

TAMPEREEN YLIOPISTO

TYÖSSÄOPPIMISEN TOIMIVAT KÄYTÄNNÖT
Catering-alan ammatillisissa perusopinnoissa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus
Pro gradu -tutkielma
Heli Haataja
Tammikuu 2007

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa kuvailen ja arvioin sitä miten nuoret toisen asteen opiskelijat ja työelämän edustajat suhtautuvat työssäoppimiseen ja mitä he siltä odottavat. Tutkin ensimmäiseltä työssäoppimisjaksoltaan kouluopetukseen palanneiden opiskelijoiden ja heidän työpaikkaohjaajiensa kokemusten perusteella miten työssäoppimista tulisi kehittää. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja työelämän edustajat ovat catering-alalta.

Kuvaan työelämän ja yhteiskunnan muuttumista ammattikasvatuksen kannalta, työelämän edellyttämää osaamista, elinikäistä oppimista ja ammattiin kasvamista. Työssäoppimisen taustaa luvussa käsittelen sitä mikä on työssäoppimisen merkitys muuttuvassa työelämässä. Tämän jälkeen selvitän mitä työssäoppiminen tarkoittaa. Koulutuksen ja oppimisen haasteissa kuvaan elinikäisen oppimisen, ammatillisen koulutuksen, työelämän ja työssäoppimisen suhteita. Lopuksi käsittelen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä.

Työssäoppimisen teoreettisissa lähtökohdissa tavoitteenani on muodostaa työssäoppimisen viitekehys. Tässä luvussa käsittelen oppimisen keskeisistä ominaispiirteistä, joista tähän valitsin kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet, itsesääätelyn, motivaation, reflektiivisen ajattelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Tämän lisäksi teoreettisena lähtökohtana on ohjauksen teoria, jossa käsittelen työpaikalla ohjaamista sekä palautteen antamista ja arviointia. Viimeisenä teoriaa siitä millainen työpaikka on oppimisympäristönä.

Tutkimus on tehty laadullisella menetelmällä, koska se tuntui kiinnostavalta ja halusin olla vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluna, aineisto on melko pieni, kahdeksan tapausta. Kyseessä on tapaustutkimus, jonka perusidea on nähdä tutkittavat tapaukset esimerkkeinä yleisestä.

Tutkimukseni perusteella opiskelijat ja työelämän edustajat suhtautuvat työssäoppimiseen positiivisesti. Opiskelijat pitivät työssäoppimista virkistäväenä kokemuksena ja arvostivat sitä, että saavat työskennellä itsenäisesti. Työelämän edustajien positiiviset kokemukset koostuivat opiskelijoiden innokkuudesta ja niistä raikkaista tuulahduksista, joita nuori työssäoppija tuo työpaikoille. Opiskelija ja työelämän edustajat toivovat saavansa enemmän tietoa työssäoppimisesta. Tätä tietoa odotetaan oppilaitoksilta ja opettajilta. Tutkimuksen perusteella opiskelijat pitävät työssäoppimisen suurimpana puutteena koulutettujen työpaikkaohjaajien vähyyttä työpaikoilla. Koulun ja työelämän yhteistyötä on lisättävä niin, että työelämän edustajat pääsevät entistä enemmän mukaan työssäoppimisen suunnitteluun.

Asiasanat:

työssäoppiminen
catering-ala
ohjaaminen
palaute
työelämä

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1 Catering-alan kuvaus	2
1.2 Catering-alan ammatillinen perusopetus 2000- luvulla	3
1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	3
2. TYÖELÄMÄN JA YHTEISKUNNAN MUUTTUMINEN	4
2.1 Suomalaisen ammattikasvatuksen ja catering-alan kehittyminen	5
2.2 Työelämän ja yhteiskunnan muuttuminen ammattikasvatuksen kannalta	9
2.3 Työelämän edellyttämä osaaminen	10
2.4 Elinikäinen oppiminen	13
2.5 Ammattiin kasvaminen	14
3. TYÖSSÄOPPIMISEN TAUSTAA	17
3.1 Mitä työssäoppiminen tarkoittaa	18
3.2 Koulutuksen ja oppimisen haasteita	18
3.3 Koulutuksen ja työelämän yhteistyö	20
4. TYÖSSÄOPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	21
4.1 Oppimisen keskeisiä ominaispiirteitä	21
4.1.1 Itsesäätely	23
4.1.2 Motivaatio	28
4.1.3 Reflektiivinen ajattelu ja reflektiivinen oppiminen	30
4.1.4 Sosiaalinen vuorovaikutus	33
4.2 Ohjaus	35
4.2.1 Työpaikalla ohjaaminen	35
4.2.2 Palautteen antaminen ja arviointi	36
4.3 Työpaikka oppimisympäristönä	37
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1 Tutkimuskohteen tarkastelu	39
5.1.1 Opiskelijoiden ja heidän työssäoppimispaikkojensa kuvaus	40
5.1.2 Työelämäedustajien ja heidän yritystensä kuvaus	40
5.2 Tutkimusmenetelmät	41
5.3 Tutkimuksen luotettavuus	44
5.4 Tutkimusaineiston analysointi	46
5.5 Tulkinta	47
5.6 Eettiset kysymykset	48
6. TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	50
6.1 Opiskelijoiden kokemuksia	50
6.1.1 Opiskelijan kokemus: Tyypillinen tapaus	64
6.2 Työelämän edustajien kokemuksia	65
6.2.1 Työelämän edustajan kokemus: Tyypillinen tapaus	83
6.3 Yhteenveto	85
7. POHDINTAA	90
LÄHTEET	93

1. JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkimuksen taustalla on tutkijan kiinnostus työssäoppimista kohtaan. Tutkimuksen tekohetkellä työskentelin Forssan ammatti-instituutissa ruokapalveluesimiehenä ja catering-alan opettajana. Samaan aikaan, vuonna 2001, työssäoppimisen puolen vuoden jaksot tulivat pakollisiksi ammatillisissa tutkinnoissa. Työssäoppiminen nousi päivittäiseksi keskustelunaiheeksi, niin opettajien kuin opiskelijoidenkin keskuudessa. Huomasin, että opettajakollegat suhtautuivat siihen varauksellisesti. Epäiltiin esimerkiksi sitä, miten työpaikoilla osataan ohjata opiskelijoita ja pelättiin omien opetus-tuntien vähenemistä. Itse olin kiinnostunut asiasta ja juuri työelämästä tulleen huomasi olevani ainoa, joka silloin oli varauksettomasti työssäoppimisen kannalla.

Vuonna 2002 siirryin opetustehtävistä esimiestehtäviin, jossa toimin myös työpaikkaohjaajana, joten minulla on omia kokemuksia työssäoppijoiden ohjaamisesta työpaikoilla. Tämä omakohtainen kokemus työssäoppimisesta työelämän näkökulmasta ja opiskelijoiden ohjaamisesta työpaikalla vaikuttivat osaltaan aiheen ja tutkimuskohteen valintaan. Nyt toimin catering-alan kouluttajana Forssan aikuiskoulutuskeskuksessa, jossa koulutan pääasiassa perus- ja ammattitutkintoa opiskelevia Noste- ja oppisopimusopiskelijoita. Työssäoppimiseen liittyvät asia ovat osa jokapäiväistä työtäni. Tässä tutkimuksessa opettajan näkökulma työssäoppimisesta tulee esille omakohtaisten kokemusteni kautta.

Oma ammattialani on matkailu-, ravitsemis- ja talousala, josta edustan catering-alaa. Olen toiminut alalla vuodesta 1977 monessa eri tehtävässä ja monen eri työnantajan palveluksessa. Tämän kokemuksen perusteella pidän työssäoppimista hyvänä asiana koska nuorilla ei muutoin yleensä ole mitään kosketusta työelämään. Näin he pääsevät tutustumaan omaan alaansa ja saavat tärkeitä kokemuksia. Opiskelijoiden käsitys siitä, että he ovat valinneet oikean alan voi vahvistua ja lisätä motivaatiota opiskella tai he voivat huomata valinneensa väärän alan. Joka sekin on tärkeä havainto tulevaisuuden kannalta.

1.1 Catering-alan kuvaus

Catering- eli suurtalous- ja ruokapalvelualalla tuotetaan ruokapalveluja kodin ulkopuolella tapahtuvaa päivittäistä ruokailua sekä edustus- ja tilaustarjoilua varten. Catering-alan hankinta- ja tuotantotoiminnoilla vaikutetaan alkutuotantoon, elintarvike- ja laitteellisuuteen sekä kauppaan. Alalla yhdistyvät laajamittainen ruokatuotanto, jossa käytetään hyväksi suurkeittiöille ominaista teknologiaa, sekä toisaalta jokaisen asiakkaan yksilöllisten tarpeiden ja odotusten tyydyttäminen. Alalla noudatetaan viranomaisten eri asiakasryhmille laatimia ravitsemussuosituksia ja niiden toteuttamisohjeita kansanterveydellisesti tavoitellun ravitsemuskäyttäytymisen saavuttamiseksi. Ruokapalvelujen järjestämisen keskeisenä lähtökohtana ovat myös yrityksen tai muun organisaation päätoiminnon ylläpitäjän näkemykset ja toiveet.

Suomessa on noin 10 000 catering-alan suurkeittiötä, johon lukumäärään kuuluvat julkisten laitosten keittiöt ja henkilöstöravintolat. Vuonna 2003 niissä valmistettiin runsaat 450 miljoonaa ruoka-annosta. Kunta-alan ruokapalvelutehtävissä toimivaa henkilöstöä on noin 18500. Suurin ruokailijaryhmä ovat koululaiset ja opiskelijat, jotka ovat oikeutettuja yhteen maksuttomaan ateriaan koulupäivänä. Muita ruokailijaryhmiä ovat muun muassa päiväkodeissa, sairaaloissa, vanhainkodoissa, hoitolaitoksissa, puolustusvoimissa sekä työpaikoilla ruokailevat asiakkaat. Ravintoloiden ja suurkeittiöiden kokonaismarkkinat Suomessa ovat lähes kuusi miljardia euroa vuodessa. Tästä julkisen ruokapalvelun osuus on noin neljännes. (Efektia Oy, Ruokapalvelumarkkinat, 2004,14.)

Catering-alalla tuotettavien annosten määrän ja siinä tapahtuviin muutoksiin vaikuttavia tekijöitä ovat väestön ikääntyminen, lasten ja nuorten ikäluokkien suuruudet sekä työssä käyvän väestön kulutuskäyttäytyminen. Myös sosiaali- ja terveysalan toimenpiteillä ja päätöksillä on vaikutusta catering-alan tulevaisuuteen. Catering-alalla yhdistyvät sekä ruokatuotanto että ruoan tarjoilu; ateriat valmistetaan päivittäin eri jalostusasteella olevista elintarvikkeista ja tarjoillaan asiakkaille. Alan suurkeittiöt ovat toiminnallisesti valmistus-, kuumennus- ja jakelukeittiöitä. Julkishallinto asettaa vuosittain catering-alan toimipaikoille tulostavoitteet, joiden saavuttaminen edellyttää toiminnallista tehokkuutta ja taloudellisuutta. Asiakaspalvelu, aktiivinen myyntityö ja tilaustarjoilujen järjestämi-

nen korostuvat alalla entistä enemmän. Uusi suurkeittiötekniikka ja automaatiikka ovat osin lisänneet työntekijöiden osaamisvaatimuksia.

1.2 Catering-alan ammatillinen perusopetus 2000- luvulla

Kolmivuotiset perustutkinnot antavat jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Myös näyttötutkintona suoritettu ammatillinen perustutkinto antaa opintoja varten riittävät tiedot ja valmiudet ja kelpoisuuden yliopisto-opintoihin. Työelämä sekä opiskelijat ovat edelleen hämmennyksissä uusista nimikkeistä, opetussuunnitelmien sisällöistä ja työssäoppimisen organisoinnista. Työelämän edustajista vain harvat tuntevat hyvin alan ammatillisen koulutuksen. Uudet tutkinnot selkiyttävät koulutusta, sillä oppilaitokset ja työelämän edustajat tekevät paljon yhteistyötä koulutuksen kehittämiseksi. (Nuotio 2000,132.)

