoite 3 –ohjelman toteutusalueelta	1
Maakunta tavoite 1 –ohjelman toteutusalueelta	2
Yhteensä	8

Toisessa vaiheessa koulutusyhtymien ja oppilaitosten johtajien haastatteluaineistoa täydennettiin harkinnanvaraisella otannalla. Mukaan otettiin suurten ja keskisuurten koulutusyhtymien johtajia siten, että otanta kattoi aiempaa otantaa paremmin maantieteellisesti koko Suomen alueen. Haastattelu teemat suunnattiin ja rajattiin tarkentuneiden tutkimuskysymysten mukaan. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina 20.9. – 31.12.2006, haastattelu teemat on esitetty liitteessä 2. Haastatteluaineistoa täydennettiin, kunnes alkoi esiintyä tutkimuskysymysten mukaisissa teemoissa riittävää saturaatiota. Toisessa vaiheessa toteutettiin 8 haastattelua, joten aineistona olevien teemahaastattelujen määrä on yhteensä 16.

Projektien loppuraportit

Työministeriön ylläpitämästä ESR-rahastonhallintajärjestelmän tietopalvelusta (<http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/menu.html>) löytyi 22.8.2006 suoritetun, hakusanalla "työelämäjakso" tehdyn, haun mukaa 122 opettajien työelämäjaksoja Euroopan sosiaalirahaston tuella toteuttavaa projektia. Analyysiin haluttiin mukaan hiljattain päättyneet, ammatillisen peruskou-

lituksen opettajia koskeneet projektit, joten mukaan analyysiin otettavien projektien päättymisaika rajattiin 1.1.2005 – 31.7.2006. Nämä kriteerit täyttäviä projekteja on analyysissä mukana 17.

Taulukko 4. Aineistossa mukana olevat projektit

PROJEKTIN NIMI	PROJEKTIKOODI
OTO - Opettajat työelämäjaksoilla	S82917
TAITAVAKS - työssäoppimisen laatu	S822351
OTT-projekti	S82730
Sukellus työelämään - opettajien työelämäjaksot	S82791
OTO-projekti	S82728
Vuorotoiminta työssäoppimisen kehittäjänä	S82775
VETTY (koulutus, verkosto työpaikkaohjaajiin)	S82445
TELKKÄ – Työelämälähtöinen koulutuksen kehittäminen	S82581
Kuhankosken erityisammattikoulun opettajien työelämäjaksot 2002 – 2005	S82933
Sorvi ja Pulpetti, Opettajat ja työpaikkaohjaajat työssäoppimisen kehittäjinä –hanke	S83407
"Ammattiverkko"	S82444
Työelämäjakso	S85003
Opettajien työelämäjaksot	S83040
TYÖSTÄ - Laatu opettajan työhön	S83354
TYÖSSÄ - Kehitämme työssäoppimisen käytäntöjä	S83839
OPET-projekti	S82415
Opet työssäoppijoina	S84023

Työelämäjaksolla olleiden opettajien suunnitelmat ja raportit

Kokeva Start –hanke oli merkittävä opettajien työelämäjaksojen toteuttaja Etelä- ja Länsi-Suomen alueella (<http://www.kokeva.fi>). Kokeva Start toteutti ammatillisen peruskoulutuksen toimijoiden koulutus-, kehitys- ja valmennusohjelmaa, KOKEVA (Eerola & Inget 2003). Hankkeen toteutusaikana 1.9.2003 – 31.3.2007 opettajan työelämäjaksolle osallistui 177 opettajaa. Työelämäjaksot toteutettiin osana Kokeva Start -hankkeen alueellista toteutusmallia (Eerola 2006). Tutkimuksen aineistona ovat 100 ensiksi työelämäjaksonsa loppuun suorittaneen opettajan työelämäjak-

sosuunnitelmat ja –raportit. Opettajat edustavat eri koulutusaloja seuraavasti:

Taulukko 5. Analyysissä mukana olevien opettajien koulutusajakauma

Koulutusala	Opettajamäärä
Humanistinen ja kasvatusala	3 opettajaa
Kulttuuriala	9 opettajaa
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	20 opettajaa
Luonnontieteiden ala	1 opettaja
Tekniikan ja liikenteen ala	21 opettajaa
Luonnonvara- ja ympäristöala	7 opettajaa
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	28 opettajaa
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	11 opettajaa
Yhteensä	100 opettajaa

Aiemmin raportoituja kokemuksia opettajien työelämäjaksoista on löydettävissä muun muassa seuraavista julkaisuista. Näitä kokemuksia on tässä tutkimuksessa hyödynnetty tutkimustulosten luotettavuuden vertailuaineistona.

- Maija Kolu. 2002. Ammatillinen opettaja työelämäjaksolla. Verkostoitumalla työssäoppimiseen laatua ja vaikuttavuutta (VETOLAVA) –projekti. Taloudellinen Tiedotustoimisto. Pro Gradu –työ. Helsingin yliopisto.
- Karin Filander ja Esa Jokinen. 2004. Tekemällä oppimisen koikeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opetusalan koulutuskeskuksen (OPEKO) kehittämishankkeista. Loppuraportti. Työraportteja/Working Papers 70/2004. Tampereen yliopisto, työelämän tutkimuskeskus.
- Maija Rösssi (toim.). 2005. Varmuutta omaan työhön ja opettajuuteen. Raportti Kuhankosken erityisammattikoulun opettajien työelämäjaksot 2002 – 2006 –projektista. Kuhankosken erityisammattikoulun julkaisuja 1/2005.
- Minna Kymäläinen, Leena Mäkelä ja Sirpa Saari. 2005. OTO–projektin loppuraportti. Länsi-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymä.

- Anneli Tanttu. 2006. Työelämäjaksot ammatillisen opettajan osaamisen ylläpitäjinä. Kokeva Start -hankkeen julkaisusarja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10/2006.
- Merja Lahdenkauppi, Merja Savela & Marja-Liisa Väättäjä. 2006. Mentoreiden kokemuksia. Artikkeliteoksessa Lahdenkauppi, M. (toim.) 2006. Startista vauhtia. Kokeva Start – hankkeen julkaisusarja. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Teemu Kilpeläinen. 2006. Opettajien odotukset työelämäjaksoja kohtaan. Työelämäjaksojen vaikutus opettajien työhön. Opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Leena Joensivu. 2006. Opettajien työelämäjaksot työyhteisön kehitysaallon voimaannuttajana. Artikkeliteoksessa Lahdenkauppi, M. (toim.) 2006. Startista vauhtia. Kokeva Start – hankkeen julkaisusarja. Hämeen ammattikorkeakoulu.

6.4.2. Tutkimusaineiston analyysi

Analyysi eteni eri aineistojen osalta seuraavasti. Alkuperäisten tutkimusaineistojen säilytyspaikat ilmenevät taulukosta 6.

Teemahaastattelut

1. Mini disc –tallenteet purettiin kirjoitetuksi tekstiksi.
2. Kukin haastattelu koodattiin.
3. Kirjoitetusta tekstistä erotettiin pois asiat, jotka eivät kuulu tämän tutkimuksen rajaukseen.
4. Sekä aiemmista että uudemmissa haastatteluista erotettiin tavoitteisiin, osallistumiseen ja käytänteisiin liittyvät asiat erikseen.
5. Aiemman ja uudemman aineiston analyysitulokset yhdistettiin teemoittain.
6. Yhdistelmään koottiin myös kokoelma tuloksia kuvaavia suoria lainauksia, joita mahdollisesti käytetään tutkimusraporttia kirjoitettaessa.

Työelämäjaksoprojektien loppuraportit

1. ESRA –tietokannasta etsittiin hakusanalla ”työelämäjakso” löytyvät projektit.
2. Projekteista valittiin rajauksen mukaiset kriteerit täyttävät projektit, joiden loppuraportit tilattiin kyseisten hankkeiden kansallisilta hallinnoijilta.
3. Valittujen projektien loppuraportit koodattiin.
4. Loppuraporttiteksteistä erotettiin tavoitteisiin, osallistumiseen ja käytänteisiin liittyvät asiat.
5. Laadittiin yhteenveto teemoittain.

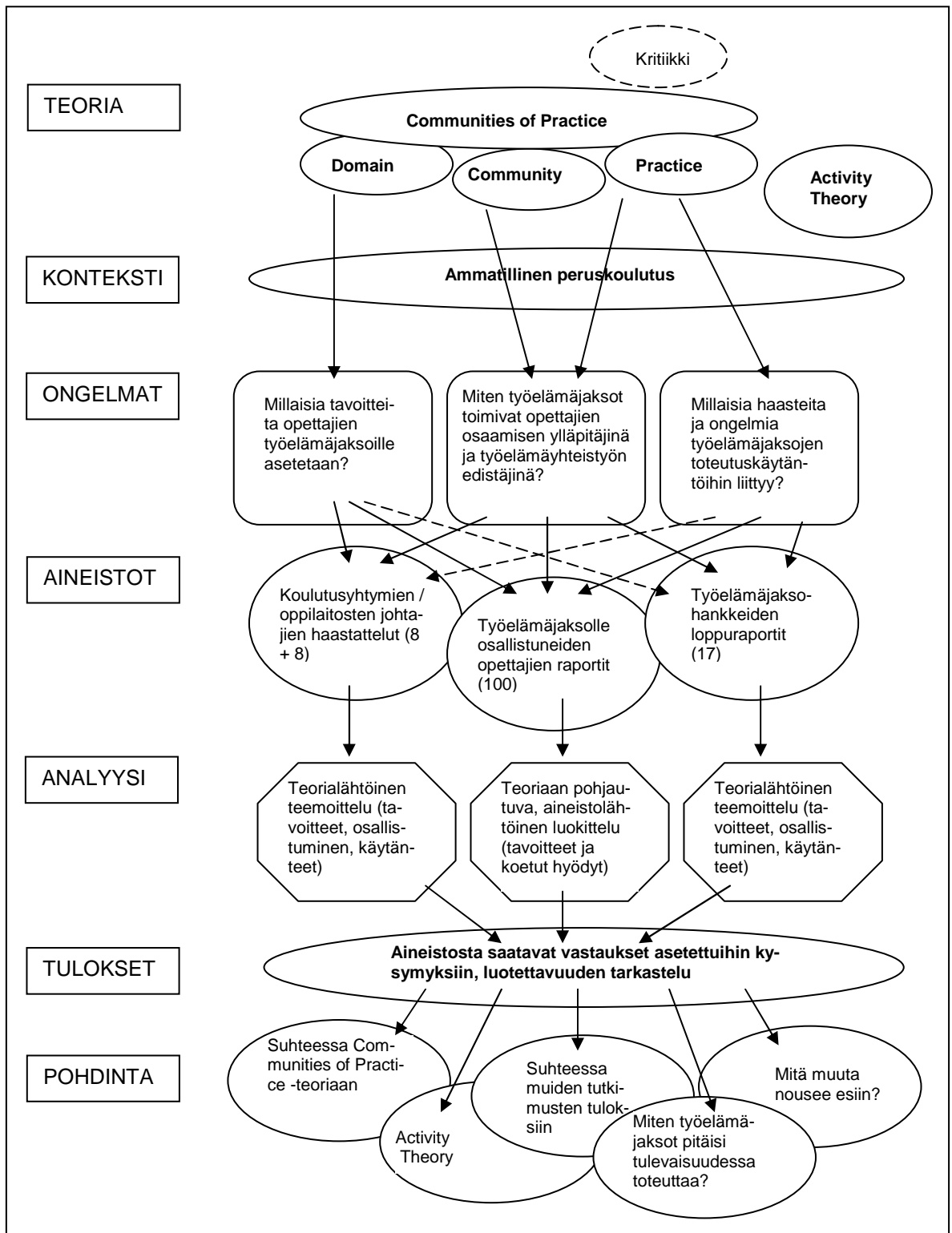
Opettajien työelämäjaksoraportit

1. Opettajat raportoivat työelämäjaksoistaan Kokeva Start –hankkeessa kehitetyllä määrämuotoisella lomakkeella, jossa tavoitteet ja hyödyt olivat valmiiksi omina kohtinaan (Työelämäjakso-opas 2005). Tästä aineistosta analysoitiin ainoastaan nämä kaksi asiaa.
2. Raportit koodattiin.
3. Opettajien työelämäjaksolleen asettamat tavoitteet luokiteltiin aineistolähtöisesti.
4. Opettajien kokemat hyödyt ja tavoitteiden toteutuminen luokiteltiin myös aineistolähtöisesti
5. Tavoitteiden ja hyötyjen yleisyys analysoitiin myös määrällisesti.
6. Yleisimmät opettajien työelämäjaksolleen asettamat tavoitteet ja yleisimmin koetut hyödyt koottiin luetteloksi.

Taulukko 6. Tutkimusaineistojen säilytyspaikat

Aineisto	Muoto	Säilytyspaikka
Teemahaastatteluaaineisto	MiniDisk –tallenteet	HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
	Litteroidut, kirjoitettuun muotoon puretut tallenteet	Tutkijalla
Projektien loppuraportit		Työministeriön ESRA –järjestelmä, ESR –ohjelman kansalliset aluehallinnoijat
Opettajien raportit		Hämeen ammattikorkeakoulun projektiaarkisto, Kokeva Start

Tutkimuksen eteneminen ja aineiston analyysi on esitetty kuviossa 6.



Kuvio 6. Teorialähtöinen aineiston analyysi (mukaellen Tuomi & Sarajärvi 2002, 93 – 102)

7. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä pääluvussa kuvataan tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuina.

7.1. Työelämäjaksoille asetettavat tavoitteet

Tässä luvussa tarkastellaan ensiksi, millaisia tavoitteita koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajat työelämäjaksoille asettavat. Toiseksi kuvataan, millaisia tavoitteita työelämäjaksoja toteuttaneissa projekteissa on asetettu, ja kolmanneksi tarkastellaan, millaisia tavoitteita opettajat itse työelämäjaksoilleen asettavat. Luvun lopussa esitetään tulosten yhteenveto.

Lähes kaikki haastatellut koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajat asettavat opettajan työelämäjaksojen tavoitteeksi:

1. opettajan substanssiosaamisen päivittämisen,
2. työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen yhteistyössä työelämän kanssa sekä
3. opettajan verkostoitumisen ja henkilökohtaisten suhteiden rakentamisen työelämään.

Useat johtajat nimeävät työelämäjaksojen tavoitteeksi myös alan osaamisvaatimusten selvittämisen ja opetussuunnitelman kehittämisen työelämälähtöiseen suuntaan. Johtajien mielestä tavoitteet eivät saisi olla pelkästään opettajan henkilökohtaisia tavoitteita, vaan työelämäjaksojen pitää hyödyntää koko oppilaitosorganisaatiota: työelämäjaksojen tavoitteiksi nähdään myös organisaatitasoiset ideat, innovaatiot ja yhteistyöprojektit yritysten ja muiden alueen toimijoiden kanssa.

”... opetussuunnitelmahan pitäisi olla jatkuva kehittyvä prosessi, ja täältä työelämästä saadaan niitä uusia juttuja siihen opetussuunnitelmatyöskentelyn pohjaksi” (Oppilaitosjohtaja, JO U7).

”Eli opettajilla tulisi olla rohkeutta siinä, että nämä toteutuvat nämä tavoitteet, että ei mene sinne vaan hissuttelemaan ja kuuntelemaan, vaan tuo myös sitten tätä meidän oppilaitoksen tarpeita tai asioita tiettäväksi ja ymmärrettäväksi siellä jaksolla, ja tietysti oppii myös sitä omaa ammattinsa substanssia, mitä työelämä on tänä päivänä” (Oppilaitosjohtaja, JO U8).

