

**TYÖSSÄOPPIMISEN MERKITYS  
TYÖPAIKKAOHJAAJAN ARVIOIMANA**

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden  
yksikkö  
Pro Gradu -tutkielma  
Minna Jansson 2012

# TYÖSSÄOPPIMISEN MERKITYS TYÖPAIKKAOHJAAJAN ARVIOIMANA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

Pro Gradu -tutkielma, 67 sivua

Minna Jansson 2012

---

## TIIVISTELMÄ

Opetushallituksen (1998, 8) mukaan työssäoppiminen on koulutusmuoto, joka nimensä mukaisesti korostaa oppimista tekemällä. Kulmalan (1998, 12) mukaan työssäoppiminen on osaamiseen ja kokemukseen perustuvaa aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaa oppimista. Kulmala näkee työssäoppimisen myös henkilöstön kehittämismenetelmänä, jossa työntekijä ohjataan tarkoituksellisesti sellaisiin uusiin tehtäviin, joihin perehtyminen ja joiden suorittaminen kehittää häntä.

Wesselink, Lanss, Mulder ja Biemans (2003) määrittelevät kompetenssiperusteisen opetuksen koulutuksena, joka luo opiskelijoille ja ammatissa toimiville mahdollisuuksia hyödyntää omia kokemuksiaan aidossa oppimisympäristöissä ja siten kehittää työelämässä tarvittavia ammatillisia valmiuksia.

Tässä työssä tarkastellaan työpaikkaohjaajien näkökulmasta työssäoppimista, miten he kokevat työssäoppimisen ja mitä etuja he siinä näkevät. Tämä laadullinen ja kuvaileva tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna kahdessa ravitsemisalalan yrityksessä haastatteleamalla työpaikkaohjaajakoulutuksen saaneita ja kokeneita työpaikkaohjaajia.

Tutkimuksessa selvisi, että työssäoppiminen kehittää paitsi opiskelijoiden, mutta myös työpaikkaohjaajien ammattitaitoa. Opiskelijat pääsevät mukaan oikeisiin, aitoihin työtehtäviin ja näkevät, minkälaista ammattitaitoa ja osaamista työelämä heiltä vaatii. Työelämän ja oppilaitoksen yhteydet ja verkottuminen paranevat, ja valmistuvien opiskelijoiden työllistyminen helpottuu. Työelämällä on mahdollisuus vaikuttaa ammatillisen koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin.

Tutkimuksen mukaan työssäoppiminen voitaisiin nähdä mahdollisuutena koulut-

taa yritykselle sen tarvitsemia tulevia työntekijöitä sekä kehittää koko organisaatiota. Motivoituneet ja oppimishaluiset ja -kykyiset työssäoppijat työllistyvät usein aikaisempiin työssäoppimispaikoihinsa. Yritysten kannattaakin entistä enemmän panostaa työssäoppijoidensa ohjaukseen, koska ammattitaitoisista työntekijöistä käydään kovaa kilpailua yritysten välillä.

Tutkimuksessa ilmeni myös, että työssäoppiminen laajentaa molempien osapuolien, koulutuksen ja työelämän, ammattitaidon ja osaamisen kasvumahdollisuuksia. Työssäoppimisjaksojen pidentyessä opiskelijat saavat paremman ammattitaidon ja valmiudet työelämään. Työelämä voi vaikuttaa työssäoppimisen kautta tulevaan ammattikuntaansa ja kouluttaa työntekijöitä omiin tarpeisiinsa. Samalla myös oma osaaminen päivittyy oppilaitoksessa tarjottavan uuden osaamisen tasolle.

**Avainsanat:** Työssäoppiminen, kokemuksellinen oppiminen, ammattitaito, hiljainen tieto, työpaikkaohjaaja

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA TARKASTELUA.....	3
2.1 Työssäoppiminen .....	3
2.2 Kokemuksellinen oppiminen .....	8
2.3 Ammattitaito ja osaaminen .....	11
2.4 Hiljainen tieto ja sen merkitys työssäoppimisessa.....	14
3 TYÖSSÄOPPIMISEN ERI NÄKÖKULMIA .....	17
3.1 Työssäoppimisen mahdollisuudet eri osapuolille .....	17
3.2 Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja ohjaus työpaikalla.....	18
3.3 Työpaikkaohjaajan merkitys työssäoppimisorganisaation voimavarana .....	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	24
4.1 Metodologiset valinnat.....	24
4.1.1 Laadullinen tutkimusote ja lähestymistapa .....	24
4.1.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä .....	26
4.1.3 Tutkimusaiheen valinta .....	26
4.1.4 Haastateltavien valinta .....	27
4.2 Tutkimusaineiston kuvailu ja hankkiminen .....	29
4.3 Aineiston analyysistä .....	32
4.3.1 Yleistä laadullisen tutkimuksen analyysistä .....	32
4.3.2 Teemoittelu .....	35
4.4 Tutkimuksen eettisistä seikoista.....	36
4.4.1 Tutkijan omat ennakkokäsitykset.....	37
4.4.2 Luottamuksellisen suhteen rakentaminen .....	37
4.4.3 Itsereflektio ja objektiivisuus .....	38
4.5 Tutkimuksen raportointi ja luotettavuus .....	39
5 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET .....	43
5.1 Työssäoppimisprosessin merkitys työpaikkaohjaajalle .....	43
5.1.1 Työpaikkaohjaajan omien kokemusten merkitys työssäoppimisen ohjauksessa... 44	
5.1.2 Osaamisen siirtäminen ja tiedon jakaminen.....	45
5.1.3 Yhdessä tekeminen .....	46
5.1.4 Työpaikkaohjaajan toimiminen eri rooleissa .....	47
5.1.5 Tekemällä oppii.....	49
5.2 Työssäoppimisprosessin merkitys työssäoppimispaikalle .....	50

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	54
7 LOPUKSI.....	59
LÄHTEET .....	61

# 1 JOHDANTO

Esimerkiksi Vertanen (2001, 15) ja Tuomi- Gröhn (2001, 8) toteavat, että ammatillinen koulutus ei ole odotetulla tavalla vastannut työelämän odotuksiin ja tarpeisiin. Yhtenä ongelmana on ollut koulutuksen ja työelämän välinen vähäinen yhteistyö. Tämän päivän työtehtävissä vaaditaan monia muitakin taitoja kuin vain työn teknistä suorittamista, muun muassa ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja. Työelämän muutosvauhti on kiihtynyt, ja työtehtävät ovat tulleet niin moninaisiksi, että ammatillinen koulutus ei enää pysty yksin vastaamaan kaikkiin niihin tarpeisiin, joita työelämä edellyttää. Työelämäyhteyksien merkitystä onkin korostettu ammatillisen koulutuksen täydentäjänä. Tämän tuloksena toisen asteen ammatilliseen koulutukseen on lisätty pakollinen, vähintään 20 opintoviikon laajuinen työssäoppimisen kokonaisuus.

Opetushallituksen työssäoppimisoppaan (1998, 7) mukaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän suhteet sekä yhteistyö ovat Suomessa nousseet kehittämisen kohteiksi. Tähän ovat vaikuttaneet muun muassa nopeat työelämän muutokset ja tekniikan kehittyminen. Tämän suhteen avulla on haettu ratkaisuja nuorten ja aikuisten työllistymiseen. Nykyään korostetaan tietoon perustuvaa osaamista, mutta toisaalta katsotaan, että oppilaitoksissa tarjottavan opetuksen ohella aidoissa työympäristöissä hankitut taidot ovat välittömästi sovellettavissa ja edistävät työllistymistä. Lisäksi suomalaisten ammatillisten oppilaitosten opetusta täydentää työpaikoilla annettava opetus.

Suomessa ammatillisen koulutuksen kehittämishaasteeksi on nostettu keskeisesti koulutuksen ja työelämän lähentäminen ja erityisesti ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen. Työmarkkinoiden ja työprosessin muutokset ovat pakottaneet ammattiin kouluttamisen muodot ja sisällöt uudelleen arvioitaviksi. Sisällöllisesti työssäoppiminen tulee entistä tärkeämmäksi. Uusiin kvalifikaatioihin, ihmisen ja työmarkkinoiden sekä ihmisen ja työn suhteisiin ei voi kouluttaa vain oppilaitoksissa. Koulutuksen tulee tapahtua yhä enenevässä määrin myös työelämässä. Työssäoppimisjaksojen tehtävänä onkin täydentää ammatillisissa oppilaitoksissa annettavaa opetusta. (Opetushallitus, 1998)

Työssäoppiminen ja työpaikkakoulutuksen lisääntyminen ovat tuoneet paineita ammatilliselle koulutukselle ja työelämälle. Yritysten henkilökuntaa on pitänyt kouluttaa, jotta pedagogisesti pätevää ohjausta on voitu antaa myös työpaikoilla. Työyhteisöjen on varauduttava joustavaan toimintaan ja töiden uudelleen organisointiin työssäoppimisjaksojen aikana. Lisäpaineita tuonevat myös nuorten ammatilliset näytöt, jotka nivoutuvat yhteen työssäoppimisen kanssa. Työssäoppimisjaksot, niiden organisointi, ohjaus ja toteuttaminen, luovat pohjan ammatillisten oppilaitosten ja työelämän yhteistyölle myös ammatillisen osaamisen näyttöjen toteuttamisen näkökulmasta. (Opetushallitus, 1998)

Vertanen (2001, 14) ja Tuomi-Gröhn (2001, 8–9) muistuttavat, että ihminen on kautta aikojen oppinut työtehtävien edellyttämät taidot katsomalla, tekemällä ja kyselemällä. Suomessa ammatillinen koulutus alkoi kisällikoulutuksena, jossa kokenut työntekijä oli nuoremman mallina ja opastajana. Tärkeintä oli käytännön työtaidon oppiminen. Kattava koulumuotoinen ammattikasvatus muotoutui vasta toisen maailmansodan jälkeen, minkä ansiosta ammatillisten oppilaitosten määrä kasvoi. Ammattiin opettaminen siirtyi oppilaitoksiin. 1980-luvulla, keskiasteen uudistuksessa, ammatillinen koulutus muuttui entistä teoreettisemmaksi ja oppikirjojen asema nousi keskeiseksi. Vuosituhannen loppuun mennessä alkoi näkyä merkkejä siitä, että ammatillinen koulutus ei kykene vastaamaan työelämän tarpeisiin ja työelämästä erillään järjestettävän ammatillisen opetuksen järkevyyttä alettiin epäillä. Tämän seurauksena on 1990-luvulta lähtien alettu vaatia koulutuksen ja työelämän suhteen tiivistämistä.

Tutkija toteaa, että työssäoppimista voidaan pitää tavallaan eräänlaisena paluuna menneeseen. Ammatillinen koulutushan on alkujaan ollut työpaikoilla tapahtuvaa tekemällä oppimista, kunnes se tuotiin oppilaitoksiin. Oppilaitoksissa ammatillinen koulutus muuttui teoreettisemmaksi ja käden taitojen harjaantuminen, käytännön osaaminen vähentyi. Työssäoppimisen voidaan katsoa tuovan vanhan kisällijärjestelmän osittain takaisin ja käytännön tekeminen ja opiskelu painottuvat uudelleen. Käytännön osaamista ja kädentaitoja arvostetaan jälleen.

## 2 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastellaan työssäoppimisen ja kokemuksellisen oppimisen käsitteitä. Lisäksi määritellään, mitä tarkoitetaan ammattitaidolla ja osaamisella. Myös hiljaisen tiedon käsitettä ja sen merkitystä työssäoppimisessa pyritään avaamaan.

### 2.1 Työssäoppiminen

Ajatus työssäoppimisesta on lähtöisin työmarkkinoiden keskusjärjestöiltä. Keskusjärjestöt ovat antaneet vuonna 1998 ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen järjestämisestä suosituksen, joka korostaa ala- ja työpaikkakohtaista yhteistyötä. Tämän suosituksen allekirjoittaneiden tavoitteena oli turvata nuorille korkeatasoisen ammattitaidon ja ammattitiedon hankkimismahdollisuudet, yrityksille ammattitaitoisen työvoiman saaminen sekä nuorten työllistyminen ammatillisen koulutuksen jälkeen. (Opetushallitus 1998, 7.)

Kaulio, Kostiainen, Mononen ja Ojala (2001, 8) toteavat, että toisen asteen ammatilliseen koulutukseen tulee sisältyä vähintään 20 opintoviikkoa työpaikalla tapahtuvaa ohjattua työssäoppimista. Työssäoppiminen tulee huomioida myös osana opetussuunnitelmien laatimista. Jokaisen opiskelijan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää yhtenä osana opiskelijan työssäoppimisen suunnitelma (TOPS). Sen sisältönä ovat mm. työssäoppimisjakson tavoitteet, oppimistehtävät, kesto ja ajoitus sekä arvioinnin menettelytavat.

Opetushallituksen (1998, 8) mukaan työssäoppiminen on koulutusmuoto, joka nimensä mukaisesti korostaa oppimista tekemällä kyseisessä työtehtävässä. Työnantajat edellyttävät työnhakijoilta useimmiten työkokemusta, ammattitaitoa ja koulutusta sekä tuloksetekotaitoa. Työelämä vaatii työntekijöiltään laaja-alaista ammattitaitoa, tavoitteellista ja kokonaisvaltaista työtoiminnan hallintaa, joustavaa sopeutumista uusiin, muuttuviin ja yllättäviin työtilanteisiin sekä kokonaispersoonallisuuden käyttöä työtoiminnassa siten, että persoona ja työtoiminta kehittyvät työskentelyn seurauksena. Työssäoppiminen ammatillisen koulutuksen osana antaa mahdollisuuden saada työmarkkinoille hyvin koulutettua, ammattitaitoista ja joustavaa työvoimaa.



Uusitalo (2001, 26) määrittelee työssäoppimisen opiskelijan omaan osaamiseen, kokemukseen sekä työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen opettajan ohjaukseen perustuvaksi työympäristössä ja työyhteisössä tapahtuvaksi oppimiseksi. Työharjoittelu ja käytännön opiskelu ovat kuuluneet aikaisemmin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmiin.

Varilan ja Rekolan (2003, 5) mukaan työssäoppiminen on ammattikasvatuksen piiriin kuuluva käsite ja menetelmä. Sen sijaan työssä oppiminen tapahtuu ihmiselle, joka toimii työelämässä ja oppimisen tapahtumapaikkana on työelämä. Työssä oppimista voidaankin pitää yläkäsitteenä työssäoppimiselle, jolloin oppimisen tapahtumapaikka on määritelty.

Turpeinen (2009, 26) viittaa Tynjälään ja Colliniin (2000) sekä Väisäseen (2003) todeten, että työntekemiseen liittyy oppimista, kun ratkotaan jokapäiväisiä ongelmatilanteita, kerrytetään kokemusrastoa, opitaan virheistä, sekä pohditaan yksin ja yhdessä kollegojen kanssa työn ongelmallisia kohtia. Työssä oppimiselle on tyypillistä sen yhteisöllisyys, joka ilmenee osallistumisena tietyn käytännönyhteisön toimintaan. Oppiminen voidaankin nähdä osana arjen toimintakäytäntöjä, jotka ovat ajan myötä tapahtuneen sosiaalisen muovautumisen tuotosta.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630 / 1998) määrittelee työssäoppimisen työpaikalla käytännön aidoissa toimintaympäristöissä ja työtehtävissä tapahtuvaksi tavoitteelliseksi, ohjatuksi ja arvioitavaksi opiskeluksi ja työtehtävien yhteydessä järjestettäväksi koulutukseksi, joka tukee ammatillisia opintoja. Työssäoppiminen järjestetään yhteistyössä oppilaitoksen ja työpaikan edustajien kanssa tekemällä kirjallinen koulutus sopimus. Myös kirjallinen opintosuunnitelma sekä arviointiohjeet ovat tarpeen työssäoppimisen joustavan sujumisen kannalta. Työssäoppiminen ja oppilaitoksessa tapahtuva oppiminen parhaimmillaan täydentävät toisiaan kasvattaen niin opiskelijan kuin opettajan ammatillista osaamista. Oppimista voi työssäoppimisprosessin yhteydessä tapahtua myös työpaikan henkilökunnan keskuudessa. Oppilaitos ja työelämä ovat työssäoppimisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja monipuolisesta vuorovaikutuksesta voivat hyötyä kaikki osapuolet.

Vastaavasti Kulmalan (1998, 12) mukaan työssäoppiminen on osaamiseen ja kokemukseen perustuvaa, aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaa oppimista. Hän näkee työssäoppimisen myös henkilöstön kehittämismenetelmänä, jossa työntekijä ohjataan tarkoituksellisesti sellaisiin uusiin tehtäviin, joihin perehtyminen ja joiden suorittaminen kehittää häntä. Oppimisen lähtökohta on yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Työssäoppiminen voi olla vaikutuksiltaan paitsi myönteistä, mutta myös kielteistä.

Ruohotien (2000, 13) mukaan yhteistyö oppilaitoksen ja yrityksen eli opettajien ja alueen yritysten palveluksessa olevien henkilöiden välillä on tärkeää. Yhteistyön kehittäminen on tärkeää erityisesti molempien osapuolten ammattitaidon kehittämisen kannalta. Työssäoppimisen sisältöä ja tavoitteita suunniteltaessa on oppilaitoksen ja työelämän edustajien suunniteltava yhdessä toteutettavan koulutuksen paikalliset tavoitteet, oppimissisältö, opetusmenetelmät ja oppimisympäristö. Sekä opettajien että työpaikkakouluttajien ammattitaidon kehittämisen luonnollinen ja paras keino on se, että kyseiset henkilöt tekevät jatkuvasti luonnollista, arkipäiväistä ja luontevaa yhteistyötä.

Määttä ja Törrönen (1999, 18) toteavat työssäoppimisen sijoittuvan eri alojen opetussuunnitelmissa pakollisiin suuntautumisopintoihin ja valinnaisiin ammatillisiin opintoihin. Työelämän kanssa voidaan yhdessä pohtia, mitkä opetussuunnitelman sisältöalueista soveltuvat parhaiten opittaviksi käytännön töissä. Työelämän kantoja opetussuunnitelmiin valtakunnallisella tasolla on saatu ensisijaisesti ammatillisilta koulutustoimikunnilta ja jalkautamalla yhteistyöyrityksiin, joissa on kartoitettu paikan päällä työssäoppimismahdollisuuksia yrityksittäin.

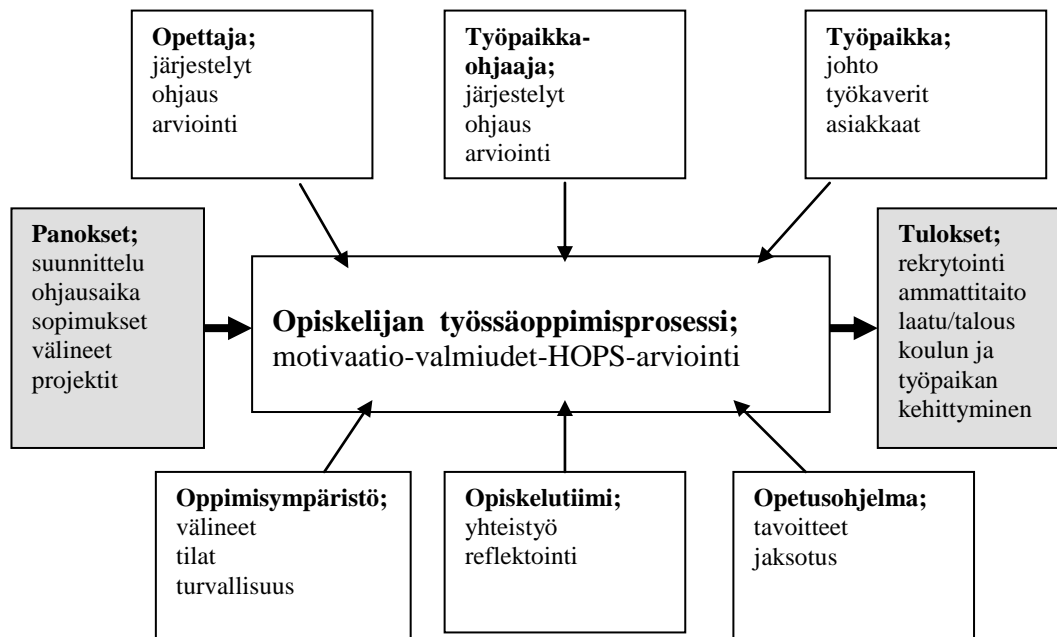
”Mestareita vai maistereita?” -raportin (Eva 2001) mukaan työssäoppimisen toteuttaminen on oppilaitoksen ja yritysten yhteinen käynnistys- ja ylläpitoprosessi. Oppilaitokset ovat vastuussa opetuksesta, mutta eivät kykene kantamaan sitä ilman, että yritykset ja työyhteisöt sitoutuvat aitoon kumppanuuteen oppijan oppimisen hyväksi. Olosuhteet ja valmiudet vaihtelevat maan eri osissa ja eri toimialoilla. Perustaksi tarvitaan oppilaitoksen ja työpaikan johdon sopimat pelisäännöt sekä resursointi.

Työssäoppimisella tarkoitetaan siis kaikkea sitä oppimista, jota käytännön työelämän kanssa kosketuksissa oleminen saa aikaan. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaan opintojen alussa työssäoppimisjaksot voivat olla lyhyitä, mutta opiskelijan taitojen kartuttua kestoltaan pidempiä. Ammatinhallinnan kannalta jaksojen tulisi olla riittävän pitkiä. Työssäoppimisjaksojen sijoittuminen tutkintoon suunnitellaan oppimistavoitteiden mukaan. Työssäoppimisjakson tavoitteet määritellään opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630 / 1998.)

Pohjosen (2001, 22–24) mukaan työssäoppimisen toteutusta tukevat monenlaiset osatekijät. Toisaalta työssäoppimisen hyödyntämistä edellyttävät myös erilaiset tarpeet. Näinä työssäoppimisen toteutuksen osatekijöinä hän näkee elinikäisen oppimisen, työelämän muutokset ja uudet osaamis-

vaatimukset. Tärkein ydin on työelämän ja oppilaitoksen välinen yhteistyö ja sen muuttuminen.

Työssäoppimisen onnistuminen on opiskelijan, oppilaitoksen ja työpaikan vastuulla. Jos kaikki osapuolet eivät ole sitoutuneet työssäoppimisen järjestämiseen onnistuneesti, tulokset voivat olla heikot. Kuviossa 1. kuvataan työssäoppimisen prosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä Stufflebeamin kehittämän mallin pohjalta Jokisen, Lähteenmäen ja Nokelaisen (2009, 13) mukaan.