Perustutkintojen laajuus muuttui 1.8.2000 lähtien 120 opintoviikoksi, johon tulee sisältyä vähintään 20 ov:n mittainen työssäoppimisjakso. Työssäoppiminen on työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman mukaista käytännön opetusta. Nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen on tulossa ammattiosaamisen näytöt viimeistään 1.8.2006 alkavassa koulutuksessa. Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteena on parantaa ammatillisen koulutuksen laatua, kehittää työelämäyhteyksiä ja tehostaa koulutuksesta työelämään siirtymistä. Oppilaitosten ja yritysten yhteistyö tulee entistä tärkeämmäksi. Järjestelmä mahdollistaa sen, että yritykset saavat jatkossa tarpeittensa mukaisia työntekijöitä. Tullevaisuudessa, kun ammattitaitoisista työntekijöistä kilpaillaan, ovat ne yritykset, jotka ottavat vastaan opiskelijoita, hyvissä asemissa. (Hakala 2005, 50.)

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden ja työelämän edustajien kokemusten perusteella miten työssä oppimista tulisi kehittää. Tavoitteenani on myös etsiä työelämän edustajien ja opiskelijoiden näkemysten pohjalta hyviä työssäoppimisen käytäntöjä catering -alalle. Pyrin tutkimukseni avulla löytämään uutta tietoa työssäoppimisen käytännön kokemuksista.

Tavoitteeni on etsiä laadullista tietoa tähän tutkielmaani vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Omat tavoitteeni ja kiinnostuksen kohteeni on myös tutustua oman alueeni ja oman alan työpaikkoihin ja luoda oman työni kannalta tärkeitä työelämäyhteyksiä. Tavoitteena on oman työni ja oman alan kehittäminen, tietämyksen lisääminen ja toimintakyvyn kehittäminen. Minulle työssäoppimisen tulevaisuuden toimintamallin kehittäminen on mielenkiintoinen kysymys etenkin oman työn organisoinnin ja kehittämisen kannalta. Haluan lisätä tietoa ja herätellä keskustelua, tästä ajankohtaisesta ja tärkeästä asiasta.

Tutkimuksen tarkoituksena vastata kysymykseen, miten työssäoppiminen järjestetään onnistuneesti catering-alan ammatillisessa koulutuksessa toisella asteella. Tutkimukseni keskityn työssäoppimisen käytännön järjestelyihin. Pohdin toteutuvatko työssäoppimiselle asetetut tavoitteet käytännössä. Siis missä käytännön järjestelyissä työelämäedustajien ja opiskelijoiden mielestä on onnistuttu ja missä ei.

Työssäoppimisen keskeiset elementit ja kiinnostuksen kohteeni tässä tutkimuksessa tulevat esiin teemoista, joiden avulla ryhmittelin haastattelukysymykset. Tutkimuksen teemat ovat: työssäoppimisen organisointi ja suunnittelu, ohjaus, yhteistyö, arviointi, koulun ja työelämän yhteistyö ja mitä odotuksia työssäoppimisen suhteen on.

2 TYÖELÄMÄN JA YHTEISKUNNAN MUUTTUMINEN

Erilaiset muutokset lyövät leimansa tämän päivän työelämään. Ruohotien (1997 ja 2000) mainitsemia muutoksia ovat informaatioteknologian vallankumouksen jatkuminen niin että monet työt voidaan tehdä nopeammin ja pienemmällä työteholla. Hän ennustaa uusien ja joustavien organisaatioiden syntymistä, ja työn, sekä organisaatioiden roolien muuttumiseen yhteiskunnassa. Kuluttajista tulee entistä vaativampia. Muutokset ovat nopeita, yllättäviä ja jokapäiväisiä eivätkä ne ole jatkoa aikaisemmin tapahtuneelle, mutta saatamme silti pystyä ennustamaan, kuinka ja mihin suuntaan muutos tapahtuu. Esiin voi nousta umpimähkäiseltä vaikuttava toimintatapa, yhden toimintatavan logiikka ei enää toimi.

Monien tutkijoiden mukaan talouden globaalistuminen ja globaali innovaatiokilpailu vaikuttavat keskeisesti muutokseen. Tieto- ja osaamisperustaisen taloudellisen kasvun taustalla on ajatus, että alueiden ja yritysten menestyminen perustuu jatkossa entistä enemmän niiden kykyyn luoda ja soveltaa uutta tietoa tehokkaasti. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 44.)

Raivolán (2000, 168.) mukaan talouselämän nopea muutos ja ennalta arvaamattomuus, kansainvälistyminen, verkostoituminen, uusi informaatioteknologia, globaalit ongelmat ja traditioiden muuttuminen vaativat kansalaisilta dynaamisia ja laajoja valmiuksia kohdata tuntematon. Tämän päivän informaatioyhteiskunnassa kohdataan moninaisia ongelmia. Tämä edellyttää ongelmanratkaisutaitoja tilanteissa, joissa selviä ratkaisuja ei ole nähtävissä. (Kinkki, Lehtinen-Toivola 2005, 204.)

Järvisen ym.(2000, 68) mukaan sekä julkisten että yksityisen sektorin palvelujen tuottajat joutuvat panostamaan monipuolisuuteen, asiakassuuntautuneisuuteen ja reagointiherkkyyteen samalla, kun kustannuksia karsitaan. Tehokkuuden edellytyksenä on työtapojen muuttuminen ja rikastuminen. Omat kokemukseni työelämän kehittymisestä liittyvät pääasiassa tehokkuusvaatimusten lisääntymiseen. Työtä tehdään nyt entistä suuremmissa yksiköissä entistä vähemmällä henkilökunnalla osaamisen ja jaksamisen ääri-rajilla.

2.1 Suomalaisen ammattikasvatuksen ja catering-alan kehittyminen

Ammatillinen koulutus ennen oppilaitosverkostoa ja teollisuuden omia oppilaitoksia oli pääasiassa oppisopimuskoulutusta. Oppiin otetun suhde työhön, opittaviin taitoihin ja tietoon oli tiivis, jopa ankara. Tie ammattipätevyyteen oli raskas, usein huonon kohtelun sävyttämä. Oppilaan luonnetta, alalle sopivuutta, nöyryyttä ja nokkeluutta testasivat mestarit ja kisällit. (Porvali 2000, 28.)

Toimi- ja ammattialoittainen eriytyminen alkoi 1870 -luvulla, jota voidaan pitää suomalaisen ammattikasvatuksen nykyisten muotojen synty- tai alkuvaiheena. Pyrkimyksenä oli jo selvästi joko ”teollisuus-Suomen”, ”maatalous-Suomen” tai ”hyvinvointi-Suomen” edistämiseen sitoutuneita. (Heikkinen 2000,15.)

Poliittisista ja länteen kääntyneen tuotannon tehostamissyistä alkoivat suuret metalli- ja puunjalostusyrietykset perustaa omia koulujaan 1920-luvun alussa. Yleinen kehityssuunta oli, että oppisopimukset ja pienyrittäjien tukeminen näivettyivät. Toisen maailmansodan jälkeen tilanne muuttui. Pienyrittäjiä tarvittiin alihankintaan sotakorvausteollisuudessa, samalla heidän yhteiskunnallinen merkityksensä kasvoi. (Heikkinen 2000, 21.) Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ammatillinen koulutus alkoi 1900-luvun alussa, jolloin tyttöjen ammattikoulujen talousosastot aloittivat toimintansa Helsingissä, Porissa, Tampereella ja Kotkassa. Ravintola-alan yrittäjät perustivat erikoisammattikouluksi Suomen Hotelli- ja Ravintolakoulun vuonna 1935 Helsinkiin. Tarkoituksena oli taata alalle ammattitaitoinen ja osaava henkilökunta. (Nuotio 2000, 128.)

Keskusammattikoulut aloittivat toimintansa vuonna 1946. Talousalan ammattiopetus alkoi keskusammattikoulujen talous- tai keittäjäluokilla. Talouslinjaa suositeltiin sellaisille, jotka aikoivat jatkaa ravintola-alalle tai kotitalousopettajaopistoon. Suurtalouden ruoanvalmistuksen opettaminen aloitettiin, koska talousluokkien oppilaiden piti huolehtia ammattityönä koulun oppilasruokailusta. 1940-luvulla ruoanvalmistusta opetettiin yhteensä 16 ammattikoulussa. (Nuotio 2000, 129.)

Kolmivuotinen laitoskeittäjälinja tuli ammattikoulujen ohjelmaan 1950-luvun lopulla. Ensimmäinen suurtalouden emäntälinja aloitti 1957 Etelä-Hämeen keskusammattikoulussa. Muita ravintotalousosaston opintolinjoja olivat kaksivuotiset leipuri-, keittäjä-, eineskeittäjä- ja kotitaloudenhoitajalinjat, siivoustekninen opintolinja, ravintola-alan peruslinja sekä yksivuotinen elintarviketeollisuuden peruslinja. Koulutus laajeni 1960-luvulla, kun kunnille tuli velvoite järjestää ja ylläpitää ammattikoulupaikkoja. Yleisten ammattikoulujen kaksivuotisella ravintola-alan peruslinjalla annettiin perusopetus kylmäkön, tarjoilijan tai keittäjän tehtäviin. (Nuotio 2000, 129.) Tältä ajalta minulla on omakohtaisia kokemuksia kun opiskelin 1970-luvulla keittäjäksi.

Osana ammattikasvatuksen valtakunnallista organisointia Suomeen perustettiin 18 ammattikoulupiiriä (Heikkinen 2000, 24). Hyvinvointisuomea rakennettiin 1960-luvulta alkaen, ja esimerkiksi lasten päivähoido lisääntyi voimakkaasti kun pienten lasten äidit osallistuivat entistä enemmän työelämään. Siksi esimerkiksi koulujen, päiväkotien ja työpaikkaruokalojen keittiöissä tarvittiin entistä enemmän ammattitaitoista henkilö-

kuntaa. Uusia oppilaitoksia alalle perustettiin 1970-1980 -luvuilla runsaasti. 1990-luvun alussa Suomessa oli 16 hotelli- ja ravintolaoppilaitosta ja noin sata ammattioppilaitosta antamassa alan opetusta (Nuotio 2000, 129).

Keskiasteen uudistuksella pyrittiin kaikilla aloilla koulumaiseen, elinkeinoelämästä itenäistettyyn ammattikasvatukseen, aikuiskoulutuksen ja koulutuksellisen tasa-arvon vaatimusten voimistuessa 1970-luvulla (Heikkinen 2000, 21). Uudistuksen yksi tarkoitus oli lisätä koulutuksen kiinteää yhteyttä työelämään, jota painotettiin myös käytännön työharjoittelulla. Ohjatusta työharjoittelusta tuli entistä merkittävämpi osa opiskelua. Kun koulutus suuntautui suoraan työelämän ammatteihin, oli tärkeää, että oppilaat saivat käytännön kosketuksen työhön jo opiskeluaikanaan. Nyt oli tultu siihen, että oppilaitokset valmistivat opiskelijoita ammattiin tai jatko-opintoihin. 1990-luvun yhteiskunnassa oppilaitoksen oli pakko jatkuvasti etsiä uutta sekä ennakoida työelämän muutoksia. Monimuoto-opetuksella toteutettu aikuiskoulutus osoittautui hyväksi tavaksi palvella työelämän muuttuvia tarpeita. 1990-luvun alun työttömyys lisäsi myös aiemmin työelämässä toimineen väestön kiinnostusta koulutukseen.

(<http://www.tts.fi/lonnrotopisto/historia.htm>.)

Kaiken koulutuksen työelämärelevanssia kysyttiin jo 1990-luvulla, kun lamavuodet ja työttömyys vaativat työllisyyttä parantavia ratkaisuja. Globalisoituvassa taloudessa työelämän pelisäännöt muuttuivat jatkuvaa ammatillista uusiutumista ja uudelleen oppimista vaativiksi. Euroopan Unionin jäsenenä Suomi on ottanut esimerkkiä maista, joissa työpaikoilla oppiminen ja oppisopimuskoulutus ovat perinteisesti olleet tärkeämpiä ammattikasvatuksen muotoja. (Heikkinen 2000, 21.) 1990-luvun alussa taloudellinen laskusuhdanne sulki mahdollisuuden siirtyä työelämään ilman ammattikoulutusta, ja koulutuksen suosio kasvoi nopeasti. Oppilaat alkoivat myös ymmärtää paremmin kunnollisen koulutuksen merkityksen tulevan työnsaannin kannalta, jolloin opiskelumotiivaatio lisääntyi. (<http://www.tts.fi/lonnrotopisto/historia.htm>.)