Osa johtajista näkee työelämäjaksojen tavoitteena edellisten lisäksi opettajan työssäjaksamisen edistämisen, informaation jakamisen työpaikoille sekä työpaikkaohjaajien kouluttamisen osana työelämäjakson toimintaa. Osa johtajista painottaa työelämän kehittämistehtävää: työelämäjakson aikana opettaja kartoittaa työpaikan osaamistarpeita, ohjaa kehittämissuunnitelmien laatimista, innostaa työpaikan väkeä koulutukseen ja markkinoi oppilaitoksen tarjoamaa tutkintoon johtavaa ym. koulutusta.

”... opettajan ammattikuvaan on tullut jäädäksensä semmoinen osaaminen, että mennään organisaatioon tai yritykseen, ja siellä kartoitetaan kaikkinsa, että mitä osaamisia tarvitaan, ja tehdään niitä kehittämissuunnitelmia ...” (Oppilaitosjohtaja, JO U1).

Aineistossa mukana olleiden työelämäjaksoprojektien tavoitteet ovat yhden-suuntaisia edellä kuvattujen koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajien esiin nostamien tavoitteiden kanssa. Tosin monet aineistossa mukana olleista projekteista sisälsivät myös muuta toimintaa kuin pelkästään työelämäjaksojen toteuttamista. Niinpä osin tavoitteet on näiden projektien loppuraporteissa kuvattu laajalla ja johtajien mainitsemia tavoitteita yleisemmällä tasolla. Projekteissa asetetuissa tavoitteissa painottuvat:

- ammatillisen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen lisääminen ja syventäminen,
- yhteistyöverkoston kehittäminen sekä henkilösuhteiden että organisaatioiden tasolla;
- työssäoppimisen ja koko ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen;
- työelämälähtöisyyden edistäminen;
- opetussuunnitelmien kehittäminen;

- työpaikkaohjaajien verkoston laajentaminen ja osaamisen kehittäminen;
- työpaikkojen kehittäminen oppimisympäristöinä erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat huomioiden;
- opintojen jälkeisen työllistymisen edistäminen;
- opettajien osaamisen kehittäminen;
- opettajien työelämäosaamisen ajantasaistaminen;
- opettajien työssäjaksamisen edistäminen;
- alueen työelämän kehittäminen;
- alueellisten koulutustarpeiden ennakointi;
- oppilaitoksen kehittäminen palveluorganisaationa.

Kokeva Start –hankkeessa työelämäjakso perustui osana opettajan uraohjausta laadittuun henkilökohtaiseen kehityssuunnitelmaan (Eerola 2006, Mäntylä 2006a). Ennen työelämäjaksolle lähtöä opettaja laati suunnitelman, jossa hän muun muassa asetti työelämäjaksolle tavoitteet (Työelämäjakso-opas 2005). Tässä tutkimuksessa on analysoitu 100 opettajan työelämäjakso-suunnitelmat. Nämä 100 opettajaa osallistuivat kukin kyseisen hankkeen aikana 1 – 6 työelämäjaksolle. Jaksojen pituus vaihteli viikosta kahteen kuukauteen. Yhteensä analysoitujen jaksojen määrä on 164 kpl eli keskimäärin 1,6 jaksoa / opettaja. Analysoiduista jaksoista 8 kappaletta toteutui ulkomailla.

Opettajat asettavat työelämäjaksoille hyvin erilaisia tavoitteita. Analyysin perusteella näyttää siltä, että jonkin verran muita aloja enemmän sosiaali- ja terveysaloilla työelämäjaksot toteutuvat lyhyinä jaksoja eri työpaikoissa ja vastaavasti esimerkiksi tekniikan ja liikenteen sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon aloilla pitkinä jaksoina samassa työpaikassa. Tulosten perusteella näyttää siltä, että pitkissä, samassa työpaikassa toteutettavissa työelämäjaksoissa painottuvat opettajan omat henkilökohtaiset osaamistavoitteet, kun taas lyhyissä jaksoissa korostuvat jossakin määrin pitkiä jaksoja enemmän organisaatiotasoiset tavoitteet.

Seuraavassa on listattu kymmenen yleisintä työelämäjaksolle osallistuneen opettajan itselleen asettamaa tavoitetta. Lukumäärä kertoo kuinka moni opettaja sadasta asetti itselleen kyseisen tavoitteen.

1. Oman substanssi-osaamisen kehittäminen (55);
2. Oman alan työpaikkaan, nykyaikaisiin työmenetelmiin ja -käytänteisiin sekä työturvallisuusasioihin ja/tai kehitysnäkymiin tutustuminen (49);
3. Työssäoppimispaikkojen hankinta tai työssäoppimisen ja näyttöjen kehittäminen (44);
4. Opetussuunnitelman kehittäminen ja opetuksen työelämävastaavuuden varmistaminen ja/tai oppimisympäristöjen kehittäminen (33);
5. Yleisen työelämäosaamisen ajantasaistaminen ja kokemuksen hankkiminen alan töistä (23);
6. Omien henkilökohtaisten työelämäsuhteiden ylläpito tai syventäminen (22);
7. Opetussisältöjen uudistaminen tai omien pedagogisten taitojen (opetus- ja oppimisen ohjaustaitojen) kehittäminen (16);
8. Työpaikan ja oppilaitoksen välisen yhteistyön ja/tai kumppanuuksien rakentaminen (16);
9. Alan osaamistarpeiden selvittäminen (15);
10. Oman alan yritystoimintaan ja yrittäjyyteen perehtyminen (14).

Kaiken kaikkiaan työelämäjaksojen tavoitteiden voidaan todeta yleisimmin liittyvän opettajan työelämäosaamisen ylläpitämiseen, työssäoppimisen edistämiseen sekä oppilaitoksen ja työelämän välisten yhteistyöverkostojen rakentamiseen. Koulutusyhtymien ja oppilaitosjohtajien näkemyksissä sekä työelämäjaksoprojektien tavoitteissa nousevat voimakkaasti esiin työelämäjaksojen organisaatitasoiset vaikutukset ja aluekehitys. Nämä tavoitteet ovat läsnä myös opettajien työelämäjaksosuunnitelmissa. Painopiste opettajien itselleen asettamissa tavoitteissa on kuitenkin oman henkilökohtaisen osaamisen ylläpitämisessä ja kehittämisessä.

7.2. Työelämäjaksojen toimivuus opettajien osaamisen ylläpitäjinä ja ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön edistäjinä

Tässä luvussa tarkastellaan analyysin tuloksia toisen tutkimuskysymyksen osalta. Esiin nostetaan niin oppilaitosjohtajien, projektien kuin työelämäjaksolle osallistuneiden opettajienkin keskeiset näkemykset työelämäjaksojen toimivuudesta. Ensiksi kuvataan aineistosta esiin nousevat yleiset käsitykset työelämäjaksojen toimivuudesta. Sitten kuvataan aineistoissa esiintyvien toteutusmallien keskeiset piirteet. Edelleen työelämäjaksojen toimivuutta tarkastellaan toisaalta opettajan osaamisen ylläpitämisen toisaalta ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön näkökulmasta. Luvun lopussa on keskeisten tulosten yhteenveto.

Niin koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajien, projektien loppuraporttien kuin erityisesti työelämäjaksolle osallistuneiden opettajien mielestä kokemukset työelämäjaksoista ovat pääsääntöisesti erittäin myönteisiä.

”... opettajien työelämäjaksot ovat yksi merkittävimmistä toimenpiteistä, joilla ammatillisten oppilaitosten opettajien työelämäosaamista voidaan päivittää sekä yhteistyötä yritysten kanssa syventää.” (Projektin loppuraportti, TEPR 17.)

”Palautteen perusteella voidaan todeta, että kaikki asetetut tavoitteet saavutettiin.” (Projektin loppuraportti, TEPR 11.)

”Kaiken kaikkiaan palautteen perusteella opettajat pitivät kokemuksiaan hyvinä sekä ammattitaitoaan ylläpitävinä että täydentävinä.” (Projektin loppuraportti, TEPR 12.)

”Kukin hankkeeseen osallistunut opettaja koki työelämäjakson erittäin antoisaksi sekä oman ammattitaidon että oppilaitoksen ja työelämän yhteistyön kehittymisen kannalta.” (Projektin loppuraportti TEPR 4.)

Koulutusyhtymissä työelämäjaksot koetaan keskeisiksi, koko oppilaitosorganisaation läpi kulkeviksi horisontaalisiksi asioiksi. Kaikkien yhteistyöhön osallistuvien osapuolten mielestä ammatillisen opettajan substanssi- ja työelämä-

osaamisen ajantasaisuus on olennainen osa työelämäyhteistyössä toteutettavaa ammatillista peruskoulutusta. Opettajan osaamisen ylläpitämiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Opettajien työelämäjaksot koetaan erinomaisesti käytänteeksi sekä rakennettaessa oppilaitosten ja työpaikkojen välistä yhteistyötä että pidettäessä yllä opettajan ammatillista osaamista. Aivan viimeaikoina myös kiinnostus opettajan työelämäosaamisen diplomia kohtaan näyttää lisääntyneen.

Toteutusmallit

Tutkimusaineistojen analyysin perusteella voidaan todeta, että työelämäjaksojen toteutustapoja ja -ratkaisuja on monenlaisia. Pääsääntöisesti työelämäjaksot on kuitenkin 2000-luvulla toteutettu projekteina, jotka ovat saaneet tukea Euroopan sosiaalirahastolta. Toteutetuissa projekteissa työelämäjaksojen pituudet ovat vaihdelleet 1 viikosta 6 kuukauteen. Toisinaan jaksojen toteutuksessa ovat painottuneet opettajan henkilökohtaiset kehittymistavoitteet toisinaan taas oppilaitoksen verkostoitumistavoitteet. Toisissa toteutusmalleissa opettaja menee pidemmäksi jaksoksi yhteen työpaikkaa, toisissa malleissa opettaja kiertää lyhyitä jaksoja useissa alan työpaikoissa. Joissakin tapauksissa osallistuminen työelämäjaksolle ja opettajan normaalit opetustehtävät ovat vuorotelleet ja limittyneet toisiinsa. Yleensä kuitenkin opettajalla itsellään on vapaus ja vastuu osallistua, asettaa tavoitteet, hankkia sopiva työpaikka, hankkia ja perehdyttää itselleen sijainen sekä raportoida kokemuksensa ja jakaa ne toisten opettajien kanssa. Joissakin tapauksissa opettajat ovatkin kokeneet lisääntyvän työ määrän osallistumisen esteeksi.

Loppuraporttien perusteella monissa työelämäjaksoja toteuttaneissa projekteissa opettajalle on ollut kuitenkin tarjolla eri tavoin organisoitua tukea sopivan työpaikan etsimisessä ja sijaisen hankkimisessa. Kaikissa tapauksissa opettajalle ei ole tarvinnut palkata sijaista, vaan mahdollisuus osallistua työelämäjaksolle on toteutunut erilaisin työjärjestelyin. Tyypillisesti päästäkseen työelämäjaksolle opettaja laatii hakemuksen, jossa hän perustelee osallistu-

mistarpeensa, asettaa tavoitteet sekä esittää toteutussuunnitelman ja jakson kokemusten hyödyntämissuunnitelman. Joissakin toteutuksissa tavoitteiden asettaminen sekä työpaikan valinta oli projektisuunnitelman mukaisesti rajoitettua ja ohjattua. Projektisuunnitelmissa esiintyy myös erilaisia projektikohtaisia osallistumisehtoja ja rajoituksia. Esimerkiksi työpaikan suhteen saattoi olla ehtona, että kyseinen työpaikka on yksityinen yritys, tai että kyseinen työpaikka toimii myös oppilaitoksessa opiskelevien työssäoppimispaikkana. Yleensä opettajan esimies tai oppilaitoksen rehtori, joissakin tapauksissa projektin vastuuhenkilö tai ohjausryhmä, hyväksyivät työelämäjakson toteutussuunnitelman.

Tyypillisesti työelämäjakson toteutus perustuu työpaikan ja oppilaitoksen väliin sopimukseen. Yleensä työpaikalta nimetään henkilö opettajan ohjaajaksi, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan mentoriksi. Joissakin toteutusmalleissa edellytettiin, että työpaikan edustajat osallistuvat muutaman päivän ajan työelämäjaksojen suunnitteluun tms. yhteistyöhön oppilaitoksen kanssa. Joissakin projekteissa on systemaattisesti selvitetty ja arvioitu työelämäjaksojen kokemuksia ja tuloksellisuutta.

Analysoitujen projektiraporttien perusteella voidaan päätellä, että opettajien toiminta työelämäjaksoilla vaihtelee: opettaja joko tekee normaaleja työpaikan töitä, tekee apuna erilaisia töitä, seuraa toimintaa tai tekee projektiluonteisen kokonaisuuden. Hyvän ennakkosuunnittelun koetaan olevan onnistumisen edellytys. Joissakin projekteissa työpaikkaohjaajien koulutus kuului työelämäjakson aikaisiin opettajan tehtäviin. Työelämäjakson aikana opettajalla saattaa olla myös normaaleja opetustehtäviä. Lähes aina opettajat raportoivat työelämäjakson kokemuksensa kirjallisesti. Joissakin projekteissa työelämäjaksolle osallistuville opettajille järjestettiin yhteisiä informaatiotilaisuuksia ja vastaavasti työelämäjaksolta palaamisen jälkeen yhteisiä kokemustenjakotilaisuuksia.

Hankeraporttien sekä koulutusyhtymien ja oppilaitosten johtajien mukaan työpaikat suhtautuvat työelämäjaksoihin myönteisesti ja antavat hyvää palautetta opettajista. Vain harvoissa tapauksissa yritys on kieltäytynyt vastaanottamasta opettajaa, taikka palaute opettajan osaamisen tasosta on ollut kielteistä.

Opettajien osaamisen ylläpitäminen

”Kyllä meillä opettajuudessa ja oppimiskäsityksissä ja tämänkaltaisissa asioissa on kehittämistä, että oppimista voi tapahtua muualla kuin punatiilisessä talossa” (Oppilaitosjohtaja, JO A11)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan osaamista osallistumisena: osaamisen ylläpitäminen tapahtuu osallistumalla asiantuntijakulttuuriin. Kääntäen, ilman osallistumista opettajan osaaminen ei voi kehittyä eikä pysyä ajan tasalla. Tähän paradigmaan perustuen seuraavassa tarkastellaan työelämäjaksojen toimivuutta opettajan osaamisen ylläpitäjänä nimenomaan osallistumisen näkökulmasta.

Kaikkien haastateltujen johtajien mielestä työelämäjaksot ovat hyvä tapa ylläpitää opettajan osaamista. Myös muu aineisto tukee tätä käsitystä. Opettajien työelämäjaksot ovat muodostuneet keskeiseksi opetushenkilöstön osaamisen ylläpitämisen välineeksi. Yhä useampi opettaja tavoittelee myös työelämäosaamisen diplomia. Ongelmaksi koetaan se, että innokkuus osallistua vaihtelee koulutusyhtymien sisällä yksiköittäin, aloittain ja opettajittain: kaikki eivät ole kiinnostuneita osallistumaan. Toisaalta jotkut opettajat ovat osallistuneet viimevuosien aikana jo useamman kerran työelämäjaksolle. Erityisen tärkeiksi johtajat kokevat työelämäjaksot niille opettajille, jotka eivät muutoin jatkuvasti osallistu työelämäyhteistyöhön. Aineistosta ilmenee myös, että työpaikat pitävät työelämäjaksoja onnistuneina, koska niiden avulla opettajien tietoisuus alueen työpaikkojen tarpeista paranee. Myös opettajien tietämyksen yrittäjyydestä ja yritystoiminnan edellytyksistä koetaan yleisesti lisääntyvän.

”Se on äärimmäisen myönteinen juttu, ja meillähän on kovastikin satsattu tähän...nyt on ollut sikäli onni myötä, että on ollut näitä eri-

laisia hankkeita, minkä puitteissa opettajat on päässeet työelämäjaksolle” (Oppilaitosjohtaja, JO U7).