**Kuvio 1.** Stufflebeam'n ja Skinkfield'n (1985) työssäoppimisen prosessi Jokisen ym. (2009, 13) mukaan.

Ruohotie, Honka ja Mustonen (2000, 214 – 216) toteavat, että tarkasteltaessa työssäoppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä nousee esille monia kysymyksiä ja kehityskohteita, mm. työssäoppimisen suunnitteluun ja ohjaamiseen käytettävä aika, henkilökohtaisten opetusohjelmien laatiminen, itsearvioinnin harjoittelu, nuorten osaamistaso ja työelämään sijoittuminen. Opettajat ja työpaikka-ohjaajat ovat keskeisessä asemassa työssäoppimisen järjestämisessä, ohjaamisessa ja arvioinnissa. Heidän tulisikin toimia yhteistyössä tiiviisti, jotta yhteinen kieli ja yhteiset toimintatavat opiskelijoiden ohjaamisessa löytyisivät. Opetusohjelmien kohdalla on tärkeää kartoittaa ne opetusohjelmien osat, joita voidaan opettaa työssäoppimispaikoissa. Työssäoppimispaikoissa tulisi tehdä tehtävänälyyseyä, joissa kartoitetaan ne tehtävät, jotka kyseisessä työpaikassa voidaan ottaa työssäoppimishjelmaan. Myös työssäoppimisen jaksotuksen järjestämisellä on merkitys työssäoppimisen onnistumiseen.

Lähtökohtana työssäoppimisen suunnittelussa on, että oppilaitoksessa ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen täydentävät toisiaan tutkinnon tavoitteiden saavuttamiseksi. Työssäoppiminen on menettelmällinen ratkaisu, jota käytetään oppimisen laadun parantamiseksi. Opiskelija suorittaa työssäoppimisjakson henkilökohtaisen suunnitelman mukaan, jossa määritellään tavoitteet, oppimistehtävät sekä opiskelija-arvioinnin menettelytavat. (Opetushallitus 1999a, 18.)

## 2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kaulio ym. (2001, 6) katsovat, että nykyisten oppimiskäsitysten mukaan opiskelija on aktiivinen toimija muodostaessaan tietorakenteita. Aktiivisuus kehittyy haasteellisista tehtävistä ja tehtävien synnyttämästä motivaatiosta sekä opiskelijan omista tavoitteista, jotka hän on asettanut opiskelulle. Kokemuksellisen oppimisen ja sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu opiskelijan omakohtaiseen ymmärtämiseen, merkitysten ja taitojen rakentamiseen sekä tiedon etsintään ja käsittelyyn. Oppimisessa kokemuksellisuus merkitsee, että ihminen oppii uutta liittämällä sen jo olemassa oleviin tietoihin ja taitoihin. Opiskelija tuo siis työssäoppimistilanteisiin elämänsä aikana kertyneet kokemuksensa. Aiempi tietämys ja uuden tehtävän haasteet ovat usein ristiriidassa ja aiheuttavat siten ongelmia. Kun ne muutetaan kehitystehtäviksi jotka ratkaistaan, edistävät syntyneet ongelmat koko oppimisprosessia.

Järvisen ym. (2000, 71–72) mukaan käytännön tasolla voidaan tehdä erottelu siitä miten tehdään ja mitä tehdään. Näin voidaan erottaa toiminnan kohteet ja ajattelun prosessit toisistaan. Yleensä kuitenkin erotetaan teoria ja käytäntö toisistaan, mistä johtuu yleinen pohdinta siitä, kumpi tulisi ensin opettaa, teoria vai käytäntö. Tärkeintä lienee muuntelu teorian ja käytännön välillä, jolloin oppiminen tapahtuu näitä yhdistämällä. Tieto voidaan jaotella myös objektiiviseen tietoon (teoria ja käytäntö) ja subjektiiviseen tietoon (kokemus). Kokemustietoa muodostuu oppijan yhdistäessä toiminnassaan teoriaa ja käytäntöä. Kokemustietoa voidaankin pitää pysyvänä, verratessa sitä pelkkään muistitietoon tai elämyksiin, jotka on hankittu ilman käsitteellistä ymmärrystä.

Ruohotie ym. (2000, 219) viittaavat Kolbiin (1984), jonka mukaan kokemuksellinen oppiminen etenee syklisesti. Alkutilanteessa hahmotetaan opetuksen lähtökohtana oleva ongelma tai käytännön tilanne ja sovelletaan siihen olemassa olevia tietoja ja esitetään ratkaisuhypoteesi. Useimmiten tietomäärä ei kuitenkaan riitä suoraan ratkaisuun tai päätöksentekoon vaan on määritettävä ongelman edellyttämät uudet oppimistavoitteet. Tämän jälkeen muodostetaan tiedon hankkimisen strategia ja hankitaan tietoa eri tavoin. Tiedon määrää karsimalla rajataan ongelman kannalta keskeinen tietaines. Sykli on käyty läpi ja ongelman ratkaisu uuden tiedon ja kokemuksen pohjalta tuo mahdollisesti toimivan ratkaisun. Kokemuksellisen oppimisen sykliä voi selventää seuraavasti:

1. Työpaikoilla oppimisprosessi lähtee liikkeelle oppijan omakohtaisesta konkreettisesta kokemuksesta, jolloin hän saa tehtävään selvän tuntuman. Tehtävät eivät aluksi voi olla kovin vaativia, ja ne edellyttävät ohjausta turvallisuuden ja oppimisen takia. Tähän vaiheeseen sisältyvät myös vuoro-

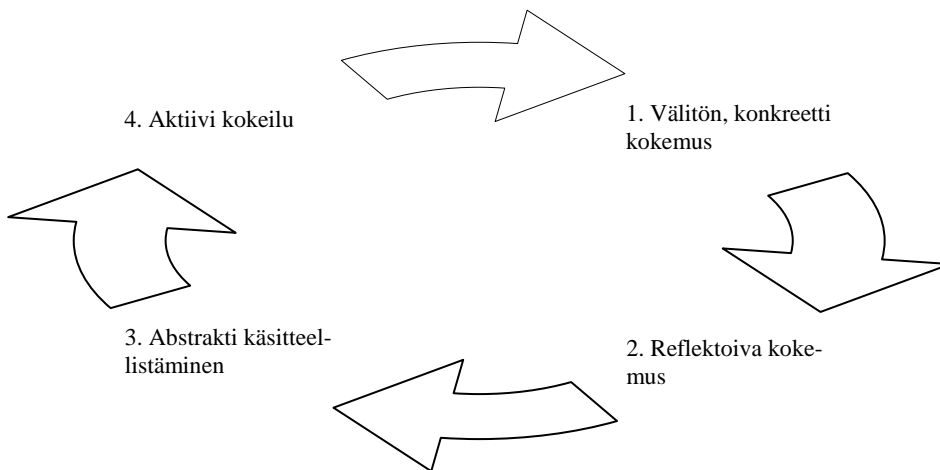
vaikutuskokemukset työpaikoilla.

2. Kokemuksen jälkeen tulisi oppijalla olla mahdollisuus arvioivaan pohdintaan ja kokemusten reflektointiin eli heijastamiseen aikaisempiin kokemuksiin nähden. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen edistää oppijan itsearviointia.

3. Abstraktissa käsitteellistämässä oppija pyrkii muodostamaan kokemuksestaan ja pohdinnoistaan teoreettisen mallin, jonka avulla hän ymmärtää kokemansa. Erilaiset oppimistehtävien raportit päiväkirjojen, materiaalien ja keskusteluiden pohjalta voisivat auttaa tätä vaihetta.

4. Tehtävien teoreettinen ymmärtäminen ja uusien näkökulmien syntyminen herättävät halun kokeilla tehtäviä uudella tavalla. Aktiivinen kokeilu taas tuottaa uusia kokemuksia uuden kokemuksellisen oppimisen pohjaksi. (Ruohotie ym. 2000, 219)

Edelleen Kolbiin (1984) viitaten Ruohotie ym. (2000, 219) on esittänyt kokemuksellisen oppimisen mallin (kuvio 2, s.13), jota usein sovelletaan työssäoppimisprosessin suunnitteluun. Kokemuksellisen oppimisen mallin voi nähdä yhtenä kuvauksena tietoisien oppimisprosessin yleisestä kulusta. Kolbin esittämä malli kuvaa oppimista neljän vaiheen syklinä:



**Kuvio 2.** Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli Ruohotien ym. (2000, 219) mukaan.

Ruohotien ym. (2000, 219) tulkinnan mukaan Kolb tarkoittaa kokemuksellisen oppimisen mallillaan siis syklistä oppimista, jossa omakohtainen kokemus antaa pohjan havaintojen ja kokemusten pohdinnalle. Tämän pohdinnan tuloksena oppijalla on mahdollisuus muodostaa uusia käytänteitä ja yleistyksiä sekä ymmärtää uusi opittava tehtävä. Aikaisemmat kokemukset toimivat näin pohjana uudelle oppimiselle, syklin jatkumiselle. Tällöin oppiminen nähdään holistiseksi eli kokonaisvaltaiseksi. Oppijan kokemukset ovat toisaalta persoonallisia ja subjektiivisia, toisaalta sosiaalisia ja objektiivisia. Oppiminen on itseohjattu prosessi ja osa jokapäiväistä elämää.

Ruohotien ym. (2000, 219) mukaan työssäoppiminen tarjoaa hyvät mahdollisuudet Kolbin mallin mukaiseen oppimissykliin. Käytännön töissä on runsaasti omakohtaisen kokemuksen elementtejä. Kokemus sinänsä ei takaa oppimista ilman ilmiöiden havainnointia ja pohtimista sekä tietoisesta ymmärtämisestä ja käsitteellistämisen mukanaoloa. Omakohtainen konkreettinen kokemus on kuitenkin hyvä motivaatioperusta ja lähtökohta ammatin oppimisessa. On tärkeää, että työssäoppimisen aikana pysähdytään pohtimaan ja reflektiivisesti analysoimaan työkokemuksia. Työtehtävien vaikeusaste ja prosessinomaisuus tulisi mahdollisuuksien mukaan laajentua valikoivasti ja ohjatusti, jotta kokemukset jäsentyvät aiemmin opittuun. Tämän takia olisi hyvä vuorotella kouluoppimista työssäoppimisen kanssa. Oppijan oma panos, mutta myös ohjaajan ja opettajan merkitys ovat näissä prosesseissa tärkeitä.

Ruohotien (2004, 30) viittaa Wesslinkiin, Lansiin, Mulderiin ja Biemansiin (2003), jotka korostavat oppijan omien kokemusten ja mielekkään oppimisen merkitystä. Heitä mukaillen Ruohotie määrittelee kompetenssiperusteisen opetuksen koulutuksen koulutuksena, joka luo opiskelijoille ja ammatissa toimiville mahdollisuuksia hyödyntää omia kokemuksiaan aidoissa oppimisympäristöissä ja siten kehittää työelämässä tarvittavia ammatillisia valmiuksia.

Ruohotie (2004, 30–31) on listannut monien tutkijoiden (Hodkinson ja Issitt 1995; Velde 1999; Wesslink ym. 2003) keskeisimpiä suosituksia kompetenssiperustaisen koulutuksen toteuttamiseksi:

- Koulutusohjelman lähtökohtana ovat oppijan omat kokemukset ammatin harjoittamisessa. Tämä on vastoin sellaista toteutusmallia, jossa asiat käydään läpi yksi kerrallaan; silloin on vaara, että ammatin kannalta perustavanlaatuiset ja opiskelijalle mahdollisesti vaikeimmin ymmärrettävät asiat käsitellään itsestäänselvyyksinä.
- Opiskelijoiden täytyy alusta asti (ja koko opintojen ajan) kehittää mallia siitä, mitä ammatin harjoittaminen todellisuudessa on. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa käsitteellistää yksittäistä ammattia. Opiskelijoiden kriittinen reflektio on tärkeää koulutusohjelmien toimivuuden kannalta.

- Koulutus edistää persoonallisuuden kasvua ja todellisen ekspertiisin kehitystä eikä keskisty yksinomaan suoritukseen. Opiskelijoille tulee luoda mahdollisuus toimia ympäristössä, jossa he voivat ottaa oppia sen ajan parhaasta osaamisesta tai toimintamalleista. Heidän on saatava verrata taitojaan ekspertin tai huippuosaajan taitoihin.
- Opiskelijoiden tulee oppia jäsentämään ammatillista teoriaa ja käytäntöä kokonaisuus huomioiden ottaen. Heidän tulee nivoa opittavat asiat käytännön työhön.
- Opiskelijoiden on hankittava kokemuksia työskentelemällä ammattialalla sekä tyytyä vain seuraamaan kokeneen ammatti-ihmisen työskentelyä. Oppimisen ja ammatillisen kasvun tukeminen ovat suurimmaksi osaksi jatkuvaa dialogia opiskelijan ja mentorin välillä.
- Oppimisprosessin tulee kehittää integroidusti tietoja ja taitoja. Osallistuminen ammatilliseen toimintaan ja harjoitteluun ei vielä takaa sitä, että opiskelijat osaisivat työskennellä alalla itsenäisesti. Reflektiolla on keskeinen rooli kompetenssin kehittämisessä.
- Opiskelijoille tulee monipuolisia ja työelämän kannalta relevantteja (aitoja) kokemuksia. Yksikään tilanne ei toistu aivan samanlaisena: siksi työtapojen on joustettava ja oppimisympäristöjen on mahdollistettava se, että käytännön kokemukset syvenevät ja laajenevat.
- Arvioinnin tulee olla monipuolista (koskien ammatinharjoittamisen keskeisiä alueita), ja kompetensseja varten tulee kehittää validit arviointimenetelmät.
- Opiskelijoiden tulee sitoutua työharjoitteluun, ja heitä pitää kohdella kollegoina (tosin vähemmän kokeneina) eikä ulkopuolisina.
- Useimmat opittavat asiat ovat kompleksisia ja monitahoisia. Mistä syystä relevanttien oppimisympäristöjen suunnittelu edellyttää yhteistoiminnallisuutta kouluttajien ja muiden eksperttien/osaajien kesken koulussa ja sen ulkopuolella.
- Kompetenssit perustuvat olemassa oleviin käytäntöihin, ja niitä täytyy jatkuvasti kehittää ja muokata alan uusimpaan tietoon perustuen.

### 2.3 Ammattitaito ja osaaminen

Räisäsen (1998, 11) näkemyksen mukaan ammattitaitoa voidaan tarkastella joko yksilön, työelämän tai koulutuksen näkökulmasta. Ammattitaito muodostuu kyvyistä ja valmiuksista toimia ammatin erilaisissa työtehtävissä. Ammattitaito on yksilön ominaisuus, joka muuttuu ja kehittyy toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten sekä yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaan. Ammattitaito ei ole erillisten taitojen kokoelma tai summa, vaan se on kyky yhdistää ammattiin



kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi.

Lavikka (2000, 6) toteaa, että käsitys ammattitaidosta ja ammatillisesta osaamisesta on muuttunut. Osaamisen osatekijöissä painopiste on siirtynyt sosiaalisiin taitoihin, oppimiseen ja ongelmanratkaisuun. Yhteistyö ja ongelmien ratkaiseminen ovat keskeisiä asioita johtajien, ylempien toimihenkilöiden ja toimihenkilöiden osaamisprofiilissa. Sosiaaliset taidot, kuten sopeutuminen ryhmään ja yhteistyötaidot, ovat tärkeitä myös työntekijöille, mutta heidän osaamisensa kärkipäähän nousivat työn tekninen osaaminen, koneiden ja materiaalien tuntemus, työkokemus ja käden taidot.

Lavikan (2000, 8) mukaan työntekijöiden erikoistumisalueina ovat edelleen ns. suorittava työ, tuotteiden valmistus ja osaaminen, joka vaatii hyviä kädentaitoja, työkokemusta sekä teknisiä taitoja, kuten koneiden tuntemusta. Kyse on prosessin hallinnasta. Kuitenkin yhteistyötaidot ja sopeutuminen ryhmään nousevat lähes yhtä keskeisiksi työntekijöiden osaamisalueiksi. Tämä on yhteydessä ryhmätyöperustaisiin työorganisaatioihin, mutta se tarkoittaa horisontaalisen yhteistyön lisäksi entistä enemmän vertikaalisen yhteistyön muotoja. Uuden oppiminen ja ongelmien ratkaiseminen ovat tärkeitä. Teknisten ja prosessi-innovaatioiden käyttöönotto yrityksissä vaatii työntekijöiltä uusien taitojen jatkuvaa kehittämistä. Uusien työkalujen käyttö ja kyky ratkaista työhön liittyvät uudet ongelmat ilman valmiita malleja ovat valmistusprosessissa avaintaitoja.

Pohjonen (2005, 48) viittaa Helakorpeen (1992), jonka mukaan ammatillinen osaaminen voidaan jakaa taitoalueisiin, joita ovat ydintaidot, reunataidot, äänettömät taidot, piilotetut taidot ja avaintaidot. *Ydintaidot* ovat työntekijän yleisimmin työssään käyttämät taidot, jotka liittyvät mm. työn tekemiseen suorittamiseen, vuorovaikutussuhteisiin, yhteistoimintaan ja erilaisiin ammattitaitojen yhdistelmiin. Ydintaidot edellyttävät alan tieto- ja taitoperustan hallintaa ja käyttövalmiutta. Ydintaitoihin luetaan myös oikea asennoituminen ja työhön sitoutuminen. *Reunataidot*, joita voitaisiin kutsua myös oheistaidoiksi, tukevat työssä tarvittavia ydintaitoja ja niitä ei tarvita jatkuvasti. Reunataidot voivat liittyä tekniseen työn suorittamiseen sekä työssä tarvittaviin oheisvalmiuksiin, kuten esim. vuorovaikutustaitoihin. Reunataidot edellyttävät ydintaitoja laajempaa ja syvällisempää ammatin hallintaa. *Äänettömällä taidoilla* tarkoitetaan käytännöllistä ja toiminnallista tietoa, joka on osa työn kokonaishallintaa. Äänettömät taidot ovat ammattipätevyyden tärkeä osa, ja ne syntyvät pitkäaikaisen kokemuksen kautta. Ääneton taito ilmenee yleensä työhön liittyvissä ongelmatilanteissa ja niiden ratkaisemisessa. Tällaisen taidon omaava ammattihenkilö toimii yleensä hyvin loogisesti ja joustavasti, mutta ei välttämättä pysty selittämään valintojaan. *Piilotetut taidot* ovat salattuja taitoja, joita ei tietoisesti haluta paljastaa toisille työntekijöille tai esimiehille. Taitojen piilottaminen on

yleensä tietoista. Näiden piilotettujen taitojen avulla pyritään pitämään yllä omaa ammatillista tustusta ja osaamisen arvostusta. *Avaintaitojen* avulla voidaan hankkia uusia taitoja tai ratkaisuja työssä esiintyviin ongelmiin. Avaintaitoja ovat esim. kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, johtamistaidot ja oppimistaidot. Ne liittyvät yleensä tilanteisiin, joissa edellytetään uusia tai poikkeavia toimintatapoja.

Pohjonen (2005, 50) toteaa työelämän edellyttävän työntekijöiltä laaja-alaista ammatin hallintaa ja toimintojen tuntemusta sekä suppeaa ja syvällistä jonkin osa-alueen osaamista. Jotta olisi mahdollista tarkastella ammatillisen koulutuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen muutosta, on tarkemmin paneuduttava työelämästä tuleviin vaatimuksiin sekä mahdollisiin tuleviin muutoksiin.

Pohjonen (2005, 50 – 51) viittaa Jaakkolaan (1995), jonka mukaan laaja-alainen ammattitaito voidaan ymmärtää työelämässä tarvittavien monien yleisten kykyjen, kuten kielitaidon, ongelmaratkaisutaidon ja oman työn suunnittelutaidon hallintana. Työmarkkinoilla sillä voidaan tarkoittaa, että työntekijä hallitsee monia eri ammattialoja, joilloin hän voi toimia useissa eri ammateissa. Laaja-alaisuus voidaan tulkita myös ammatin syvälliseksi ja teoreettiseksi ymmärtämiseksi eli kyvyksi hahmottaa työn rakenne kokonaisuutena siten, että ammattiin liittyvien tehtävien suoritus kyetään toteuttamaan joustavasti ja vaihteleviin tilanteisiin sopeuttaen.

Opetushallitus on toteuttanut Tulevaisuuden osaamistarpeiden laadullinen ennakointi -projektin (OSENNA) (Visanti 1999, 4), jonka avulla luotiin osaamis- ja koulutustarpeiden ennakointijärjestelmä työelämän laadullisten osaamisvaatimusten ennakointiin. Tämän projektin avulla saaduissa yleisissä ammatillisissa osaamisalueissa korostuivat muun muassa laatuosaaminen, tuloshakuisuus, asiakasosaaminen, ihmissuhdetaidot, yhteistyötaidot, oma-aloitteisuus, vastuunotto, oman työn suunnittelu sekä kiireen sietokyky. Näiden ominaisuuksien lisäksi esiin tulivat uuden teknologian, tietoverkkojen ja tietotekniikan hallinta. Työntekijöiltä edellytetään myös ammattitaidon jatkuvaa ylläpitämistä ja täydentämistä elinikäisenä oppimisena.

Hanhinen (2010, 15) viittaa Ellströmiin (1994, 19–20) todeten, että työelämässä tarvittavaan osaamiseen liittyy useita käsitteitä, joista keskeisimpinä kirjallisuudessa esiintyvät kompetenssi, kvalifikaatio ja ammattitaito. Näiden käsitteiden merkityssisällöistä ei kuitenkaan ollut löydetty konsensusta, eivätkä esitetyt määritelmät olleet yhteneväisiä. Kompetenssin, kvalifikaation ja ammattitaidon käsitteet ovat sukua keskenään: niillä on yhteinen ydin mutta myös omat merkityksensä.

Hanhinen (2010, 187) selvittää aiemmin ristiriitaisesti ja sekavasti määriteltyjen kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteiden merkityssisältöjen erot: kvalifikaatioissa on kyse työelämän suunnasta tulevista työn vaatimuksista ja kompetenssissa työntekijän kyvyistä ja valmiuksista vastata näihin vaatimuksiin. Hanhisen (2010, 187) mukaan ammattitaidossa on kyse inhimillisen pääoman aktuaalisoitumisesta kvalifikaatioiden edellyttämällä ja kompetenssien mahdollistamalla tavalla työsuorituksessa.

Hanhinen toteaa (2010, 40) viitaten Blomiin, Meliniin ja Pyöriään (2001) yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten heijastuneen myös työn tekemiseen ja työntekijöiltä vaadittavaan osaamiseen. Tässä ”uudessa työssä” tieto, sosiaalisuus ja kommunikaatio ovat keskeisenä osana tuotantoa. ”Vanhassa työssä” työt ja niiden tekemisen erotti jo ulkoapäin. Hanhisen mukaan sosiaalisuus ja itsensä ilmaiseminen on nykyisin oleellinen osa työtä. Toimiminen verkostoissa, tiiviissä yhteistyössä sekä omien työtovereiden että asiakkaiden kanssa, edellyttää työntekijöiltä aiempaa enemmän yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Tarvitaan kommunikointitaitoja, toisaalta tiedon ja informaation välittämisessä, toisaalta sosiaalialisuutena ihmisten välisten verkostojen rakentamisessa. Modernin työelämän aikakaudella ihmisen rooli ei ole tuotannossa kadonnut, mutta se on muuttunut paljolti suunnittelu-, ohjaus- ja valvontatyöksi. Tuotantoteknologioihin panostamisen sijaan ihmisen henkiset kyvyt on nostettu kilpailukyvyn lähteeksi. Nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä korostuvat kognitiiviset taidot toisin kuin koskaan aikaisemmin historiassa.