Perinteisesti toiselle asteelle suurin osa oppilaista on tullut suoraan peruskoulusta 15-16-vuotiaina. Nykyisin toisen asteen ammatilliseen peruskoulutukseen tulee myös monen ikäisiä aikuisia työelämästä tai työttömyyden seurauksena. Aikuisten joukossa on esimerkiksi alanvaihtajia ja niitä, jotka ovat toimineet työelämässä mutta heiltä puuttuu alan ammatillinen koulutus. Tänä päivänä työelämässä on myös paljon ihmisiä, jotka

ovat hankkineet alan koulutuksen jo 1960-1970-luvulla ja nyt he haluavat päivittää osaamisensa. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala oli ennen naisvaltainen ala ja lähes kaikki koulutukseen hakeutuneista oli tyttöjä. Vähitellen tytöt ovat saaneet rinnalleen myös poikaoppilaita, joiden osuus on kasvanut vähitellen lähes kymmeneen prosenttiin oppilaista.

Vuonna 1995 ammatillinen koulutus sai uudet opetussuunnitelmien rakenteet. Toisen asteen koulutuksen uudistuksessa alan tutkinnoiksi tulivat kaksivuotinen hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto, joka oli laajuudeltaan 80 ov. sekä kolmivuotiset (120 ov.) myynti- ja asiakaspalvelun- sekä ruokapalvelunperustutkinnot. Nämä tutkinnot on ollut mahdollista suorittaa myös aikuisten näyttötutkintoina. Opistokoulutus uudistui 1996 kolmivuotiseksi hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opistotutkinnoksi. (Nuotio 2000,129.)

Ensimmäiset ammattikorkeakoulukokeilut alkoivat 1991 ja ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuonna 1996. Ammattikorkeakoulututkinnon voi suorittaa noin 30 koulutusohjelman mukaan, joista yli kaksikymmentä koulutusohjelmaa on hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opintoja. Koulutusalan mini muuttui vuonna 1997 matkailu-, ravitsemis- ja talousalaksi. Yliopistotasoisia opintoja on voinut vuodesta 1988 alkaen suorittaa Helsingin yliopiston maatalous-metsätieteellisellä koulutusallalla elintarvikealan koulutusohjelmassa. (Nuotio 2000,129.)

Toisen asteen koulutus muuttui kolmivuotiseksi vuosina 1999-2000 ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla tulivat voimaan uudet perustutkinnot, tutkintojen koulutusohjelmat ja tutkintonimikkeet. Perustutkinnot voidaan suorittaa ammatillisena peruskoulutuksena tai näyttötutkintoina. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan peruskoulutusta järjestävät toisen asteen ammatilliset oppilaitokset ja aikuiskoulutuskeskukset. Alaan kuuluu kotitalousalan, suurtalousalan, hotelli- ja ravintola-alan puhdistuspalvelualan, laitostalousalan, tekstiilihuoltoalan sekä matkailualan ammatillinen koulutus. (Nuotio 2000,128.) Uudet perustutkinnot ovat: matkailualan perustutkinto, catering-alan perustutkinto, hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto, kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto ja puhdistuspalvelujen perustutkinto (Nuotio 2000,132).

Tutkinto, jota itse edustan on catering-alan perustutkinto, jonka koulutusohjelmia ovat ruoka- ja asiakaspalvelu sekä suurtalouden ruokatuotanto, tutkintonimikkeinä palveluvastaava ja suurtaloukokki.

2.2 Työelämän ja yhteiskunnan muuttuminen ammattikasvatuksen kannalta

Ammatillinen koulutus muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Tämä on luonnollista ja toivottavaa, sillä uudistuskyykyiset työntekijät yrittäjät takaavat suomalaisen hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn nyt ja tulevaisuudessa. Ammatillisen koulutuksen kehittymisestä käy esimerkkinä työssäoppiminen, joka on muokannut oppimiskulttuuria vuodesta 1999.

Ammattitaidon jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen ovat välttämätöntä, koska tieto lisääntyy voimakkaasti ja uusi tieto korvaa vanhentuneen. Eri alojen asiantuntijoiden yhteistyö on entistä tärkeämpää eri alojen lähentyessä toisiaan. Maailmanlaajuisen kilpailun seurauksena innovaatio, laatu ja palvelustandardit määräytyvät kansainvälisesti. (Ruohotie 1995, 103.) Voidaan puhua maailmanlaajuisista markkinoista ja yhtenäisemmistä talouksista. Talouskokonaisuuksien - Amerikka, Aasia, Eurooppa ja Japani - muutokset tuntuvat nopeasti myös kansallisesti. Tähän suomalainen yritysmaailman on ollut sopeutuminen. Työelämän kansainvälistymisen myötä myös työ ja osaaminen ovat kansainvälistyneet. Pohjonen (2005,47) sanoo, että globaali yritysmaailma arvostanee osaamista, joka tukee sen kansainvälistyviä toimintastrategioita.

Heinosen (1999, 48-49) mukaan tieto on tärkein tuotantopanoksemme ja pääomamme. Tietopainotteiset työpaikat lisääntyvät nopeimmin. Tiedon merkitys korostaa koulutusjärjestelmää ja oppimista. Tietoyhteiskunnan rakentamisen vaara piilee siinä, että se tarjoaa mahdollisuuksia vain harvoille. Koulutusjärjestelmän täytyy antaa ne perustiedot, joita tietoyhteiskunnassa vaaditaan. On keksittäviä keinoja, jolla voidaan hyödyntää uutta teknologiaa opettamisen ja oppimisen tason parantamisessa.

Tiedon merkitys kasvaa ja samalla inhimillinen vuorovaikutus, tiedon tuottaminen ja levittäminen muuttuvat entistä oleellisemmiksi. (Pohjonen 2005, 54.) Kriittisesti arvioituna tietoyhteiskunnan korkeat osaamisvaatimukset koskevat vai kymmentä prosenttia korkean teknologian parissa työskenteleviä. Tietotyössäkin suuri osa tehtävistä on niitä, jotka eivät vaadi erityistä luovuutta tai osaamista. Kuilu koulutettujen ja kouluttamatto-

mien työntekijöiden välillä kasvaa. Eikä koulutus enää takaa työpaikkaa edes pitkälle koulutetulle. Tilapäiset ja määräaikaiset työsuhteet lisääntyvät sekä yleistyy osa-aikatyö. (Ruohotie 2000, 26.)

Ruohotie (2000, 25; 1995,103) kiinnittää huomiota siihen, että myös sosiaalinen ympäristö ja olosuhteet muuttuvat. Eläkeläisten määrä lisääntyy ja työikäisen väestön keski-ikä nousee. Tämä merkitsee tarvetta lisätä työn tuottavuutta. Koulutustarjontaa ja kysyntää on suunnattava työelämän muuttuvien vaatimusten mukaan. Toimivan yhteiskunnan edellytyksenä on koko tuotantojärjestelmän mukautuminen todellisten markkinoiden vaatimuksiin.

2.3 Työelämän edellyttämä osaaminen

Ammatillisen koulutuksen on kyettävä ennakoimaan työvoiman osaamistarve. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapaino tarkoittaa sitä, että työmarkkinoilla on aina oikea määrä oikein koulutettuja työntekijöitä oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Työnantajat eivät aina ole tyytyväisiä rekrytoimiensa työntekijöiden osaamiseen. Yrityksen menestymiselle tärkeää ei ole työntekijän muodollinen osaaminen, vaan tosiasiallinen työssä tarvittava osaaminen. Vaatimukset koulutuksen painopisteen siirtämisestä oppilaitoksista työssä tapahtuvaan oppimiseen ovat voimistuneet. Koska yhteiskunta ja työelämä muuttuvat nopeasti, ei oppilaitoksissa ole tarkoituksenmukaista opettaa kapeita ja nopeasti vanhenevia erikoistaitoja. Hyödyllisempää on opettaa uuden oppimiseen tarvittavia sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja, joiden varaan voi myöhemmin tarpeen vaatiessa rakentaa spesifit erikoistaidot. (Raivola 2000,17.)

Ruohotie (1995, 103-104) sanoo, että uusi teknologia, uudet tavoitteet, uudet toimintatavat ja organisaation rakenteen muutos saavat aikaan muutoksia työtehtävissä, velvollisuuksissa ja vastuualueissa. Yksilöltä edellytetään sopeutumista, oppimista, sitoutumista, epävarmuuden sietoa ja joustavuutta sekä kykyä luopua vanhasta. Ihmisten on itse otettava vastuu omasta ammatillisesta kasvustaan ja työllistymisestään. ”Nykyisin huolena on se, miten työtä tekevien taidot saadaan riittävän korkeatasoisiksi, riittävän laajoiksi ja syvämmiksi ja miten nopeasti taitojen kehittämisessä vastataan kansainvälisten markkinoiden muutoksiin”(Ruohotie 1995,103).

Keskinen (1990) kuvaa taitavaa suoritusta jatkuvaksi toiminnaksi, joka koostuu toisiaan oikea-aikaisesti seuraavista vaiheista. Taitavalla suorituksella on aina tavoite, johon toiminta suuntautuu. Mitä taitavampi suoritus, sitä vähemmän se vaatii tietoista tarkkaavaisuutta. Taitava suoritus ei vaadi paljoa ulkoisia vihjeitä ja palautetta. Kehittyneeseen taitoon kuuluu ennakointi, jonka avulla voi valmistautua uusiin toimenpiteisiin jo hyvissä ajoin. Tästä seuraa suorituksen varmuus ja kiireettömyys. Taidon tunnistaa suorituksen korkean tason säilymisestä vaikeissakin olosuhteissa. Taitava suoritus on oppimisen tulos. Mutta taitavan suorituksen lopputuloksesta Keskinen ei mainitse mitään. Kognitiivisen psykologian mukaan taitoja ovat myös oppimisen seurauksena syntyneet oppimisen strategiat, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaito. Taidolla yleisessä mielessä tarkoitetaan taitoja, joilla ihminen tiedonkäsittelyn kehittämisen avulla pystyy paremmin selviytymään toimintaympäristössään. (Keskinen 1990, 67-68.)

Nykyisin hyvään osaamiseen vaikuttavat muutkin tekijät kuin pelkkä työsuoritus. Osaaminen ja ammattitaito ovat kykyjä ja valmiuksia toimia ammattiin liittyvien työtehtävien mukaan erilaisissa tilanteissa. Ammattitaito on yksilön ominaisuus, joka muuttuu toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten sekä yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaan. Osaaminen on kyky yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. (Räisänen, 1998, 11.)

Osaamisella on työorganisaatiossa kaksi ulottuvuutta. On henkilöiden ammatillista pätevyyttä, joka ylittää ryhmä- ja organisaatorajat ja vain tietyssä organisaatiossa pätevää tietämystä ja taitamista. Nykyinen työelämä vaatii ammatillisen pätevyyden ja organisaationaalisen osaamisen integrointia, koska tehtävät ja ongelmat vaativat yhä enemmän yhteistyötä. (Järvinen ym. 2000, 75-76.)

Helakorven (1992) tekemän perustan mukaan ammatillinen osaaminen voidaan jakaa ammatillisiin taitoalueisiin, jotka ovat: ydintaidot, reunataidot, äänettömät taidot, piilotetut taidot, näkymättömät taidot ja avaintaidot. Ydintaitoja ovat yleisimmät käytössä olevat taidot työn suorittamiseksi rutiininomaisesti. Reunataitoja ei tarvita jatkuvasti, vaan ne ovat käytössä satunnaisesti ammatin keskeisten tehtävien suorittamisessa poikkeavissa tilanteissa. Äänettömät taidot ovat vaikeasti ilmaistavissa, eikä niitä mielletä taidoksi. Äänettömät taidot ovat tärkeä osa ammatillista pätevyyttä ja ne ilmenevät käy-

tännöllisenä tai toiminnallisena taitona. Äänetön taito on osa työn kokonaishallintaa ja se syntyy pitkäaikaisen kokemuksen kautta. Äänetön taito auttaa ratkaisemaan ongelmatilanteita ja sen omaava henkilö toimii loogisesti ja joustavasti. Piilotettuja taitoja ei haluta paljastaa toisille, näin henkilö haluaa pitää yllä ammatillista statusta ja osaamisen arvostusta. Näkymättömät taidot ovat kiisteltyjä ja ne syntyvät käytännön kokemuksen myötä. Avaintaidoilla voidaan hankkia uusia taitoja tai ratkaisuja työssä esiintyviin ongelmiin. Esimerkkinä avaintaidoista ovat mm. kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, johtamistaidot ja oppimistaidot. Avaintaidot opitaan kokemuksen myötä muutos- ja ongelmatilanteissa. (Pohjonen 2005, 48-49.)