”Ainakin kaikki, ketkä siellä ovat käyneet, ovat kyllä antaneet tosi positiivista palautetta, että hyvä jakso oli, ja näitä pitäisi olla niinku jatkossakin.(Oppilaitosjohtaja, JO U6).

”Projektin pystyi edistämään opettajien ammatillista kasvua hyvin. Tätä auttoi se, että opettajat pystyivät itse suunnittelemaan työhön tutustumispaikkansa, ja silloin he saivat hankittua sitä tietoa, minkä he kokivat tarpeellisimmaksi oman kehityksensä kannalta.” (Projektin loppuraportti, TEPR 3.)

”Työelämäjaksojen myötä opettajat kokivat saaneensa ajantasaisen kuvan työelämästä ja sen työtehtävistä, ja osaavat suunnata omaa opetustaankin entistä työelämälähtöisemmäksi.” (Projektin loppuraportti, TEPR 9.)

Pääsääntöisesti työelämäjaksolle osallistuminen on perustunut opettajan vapaaehtoisuuteen. Johtajien kokemusten perusteella osallistumista voidaan kuvata seuraavasti: rohkeimmat opettajat ovat osallistuneet ensin – ja hyvien kokemusten myötä muidenkin halukkuus osallistua on lisääntynyt. Erään johtajan kuvauksen mukaan aktiivisten opettajien esimerkki ja hyvät kokemukset ovat saaneet aikaan positiivisen kierteen: muutkin haluavat osallistua yhä uudelleen. Johtajat kokevat kuitenkin osallistumismahdollisuuksien järjestämisen ja kaikkien opettajien mukaan saamisen haasteelliseksi johtamiskysymykseksi. Samansuuntaisia kokemuksia esiintyy myös projektiraporteissa.

”Suurimmaksi ongelmaksi projektin edetessä muodostui se, miten saada opettajat lähtemään omille työelämäjaksoilleen”. (Projektin loppuraportti TEPR 6.)

Johtajien käsitysten mukaan opettajien osallistumista tuetaan ja kannustetaan oppilaitos- ja hanketasolla. Koulutusyhtymissä on kuitenkin oppilaitoskohtaisia eroja: joissakin yksiköissä lähes kaikki opettajat ovat osallistuneet, aktiivisimmat jopa useaan kertaan, joissakin yksiköissä vain harvat ovat osallistuneet. Monet johtajat kokevat, että työelämäjaksojen toimivuus edellyttää oppilaitosjohdon taholta ohjausta, tukea ja ”patistusta”. Aina kaikkien esimiesten ei kuitenkaan koeta olevan riittävän sitoutuneita tähän työhön, vaikka osallistumi-

sen koetaan pääsääntöisesti johtavan hyviin, opettajan osaamista kehittäviin tuloksiin – ja parhaimmillaan osallistumisen koetaan johtavan koko organisaation toiminnan ja ammatillisen peruskoulutuksen kehittämiseen.

Hyvien kokemusten innoittamina opettajien työelämäjaksot on otettu monissa koulutusyhtymissä ja oppilaitoksissa osaksi henkilöstöstrategiaa. Nyt suurelta osin hankerahoituksella toteutettuja työelämäjaksoja pidetään hyvänä käytänteenä, joka halutaan juurruttaa osaksi normaalia toimintaa. Kaikkien haastateltujen koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajien mielestä työelämäjaksojen toteuttamisesta pitää luoda pysyvä systeemi: tavoitteeksi on asetettu kaikkien opettajien osallistuminen työelämäjaksolle noin 3 – 5 vuoden välein. Näin työelämäjaksot vakiintuisivat osaksi opettajan normaalia työtä. Useissa niin johtajien kuin työelämäjaksolle osallistuneiden opettajien mielipiteissä kuten myös joissakin projektiraporteissa esitetään työelämäjaksojen muuttamista opettajille pakollisiksi.

”Ne, jotka ovat kaikessa muussakin mukana, lähtevät työelämäjaksoille, jotka ovat kehittäjäpersoonia. Mutta, että saadaan se ihan perusopettaja lähtemään, erityisesti ne joiden pitäisi käydä siellä, niiden saaminen sinne on tosi vaikeaa.” (Oppilaitosjohtaja, JO A11.)

”Se tuppaa olemaan niin, että työelämäyhteyksiä ylläpitävät nimenomaan sellaiset opettajat, jotka tietävät, että he ovat huippuja, eikä ole pelkoa, että joutuu oma osaaminen siellä jotenkin arvioitavaksi tai arvostelun kohteeksi, ja joilla on hyvät henkilösuhteet sinne. Sen takia on tärkeä asia että sinne saadaan kaikki, jokainen joutuu pistämään paitansa likoon.” (Oppilaitosjohtaja, JO A12.)

”... sitten valitettavasti on sellaisia opettajia, uskoisin että monestakin paikasta löytyy, jotka ovat liian kauan olleet koulussa ja pelkäävät sisimmässään omaa ammattitaitoaan, eivät uskalla mennä työpaikoille.” (Oppilaitosjohtaja, JO A13.)

”... osa opettajista eivät ole halukkaita lähtemään työelämäjaksolle.” (Projektin loppuraportti, TEPR 14.)

”Monet projektiin osallistuneista ovat valmiita lähtemään uudelleen työelämäjaksolle heti, kun pääsevät. Optimaalista olisi, jos työelä-

mäjaksot olisivat kaikille 'pakollisia' ja toistuisivat määräajoin.” (Projektin loppuraportti, TEPR 8.)

Monet johtajat näkevät työelämäjaksojen toimivuuden edellytykseksi hyvän suunnittelun. Työelämäjakso pitää perustua opettajan henkilökohtaisiin tavoitteisiin, joita asetettaessa esimerkiksi kehityskeskustelut mainitaan hyväksi välineeksi. Johtajien mielestä henkilökohtaisten tavoitteiden rinnalla pitää huomioida myös organisaation tavoitteet ja työelämäjakson hyödyntäminen organisaatiossa. Jatkossakin tarvitaan johtajien mielestä erilaisia osallistumismalleja. Esimerkiksi jaksoiden pituus voi johtajien mielestä vaihdella tarpeen mukaan. Myös yhteisten aineiden opettajien halutaan osallistuvan työelämäjaksolle. Suunnittelussa pitää työpaikka olla mukana ja kaikkien osapuolten pitää sitoutua asetettuihin tavoitteisiin. Jotkut johtajat haluaisivat tehostaa työelämäjaksojen vaikuttavuutta alakohtaisella substanssikoulutuksella, jonka organisoinnissa odotetaan esimerkiksi Opetushallitukselta aktiivista roolia. Työelämäjaksojen toimivuus edellyttää monien johtajien mielestä lisäksi opettajan omaa määrätietoisuutta, halua, tahtoa, asennetta ja kiinnostusta tuoda ammattinsa opetukseen liittyviä asioita työelämässä esille, ja pohtia näitä asioita yhdessä työelämän edustajien kanssa. Johtajat toivovat, että opettajat suorittaisivat entistä enemmän työelämäjaksoja ulkomailla.

”...meillä on nyt yksi opettaja suorittamassa Saksassa sitä, ja toivoisin, että useampi rohkenisi lähteä” (Oppilaitosjohtaja, JO A16).

”Opettajien työelämäjaksot ulkomailla ovat yksi hyvä tapa lisätä opettajien kielitaitoa, erilaisuuden sietokykyä eli kulttuurista kompetenssia, ulkomailla saatavaa työelämäosaamista sekä ymmärrystä kansainvälisyyden kehittämisen tärkeydestä ammatillisessa koulutuksessa (Projektin loppuraportti, TEPR 17).

Mahdollisuus osallistua työelämäjaksolle olisi viime vuosina ollut tarjolla toteutunutta suuremmallekin joukolle opettajia. Joissakin projekteissa työelämäjaksoaikoja on jäänyt käyttämättä. Tosin joissakin projekteissa osallistumistavoitteet on ylitetty. Haastattelujen ja projektiraporttien perusteella osallistumista estäviksi tekijöiksi on koettu:

- opettajien työaikaan ja palkanmaksuperusteisiin liittyvät tulkinnat;

- työelämäjaksojen rahoitus;
- opetusjärjestelyt työelämäjakson aikana ja sijaisten hankinta;
- opettajien kokemus työmäärän lisääntyminen;
- työelämäjakson sovittaminen oppilaitoksen aikatauluihin ja opettajan työaikasuunnitelmaan;
- opettajien epätietoisuus työpaikkojen suhtautumisesta ja epävarmuus omasta osaamisesta.

”Joissakin kouluissa oli hankalaa päästää opettaja työelämäjaksolle, koska koulun sisäiset sijaisuudet / ulkopuolisen sijaisen saanti koettiin ongelmaksi.” (Projektin loppuraportti, TEPR 8.)

”Joidenkin opettajien [projektiin] lähtemisen esti sopivan sijaisen löytyminen. ... Joku oli puolestaan käynyt iltaisin tekemässä koululla ’paperihommia’ oman [projekti] –työpäivänsä päätteeksi. se ei ollut projektin tarkoitus, että tekee kahta työtä. Joku opettaja koki sen huonona asiana, että joutuisi perehdyttämään sijaisen omiin töihinsä omalla ajalla ennen [projekti] –jakson alkua ja sitten vielä selvittämään asiat jakson päätyttyä, kun tämä palaa opetustyöhönsä.” (Projektin loppuraportti, TEPR 1.)

”... ongelmaksi nousi opettajien työelämäjakson viikkotuntimäärä.” (Projektin loppuraportti, TEPR 7.)

Kokeva Startissa työelämäjaksolle osallistuneet opettajat raportoivat pääsääntöisesti työelämäjaksolle asettamiensa tavoitteiden toteutuneen. Suurin osa opettajista kertoo hyötynensä työelämäjaksoista enemmän kuin asettivat tavoitteeksi. Tätä tukee myös määrällinen tarkastelu, jonka mukaan opettajat nimesivät työelämäjaksolleen tilastollisesti keskimäärin 3,4 tavoitetta. Jakson jälkeen he nimesivät raporteissaan saavuttaneensa keskimäärin 4,8 hyötyä. Seuraavassa on kymmenen yleisintä opettajien raporteissaan kuvaamaa hyötyä. Lukumäärä kertoo kuinka moni opettaja sadasta raportoi kokeneensa kyseisen hyödyn.

1. Oman substanssiosaamisen kehittyminen (62);
2. Oman alan työpaikkaan, nykyaikaisiin työmenetelmiin ja -käytänteisiin sekä työturvallisuusasioihin ja/tai kehitysnäkymiin perehtyminen (62);

3. Työssäoppimispaikkojen hankinta tai työssäoppimisen ja näyttöjen kehittyminen (55);
4. Opetussisältöjen uudistaminen tai omien pedagogisten taitojen (opetus- ja oppimisen ohjaustaitojen) kehittyminen (51);
5. Oppilaitoksen ja oman työyhteisön toiminnan kehittyminen (31);
6. Opetussuunnitelman uudistaminen ja opetuksen työelämävastaavuuden paraneminen ja/tai oppimisympäristöjen kehittyminen (29);
7. Omien henkilökohtaisten työelämäsuhteiden luominen / ylläpito tai syventyminen (27);
8. Ajantasaisen oppimateriaalin kerääminen / laatiminen (24);
9. Yleisen työelämäosaamisen ajantasaistaminen ja kokemuksen hankkiminen alan töistä (17);
10. Työpaikan ja oppilaitoksen välisen yhteistyön ja/tai kumppanuuksien rakentuminen (16).

Sekä opettajien että johtajien mielestä työelämäjaksot edistävät työssä jaksamista. Työelämäjaksolle osallistuneet opettajat kokevat virkistyneensä ja suhtautuvansa entistä innokkaammin työhönsä. Työelämäjakso ei monissa tapauksissa rajoitu pelkästään opettajan ja työpaikan väliseksi vuorovaikutukseksi, vaan samalla opettaja pääsee mukaan työpaikan sosiaalisiin ja ammatillisiin verkostoihin.

”Opettajat totesivat motivaationsa kasvaneen ja jotkut sanoivat jopa itsetuntonsa lisääntyneen.” (Projektin loppuraportti, TEPR 3.)

”... opettajat kokivat saaneensa rohkeutta yhteydenpitoon työelämän kanssa, ja yhteistyö ja verkottuminen nähtiin tulevaisuuden kannalta yhä tärkeämpinä.” (Projektin loppuraportti, TEPR 9.)

Työelämäyhteistyön kehittäminen

Opettajien henkilökohtaisia kontakteja pidetään yhtenä oleellisena työelämäyhteistyön muotona. Haastateltujen koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajien

yleistä näkemystä työelämäjaksojen pitkäaikaisista vaikutuksista kuvaa erään haastatellun johtajan kommentti, jossa hän vertaa niitä aloja, joilla opettajat ovat runsaasti osallistuneet, niihin aloihin, joilla vain harvat opettajat olivat osallistuneet: ”*siellä on ihan eri tahto siinä työelämäyhteistyössä*” (Oppilaitosjohtaja, JO A9). Aineistosta voidaan päätellä, että työelämäjaksolla käyneet opettajat ymmärtävät toisaalta opiskelijaa toisaalta työpaikkoja aiempaa paremmin.

”Tavoitteet toteutuivat laadullisesti loistavasti kaikkien [projekti] – jaksolle lähteneiden opettajien keskuudessa. Palaute oli myönteistä myös työnantajien keskuudessa.” (Projektin loppuraportti, TEPR 1.)

Työelämäjaksot näyttävät myös innostavan opettajaa kehittämään opetusta yhteistyössä kollegojen, työpaikkojen ja opiskelijoiden kanssa. Monissa työelämäjaksoprojekteissa on konkreettisina tuotoksina luotu oppimateriaaleja, työpaikkarekistereitä ja koulutus suunnitelmia, jotka jäävät hyödyntämään yhteistyötä työelämäjakson jälkeenkin. Työelämäjaksojen koetaan palvelle myös ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönottoa. Parhaimmillaan työelämäjaksojen pidemmän aikavälin vaikutukset ovat analysoidun aineiston perusteella seuraavat:

- Opettajien motivaatio ja innostus omaa työtään kohtaan paranee;
- Opettajien rohkeus ja tahto ylläpitää työelämäyhteyksiä lisäänty;
- Opetussuunnitelmat ja opetuksen toteutus kehittyvät työelämälähtöisempään suuntaan (koulussa tapahtuvan ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen konnektiivisuus paranee);
- Työpaikkojen tietämys ja kiinnostus ammatillisesta koulutuksesta lisäänty;
- Työpaikalla tapahtuvan oppimisen laadun koetaan paranevan ja ammattiosaamisen näyttöjen järjestämisen työpaikoilla helpottuvan;
- Yhteistyö koulun ja työelämän välillä jää elämään ja lisäänty.

Joissakin tapauksissa opettajan työelämäjakson aikaisista sijaisuuksista on muodostunut keino rekrytoida oppilaitokseen uutta henkilökuntaa.

”Välillisiä työllisyysvaikutuksia on sijaisten työllistyminen oppilaitokseen sijaisuuden jälkeen. Projekti on mahdollistanut uusien henkilöiden sisäänajoa ja antanut mahdollisuuden työllistymiseen.” (Projektin loppuraportti, TEPR 3.)