## 2.4 Hiljainen tieto ja sen merkitys työssäoppimisessa

Työyhteisöissä ja sen työntekijöillä on paljon tietoa, joka on opittu pitkällisen kokemuksen kautta. Työssäoppiminen tuo tätä hiljaista tietoa näkyvämmäksi. Monia työtehtäviä tehdään rutiininomaisesti, miettimättä useinkaan miksi toimitaan niin kuin toimitaan. Ohjaustilanteissa työpaikkaohjaaja joutuu perustelemaan miksi toimitaan siten kuin toimitaan ja myös kyseenalaistamaan oman toimintatapansa tarkoituksen-mukaisuutta.

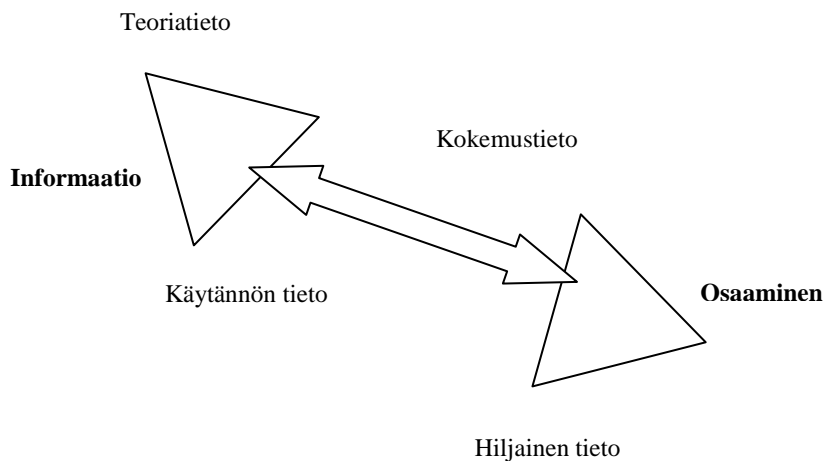
Turpeinen (2009, 18) viittaa Sternbergiin (1999) todeten, että ammatillisen osaamisen yhteydessä puhutaan myös hiljaisesta tiedosta, joka ymmärretään henkilökohtaiseksi osaamiseksi, ja jota on

vaikea ilmaista kielellisesti. Edelleen Nonakaan & Takeutchiin (1995) viitaten Turpeinen (2009, 18) toteaa hiljaisen tiedon koostuvan työntekijän uskomuksista, näkemyksistä, kulttuurisesta tiedosta, ajatusrakennelmista, arvioista, tunteista sekä hankitusta ammattiosaamisesta.

Ruohotie ja Honka (2003, 38) toteavat, että kun puhutaan subjektiivisesta kokemustiedosta, tullaan lähelle hiljaisen tiedon käsitettä. *Hiljainen tieto* (tacit knowledge) voidaan määritellä tiedoksi, joka sisältyy kokemuksiin. Se jakautuu kognitiiviseen ja tekniseen ulottuvuuteen, joista ensimmäinen auttaa havaitsemaan ja määrittelemään maailmaa, sisältäen perinteitä, uskomuksia, oletuksia ja mentaalisia malleja. Tekninen ulottuvuus sen sijaan muodostuu taidoista ja taitotiedoista. Juuri taitamisen alueelle on tyypillistä siirtyminen automaatioina ja rutiineina tiedostamattomaksi, hiljaiseksi tiedoksi. Jo pelkkä taidon olemassaolo kertoo suoritukseen liittyvästä tiedostamattomasta taustasta.

Ruohotie (2005, 256) määrittelee hiljaisella tiedolla tarkoitettavan sellaisia työssä tarvittavia taitoja, jotka ilmenevät tilanteeseen sidottuna käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona, ja jotka ovat osa työn kokonaishallintaa, mutta eivät ole välttämättä tiedostettuja.

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 72–73) kuvaavat hiljaisen tiedon kehittyvän pitkällisen harjaantumisen tuloksena. Se näkyy ulospäin taitavana, intuitiomaisena, sujuvana toimintana ja on täysin riippuvainen kantajastaan minkä tahansa alan huippuosaamisessa. Hankitulla tietämyksellä on aina kokemuksellinen luonne, mihin liittyy myös hiljaisen tiedon määrän kasvu jatkuvan oppimisen ja kehittymisen myötä. Osaamista voidaan kuvata informaation hyödyntämisestä alkavana tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna (kuvio 3, s.20).yksilölle merkityksellinen teoria ja käytäntötieto integroituvat ensin kokemustietoon, johon yhdistyy kasvava hiljaisen tiedon osuus yhä kasvavan ammatillisen harjaantumisen myötä. Tämän lopputuloksena on osaaminen, jota ei voida saavuttaa pelkän ammatillisen koulutuksen avulla, vaan se vaatii pitkän ammatillisen harjoittamisen.



**Kuvio 3.** Informaatio, tieto ja osaaminen (Poikela, 1998), Järvisen et al. 2000, 72 mukaan.

Kuviossa vasemmalla oleva kolmio kuvaa hyvän koulutuksen avulla saavutettavissa olevaa ja oikealla oleva kolmio työn ja ammatillisen käytännön kautta saavutettavissa olevaa. Koulutuksen tehtävänä tulisivin olla tiedon jakamisen sijaan kokemusten tuottaminen, jolloin työtä ja ammattia varten voidaan saada aikaan hyviä uusia työntekijöitä, noviiseja eli aloittelijoita. Ammatin oppiminen jatkuu työelämässä harjaantumisen ja kokemusten lisääntymisen myötä. Noviisista tulee työtehtävissään kehittyvä, työnsä osaava suorittaja ja lopulta oman ammattinsa hallitseva ekspertti. (Järvinen ym. 2000, 73.)

Järvisen ym. (2000, 73) mukaan työssä tarvittava osaaminen ei nykyisin kohdistu enää vain koulutukseen, vaan siihen, miten työnsä ja ammattinsa hallitsevien osaajien hiljainen tieto voidaan jakaa ja ottaa yhteiseen käyttöön. Hiljainen tieto voi osaamiseen liittyvän tietämyksen lisäksi liittyä myös yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnan muotoihin, jotka ovat muotoutuneet suhteiden ja työtapojen seurauksena. Tällöin hiljainen tieto ilmenee vain yhteisissä toimintatilanteissa.

Järvinen ym. (2000, 73) ovat sitä mieltä, että hiljainen tieto voi kätkeytyä myös ammatti- tai organisaatiokulttuuriin, jossa vaikuttavat ääneen lausumattomat ja kirjoittamattomat käyttäytymisen koodit ja eettiset arvoasetelmat. Organisaation osaaminen perustuukin pitkälti siihen, miten hyvin pinnallinen tieto voidaan tavoittaa ja hyödyntää yhteisesti. Kyse on havaittavan ja piilevän tiedon välisestä muunteluprosessista, jossa yksilöt, ryhmät, koko organisaatio voivat oppia.

Tutkija pohtii, että hiljaisen tiedon siirtyminen mahdollistuu vain työyhteisössä toimimisen kautta. Työssäoppiminen avaakin omalta osaltaan opiskelijalle mahdollisuuden tähän tietoon, joka muuten

ei olisi saavutettavissa. Mitä pidempiä työssäoppimisjaksot ovat, sitä paremmin opiskelijat voivat päästä sisälle organisaation kulttuuriin ja sisäistää työssäoppimispaikkansa hiljaista tietoa.

### 3 TYÖSSÄOPPIMISEN ERI NÄKÖKULMIA

Työssäoppiminen koskettaa opiskelijaa, työpaikkaa ja oppilaitosta. Tässä kappaleessa pyritään tarkastelemaan työssäoppimista eri näkökulmista, mitä mahdollisuuksia se tarjoaa eri osapuolille, mitä henkilökohtainen opetussuunnitelma tarkoittaa työssäoppimisessa ja miten sen avulla ohjataan työssäoppijaa. Lisäksi pyritään tuomaan esille mikä merkitys työpaikkaohjaajalla on yrityksen voimavarana.

#### 3.1 Työssäoppimisen mahdollisuudet eri osapuolille

Opetushallituksen (1999a, 14) mukaan työssäoppimisen tavoitteita voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, kuten yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja työpaikkojen, koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen sekä opiskelijan kannalta. Yhteiskunnan tavoitteena on parantaa koulutuksen kohdennettavuutta ja lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta. Tätä kautta tuottavuus paranee ja siirtyminen koulutuksesta työelämään helpottuu.

Rissanen (2003, 16) mukaan Michelin (1995) erittelee elinkeinoelämän ja koulutuksen vuorovaikutusta siten, että vuorovaikutus voi olla joko elinkeinoelämän apua oppilaitokselle (esim. vierailut, sponsoroidut projektit tai tilojen käyttö) tai oppilaitoksen apua elinkeinoelämälle (esim. koulutus- ja konsultointipalvelut tai laitekurssit). Candyyn ja Grebertiin (1991) viitaten Rissanen (2003, 16) toteaa tasavertaisen yhteistyösuhteen elinkeinoelämän ja koulutuksen välillä merkitsevän sitä, että tutkimusta, kehitystyötä ja ammatillista opetusta kehitetään yhdessä.

Lasosen (2001, 7) työssäoppimisen toteuttamista koskevassa tutkimuksessa on arvioitukin työssäoppimista neljästä näkökulmasta: työpaikkajohtajien arvio yrityksistään oppimisympäristöinä, opis-

kelijoiden mielipiteet oppimiskokemuksistaan sekä työpaikkaohjaajien ja opettajien toteuttamisratkaisut. Työpaikkajohtajat näkivät yrityksensä hyvin myönteisinä oppimisympäristöinä. Ongelmia nähtiin lähinnä opiskelijoiden ohjaus- ja arviointikäytäntöjen toteuttamisessa.

Lasosen (2001, 104–105) mukaan yhteistyö yritysten ja oppilaitosten kesken painottuu käytännössä työssäoppimisen järjestämiseen, päättö- ja opinnäytetöihin sekä harjoitteluun. Kolme neljästä johtajasta aikoi sitoutua työssäoppimisen toteuttamiseen jatkossakin. Työpaikkajohtajien mukaan yritysten asiantuntemusta hyödynnetään oppilaitoksissa liian vähän. Työpaikkajohtajat ja työpaikkaohjaajat korostivat yhteistyön sekä yritysten ja oppilaitosten välisten verkostojen tärkeyttä työssäoppimisen kehittämisessä. Opettajien ja työpaikkaohjaajien mielestä tärkeimpiä verkottumisen tarkoituksia ovat opiskelijoiden edistymisen seuraaminen, ohjaus ja arviointi. Työpaikkaohjaajat toivoivat tiiviimpää yhteistyötä opettajien kanssa uusien kasvatus-, opetus- ja ohjausmenetelmien oppimisessa sekä opiskelijoiden taustojen ja tavoitteiden selvittämisessä ja ohjauksen järjestämisessä. Työpaikkaohjaajilla ei ollut riittävän selkeää kuvaa kyseisen perustutkinnon koulutusohjelmasta eikä opetussuunnitelmasta.

Ruohotie ym. (2000, 28) toteavat, että työssäoppimisen kehittämisessä on olennaista koulutuksen eri osapuolten välisen yhteistyön kehittäminen. Ensimmäisenä askeleena voisi olla oppilaitosten ja yritysten henkilöstön välinen työkierto, jossa opettajat pääsevät tutustumaan syvemmälle yritysten työelämään. Yritysten asiantuntijoille on kehittävää pohtia omaa ammattiosaamistaan yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä. Kun tähän yhdistetään työssäoppimisen ohjaaminen, etua saavuttavat niin opiskelija ja työpaikkaohjaaja, kuin myös opettaja.

### 3.2 Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja ohjaus työpaikalla

Työssäoppiminen perustuu omakohtaisten työperäisten kokemusten saamiseen ja niistä oppimiseen. Työssäoppimisessa korostuu henkilökohtainen opiskelusuunnitelma sekä itsearviointi, minkä uskotaan edistävän oman toiminnan reflektointitaitoja ja elinikäisen oppimisen valmiuksia. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opiskelijoiden sitoutumista henkilökohtaisen opiskeluohjelmansa (HOPS) suunnitteluun ja sen toteutumiseen yhteistyössä opettajansa kanssa. Työssäoppimisen yhteydessä suunnitteluun tulevat mukaan myös työpaikkaohjaajat. HOPS:n avulla opiskelija voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa ja ammatillisten taitojensa kehittymiseen. (Opetushallitus 1994.)

Lasonen (2001, 22–23) korostaa sitä, että henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadintaa ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Niiden taustalla vaikuttaa tietty ihmiskäsitys sekä käsitys tiedosta ja oppimisesta. Opiskelijoiden uskotaan olevan aktiivisia, sosiaalisia, vastuullisia ja päämäärätietoisia. Uusi tieto, josta oleellinen valitaan, rakentuu entisen varaan (Opetushallitus 1994). Yksilötasolla tiedon rakentuminen on monikerroksinen psyykkis-sosiaalinen prosessi. Oppimiskäsitys perustuu oletukseen, että opiskelijoilla on aktiivinen rooli tieto- ja taitorakenteensa jäsentäjinä, käsittelijöinä ja arvioijina. Kun oppimis- ja työtehtävät sisältävät aiemmin opitun ja uuden aineksen reflektointimahdollisuuden, voivat opiskelijat aktiivisesti luoda tietoperustaansa. Yksilöllisyyden ohella korostetaan yhdessä oppimista, sosiaalisuutta ja yhteistyötaitoja. (Lasonen, 2001.)

Rissanen (2003, 60) toteaa Brownin (1998) korostavan, että tehokkaan työ-kontekstissa tapahtuvan oppimisen piirteitä ovat esimerkiksi oppimisen tavoitteiden määrittely aidoiksi työhön liittyviksi prosesseiksi sekä työn tekemiseen liittyvä ohjaus. Oppimisprosessien suunnittelua helpottaa erilais-ten oppimisympäristöjen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. Työyhteisöjen laatu oppi-misympäristöinä vaihtelee, mikä vaikuttaa oppimisprosessien muotoutumiseen.

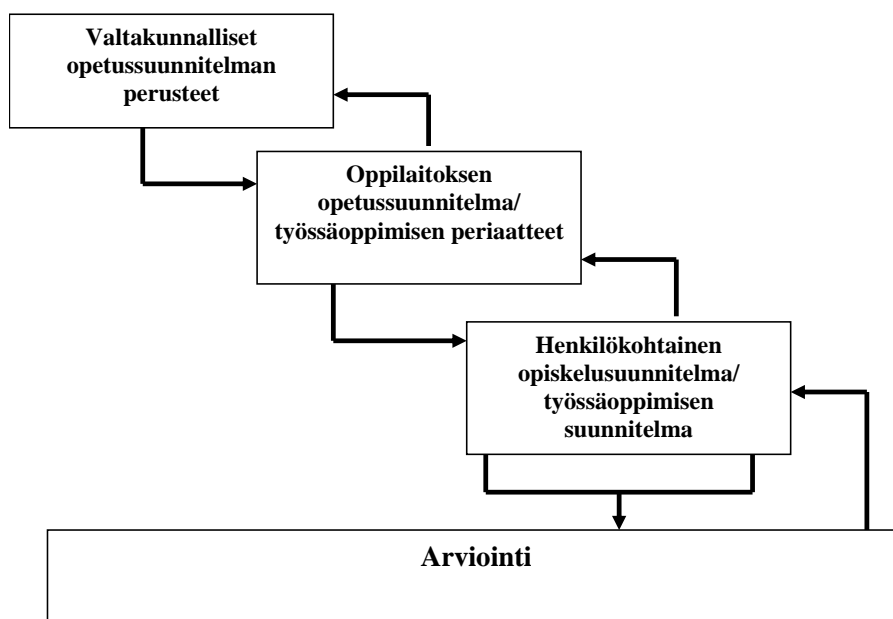
Leskelä (2005, 175) viittaa Atjoseen (1995) todeten, että ohjaajan oma asenne työhön vaikuttaa olennaisesti ohjauksen lopputulokseen. Ohjaajan tulee olla tehtäväänsä paneutunut ja sitoutunut. Kolme ohjaajan reflektiivisen ajattelun keskeistä toimintatapaa ovat avoimuus, vastuullisuus ja täysin sydämin mukana oleminen. Avoimuus tarkoittaa aktiivista halua kuunnella ja tarkastella asioita eri näkökulmista, kiinnittää huomiota eri vaihtoehtoihin, arvostaa ideoita niiden alkuperästä riippumatta ja uskoa virheen mahdollisuuksiin myös niissä ajatuksissa, jotka tuntuvat itsestään selviltä, tai joista on vaikea luopua. Vastuullisuuteen liittyvät arviointi, erittely ja synteessin tekeminen. Niihin liittyvät kriittiset kysymykset, miksi teen niin kuin teen. Niihin kuuluvat myös omien ajatusmallien kriittinen tarkastelu ja sen muistaminen, etteivät jotkut annetut mallit sovellu kaikkiin tilanteisiin. Täysin sydämin mukana oleminen tarkoittaa rohkeutta ja vaivannäköä mennä pintapuolisten asioiden ja vaikeuksien taakse ja samaistua ohjattavan tilanteeseen.

Leskelä (2005, 187–188) toteaa Fullaniin (1994), Mezirowiin (1995), Marsickiin (1995), Ojaseen (1996, 2000), Clutterbuckiin (1998), Ruohotiehen (1998), Aarnioon (1999) ja Isaaciin (2001) viitta-ten ammatillisen kasvun perustuvan keskeisesti yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaiku-tukseen. Vuorovaikutuksella on keskeinen sija yksilöiden oppimisessa ja kehittämisessä. Vuorovai- kutuksen kautta on mahdollista hankkia intentionaalista uutta tietoa ja palautetta. Ihmisten välisessä



kanssakäymisessä yksilöt havaitsevat lisäksi (ilman varsinaista pyrkimystä) epäsäännöllisyyksiä ja epäselvyyksiä suhteessa omaan ymmärrykseen ja käyttöteorioihin. Tästä seuraa tutkivaa toimintaa, oivaltamista ja taas tutkivaa toimintaa. Kriittinen reflektio on prosessi, jossa asetetaan koetukselle itsestään selvinä pidettyjen perusteiden oikeutus ja pätevyys. Tässä koettelussa dialogin rooli muodostuu keskeiseksi. Yksilöt pyrkivät ymmärtämään ja oppimaan juuri dialogin kautta, mikä toisten esittämissä väittämissä on pätevää ja pyrkivät saamaan omien väittämiensä pätevyyden todistetuksi. Dialogi kyseenalaistaa perinteiset hierarkiset mallit (esimies-alainen, opettaja-opiskelija jne.) ja korostaa sen sijaan kumppanuutta. Dialogi innostaa ihmisiä oppimaan.

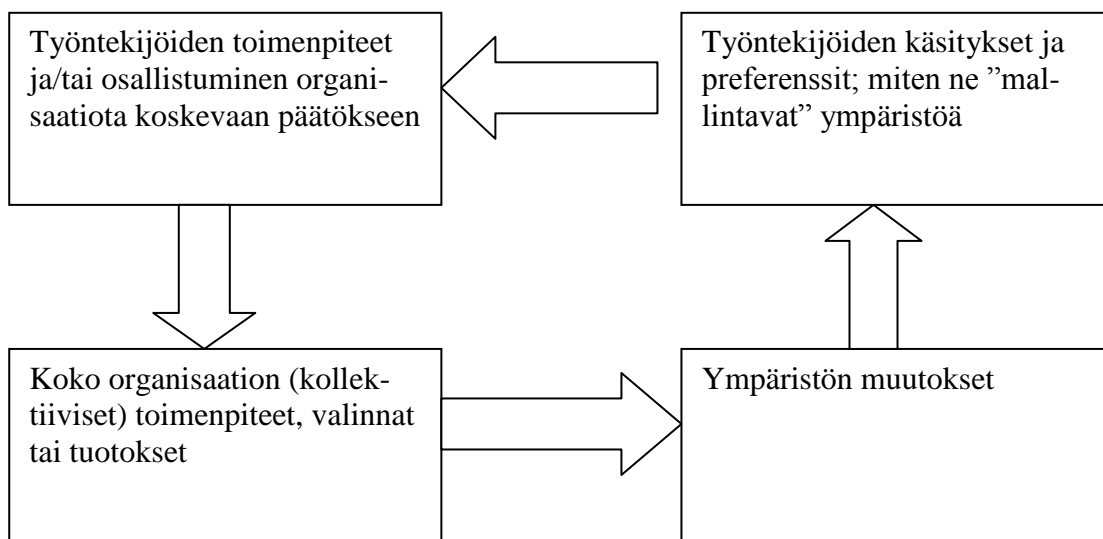
Opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa (kuvio 4, s.25) ja työssäoppimisen sopimuksessa määritellään kunkin työssäoppimisjakson tavoitteet, oppimistehtävät, kesto ja ajoitus sekä opiskelija-arvioinnin menettelytavat (Opetushallitus 1999b, 25). Työssäoppimisen tavoitteet määritellään niin konkreettisesti, että opiskelija ja työpaikkaohjaaja ymmärtävät, mitä tulisi osata työssäoppimisjakson päätyttyä. Näin on myös helpompi sitoutua tavoitteisiin. Tavoitteisiin vaikuttavat opiskeluvaihe, opintojen sisällöt, alue- ja alakohtaiset mahdollisuudet, työpaikkojen valmiudet, tavoitteet sekä opettajan näkemykset.



**Kuvio 4.** Työssäoppiminen henkilökohtaisissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 1999b, 25).

### 3.3 Työpaikkaohjaajan merkitys työssäoppimisorganisaation voimavarana

Yritykset ja työyhteisöt kokevat haasteena oman koulutustoiminnan ja työssäoppimisen kehittämisen ja määrällisen lisäämisen. Koulutuksen ostaminen on kallista, ja koulutus voi olla kaavamaisista ja hidasta. Ongelmana on myös yrityksen ulkopuolisesta koulutuksesta saadun opin siirtäminen ja soveltaminen työyhteisöön ja omaan työhön. Tämä on yksi syy, miksi yritykset pyrkivät kehittämään työpaikoilla tapahtuvaa oppimista tukevaa järjestelmää, oppivaa organisaatiota. Työssäoppimisen ajatus tukee oppivan organisaation periaatteita. Yksilön oppiessa myös organisaatio oppii. (Ruohotie ym. 2000, 30.)



**Kuvio 5.** Mukailtu Marchin ja Olsenin mallista (Ruohotie ym. 2000, 30).

Marchin ja Olsenin organisatorisen oppimisen (kuvio 5.) malli kuvaa oppimista yksilö- eli työntekijätasolla ja organisaatio ja työyhteisötasolla. Mallin mukaan oppimista tapahtuu kolmella tasolla; ensinnäkin yksilön oppiminen on yhteydessä organisaation oppimiseen, toiseksi organisaation sisällä on ryhmiä, tiimejä, joiden kautta syntyy kollektiivisia toimenpiteitä, ja kolmanneksi koko organisaatio reagoi muutoksiin. Yksilöiden oppimisen lisäksi koko tiimin oppimista pidetään tärkeänä, koska tiimit ovat oppimisen perusyksiköitä tämän päivän organisaatiossa. (Ruohotie ym. 2000, 30.)