"Työelämä edellyttää työntekijöiltä toisaalta laaja-alaista ammatin hallintaa ja toimintojen tuntemusta, toisaalta samanaikaisesti hyvinkin suppeaa, mutta syvällistä jonkin osa-alueen osaamista" (Pohjonen 2005, 50). Jaakkolan (1995) mukaan laaja-alainen ammatitaito voidaan ymmärtää työelämässä tarvittavien kykyjen, kuten kielitaidon, ongelmanratkaisutaidon ja oman työn suunnittelutaidon hallintana. Työmarkkinoilla sillä tarkoitetaan, että työntekijä hallitsee monia eri ammattialoja, jolloin hän voi toimia useissa eri ammateissa. Laaja-alaisuus voidaan tulkita myös ammatin syvälliseksi ymmärtämiseksi eli kyvyksi hahmottaa työn rakenne kokonaisuutena siten, että ammattiin liittyvien tehtävien suoritus kyetään toteuttamaan joustavasti ja vaihteleviin tilanteisiin sopeutuen.

Uusi tuotanto perustuu henkilöstön henkisten ja fyysisten taitojen entistä laajempaan ja kattavampaan hyödyntämiseen. Tiimiorganisaatio ja muut organisatoriset tekniikat palvelevat henkilöstön tietotaidon kehitystä ja hyväksikäyttöä. Henkilöstö pyritään ottamaan mukaan entistä enemmän ongelmanratkaisuun ja jatkuvaan kehittämiseen. Rutiinityön tilalle tulee luova, tieto- ja ihmiskeskeinen toiminta. Johdon kontrolli vähenee, ja luotetaan entistä enemmän työryhmien ja työntekijöiden omaan itseohjaukseen ja kontrolliin. Uusi tuotantomalli muuttaa työntekijöiden tiedon ja älyn lisäarvoksi organisaatiolle, luoden uusia työmetodeja ja synnyttäen tehokkaan järjestelmän. (Järvinen ym. 2000, 45 – 46.)

Samalla kun itseohjautuvat tiimit ja henkilöstön osaamisen laaja-alainen hyväksikäyttö lisääntyvät esimerkiksi metalliteollisuudessa, on erityisesti palvelualoilla (pikaruokaravintolat ja monet ravintolaketjut) monia työtehtäviä muokattu entistä tayloristisempaan, standardoidumpaan ja rutiinimaisempaan suuntaan. Tämä Mcdonaldoitu järjestelmä pe-

rustuu tehokkuuteen, laskettavuuteen, ennustettavuuteen ja kontrolliin. Määrä on laadun mittari. Ennustettavuuden takaamiseksi suositaan kuria, järjestystä, rutiinia ja johdonmukaisuutta. Tarkoituksena on, että kaikissa ketjun ravintoloissa voi nauttia samanlaisen ruoka-annoksen. (Järvinen, ym. 2000, 50.)

2.4 Elinikäinen oppiminen

Raivolan (2000, 215) mukaan aikuisten ammatillisen lisä- tai peruskoulutuksen tarve syntyy siitä, että työelämän ja peruskoulutuksen suhteita säätelevä yhtälö on mahdoton ratkaista. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainottaminen vaatisi, että työmarkkinoilla olisi aina oikea määrä oikein koulutettuja työntekijöitä oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Työelämästä poistuu enemmän väkeä kuin uutta tulee tilalle. Suuret ikäluokat ovat poistumassa työelämästä. Heidät on pakko korvata uusilla työntekijöillä. Työelämä tarvitsee uusia osajia ja kaikkien etu on, että koulutus vastaa työelämän tarpeita.

Tuotantoelämässä tarvittava tieto vanhenee nopeasti. Kun tähän lisätään elinkeinorakenteen nopea ja jyrkkä muutos, niin nuorison peruskoulutuksen ja työelämän vaatimusten välinen ristiriita jyrkkenee entisestään. Formaali koulutus ehtii reagoida hitaasti. Apu täytyy etsiä aikuisten muunto-, täydennys- ja muusta lisäkoulutuksesta. Suomessa sukupolvien välinen koulutuskuilu on OECD-maiden suurimpia. Kaikkeen tähän tarvitaan elinikäistä oppimista. (Raivola 2000, 214-215.)

Laaja-alainen osaaminen on ilmeisesti yksi merkittävä keino, jolla työntekijä voi yrittää varmistaa työmarkkinoilla säilymisensä ja myös mahdollisuutensa liikkua työpaikasta toiseen. Ammatillinen koulutus rakentuu nykyisin pitkälti elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti niin, että se korostaa oppimisen mahdollisuutta erilaisissa ympäristöissä ja ammatillisen liikkuvuuden mahdollistavaa osaamista. Ammatillisen koulutuksen avulla onkin pystyttävä tukemaan entistä paremmin opiskelijoiden laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, joka ei siis ole pelkästään ns. perusammattitaitoon keskittymistä (Pohjonen 2005, 52.)

Yhteiskunnan muutos on asettanut haasteen jatkuvalla oppimiselle ja lähes jokainen on tavalla tai toisella joutunut kokemaan elinikäisen oppimisen haasteen omalla kohdallaan (Järvinen ym. 2000, 68). Elinikäinen oppimisen idea edellyttää jatkuvaan oppimiseen ja itsen muokkaamiseen kykenevää kansalaista (Vehviläinen & Lindfors 3/2005, 191).

Pohjosen (2005,101) mukaan työelämässä tarvitaan ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Ihannetapauksissa yksilön ammatillinen kasvu jatkuu koko työuran ajan.

Elinikäisen oppimisen (*life-long*) rinnalle on tuotu koko elämänpiirin kattava oppimisen (*life-wide*) tarve. Tehokas oppiminen edellyttää kaikkien taloudellisten ja sosiaalisten instituutioiden toiminnan järjestämistä optimaaliseksi oppimisympäristöksi. Tarve ei synny pelkästään työvoiman tarpeesta vaan myös välttämättömyydestä pitää seniorikansalaiset omatoimivina niin pitkään kuin mahdollista. (Raivola 2000,216.)

2.5 Ammattiin kasvaminen

Ammatti työn muotona ja ammattikasvatus kasvatuksen muotona ovat olleet tärkeitä elämän ja työn kokemiselle mielekkääksi ja arvokkaaksi. Ammattiin kasvamisen velvoite on voitu osoittaa vain kouluille ja opettajille. Voidaan kysyä kuka on ammattiin kasvattaja työssäoppimisessa. Sen enempää työssäoppimisen, työnopetuksen kuin laajalaisen, elinikäistä oppimista edistävän tietopuolisen opetuksenkaan yhteydessä ei puhuta ammattikasvatuksesta. (Heikkinen 2000, 25.)

Heikkisen (2000,18) mukaan, nykyisessä ammattikasvatusta koskevassa keskustelussa ei puhuta lainkaan samasta asiasta kuin ammattikasvatuksen alkuvaiheeksi mainittuna aikana 1800-luvun alkupuolella. Oleellista silloin oli, että ammattikasvatus oli ennen kaikkea oppilaskasvatusta, joka tapahtui työssä. Ammattikasvatus oli kasvamista tiettyihin tehtäviin ja ammatilliseen asemaan, koko työpaikan ja -yhteisön ohjauksen ja kontrollin alaisena. Merkittävää oli se, että ammattiin kasvun ajateltiin olevan mahdollista vain alan ammattilaisten kanssa työskennellen ja ammattikunnan määrittelemien kriteerein. Ammattiopetus, jota koulu ja opettajat antoivat, oli tietopuolista, ammattilaisena toimimisen yleisiä ja erityisiä tiedollisia perusteita koskevaa. Oppilaskasvatusta voi pitää kaiken suomalaisen ammattikasvatuksen alkuperäisenä ja perustavana muotona, vaikka sen systemaattisuus ja säätely on ollut vaihtelevaa.

Tarkastelen Markku Tuomisen (24.2.2006) luennon perusteella mitä tarkoittavat käsitteet ammatti, kasvu, kasvatus ja koulutus ja mikä on niiden ero (ks. Vertanen). Ammatti

on joukko rajattuja työtehtäviä ja rajautuu olemuksellisesti vain tiettyjen ammattinimikkeiden piiriin. Ammatti määritellään käytännöllisyyteen ja jotakin tuotannollista hyödykettä tuottavaksi. Tuomisen (2006) mukaan tulisi puhua dynaamisesta ammatti käsitteestä, joka syntyy vuorovaikutuksen tuloksena. Ihminen on yksilönä vuorovaikutuksessa yhteiskunnan (kontekstina) ja ammatin kanssa. Dynaamisen ammattikäsitteen mukaan ammatti ei ole tarkkarajainen tai muuttumaton, vaan ihmisen kasvun kautta muuttuva ja dynaaminen. Ammatista puhuttaessa on hyvä pohtia mikä on ammatin ja työtehtävän suhde ja onko ammatti se mihin valmistuu koulutuksesta. Ihmisellä voi olla useampia ammatteja yhtä aikaa tai voi käydä niin, että jokin ammatti katoaa ihmisen identiteetistä. Kasvun käsite liittyy yleissivistykseen ja ihmisenä kasvuun. Kehittymisen käsite liittyy taitojen kehittymiseen ja koulutus on yhteiskunnallinen termi. Sanat kasvatus ja koulutus pitäisi erottaa toisistaan. Ammattikasvatuksessa puhutaan usein koulutuksesta ja kasvatus jää helposti pimentoon.

Pätevyys eli kompetenssi on ammattitaidosta käytetty termi. Puhutaan ammatillisesta ja muodollisesta pätevydestä. Muodollinen pätevyys tai kelpoisuus, jota edellytetään pääasiassa julkisiin virkoihin, saavutetaan koulutuksella. Se voidaan saavuttaa myös työsäoppimalla ja sen jälkeen suoritetuilla näytöillä. Ammatillinen pätevyys taas saavutetaan yleisimmin koulutuksen ja työkokemuksen avulla. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 51.) Kautto-Koivulan (1993) mukaan tärkeimmät ammatillisen kompetenssin osat ovat kokemus, kontaktit, tiedot, taidot, elinvoimaisuus, ja henkilön luonne sekä asioiden ymmärryskyky. Koulutus tuottaa yleensä peruspätevyyden jota täydennetään työkokemuksella. Koulutuksen tulisi tuottaa sellaisia kvalifikaatioita, jotka auttavat ihmisiä liikkumaan työmarkkinoiden eri alueilla. Tämä on koulutuksen antaman pätevyuden kannalta ongelmallista. (Kautto-Koivula 1993,17.) Kvalifikaatio taas on työstä nousevaa osaamista. Kvalifikaatiolla työntekijä vastaa työnantajan antamaan työhaasteeseen. Kvalifikaatiot elävät muuttuvan työelämän mukana, ja niitä on vaikea määritellä. (Tuomisen luento 24.2.2006.)

Jatkuvan kasvun kannalta ratkaisevaa on yksilön tekemät havainnot työstä ja työympäristöstä. Organisaatiot ja niiden eri osastot voivat erota sen suhteen, millaiset edellytykset niissä on ammatillisten kvalifikaatioiden kehittämiseksi ja innovatiiviselle toiminnalle. Kasvuorientaation kehittymisen kannalta tärkeää on johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. Kasvuorientoituneen

ilmapiirin osatekijöitä johdon ja esimiesten näkökulmasta ovat: osaamisresurssien kehittäminen ja palkitseminen, voimavarojen vapauttaminen, ammatti-identiteetin kehittymisen tukeminen, vuorovaikutuksessa kehittyvän uran mahdollistaminen, osaamistavoitteiden asettaminen ja kehittämisen suunnittelu, osaamisen ja sen kehittymisen arviointi sekä työhön ja organisaatioon sitoutuminen. Ryhmän toimintakykyä kuvataan ryhmän kehittymishalulla, ryhmän jäsenten kyvyllä oppia ja toimia yhdessä, ryhmähengellä sekä organisaation imagolla. Työssä oppimista edistävät työn kehittävät piirteet. Työn kannustearvoa määrääviä ja ammatillisen kasvun kannalta merkittäviä työhön liittyviä ominaispiirteitä ovat vaikutusmahdollisuudet, vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuus ja työn arvostus. Työn aiheuttama stressi voi muodostua ammatillisen kasvun esteeksi. Työroolin selkiytymättömyys, rooliristiriidat, työn aiheuttama psyykinen kuormitus ja muutosvaatimukset voivat rasittaa liiaksi ja kiristää ilmapiiriä. Haitallinen stressi tukahduttaa kasvua ja kehitystä. (Ruohotie 2000, 50-52.)