Projektiraporttien mukaan työnantajat kokevat työelämäjaksoista seuraavia hyötyjä: lisätyöpanos ja -tuotos ovat tervetulleita, hyötyä harjoittelijoiden hankintaan, ajankohtaista tietoa ammatillisesta koulutuksesta, opettajat toivat uusia näkökantoja toimintaan, opettajien ammattitaidosta hyötyä, työmenetelmien vaihto, piristystä normaaliin päivärhythmiin, mielipiteiden vaihtoa, tietoa työssäoppijoiden perehdyttämiseen ja yritykselle näkyvyyttä. Kaiken kaikkiaan työelämäjaksojen myötä työpaikkojen kiinnostus ammatillista koulutusta ja oppilaitosten toimintaa kohtaan näyttää analysoidun aineiston valossa lisääntyvän. Projektiraporttien mukaan työnantajat esittivät työelämäjaksojen synnyttämälle yhteistoiminnalle muun muassa seuraavia muotoja: työssäoppimispaikkojen tarjoaminen, opinnäytetyöt, yhteistyö tuotekehityksessä, koulutuksen suunnitteluyhteistyö, yhteistyöprojektit, oppisopimuskoulutus ja yritysvierailut.

Yhteenvedona voidaan todeta, että toimintaan osallistuneet kokevat työelämäjaksot toimivaksi yhteistyömuodoksi sekä opettajan osaamisen ylläpitämisen että ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön rakentamisen näkökulmasta. Työelämäjaksot näyttävät myös innostavan opettajia ja lisäävän heidän hyvinvointiaan työssään. Osallistumishalukkuudessa ja osallistumismahdollisuuksissa näyttää kuitenkin oppilaitosten, alojen ja opettajien välillä olevan eroja. Pääsääntöisesti kokemukset ovat kuitenkin niin hyviä, että työelämäjaksot halutaan vakiinnuttaa osaksi ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjien henkilöstöstrategiaa.

7.3. Työelämäjaksojen toteutuskäytäntöihin liittyvät haasteet ja ongelmat

Kuten edellä jo todettiin, opettajien työelämäjaksot koetaan vaikutuksiltaan erittäin myönteiseksi ammatillisen peruskoulutuksen yhteistyömuodoksi ja keinoksi ylläpitää ammatillisten opettajien osaamista. Vaikka työelämäjaksojen vaikutukset koetaan myönteisinä ja merkittävinä, kaivataan kuitenkin mittaria, jolla vaikutukset voitaisiin konkretisoida ja tehdä näkyväksi. Joitakin merkittäviä haasteita ja ongelmia työelämäjaksoihin kuitenkin liittyy. Tässä luvussa tarkastellaan aineiston analyysin tuloksia kolmannen tutkimuskysymyksen osalta. Edellisessä luvussa on kuvattu työelämäjaksolle osallistumisen haasteita ja ongelmia. Tässä luvussa keskitytään aineistosta esiin nousseisiin toteutuskäytänteisiin liittyviin ongelmiin.

Työelämäjaksojen kustannusintensiivisyys

Kuluvalla vuosikymmenellä työelämäjaksot on pääsääntöisesti toteutettu Euroopan sosiaalirahaston tukemina projekteina. Tutkimusaineiston perusteella tämä näyttää johtaneen asetelmaan, jonka toisessa ääripäässä opettajien osaamisen ylläpitäminen on jätetty normaalitoiminnasta ulkopuolisten projektien vastuulle, samalla kun toisessa ääripäässä projektitoiminta on heti pyritty kytkemään kiinteäksi osaksi oppilaitoksen toimintaa. Projekteissa kustannukset ovat jakautuneet Euroopan sosiaalirahaston, valtion, kunnallisten organisaatioiden ja yksityisten työpaikkojen kesken. Yritykset ovat osallistuneet kustannuksiin yleensä tarjoamalla työpaikan, työvälineet ja –varusteet sekä ohjausta (mentorointia) opettajalle. Joissakin projekteissa yrityksillä on ollut myös ns. kovan rahan maksuosuus. Joissakin projekteissa on rahoitettu sijaisen kustannukset – joissakin taas työelämäjaksolle osallistuvan opettajan palkka. Viimeaikaisissa työelämäjaksoprojekteissa on koulutuksen järjestäjälle korvattu työelämäjaksolle osallistuvan opettajan palkka lakisääteisine sivukuluineen työelämäjakson ajalta. Periaatteeksi näyttää muodostuneen käytäntö, jossa työelämäjaksolle osallistuvan opettajan ansiotaso säilyy muuttumattomana.

Mikäli opettaja tekee työelämäjaksonsa aikana myös muuta opetustehtäväänsä liittyvää työtä, projekteista on maksettu opettajan palkka työajan käytön mukaisessa suhteessa.

Kuten edellä todettiin, työelämäjaksot halutaan juurruttaa normaaliksi toiminnaksi. Juurruttamisen esteeksi koulutusyhtymissä koetaan johtajien haastatteluaineiston perusteella ennen kaikkea kustannuskysymys: työelämäjaksot ovat kustannusintensiivistä toimintaa, jolle tarvitaan pitkäntähtäimen rahoitusratkaisu. Tässä suhteessa koulutusyhtymien johtajien näkemyksissä on kuitenkin keskenään ristiriitaisia. Joidenkin näkemysten mukaan toimintaa pystytään jatkamaan normaalirahoituksen puitteissa kohdentamalla henkilöstön kehittämiseen suunnattuja varoja entistä enemmän juuri työelämäjaksoihin. Jotkut koulutusyhtymät rahoittavat jo nykyisellään itse merkittävän osan työelämäjaksojen kustannuksista. Joidenkin mielipiteiden mukaan työelämäjaksot ovat vaikutuksiltaan niin myönteistä toimintaa, että ne pitää juurruttaa jopa opetusryhmien kasvattamisen kustannuksella. Useimpien näkemysten mukaan nykyisillä yksikköhinnoilla ei kuitenkaan ilman lisärahoitusta toimintaa pystytä vakiinnuttamaan – tai ainakin volyymit jäävät nykyisiä vuosittaisia volyymejä pienemmiksi. Usein toistuva mielipide on, että nykyisin käytettävissä oleva normaalirahoitus on ensisijassa kohdistettava opetukseen. Johtajien haastatteluaineistosta nousee esiin uhkakuva siitä, että lähitulevaisuudessa tapahtuu eriarvoistumista: joillakin koulutuksen järjestäjillä on tahto ja mahdollisuudet panostaa voimakkaasti työelämäjaksoihin ja opettajien osaamisen ylläpitämiseen toisten osallistuessa satunnaisesti hankerahoituksen varassa toteutuvaan toimintaan. Opetusalan koulutuskeskuksessa on arvioitu jokaisen opettajan kohdalla viiden vuoden välein toistuvien työelämäjaksojen kustannusvaikutuksia. Arviolaskelmassa työelämäjakson pituudeksi oletetaan 4 viikkoa. Tällä oletuksella ja keskimääräisiin opettajien palkkakustannuksiin perustuen vuotta kohden aiheutuva kustannus / opettaja arvioidaan olevan noin 700 – 750 euroa. (Opeko 2006.)

Joissakin työelämäjaksoprojekteissa yksityisen rahoitusosuuden dokumentointi yrityksiltä on koettu ongelmaksi: kaikki yritykset eivät halua julkistaa henkilöstönsä palkkatietoja. Haasteelliseksi on tällöin muodostunut projektisuunnitelman mukaisten rahoitusosuuksien toteutuminen. Ylipäätään työelämäjaksoprojektien toteutukseen liittyneet maksatuskäytänteet, raportointi ja toiminnan dokumentointi on joissakin projekteissa koettu työlääksi ja haasteelliseksi.

"Raportointi ja paperityöt tuntuivat hankalilta. Palkkatodistuksien pyytäminen oli työlästä, kun niitä piti pyytää moneen kertaan ja kun ne vihdoin oli saatu, rahoittaja ei hyväksynyt niitä sellaisenaan vaan piti pyytää uusia." (Projektin loppuraportti, TEPR 1.)

"Projektin hallinnointi on erittäin työlästä" (Projektin loppuraportti, TEPR 8.)

Tavoitteiden asettaminen

Joidenkin johtajien mielestä työelämäjaksojen tavoitteita tulisi jatkossa tarkentaa niin, että ne todella palvelevat opetustehtävää: *"opettajien pitäisi mennä niihin töihin, joissa merkonomit ovat, eikä niihin, joita he ovat tehneet kauppatieteiden maistereina, ennen kuin ovat tulleet opettajiksi"* (Oppilaitosjohtaja, JO A16). Osa haastatelluista johtajista pitää ongelmana myös sitä, että sopivaa työpaikkaa ei aina omalta alueelta löydy, vaan on lähdettävä kauemmas. Erään kommentin mukaan *"aina on perhesyitä, jotka estävät lähtemisen tai ajatellaan, että eläkeikä on liian lähellä"* (Oppilaitosjohtaja, JO U7).

Projektikokemusten ja varsinkin johtajien haastatteluaineiston perusteella työelämäjaksojen toteutuksessa tulisi opettajan henkilökohtaisten tavoitteiden ohella painottaa nykyistä enemmän oppilaitoksen tavoitteita. Erityisesti koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajat näkevät, että työelämäjaksojen avulla oppilaitosten olisi saatava entistä enemmän ennakointitietoa. Useiden koulutusyhtymä- ja oppilaitosjohtajien mielestä opettajalla pitäisi nykyistä useammin olla

myös tiedon viejän rooli. Opettajien pitäisi oman opiskelun ohella tuoda työpaikoilla myös oppilaitoksen tarpeet entistäkin aktiivisemmin esiin sekä informoida ja markkinoida ammatillista koulutusta. Johtajat haluavat organisaation kehittämisenäkökulman vahvasti osaksi työelämäjaksojen toteutusta ja hyödyn-tämissuunnitelmaa: opettajien luomia työelämäkontakteja ei ole oppilaitosta-solla parhaalla mahdollisella tavalla nykyään hyödynnetty. Joidenkin aineis-tossa esiintyvien mielipiteiden mukaan työelämäjaksot ja työpaikkaohjaajien koulutus tulisi uusissa hankesuunnitelmissa entistä tiiviimmin yhdistää – joi-denkin mielipiteiden mukaan ne pitäisi ehdottomasti pitää erillään toisistaan. Mielenkiintoisena yksityiskohtana mainittakoon, että aineistoissa esiintyy muu-tama mielipide, joiden mukaan työelämäjakso nähdään tarpeelliseksi myös opettajankouluttajille.

”Opettajan työelämäjakso ja työpaikkaohjaajan kouluttaminen olisi hyvä pitää erillään, mutta työpaikkaohjaajakoulutus olisi kuitenkin toteutettava työpaikalla.” (Projektin loppuraportti, TEPR 8.)

Suunnitelmallinen yhteistyö

Projektiraporttien mukaan parhaan vaikuttavuuden saavuttamiseksi työelämä-jakso tulee aina toteuttaa tavoitteellisen suunnitelman mukaan. Toteutuksessa tarvitaankin entistä parempaa suunnittelua ja tiiviimpää yhteistyötä työpaikko-jen kanssa. Tällöin myös työpaikkojen tarpeet tulisi nykyistäkin paremmin huomioiduiksi. Muutamissa opettajien työelämäjaksoraporteissa toivotaan, et-tä yritykset kiinnittäisivät entistäkin enemmän huomiota opettajien ohjaukseen (mentorointiin) jo suunnitteluvaiheessa, työelämäjakson aikana sekä hyödyn-nettäessä tuloksia jakson jälkeen. Aineistoissa esiintyy useita kannanottoja, joiden mukaan myös opettajien tulisi tarkemmin miettiä jakson tavoitteita sekä sitä, millaista mentorointia he tarvitsevat. Aineistoissa esiintyy useita kehittä-misajatuksia, joiden mukaan on saatava käynnistymään vaihtosysteemi: opet-taja työpaikalle – työpaikalta sijainen oppilaitokseen. Vaihtosysteemin tulisi mahdollistaa myös pienyritysten osallistuminen yhteistyöhön nykyistä enem-män.

Opettajien työelämäjaksoillaan kokemat ongelmat

Työelämäjaksotoiminnassa mukana olleet opettajat ovat kokeneet toteutukset pääsääntöisesti onnistuneiksi. Kritiikkiä työelämäjaksotoimintaa kohtaan esiintyy heidän keskuudessaan varsin vähän. Joitakin ongelmia toteutuksissa kuitenkin analysoidun aineiston perusteella esiintyy:

- työelämäjaksojen aikana opettaja joutuu joskus hoitamaan myös normaaleja opetustehtäviä – tekemään kahta työtä,
- työelämäjaksojen pituudet vaihtelevat, toisinaan jakso koettiin liian lyhyeksi,
- jakson aikana työn tekemiseen ei aina koettu pääsevän riittävän syvästi kiinni (joskus työn luonteesta johtuen) tai kaikkiin työtehtäviin ei ollut sallittua osallistua,
- toisinaan mentoreilta toivottiin enemmän ohjausta ja syvällisempää palautetta,
- aina työpaikan toimintaa ei ollut sallittua kehittää niin paljon kuin olisi halunnut ja tarvetta näkyi olevan,
- opettajan, oppilaitoksen ja työpaikan tavoitteiden yhteensovittaminen,
- työpaikkojen yhteistyövelvoitteen toteutuminen,
- yhteistyön jatkuminen jäi liiaksi työelämäjaksolle osallistuneen opettajan varaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että toteutuskäytänteiden keskeiset haasteet ja ongelmat liittyvät työelämäjaksojen kustannusintensiivisyyteen juurruttamisen esteenä, organisaation tavoitteiden huomioimiseen opettajan henkilökohtaisten tavoitteiden ohella sekä työelämäjaksojen aiempaa suunnitelmallisempaan toteutukseen yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Lisäksi on syytä huomioida edellisessä luvussa käsitellyt osallistumiseen ja osallistumismahdollisuuksien luomiseen liittyvät haasteet. Ammatillisen koulutuksen kentällä kaivataan mittaria, jolla työelämäjaksojen koetut myönteiset vaikutukset voitaisiin mitata. Ennen kaikkea työelämäjaksojen tulevaisuuden varmistamiseksi kaivataan pysyvää rahoitusmallia.

8. TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU

”Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on myös edellytys sille, että hän voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Ihminen ei voi päästä ulkopuolelle elämismaailman, joten hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimukseensa. Mitään mahdollisuutta toimia ulkoisena tarkkailijana ei tarjoudu ihmistä tutkivalle.”
(Varto 1992, 26.)

Tutkimustulosten luotettavuuden tarkastelussa nostetaan perinteisesti esiin käsitteet *reliabiliteetti* (luotettavuus) ja *validiteetti* (pätevyys). Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset ovat toistettavissa. Toisin sanoen tulosten osoitetaan olevan satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä vapaita. Validiteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on todella tutkittu sitä, mitä on pitänyt tutkia. Eli tulokset vastaavat tutkimukselle asetettua päämäärää ja tutkimuskohdetta. Reliabiliteetti ja validiteetti -käsitteet perustuvat ajatukselle, että tutkijalla olisi mahdollisuus päästä käsiksi objektiiviseen totuuteen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 185). Tämän tutkimuksen epistemologisena oletuksena on kuitenkin konstruktivistinen tiedonkäsitys, jonka mukaan ei ole olemassa yhtä sosiaalista todellisuutta, vaan erilaisia subjektiivisia konstruktioita siitä. Tästä syystä perinteisessä mielessä reliabiliteetti ja validiteetti eivät pysty kuvaamaan tämän tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Virtanen 2006, 200 – 201).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden uhkatekijöinä nostetaan usein Maxwellin (1996, 90-91) mukaan esiin ensinnäkin aineiston tarkoitushakuinen valinta siten, että se tukee tutkijan ennakko-oletuksia, ja toiseksi tutkijan vaikutus tutkimuksen tekemiseen ja tulosten tulkintaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin olennaista kuvata aineiston valinnan perustelut. Tutkijan vaikutusta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voi eliminoida. Tutkija on aina osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on kvalitatiivisen tutkimuksen ominaisuus ja edellytys – tutkijan on oltava osa tutkimuskontekstia, jotta hän ymmärtäisi tutkimustulosten merkityksen. Osana kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkaste-

lua on tutkijan syytä kuvata myös se, millä tavalla hän on osa tutkimuskontekstia, ja miten hän on saatuihin tulkintatuloksiin päätenyt.