Rissanen (2003,121) toteaa Argyriksen (2000) viitaten, että tietämyksen merkitys työyhteisöjen ongelmaratkaisussa ei liity pelkästään ongelmien ratkaisemiseen, vaan siihen, mitä ongelmia havaitaan, ja kuinka ongelmia havaitaan. Oman toiminnan ja työyhteisön ongelmien reflektointi on oleellista, sillä se merkitsee myös ongelmista oppimista. Tietämyksen hallinnan keskeinen merkitys

liittyy siis läheisesti ihmisten ja organisaatioiden kykyyn oppia ja jakaa tietoa jäsenten tai kumppaneiden käyttöön. Erityisesti oman toiminnan kriittinen reflektointi on oleellista, mikäli työyhteisön asiantuntijoiden tietämystä ja oppimista halutaan edistää. Rissanen (2003,121) lisää vielä Argyriksen (2002) väittävän, että asiantuntijoiden syvälinen oppiminen ja toimintojen kyseenalaistaminen on jopa vaikeampaa, koska asiantuntijoille ei välttämättä ole kehittynyt kykyä oppia omista virheistään, ja koska asiantuntijatiieto toimii usein puolustavana, syvälistä oppimista estävänä tekijänä.

Ahonen ja Lasonen (2000, 1–13) toteavat työssäoppimisen ohjaamisen perustuvan yhteistyöhön. Työyhteisö muodostuu työpaikkaohjaajan lisäksi opiskelijasta, oppilaitoksen edustajasta, työyhteisön muista jäsenistä sekä organisaation sidosryhmistä. Työssäoppimisen ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijan itsearviointitaitojen kehittymistä. Lasonen (2001, 34 – 35) toteaa, että ohjaajan tehtäviä ovat mm. opiskelijan mielenkiinnon suuntaaminen olennaiseen, sanallinen ohjaus, aikaisempien ja uusien kokemusten yhdistäminen ja niiden reflektointi sekä rohkaiseminen, motivointi ja arviointi.

Leskelä (2005, 169) toteaa Ojaseen (2000b?) ja Eteläpeltoon (1992) viitaten, että konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on ohjattavan oman toiminnan tulos. Ohjattavan on otettava itse vastuu omasta kehittämisestään. Ohjaajan tehtävään kuuluu saada oppija tietoiseksi omista toimintatavoistaan ja tutkimaan vaihtoehtoisia näkemyksiä. Vain oppija itse voi oppia ja reflektoida kokemuksiaan.

Eteläpelto (1993, 98–99) painottaa ohjauksessa oppijan optimaalisten oppimistapojen tiedostamista. Oppijalta ja ohjaajalta vaaditaan myös kykyä neuvotella asioiden merkityksistä, ilman että suoraan hyväksytään valmiiksi määritelty todellisuus. Oppijan on oltava aktiivinen oppimistapahtumassa, ja oppimisympäristön on oltava sellainen, että siinä oppii ja kykenee havainnoimaan ja kyseenalaistamaan aikaisempia toimintatapojaan ja olettamuksiaan.

Opetushallitus (2000, 3) on käynnistänyt erillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien kouluttamiseksi. Työpaikkaohjaajien kahden opintoviikon laajuisen koulutusohjelman mukaan keskeisiä tavoitteista ovat työssäoppimisen toteutumisen edistäminen sekä työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen laadun parantaminen. Näihin tavoitteisiin pyritään kehittämällä työpaikkaohjaajien valmiuksia suunnitella oppimistehtäviä, arviointikäytäntöjä sekä yhteistoiminnallisen oppimisen ja arvioinnin tapoja yhdessä työssäoppimista ohjaavien opettajien kanssa. Laadukas työssäoppimisen toteuttaminen edellyttää yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työpaikkojen välillä. Tavoitteena on ke-

hittää yhteistyömuotoja sekä muodostaa verkostoja työpaikoilla tapahtuvan opiskelun vakiinnuttamiseksi erityisesti PK-sektorilla.

Työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteissa (Opetushallitus 2000, 3–4) työpaikkaohjaaja määrittellään yrityksessä ja työpaikalla toimivaksi oman alansa asiantuntijaksi ja työntekijäksi, joka hallitsee laajasti tehtäväalueensa sekä työpaikan toimintatavat. Tämän ohella hänellä on kiinnostusta ja kykyä tukea nuorten ammatillista kasvua ja heidän kehittymistään. Hänellä on taitoa kannustaa ja motivoida opiskelijoita. Hän tuntee vastuuta uusien sukupolvien työelämään kasvamisesta.

Opetushallituksen (2000, 3–4) mukaan työpaikkaohjaaja toimii ensisijaisesti työssäoppimisen ohjaajana, mutta tehtäviin todennäköisesti kuuluu myös oppisopimusopiskelijoiden ja harjoittelijoiden ohjausta. Työ vaatii ammatillisen koulutuksen järjestelmän, tutkintojen ja koulutuksen järjestämissuotojen tuntemista. Työpaikkaohjaaja on yhdyshenkilö työpaikan ja oppilaitoksen välillä, ja hän toimii kiinteässä yhteistyössä opettajan kanssa. Hän luo ja ylläpitää koulutukseen liittyviä sisäisiä ja ulkoisia verkostoja. Työpaikkaohjaaja huolehtii jatkuvasti myös omasta kasvustaan ohjaajana ja oppimisen edistäjänä. Hän osaa soveltaa tietoaan ja taitojaan luodessaan oppimismahdollisuuksia ja oppimisympäristöjä omassa työyhteisössään.

Työpaikkaohjaajan erityisen vastuulliseksi tehtäväksi Opetushallitus (2000, 3–4) näkee opiskelijoiden työsuojeluasenteiden kehittämisen ja opiskelijoiden opastamisen työpaikan työturvallisuus- ja työsuojelukäytännöissä. Työpaikkaohjaaja seuraa alansa työelämän kehitystä. Hän tuntee yrityksen tai työpaikkansa tuottavuuteen, laatuun ja kannattavuuteen vaikuttavia tekijöitä ja toimii niiden edistämiseksi. Hän näkee, että henkilöstön osaamisella, jatkuvalla koulutuksella ja ammattitaitoisen työvoiman uusiutumisella on keskeinen merkitys yrityksen tai työpaikan tulevaisuuteen. Ne ovat yrityksen ja työpaikan olennaisia laatu- ja menestystekijöitä. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on työyhteisössään perustella työssäoppimisen merkitystä ja mahdollisuuksia myös työpaikan oppimiskulttuurin ja oppilaitosyhteistyön kehittämiseksi.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen toteutus. Luvussa selvitetään laadullista tutkimusotetta ja lähestymistapaa, aiheen valintaa ja tutkimustehtävää sekä ketkä osallistuiivat tutkimukseen. Lisäksi kerrotaan miten tutkimusaineisto hankittiin ja kuinka aineisto analysoitiin ja teemoiteltiin. Luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen eettisiä seikkoja ja kerrotaan tutkimuksen raportoinnista ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

### 4.1 Metodologiset valinnat

#### 4.1.1 Laadullinen tutkimusote ja lähestymistapa

Tämä on kuvaileva kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimusote soveltuu Metsämuurosen (2001, 14) ja Raunion (1999, 281, 283) mukaan erityisen hyvin tutkimukseen silloin, kun 1) ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluontoisesta jakautumisesta, 2) ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, 3) halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä, tai 4) halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa on perinteisesti korostettu tutkimusprosessin kokonaisvaltaisuutta. Kiviniemen (2001, 74–76), Metsämuurosen (2001, 14) ja Raunion (1999, 281, 283) näkemyksen mukaan tutkija osallistuu tällöin henkilökohtaisesti kaikkiin tutkimuksen tekemisen vaiheisiin, oli kyse sitten ongelmanasettelusta, aineiston keräämisestä ja analysoinnista kuin johtopäätösten tekemisestäkin. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen muun muassa osallistuvan havainnoinnin avulla sekä kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan tavoittelu ”sisältä päin”, tutkittavien näkökulmasta. Tutkija pyrkii siten keskittymään tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen esille tuomiseen, eli häntä kiinnostaa se yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. Laadullista tutkimusprosessia voi luonnehtia myös

tutkijan oppimisprosessiksi, jossa hän koko tutkimuksen ajan pyrkii kasvattamaan omaa tietoisuuttaan tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkija itse on pääasiallinen tutkimusväline, jonka välityksellä tietoa tutkimuskohteesta kertyy. Siksi tutkijan luovuus ja osaaminen ovat keskeisiä laadullisessa tutkimusprosessissa. Aineistoon saattaa lukeutua observoinnin, haastatteluiden ja kyselyiden lisäksi myös epävirallisempaa aineistoa, jota on saatu jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä.

Alasuutari (1993, 15, 205), Eskola ja Suoranta (2000, 19–20) sekä Kiviniemi (2001, 68–69) pitävät laadullisen tutkimuksen erityisenä vahvuutena sitä, että sen avulla voidaan hankkia tietoa asioista, jotka muuten jäävät laajojen tilastollisten katsausten katveeseen. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan hypoteesitonta ja prosessorientoitunutta. Se lähtee aineistosta ja päättyy teoriaan, kun määrällinen tutkimus puolestaan etenee päinvastoin. Kun aineistonkeruun välineenä on tutkija itse, voi aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyä tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tämän laadullisen tutkimuksen ominaispiirteen myötä korostuu tutkimuksen eri elementtien, esimerkiksi tutkimustehtävän ja aineiston analyysin joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. Lähestymistapa edellyttää tutkijalta, että hän tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen kuluessa, ja että hänellä on myös valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. Näin laadulliseen analyysiin sisältyy aina mahdollisuus, että tutkija voi luoda uusia ideoita.

Raunio (1999, 296) ja Kiviniemi (2001, 69–72) luonnehtivat laadullista tutkimusta jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmanratkaisusarjaksi, jossa on kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Tutkimusongelma ei välttämättä ole täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Keskeistä on löytää tutkimuksen kuluessa ne johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista korostaa tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä, mutta myös rajaamisessa on toisaalta kyse mielekkään, ehyen ja selkeästi rajatun ongelmanasettelun löytämisestä. Rajaamisessa on kyse myös tulkinnallisesta rajaamisesta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat väkisininkin aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei siis sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan se välittyy tutkijan tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien välittämänä.

Kiviniemen (2001, 72) mukaan tutkijan teoreettiset näkökulmat ja näkemykset tarkasteltavana olevasta ilmiöstä suuntaavat tutkimuksen kulkua. Käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhdetta

tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voi pitää vuorovaikutteisena: tutkijan kiinnostus saattaa suuntautua hänen tärkeinä pitämiinsä seikkoihin tutkimusta suuntaavien johtoajatusten ja teoreettisten olettamusten mukaisesti. Toisaalta kentältä esiin nousevat näkökohdat tuottavat uusia käsityksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa voi aineistonkeruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuuksiin pitää luontevana. Tällöin aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta ne auttavat tutkijaa kehittämään tutkimustaan ja tutkimusasetelmiaan eteenpäin.

#### 4.1.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Eskola (2007, 32, 35, 41) ja Kamppinen (1995, 41, 43) kuvailevat teemahaastattelua haastatteluksi, jossa haastattelijä hyödyntää etukäteen laatimaansa teemarunkoa ja ennalta miettimiään suhteellisen väljiä haastatteluteemoja niin, että hän käy niiden avulla jokaisen haastateltavan kanssa varsin vapaamuotoista keskustelua tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyen. Teemarungon tarkoitus on antaa haastateltaville lähtöasetelma, josta käsin haastattelut ja niihin liittyvät keskustelut voivat edetä. Osana tätä keskustelua haastattelijä esittää myös haastateltavaan ilmiöön liittyviä kysymyksiä. Vaikka keskustelu onkin hyvin vapaamuotoista, käsitellään jokainen teema jokaisen haastateltavan kanssa, vaikka teemojen käsittelyjärjestys ja käsittelyn laajuus usein vaihtelevat. Teemahaastattelun vahva puoli on etenkin se, että näin koottu aineisto tarjoaa myöhemmin seuraavan analyysin pohjaksi selkeät teemat, jotka edelleen helpottavat aineiston hallintaa.

#### 4.1.3 Tutkimusaiheen valinta

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti pitkälti tutkijan omassa arkisessa työssä työssäoppimisen ohjaajana, työpaikkaohjaajien kouluttajana ja opinto-ohjaajana syntynyt tarve selvittää, millä tavalla työpaikkaohjaajat ja heidän taustayhteisönsä kokevat hyötyvänsä siitä, että he uhraavat usein varsin niukkojakin resursseja työssäoppijoiden perehdyttämiseen ja ohjaamiseen. Tutkimuksessa saatua tietoutta voidaan hyödyntää esimerkiksi tulevien työpaikkaohjaajien kouluttamisessa sekä työssäoppimisen ja sen ohjauksen kehittämisessä.

Toinen syy aiheen valintaan on sen yhteiskunnallinen merkitys. Tutkimusaiheen yhteiskunnallisen merkityksen mittarina tutkijalla oli Puurosen (2007, 106, 108) näkemys, jonka mukaan hyvä yhteiskunnallisen merkittävyyden mittari on se, kuinka suurta joukkoa ihmisistä valittu aihe koskettaa, tai kuinka laajaa keskustelua aiheesta käydään julkisuudessa. Aihehan koskettaa käytännössä tuhansia toisen asteen opiskelijoita vuosittain.

Myös jo pelkkä ilmiön kuvaus voi Puurosen (2007, 106, 108) mukaan olla yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä tutkijan hankkimastaan aineistosta tekemä kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä lisää ihmisen tietoa ja ymmärrystä siitä.

Tutkimuksen varsinaisina tutkimustehtävinä oli selvittää

1. millaiseksi työpaikkaohjaaja itse kokee työssäoppimisprosessin merkityksen itselleen ja edustamalleen yritykselle tai taustayhteisölle
2. miten työpaikkaohjaaja kokee itse ammatillisesti kehittyvänsä työssäoppimista ohjatessaan.

#### 4.1.4 Haastateltavien valinta

Tutkimustehtäviin haettiin vastauksia haastatteleamalla kahta työpaikkaohjaajaa. Haastateltavat valittiin sillä perusteella, että he olivat toimineet työpaikoillaan työssäoppijoiden työpaikkaohjaajina. Jotta haastateltavat osaisivat antaa tutkimustehtäviä mahdollisimman hyvin valottavia laajoja vastauksia, oli erittäin tärkeää, että he olivat ammatillisesti koulutettuja ja työskennelleet alalla jo useita vuosia ammattiin valmistumisensa jälkeen kauemmin kuin viisi vuotta.

Molemmilla haastatelluilla työpaikkaohjaajilla oli yli kymmenen vuoden työkokemus alalta. Molemmat olivat käyneet myös työpaikkaohjaajakoulutuksen ja toimineet työssäoppijoiden ohjaajina usean vuoden ajan. Toinen haastateltu työpaikkaohjaaja toimi koulumaailmassa oppilasravintolan ruokapalveluesimiehenä, ja toinen henkilöstöravintolasektorilla ravintolapäällikkönä.

Eskola ja Suoranta (2000, 16–18, 60–63) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat valitaan siten, että tutkimuskohteesta saadaan sisällöllisesti olennaiset piirteet esille mahdollisimman hyvin. Kyseessä on siis harkinnanvarainen näyte, jolloin tutkittavat valitaan alun alkaen harkinnan-



varaisesti sillä perusteella, että heidän voidaan odottaa tuovan esille tutkittavan asian olennaiset piirteet. Aineiston valinnassa noudatetaan tarkoituksenmukaisuusperiaatetta, jolla tarkoitetaan tarkoituksenmukaisuutta tutkimuksen ongelmanasettelun ja tavoitteiden kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia, ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen olekaan sen määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus.

Haastateltavat tutkija valitsi edellä esitettyjä periaatteita noudattaen sekä harkinnanvaraisuus- että tarkoituksenmukaisuusperiaatteita noudattaen. Tarkoituksena saada tutkimustehtäviä mahdollisimman hyvin selventävää ja valaisevaa tietoa. Kyseessä on selkeästi *harkinnanvarainen näyte*, jonka valinnassa noudatettiin tarkan harkinnan lisäksi myös *tarkoituksenmukaisuusperiaatetta* eli tiettyä tarkoituksenmukaisuutta tutkimustehtävän kannalta. Tutkija arveli haastateltavien voivan tarjota käyttökelpoista tietoa tutkimustehtävään liittyvistä seikoista (esimerkiksi Goetz ja LeCompte 1984, 66, 91–92).

Tutkijan valitsema tutkimusote on intensiivinen. Eskolan ja Suorannan (2000, 16–18, 60–63, 64–67) mukaan intensiivinen tutkimusote tarkoittaa sitä, että tutkimuksissa tutkitaan mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti pienehköä joukkoa. Tätä lähestymistapaa kutsutaan myös idiografiseksi; siinä ajatellaan, että on pätevää tutkia vaikka vain yhden ihmisen elämää, jolloin kohde hahmotetaan sen omassa kontekstissaan. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään yleistämisen sijaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä, ei tutkittavan joukon koolla yleisesti ottaen ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Siksi aineiston koko ei olekaan olennainen, vaan sen tehtävä on tavalla tai toisella toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavia voidaan ottaa ”juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä”. Ratkaisevaa ei ole aineiston koko ja siitä lasketut tunnusluvut, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys.

Haastatteluajankohdat sovittiin haastateltavien kanssa etukäteen. Tällöin myös kerrottiin mistä tutkimuksessa oli kyse. Näin haluttiin varmistaa, että haastateltavat olivat tavoitettavissa tai muuten halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Lisäksi haluttiin varmistaa, että haastateltavilla olisi aikaa paneutua haastatteluun ja vastata kysymyksiin. Näin yritettiin sulkea pois mahdollisimman paljon erilaisia häiriötekijöitä.

Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla työpäivän hektisimpien hetkien jo päätyttyä. Haastattelut nauhoitettiin, jotta tutkija olisi ollut vapaa havainnoimaan paremmin haastateltaviaan.

#### 4.2 Tutkimusaineiston kuvailu ja hankkiminen

Tutkimusaineisto koostuu kahden työpaikkaohjaajan teemahaastatteluista sekä tutkijan kenttämuisiinpanoihinsa tekemistä merkinnöistä. Tutkimusaineiston tehtävänä oli toimia lähteenä etsittäessä tutkimustehtävää valaisevaa tietoa. Haastattelut toteutettiin keväällä 2008.

Kuten Eskola ja Suoranta (2005, 87–88) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) toteavat, mahdollistavat erityisesti teemahaastattelut sen, että vastaajat voivat puhua hyvin vapaamuotoisesti ja joustavasti, jolloin kerätty aineisto edustaa hyvin heidän aitoa puhettaan ja todellisia mielipiteitään. Teemahaastattelussa korostuvat erityisesti ihmisten tulkinnat asioista, heidän niille antamansa merkitykset sekä se, miten nämä merkitykset syntyvät. Vaikka haastattelukysymykset ovatkin avoimia ja vain vähän vastauksia ohjailevia, ohjaa ja rajaa jokainen kysymys ainakin jossain määrin haastateltavaa ja hänen vastauksiaan.

Tutkija tallensi teemahaastattelut sanelukoneella. Haastattelujen aikana keskusteltiin jokaisen haastateltavan kanssa kahden kesken tutkijan etukäteen laatimien teema-alueiden mukaisista asioista (liite 1). Näiden haastattelujen ja paremminkin ehkä vapaamuotoisten keskustelujen tavoitteena oli selvittää, mitä haastateltavilla on mielessään tutkimustehtäviin liittyvistä asioista.

Eskola ja Vastamäki (2001, 27, 33) ovat sitä mieltä, että voidakseen rakentaa haastattelurungon tarkoitustaan vastaavaksi, tulee tutkijalla olla jonkinlaista etukäteistietoa tutkimuksen kohteesta. Tällaista etukäteistietoa tutkija on saanut esimerkiksi päivittäiseen opettajantyöhönsä liittyvien arkikokemusten kautta samoin kuin toimiessaan usean vuoden ajan työssäoppimisen ohjaajana toisen asteen oppilaitoksessa. Tutkijan edellä mainittuihin työtehtäviin kuuluu sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien perehdytys, neuvonta ja ohjaus.

Tämä etukäteistieto ja tutkimustehtävä mielessään tutkija määritteli haastatteluteemat perusajatukseensa se, että jokaisen valitun haastatteluteeman tulee antaa vastauksia tutkimustehtäviin ja näin viedä tutkimusta eteenpäin. Tutkija ei kuitenkaan rajannut teemoja liian tiukoiksi, sillä hän ei halunnut ajautua tilanteeseen, jossa olisi valitsemiensa teemojen ”vanki”, jolloin teemat ohjaisivat liikaa tutkimusta. Teemojen suhteellista väljyyttä tutkija perustelee myös sillä, että tutkijalla ei ollut ennen aineiston keräämisen aloittamisessa käytännössä minkäänlaista käsitystä siitä, millaisia vastauksia tai tietoa hän mahdollisesti tulee tai ei tule haastateltavilta saamaan.

Kamppinen (1995, 46) painottaa haastatteluteemojen valinnan yhteydessä sitä, että teemat on valittava siten, että niiden valinta perustuu jollain lailla loogiselle mielekkyydelle. Tämä mielekkyys puolestaan voi perustua Kamppisen (emt.) mukaan esimerkiksi johonkin jo olemassa olevaan taustateoriaan, jonka valitsemiseen Kamppinen (emt.) kehottaa uhraamaan riittävästi aikaa.

Näiden tausta-ajatusten ohjailemana tutkija määritteli haastattelujen pääteemat perusteluineen seuraavasti:

1. Työpaikkaohjaajan koulutuksen merkitys työssäoppimisen ohjaamisessa
2. Työpaikkaohjaajana toimiminen
3. Työssäoppija työntekijänä
4. Työssäoppiminen, työpaikan ja työpaikkaohjan mahdollisuus oppia

Teemahaastattelujen käyttöön aineistohankintamenetelmänä tutkija päätyi pitkälti niiden joustavuuden takia, sillä teemahaastattelua käyttämällä niin tutkija kuin haastateltavakin voivat tarvittaessa toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaustensa sanamuotoja sekä täydentää vastauksia. Koska tutkijan tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon käyttökelpoista tietoa tutkimustehtävien asettamista kysymyksistä, hän antoi etukäteen tutustumista varten haastatteluteemat haastateltaville.

Syrjäläinen (1996, 86) korostaa, että haastattelurunkoa tulee käydä haastateltavien kanssa yhdessä läpi joustavasti, mutta kurinalaisesti siten, että haastattelut vievät tutkimusta eteenpäin. Syrjäläisen (emt.) mukaan haastattelijan on erityisesti varottava pidättäytymästä jäykästi vain etukäteen päättämässään teemoissa ja ymmärrettävä myös se, että haastateltavat voivat puhua myös teemojen vierestä tai olla puhumatta mitään.