Ruohotien (2000, 49-50) mukaan ihannetapauksessa yksilön kehittyminen jatkuu koko työuran ajan. Usein on kuitenkin niin, että kasvuprosessi katkeaa jossakin vaiheessa. Tästä seuraa työmotivaation heikkeneminen, työn merkityksen väheneminen ja tehtävien muuttuminen rutiiniksi. Organisaation rakenteessa, vastuualueissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset vaativat uusien taitojen kehittämistä. Teknologiset muutokset asettavat vaatimuksia pätevyyden kehittämiseksi. Jotkut työtehtävät häviävät ja tilalle tulee uusia tai uudelleen organisoinnin seurauksena vanhat rutiinit eivät enää toimi. Tuotteissa ja tuotannossa tapahtuu muutoksia, jotka voivat merkitä uusien ammatillisten kva-
lifikaatioiden kehittämistä.

Hyvät sisäiset mallit sisältävät paljon toiminnan ohjauksessa tarvittavaa tietoa ja niissä on tieto siitä, mitkä vihjeistä ovat tärkeitä. Kokenut työntekijä pystyy hyvään suoritukseen myös ääriolosuhteissa. Taitavan ammattilaisen tuntee siitä, että hän on oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Taitavat pystyvät ennakoimaan tapahtumia, näin he voivat vaurautua tilanteisiin, joka yllättää kokemattoman. (Keskinen 1990, 83-85.)

3 TYÖSSÄOPPIMISEN TAUSTAA

Koulutusjärjestelmän tulee seurata osaamistarpeiden muutoksia ja sen on vastattava kysyntään oikeanlaisella tarjonnalla. Työssäoppiminen on yksi keino vastata näihin muutuviin tarpeisiin. Työssä osaamisen kokonaisuus rakennetaan kokemuksellisesti oppien yhteistoiminnassa kokeneiden mentoreiden ohjauksessa. Vuorovaikutteisuus mahdollistaa työssäoppimisen innovatiivisuuden säilymisen ja molemminpuolisen kehittymisen. Se varmistaa ja edistää ammattitaitoa ja osaamista sekä metataitojen suunnitelmallista, jatkuvaa ja motivoitunutta kehittämistä työprosessissa. (Pohjonen 2005,120.)

Työssäoppimisella pyritään lisäämään koulutuksen työelämävastaavuutta. Sen tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden ammattiosaamista. Tarkoituksena on tutustuttaa opiskelijat työelämän pelisääntöihin ja toimintatapoihin sekä edistää oppilaitosten ja yritysten yhteistyötä. Työssäoppijoiden ottaminen yritykseen voi parhaimmillaan varmistaa sen, että yritys jatkossa saa ammattitaitoisia työntekijöitä. Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden työpaikoille hyödyntää oppilaitoksen koulutus- ja asiantuntijapalveluja. Yrityksillä on mahdollisuus vaikuttaa oman alansa koulutuksen kehittämiseen ja suunnitteluun. Työssäoppiminen kehittää opiskelijan ammatti-identiteettiä ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistaa luottamusta omiin taitoihin.

Työssäoppimista säätelee laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta. Samoin sitä ohjaavat työmarkkinajärjestöjen suositukset ja alakohtaiset työehtosopimukset. Työssäoppiminen on kolmen tahon yhteistyötä: ohjaavan opettajan, työpaikkaohjaajan ja opiskelijan, eli työssäoppijan. Heidän yhteispelinsä toimivuus antaa raamit työssäoppimisen sujumiselle. Ohjaava opettaja selvittää etukäteen eri osapuolten tehtävät, tehtävien tarkoituksenmukaisuuden sekä suunnittelee ja toteuttaa työssäoppimisjaksot yhteistyössä työpaikkaohjaajan ja opiskelijan kanssa. Ohjaava opettaja valvoo jakson sujumista. Työpaikkaohjaaja ohjaa työssäoppijaa työpaikalla. Hän opastaa työtehtävien suorittamisessa, vastaa opiskelijoiden kysymyksiin ja antaa palautetta tehtävien onnistumisesta. Myös työelämän pelisääntöjen opettaminen on tärkeää opiskelijalle. Hän on usein myös yrityksen yhteyshenkilö oppilaitoksen suuntaan. Opiskelijat opettelevat alansa taitoja työpaikkaohjaajan ja ohjaavan opettajan valvonnassa. Muita työssäoppimisen osapuolia

ovat: oppilaitos, yrittäjät, työyhteisön työntekijät, luottamushenkilöt, työmarkkinaosa-puolet ja työsuojeluviranomaiset. (www.toptarjotin.info)

3.1 Mitä työssäoppiminen tarkoittaa

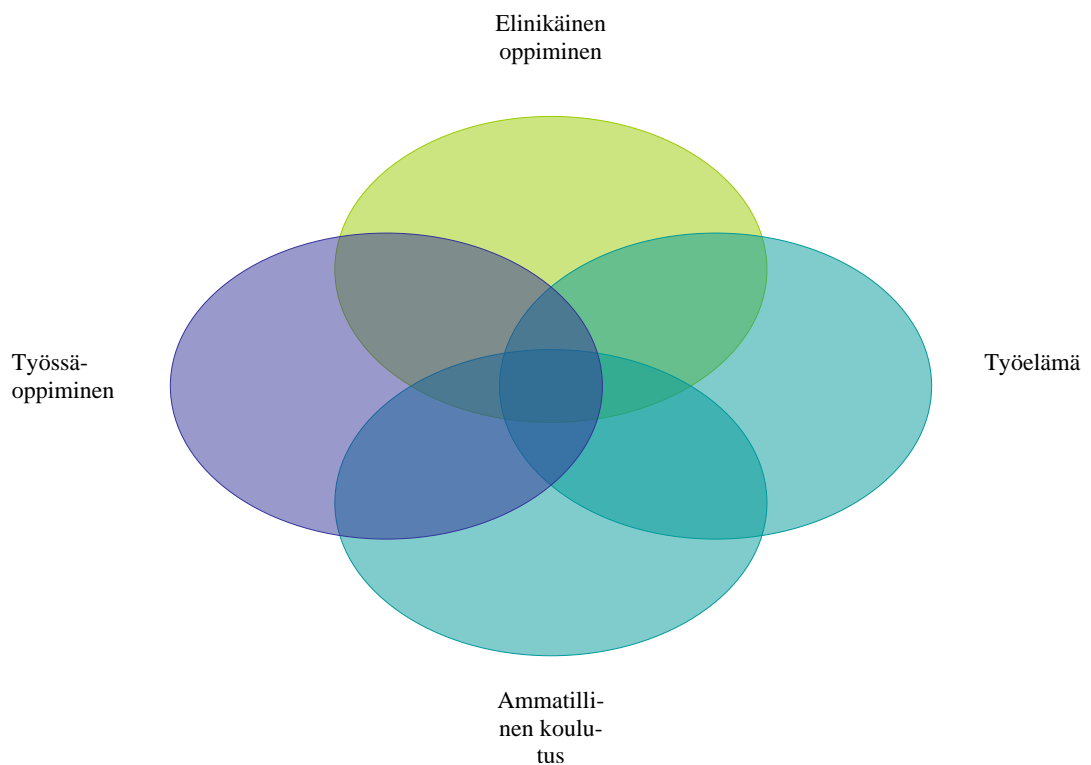
Työssäoppiminen on osa ammatillista perustutkintoa ja opetussuunnitelmaa. Työssäoppiminen on tavoitteellisempaa, ohjatumpaa ja arvioidumpaa kuin perinteinen työharjoittelu. Työssäoppimisen tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa. Lisäksi opiskelijat kirjaavat omia tavoitteitaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tavoitteellisuus tarkoittaa sitä, että työssäoppiminen ei ole pelkkä toiveiden ja haaveiden lista, vaan sisältää konkreettisia päämääriä, joihin aktiivisesti pyritään. Tavoitteita asetetaan työssäoppimisjaksojen mukaisesti. Opintojen alussa jaksot ovat lyhyitä ja niiden tarkoituksena on perehdyttää catering-alan opiskelijat asiakaspalvelu- ja ruoanvalmistustehtäviin. Opetuksen edetessä ja tietojen sekä taitojen vahvistuessa jaksojen tehtäväkuva laajenee. Opiskelija saa mahdollisuuden oppia kokonaisuuksien hallintaa ja ottaa itsenäisemmin vastuuta työtehtävistään. Opiskelija noudattaa työssäoppimisen suunnitelmaa, jossa kerrotaan jakson sisältö ja tavoitteet. Suunnitelma on oppilaan ja työpaikan toimintaohje. Työssäoppiminen on prosessi, johon sisältyy eri vaiheita. Siihen kuuluvat mm. suunnittelu, työssäoppimispaikkojen etsiminen, sopimusten tekeminen, työssäoppijan ja työpaikan työntekijöiden perehdyttäminen, työssäoppimisjakso ja arviointi sekä ammat-tiosaamisen näyttö. Oppilaitoksen ja ohjaavien opettajien tehtävänä on varmistaa, että työssäoppimispaikkana toimivassa yrityksessä on riittävästi tuotantotoimintaa, tarpeelliset välineet ja työssäoppijan ohjaamiseen sitoutunut henkilökunta. Kokemuksesta voin sanoa, että huolellinen suunnittelu edesauttaa huomattavasti järjestelmän toimivuutta

3.2 Koulutuksen ja oppimisen haasteita

Työssäoppimisen on oltava mukana ammatillisen koulutuksen ja työelämän kehityksessä. Kansainvälistyvä ja muuttuva tieto- ja osaamisyhteiskunta vaatii nopeasti muuttuvaa osaamista. ”Tieto työelämän osaamistarpeista edellyttää kiinteää yhteydenpitoa formaal- lin koulutuksen ja mm. työelämässä tapahtuvan oppimisen välillä, jotta olisi mahdollista rakentaa työelämän tarpeesta lähteviä oppimisen kokonaisuuksia. Kun tarpeet on tunnisi-

tettu erilaisina kvalifikaatiovaatimuksina ja huomioitu oppimisprosessissa, olisi samanaikaisesti otettava huomioon yksilön – opiskelijan – aiemmat kompetenssit, jotta voidaan muodostaa opiskelijalle henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Tällä tavoin on mahdollista rakentaa eri osapuolien kannalta sellainen oppimisen kokonaisuus, työssäoppimisen jakso, joka täyttää parhaiten asetetut vaatimukset. (Pohjonen 2005, 119.)

Elinikäisen oppimisen, ammatillisen koulutuksen, työelämän ja työssäoppimisen suhteet tulevat esille kuviossa 1.



Kuvio 1. Työssäoppiminen ammatillisen koulutuksen ja työelämän kehityksessä. Mukailtu kuvio. (Pohjonen 2005,119).

3.3 Koulutuksen ja työelämän yhteistyö

Pohjosen (2005, 125) mukaan koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä on puhuttu jo vuosia. Pikkuhiljaa sanoista on ryhdytty tekoihin ja työssäoppimisen selkeä osuus oppimisprosessissa on pakottanut toimijat yhteistyöhön niin, että eri osapuolet kokevat hyötyvänsä toiminnasta.

Molempia tarvitaan – sekä formaalia muodollista koulutusta että informaalia työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Muodollisen koulutuksen merkitys korostuu etenkin siksi, että kokeneiden kouluttajien johdolla työssä kokemuksen kautta opitut asiat jäsentyvät ja ne pystytään liittämään laajempiin kokonaisuuksiin. Muodollisen koulutuksen ansioksi luetaan käsitejärjestelmien ja ongelmanratkaisutaitojen sekä opiskelutaitojen oppiminen. Muodollinen koulutus kehittää perusvalmiuksia ja pitkällä aikavälillä ennakoitavia uusia kvalifikaatiovaatimuksia. Työn kautta opitaan ne tekniset ja ihmissuhdetaidot, joita työssä tarvitaan. Informaalisen oppimisen keskeinen funktio on ylläpitää ja uusintaa jokapäiväisessä työssä tarvittavaa osaamista ja pitkällä aikavälillä kumuloida kokemukset hiljaiseksi tiedoksi. Formaali oppiminen on käsitteitä antavaa ja ajattelua kehittävää mutta toiminnaltaan vähäistä, sillä luokkahuonetyyppinen opetus antaa vain rajoitetut mahdollisuudet kokemusten hankkimiseen opittavista asioista. Informaalissa oppimisessa opitaan työtä tekemällä jossa kokemuksella on tärkeä merkitys. Pelkkä kokemus ei sellaisenaan riitä, vaan tarvitaan kokemuksen läpikäyntiä, eli reflektointia. Formaali ja informaali oppiminen ei asetu vastakkain vaan täydentävät toisiaan. (Vaherva 2002, 97-100.)