Edellä kuvatuilla perusteilla tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin osalta aineiston luotettavuutena. Validiteetin osalta tarkastellaan tutkimuksen dokumentointia, *triangulaatiota*, tutkimustulosten uskottavuutta sekä tutkijaa osana tutkimuskontekstia.

Aineiston luotettavuus

Tutkimuksen aineisto muodostuu koulutusyhtymien ja oppilaitosten johtajien teemahaastatteluista, työelämäjaksoja toteuttaneiden projektien loppuraportteista sekä työelämäjaksolla olleiden opettajien suunnitelmista ja raporteista (vrt. edellä luku 6.4.1).

Haastateltaviksi valittiin johtajia, joilla on joko koulutusyhtymä- tai oppilaitostasolla henkilöstön kehittämiseen ja/tai pedagogiseen johtajuuteen liittyviä vastuita. Kohderyhmävalinta on perusteltu myös siitä syystä, että johtajilla on näkemystä, kokemuksia ja tietoa työelämäjaksoista koko koulutusyhtymän tai oppilaitoksen tasolta. Koulutusyhtymien ja oppilaitosten johtajien harkintaperusteista haastatteluotantaa voidaan pitää riittävän kattavana. Haastatteluissa on mukana niin suuria kuin keskisuuriakin koulutuksen järjestäjiä ympäri Suomea.

Osan haastatteluaineistosta muodostaa vuonna 2005 ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyömuotoja koskeneen tutkimustyön (Eerola & Majuri 2006) yhteydessä kerätty aineisto. Tämä ei kuitenkaan heikennä aineiston luotettavuutta, sillä kyseinen tutkimus liittyi samaan ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyöteemaan ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui samaan sosiaalisen ja kulttuurisen osallistumisen näkökulmaan kuin tämäkin tutkimus (liite 1). Aiempaa haastatteluaineistoa täydennettiin vuonna 2006 toteutetuilla haastatteluilla (liite 2). Uusilla haastatteluilla pyrittiin alueellisesti kattavampaan lopputulokseen sekä syventämään edellä mainitun aiemman aineiston

analyysituloksia. Uusi haastatteluaineisto on yhteinen Opetushallituksen tilaaman ja Hämeen ammattikorkeakoulun toteuttaman työssäoppimisen seuranta-tutkimuksen kanssa (Majuri & Eerola 2007b). Haastatteluaineistosta voidaan todeta, että tulokset alkavat toistaa itseään (saturaatio). Tämän voidaan katsoa parantavan luotettavuutta.

Viime vuosina opettajien työelämäjaksot on toteutettu Euroopan sosiaalirahaston tukemina projekteina. Tästä syystä projektiraporttien käyttäminen tutkimusaineistona on perusteltua. Aineistona on käytetty 17 työelämäjaksoa toteutaneen ja 1.1.2005 – 31.7.2006 päättyneen projektin loppuraportteja. On perusteltua arvioida, että nämä projektit antavat varsin kattavan kuvan Euroopan unionin rakennerahastojen ohjelmakaudella 2000 – 2006 toteutetuista työelämäjaksoista.

Oppilaitosjohtajien mielipiteiden ja projekteissa saatujen kokemusten ohella tutkimukseen on perusteltua ottaa mukaan myös työelämäjaksolla olleiden opettajien kokemukset. Aineistona ovat Kokeva Start –hankkeen puitteissa työelämäjaksonsa suorittaneiden opettajien työelämäjaksoraportit. Kokeva Start on perusteltu valinta, sillä hankkeessa oli mukana yli 40 oppilaitosta eri puolilta Euroopan unionin rakennerahastojen tavoite 3 aluetta. Hankkeen kohderyhmänä olivat nimenomaan ammatillisen peruskoulutuksen opettajat. Hankkeessa rahoitetut opettajan työelämäjaksot toteutettiin Opetushallituksen hyväksymien Opettajan työelämäosamisen opintojen perusteiden mukaan. On kuitenkin huomattava, että jossain määrin oppilaitosjohdon linjaukset ja Kokeva Start -hankkeen ohjeistus (Työelämäjakso-opas 2005) ovat vaikuttaneet opettajien tavoiteasetteluun. Tästä syystä opettajien raporteissaan kuvaamia tavoitteita ei voida pitää aivan puhtaasti opettajan *omina* tavoitteina.

Tässä tutkimuksessa ei ole omalla aineistonhankinnalla selvitetty elinkeinoelämän näkemyksiä opettajien työelämäjaksoista. Elinkeinoelämän ja työpaikkojen ääni välittyy kuitenkin mukana olevien aineistojen kautta: oppilaitosjohtajat tuovat esiin myös alueen elinkeinoelämän näkemyksiä, projektiraporteissa kuva-

taan työpaikkojen kokemuksia ja myös opettajien raporteissa tuodaan esiin muun muassa opettajaa ohjanneiden mentorien näkemyksiä. Lisäksi tutkimuksen vertailuaineistona käytettävissä aiemmin julkaistuissa raporteissa on työpaikkojen näkemyksiä esillä (ks. esim. Tanttu 2006).

Jossain määrin luotettavuutta heikentävänä tekijänä voitaneen pitää sitä, että aineisto muodostuu pääasiassa työelämäjaksotoimintaan osallistuneiden näkemyksistä. Näin on haluttu tässä tutkimuksessa menetellä, koska tutkimuksen tarkoituksena on työelämäjaksotoiminnan kehittäminen: pitää olla kokemusta toiminnasta, jotta voi nähdä ristiriitaa, mitä pitää lähteä kehittämään (vrt. Engeström 1987). Toisaalta osallistumisnäkökulmaan perustuvassa tutkimuksessa olisi olennaista selvittää osallistumisen esteet. Vaikka työelämäjaksotoimintaan kielteisesti suhtautuvien ja siitä pois jättäytyneiden mielipiteitä tulee välillisesti esiin haastattelujen ja raporttianalyysien kautta, voidaan tutkimuksen aineistonhankintaa kritisoida tältä osin puutteelliseksi.

Tutkimuksen dokumentointi

Tämä tutkimusraportti on suunnattu ammatillisen peruskoulutuksen toimijoille ja kehittäjille: ammatillisille opettajille, oppilaitosten johtajille, hanketoimijoille, hallinnoijille, poliittisille päättäjille sekä työpaikkaohjaajille ja mentoreille. Tutkimusraportin tarkoituksena on tukea tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Erityisesti raportti pyrkii kuvaamaan lukijalle ymmärrettävässä muodossa tutkimuksen tarkoituksen, teoreettisen perustan sekä asetettujen tutkimuskysymysten liittymisen toisiinsa. Erikseen tutkimuskäsitteet esittelevän luvun tarkoituksena on avata sitä merkitysmaailmaa, jossa tutkija tutkimustaan on tehnyt. Vastaavasti on pyritty kuvaamaan tutkijan tekemät taustaoletukset ja menetelmälliset ratkaisut sekä aineistojen analyysin toteutus. Tutkimustulosten esittely on jäsennetty suoraan tutkimuskysymysten mukaan.

Triangulaatio

Validiutta voidaan parantaa hyödyntämällä tutkimuskohteeseen mahdollisuuksien mukaan useampaa näkökulmaa. Tätä kutsutaan triangulaatioksi. Cohen ja Manion (1994, 236) luettelevat Denzinin typologiaan viitaten tutkimuksissa mahdolliset triangulaatiotyypit seuraavasti:

1. Aikatriangulaatio (pitkittäis- ja poikittaistutkimukset),
2. Kulttuurinen triangulaatio (menetelmän testaus eri kulttuureissa tai saman kulttuurin tutkimus eri menetelmillä);
3. Eri tutkimustasojen (yksilö, ryhmä, organisaatio) triangulaatio,
4. Teorioiden triangulaatio,
5. Tutkijatriangulaatio,
6. Metodologinen triangulaatio.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 141-142) jäsentävät myös Denziniin viitaten triangulaatiotyypit seuraavasti:

1. Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio;
2. Tutkijaan liittyvä triangulaatio;
3. Teoriaan liittyvä triangulaatio;
4. Metodinen triangulaatio;

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota: on käytetty eri tiedonantajaryhmiä, kuten edellä on kuvattu. Työelämäjaksoprojektien allekirjoittajana on usein oppilaitoksen rehtori tai koulutusyhtymän johtaja. Eli henkilö, joka kuuluu myös haastatteluaineiston kohderyhmään. Onko siis näiden aineistojen avulla mahdollisuutta saavuttaa triangulaatiota - vai onko viimekädessä kyseessä sama aineisto? Projektiraporteissa kuvataan yhden projektin kokemuksia. Projektiin saattaa osallistua opettajia useista oppilaitosorganisaatioista. Vaikka allekirjoittajana on oppilaitosjohtaja, projektin loppuraportin kirjoittajana on yleensä projektipäällikkö tai muu projektivastaava. Projektien kokemukset oletettavasti vaikuttavat oppilaitosjohtajien näkemyksiin. Haastatteluissa he esittivät kuitenkin oman näkemyksensä ja mielipiteensä oppilai-

toksen tai koulutusyhtymän johtajana. Tällä perusteella kyseisiä aineistoja voitaneen pitää eri aineistoina ja triangulaatiota aitona.

Eri aineistonhankintamenetelmillä saatuja tuloksia verrattiin keskenään, niiltä osin kuin vertaaminen oli mahdollista. Tuloksia verrattiin myös aiemmin julkaistuihin raportteihin (vrt. edellä luku 6.4.1.). ”Kaikelle näkemälleen ei kuitenkaan pidä yrittää löytää vahvistusta kirjallisuudesta, koska se estää tutkimuksen etenemistä” (Hirsjärvi & Hurme 2000, 190). Kun tarkastelemme työelämäjaksojen merkitystä opettajien työelämäosaamisen ylläpitäjinä ja työelämäyhteistyön syventäjinä tai työelämäjaksojen toteutukseen liittyviä ongelmia, eri aineistojen välillä ei havaittu merkittäviä eroja, minkä voidaan katsoa parantavan luotettavuutta. Sen sijaan työelämäjaksojen toteutustapoihin ja tulevaisuuteen liittyviä näkemys- ja painotuseroja jossakin määrin on. Teoriaan liittyvää triangulaatiota on hyödynnetty siten, että tutkimustuloksia tarkastellaan paitsi keskeisen teorian (Communities of Practice) myös toiminnan teorian (Activity Theory) valossa (ks. luku 9). Yksinkertaisena metodologisena triangulaationa voitaneen pitää teemahaastattelun hyödyntämistä aineistonhankintametodina osana sisällönanalyysin metodista kehikkoa.

Tutkimustulosten uskottavuus

Uskottavuus tarkoittaa vastaavuutta tutkijan tulkintojen ja tulkittavien tulkintojen välillä. Vastaavuuteen vaikuttaa tutkijan esiymmärrys siitä merkitysten maailmasta, jota hän tutkii sekä tutkijan tekemät rajaukset. Tutkimus on aina rajaamista, mutta ”rajaaminen tuottaa yleensä jonkinlaisen merkitysvammaisen kokonaisuuden, silloinkin, kun kaikki kokonaisvaltaisuuteen ja kompleksisuuteen liittyvät asiat otetaan huomioon ... merkitysten kokonaisuus on aina suurempi kuin sen synnyttämien osien summa...” (Varto 1992, 107). Tutkijan pitää aina palata takaisin siihen kokonaisuuteen, josta lähti, ja asettaa tutkimuksensa tulokset takaisin siihen maailmaan, josta ne rajattiin (Varto 1992).

Tässä tutkimuksessa tiedonantajien kokemuksia on analysoitu käytännön toimintayhteisöjen keskeisten elementtien näkökulmista. Pohdintaluvussa on tarkasteltu teoriavalintojen ja rajausten onnistuneisuutta sekä kytketty tutkimustulokset teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskontekstin muodostamaan kokonaisuuteen. Yksi uskottavuuden osoittamisen menetelmä on ns. osallistujatarkistus, joka tarkoittaa menettelyä, jossa tiedonantajatahot voivat itse tutustua ja kommentoida tutkijan tekemiä tulkintoja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Tässä tutkimuksessa tätä menettelyä on sovellettu yhteen usein eri aineistossa esiintyvään mielipiteeseen: työelämäjaksojen pakollisuuteen. Asiaa on tarkemmin käsitelty pohdintaluvussa. Tulkinnan uskottavuutta on pyritty lisäämään liittämällä tekstiin mukaan suoria lainauksia tyypillisistä haastatteluaineiston ja projektien loppuraporttien kommenteista. Tutkimusraporttiin ja sen osiin ovat tutustuneet ja sisältöä kommentoineet useat ammatillisen peruskoulutuksen toimijat, minkä voidaan katsoa parantavan luotettavuutta.

Tutkija osana tutkimuskontekstia

Tutkimusraportin alkusanoissa on jo kuvattu tutkijan pitkäaikaista osallisuutta tutkimuskontekstissa. Ammatillisen peruskoulutuksen merkitysmaailman tunteudesta voidaan pitää luotettavuutta edistävänä tekijänä. Tutkimuskohde on tutkijalle henkilökohtaisesti tuttu niin työelämäjaksolle osallistumisen, työelämäjaksoja toteuttavan hankehallinnoinnin kuin ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön tutkimuksen tekemisenkin näkökulmasta. Toisaalta tutkijan esiyymmärrys tutkittavista ilmiöistä ohjaa ja rajoittaa tutkimuksen tekemistä sekä tulosten tulkintaa.

9. POHDINTA

Pohdinta jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan opettajien työelämäjaksojen merkitystä tutkijalle avautuvana ilmiönä. Samalla ensimmäinen osa toimii tutkimustulosten tulkinnan yhteenvetona. Toisessa osassa pohditaan tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen – suhteessa käytännön toimintayhteisöjen teoriaan ja suhteessa toiminnan teoriaan. Kolmannessa osassa tuloksia tarkastellaan suhteessa kontekstiin. Toisessa ja kolmannessa osassa teoriaa ja kontekstia ei pyritä tarkastelemaan täysin toisistaan erotettuna, mutta näkökulmien painotus on toisessa osassa teorialähtöinen ja kolmannessa osassa kontekstilähtöinen. Neljännessä osassa esitellään tutkimuksen esiin nostamat opettajien työelämäjaksojen kehittämistarpeet sekä jatkotutkimusaiheet.

Osa 1, työelämäjaksot tutkijalle avautuvana ilmiönä

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että työelämäjaksojen toteuttamisessa Euroopan unionin rakennerahastovaroja on käytetty tuloksekkaaseen ja vaikutuksiltaan erittäin myönteiseksi koettuun toimintaan. Työelämäjaksojen tavoitteet liittyvät yleisimmin opettajan oman substanssi- ja työelämäosaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen, oman alan työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen sekä opettajan omaan, oman alan tai oppilaitoksen verkostoitumiseen. Ehkä jossain määrin yllättävää on, että varsin usein työelämäjakson tavoitteena on ajantasaisen oppimateriaalin tuottaminen. Opettajat lähtevät työelämäjaksolle ensisijaisesti kehittämään omaa osaamistaan. Oppilaitosjohtajat haluaisivat, että työelämäjaksojen tavoitteissa painottuisivat opettajien henkilökohtaisten tavoitteiden ohella nykyistä enemmän myös oppilaitoksen kehittämistavoitteet. Johtajien mukaan työelämäjaksojen tulisi tuottaa nykyistä enemmän ennakointitietoa. Johtajien mielestä tavoitteeksi tulisi entistä voimakkaammin asettaa myös ammatillisen koulutuksen markkinointi ja tunne-

tuksi tekeminen sekä oppilaitoksen tarpeiden esille tuominen ja niistä keskustelu.