Haastateltavat saivat puhua mistä tahansa mieleensä tulevasta seikasta ja kuvata mitä tahansa ajatuksiaan ja kokemuksiaan riippumatta siitä, kuuluvatko ne tutkijan mielestä hänen ennalta määrittelemiinsä aihepiireihin vai eivät. Haastateltavat kertoivatkin varsin spontaanisti erilaisista työssäoppimiseen ja sen ohjaamiseen liittyvistä asioista ja kokemuksistaan. Tutkijan oma rooli oli useimmiten vain kuunnella ja silloin tällöin esittää tarkentavia kysymyksiä sekä ajoittain ohjailta keskustelua ja niin, että ne pysyivät varsinaisissa tutkimustehtäviin liittyvissä teemoissa. Haastattelujen aikana tutkija varmisti, että kaikki teema-alueet kysymyksineen käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi, vaikkakin teema-alueiden käsittelyjärjestys ja laajuus luonnollisesti vaihtelivat eri haastatteluissa.

## 4.3 Aineiston analyysistä

### 4.3.1 Yleistä laadullisen tutkimuksen analyysistä

Eskola ja Suoranta (2001, 106), Puuronen (2007, 114-115) sekä Salonen (2004, 88) kiteyttävät laadullisen aineiston analyysin perimmäiseksi tarkoitukseksi hankitun aineiston tiivistämisen muotoon, josta näkyy, mitä se sisältää ja millaisista osasista kokonaisuus koostuu. Analyysin perusajatuksena on eritellä, ryhmitellä, luokitella, kuvata ja lopuksi nostaa<sup>1</sup> tutkimusongelman kannalta tärkeä tieto esiin ja karsia muu aines pois. Aineiston analyysi voi tapahtua hyvinkin monin eri tavoin. Eräs tapa tuottaa monipuolinen ja kokonaisvaltainen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä on erilaisten aineistojen yhdistely. Lopulliset tutkimustulokset esitetään kirjallisina kuvauksina ja selityksinä niin, että teksti sisältää tutkittavan ilmiön tiheän<sup>2</sup> kuvauksen sekä ilmiön eri puolien tulkintaa erilaisista teoreettisista ja käsitteellisistä näkökulmista.

Raunio (1999, 326–327, 329–330) puolestaan viittaa Mäkelään (1990), joka on esittänyt laadullisen analyysin arviointiperusteiksi seuraavia:

1. Aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan on kyettävä argumentoimaan sen puolesta, että hänen aineistonsa on analysoimisen arvoista.
2. Aineiston riittävyys. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston sisällöllinen, teoreettinen tai käsitteellinen edustavuus kiinnostaa enemmän kuin sen tilastollinen edustavuus. Tutkimusaineiston koosta ei päätetä etukäteen, vaan vasta aineiston keruun myötä. Aineistossa tulee olla esillä tutkimusongelman kannalta olennaiset piirteet. Laadullisen aineiston kerääminen voidaan lopettaa siinä vaiheessa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. Pistettä, jossa esille saadut olennaiset piirteet alkavat kertaantua aineistossa kutsutaan saturaatioksi.

---

<sup>1</sup> Eskola (2007, 43) painottaa sitä, että aineistosta ei jotenkin itsestään nouse yhtään mitään, vaan tutkijan on itse nostettava kaikki keskeiset seikat esiin.

<sup>2</sup> Tiheä kuvaus tarkoittaa hyvin tarkkaa selostusta tutkimuksen kohteesta, usein hyvin monimutkaisesta todellisuuden osasta, ilmiöstä tai prosessista sekä niiden mahdollisista kytköksistä toisiinsa. Tiheän kuvauksen avulla lukija voi saada mahdollisimman tarkan ja elävän kuvauksen tutkimuksen kohteesta. On kuitenkin huomioitava ns. representaation ongelma eli se, että vaikka pyrki- myksenä on tuottaa mahdollisimman tarkka ja oikea kuva todellisuudesta, on tuloksena aina kuitenkin vain osittainen ja puutteellinen, jollakin tapaa tutkijan omiin henkilökohtaisiin intresseihin kytkeytyvä kuvaus. (Bogdan ja Biklen 1992, 38–39; Eskola ja Suoranta 2001, 105; Puuronen 2007, 115.)

3. Analyysin kattavuus, joka tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin.
4. Analyysin arvioitavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva niistä teknisistä ja ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Lukija ei siis saa olla pelkästään sen armoilla, että hän luottaa tutkijan intuition, vaan lukijan on kyettävä seuraamaan tutkijan päättelyä; hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne.
5. Analyysin toistettavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että niitä soveltamalla päädytään samoihin tuloksiin. Ongelmana on se, että perinteiset analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden kriteerit perustuvat käsitykseen tutkimuskohteen muuttumattomuudesta, mutta laadullisessa tutkimuksessa todellisuus on ymmärrettävä kompleksiseksi ja dynaamiseksi, jolloin luokittelu- ja tulkintasääntöjen huolellinen toistaminenkaan ei käytännössä tuota samoja johtopäätöksiä, jos tutkimuskohde on muuttunut.

Syrjäläinen (1996, 89) korostaa, että vaikka etukäteen laaditulla haastattelurungolla on analyysissa merkittävä rooli, on analyysissä aina kyse ennen kaikkea tutkijan omasta ajattelusta ja pohdinnasta. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus palautuvat suoraan tutkijan perehtyneisyyteen omaan aineistoonsa ja kirjallisuuteen. Näin ollen analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa.

Hirsjärvi ja Hurme (2003, 138-139) sekä Puuronen (2007, 114-115) puolestaan toteavat, että tutkimusaineisto on purettava ennen analyysia analysoitavaan muotoon ja jatkavat, että tutkija voi aineiston tallennettuaan itse valita, kirjoittaako aineistonsa analyysin ja päätelmien tekemistä varten vai tekeekö hän päätelmiä suoraan tallentamastaan materiaalista.

Koska päätelmien tekeminen suoraan äänitallenteilta kuulosti liian suurelta haasteelta aloittelijalle, tutkija päätyi litteroimaan hankkimansa materiaalin ns. valikoiden. Käytännössä tämä *valikoiva litterointi* tarkoittaa sitä, että tutkija litteroi äänittämänsä haastattelut tekstiksi vain keskeisin osin sen mukaan, miten niiden sisältö antoi vastauksia tutkimustehtävissä esitettyihin kysymyksiin. Kyseessä on siis ns. *propositiotason litterointi*, jolla Kamppisen (1995, 49) mukaan tarkoitetaan sitä, että tutkija kirjoittaa auki vain haastattelun ajatussisällön eikä esimerkiksi haastatteluja sanasta saanaan äännähdyksineen ja taukoineen, kuten perinteisessä litteroinnissa tehdään.

Tutkija siis purki haastattelut keskeisiltä osin tekstiksi välittömästi aina jokaisen haastattelun jälkeen. Koska tietyt aihepiirit alkoivat toistua hyvin vahvoina ja selkeinä jo heti ensimmäisestä haas-

tattelusta alkaen, tutkija alkoi tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen ryhmitellä keskenään suunnilleen samansisältöisiä aihepiirejä niitä kuvaavien, itse keksimiensä otsikoiden alle.

Tutkijan käyttämä menetelmä – siis haastattelun tekeminen, sen välitön tekstiksi purkaminen ja havaintojen karkea ryhmittely – johti siihen, että haastattelut ja alustava analyysi kulkivat ikään kuin rinta rinnan. Tämä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä ja jopa suotavaa, sillä kuten esimerkiksi Goetz ja LeCompte (1984, 165) toteavat, tulee tutkijan analysoida aineistoaan läpi koko tutkimuksen sen jokaisessa vaiheessa. Vain näin menetellen tutkija osaa Goetzin ja LeCompten (emt.) mukaan viedä tutkimustaan johdonmukaisesti eteenpäin, ja tekemiensä havaintojen avulla hankkia jo olemassa olevaa aineistoa täydentävää tietoa ja/tai muotoilla tarkentavia kysymyksiä haastatteluihin.

Kamppisen (1995, 49) mukaan propositiotason litteroinnissa on se vaara, että tutkija ei pysty perustelevaan sitä, miten propositiot eli haastateltavan ajatukset on johdettu haastatteluista. Tätä ongelmaa tutkija pyrki välttämään tekemällä haastattelutilanteissa merkintöjä ja tarkistuskysymyksiä siitä, mitä asioita haastateltava itse piti tärkeänä, jotta tutkija osaisi litterointi- ja analyysivaiheessa kiinnittää kyseiseen asiaan riittävästi huomiota. Lisäksi tutkija kuunteli haastattelut useaan kertaan läpi verraten niitä samalla jo tekemiinsä litterointeihin, jotta mitään olennaista ei jäisi pois, ja että haastateltavan tekemät painotukset säilyisivät. Tutkija pyrki varmistamaan sen, että hän on säilyttänyt haastateltavien mielestä olennaisen ja heidän painottamansa seikat myös siten, että molemmat haastateltavat saivat luettavakseen tutkijan tekemät litteroinnit ja halutessaan tehdä niihin muutoksia ja lisäyksiä tai poistaa joitain kohtia.

Näiden toimenpiteiden jälkeen tutkija antoi materiaalin hautua mielessään noin kuukauden verran. Tutkijan tarkoituksena oli tänä aikana saada etäisyyttä haastatteluihin ja niissä käytyihin keskusteluihin, jotta hän varmasti pystyisi löytämään litteroinnin jälkeen syntyneestä, jo melko paljon tiivistyneestä aineistosta olennaisen, tutkimustehtävän kannalta tärkeän tiedon esiin. Varsinaisina aineiston analyysimenetelminä tutkija käytti teemoittelua, joista seuraavaksi tarkemmin.

### 4.3.2 Teemoittelu

Teemalla tarkoitetaan tässä tutkielmassa Bogdaniin ja Bikleniin (1992, 186) viitaten eräänlaista otsikkoa tai avainkäsitettä, joka kokoavasti määrittelee jotain keskeistä, aineistosta esiin nousevaa havaintoa. Teema paitsi kokoaa yhteen eri havaintoja, se myös suuntaa niin tutkijan kuin tutkimuksen lukijankin mielenkiinnon johonkin tiettyyn keskustelunaiheeseen.

Eskolan (2007, 41, 43–44) mukaan lopullinen analyysi käynnistyy aineiston karkean, tutkimustehtävään perustuvan luokituksen tekemisellä tai teemojen määrittelyllä. Niiden hahmotuttua tutkija aloittaa uuden analyysikierroksen, jonka avulla nämä karkeat luokat tai teemat alkavat tarkentua erilaisiin osakategorioihin. Tässä työvaiheessa tutkija voi vertailla luomiaan kategorioita sekä etsiä yhtäläisyyksiä ja luokituksia puoltavia seikkoja tai vastaavasti tehtyjä luokituksia kyseenalaistavia seikkoja. Tällä ns. ristiinvalidoinnilla tutkija siis pyrkii varmentamaan omia päätelmiään ja laatimansa luokittelun paikkansapitävyyttä. Tämän vaiheen tutkija teki siis samanaikaisesti, kun hän purki haastattelujen keskeisen asiasisällön tekstiksi välittömästi haastattelujen jälkeen.

Tutkijan käyttämän teemahaastattelun erityiseksi vahvuudeksi Eskola (2007, 41, 43 – 44) nostaa sen, että teemahaastattelulla hankittu aineisto voidaan pilkkoa pienempiin osasiin teemoittain, mikä puolestaan helpottaa merkittävästi aineiston tiivistämistä eli keskeisten ilmiöiden pelkistämisestä, josta analyysissä pohjimmiltaan on kyse. Teknisesti teemoittelu tapahtuu Eskolan (emt.) mukaan keräämällä ensin peräkkäin kaikki ensimmäiseen teemaan saadut vastaukset, sitten toiseen teemaan saadut vastaukset jne. Lopputuloksena on tilanne, jossa tutkija voi itse valita tutkimustehtävien kannalta kaikkein tärkeimmän teeman ja lähteä analysoimaan juuri sitä. Eskolan (emt.) mukaan teemahaastatteluaineistoa analysoidaankin usein nimenomaan teemoittelemalla, nostamalla aineistosta esiin siinä esiintyviä teemoja sitaattien avulla sekä tyyppittelemällä.

Litterointivaiheessa tekemiensä haastattelujen asiasisältöjen tiivistämisen ja pelkistämisen jälkeen syntyneen ”uuden” aineiston pohjalta tutkija aloitti varsinaisten teemojen muodostamisen<sup>3</sup>. Hän luki tiivistämänsä ja karkeasti ryhmittelemänsä aineiston tarkasti läpi samalla lukemaansa analyttisesti pohtien. Tutkijan tarkoituksena oli saada selkeä kokonaiskuva tästä ”uudesta” aineistosta, jotta hän pystyisi poimimaan tiivistämästään tekstistä esiin pelkästään tutkimustehtävien kannalta tärkeän ja

---

<sup>3</sup> Alustavat teemathan tai ”otsikot” olivat alkaneet syntyä jo haastattelujen ja litteroinnin yhteydessä.



olennaisen, tutkimustehtävään vastauksia antavan tiedon sekä löytämään ne keskeiset teemat, joiden avulla hän myöhemmin raportointivaiheessa kuvaisi haastatteluissa esiin tulleita aihepiirejä mahdollisimman osuvasti.

Keskeisiksi teemoiksi muodostuivat seuraavat:

1. työssäoppimisprosessin merkitys työpaikkaohjaajalle,
2. työssäoppimisprosessin merkitys työssäoppimispaikalle.

Seuraavaksi tutkija alkoi koota varsinaisten teemojen alle niitä osuvasti kuvaavia havaintoja. Vastatämän jälkeen hän aloitti varsinaisen analyysin, joka tapahtui siten, että tutkija valitsi pelkistämätään ja teemoittelemastaan aineistosta sen tärkeimmät kohdat ja alkoi niiden perusteella kirjoittaa omin sanoin varsinaista analyysia ja tulkintojaan siitä, mistä aineisto hänen mielestään kertoo. Tutkijan tekemän analyysin perimmäisenä tarkoituksena oli muodostaa selkeä kokonaiskuva tutkimuksessa esiin tulleista havainnoista ja niihin liittyvistä merkityskokonaisuuksista.

#### 4.4 Tutkimuksen eettisistä seikoista

Tutkija pyrki kaikissa tutkimukseensa liittyvissä valinnoissaan ja ratkaisuissaan mahdollisimman korkeaan eettisyyteen. Seuraavaksi tutkija esittelee tutkimuksensa eettisyyteen liittyvät seikat.

Goward (1984, 100-101, 112) ja Syrjäläinen (1996, 68, 78) korostavat tutkimuksen ja tutkijan välisen suhteen subjektiivisuutta, sillä kenttätyö linkittyy aina vahvasti tutkijan omiin henkilökohtaisiin valintoihin siitä, mitä hän havainnoi, näkee tai kuulee. Subjektiivisuus näkyy myös tutkijan tekemissä valinnoissa siitä, mitä havaintoja hän nostaa raportointivaiheessa esiin ja mitä ei. Jotkut näistä tutkijan tekemistä valinnoista ovat harkittuja, jotkut sen sijaan tiedostamattomia. Tutkijan valintoihin vaikuttavat esimerkiksi sellaiset seikat kuten hänen oman historiansa ja elämänkulkunsa sekä erilaiset kulttuuriset tekijät. Myös se, millaiseksi tutkija näkee oman roolinsa<sup>4</sup> tai asemansa suhteessa tutkittaviin, vaikuttaa hänen tekemiinsä valintoihin. Siksi tutkijan tulee selkeästi tiedostaa se, että hänen omat arvonsa ja historiansa sekä hänen oma persoonansa suuntaavat aina tutkimuksen kulkua.

---

<sup>4</sup> Tutkijan rooli voi olla esimerkiksi esimies, ulkopuolinen asiantuntija tai työtoveri.

#### 4.4.1 Tutkijan omat ennakkokäsitykset

Tutkija on tulkinnut, että työpaikat ovat kaivanneet osittain paluuta vanhaan ”kisälli-mestari”-järjestelmään. Ilmeisesti työelämässä on koettu, että oppilaitospainotteinen koulutus ei vastaa täysin heidän tarpeitaan, vaan he haluavat itse osallistua kouluttamiseen. Tutkijalla oli ennakkokäsitys, että työpaikoilla ei aina suhtauduta positiivisesti työssäoppijiin, vaan heidät koetaan jopa rasitteena. Aikaa ei riitä ohjaamiseen tai siihen ei jakseta paneutua riittävästi. Työssäoppimisjaksoille haluttaisiin vain jo pidemmällä opinnoissaan olevia, kiitettävän tason työssäoppijoita.

Työssäoppijoita otetaan kuitenkin toisaalta myös mielellään työpaikoille, koska vaikka ohjaaminen saattaa olla rasite, työssäoppijat nähdään myös ylimääräisenä, ilmaisena työvoimana. Harvemmin työpaikat näkevät työssäoppijan mahdollisuutena kehittää työpaikkaa tai sen ammatillista osaamista.

Tutkijalla oli vahva käsitys siitä, että työssäoppijoille saatetaan työpaikoissa antaa vain yksinkertaisia, rutiinityötehtäviä, jotka eivät välttämättä vastaa työssäoppimisjaksolle asetettuja tavoitteita. Työssäoppijoille ei uskalleta antaa vastuullisia työtehtäviä.

Ammattitaitoisen ja oikean asenteen omaavan työntekijän rekrytointi saattaa olla usein hankalaa. Työssäoppiminen nähdään joissakin työpaikoissa, varsinkin sellaisissa, joissa vaaditaan erityisosaamista, mahdollisuutena täsmäkouluttaa työpaikalle osaavaa työvoimaa ja katsastaa mahdollisia tulevia työntekijöitä.

#### 4.4.2 Luottamuksellisen suhteen rakentaminen

Puuronen (2007, 105) painottaa, että tutkittaville on kerrottava tutkimuksesta ja sen tavoitteista viimeistään ennen hankittujen aineistojen analyysin aloittamista. Tutkittaville on myös annettava oikeus kieltää aineistojen käyttö itseään koskevilta osilta. Vastaavasti Syrjäläinen (1996, 88) toteaa, että haastateltavalla tulee olla selkeä käsitys siitä, miten ja mihin hankittua aineistoa tullaan käyttä-

mään. Haastateltavalla tulee niin halutessaan olla mahdollisuus myös nähdä käsikirjoitus ennen sen julkaisua.

Tutkijalla on jokaiselta haastateltavalta suullinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta sekä siitä, että hän saa käyttää heistä keräämiään tietoja tutkimuksessaan. Ennen suostumuksensa antamista jokainen haastateltava sai luettavakseen tutkimuksesta kertovan tutkimussuunnitelman, jossa tutkija pyrki sen hetkisin tiedoin mahdollisimman kattavasti ja laajasti selvittämään, mistä tutkimuksessa on kyse, miten hän kerää, analysoi ja käsittelee tietoja sekä mihin hän niitä käyttää.

Tutkija painotti toistuvasti myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä sitä, että haastateltava voi niin halutessaan jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa, eikä hänen tarvitse millään tavoin perustella tätä päätöstään sen paremmin tutkijalle kuin kenellekään muullekaan.

Puuronen (2007, 110) korostaa haastateltavien ja tutkijan välisen luottamuksen merkitystä tutkimuksen onnistumiselle. Luottamus voidaan Puurosen (emt.) näkemyksen mukaan tavoittaa kahdella tavalla: tutkijan on joko oltava täysin avoin haastateltavia kohtaan tai sitten salattava aikomuksensa kokonaan. Tutkijan itsensä on tehtävä valinta siitä, kummalla tavalla hän luo ja säilyttää luottamuksellisen suhteen. Tutkija itse valitsi täydellisen avoimuuden jo siinä vaiheessa, kun hän itse otti haastateltaviin henkilökohtaisesti yhteyttä ja kertoi suunnittelemaansa tutkimuksesta.

#### 4.4.3 Itsereflektio ja objektiivisuus

Tutkija on tietoisesti pyrkinyt jatkuvan itsereflektion sekä välillä ehkä turhankin ankaran itsekritiikin avulla välttämään ammatillisen taustansa ja omien henkilökohtaisten ennakkokäsityksiensä ja lähtökohtiensa vaikutuksia tutkimukseen ja/tai sen tuloksiin. Tutkija on ulottanut itsereflektion<sup>5</sup> niin tutkimusaineiston keräämiseen ja analysointiin, ajatustensa kehittelyyn kuin tulosten esittelyyn ja niiden arviointiin. Tutkija pyrki tutkimustyönsä jokaisessa vaiheessa mahdollisimman laajaan objektiivisuuteen kyetäkseen ymmärtämään haastateltavien ja heidän kokemuksiansa omalaatuisuutta ilman omien lähtökohtiensa vaikutusta. Toisaalta tutkija on kriittisyyden kohdalla pyrkinyt myös

---

<sup>5</sup> Tutkija ymmärtää itsereflektion omien uskomusten ja oman toiminnan arvioinniksi, jossa arvioinnin tärkeimpänä kohteena on se, mitä tai miksi tutkija on havainnoinut. Tutkijan itsereflektion tarkoituksena oli oppia omista havainnoistaan, kokemuksistaan sekä hänen niistä tekemistään tulkinnoista.

tietyntylaiseen kohtuullisuuteen, sillä jos ollaan liian kriittisiä, niin lopultahan mistään ei voi sanoa mitään. Tutkijan omista henkilökohtaisista arvoista ovat tutkimuksen aikana korostuneet ammattitaidon, työkokemuksen ja koulutuksen arvostaminen.

#### 4.5 Tutkimuksen raportointi ja luotettavuus

Tässä luvussa tutkija tarkastelee ja arvioi tutkimuksensa ja tekemiensä johtopäätösten luotettavuutta ja uskottavuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja uskottavuustarkasteluihin liittyvistä näkökulmista. Koska etenkin laadullisessa tutkimuksessa raportointi ja luotettavuus vaikuttavat toisiinsa, tutkija käsittelee myös raportointia yhtenä luotettavuuden osatekijä.

Luotettavuustarkastelujen avulla on tarkoitus pyrkiä jo etukäteen ottamaan huomioon tutkimuksen luotettavuutta mahdollisesti alentavat seikat. Tutkija pyrki mahdollisimman korkeaan luotettavuuteen käyttämällä tarkoin mietittyjä haastatteluteemoja (sivu 32) ja tarkoituksenmukaisuusperiaatetta (sivu 33).

Syrjäläinen (1996, 99) painottaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja raportointi ylipäättään riippuvat suoraan toisistaan, joten raportoinnin tulee kuvata tutkimusta ja sen eri vaiheita systemaattisesti, tarkasti ja selkeästi. Lukijalle tulee välittyä täysin selkeä kuva siitä, miten tutkija on toiminut niin tietoa hankkiessaan kuin sitä analysoidessaan. Tämä mahdollistaa sen, että lukijan on mahdollista ymmärtää, millä tutkija perustelee sanomansa ja samalla arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan paikkansapitävyyttä.