Majuri ja Eerola (2005) ovat tehneet selvityksen alueellisen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden vaikutuksista työssäoppimiseen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Selvityksessä käy ilmi, että työssäoppiminen on selkeästi keskeisin työelämäyhteistyön muoto. Käsite on laajentunut sen alkuperäisestä merkityksestä käsittämään kiteytetysti ammatillisen koulutuksen tarkoituksen. Työssäoppimisessa yhdistyvät yksilökohtaiset ja työelämälähtöiset koulutukselle asetetut tavoitteet. Työssäoppiminen nähdään opetus- ja suunnitelmatyönä, opiskelijan henkilökohtaisena ohjauksena, osaamisen arviointina ja väylänä työelämään. Työssäoppiminen on myös opettajien henkilökohtaisen osaamisen ylläpitämistä, verkostoyhteistyötä ja koko koulutuksen arviointia.

4 TYÖSSÄOPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Tarkastelen työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia lähtien liikkeelle oppimisen keskeisistä ominaispiirteistä, jossa käsittelen kognitiivistä- ja konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia rakenteita. Tämän jälkeen käsitteelen itsesääätelyä, hiljaista tietoa, motivaatiota, reflektiivistä ajattelua, tutkivaa oppimista, kokemuksellista oppimista, sosiaalista vuorovaikutusta, ohjausta, palautteen antamista ja arviointia sekä työpaikkaa oppimisympäristönä. Tavoitteena on muodostaa työssäoppimisen viitekehys, joka auttaa lukijaa hahmottamaan työssäoppimisen eri osatekijät.

4.1 Oppimisen keskeisiä ominaispiirteitä

Oppimisen tavoitteita asettaessaan joutuu opettaja päättämään siitä jাকাako hän vain tietoa koulutettaville ja riittääkö pelkkä tiedon siirtäminen. Jos pelkkä tiedon siirtäminen ei riitä haluttujen käyttäytymisen muutosten aikaansaamiseksi on opetettavat tiedot ja taidot esitettävä tavalla, jossa hyödynnetään opiskelijoiden aikaisempia tietorakenteita. Silloin opettajan on selvitettävä, mitä opiskelijat jo tietävät ja tavoitteet on sovittava käytettävissä olevan ajan mukaisesti. Silloin opiskelijoilla on mahdollisuus osoittaa kuinka hyvin he hallitsevat opitun tiedon. Tietäminen ei aina riitä osaamisen perustaksi, vaan opittua on testattava tai sovellettava käytäntöön. Näin opiskelija saa välitöntä tietoa osaamisensa tasosta. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan hyödyntäminen oppimisessa mahdollistavat sen, että työssä oppimiselle asetetut tavoitteet on saavutettavissa. (Järvinen ym. 2000, 95.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa merkityksellisen ja mielekkään oppimisen tärkeyttä opiskelussa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan ajatuksissa synnytetään tiedollinen ristiriita, jota pyritään poistamaan uutta tietoa hankkimalla tai jo hankittua syventämällä ja laajentamalla. (Ruohotie 2000, 158.) Kognitiivinen oppimiskäsitys asettaa oppilaan tärkeimpään rooliin oppimistapahtumassa. Opiskelija itse antaa merki-

tyksen opittaville sisällöille aikaisemman tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa varassa. Opiskelija liittyy tilanteeseen odotuksensa, tavoitteensa ja motivaationsa, kukin omalla persoonallisella tavallaan mahdollisuuksiensa puitteissa. Se mitä opitaan, riippuu opiskelijan aikaisemmista tiedoista ja metakognitiivisista taidoista, opiskelijan halusta ja mahdollisuuksista ponnistella oppimistehtävien parissa ja siitä miten oppimistehtävät esitetään ja mitä strategioita opiskelijat käyttävät. Kognitiivinen oppimiskäsitys muuttaa opettajan roolia ja tehtäviä. Opettaminen ei ole yksisuuntainen tapahtuma opettajalta oppilaalle. Tieto ei synny vain opettajan kautta, eikä se ole valmis tuote, joka omaksutaan valmiiksi analysoituna. Kognitiivinen oppimiskäsitys näkee opiskelijan aktiivisena toimijana. Opettajan rooli on ohjata ja neuvoa oppilasta havaitsemaan, mitä pitää oppia, miten informaatiota tulisi prosessoida ja miten eri tilanteissa tulisi käyttää oppimistaitoja ja -strategioita. Kognitiivisen oppimiskäsityksen myötä motivaation ja affektiivisten tekijöiden merkitys oppimisessa ovat korostuneet. (Kuusinen 1990, 60.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla on humanistisen ihmiskäsityksen periaatteita. Siinä opiskelija nähdään uteliaana, aktiivisena ja päämäärätietoisena yksilönä sekä informaation vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana. Oppimiseen liittyy motivaatio, vapaa tahto ja vastuu. (Ruohotie 2000, 125.) Konstruktivismissa oppiminen on merkityksen määrittelyprosessi, jossa kysymys on siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. Opettamiseen on liitettävä sellaisten kokemusten tarjoaminen, joihin liittyy kognitiivinen ristiriita ja jotka rohkaisevat opiskelijoita kehittämään uusia, paremmin kokemusta jäsentäviä tietorakenteita. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on yhteneväinen itseohjautuvuuden kanssa, koska se korostaa aktiivisen kyselyn, itsenäisyyden ja yksilöllisyyden osuutta oppimistehtävissä. Toinen yhtymäkohta vallitseviin oppimisteorioihin on kokemuksen keskeinen rooli. Konstruktivismiin lähtökohtana on oppijan ja saadun kokemuksen interaktio. Ammatillisen kasvun teoreettinen ymmärrys perustuu konstruktivismiin ja oppimistilannetta koskevan tulkinnan käsitteille. (Ruohotie 2000, 118-120.)

Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet

Oppimisen ymmärtämiseksi on tärkeää erottaa toisistaan kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Kognitio on yleistermi prosesseille, jotka auttavat oppijaa tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. Kognitiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Affekti tarkoittaa tiettyyn objektiin tai ideaan kohdistuvia tunnereaktiota. Niillä voidaan tarkoittaa emotion synnyttämää energiaa tai yleistä reagointia johonkin, josta joko pitää tai ei pidä. Affektiivisia käsitteitä ovat tunne, emootio, mieliala ja temperamentti. Konaatio viittaa niihin mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat oppijaa kehittymään. Kysymys on sisäisestä epätasapainosta tai tietoisesta pyrkimyksestä toimia tai tavoitella jotakin. Konatiivisia rakenteita kuvaa käsitteet motivaatio, impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys. Päätöksentekoa edeltävää tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeistä tilaa tahdoksi. (Ruohotie 2000, 75-76.)

4.1.1 Itsesäätely

Itsesäätelyn käsite kuvaa oppijan aktiivisuutta tiedon käsittelijänä ja oppimisen ohjaajana. Itsesäätelytiedolla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Nämä liittyvät oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin. Itsesäätelystä puhuttaessa viitataan oppijan tahdonalaiseen kontrolliin sekä motivaatiota ja emootioita sääteleviin tekijöihin. Tahdonalaiset prosessit liittyvät minän ja oppimistehtävän hallintaan, eli tavoitteiden toteuttamiseen. Oppimisessa se merkitsee taitoa soveltaa kognitiivisia, metakognitiivisia ja resurssienhallintastrategioita. Kognitioiden ja ponnistelujen lisäksi oppijat käyttävät motivationaalisia strategioita ja säätelevät emootioita. Niiden avulla he suojelevat minäarvostustaan ja edistävät toimintaan sitoutumista. Ruohotien mukaan ”motivaatio ja tahto liittyvät läheisesti oppimisen itsesäätelyyn (Ruohotie 2000,75.)

Motivaatioon liittyvät prosessit viittaavat oppijan tavoiteorientaatioon ja itseä koskeviin arvioihin kuten uskon omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin.(Ruohotie 2000,160.) Oppimistrategian valinta on riippuvainen esimerkiksi oppijan odotuksista tai uskomuksista, arvoista ja oppimistavoitteista (Ruohotie 2000, 164-165). Ne opiskelijat, jotka asettavat

oppimis- tai osaamistavoitteita pyrkivät hankkimaan mahdollisimman laajan asiantuntemuksen opittavassa asiassa. Oppijat, jotka pystyvät säätämään omaa oppimistaan käyttävät syväprosessointia ja he pystyvät hahmottamaan oppisisällöt kokonaisuutena. He etsivät yhteyksiä eri osien välillä ja jäsentävät ja pohtivat oppiainesta. Vastaavasti ne oppijat, jotka pitävät itsesäätelyn mahdollisuuksia vähäisinä, korostavat liiaksi sisällön osia ja yrittävät oppia asiat ulkoa. Syväprosessointia käyttävät oppijat opiskelevat systemaattisesti, he kykenevät prosessoimaan oppimaansa ja syventämään ymmärrystään. (Ruohotie 2000, 167.)

Ruohotien (2000, 168) mukaan itsesäätelykyky on tunnusomainen piirre inhimilliselle toiminnalle. Ihmiset asettavat itselleen tavoitetasoja, arvioivat omia tekemisiään ja keksivät miten palkitsevat itseään. He suunnittelevat toimenpiteitä, joiden avulla voivat saavuttaa tärkeäksi kokemansa tavoitteet. Käsitukset omasta suorituskyvystä määräävät sen, mitä tehdään ja paljonko ollaan valmiita panostamaan eri tehtäviin. Ihmisillä on myös tulosodotuksia, uskomuksia siitä, mitä seurauksia tai tuloksia tehtävästä suoriutuminen tuottaa. Kun ihmiset motivoivat itseään, he ottavat oppia omista kokemuksistaan ja pyrkivät ennakoimaan käyttäytymisensä tuloksia tai tuotoksia. Jos usko omaan kykyihin on vähäinen voi herkästi luopua tehtävästä kohdatessaan vastoinkäymisiä.

”Oppijan itsensä hallitsema tieto siitä, miten hän voi uuden tiedon liittää ennestään tietämäänsä, on merkittävällä tavalla yhteydessä oppimisen tehokkuuteen. Metakognitioksi kutsutaan yksilön tietoa omista strategioistaan ja menettelytavoistaan. Kysymyksessä on omaa oppimistoimintaa ohjaava, arvioiva ja korjaava toiminta. Metakognitiot ovat kysymyksessä myös silloin, kun yksilö tietoisesti säätelee, tarkkailee ja ohjaa omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.”(Kuusinen 1990, 58.) Metakognitiot kehittyvät iän mukana. Opiskelun yhteydessä metakognitiiviset taidot ilmenevät toiminnan suunnitteluna, opitun kertaamisena ja tarkistamisena, oman oppimisen tason arvioimisena ja muuna toiminnan säätelynä. ”Kun puhutaan oppimaan oppimisesta (learning to learn) tarkoitetaan juuri metakognitiivisten taitojen oppimista. Ne siis tarkoittavat oppilaan tietoisuutta siitä, mitkä tiedot tai taidot ovat hyödyllisiä/hyödyttömiä jonkin tehtävän suorittamiselle, tai tarpeellisia jonkin ongelman ratkaisemiseksi.”(Kuusinen 1990, 58-59.) Esimerkkinä metakognitiivisista taidoista ovat mm. mielikuvien käyttäminen uusien asioiden mieleen painamisessa tai muiden muistin apuvälineiden hyväksikäyttö

Itsesäätelyyn liittyviä piirteitä ovat tietoisuus, yritys ja sinnikkyys (Ruohotie 2000, 83). Oppimisen itsesäätely ei kuitenkaan aina ole tarkoituksellista, kompleksista tai meta-kognitiivista. Oppimisen itsesäätely voi kehittyä automaattiseksi. Silloin kun itsesäätelyn juuret ovat syvällä, itsesäätely perustuu tietoihin, taitoihin ja uskomuksiin, jotka ovat integroituneet oppimiskokemuksiin pitkällä aikavälillä. Ihminen oppii uusia itsesäätelyn muotoja kun annetaan itsesäätelyyn liittyvää ohjausta. Oppijat voivat jatkuvasti uudistaa ja laajentaa itsesäätelyn eri muotoja kun he tarkkailevat ja ohjaavat omaa oppimistoimintaansa. Koulutusohjelmissa, joissa on suuntauduttu itsesäätelyn kehittämiseen, on saatu myönteisiä tuloksia. Itsesäätelyä koskevat tulkinnat ovat muuttuneet myönteisimmiksi, sen seurauksena sisäinen motivaatio on voimistunut ja oppimistulokset parantuneet. Itsesäätelyä ja kompetenssia koskevien käsitysten kehittyminen johtaa opiskelijoita turvautumaan omaksumiinsa taitoihin ja strategioihin myös uusissa oppimistilanteissa. (Ruohotie 2000, 101-102.)