Kokemukset työelämäjaksoista ovat erittäin myönteiset. Kaikki työelämäjakso-toimintaan osallistuneet osapuolet ovat toteutuksiin varsin tyytyväisiä. Työelämäjaksot koetaan yleisesti niin tärkeäksi ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen välineeksi, että niitä ei haluta korvata muulla toiminnalla. Sen sijaan vaikutuksia haluttaisiin tehostaa alakohteisella substanssikoulutuksella.

Työpaikat ovat avanneet opettajille ovensa ja ovat valmiita yhteistyöhön. Työpaikat kuitenkin odottavat oppilaitosten ja opettajien olevan aloitteellisia. Työpaikoilta ei niinkään haluta lähteä oppilaitoksiin kertomaan, mitä siellä pitäisi opettaa, vaan asiantuntijoina opettajien odotetaan olevan selvillä alueen yritysten ja muiden työpaikkojen tarpeista (vrt. Eerola & Majuri 2006). Työelämäjaksojen myötä työpaikkojen kiinnostus ammatillista koulutusta ja oppilaitosten toimintaa kohtaan koetaan tulosten perusteella lisääntyvän.

Koulutusyhtymissä työelämäjaksoja pidetään erinomaisena opettajien osaamisen ja henkilöstön kehittämisen välineenä, minkä koetaan parantavan ammatillisen peruskoulutuksen laatua. Työelämäjaksoilla koetaan olevan pitkäkestoisia vaikutuksia. Opettajat kokevat työelämäjaksojen kehittävän omaa ja työyhteisön osaamista, antavan varmuutta toimia työelämän kanssa yhteistyössä sekä edistävän työssäoppimista. Joissakin tapauksissa työelämäjakson aikainen sijaisuus on johtanut uuden opettajan rekrytointiin. Nämä ovat mielenkiintoisia kokemuksia varsinkin opettajapulasta kärsivillä aloilla.

Työelämäjaksojen koetaan paitsi kehittävän osaamista myös lisäävän motivaatiota ja innostuneisuutta omasta työstä. Yllättävää on, että varsin usein opettajat raportoivat työelämäjakson parantavan substanssiin liittyvän osaamisen ohella myös heidän omia pedagogisia taitojaan – opiskelijoiden opetus- ja ohjaustaitoja. Yhä useampi opettaja haluaa suorittaa Opettajan työelämäosaamisen opinnot kokonaisuudessaan ja saada näin työelämäosaamisen diplomin osoitukseksi.

si aktiivisuudestaan kehittää sekä omaa osaamistaan että oman alansa ammatillista koulutusta. Yleensä työelämäjaksolle osallistuneet opettajat haluavat osallistua mitä pikimmin uudelle jaksolle.

Työelämäjaksot näyttäytyvät myös välineenä, jolla oppilaitokset voivat toteuttaa alueen työelämän kehittämistehtävää. Työpaikat eivät aina itsekään osaa sanoa, millaisia osaajia he tulevaisuudessa tarvitsevat (vrt. Filander & Jokinen 2004). Tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista onkin tarpeen rakentaa yhteistyössä. Työelämäjaksojen halutaan myös entistä enemmän toteutuvan ulkomailla. Työelämäjaksot ovat hyväksi havaittu keino lisätä osaavien kansainvälisten toimijoiden määrää (Virtanen & Jauhola 2004).

Ongelmana nähdään se, että kaikki opettajat eivät ole innostuneet osallistumaan sekä se, että kaikissa oppilaitoksissa ei osata luoda opettajille riittäviä osallistumisen mahdollisuuksia. Yleisenä huolen aiheena on työelämäjaksojen rahoituksen jatkuvuus: osa koulutusyhtymistä katsoo, että toiminnan jatkuminen nykyisillä ammatillisen peruskoulutuksen yksikköhinnoilla ilman hanke- tai muuta vastaavaa ulkopuolista rahoitusta on mahdotonta. Mielenpitoet siitä, pitäisikö opettajan työelämäjaksonsa aikana kouluttaa työpaikkaohjaajia, jakaantuvat puolesta ja vastaan. Molemmat mielenpitoet ovat perusteltuja, joten tämä kysymys on syytä ratkaista asetettaessa työelämäjaksolle tavoitteita. Työelämäjaksojen yhdistäminen muuhun työelämäyhteistyöhön lienee tapauskohtaisesti perusteltua (vrt. esim. Frisk 2004, 41).

Vaikka työelämäjaksojen toteutukset vaihtelevat runsaasti, voidaan tutkimustulosten perusteella muodostaa kolme päätoteutusmallia, jotka on nimetty keskeisimmän tavoitteen mukaan. Käytännössä työelämäjaksolle asetetaan useita tavoitteita ja toteutukset ovat erilaisia variaatioita näistä tässä kuvatuista päätoteutusmalleista.

Toteutusmalli 1

Opettajan oman osaamisen ylläpitäminen

Tunnusomaiset piirteet

- pitkäkestoinen jakso yhdessä tai kahdessa työpaikassa,
- henkilökohtaiset substanssi- tai työelämäosaamiseen liittyvät tavoitteet painottuvat,
- opettaja osallistuu työn tekemiseen työpaikalla ja mahdollisesti yrityksen järjestämään henkilöstökoulutukseen,
- opettajan ja mentorin välille syntyy pitkäkestoinen vuoropuhelu,
- vaikuttavuus suhteessa opettajan omaan kehityssuunnitelmaan ja opettajan omaan työhön.

Toteutusmalli 2

Työssäoppimisen ja opetussuunnitelmien kehittäminen

Tunnusomaiset piirteet

- vaihtelevan pituiset jaksot yhdessä tai useammassa työpaikassa,
- alakohtaiset työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyvät tavoitteet painottuvat, tavoitteena usein myös laadukkaiden työssäoppimispaikkojen hankinta,
- opettaja seuraa työn tekemistä työpaikalla, keskustelee työpaikkaohjaajien kanssa ja mahdollisesti kouluttaa heitä sekä selvittää alakohtaisia osaamistarpeita,
- tavoitteena on usein myös alan opetussuunnitelman kehittäminen,
- hyödyntäminen osasto- ja työyhteisötasolla.

Toteutusmalli 3

Yhteistyöverkoston luominen

Tunnusomaiset piirteet

- lyhyet jaksot useissa työpaikoissa,

- oppilaitoksen, koulutusalan tai työyhteisön tavoitteet painottuvat - mukana alueen työelämän kehittämistehtävään liittyvä näkökulma,
- opettaja vierailee useissa yrityksissä, luo kontakteja, selvittää ja ennakoii työpaikkojen koulutustarpeita, markkinoi ammatillista koulutusta,
- tavoitteena ovat usein myös oppilaitoksen ja yritysten yhteisprojektit,
- hyödyntäminen koulutusala- ja oppilaitostasolla.

Osa 2, pohdinta suhteessa teoreettisen viitekehykseen

Edellä luvussa 2 esiteltiin asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat. Tämän tutkimuksen näkökulmaksi on valittu osaamisen kehittäminen asiantuntijakulttuuriin osallistumisena. Osallistumismallin mukaista asiantuntijuuden kehittämistä on kritisoitu pikemminkin vanhoja malleja uusintavana kuin uusia käytäntöjä kehitettävänä. Erityisesti osallistumismallin soveltuvuutta opettajan osaamisen kehittämisessä voidaan kritisoida (vrt. esim. Bereiter 2002, 417, Hakkarainen ym. 2003). Onko esitetyn kritiikin valossa Wengerin kehittämän Communities of Practice –teorian valinta tutkimuksen viitekehykseksi ollut lainkaan oikea? Teorian valinta perustui tutkijan esiyymmärrykseen. Seuraavassa tarkastellaan tutkijan näkemystä käytännön toimintayhteisöjen teoriasta tulosten tulkinnan jälkeen.

Tutkimuksen keskeisen teorian valinnan pätevyyttä arvioitaessa on tutkimuksen paradigman mukaisesti huomioitava myös tutkimuskonteksti. Tutkimus liittyy tilanteeseen, jossa perinteisesti oppilaitoskeskeistä suomalaista ammatillista peruskoulutusta kehitetään voimakkaasti kohti työelämäkeskeisiä toteutusmalleja. Työelämäjaksot ovat pääsääntöisesti toteutuneet niin, että halukkaat opettajat ovat valinneet sopivan työpaikan ja osallistuneet määrääjäksi työpaikan työyhteisöön. Samalla opettaja on usein päässyt mukaan myös työpaikan ammatilli-

siin verkostoihin. Oletuksena on ollut, että osallistamalla ja luomalla kontakteja opettaja kehittää itseään ja edistää yhteistyötä. Työelämäjakson myötä opettajan oletetaan myös kehittävän yhdessä työelämän edustajien kanssa opetussuunnitelmia, työssäoppimisen järjestämissuunnitelmaa, näyttösuunnitelmaa tai valmistelevan yhteisiä projekteja (vrt. Opetushallitus 2003). Tällöin käytännön toimintayhteisöjen teorian mukaan ilmaistuna osallistuminen (participation) ja esineellistyminen (reification) tukevat toisiaan (vrt. Wenger 1998). Työelämäjaksoja voidaan pitää yhteisöjen välisenä rajakäytäntönä (boundary practice) ja opettajia tietoa yhteisöstä toiseen välittävinä rajanylittäjinä (broker). Näillä yhtymäkohdilla - teoriaa kohtaan esitetystä kriitikistä huolimatta - osallistumismalli soveltuu teoreettiseksi lähtökohdaksi tarkasteltaessa opettajan asiantuntijuuden kehittämistä ammatillisen peruskoulutuksen kontekstissa. Tätä tukee myös työelämäjaksojen käytännöllinen luonne: käytännön toimintayhteisöjen teoria painottaa tiedon ja toiminnan välistä läheistä yhteyttä.

Käytännön toimintayhteisöjä on kritisoitu myös siitä, että yhteisöt eivät välttämättä ole kovin innovatiivisia vaan saattavat toisinaan edustaa pysähtyneisyyttä. Oppilaitosten ja työelämän väliset rajanylitykset ovat kuitenkin jo sinänsä innovatiivista toimintaa. Lisäksi globaali, kansallinen ja alueellinen kilpailu ovat muokanneet työyhteisöjä aiempaa innovatiivisempaan suuntaan. Monet työpaikat ovat myös tiedon rakentamisen yhteisöjä. Näillä perusteilla käytännön toimintayhteisöjen teorian soveltaminen ei johda ammatillista peruskoulutusta pysähtyneisyyden tilaan – päinvastoin.

Käytännön toimintayhteisöjen teorian lähtökohtana olevaa käsitettä ”oikeutettu rajallinen osallistuminen (legitimate peripheral participation) on kritisoitu siitä, että malli sallii liikkeen ainoastaan yhteisön ulkokehältä sisäkehälle, ja että malli sisältää liiallista vallankäyttöä. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että yleensä opettajat kokivat pääsevänsä suoraan hyvinkin sisäkehälle yhteisöön. Joitakin tapauksia aineistossa esiintyy, joissa opettaja ei ole päässyt kehittämään työpaikan toimintaa niin kuin olisi halunnut eli teoreettisesti tarkasteltuna opettaja on jäänyt ulkokehälle. Joissakin tapauksissa opettajaa ei ole

otettu mukaan kaikkiin työpaikan toimintoihin, joten opettajan ei ole koettu olevan yhteisön sisäkehällä. Vallankäyttöä siis jossain määrin esiintyy. Toisaalta työpaikat kuvaavat hyötyvänsä työelämäjaksoista ja oppivansa opettajilta. Työelämäjakson aikana opettaja saattaa toimia eri rooleissa: toisinaan hän on työpaikkaohjaajien ohjauksessa toimiva noviisi toisinaan taas työpaikkaohjaajien kouluttaja. Työelämäjaksot näyttävät siis aiheuttavan liikettä myös yhteisön sisäkehältä ulospäin.

Wenger (1998) kuvaa oppimista erityisesti ”tulemisena joksikin”. Tutkimustulokset osoittavat, että työelämäjaksot aiheuttavat muutosta opettajien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettajat muuttuvat aiempaa rohkeammiksi rajanylittäjiksi. Toisaalta tutkimustuloksista voidaan päätellä, että osallistuminen on edellytys, mutta pelkän osallistumisen ei koeta johtavan parhaaseen lopputulokseen. Työelämäjaksoja halutaan kehittää suuntaan, joka korostaa pedagogisten rakenteiden tärkeyttä: halutaan suunnitelmallisempia toteutuksia, syvällisempää ohjausta jakson aikana, vaikutusten lisäämistä koulutuksella jne. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että osallistuminen on edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle, mutta pelkkä osallistumisen idea ei riitä, vaan sen tueksi tarvitaan pedagogisia rakenteita. Tämänkin tutkimuksen tulosten valossa on siis perusteltua, että alun perin osallistumisen idean pohjalle rakentunutta käytännön toimintayhteisöjen teoriaa on kehitetty suuntaan, jossa organisaatiot erilaisten suunnitelmallisten rakenteiden avulla pyrkivät tukemaan käytännön toimintayhteisöjen muodostumista, kehittymistä ja tiedonrakentelua niissä (vrt. Wenger ym. 2002).

Tarkasteltaessa työelämäjaksoja suhteessa toiminnan teoriaan, voidaan todeta, että parhaimmillaan työelämäjaksot tuottavat ekspansiivista oppimista. Tästä esimerkkinä seuraava suora lainaus erään oppilaitosjohtajan haastattelusta:

”Yksi opettaja lähti työelämäjaksolle markettiin myymään... ja silloin tämä opettaja havahtui konkreettisesti, minkälaisia osaamistarpeita siellä on, mitä meidän pitäisi opettaa näille nuorille, jotta niillä on hyvä pohja edetä siinä oppimisessaan siellä työpaikalla. Tämä opettaja lähtikin meillä kehittämään tätä retailia” [retail = vähittäis-

kauppaan suuntautuva, tiiviissä työelämäyhteistyössä toteutettava merkonomikoulutus] (*Oppilaitosjohtaja, JO A16*).

Ekspansiivisessa oppimisessa on kysymys siitä, miten ihmiset oppivat tekemään uusia asioita, ja miten kehitetään uusia toimintajärjestelmiä (Engeström 1987). Uuden toiminnan tuottaminen edellyttää välittömän toimintatilanteen rajojen ylittämistä. Ekspansiivinen oppiminen alkaa, kun joku toimintajärjestelmän yksilö kyseenalaistaa voimassa olevan käytännön ja käynnistää kehittämissyklin. Tutkimuksen aineistossa erityisesti oppilaitosjohtajat kuvaavat työelämäjaksolle lähteviä opettajia ”kehittäjäpersooniksi”. Nämä kehittäjäpersoonat näkevät ristiriitoja, alullepanevat muutosprosesseja ja innostavat toisia yhteiseen kehittämiseen mukaan. Edellä kuvatussa esimerkissä työelämäjaksolla oleva opettaja ”havahtui” ja lähti sitten yhteistoiminnassa kehittämään merkonomikoulutuksen toimintajärjestelmää. Työelämäjaksot tuottavat parhaimmillaan oppilaitosten ja työpaikkojen välistä rajatoimintaa, jolla on uusi omaleimainen luonne. Rajatoiminta edellyttää usein riskinottoa, mutta se voi parhaimmillaan tuottaa uutta osaamista. Tällöin on kyse Engeströmin kuvaamasta ekspansoituvasta toiminnasta, josta kaikki mukana olevat yhteisöt hyötyvät.