Syrjälän ym.. (1994, 129–130) mukaan laadullisen aineiston ja siitä tulkitsemalla esiin saatujen merkitysten luotettavuus riippuu pitkälti kahdesta asiasta: siitä, miten ne vastaavat tutkittavien ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä sekä siitä, missä määrin ne vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Syrjälä ym. (emt.) katsovatkin, että laadullisen tiedon luotettavuudessa on ennen kaikkea kysymys tulkintojen validiteetista, joka laadullisen tutkimusaineiston kohdalla merkitsee ensinnäkin aitoutta: aineisto on aitoa silloin, kun tutkittavat henkilöt puhuvat tai muuten ilmaisevat itseään samasta asiasta, mitä tutkija olettaa. Johtopäätöksien ja tulkittujen merkitysten kohdalla validiteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että tulkintojen tulee vastata sitä, mitä tutkittavat todellisuudessa

tarkoittavat. Toisin sanoen tutkija ei ole esimerkiksi ylitulkinnut aineiston ilmaisuja tai hänen omat ajatuksensa eivät ole vaikuttaneet tulkintaan.

Varmistukseen tekemiensä johtopäätösten ja tulkintojen oikeellisuudesta tutkija antoi haastateltavien lukea lopullisen tutkimusraporttinsa, jolloin heillä oli mahdollisuus korjata sitä, lisätä tai poistaa haluamiaan kohtia jne. Haastateltavat eivät halunneet tehdä korjauksia raporttiin.

Denziniä ja Lincolnia (2005, 24), Gubaa ja Lincolnia (1994, 114), Soinista (1995, 122–124), Tuomea ja Sarajärveä (2002, 136–137) sekä Tynjälää (1991, 390) kooten laadullisessa tutkimuksessa pidetään luotettavuuden kannalta keskeisinä määritteinä seuraavia tekijöitä:

1. *uskottavuus / totuudellisuus (credibility)*, joka kuvaa sitä, miten hyvin tutkijan tekemät havainnot vastaavat tutkittavalle hahmottuvaa todellisuutta ja miten tämä vastaavuus voidaan todentaa.
2. *siirrettävyys / sovellettavuus (transferability)*, jolla tarkoitetaan sitä, missä määrin tulokset ovat siirrettävissä tai sovellettavissa toiseen, suunnilleen samanlaiseen viitekehykseen tai tutkimusryhmään. Tätä voidaan arvioida sen mukaan, miten yksityiskohtaisesti tutkija on kuvannut aineistonsa keruun ja analyysin eri vaiheet. Tutkija ei voi itse tehdä johtopäätöksiä tulostensa siirrettävyydestä tai sovellettavuudesta, vaan vastuu tutkimuksen sovellusarvosta jää pitkälti tutkimuksen lukijoille. Siksi tutkijan tulee kuvata riittävän tarkasti oman tutkimuksensa tietolähteet ja heidän toimintaympäristönsä, jotta lukijat saavat riittävät välineet tutkimuksen siirrettävyyden tai sovellettavuuden määrittämiseksi eri viitekehyksissä.
3. *varmuus / pysyvyys (dependability)*, joka kuvaa sitä, kuinka varmoja voidaan olla siitä, että tulokset olisivat samat, jos tutkimus toistettaisiin samoille tai samanlaisille yksilöille samassa tai samanlaisessa tilanteessa. Keskeisenä kriteerinä tässä on tulosten tutkittavuus (auditability) eli se, voiko toinen tutkija tutkimusprosessissa tehtyjä ratkaisuja ja päätöksiä seuraamalla samalla seurata myös tutkimuksen kulkua kokonaisuudessaan ja halutessaan toistaa sen. Koska laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu yksilöiden tärkeiksi nostamista kokemuksista, eri yksilöiden välisistä kokemusten eroista ja ainutkertaisista tilanteista, ei tutkimusta voida koskaan toistaa täysin samanlaisena. Keskeistä on kuitenkin, että tutkimusprosessi ja siinä tehdyt ratkaisut ovat seurattavissa ja toistettavissa.
4. *vahvistettavuus (confirmability)*. Tutkimustulokset on vahvistettu todeksi silloin, kun tutkittavuus, totuusarvo<sup>6</sup> ja sovellettavuus pystytään varmistamaan. Vahvistettavuuden tarkasteluissa ko-

---

<sup>6</sup> Totuusarvo kuvaa sitä, kuinka voidaan saavuttaa luotettavuus tutkimuksen tulosten totuudellisuudesta.

rostuvat tulosten merkityksellisyys ja yhteys tutkittavaan ilmiöön sekä se, miten tutkija on aineistoa kerätessään tavoittanut tutkittavien subjektiivisen todellisuuden, subjektiiviset kokemukset sekä niihin liittyvät merkitykset.

5. Vaikka vahvistettavuus korostaa subjektiivisuutta, edellyttävät luotettavuustarkastelut myös tiettyä *neutraalisuutta tai objektiivisuutta* eli sitä, kuinka varmaa on, että tulokset ovat vastaajista ja heidän ominaisuuksistaan sekä tilanteista ja viitekehystä johtuvia sen sijaan, että ne olisivat esimerkiksi tutkijan luulojen, kiinnostuksen kohteiden tai intressien ohjaamia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen varmuus, vahvistettavuus, uskottavuus ja tehtyjen tulkintojen siirrettävyys pohjautuvat siis aina viime kädessä tutkijan tekemien valintojen ja tutkimusmenettelyjen huolelliseen raportointiin, jonka avulla lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta ja uskottavuutta. Juuri tästä syystä tutkija on raportoinut hyvin tarkasti paitsi aineiston keräämisen, analysoinnin ja tulkinnan eri vaiheet myös kaikki käyttämänsä tutkimusmenetelmät tarkoituksenaan tarjota lukijalle riittävät edellytykset joko hyväksyä, riitauttaa tai hylätä tutkijan hankkimastaan aineistosta rakentamansa tulkinnat ja tekemänsä johtopäätökset.

Kysymykset etenkin tutkimuksen uskottavuudesta palautuvat viime kädessä tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin sitoumuksiin. Tutkija sitoutuu tutkimuksessaan ns. kriittisen realismin käsitkseen todellisuudesta ja mahdollisuudesta saada sitä koskevaa tietoa. Tutkimuksensa kautta tutkija ei ole pyrkinyt rakentamaan yhtä ainoaa ”totuutta” työpaikkaohjaajan kokemuksista työssäoppimisesta, vaan tuomaan esiin useita erilaisia näkökulmia. Nämä näkökulmat ovat välittyneet tutkimukseen pitkälti haastateltavien käyttämien kielellisten ilmaisujen kautta. Varmistaakseen tutkimuksen uskottavuuden tutkija on johdonmukaisesti pyrkinyt osoittamaan, miten hänen tutkimushavaintonsa ja hänen niistä tekemänsä tulkinnat ovat rakentuneet alkuperäisestä todellisuudesta käsin.

Edellä esittämiensä pohdintojen lisäksi tutkija nostaa tutkimuksensa luotettavuuden ja uskottavuuden tueksi vielä viisi seikkaa:

1. *Autenttiset tekstikatkelmat*, joita tutkija on käyttänyt osana tutkimuksensa raportointia elävöittämään tutkimusraporttia sekä osoittamaan lukijalle yhteyksiä aineiston ja tuotetun tulkinnan välillä.
2. *Tutkijan oma kulttuurinen kompetenssi*. Tutkijan kulttuurista kompetenssia pidetään yleisesti yhtenä tutkimuksen uskottavuutta lisäävänä tekijänä (esimerkiksi Guba ja Lincoln 1994, Siljander ja Karjalainen 1991). Mikäli tutkijalla ei ole riittävää kulttuurista yhteyttä tutkittavaan ilmiöön, on hänen lähes mahdotonta tehdä sitä koskevia luotettavia ja uskottavia tulkintoja. Tutkijan tie tutki-

muskontekstiin tässä tutkimuksessa on kulkenut paitsi laajan ja monipuolisen kirjallisuuskatsauksen myös tutkijan oman päivittäisen opettajantyön kautta.

3. *Tutkijan tekemien tyypittelyjen ja hänen niistä johtamiensa tulkintaprosessien kuvailu.* Tutkija on yksityiskohtaisella ja tarkalla raportoinnilla kuvannut mahdollisimman tarkasti ne prosessit, joiden perusteella hänen tulkintansa niistä ovat syntyneet ja minkälaisiin kriteereihin ne perustuvat.

4. *Varmuuden (pysyvyyden) kohottaminen.* Mahdollisen korkean varmuuden (pysyvyyden) saavuttamiseksi ja sattumanvaraisuuksien poistamiseksi tutkija haastatteli kumpaakin haastateltavista kaksi kertaa. Haastattelujen välissä pidettiin taukoa vähintään kaksi mutta korkeintaan neljä viikkoa. Tällä tutkija pyrki siihen, että tutkittavat saisivat rauhassa pohtia tutkimustehtäviin ja haastatteluteemoihin liittyviä seikkoja, kysymyksiä sekä omia ajatuksiaan ilman, että ne ajan kulumisen myötä muuttuisivat merkittävästi. On tietysti huomioitava, että ihmisten mielipiteet saattavat muuttua hyvinkin nopeasti ääriäidasta toiseen ja takaisin. Tutkija esittää kuitenkin, että hänen kokoamansa aineiston varmuus tai pysyvyys on varsin korkea, sillä kummaltakin haastateltavalta saadut tiedot olivat hyvin samansuuntaisia eikä merkittäviä ristiriitaisuuksia esiintynyt. On siis perustelua olettaa, että toiset tutkijat päätyisivät samansuuntaisiin tuloksiin tutkijan kokoamaa aineistoa tulkitessaan.

Entä sitten kysymys juuri näistä haastateltavista luotettavan tiedon lähteinä? Aina kun tutkitaan ihmisiä, voidaan esittää kysymys, kuka on luotettava tutkimustiedon lähde ja kuka ei. Tutkija vastaa kysymykseen tutkimushenkilöiden luotettavuudesta esittämällä itselleen kysymyksen: ”Voisinko suositella toisille tutkijoille samoja tai samankaltaisia henkilöitä lähteiksi vastaavantyyppiseen tutkimukseen?”. Vastaus on selkeä kyllä: vain käyttämällä lähteinä todellisia ihmisiä, oman elämänsä asiantuntijoita, voidaan perustellusti väittää tutkimustulosten olevan totuudenmukaisia, luotettavia ja uskottavia.

Kaikkiin edellä esittelemiinsä luotettavuustarkasteluihin ja niihin liittyviin pohdintoihin viitaten tutkija esittää, että tutkimus tuloksineen ja johtopäätöksineen on kaikin puolin luotettava ja uskottava.

## 5 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET

Haastateltujen työpaikkaohjaajien (vastaaja 1=oppilasravintolan ruokapalveluesimies ja vastaaja 2=henkilöstöravintolan ravintolapäällikkö) vastauksista nousivat esille työpaikkaohjaajakoulutuksen, työpaikkaohjaajan omien kokemusten ja yhdessä tekemisen merkitys. Merkitykselliseksi koettiin oman osaamisen siirtäminen tekemällä oppimisen kautta työssäoppijalle sekä oman osaamisen kehittyminen ohjaustilanteiden kautta. Esille nousivat myös työpaikkaohjaajan eri roolit ja tehtävät eri rooleissa. Työssäoppiminen nähtiin mahdollisuutena täydentää oppilaitoksissa opetettavaa ammatillista perusosaamista sekä täsmäkoulututtaa uusi työntekijä omalle työpaikalle. Tärkeänä haastateltavat näkivät myös työssäoppimisjaksojen merkityksen yrityksen markkinointi- ja rekrytointi-kanavana.

### 5.1 Työssäoppimisprosessin merkitys työpaikkaohjaajalle

Työssäoppimisjaksojen ohjaaminen ja erityisesti työssäoppimisen arviointi koetaan usein työpaikoilla vaikeina. Haastattelussa ilmeni, että työpaikkaohjaajat olivat kokeneet työpaikkaohjaajakoulutuksen merkityksellisenä työssäoppimisen onnistuneelle toteuttamiselle.

”Noi just sano, että on ihan älyttömän hyvää ollu se koulutus, et just sillain et on niinku oppinu ymmärtämään ja näkemään, et millain niitä asioita pitää esittää ja minkälaisissa sykleissä asioita tollaisille nuorille ylipäättäen opetetaan. Sitä ainakin tää mun työntekijä on kehonu. Et sillä on niinku tapahtunu sellanen herätys. Ettei pidä itsestään selvinä asioita, vaan muistaa sen asian sitte aika juurta jaksain selittää.” (Vastaaja 2)

Työpaikkaohjaajat ovat ammattinsa ja työpaikkansa asiantuntijoita, jotka ohjaavat ja kannustavat opiskelijaa ammattitaidon ja työelämän pelisääntöjen oppimisessa. Oman alansa ammattilaiset saattavat pitää itsestään selvinä asioita, jotka ovat vielä täysin tuntemattomia alaa opiskelevalle työssäoppijalle. Työpaikkaohjaajakoulutuksen avulla voidaan auttaa työpaikkaohjaajia käytännön ohjaustyössä ja työssäoppijan arviointiin liittyvissä kysymyksissä. Koulutusta voidaan hyödyntää myös yrityksen henkilöstön kehittämisessä sekä esimerkiksi uusien työntekijöiden perehdyttämisessä työtehtäviinsä työpaikalla.



### 5.1.1 Työpaikkaohjaajan omien kokemusten merkitys työssäoppimisen ohjauksessa

Haastateltavien omien opiskeluaikojen harjoittelukokemukset olivat edelleen hyvässä muistissa, vaikka niistä olikin jo kulunut aikaa. Työpaikkaohjaajan omat kokemukset harjoitteluajoiltaan auttavat asettumaan nuoren työssäoppijan asemaan ohjaustilanteissa.

”Just se, että olis niinku semmonen... pehmeämpi tapa niinku lähestyä asiaa, niin että ei oteta sitä ohjaajaa niin hirveän korkeana auktoriteettinä ja autoritäärisenä ihmisenä, vaan se olis niinku se, että miten se selviää, minkälainen pohja me saadaan sille oppilaalle tähän työelämään. Niinku se, että sitä pystyttäis nostaan eikä... kun meillä kaikilla tän iän, melkein viisikymppisinä, on sellasia muistikuvia... kun oltiin saatu työpaikat, et kuinka hirvee harjoittelu mulla oli silloin. Siis toinen toistaan kauhukertomuksia on kerrottu. Että entä jos käännettäs sivua ja mentäski ihan toiseen äärimmäisyyteen, että otettais ne (työssäoppijat) lahjoina.” (Vastaja 1)

”... sillai tietysti, että sillejä on perattu koko päivä (naurahdus) ja semmosta, epäinhimilliset työpaik... kohdissa siellä keittiössä... ulkoeteisessä melkeen ja jotain tämmöstä, mutta et niinku just se, että pitäis osata seki niinku nähdä, että jonku on tehtävä ne inhottavat työtki. Mutta se, että eikö voisi sitte hakea sitä työssäoppijaa, että tuut nyt tauolle, siis tavallaan niinku pehmentää se koko työssäoppiminen.” (Vastaja 1)

Sillä, millaisena työpaikkaohjaaja on kokenut omat harjoittelunsa tai työssäoppimis-jaksonsa, on merkitystä siihen, miten työssäoppiminen ja työssäoppijat koetaan työpaikalla. Mikäli itse on kokenut epäoikeudenmukaisuutta ja saanut huonoa ohjausta, haluaa puutteet korjata omassa toiminnassaan työpaikkaohjaajana. Työssäoppijaa halutaan kannustaa ja ottaa hänet osaksi työyhteisöä sen tasa-arvoisena jäsenenä. Vain mukavien työtehtävien valikoiminen käytännössä ei kuitenkaan ole mahdollista, kuten ei yleensääkään työelämässä. Työssäoppijoille halutaan antaa positiivinen kuva työelämässä toimimisesta.

### 5.1.2 Osaamisen siirtäminen ja tiedon jakaminen

Työssäoppimispaikoilla ei aina välttämättä luoteta työssäoppijaan niin, että hänelle annettaisiin vastuullisempia työssäoppimisen tavoitteissa määriteltyjä tehtäviä. Joskus työssäoppija voidaan myös jättää yksin, ilman ohjausta ja teetetään hänellä vain rutiininomaisia perustehtäviä. Näissä tapauksissa opiskelijat helposti turhautuvat ja saattavat kokea, että heitä käytetään ”ilmaisena työvoimana”

”...että kyllä kassataitokin on semmonen asia, otetaan nyt se vaikka.. niin se on opittavissa oleva taito ja se sitten, se että jos ollaan ensin teetetty sillä työssäoppijalla jotakin, että opitaan sitä tunteen ja mihinkä se pystyy ja sitten se, että sen vieressä oikeesti seistään ja sanotaa "paina sitä". Että eikö...onko menty...onks työelämä menny niin kiireiseks, että jos harjottelija tai työssäoppija tulee, niin eikö sen vieressä vois sitten joku seistä? Että sanotaanko...että ei tietysti ehkä ensimmäisillä vuosilla ja sillai se kassataito, mutta kyllä kolmalla ja ja tämmösillä voi jo... Koska mistä ne oppii? Sitten niin hirveen vähän on jo tällä hetkellä kassataitosia, että sit kaikki menee sit niinku Tampereen Ateriallakin, ni tuntuu et se kassataito kun on jollakin, ni se on heti semmosessa työpaikassa missä on kassa. Mut jos ne jo siellä koulussa ja työpaikoilla sais sen kassataidon, ja jos siinä on hyvä tukihenkilö, niin silloinhan se sais sen rohkasun koska siitähän se on kiinni, että "et sää mihinkään pysty".” (Vastaaja 1)

”Että paljolti on sitä sellasta näkemystä siinä, että enhän mä voi antaa ja opettaa sitä oppilaille... "Minä, joka olen ainoa kassataitoinen tässä keittiössä!" Siis mä näen sen ihan täältä, että jos siis se niinku, se kaikki mitä mä osaan, ni mä voi jakaa jollekin muulle. Siis mun mielestä pitäis olla ylpeitä siitä, että me ollaan opetettu jo viis kassataitosta.” (Vastaaja 1)

”... ja sit pitää muistaa, että harjottelija ei koskaan tule paikkaamaan ketään, vaan se on aina ylimääräinen. Niin silloin se toimii. Että mä olen ainakin nähnyt just noista harjottelijoista, että kun ne just pidetään silleen niinku ylimääräsinä, niin niitähän on valtavan suuri apukin tässä meidän työssä. Että kun ajatellaan just meidänkin kohdalla, kun täähän on tosi hektinen paikka, ni kyllä henkilöstökin on nyt huomannut... että kun jossain vaiheessa ne sano, ettei oteta kauheesti, ku ei jaksa perehdyttää ja kouluttaa. Mut nyt kun omaan henkilöstöön on saanu sellasen hyvän ja positiivisen asenteen, harjottelijoita ja työssäoppijoita kohtaan, ni silloin se... Ensiksihän se aikalailta ottaa, mutta kyllä se sitten antaakin, niinku itelleenkin kevennystäkin siihen omaan työhön.” (Vastaaja 2)

Uuden oppimisessa nähdään tärkeänä se, että työpaikkaohjaaja on läsnä oppimistilanteissa. Työssäoppijan ohjaaminen kädestä pitäen vie tietysti sillä hetkellä aikaa, mutta yksin ei työssäoppijaa haluta jättää. Tukea ja ohjausta ollaan valmiita antamaan. Joissakin tapauksissa työntekijät voivat olla myös tarkkoja omasta osaamisestaan: he eivät välttämättä halua opettaa kaikkea työssäoppijalle, joka koetaan mahdollisesti uhkana. Pelätään oman aseman ja työpaikankin puolesta. Tämä pelko tulisikin kääntää ylpeydeksi siitä, että on pystytty kouluttamaan työssäoppijoita.

Tärkeänä koetaan myös, että työssäoppijan nähdään olevan työpaikalla nimenomaan oppimassa eikä korvaamassa työntekijöitä. Vaikka työssäoppijan ohjaaminen saatetaan kokea ylimääräisenä työnä, se voidaan nähdä myös mahdollisuutena keventää omaa työtaakkaa. Työssäoppijan omasta asenteesta tietenkin riippuu paljon myös se, miten hän kokee oman työssäoppimisensa, ilmaisena työvoimana vai mahdollisuutena saada ainutkertaista osaamispääomaa itselleen.

### 5.1.3 Yhdessä tekeminen

Työssäoppijan ohjaaminen voidaan kokea vaikeana. Erityisesti kiireisessä työrytmissä ajatellaan helposti, että työ sujuisi nopeammin ja yksinkertaisemmin, jos jo ammattitaidon omaava työntekijä tekisi tehtävän ja työssäoppija seuraisi vain vieressä.

”...itse olen tehnyt näitten oppijoiden kanssa niin, että jos me tehdään vaikka kastiketta, tai keitto, niin se tekee toisessa padassa vähemmän. Että me tehdään se yhdessä. Silloin siinä on se tuki, mutta mä en koe olevani kuitenkaan että vaan seisaisin ja antaisin sen tehdä. Ja sit se, että mä olen lähtenyt vielä pidemmälle sillain, että se työssäoppija joutuu tilaamaan minulta ne aineet "Jos sinä teet 30 litraa soppaa, niin paljonko sää tarviit?" Että osata oppia nähdä sen pienen määrän ainesuhteet ja sitten se kuinka se kertaantuu, kuinka se mun soppa on siinä. Ja silloin siitä tulee sellasta että se vie sitä työssäohjaajan pelottavuuttakin, et me tehdäänkin nyt yhdessä ja sen täytyy katsoa myös sitä omaansa. Mulla on tää ihan oma. Että siinä kassallahan tulee, että "jumankauta sehän kattoo mua tuolta.." Mutta toisaalta jos osaisi olla niin ystävällisesti se apu siinä, niin silloinhan se antaisi, niinku vapauttaisi sitä oppilasta.” (Vastaja 1)

”No viekö se sitten siltä ohjaajalta enemmän aikaa? Eiku itsehillintää. Se ei vie siltä yhtään enempää aikaa, koska keittiöllä on niin hirveen tehokkaita naisia. Ne ei pysty pysähtyyn, että tee sää, mää katon ny. Tehdään se ikäänkuin yhdessä.” (Vastaja 1)

Haastateltavat kokivat luonnollisimpana ohjaustapana tehdä yhdessä työssäoppijan kanssa oikeita työtehtäviä. Tämän koettiin olevan luontevampaa kuin vain seistä vierellä ohjaamassa. Silloin myös työssäoppijat kokevat, etteivät ole ilmaisena työvoimana paikkaamassa ketään. Myös hiljaista tietoa siirtyy, kun opiskelijat näkevät ja seuraavat ammattilaisen työskentelyä ja tekevät samanaikaisesti itse samoja työtehtäviä. Oppiminen ja ohjaaminen tapahtuvat luontevasti keskustellen, kysellen ja perustellen. Työssäoppija kokee myös, että häneen panostetaan eikä käytetä ”ilmaisena” työvoimana.

Yhdessä tekemisestä hyötyvät sekä työpaikkaohjaaja, työpaikka että työssäoppija. Yhdessä teke-  
mällä ohjaaminen poikii myös positiivista asennetta työssäoppijalle paitsi työssäoppimisen koke-  
muksesta, myös itse työpaikasta.