Metakognitiiviset taidot ovat avainasemassa kun kehitetään myönteisiä itsesäätelyä koskevia tulkintoja. Tavoitteina on suunnittelu-, itsetarkkailu- ja itsearviointitaitojen kehittäminen. Opiskelijoille on tehtävä selväksi, millaiset oppimisstrategiat ovat tehokkaimpia ja mitkä ovat niiden edellytykset ja rajoitukset. Opiskelijat tulee perehdyttää opiskeltavaan materiaaliin ja opastaa koulutukseen liittyvien kriittisten kohtien opiskelussa. Uusien taitojen oppimisessa tärkeää on minäkäsityksen ja itsearviointivalmiuden kehittäminen. Itsereflektio antaa opiskelijalle mahdollisuuden arvioida omaa edistymistään ja strategioidensa tehokkuutta, vaihtaa tarvittaessa lähestymistapaa sekä muokata ympäristötekijöitä ja sosiaalisia suhteita saadakseen aikaan olosuhteet, jotka edistävät oppimista. (Ruohotie 2000, 103.)

Oppiminen riippuu oppijan taidosta hallita itsesäätelyn eri osa-alueita. Ruohotien (2000, 84-86) mukaan taitavien oppijoiden itsesäätely ilmenee eri itsesäätelyn osa-alueilla seuraavasti: Taitavat oppijat asettavat spesifisiä, lähi- ja välitavoitteita, jotka ovat sidoksissa etätavoitteeseen. Tavoitteet ovat haasteita ja ne mahdollistavat oman edistymisen seuraamisen. Taitavat asettavat oppimis- tai osaamistavoitteita ja ovat tehtäväorientoituneita. He haluavat lisätä kompetenssiaan ja oppia oppimisen itsensä vuoksi, etsien ja arvostaen oppimiskokemuksia. Taitavat oppijat uskovat omiin kykyihinsä ja mahdollisuksiinsa. Tämä mahdollistaa vahvan oppimismotivaation ja tehokkaan itsesäätelyn kuten haasteellisten tavoitteiden asettamisen, itsetarkkailun ja myönteiset tulosodotukset.

set. Mielenkiinto ilmenee aktiivisuutena etsiä oppimistilanteita, ja he ovat aidosti kiinnostuneita toiminnasta, panostavat oppimiseen ja ovat peräänantamattomia vaikeuksista huolimatta. Taitavat oppijat keskittyvät oppimiseen sekä soveltavat ja kehittävät omia oppimistekniikkoja ja toimintatapoja. He luovat toimintaa ohjaavia sisäisiä malleja mielikuvien avulla. Taitavat oppijat harrastavat itsetarkkailua tarkkailemalla omaa oppimistaan ja tarvittaessa muuttavat ja korjaavat toimintaansa. He arvioivat omaa oppimistaan ja osaamistaan. Itsearviointi suhteessa aiempaan oppimiseen tai osaamiseen on mahdollista. Taitavat oppijat tulkitsevat heikkojen tulosten johtuvan väärästä strategiasta tai toimintatavasta tai liian vähäisestä harjoittelusta. He uskovat selviytyvänsä tehtävästä ja yltävänsä tavoitteeseen tai pystyvänsä parantamaan tulostaan tai suoritustaan. Taitavat oppijat muokkaavat tai säätelevät toimintaansa asetettujen tavoitteiden sekä itsetarkkailun ja itsearvioinnin perusteella. He pyrkivät optimaaliseen oppimismenetelmien hyödyntämiseen, joka vaatii yleensä runsaasti harjoittelua.

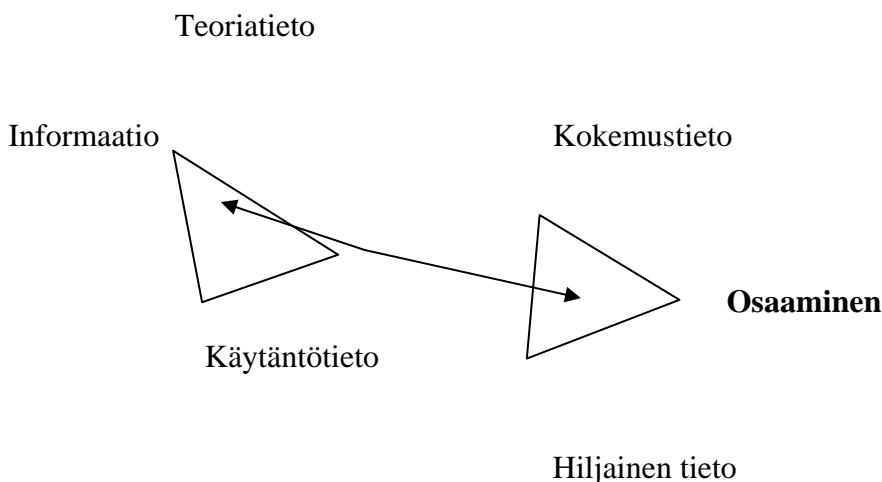
Oppiminen edellyttää, että oppija haluaa oppia kyseisen asian ja hänen kiinnostuksensa suuntautuu siihen. Oppiminen edellyttää, että oppija ymmärtää asiat, jotka hän painaa mieleensä. Vasta kun oppija on sisällöllisesti kiinnostunut opittavan asian ymmärtämisestä ja sen soveltamisesta käytäntöön, hän pystyy oppimaan tavalla, jossa uudet tiedot jäsentyvät osaksi mielekkäitä tietorakenteita ja johtavat myös muutoksiin tavassa suuntautua käytännöllisten tehtävien ratkaisuun. (Puolimatka 1996,151.)

Keskisen (1990, 69-71) mukaan tavoitteeseen suuntautuva toiminta ja sen säätely eivät ole mahdollisia ilman suhteellisen pysyviä ”kuvia” aiotuista tavoitteista ja toimintaohjelmasta. Mikäli tavoitteista ei ole kuvaa, ei voi ohjata toimintaansa tavoitteen suuntaan. Sisäiset mallit ovat opittuja ja suhteellisen pysyviä muistiaineiksia. Sisäiset mallit kuvaavat suorituksen tavoitteita ja antavat vertailupohjan edetessä kohti tavoitetta. Suorituksen ehtoihin kuuluvia tietoja ovat esimerkiksi raaka-aineiden ominaisuudet, jotka sisältyvät sisäisiin malleihin. Toimintaohjelmat lähtötilan muuttamiseksi tavoitetilaksi kuuluvat sisäisiin malleihin. Niissä on myös tietoja omista toimintaedellytyksistä ja tehtävien tarjoamista vaikutusmahdollisuuksista. Sisäisten mallien avulla voidaan ennakoida toiminnan etenemistä tavoitteen suuntaan ja etukäteen valita tarvittavat toimintatavat. Kehittyneet sisäiset mallit vastaavat paremmin toimintaympäristön keskeisiä ominaisuuksia ja sen tähden toiminta on sujuvampaa. Siksi näiden mallien kehittäminen on taitojen opettamisessa tärkeää.

Hiljainen tieto

Pohjosen (2005) mukaan (ks. Järvinen ym.2000,72) käytännölliseen tietämiseen, päätelyyn ja osaamiseen liittyy hiljainen tieto (tacit knowledge), jolla tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanaton, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Hiljainen tieto kehittyy harjaantumisen tuloksena, näkyy ulospäin taitavana, intuitionomaisena ja sujuvana toimintana ja on täysin riippuvainen kantajastaan esimerkiksi kokien työsuorituksissa. Ihmisen hankkimalla tiedolla on aina kokemuksellinen luonne.

Hiljainen tieto lisääntyy jatkuvan oppimisen ja kehittymisen myötä. Osaaminen voidaan esittää informaation hyödyntämisestä alkavana tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna (kuvio 2) Yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituvat ensin kokemustietoon, mihin ammatillisen harjaantumisen myötä yhdistyy yhä kasvava hiljaisen tiedon osuus.



Kuvio 2. Informaatio, tieto ja osaaminen. Mukailtu kuvio (Järvinen ym.2000, 72)

Kuvion vasemman puoleinen kolmio kuvaa sitä, mikä on mahdollista tavoittaa hyvän koulutuksen avulla ja oikean puoleinen kolmio sitä, mikä voidaan saavuttaa työn ja ammatillisen käytännön kautta. Tiedon jakamisen sijaan koulutuksen tehtävänä pitäisi olla kokemuksen tuottaminen. Ammatin oppiminen jatkuu työelämässä harjaantumisen ja kokemuksen lisääntymisen myötä. (Järvinen ym. 2000, 72-73.)

Kokeneilla catering-alan ammattilaisilla on muistiin varastoituneena hyvin jäsentyneitä aikaisemman työkäytännön aikana muodostuneita käsikirjoituksia työnsä tekemisestä. Ne sisältävät informaatiota esimerkiksi ruoanvalmistusmenetelmistä, työn ajoituksesta, raaka-aineiden ominaisuuksista ja niiden käyttäytymisestä ruoanvalmistuksessa ym. Tällaiset käsikirjoitukset tekevät mahdolliseksi valtavan tieto- ja kokemusmäärän pitämisen mielessä. Osa näin varastoituneesta tiedosta on verbaalisesti kuvattavissa, osa taas on kokemuksen kautta syntynyttä ns. äänetöntä, joka vaikuttaa olennaisesti suoriutumiseen, vaikka se ei olekaan tietoisesti kuvattavissa.

4.1.2 Motivaatio

Ruohotien (1998, 36-37) mukaan motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Motiiveilla on päämäärä, ne voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ja aikaansaavat motivaation. Motivaatio on vireyttä, joka antaa yksilölle voimaa ja ohjaa käyttäytymään tietyllä tavalla. Motivaatio on toiminnan suuntaamista päämäärää kohti. Se on myös systeemiorientoitumista, joka on niitä yksilön ja ympäristön voimia, jotka palautteen kautta vahvistavat yksilön tarpeiden voimakkuutta ja energian suuntaa. Motivaatio on riippuvainen itsesäätelykyvystä ja etenkin harkitsevasta itsetietoisuudesta, joka mahdollistaa omien kokemusten ja ajatusprosessien analysoinnin.

Motivaatio on sidoksissa oppijan tavoiteorientaatioon, arvoihin, uskomuksiin ja odotuksiin (Ruohotie 2000, 75). Nämä ovat merkitseviä oppijan motivaatioprosessin kannalta. Odotuksia ovat oppijan itseluottamus ja usko omaan kykyihin ja itsesäätelymahdollisuuksiin. On tärkeää, että oppija uskoo omaan menestymisen mahdollisuuksiinsa. Odotuksia ovat myös arviointitilanteen tunnepitoiset eli affektiiviset reaktiot. Arvonäkökulmasta on kyse silloin kun puhutaan kurssin tai tehtävän mielekkyydestä ja oppijan tavoiteorientaatiosta. Mielekkyyteen liittyy saavutusarvo, mielenkiintoarvo ja hyötyarvo. Silloin kun oppija pitää itseään kyvykkäänä ja arvioi menestyvänsä hyvin, on saavutusarvo korkea. Mielenkiintoarvo kertoo oppijan sisäisen kiinnostuksen tehtävään tai asia sisältöön. Hyötyarvolla viitataan tehtävän päämääriin tai välineelliseen tehtävään. Opetettavilla asioilla voi olla oppilaalle sekä mielenkiinto- että hyötyarvo. (Ruohotie, 1998, 70 -71.)