Toiminnan teorian mukaisesti rajanylitys voi yksinkertaisimmillaan olla yhden ihmisen suorittama, yksisuuntainen ja tilapäinen rajan yli kulkeminen. Yhteiskehittelyn kontekstissa rajanylitys sisältää kuitenkin vastavuoroisuuden vaatimuksen: myös rajan toisella puolella oleva toimija osallistuu teoillaan rajan ylittämiseen. Rajanylitykset ovat siis interaktiotapahtumia. Työelämäjaksot ovat tähän mennessä olleet harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta yksisuuntaisia: opettaja on siirtynyt työpaikalle. Yleisin tutkimuksen aineistossa esiintyvä työelämäjaksojen kehittämisajatus liittyy juuri vastavuoroisuuden vaatimukseen: työelämäjaksot haluttaisiin toteuttaa siten, että samanaikaisesti tapahtuu kaksisuuntainen rajanylitys – opettajan siirtyessä työpaikalle työpaikan edustaja siirtyisi oppilaitokseen.

Sekä käytännön toimintayhteisöjen teorian että toiminnan teorian yhtenä lähtökohtana on lähikehityksen vyöhykkeen käsite. Työelämäjaksojen osalta voidaan

havaita käsitteen merkitys sekä yksilö- että toimintajärjestelmän tasolla. Opettajat pitävät mentorin roolia oman työelämäosaamisensa kehittymisen kannalta tärkeänä. Toisaalta tutkimustuloksissa on esimerkkejä siitä, kuinka vuorovaikutus työpaikkojen ja oppilaitosten välillä saa aikaan sellaista oppilaitoksen toimintajärjestelmän kehittämistä, mitä ilman vuorovaikutusta ei olisi syntynyt.

Osa 3, pohdinta suhteessa kontekstiin

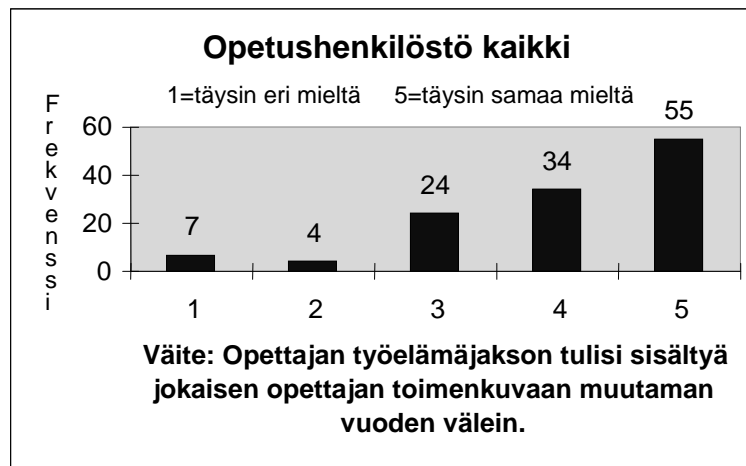
Työelämäyhteistyössä tapahtuvassa ammatillisessa koulutuksessa syntyy virallisten oppilaitosorganisaatioiden lisäksi epävirallisia, käytännön toiminnan synnyttämiä yhteisöjä. Wengeriläisittäin ajateltuna organisaatiokaavio ei kerro, mitä organisaatiossa oikeasti tapahtuu. Mäntylä kuvaa kehitystä seuraavasti. Koulutuksen järjestäjät organisoituvat yhä laajemmiksi organisaatioiksi, joiden hahmottaminen yksittäisen työntekijän tasolla alkaa olla todella vaikeaa. Opettajien yhteistyön lisääntyminen työelämän ja alueen muiden toimijoiden kanssa on arkipäivää. Yhteiset tavoitteet ja yhteinen työn kohde yhdistävät opettajat ja työelämän edustajat usein kiinteämmin toisiinsa kuin saman oppilaitosorganisaation jäsenet. (Mäntylä 2006b.)

Tutkimuksen tuloksissa on viitteitä siitä, että työelämäjaksot voivat parhaimmillaan synnyttää uusia yhteisöjä, joilla on edellä luvussa 3.1. kuvattuja käytännön toimintayhteisöjen piirteitä. Tällaisten uusien työelämän ja oppilaitosten toimijoista muodostuvien yhteisöjen - wengeriläisittäin ilmaistuna - intohimona ("passion") on laadukas, konnektiivisen mallin mukaisesti toteutettu ammatillinen peruskoulutus. Monissa tapauksissa näyttää kuitenkin käyvän niin, että työelämäjakson aikana opettaja osallistuu työpaikan yhteisöön, mutta osallistuminen ei johda yhteistyön välittömään jatkumiseen. Tutkimusaineistossa esiintyy kommentteja siitä, että työelämäjaksoja ei ole yhteistyön jatkuvuuden näkökulmasta parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnetty. Menestyäkseen organisaatioilta ja organisaatioiden jäseniltä edellytetään osaamista ja innovatiivisuutta sekä osallistumista yhteiseen tiedon konstruointiin. Työelämäjaksojen tai muun yhteistyön

kautta syntyvät yhteisöt vaikuttavat lupaavilta ympäristöiltä yhteisen osaamisen kehittämiseen ja tiedon rakentamiseen. Organisaatioiden tulisivat tarjota puitteet ja tuen käytännön toimintayhteisöjen syntymiselle ja kehittymiselle. Tälle toiminnalle käytännön toimintayhteisöjen teoria tarjoaa mallin (vrt. Wenger & McDermott & Snyder 2002, Hildred & Kimble 2004). Toisaalta voidaan väittää, että tällaisten yhteisöjen toimiessa voidaan työelämäosaamisen kehittämisessä osittain irrottautua communities-of-practice -näkökulmasta ja tarkastella opettajan asiantuntijuutta tiedon luomisena innovatiivisissa yhteisöissä.

Viimeaikoina työelämäjaksot on pääsääntöisesti toteutettu osana Opettajan työelämäosaamisen opintoja. Kyseiset opinnot ovat luonteeltaan opettajan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisohjelma, vaikkakin niiden keskeisenä sisällöllisenä tavoitteena on nimenomaan ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyön syveneminen. Tutkimuksen tuloksien valossa opettajan työelämäosaamisen opintojen perusteet ja toteutus tulisivat uudistaa suuntaan, joka nykyistä paremmin tukisi työelämän ja oppilaitosten välisten käytännön toimintayhteisöjen tunnusmerkit (vrt edellä s. 28-29) täyttävien yhteisöjen syntymistä ja kehittymistä. Opinnot rakentuisivat tällöin käytännön toimintaan osallistumisen periaatteelle, mikä tarvitsee tuekseen sekä substanssia kehittävää että pedagogista koulutusta.

Tiiviissä työelämäyhteistyössä toteutettava ammatillinen koulutus tarjoaa opettajille monia mahdollisuuksia osaamisen jatkuvaan ylläpitämiseen. Esimerkiksi työssäoppiminen ja työssäoppimisjaksot voidaan toteuttaa siten, että ne kehittävät suunnitelmallisesti myös opettajan osaamista. Työelämän muutosvauhdin yhä kiihtyessä työelämäjaksot ovat kuitenkin tulevaisuudessakin merkittävä keino ylläpitää ammatillisen opettajan osaamista. Monissa kommentissa työelämäjaksot koetaan ammatilliselle opettajalle välttämättömäksi ja luonnolliseksi osaksi opettajan työtä. Eerolan ja Majurin (2006) tekemän selvityksen mukaan opettajat itse suhtautuvat työelämäjaksojen sisällyttämiseen toimenkuvaansa kuvion 7 mukaisesti.



Kuvio 7. Opettajien käsitys te-jaksoista (Eerola & Majuri 2006)

Erilaisten tavoitteiden asettaminen työelämäjaksolle on jatkossakin perusteltua, kunhan ne kytkeytyvät yhä kiinteämmin osaksi oppilaitoksen henkilöstön kehittämisstrategiaa. Tämä on yksi osaamisen kehittämisen johtamishaaste oppilaitosorganisaatioissa (vrt. Mäntylä 2006a). Alueellisesti ja koulutusyhtymien sisälläkin niin oppilaitosten kuin opettajien aktiivisuus panostaa työelämäjaksoihin näyttää vaihtelevan. Uhkakuvana on, että tulevaisuudessa tapahtuu eriarvoistumista: joillakin koulutuksen järjestäjillä on tahto ja mahdollisuudet panostaa voimakkaasti työelämäjaksoihin ja opettajien osaamisen ylläpitämiseen toisten osallistuessa satunnaisesti hankerahoituksen varassa toteutuvaan toimintaan.

Osa 4, Jatkotutkimusaiheet ja työelämäjaksojen kehittämistarpeet

Oppilaitosten ja elinkeinoelämän kannattaa alueellisesti yhdessä miettiä, miten käytännön toiminnan synnyttämiä yhteisöjä voidaan hyödyntää ammatillisen peruskoulutuksen ja alueen työelämän kehittämisessä. Miten käytännön toimintayhteisöjä voidaan synnyttää, jalostaa, tukea, kannustaa, ja miten yhteisöissä syntyvä tieto ja hyvät käytänteet saadaan muunnettua ammatillista koulutusta laajasti palvelevaan muotoon? Tämä on keskeisin tutkimuksesta esiin nouseva jatkotutkimushaaste. Wengerin ym. (2002) kehittämä malli tarjoaa teoreettisen

perustan ja käyttökelpoisen mallin tälle kehittämistyölle (vrt. Wenger 2004b). Hyvien alueellisten toimintamallien kehittäminen vaatii tuekseen tutkimusta.

Työelämäjaksojen toimivuutta opettajien osaamisen kehittäjinä sekä ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäjinä pidetään yleisesti hyvänä. Toisaalta kuitenkin kaivataan mittaria, jolla työelämäjaksojen vaikuttavuus voitaisiin objektiivisesti havaita. Työelämäjaksojen vaikuttavuusmittarin kehittäminen on toinen tutkimuksesta esiin nouseva jatkotutkimusaihe.

Kolmas esiin nouseva jatkotutkimusaihe on osallistumisen esteiden nykyistä perusteellisempi selvittäminen. Tässä tutkimuksessa on tuotu esiin työelämäjaksotoiminnassa mukana olevien näkemyksiä. Osallistumisen esteiden selvittäminen ja niiden poistaminen edellyttäisi tätä tutkimusta laajempaa tiedonhankintaa.

Lopuksi esitetään yhteenvetona luettelo tutkimustulosten perusteella esiin nousvista opettajien työelämäjaksojen kehittämistarpeista tulevaisuudessa:

- Tarvitaan pitkän tähtäimen rahoitusmalli.
- Opettajien osallistumisastetta on nostettava ja osallistumisen esteet poistettava. Erityisen tärkeää osallistuminen on niille opettajille, jotka eivät muutoin jatkuvasti toimi tiiviissä työelämäyhteistyössä. Työelämäjaksojen muuttamista opettajille pakolliseksi on harkittava.
- Opettajan työelämäosaamisen opintojen perusteet ja toteutus on uudistettava muotoon, jossa ne nykyistä paremmin tukevat työelämän ja oppilaitosten välisten yhteisöjen syntymistä, niiden jalostumista sekä niissä rakentuvan tiedon ja osaamisen hyödyntämistä.
- Työelämäjaksot on kytkettävä nykyistä tiiviimmin toisaalta osaksi koulutusyhtymien henkilöstöstrategiaa toisaalta osaksi opettajan henkilökohtaista kehitymissuunnitelmaa. Työelämä-

jaksolle asetettavat tavoitteet, kesto ja toteutus voivat vaihdella tilanteen mukaan.

- Työelämäjaksot on suunniteltava, toteutettava ja arvioitava yhteistyössä työpaikan kanssa. Erityisesti tulosten hyödyntämiseen ja yhteistyön jatkumiseen on kiinnitettävä huomiota.
- Työelämäjaksojen myönteisiä vaikutuksia on tehostettava ammatillisella substanssikoulutuksella. On synnyttävä ammatillisille opettajille suunnattu substanssikoulutustarjonta.
- On luotava vastavuoroiseen henkilövaihtoon perustuva toteutusmalli: opettajan siirtyessä työelämäjaksolle yritykseen yrityksestä siirtyy työntekijä kouluelämäjaksolle oppilaitokseen.
- Työelämäjaksojen toteuttamista ulkomaanjaksoina on lisättävä.

Lopuksi

Nykyisellään opettajien työelämäjaksot synnyttävät käytännön toimintayhteisöjen teorian (Communities of Practice) mukaisesti osallistumisen (participation) sekä osallistumisen myötä syntyvien dokumenttien, suunnitelmien, materiaalien, artefaktien (reification) avulla oppilaitosyhteisön ja työelämän yhteisön välisiä rajanylityksiä (brokering). Rajanylitysten kautta sekä työelämän organisaatiot että oppilaitokset voivat parantaa toimintaansa. Opettajat toimivat työelämän yhteisöjen ja oppilaitosten välisinä tiedonkuljettajina (broker). Rajanylitys kehittää myös opettajan omaa osaamista. Parhaimmillaan työelämäjaksot synnyttävät ekspansiivista oppimista, josta kaikki toimintaan osallistuvat yhteisöt hyötyvät.

Nykyisin käytännön toimintayhteisöjen teorian mielenkiinto kohdistuu erityisesti osaamisen kehittämiseen organisaatioissa. Miten käytännön toimintayhteisöjä voidaan hyödyntää osaamisen kehittämisessä? Miten organisaatiot voivat muodostaa, tukea ja kannustaa käytännön toimintayhteisöjä?

Opettajien työelämäjaksot voivat parhaimmillaan synnyttää oppilaitosten ja työelämän välisiä uusia yhteisöjä, joiden toiminta tähtää ammatillisen koulutuksen ja alueen työelämän kehittämiseen. Näitä yhteisöjä tarvitaan nykyistä enemmän. Tämä tutkimus, toivottavasti, omalta osaltaan edistää näiden innovatiivisten, koulun ja työelämän väliseen tiiviiseen yhteistyöhön perustuvien yhteisöjen syntymistä.

LÄHDELUETTELO

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998).

Asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta (603/2005).

Bereiter, C., & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An Inquiry into the nature of expertise.* Chigago: Open Court.

Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age.* Mahwah, New York: Erlbaum.

Clegg, S. 2005. *Managing and organizations: an introduction to theory and practice.* London: Sage.

Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education.* Fourth edition. London: Routledge.

Cort, P., Härkönen, A. & Volmari, K. 2003. *Ammatillisten opettajien ammattitaidon kehittäminen Alankomaissa, Italiassa, Norjassa, Portugalissa, Suomessa ja Tanskassa. Tapaustutkimus PROFF-hanke 2002–2003.* Opetushallitus. Moniste 15/2003.

Dixon, N. 1999. *The Organizational Learning Cycle. How we can learn collectively.* Second edition. Hampshire, England: GOVER.

Eerola, T. 2006. Alueellisen toteutuksen malli. Artikkeliteoksessa Lahdenkauppi, M. (toim.). *Startista vauhtia. Kokeva Start -hankkeen julkaisusarja.* Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6/2006, 11-19.

Eerola, T. & Inget, E. 2003. *Ammatillisen peruskoulutuksen toimijoiden koulutus-, kehitys- ja valmennusohjelma (KOKEVA). Toimenpide-esitys.* Hämeen ammattikorkeakoulu.

Eerola, T. & Majuri, M. 2006. *Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta.* Opetushallitus.

Eklund, K. 1992. *Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä.* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12.

Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-konsultit Oy.

Engeström, Y. 1990. *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory.* Helsinki: Orienta-konsultit Oy.

Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita.* Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (toim.) 1999. *Perspectives on Activity Theory. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives.* Cambridge University Press.

Engeström, Y. 2001. *Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi?* Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia.* Helsinki: Yliopistopaino, 19 - 27.

Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä.* Tampere: Vastapaino.

- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opetusalan koulutuskeskuksen (OPEKO) kehittämishankkeista. Loppuraportti. Työraportteja/Working Papers 70/2004. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus.
- Frisk, T. 2004. Ratkaisuja pienyritysten työpaikkaohjaajien koulutukseen. Kokemuksia Tohjake-projektista. Helsinki: Educa-instituutti Oy.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work* 15, 251-276.
- Hallitusohjelma. 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf>> (Luettu 14.5.2007).
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 84-98.
- Hakkarainen, K. & Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Helsinki: *Psykologia* 37 (6), 448-464.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 21,1,4-13.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - kognitiiviteollinen näkökulma. Artikkeliteoksessa Parviainen, J. (toim.). *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 214 – 272.
- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Lambert, P. & Engeström, Y. (toim.) *Kehittävä työn tutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. & Clark, T. 2006. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies* 43:3, 641-653.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Aikuiskasvatus* 2/2006, 144-147.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2005. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 2007. Ammatillisen opettajan osaaminen. Saatavilla [www-muodossa](http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/koulust.htm) <<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/koulust.htm>> (Luettu 9.5.2007)
- Hildreth, P. & Kimble, C. (toim.) 2004. *Knowledge networks: innovation through communities of practice*. Hershey PA: Idea Group Pub.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun kehittäminen ja arviointi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Väitöstutkimus. Acta Universitatis Tamperensis; 1163, Tampereen yliopisto, Tampere.

Härkäpää, L. 2005. Kaupankäynti koulun ja työelämän välillä – tavoitteena kehittävä siirtovaikutus. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helian julkaisusarja C:10, 2005. Helsinki: Helia.

Illeris, K. (and Associates) 2004 a. Learning in working life. Learning Lab Denmark. Roskilde: University Press.

Illeris, K. 2004 b. Workplace Learning – a Solution to the Competence-problem? Abridged version of a keynote presented at the Learning Lab Denmark Conference: Workplace Learning – from the Learner's Perspective, Copenhagen 25.-27. November 2004.

Joensivu, L. 2006. Opettajien työelämäjaksot työyhteisön kehitysaallon voimaannuttajana. Artikkeliteoksessa Lahdenkauppi, M. (toim.) Startista vauhtia. Kokeva Start –hankkeen julkaisusarja. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6/2006, 43-46.

Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Artikkeliteoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 223 – 237.

Kerosuo, H. & Engeström, Y. 2003. Boundary Crossing and Learning in Creation of New York Practice. Journal of Workplace Learning 15(7/8), 345-351.

Keskusjärjestöjen suositus 2005. Suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja ammatitasaamisen näytöistä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) <<http://www.edu.fi/tonet/fin/tyonantaja/suomisuositus.pdf>> (Luettu 24.10.2006).

KESU 2003. Koulutus- ja tutkimus vuosina 2003 - 08. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi> (Luettu 14.5.2007).

Kilpeläinen, T. 2006. Opettajien odotukset työelämäjaksoja kohtaan. Työelämäjaksoiden vaikutus opettajien työhön. Opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kolu, M. 2002. Ammatillinen opettaja työelämäjaksolla. Verkostoitumalla työssäoppimiseen laatua ja vaikuttavuutta (VETOLAVA) –projekti. Taloudellinen Tiedotustoimisto.

Kymäläinen, M., Mäkelä, L. & Saari, S. 2005. oto–projektin loppuraportti. Länsi-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) <<http://ikata.lpkky.fi/koulutustarjonta/oto/loppuraportti.pdf>> (Luettu 13.1.2007).

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11, 3-12.

Lahdenkauppi, M., Savela, M. & Väättäjä, M-L. 2006. Mentoreiden kokemuksia. Artikkeliteoksessa Lahdenkauppi, M. (toim.) Startista vauhtia. Kokeva Start –hankkeen julkaisusarja. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6/2006, 21-25.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998).

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta (601/2005).

- Langelier, L. 2005. *Work, Learning and Networked. Guide to the implementation and leadership of intentional communities of practice.* The Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).
- Lasonen, J. 2001. *Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1) kokeilun kokemuksista.* Helsinki: Opetushallitus.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, J. 2005. UPM-Kymmene Oyj:n johtajan Jorma Lehtosen puhe Ammatillisilla opettajapäivillä 16.9.2005.
- Leskelä, J. 2006. *Mentorointi ja ammatillinen kasvu.* Artikkeliteoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 164 – 190.
- Lesser, L. & Storck, J. 2001. *Communities of Practice and Organizational Performance.* IBM Systems Journal, 40 (4), 831-841.
- Majuri, M. 2002. *Yhdessä työssäoppimassa.* Lisensiaattityö. Tampereen yliopisto.
- Majuri, M. & Vertanen, I. 2001. *Teollisuusyritysten ja työnantajaliittojen näkemyksiä työssäoppimisen kehittämisestä.* Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D:138.
- Majuri, M. & Eerola, T. 2007a. *Työelämäyhteistyö. Ammatillisen peruskoulutuksen ytimessä.* Artikkeliteoksessa Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes, P. (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa.* Opetus 2000. Juva: PS-kustannus. 135 – 149.
- Majuri, M. & Eerola, T. 2007b. *Eivät he muuta tekisikään. Tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen.* Helsinki: Opetushallitus.
- McDermott, R. 1999. *Nurturing Three Dimensional Communities of Practice: How to get the most out of human networks.* Julkaistu Knowledge Management Review, Fall 1999. Saatavilla www-muodossa <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/dimensional.shtml>> (Luettu 14.5.2007.)
- McDermott, R. 2001. *Knowing in Community: 10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice.* Saatavissa www-muodossa <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/knowing.shtml>> (Luettu 14.5.2007.)
- Maxwell, J.A. 1996. *Qualitative Research Design. An interactive Approach.* Applied Social Research Methods Series. Volume 41. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P.L. 1990. *The Focused Interview. A manual of problems and procedures.* 2. painos. New York: Free Press.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen perusteet.* Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Helsinki: Methelp. 79 – 147.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods.* Thousand Oaks, California: SAGE.
- Murray, M. 2001. *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process.* New and Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mäntylä, R. 2006a. Suunnatonta kehittämistä. Kokemuksia organisaation kehittämisestä oppilaitosorganisaatiossa Kokeva Start -hankkeen aikana. Kokeva Start -hankkeen julkaisusarja. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 5/2006.
- Mäntylä, R. 2006b. Opettajan työn yhteisöjä. Teoksessa Lahdenkauppi, M. (toim.) Startista vauhtia. Kokeva Start -hankkeen julkaisusarja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 6/2006, 27-36.
- Määttä, M. 2001. Työssäoppiminen osana ammatillisen koulutuksen muutosta. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D:139.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Opeko. 2006. Opetusalan koulutuskeskuksessa laadittu laskelma opettajan työelämäjakson kustannuksista. Julkaisematon moniste.
- Opetushallitus 2003. Opettajan työelämäosaamisen opinnot. Perusteet koulutukselle. Moniste 13/2003. Uudistettu 18/2006.
- Opetushallitus 2007. Voimassa olevat opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet sekä kansalliset ammattiosaamisen näyttöaineistot. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1561>> (Luettu 14.5.2007).
- Pasanen, A., Haavisto, V., Toiviainen, H. & Engeström, Y. 2006. Kohti yhteiskehittelyä? Sijoitussuunnitelman käyttöönotto työyhteisön oppimisprosessina. Teoksessa Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Suomen Akatemian Life as Learning –tutkimusohjelma. Juva: WS Bookwell.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition. Newbury Park, California: SAGE.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit käytännössä. Opetushallitus. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.edu.fi/julkaisut/pedagogiset.pdf>> (Luettu 14.5.2007).
- Penttilä, P. 2004. Sosiaali- ja terveysalan peruskoulutuksen työssäoppiminen työelämäkontekstissa opettajan oppimiskokemusten avulla tarkasteltuna. Ammatillinen lisensiaatin tutkimus. Tampereen yliopisto, Ammatikasvatuksen tutkimus- koulutuskeskus.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki:SHKS.
- Roberts, J. 2006. Limits to Communities of Practice. Journal of Management Studies, 43:3, 623 – 639.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Artikkeliteoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 106 – 122.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Rössi, M. (toim.). 2005. Varmuutta omaan työhön ja opettajuuteen. Raportti Kuhankosken erityisammattikoulun opettajien työelämäjaksot 2002 – 2006 –projektista. Kuhankosken erityisammattikoulun julkaisu 1/2005.

Salovaara, H. (toim.) 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintätekniiikan pedagogiseen käyttöön. Saatavissa [www-muodossa <http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_8/kasitehakemisto.htm>](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_8/kasitehakemisto.htm) (Luettu 9.5.2007).

Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction.* London: SAGE.

SiVM 3 / 1998. Sivistysvaliokunnan mietintö.

Snyder, W. 1997. *Communities of Practice: Combining Organizational Learning and Strategy Insights to Create a Bridge to the 21st Century.* Saatavilla [www-muodossa <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/cols.shtml>](http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/cols.shtml) (Luettu 14.5.2007.)

Snyder, W. & Wenger, E. 2004. *Our World as a Learning System: a Communities-of-Practice Approach.* Artikkele teoksessa Marcia, L. & Conner, J. (ed.) *Create a Learning Culture: Strategy, Practice, and Technology.* Cambridge University Press.

Tammilehto, M. 2003. Ammatillinen koulutus ja osaamisen alueellinen kehittäminen. Teoksessa Manninen, J., Kauppi, A., Puurula, A. & Kontiainen, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa.* Kansanvalistusseura. 167-187.

Tanttu, A. 2006. Työelämäjaksot ammatillisen opettajan osaamisen ylläpitäjinä. Kokeva Start -hankkeen julkaisusarja. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10/2006.

Toiviainen, H. 2003. *Learning across Levels: Challenges of collaboration in a small-firm network.* Kasvatustieteen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Toiviainen, H. 2006. Verkostoaatteesta kumppanuuden arkeen. Monitasoinen oppiminen pienyritysverkostossa. *Teknoliateollisuuden julkaisuja 1/2006.* Helsinki: Teknoliateollisuus.

Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. Artikkele teoksessa Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet.* Suomen Akatemian *Life as Learning – tutkimusohjelma.* Juva: WS Bookwell.

Tuomi, I. 1999. *Corporate knowledge. Theory and Practice of Intelligent Organizations.* Helsinki: Metaxis.

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

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) 2001. *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä-oppimisen mahdollisuuksia.* Helsinki: Yliopistopaino.

Tynjälä, P. 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Artikkele teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* Helsinki: WSOY. 160 – 179.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Artikkele teoksessa Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.). *Opettajan työ ja oppiminen.* Suomen Akatemian *Life as Learning – tutkimusohjelma.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 99 – 122.

Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2005. Mitä taitoja työssä opitaan? Opiskelijoiden kokemuksia työpäällä oppimisesta. Artikkele *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2005,* 24-33.

- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Taitava Keski-Suomi –tutkimus. Osa 1: Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen M. & Valkonen, S. 2005. Taitava Keski-Suomi –tutkimus. Osa 2: Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Työelämäjakso-opas 2005. Opettajan työelämäjakson opas. Opettajille, mentoreille, oppilaitoksille ja työpaikoille. Kokeva Start –hankkeen julkaisuja. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Uusitalo, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Artikkeliteoksessa Räköläinen, M. & Uusitalo, I. (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammi. 13-27.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki:Kirjayhtymä.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. ja Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A 1: 2005.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp. 149 – 213.
- Virtanen, T. & Jauhola, L. 2004. Selvitys valtion tuen vaikutuksesta ammatillisen peruskoulutuksen kansainvälistymiseen. Hanketoiminta vuosina 2000–2003. Opetushallitus. Moniste 5/2004.
- von Herten, N. & Niinikoski, M-L. 2007. Työelämälähtöisyys ammatillisen peruskoulutuksen uudistamisessa ja kehittämisessä. Kokeva Start –projektin arvioinnin loppuraportti. Teoksessa Eerola, T. (toim.) Rohkeita rajanylityksiä – Kokeva Start –hankkeen sisäinen ja ulkoinen loppuarviointi. Kokeva Start –hankkeen julkaisusarja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2007. 61-97.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perustutkinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijan itsensä arvioimana
- Wenger, E. 1996. How to Optimize Organizational Learning. Healthcare Forum Journal, July/Aug 1996, 22 – 23.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practise. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge university Press.
- Wenger, E. 2000. Communities of Practice and Sosial Learning Systems. Organization, Volume 7(2), 225 – 246.
- Wenger, E. 2004a. Knowledge management as o doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. Ivey Business Journal. January/February 2004. Saatavilla www-muodossa <http://www.iveybusinessjournal.com/view_article.asp?intArticle_ID=465> (Luettu 9.5.2007.)

Wenger, E. 2004b. Learning for a small planet. A research agenda. Saatavilla [www-muodossa <http://www.learninghistories.nl/documents/learning%20for%20a%20small%20planet.pdf>](http://www.muodossa.com/documents/learning%20for%20a%20small%20planet.pdf)
(Luettu 14.5.2007.)

Wenger, E. 2007. Etienne Wenger home page. Luettavissa [www-muodossa <http://www.ewenger.com>](http://www.muodossa.com) (Luettu 14.5.2007.)

Wenger, E. & Snyder, W.M. 1999. Communities of Practise: The organisational Frontier. Harvard Business review, January-February 2000.

Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder, W. 2002. Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge. Harvard Business School Press.

LIITTEET

1. Teemahaastattelurunko 1

SELVITYS ALUEELLISEN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN TOIMINTAMUODOISTA JA YHTEISTYÖN VAIKUTUKSESTA AMMATILLISTEN PERUSTUTKINTOJEN TYÖSSÄOPPIMISEEN

TEEMAHAASTATELUN, KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄ / ELINKEINOELÄMÄ, A.

Haastattelun aihe:

Ammatillisen peruskoulutuksen alueelliset yhteistyömuodot työelämän kanssa

1. Minkälaisia tavoitteita yhteistyölle on alueella asetettu? Mitkä tahot ovat näitä tavoitteita asettaneet?
2. Minkälaisilla toimenpiteillä yhteistyötä on edistetty eri toiminnan tasoilla?
3. Kenen tehtäviin yhteistyö alueella kuuluu? Miten eri tahot ovat sitoutuneita työelämäyhteistyöhön? Minkälaisia alojen välisiä eroja on havaittavissa?
4. Miten on koettu yleensä?
5. Minkälaisia yhteistyömuotoja alueella on esimerkiksi seuraavien teemojen suhteen:
 - alueen työelämän kehittäminen
 - ennakointi
 - koulutuksen kehittäminen
 - opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi
 - työssäoppiminen ja näytöt
 - koulutuksen arviointi
 - oppisopimuskoulutus
 - muut kehittämisprojektit
6. Miten yhteistyö alueella toimii?
7. a) Mikä edistää alueellista yhteistyötä?
b) Mitä ongelmia yhteistyön tekemisessä on? Mikä estää sitä?
c) Mitä mahdollisuuksia yhteistyössä on nyt ja tulevaisuudessa?
d) Mitä hyötyjä on jo saavutettu?
8. Mitä yhteistyö (mukaan lukien EU –projektit) on tuonut ammatilliseen peruskoulutukseen ja työelämään?
9. Miten koulutus vastaa työelämän ja alueen kehittämistarpeisiin?
10. Mitä muuttaisit, jotta koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö toimisi parhaalla mahdollisella tavalla?

Tuomas Eerola
tutkija
tuomas.eerola@hamk.fi

Martti Majuri
tutkija
martti.majuri@hamk.fi

2. Teemahaastattelurunko 2

KOULUTUSYHTYMIEN / OPPILAITOSTEN JOHTAJIEN HAASTATELUN

Opettajien työelämäjaksot

1. Mitä tavoitteita TE-jaksoille pitäisi asettaa?
2. Miten TE-jaksot toimivat näiden tavoitteiden suunnassa ja mitä ongelmia tavoitteiden saavuttamiseen liittyy?
3. Miten työelämäjaksot tulisi järjestää tulevaisuudessa?
4. Miten te-jaksot tulisi tulevaisuudessa rahoittaa?