#### 5.1.4 Työpaikkaohjaajan toimiminen eri rooleissa

Työpaikkaohjaajan eri roolit voivat herättää epätietoisuutta. Usein työpaikkaohjaajaksi saatetaan  
nimetä työpaikan esimies, joka itse ei välttämättä ohjaa kuitenkaan työssäoppijaa. Työntekijät taas  
ohjaustyössään eivät välttämättä ole saaneet työpaikkaohjaajan koulutusta. Työssäoppijan oppimi-  
sen kannalta on tärkeää saada palautetta koko työssäoppimisjaksonsa ajan, jotta hän voi korjata tar-  
vittaessa toimintaansa oikeaan suuntaan. Palautteen antaminen, tai sen vastaanottaminen, ei ole kui-  
tenkaan aina helppoa. On muistettava, että myös esimies, työpaikkaohjaaja ja työntekijät, tarvitse-  
vat palautetta työssäoppimisjakson ja ohjauksen onnistumisesta, jotta he voivat kehittyä ohjaajina  
sekä kehittää työpaikkaa työssäoppimispaikkana.

”...semmosta nöyryymistä tän asian eteen, että just et... että kuinka kauniisti voisi sanoa sen siinä...  
sen palautteen ja arvion, jo siinä tilanteessa missä me eletään sitä arkea, eikä niinku... et mä en ha-  
lua, että yhdellekään oppilaille on yllätys se. Ni silloin mä niinku, että nyt tietysti esimiehenä, mutta  
tietysti myös työssäohjaajana ni silloin sen antaa sen, että se palaute ei ole maailman suurin ihme,  
olkoon se sitten minkälainen tahansa. Sitä ei pidä pelätä tavallaan. Et eiks me hei oo sovittu. Ollaan  
sit työkavereita tai alaisia. Nyt ku mä oon sit vielä ylin esimies, että mulla on tässä kolmetoista keit-  
tiötä alaisina niin nyt sit ku mä oon vielä tiimimies, ni et mä en oo enää ninku ees työvaatteissa, et  
mä en niin paljon osallistu enää. Mutta se kumminkin, että se kaikki on mun vastuulla.” (Vastaaja 1)

”...tavallaanhan mä olen työnantajan edustajana, olkoon kuka tahansa, se missä asemassa tahansa  
siellä työpaikalla, niin tavallaan niitä kohtaa pitäisi aina niinku oppilasta niinku nörryyttää, että  
"Hei, että ajattele jos sä tulet tänne töihin taikka jos tää työpaikka kertoo sinusta." Et sillai jotenkin  
lähtee niitä nakkelihoita käsittelemään.” (Vastaaja 1)

”Mä en taas sitten ole niin paljon tossa käytännön työskentelyssä mukana, että noi mun työntekijät  
on enemmän siin. Käytännön opastamisessa mukana. Lähinnä mä pidän sen tavallisen peruspereh-  
dytyksen kohteeseen mutta sitten ihan noissa päivittäisissä rutiinitehtävissä mä en sitten noitten har-  
joittelijoiden kanssa oikeastaan ole mukana.” (Vastaaja 2)

”...mähän olen täällä esimiehenä, niin mähän pohjustan tota omaa henkilökuntaa, että mä aina esi-  
merkiksi etukäteen kerron, että meille on tulossa tällaisia harjoittelijoita, minkä taseisia harjoitteli-  
joita, ja ylipäättään aina korostan vahvasti tota harjoittelijan roolia.” (Vastaaja 2)

Esimiehen vastuulla on työssäoppimisesta tiedottaminen ja työssäoppimisjärjestelyiden onnistuminen työpaikalla. On tärkeää, että työpaikalla tiedetään etukäteen, millaisia työssäoppijoita on tulossa ja tiedostetaan nimenomaan se, että he ovat tulossa oppimaan työpaikalle. Perehdyttäminen on esimiehen vastuulla, vaikka hän muuten ei olisikaan ohjaamassa työssäoppijaa. Palautteen antaminen työssäoppijalle koetaan tärkeänä, ja palautetta voivat antaa niin esimies kuin työntekijätkin.

Usein työpaikkohjaajakoulutuksissa on esimiehiä, jotka eivät lopulta ole mukana varsinaisessa ohjaustoiminnassa. Esimiehen on tietenkin tärkeää tietää mistä työssäoppimisessa on kyse, mutta varsinaista ohjausta antavat työntekijät olisivat niitä, jotka tarvitsisivat ohjaustyöhön perehdyttävää koulutusta. Ja tarvitsisivat myös eniten tukea ohjaus-työssään.

Työpaikkaohjaajan tulisi pystyä toimimaan tietyllä tavalla yhdenvertaisena ”samalla tasolla” työssäoppijan kanssa. Ohjaajana, joka tukee, on läsnä ja jolta on helppo kysyä apua tarvittaessa. Myös työssäoppijoiden on syytä muistaa, että he ovat tulleet oppimaan, ja heiltä edellytetään oikeanlaista asennoitumista.

### 5.1.5 Tekemällä oppii

Työssäoppiminen kehittää paitsi työssäoppijaa, mutta myös työpaikkaa. Nuorelle työssäoppijalle saattaa työssäoppimisjakso olla ensimmäinen kokemus työelämästä. Jo pelkästään työelämän pelisääntöihin oppiminen saattaa olla jollekin työssäoppijalle yksi työssäoppimisen tavoite. Tekeminen ja onnistumisen kokemukset palkitsevat ja auttavat oppimaan. Myös työpaikoilla työssäoppimisjaksot ja työssäoppijoiden ohjaaminen antavat mahdollisuuden tarkistaa esimerkiksi omia toimintamalleja ja kehittää niitä.

”Että muistetaan se, että miksi se harjottelija on täällä, että se tosiaan on tullut oppimaan. Että itse tehtäs niitä hanttihommia ja annettais harjottelijan tehdä niitä mielekkäitä töitä, tai siis niitä niin sanotusti mielekkäitä, mut varmaan ymmärrät mitä tarkoitan. Mut siis sillä tavalla, että mitä ite ollaan vuosia tehty ni me katotaan vaan sivusta, että se homma menee oikeaan suuntaan ja oikealla tavalla ja itse tehdään samalla sitten kaikkea muuta, semmosta vähemmän tärkeää hommaa.” (Vastaaja 1)

”Että siinä tulee tavallaan myös se, että silloin minä opin siitä, että miten minä puhun, että toinen oppii. Ja tää lähti siitä, kun mä näytin että kuinka patteri pestään, ni kehitysvammanen sanoi, että "minä en ymmärrä, että mitä sinä puhut.", Niin minä sitten ajattelin, että "Mites me nyt tää otetaan uudestaan?". Elikä siis ihan oikeasti, siihen on panostettava miten sitä puhuu. Ja kattottava, että toinen ymmärtää, jos ei se sitä ääneen sano.” (Vastaaja 1)

”Mun mielestä se pitää ton meidän henkilöstön jossain määrin sillä tavalla niinkun vireenä ja pitää myös minut. Että mä niinku koko ajan tarkkailen, että missä niinku mennään. Elikä kokoajan vähän niinku omaakin työtä niinku kyseenalastan. Esimerkiks, niinku hyvänä esimerkkinä, jos on niinku vaikka kokki... ni esimerkiksi tän reseptiikan tarkkuus. Että meiltä se edellyttää aina niin paljon, että jos on resepti, ni meidän kokin täytyy se aina tarkistaa, että siinä on kaikki niinku paikallaan, ennen kun uskalletaan antaa se harjottelijalle. Että kyllä siinä on niinku monta hyvää... ja kyllä sieltä joskus harjottelijoiltakin joku vinkki tulee, mutta että vähemmän tietystikin on tullut. Että kyllä joutuu ihan itte tänne imemään sitä tietoa.” (Vastaaja 2)

”...meidänhän pitää toimia niinku mallina. Varmaan se niinkun jossain määrin ryhdistää sitä meidänkin toimintaa.” (Vastaaja 2)

”...joskus kuulee ja jotain vinkkiä voi joskus saada... Ja sitten ruvetaan tosissaan miettimään jotain hommaa, että onko tässä tosiaan niinku mitään järkeä. Eli kyllä sillä on merkitystä.” (Vastaaja 2)

Tärkeää on muistaa, että työssäoppija on tullut nimenomaan oppimaan ja sen vuoksi hänen tulisi myös antaa oikeasti tehdä erilaisia työtehtäviä. Myös virheistä oppii. Jos työssäoppijan ei anneta tehdä kaikkia työssäoppimisjakson tavoitteiden mukaisia työtehtäviä, työssäoppiminen vaikeutuu. Ohjauksen merkitys korostuu. Työpaikka-ohjaajan tehtävänä on olla tukena ja auttaa tarvittaessa. Työssäoppijaa ei saa jättää yksin. Vastuu työstä ja sen tuloksista on työpaikkaohjaajalla.

Työssäoppimisjaksot nähdään myös työpaikan ja työpaikkaohjaajan mahdollisuutena oppia uusia asioita. Monesti ammattimainen toiminta on hyvin rutiininomaista ja asioita tehdään ”kuten aina on tehty”. Kun työssäoppijalle joudutaan perustelemaan omia rutiininomaisia toimintamalleja, voidaan samalla kyseenalaistaa rutiineja ja löytää jokin järkevämpi tapa toimia.

Työssäoppijan mallina toimiminen on vastuullista. Epäilen kenenkään haluavan ottaa vastuulleen sitä, että on opettanut väärän toimintatavan työssäoppijalle. Työpaikka-ohjaaja oppii ja kehittyy ammatillisesti itsekin, kun joutuu miettimään ja kyseenalaistamaan omia rutiinejaan erityisesti silloin, kun yrittää selittää työssäoppijalle, miksi ja miten joku työtehtävä pitäisi tehdä jollain tietyllä tavalla.

Työpaikoilla ollaan avoimia uusille asioille, joita työssäoppija saattaa tuoda mukanaan. Oppilaitoksessa on saatettu opettaa opiskelijoille esimerkiksi uusia toimintamalleja ja työtapoja, jotka voidaan ottaa käyttöön myös työpaikoilla.

## 5.2 Työssäoppimisprosessin merkitys työssäoppimispaikalle

Työssäoppimisjaksot voidaan nähdä yhtenä työpaikkojen rekrytointikanavana. Työpaikoilla on mahdollisuus tutustua työssäoppimisjaksoilla mahdollisiin tuleviin työntekijöihin, perehdyttää ja kouluttaa heistä työvoimaa esimerkiksi sairauslomien sijaisuuksia varten tai kesälomien sijaisjärjestelyjä varten.

”Mutta me oikeesti on kasvatettu se meille. Tosin tässä tulee esille se työssäoppimisen etu, että työpaikoilla on mahdollista kouluttaa itselleen sopivaa, räätälöityä työvoimaa. Se on siis toteutunut tässä. Kyllä, se on toteutunut.” (Vastaja 1)

”Elikä olen ihan räätälöidysti kouluttanut opiskelijasta ihan suurkeittiökokin. Täähän on niin iso ravintola, että tänne on tosi vaikea ollut saada tekijää. Me lähdettiin ihan koulun kanssa tekemään sopimus, että mä lähdän ihan tähän tiettyyn työhön kouluttamaan, että se koko ajan tekee vain ja ainoastaan tota isoa keittiötä. Muuta ei lähdetty ottamaankaan, vaikka onkin näin iso ravintola. Mutta ihan vaan ajettiin se ihminen sisään siihen työhön, ja nyt hän on sitten työssä meillä.” (Vastaja 2)

Työssäoppimisjaksot ovat todellisia mahdollisuuksia työpaikoille ja työssäoppijoille. Sillä, miten oppilaitoksissa työssäoppimisjaksot ajoitetaan, on suuri merkitys ”täsmäkoulutuksen” kannalta. Mikäli viimeiset työssäoppimisjaksot ennen opiskelijan valmistumista ajoitetaan niin, että työllistyminen viimeiseen työssäoppimispaikkaan mahdollistuu saumattomasti, tehdään palvelus sekä työpaikalle että työssäoppijalle.

Tätä mahdollisuutta tulisi tutkijan mielestä korostaa valmennettaessa opiskelijoita työssäoppimisjaksoilleen.

Työssäoppimisjaksojen tulisi täydentää oppilaitoksessa annettavaa opetusta. Työssäoppimisjaksoille on asetettu tavoitteet ja kriteerit. Myös osa tutkintojen tavoitteista voidaan oppia työelämässä työssäoppimisjaksoilla. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijat saavat lisäksi mahdollisuuden soveltaa käytännössä jo oppilaitoksessa oppimiansa tietoja ja taitoja sekä mahdollisuuden harjaantua oman alansa työtehtävissä.

”Sillä tavalla mä niinku kyseenalaistan, että näitä, ketä tulee uusia koulun penkiltä opiskelijoita, mä kyseenalaistan että mitä ja miten siellä niinku ylipäättään opetetaan. Kuinka ruohonjuuritasolta siellä lähetään, toki täytyy olla jotain porkkanan kuorimista ja muuta, mutta kuinka hyvin osataan tänä päivänä hyödyntää noita puolivalmisteita ja sitten kuinka omavalvonta ja hävikinhallinta. Niinku tämmösiä asioita meillä korostetaan täällä. Mikä musta tuntuu, että siellä koulun puolella ei sitä ole tullut niinku niin paljon tullut esille.” (Vastaja 1)

”Niin, niistä opiskelijoiden tavoitteista... mä toivoisin, että opiskelijoilla olisi itse, omin sanoin tehdyt tavoitteet. Ei jostain opuksesta suoraan kopioidut tavoitteet, koska musta tuntuu, ettei ne kannata tai johda mihinkään. Että niihin ei olla niinku sillä tavalla sitouduttu, vaan että opiskelijat laitettais niinku ihan oikeasti itse miettimään, että mitä ne haluaa oppia. Ja sitte olen aina sanonut niille, ketä tännekin nyt tulee, että lähtisivät miettimään siitä, ettei lähdetä kehittämään sitä mikä sun vahvuus on, vaan päinvastoin, että jos tunnet että joku osa-alue on sun heikkous, niin nyt sitten täällä lähdetään sitä vahvistamaan. Et se ei todellakaan olen niin... et siis, toisethan kun on hyvin kunnianhimosia ja hakevat sitä hyvää arvosanaa.. niin mä sanon, ettei missään tapauksessa. Et niinku virheitä ei saa pelätä. Ja sitten tommosta osa-alueesta jota ei hallitse, ni lähtis niinku kehittämään, ni se on upeeta kattoa täällä meidänkin, että kuinka se kasvu ja kehittyminen niinku tapahtuu. Jotkut on kylä ihan ottanut siitä vaarin, kun mä oon rohkassut että ilman muuta... ett´ tänne ei tarvi tulla ammatilaisena ja niinku valmiina. Et harjottelija on silleen ihana, että ne voi olla niin sanotusti tyhmiä, että ne saa ja kaikkea saan kysyä.. ja pitää kysyä.” (Vastaja 2)

”Opiskelijathan sanovat oppivansa täältä ihan hirveästi, mutta... ehkä se mitä enemmän voisi kouluissa käydä läpi olisi se omavalvonta... että sitä pitäisi käydä enemmän läpi. Että kun sitä käydään täällä läpi, niin huomaa että sinä on niinku sellasta epätietosuutta. Tietysti raaka-aineiden käsittelyssä ja hävikin hallinnassa. Sitä ei varmaan koulussa sillä tavalla tulekaan kuin täällä työelämässä. Ja sitten se, että opiskelijat tekisivät itse tavoitteensa harjoitteluunsa... ehdottomasti painotan sitä. Ei niin, että ne vain kopioidaan jostain. Enemmän vapautta opiskelijoille siihen. Sitten se, että joskus tuntuu, ettei opiskelijoilta vaadita riittävästi...sit vaikka noi kirjallisetkin tehtävät... kyllä ihan peruskokkikin tarvitsee jonkunlaiset kirjalliset taidot, vaikka ihan lomakkeiden täyttämistä tai sellasta. Ei



riitä, että kädet tekee vaan.. tarvitaanki kirjallisia töitä. Kirjailija ei tarvi olla kuitenkaan.” (Vastaaja 2)

Oppilaitoksessa opetetaan ammattitaidon perusteet, joita syvennetään ja sovelletaan työssäoppimisjaksoilla ja lopulta työelämässä. Oppilaitoksissa ei välttämättä ole resursseja opettaa asioita aina riittävän syvällisesti ja monipuolisesti. Esimerkiksi kaikkien mahdollisten koneiden ja laitteiden hankkiminen ei ole mahdollista tai edes järkevää. Työelämässä tulee eteen myös luonnollisia työelämän tilanteita, joita ei voida oppilaitoksissa järjestää. Työelämässä kuitenkin odotetaan, että tiedot ja taidot ovat nykypäivän työelämään soveltuvia ja ajantasaisia.

Opiskelijoiden tulisi itse olla perillä paremmin omista työssäoppimisen tavoitteistaan, siitä, mitä osaavat, mitä haluavat oppia ja miten. Korostetaan kuitenkin sitä, että työssäoppijan ei tarvitse vielä osata, vaan työssäoppimisjaksolle on tultu nimenomaan oppimaan. Työssäoppimisen tavoitteiden tulisi lähteä työssäoppijasta ja hänen osaamisestaan tai osaamattomuudestaan. Myös kirjalliset työssäoppimiseen liittyvät tehtävät koettiin tärkeinä ja toivottiin, että myös opiskelijat panostaisivat niihin.

Ammattitaitoisista ja oikealla asenteella varustetuista työntekijöistä on aina pulaa työpaikoilla. Työntekijöiden rekrytoiminen vie kuitenkin aikaa, rahaa ja voimavaroja. Ammattitaitoisen työnhakijan ei ole useinkaan helppoa erottautua ja tuoda omaa osaamistaan esille normaaleissa rekrytointiprosesseissa. On yhteiskunnan varojen hukkaan heittämistä, mikäli opiskelija valmistuu alalle, jolle ei sitten kuitenkaan jää, tai hän jättää opintonsa kesken. Opiskelijalle itselleen opintojen keskeyttäminen saattaa olla myös suuri riski syrjäytyä työelämästä ja yhteiskunnasta.

”Ja sit vielä sellanen, että kun ne on valinnu tän keittiöalan, ni tavallaan tää on meillä nyt mainoksen paikka, että tää on hyvä työpaikka. Siis en tarkota xxx:n koulua, vaan keittiökoulua, mitä tahansa keittiötä. Että menet sitten mihin tahansa, niin tää on hyvä juttu.” (Vastaaja 1)

”...kun ollaan ketjussa, niin sana kulkee.. Olen sanonutkin opiskelijoille, että olette itteenne käyntikortteja, että muistakaa hoitaa homma sen mukaan. Ja sittenhän yleensä opiskelijoiden papereissa näkyy, että missä on ollut harjoittelemassa ja sitten tänne soitellaan. Ja sitten saatan suositella jo suoraan. Et jos mä nään, että joku on hyvä ja tiedän, että se hakee töitä, niin ilman muuta. Tai sit niinku nytkin, kun just meiltä lähti kolme tosi hyvää harjottelijaa, niin sanoin että sitten kun haette töitä, niin muistakaa mainita... tai ottakaa sit vaikka suoraan minuun yhteyttä, että mä tulen sitten ehdottomasti suosittamaan teitä.” (Vastaaja 2)

”...niinku mun itteni motto, mitä just yritän henkilöstöllekin sanoa, tällai yritettäis just saada sitä positiivista kuvaa tästä alasta.” (Vastaaja 1)

”Ni sitten on otettu viikon motoksi se harjottelijoiden huomioiminen. Ja muistetaan se, että miksi se harjottelija on meillä. Ja sit mä oon sanonut, että sen täältä kiinni, että millaista viestiä se harjottelija vie täältä sinne koululle... Että mikälaista viestiä se koululle vie, ni sen mukaan me saadaan niitä harjottelijoita. Että jos se lähtee täältä ja kertoo, että on ihan paska paikka, ni ei tarvi odottaa harjottelijoita.” (Vastaja 2)

”Olenkin saanut tosi hyvää palautetta harjottelijoilta ja opettajiltakin. Että tää on ollu tosi tykätty harjottelupaikka. Että täällä on arvostettu harjottelijoita. Ja sen on kyllä ollu jotenkin mun sydämen asia koko ajan, että olen halunnut panostaa noihin nuoriin.” (Vastaja 2)

Työssäoppimisen voi nähdä myös eräänlaisena mainoksena yrityksestä ulospäin, koska sana kiertää. Myös koko ammattialan markkinointikanavana työssäoppimisella on suuri merkitys. Siksi työssäoppijoille pitää antaa mahdollisimman hyvä kuva yrityksestä ja ammatista. Niin oppilaitosten kuin työpaikkojenkin kannattaa todella panostaa työssäoppijoiden ohjaukseen ja työssäoppimisjaksojen onnistumiseen.

## 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Työssäoppimisen merkitys kasvaa erityisesti silloin, jos ja kun oppilaitoksissa on jouduttu vähentämään varsinkin käytännön opetuksen tuntiresursseja. Käytännön kädentaitojen hankkiminen vaatii paljon harjaantumista, joka on vaikeaa toteuttaa pienillä tuntiresursseilla. Työssäoppiminen antaa-kin kädentaitojen harjaantumiseen oivat mahdollisuudet. Ehkä oppilaitoksissa kiinnitetään hieman jo liikaakin työssäoppimisen määriteltyyn 20 opintoviikon minimimäärään. Ajatellaan kenties hieman vanhakantaisestikin, että vain opettajan antama opetus on sitä oikeaa opetusta. Kuitenkaan mitään enimmäismäärää työssäoppimiselle ei ole säädetty. Opinnoista voidaan suorittaa vaikka koko 120 opintoviikkoa työssäoppimalla. Lisäksi oppilaitosten mahdollisuudet jatkuvaan, varsinkin kalliimpien koneiden ja laitteiden uudistamiseen ovat melko rajalliset. Tällöin opiskelijoilla on nimenomaan työssäoppimispaikoissaan mahdollisuus päästä tutustumaan näiden laitteiden käyttöön.

Työssäoppimisjakson tavoitteiden muuttuminen ja työpaikkakoulutuksen lisääntyminen ovat tuoneet paineita ravitsemisalan yrityksille. Henkilökuntaa on täytynyt kouluttaa, jotta pedagogista ohjausta on kyetty antamaan. Työyhteisöjen on varauduttava joustavaan toimintaan ja töiden uudelleen organisointiin työssäoppimisjaksojen aikana.

Ravitsemisalan yrityksissä on suhtauduttu myönteisesti työssäoppimiseen ja sen tuomiin haasteisiin. Työpaikkaohjaajat ovat olleet yhteistyökykyisiä ja suhtautuneet positiivisesti opiskelijoiden työssäoppimisen tavoitteisiin sekä ohjanneet ja kannustaneet opiskelijoita heidän työssäoppimisjakson aikana. Työssäoppimisen tuomat muutokset on otettu vastaan yllättävän positiivisesti siihen nähden, miten työssäoppimiseen suhtauduttiin ennen sen alkamista. Luulen kuitenkin, että työpaikoilla ei olla vielä täysin ymmärretty, mitä muutoksia ja vaatimuksia työssäoppiminen tuo tullessaan. Oppilaitoksilla on suuri vastuu kehittää työssäoppimista siten, että se rasittaisi mahdollisimman vähän yrityselämää, jolloin myös jatkossa olisi helppoa saada tasokkaita, työssäoppimisen ohjaukseen paneutuneita työssäoppimispaikkoja.

Tulevaisuudessa työssäoppimisen kehittämisen mahdollisuuksia voisivat olla esimerkiksi yritysten kanssa yhteistyönä tehdyt oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat. Työssäoppimisen resursointia tulisi lisätä, jotta yhteistyö opettajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan kesken toteutuisi paremmin. Oppilaitoksissa ja työelämässä pitäisi olla selkeä roolijako siitä, mitä asioita oppilaitoksessa ja työssäoppimispaikoilla opetetaan. Opetussuunnitelmien sisältöjen tulisi olla myös selkeitä kaikille osapuolille.

Tärkeää työssäoppimisen onnistumisen kannalta on yritysten johdon ja henkilöstön motivaatio. Yrityksillä tulisi olla selkeä käsitys siitä, mitä he hyötyvät työssäoppimispaikan järjestämisestä ja hyvästä ohjauksesta. Tässä kohdassa oppilaitoksen ja yrityselämän välinen yhteistyö on tärkeässä asemassa muunmuassa yrityksen toiminnan kehittämistä koskevien oppimistehtävien kautta.

Tulevaisuuden haasteita työssäoppimisen järjestämisessä ovat riittävä resursointi ohjauksen tason nostamiseksi sekä oppilaitoksissa että työssäoppimispaikoilla. Työssäoppiminen tuo mukanaan myös kysymyksen työssä jaksamisesta. Alati vaihtuvat työssäoppijat saatetaan työelämässä kokea rasitteena, ellei työssäoppimista markkinoida kunnolla ja hoideta mahdollisimman vähän työelämän normaaleja työrutiineja häiritsemättä tai jos työpaikka ei koe työssäoppijoista olevan konkreettista hyötyä sen toiminnalle.

Jo nyt on havaittavissa työpaikoilla väsymystä jatkuvaan työssäoppimispaikkojen kyselyyn. Yhä useammin opiskelijoilta evätään pääsy yritykseen. Erilaisia työssäoppimispaikkojen rekistereitä onkin jo kehitteillä, muun muassa Internetiin, helpottamaan työssäoppijoiden ja työssäoppimispaikkojen kohtaamista sekä työssäoppimisjaksojen ajoitusta. Yhtenevät työssäoppimisen ohjeistukset oppilaitoksilta työssäoppimispaikkoihin voisivat myös osaltaan helpottaa tätä ongelmaa.

Työssäoppiminen on omalta osaltaan valmistanut työpaikkoja nuorten ammatillisiin näyttöihin. Työpaikoilla on ollut mahdollisuus tottua nuoriin työssäoppijoihin ja ymmärtää ohjauksen merkitys. Ne työpaikat, jotka haluavat vain ottaa opiskelijasta kaiken hyödyn irti ”ilmaisena työvoimana” tai eivät muusta syystä sovellu työssäoppimispaikoiksi, karsiintuvat toivon mukaan pois työssäoppimispaikkojen rekistereistä.

Työssäoppiminen voidaan nähdä enemmänkin mahdollisuutena kouluttaa yritykselle sen tarvitsemia tulevia työntekijöitä ja koko organisaation kehittymismahdollisuutena. Varsinkin motivoituneet ja oppimishaluiset ja -kykyiset työssäoppijat työllistyvät usein ammatillisesta koulutuksesta valmistumisensa jälkeen yhä useammin aikaisempiin työssäoppimispaikkoihinsa. Yritysten kannattaakin entistä enemmän panostaa työssäoppijoidensa ohjaukseen kilpailun kiristytessä työntekijöistä.

Ongelmatonta työssäoppimisen onnistuminen ei ole. Miten saadaan työssäoppimisjaksot järjestettyä niin, että opiskelijat ja työpaikat hyötyisivät tästä ajasta mahdollisimman hyvin? Vastuu onkin ammatillisen koulutuksen järjestäjillä. Työssäoppimisjaksot tulisi voida ajoittaa joustavasti työelämän ja opiskelijan tarpeita kuunnellen. On muistettava, että 20 opintoviikon vähimmäismäärä 120 opintoviikon tutkinnoissa ei tarkoita sitä, ettei työssäoppimisen määrä voisi olla vaikka 120 opintoviikkoa. Kaikki teoria opetuskin tavoitteineen lähtee opetussuunnitelmien perusteissa työelämän tarpeista ja tilanteista, joten yhteiset aineetkin tulisi voida integroida enemmän käytännön työtilanteisiin ja työssäoppimiseen.

Työssäoppimisjakson ajoituksessa täytyy huomioida ajankohta, jolloin työpaikalla on tavoitteiden mukaisia työtehtäviä tarjolla. Toisaalta työssäoppimisen ajoituksella saattaa olla myös olennainen vaikutus opiskelijan työllistymiselle. Työssäoppimisjaksojen tulisi olla riittävän pitkiä, jotta näihin ongelmiin voitaisiin saada ratkaisu.

Mikäli ohjaus työssäoppimisjaksolla on puutteellista tai tavoitteisiin ei päästä, tulisi työssäoppiminen keskeyttää. Työssäoppiminen voi keskeytyä myös opiskelijan ongelmista johtuen. Näissä tilanteissa ongelmaksi nousee opiskelijan opintojen etenemisen turvaaminen. Uuden työssäoppimispaikan hankkiminen nopealla aikavälillä ei välttämättä aina onnistu. Oppilaitoksen omia työpisteitä tulisi työssäoppimisen keskeydyttyä pystyä hyödyntämään, kunnes uusi työssäoppimispaikka saadaan hankittua.

Työssäoppiminen kehittää paitsi opiskelijoiden, mutta myös työssäoppimispaikkojen ja työssäoppimista ohjaavien opettajien ammattitaitoa. Opiskelijat pääsevät mukaan oikeisiin, aitoihin työtehtäviin ja näkevät, minkälaista ammattitaitoa ja osaamista työelämä heiltä vaatii. Opiskelijoiden on mahdollista päästä työpaikoille käyttämään koneita ja laitteita, joita oppilaitoksessa ei välttämättä ole. Opiskelijat tuovat oppilaitoksista kenties uusia käytänteitä ja uutta tietoa työpaikoille. Työpaikat myös joutuvat usein perustelemaan omia käytänteitään ja työtapojaan opiskelijoille ja siten myös miettimään niiden järkevyyttä ja mahdollista kehittämistä. Työssäoppimista ohjaavien opetta-

jien työelämäosaaminen ja ammattitaito päivittyvät ohjauskäyntien ja ohjauskeskustelujen yhteydessä. Oppilaitoksen työelämäyhteydet ja verkottuminen parantuvat, millä on vaikutusta myös oppilaitoksesta valmistuvien opiskelijoiden työllistymiseen. Työelämällä on mahdollisuus vaikuttaa ammatillisen koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Luottamus ammatilliseen koulutukseen parantuu.

Työllistymisnäkökulmasta työssäoppimista tarkasteltaessa. Sen voidaan katsoa palvelevan opiskelijoita, ja työelämää. Opiskelijat saavat arvokasta kokemusta työelämästä ja voivat hyödyntää sitä paitsi opiskelussaan, mutta myös työnhaussa. Työelämällä on mahdollisuus katsastaa ja muokata etukäteen mahdollisia tulevia työntekijöitään. Yhä useampi opiskelija saakin kesätöitä tai valmistuttuaan työllistyy työssäoppimispaikkaansa.

Kokemustiedon pysyvyyden vuoksi olisi tärkeää, että työssäoppimispaikkojen käytänteet olisivat asianmukaisia. Liian usein työssäoppimisjaksojen jälkeen kuulee opiskelijoilta, miten oppilaitoksessa opittu on ristiriidassa työelämän käytänteiden kanssa. Oppilaitoksessa tulisi näin ollen kiinnittää erityistä huomiota työssäoppimispaikkojen valintaan myös tämä näkökulma huomioiden, olettaen, että teoriaopetus on ajanmukaista. Opiskelijoiden poisoppiminen vääristä tai vanhentuneista työelämän käytänteistä voi olla myöhemmin vaikeaa.

Kaikilla työssäoppimispaikoilla ei ole vielä oivallettu työpaikkaohjaajan merkitystä. Työssäoppijoita otetaan työpaikoille pääsääntöisesti hyvinkin mielellään, mutta välttämättä ohjaukseen ei aina olla valmiita panostamaan riittävästi. Hyvin usein työpaikkaohjaajaksi nimitetään työpaikan esimies, joka ei kuitenkaan käytännössä ole ohjaamassa työssäoppijaa. Liian usein työssäoppija laitetaan työskentelemään jopa työssäoppimisjakson alkuvaiheessa itsenäisesti, jopa yksin. Oppilaitoksen vastuulla onkin huolehtia, että opiskelija saa riittävästi tarvitsemaansa ohjausta työssäoppimisjaksollaan. Mikäli ohjaus on puutteellista, tulee siihen puuttua ja tarvittaessa vaihtaa opiskelija toiseen työssäoppimispaikkaan. Tämä vaatii työssäoppimisen ohjaajalta rohkeutta ja ylimääräisiä resursseja, sillä uuden työssäoppimispaikan etsiminen ja uusien työssäoppimissopimusten tekeminen sekä uuden työssäoppimispaikan ohjeistaminen vaativat aikaa. Oppilaitoksella on kuitenkin viime kädessä vastuu työssäoppimisesta ja sen tavoitteiden saavuttamisesta. Toivottavaa olisikin, että oppilaitosten työssäoppimispaikkojen rekistereistä poistettaisiin työpaikat, joissa työssäoppijat eivät saa riittävästi ohjausta tai josta ei löydy koulutettua työpaikkaohjaajaa. Ehkäpä tämä motivoisi omalta osaltaan työpaikkoja kouluttamaan työntekijöitään työpaikkaohjaajiksi.

Työssäoppimisen ohjauksen ja sen tavoitteiden toteutumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että työpaikkaohjaaja on motivoitunut ohjaamiseen sekä tietää mitä tekee. Ohjaajan persoonalliset ominaisuudet eivät myöskään ole vähäpätöisiä ohjauksen onnistumisen kannalta.

Arviointi kuuluu olennaisena osana opiskelijan työssäoppimisen ohjaukseen mutta se koetaan usein myös työssäoppimisen ohjaamisen vaikeimpana osana työpaikoilla. Työssäoppimisen ohjeistuksen ja ohjaavan opettajan ohjaus- ja arviointikäyntien yhteydessä arviointikriteerit tulisikin käydä yhdessä läpi työpaikkaohjaajan kanssa. Tämä helpottaisi myös opiskelijan itsearviointia. Opettaja on arvioinnin ammattilainen, ja hänen antaa tukensa työpaikkaohjaajalle tarvittaessa tulisi. Arviointia tulisi toteuttaa säännöllisesti työssäoppimisen edetessä. Arvioinnin tulee olla oppimista edistävää; ohjaavaa, korjaavaa, kannustavaa, jatkuvaa, asiallista, rehellistä ja kehittävää. Myös opiskelijan itsensä tulisi arvioida kokemuksiaan, toimintaansa ja oppimistuloksiaan.

Työssäoppiminen vaatii osansa työpaikan henkilöstön resursseista. Työpaikan henkilöstön kouluttaminen työssäoppimiseen, sen tavoitteisiin ja opiskelijan ohjaamiseen olisi kuitenkin ensisijaisen tärkeää, jotta työssäoppija saisi asiantuntevaa ohjausta ja siten hyötyisi työssäoppimisjaksoistaan sekä kehittyisi ammatillisesti oikeaan suuntaan.

## 7 LOPUKSI

Yritysten sitoutuminen työssäoppimisen järjestämiseen ja ohjaukseen ei aina ole ongelmatonta. Eri-tyisesti alueilla, joissa on useampia saman ammattialan oppilaitoksia, saattaa jatkuva työssäoppimispaikkojen kysely tuoda oman taakkansa yritysten kiireiseen arkeen. Oppilaitokset ovat yrittäneetkin jaksottaa omia työssäoppimisaikojaan välttämällä niiden päällekkäisyyttä. Mikäli halutaan, että opiskelija saavuttaa työssäoppimisjaksolle asetetut tavoitteet, kovin paljon liikkumavaraa ei työssäoppimisjaksojen ajoittamisessa kuitenkaan ole. Työssäoppimisen ohjaus vaatii myös yrityksen ja sen työntekijöiden sitoutumista ja asiaan paneutumista, siis aikaa, joka voidaan myös kokea ylimääräisenä rasitteena. Tätä kuvaa hyvin se, miten vaikeaa yritysten edustajia on saada työpaikkaohjaajille tarkoitettuun koulutukseen.

Kuten Ruohotiekin (2000, 51–50) toteaa, vaikuttaa ammattitaidon kehittymiseen enemmän työkokemusten kautta oppiminen kuin perinteinen oppilaitosopiskelu. Työssä on usein mahdollista kokeilla erilaisia taitoja ja toimintamalleja käytännössä. Taustalla täytyy olla myös teoreettista tietoa, jota testataan työprosesseissa ja josta keskustellaan ja jota reflektoidaan työyhteisössä yhdessä ammattilaisen kanssa. Työpaikalla oppimisen ja oppilaitoksissa oppimisen tulisikin täydentää toisiaan. Ihannetapauksessa yksilön kehittyminen, ammatillinen kasvuprosessi, jatkuu koko eliniän ajan. Ihminen kokee, että hänellä on työssään jatkuvasti mahdollisuuksia kehittyä. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että kasvuprosessi katkeaa usein jossakin vaiheessa. Tuolloin työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkitystä ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi.

Työssäoppimisen uudistuksen myötä koulutus ja työelämä lähestyvät toisiaan, mikä laajentaa molempien osapuolien ammattitaidon ja osaamisen kasvumahdollisuuksia. Työssäoppimisjaksojen pidentyessä opiskelijat saavat paremman ammattitaidon ja valmiudet työelämään. Työelämä voi vaikuttaa työssäoppimisen kautta tulevaan ammattikuntaansa ja kouluttaa sitä omiin tarpeisiinsa. Samalla myös oma osaaminen päivittyy oppilaitoksessa mahdollisesti tarjottavan uuden osaamisen tasolle. Ammatillisenkoulutuksen tulee opettaa opiskelijoille ammatilliset perusasiat ja kehittää heidän elämän hallintaan sekä sosiaalisiin taitoihin, oppimiseen ja ongelmanratkaisuun liittyviä taitoja.

Oppilaitoksissa tulisi myös muistaa, että kaikki työpaikat eivät sovellu työssäoppimispaikoiksi esi-



merkiksi huonon työilmapiirin tai epäasiallisen ohjauksen vuoksi. Tällaisia työpaikkoja tulisikin välttää työssäoppimispaikkoina. Opiskelijan oppimisen ja itsetunnon kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että huonoja kokemuksia työssäoppimisjaksoilta ei tulisi. Mikäli työssäoppimisjakso ei toteudu suunnitelmien mukaisesti syystä tai toisesta, tulisi se keskeyttää rohkeasti ja järjestää toinen työssäoppimispaikka, vaikkapa oppilaitoksen omissa työskentelypisteissä. Voihan olla, että opiskelija ei esimerkiksi vielä ole ollut valmis oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaan työssäoppimiseen.

## LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, H. & Lasonen, J. 2000. Työssäoppimisen ohjaaminen työpaikoilla. Luentomoniste Ammattikasvatuksen päivillä 30.-31.3.2001. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU, 2001.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Argyris, C. 2000. Teaching Smart People how to learn. Teoksessa Cross, R. & Israelit, S. (toim.) Strategic Learning in a Knowledge Economy. Individual, Collective and Organizational Learning Process. Boston. Butterworth-Heinemann, 279 - 295.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2: Opettajien didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 8/1995.
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Bogdan, R. C & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An Introduction to Theory and Methods, 2<sup>nd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, A. 1998. Designing effective learning program for the development of a broad occupational competence. Teoksessa Nijhof, W. J. (edit.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 165 - 186.
- Candy, P. C. & Grebert, R. G. 1991. Ivory tower to concrete jungle. The Difficult Transition from Academy to the Workplace as Learning Environment. Journal of Higher Education 62 (5), 570 - 592.
- Clutterbuck, D. 1998. Learning Alliances- Tapping into Talent. London: IPD House.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (edit.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage Publications. 1–33.
- Elinkeinoelämän Valtuuskunta EVA raportti: Mestareita vai maistereita? Raportti koulutuksesta. Päivitetty 4.4.2001 □ viitattu 2.5.2002 □.
- URL:<http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/koulutus2001/luku7.htm>
- Ellström, P-E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Stockholm: Publica.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000, Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Eskola, J. 2007. 6–8 (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa Viinamäki, L. ja Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. 32–46.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 98 - 135.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Goetz, J.P & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Orlando: Academic Press.
- Goward, N. J. 1984. The fieldwork experience. Teoksessa Ellen, R. F (edit.) Ethnographic research. A guide to general conduct. London: Academic Press. 87–100.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage. 105 - 117.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen Kvalifikaatioidenluokitusjärjestelmien konstruointi. Väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy -Juvenes Print.
- Harra, K., Raitaniemi V. & Ruohotie P. (toim.) Työpaikkakouluttajan opas. OKKA-säätiö. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy 2000.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattitaito ja sen analysointi. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisu n:o 85. Hämeenlinna: Prometec.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hodkinson, P & Issitt, M. (1995) The challenge of competence. London: Cassell. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) Työelämä osana insinööriopintoja. A:6/2004. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy 21 - 35.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. Teoksessa Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis 1090.

- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä. Miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009), Työssäoppimisen lumo, Ammatillisen ja ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Hämeen ammattikorkeakoulun e-julkaisuja 3/2009. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kamppinen, M. 1995. Kaaos & Kosmos 2. Kognitiivisen kulttuurintutkimuksen metodiikka ja metodologia. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Kaulio, P., Kostiainen, R., Mononen, R. & Ojala, K. 2001. Työssä oppimaan. Opettajan kirja. Helsinki: Edita.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimusteoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Kolb, D.A. (1984) *Experimental Learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Kulmala, J. 1998. Työssäoppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. (toim.). Työssä oppiminen. Oppilaitoksen ja työelämän roolimuuutos. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 12 - 51.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 630/21.8.1998.
- Lasonen, J. 2001 : Työpaikat oppimisympäristöinä työpaikkaohjaajien, opiskelijoiden ja opettajien arvioimina Silta- hankkeen (2+1) kokemuksista. Opetushallitus 2001. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lavikka, R. 2000. Palvelukseen halutaan ”hyvä tyyppi” eli osaaminen perinteisessä teollisuudessa. *Sociologia* 37(1), 1–17.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis 1090.
- March, J. G., Olsen, J. P., (1975), The Uncertainty of the Past: Organizational learning under Ambiguity, *European Journal of Political Research*, no 3, 147 - 171. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J., Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Marsick, V. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa Mezirow, J. Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden

tutkimus- ja koulutuskeskus

- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodoligoasarja 4. Viro: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: Kohti uudistuvaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Michel, J. 1995. Another Look at Engineering Education. From Information to Knowledge. Australian Journal of Engineering Education 6 (2), 1 - 13
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. . Helsinki:Gaudeamus. Teoksessa Raunio, K. (1999) Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Tammer-Paino,
- Määttä, V. ja Törrönen, S. 1999: Työssäoppimisen hyvää käytäntöä etsimässä. Työssäoppimisen pilottihankkeiden kokemusten tarkastelua. Kehittyvä koulutus 8/1999, Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford: Oxford University Press.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivalukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmeniakustannus.
- Opetushallitus (1998) Työssäoppimisen opas. Kehittyvä koulutus 5. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetushallitus (1999a) Työssäoppimisen opas työpaikoille. Toinen painos. Helsinki: Sävyaino.
- Opetushallitus (1999b) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Kehittyvä koulutus 5. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetushallitus (2004) Työpaikkohjaajien koulutusohjelman perusteet 2 ov. Moniste 2. Helsinki: Edita Prima Oy,
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Opetus 2000. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Puuronen, V. 2007. Etnografinen tutkimus. Teoksessa Viinamäki, L. ja Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. 101–120.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 970.

- Raunio, K. (1999) Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Tammer-Paino.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab. Teoksessa
- Ruohotie, P., Honka, J., Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. (2000), Muuttuva työelämä ja jatkuva oppiminen. Teoksessa Harra K., Raitaniemi V., Ruohotie P.(toim.): Työpaikkakouluttajan opas. OKKA -säätiö. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy 2000.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Skills. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.
- Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) Työelämä osana insinööriopintoja. A:6/2004. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy 21 - 35.
- Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa Räisänen, A. (toim.). Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Opetushallitus. Helsinki.
- Salonen, T. 2004. Tieteenfilosofia. Lapin yliopiston menetelmätieteellisiä tutkimuksia 1.Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5–6): 377–386.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto.
- Sternberg, R.J.1999. What do we know about tactic knowledge? Making the tactic become explicit. Teoksessa R.J Sternberg & J.A. Hovarth (Edit.) Tactic knowledgw in professional practice. New Jersey: Mahwah, 231 - 236.
- Stufflebeam, D. Skinkfield, A. 1985. Systematic Evaluatioa. Kluwer-Nijhoff, Boston. Teoksessa Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009). Työssäoppimisen lumo. Ammatillinen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työeläyhteistyön hyvät käytänteet. HAMKin e-julkaisuja 3/2009. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (toim.) 2001. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia. (8 - 9). Helsingin yliopisto, Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, V. 2009. Keittiömestarin huippuosaaminen mestarien itsensä kertomana. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 100. Väitöskirja. Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print. Tampere 2009.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Aikakauskirja Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö-pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 20 (4), 293 - 305.
- Uusitalo, I. (2001). Ammattiin oppimisen muutos, Teoksessa Rökköläinen, M. & Uusitalo, I (toim.). Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa (13 - 23). Helsinki: Tammi.
- Varila, J. & Rekola, H. (2003). Mitä on työssäoppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssäoppimiseen. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia N:o 83. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. ISBN 952-458-281-3.
- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implication for vocational education. Journal of Vocational Education and Training. London: Triangle. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) Työelämä osana insinööriopintoja. A:6/2004. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 21 - 35.
- Vertanen, I. 2001. Työssäoppiminen - haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. (14-15). Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:137.
- Wesselink, R., Lans, T., Mulder, M. & Biemans, H. (2003). Competencebased Education. An Example of Practice. A paper presented at the ECER Conference, September 2003, Hamburg. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) Työelämä osana insinööriopintoja. A:6/2004. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 21 - 35.
- Visanti, M-L. 1999. Tulevaisuuden osaamistarpeiden laadullinen ennakointi. OSENNA. Loppuraportti, osa 1. Euroopan sosiaalirahasto tavoite 4-ohjelma. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perustutkinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsesensä arvioimana. Joensuu: Joensuun yliopisto