Motivaatioon liittyvät prosessit toimivat välittäjinä päätöksenteossa ja ne edistävät sitoutumista. Tahtoon liittyvät prosessit ohjaavat ja toteuttavat päätöksiä. Motivaatio ja tahto voidaan erottaa toisistaan ja niihin liittyvät toiminnot ohjautuvat eri periaatteiden mukaan. Ihmisillä on kyky reflektiiviseen ajatteluun ja taito säädellä omia toimintojaan ja tehdä tahdonalaisia valintoja, se on vapaa tahto. Vapaa tahto liittyy siihen miten paljon opiskelija ajattelee opittavaa asiaa ja millä tasolla ajattelu liikkuu. Yksilö pyrkii suuntaamaan toimintansa niin, että hän saavuttaa tavoitteen. Tahdon avulla voi turvautua syväprosessointiin tai itsemotivointistrategioihin tai häiritsevien tunteiden kuten tehottomuuden tai avuttomuuden hallintaan. Vapaa tahto ja siihen liittyvät ajatteluprosessit sekä itsesäätely ovat sidoksissa siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää ja toimii. Sosiaalinen ympäristö ei pakota yksilöä ajattelemaan tai estä häntä ajattelemasta. Sosiaalinen ympäristö voi innostaa tai lannistaa. Se voi mahdollistaa tai vaikeuttaa rationaalisen päättelykyvyn soveltamista. Sosiaalinen ympäristö voi rohkaista ajattelua ja paheksua sen laiminlyöntiä tai se voi lannistaa ajattelun. Motivaatio ja tahto ovat sidoksissa kontekstiin, oppimistehtävään ja yksilöllisiin ominaisuuksiin. (Ruohotie 2000, 80 - 82.)

Ihmisellä on ajatuksia siitä, miten asioiden pitäisi olla ja mitä niille pitäisi tehdä, siksi hän pyrkii suoriutumaan toiveidensa mukaisesti. Ihminen haluaa ennustaa ja kontrolloida ympäristönsä tapahtumia ja sen tähden on harjoiteltava erilaisia valmiuksia. Motivaation lähteenä on myös toive oman identiteetin luomisesta, jonka tunteminen auttaa tiedostamaan oman itsensä ja muiden välisen eron. Tämä kohottaa itsetuntoa. (Puttonen 1990, 166.) Ihmisille, joilta puuttuu usko omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa menestymiseensä ja tulevaisuuteensa, ei kehity vastuuntunnetta omasta suoriutumisesta ja heidän suoriutumismotivaationsa pysyy hyvin heikkona (Puttonen 1990,186).

Suoritusmotivaatiota on kahdentyyppistä: autonomista, jossa omaa suoritusta verrataan aikaisempaan suoritukseen ja sosiaalista, jolloin omaa suoritusta verrataan toisten suoriin. Vertailu muihin johtaa usein kilpailuun, voittamiseen ja häviämiseen. Epäonnistuminen kovan yrittämisen jälkeen voi musertaa. Opiskelijaa tulisi rohkaista yksilölliseen oppimiseen, tämä opettaa oppilaalle, että kunkin oma edistyminen on seurausta omasta yrittämisestä. Tällöin omaa suoritusta verrataan omiin henkilökohtaisiin suoriin eikä toisten. (Puttonen 1990, 169 -171.)

Oppimismotivaatio ja halu hyödyntää opittuja tietoja ja taitoja, omien kehittämistarpeiden tunteminen ja koulutuksen hyödyn ymmärtäminen lisäävät osallistumista. Oppimismotivaatio on keskitasoa korkeampi niillä, joiden oppimiskokemukset ovat myönteisiä, ja niillä, jotka ovat tietoisia kehittämistarpeistaan ja suhtautuvat myönteisesti kehittämistoimintaan organisaatiossa. Ammatillisen kasvun yksi avainselittäjä on kasvumotivaatio sekä halu kehittää itseään ja kokeilla uutta. (Ruohotie 2000, 55.)

4.1.3 Reflektiivinen ajattelu ja reflektiivinen oppiminen

Reflektio tarkoittaa "toiminnan ehtojen havainnointia, ajattelua ja arviointia tavalla, joka on uudistavaa, vaihtoehtoja luotaavaa ja kriittistä. Kokemuksia peilataan ja jäsennetään sekä omaa toimintaa analysoidaan siten, että piilevä kokemustieto tulee paremmin sanoilla ilmaistavaksi. Sen seurauksena lisääntyy valmius muutoksiin ja omaksutaan toimintatapa, jossa tarkoituksellisesti etsitään uusia ja vaihtoehtoisia ratkaisumalleja." Reflektiivinen oppiminen tarkoittaa kokemusten tutkimista yhdessä muiden kanssa tavalla, joka johtaa ymmärtämisen ja käyttäytymisen muutokseen, tavallisesti vuorovaikutteisten ja yhteistoiminnallisten kokeilujen kautta (Puolimatka 1996, 147-148).

Useiden sosiologioiden mukaan (ks. Rose 1999; Glastra ym. 2004; Furedi 2004) aikamme voidaan puhua elämänmuodosta, johon kuuluu yksilön jatkuva itsen muokkaaminen itsen itselle tulkitsemisen projekti. Jälkimodernin yksilön tilannetta kuvataan paitsi mahdollisuutena, myös vaatimuksena itsen tarkkailuun ja työstöön. Psykologian tutkijoiden (ks. Rose 1999, 231; Usher ym. 1997, 93-110) mielestä yksilöiden on yhteiskunnassamme välttämätöntä mieltää elämänsä itsetoteutukseen tähtäävien valintojen tuloksena. Yksilön pyrkimys itseymmärrykseen on kiinteä osa modernia elämäntapaamme. Ihmiset tekevät elämänvalintoja ja ratkaisevat elämänsä ongelmia perustellen niitä omilla valintoinaan. Tällaista arvioivan itsetarkkailun prosessia kutsutaan itsereflektioksi, joka ymmärretään mielensisäiseksi kyvyksi ja muutosvoimaksi. Aikuiskasvatustieteessä tarkastellaan itsereflektiota usein oppimisteoreettisesti, jolloin kriittinen itsereflektio on oman ajattelun ja kokemustavan perusteita muuttavan oppimisen edellytys (ks. Mezirow 1981; Mezirow ym. 1990; Brookfield 1987; Marsick & Watkins 1990, 3-34; Schön 1991; Malinen 2000, 55-100; Baumgartner 2001, 15-24).

Mezirowin (1995, 27) mukaan oppijassa on käynnistettävä reflektion prosessi, jossa hän tutkii omien uskomustensa ja toimintojensa järkevyyttä ja toimivuutta. Oppijaa on rohkaistava kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa. Tällaisen pohdinnan tarkoituksena on johtaa opiskelija käsitykseen siitä, miten hän parhaiten suorittaa tietyn toiminnan. Tarvitaan keskustelua, jossa käydään kriittisesti läpi perusteluja. Emme voi koskaan tulkita kokemuksiamme täysin puolueettomasti. Siten tietyn asian alistaminen rationaaliseen ja reflektiiviseen keskusteluun on se keino, jolla voimme saavuttaa suurimman varmuuden sen objektiivisuudesta.

Reflektiivinen oppiminen jakautuu kolmeen päätasoon (Puolimatka 1996, 147-148):

1. Suhtautumistavan tarkkailuun, jossa havaintoja, tuntemuksia, ajatuksia ja tekoja tarkkailemalla pyritään löytämään niitä itsestäänselvyyksiin perustuvia ajattelun, tuntemisen ja toiminnan tasoja, jotka vastustavat muutosta. 2. Suhtautumistavan syventävä tiedostaminen, jossa pohtimalla tunteiden ja kokemusten syitä saadaan selville, miksi tietyssä tilanteessa ajatellaan, koetaan ja reagoidaan määrättyllä tavalla. 3. Pohtiessaan tunteidensa ja kokemusien syitä, yksilö tiedostaa, että hänen toimintansa taustalla on merkitys- ja käsitejärjestelmiä, jotka voidaan kyseenalaistaa. Reflektiivinen oppiminen johtaa asteittain syvenevään itseohjautuvuuteen ja saavuttaa kaikkein kriittisimmän muotonsa opittaessa yhdessä muiden kanssa. Uudistava oppiminen edellyttää aina kriittistä reflektiota (Järvinen ym. 2000, 97).

Tutkiva oppiminen

Tutkivan oppimisen lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi, joka synnyttää sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa. Olennaisinta tutkivassa oppimisessa on tiedon käsittely toiminnan kohteena. Kun osanottajat ponnistelevat yhteisen tietämyksen edistämiseksi, samalla heidän oma ajattelunsa, ymmärryksensä ja tietämyksensä kehittyvät. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.)

Oppilaitosympäristö on usein käytännöstä vieraantunut paikka, kun taas työelämäympäristössä ongelmat ovat läsnä koko ajan sulautuneina käytännön toimintaan. Työelämän haasteet muuttuvissa ja epävarmoissa ympäristöissä eivät kuitenkaan aina anna mahdollisuuksia erilaisiin oppimistilanteisiin. (Vartiainen 2000, 160-161.) Tutkivassa oppimisessa oppiminen tapahtuu omassa rationaalisessa reflektoinnin kehässään. Ideaalista oli-

si oppimisen, toiminnan ja sen käsitteellistämisen yhdistäminen toisiinsa. Hakkarainen ym. (2004) painottavat, että käsitteellisen ja käytännöllisen työskentelyn välisen tasapainon löytäminen on merkittävä tutkivan oppimisen soveltamisen haaste.

Kokemuksesta oppiminen

Kokemus on oppimisprosessin tulos, eikä vain sen alku. Kokemus tulee tietoiseksi reflektoinnin kautta. Ratkaisevinta koko oppimisprosessin kannalta on reflektointi, joka Kolbin syklissä tarkoittaa oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli ajattelun ja tekemisen välistä muuntelua. Sisäinen toiminta on reflektiivistä havainnointia, joka tarkoittaa pohdintaa. Ulkoinen toiminta merkitsee aktiivista kokeilua eli oppimisen kohteena olevan mallin, teorian tai käsitteiden soveltamista käytäntöön. Pohdinnan ja soveltamisen välillä vallitsee oppimistoimintaa ylläpitävä jännite, joka luo uutta kokemuspohjaa jatkuvalla oppimiselle. (Järvinen ym. 2000, 89-90.) Deweyn mukaan kasvatuksellisten kokemusten merkityksen ymmärtäminen on tärkeää ja kasvatukselliset kokemukset pitäisi järkevästi soveltaa kasvatuskäytäntöön (Dewey 1963, 28-29). Puolimatka (1996, 50) pitää kokemusten arvona sitä, että ne mahdollistavat uusia kokemuksia.

Ihminen tarvitsee monipuolista käytännöllistä kokemusta. Sen kautta oppii, miten ideat toimivat käytännössä ja minkälaisiin ongelmiin ne johtavat. Käytännölliseen kokemukseen perustuvilla uskomuksilla on vahva kehityspotentiaali. Ne auttavat ihmistä kehittymään korkeammalle toiminnan tasolle. Käytännön ongelmatilanteissa ihminen irtaantuu välittömästi kokemuksestaan sikäli, että hän joutuu pohtimaan erilaisia toimintavaihtoehtoja. Ajatus, joka osoittautuu toimivaksi tällaisissa ongelmanratkaisutilanteissa, auttaa häntä saamaan takaisin yhteyden välittömään kokemukseensa, koska vastaavissa ongelmatilanteissa se vapauttaa hänet uuden pohdinnan tarpeesta. Tilanteet eivät toistu täysin samanlaisina ja ideoita on koko ajan sovellettava uudelleen. Yhteiskunta kehittyy ja olosuhteet muuttuvat lopulta niin ratkaisevasti, että osa ideoista joudutaan hylkäämään kokonaan ja vaihtamaan uusiin. (Puolimatka 1996, 48-49.)

Opetussuunnitelman tulisi koostua kasvattavista kokemuksista. Tämä tarkoittaa kokemuksia, jotka johtavat uusiin kokemuksiin ja siten kokemusten laajenemiseen. Opiskelijat tulisi saattaa monipuolisesti alttiiksi emotionaalisille, motorisille, intellektuaalisille ja sosiaalisille kokemuksille. Lähtökohtana on opiskelijan kiinnostus. Kun opittava asia

liittyy johonkin, mikä on opiskelijalle merkityksellistä, jaksaa ponnistella, keskittyä ja toimia käytännöllisesti ongelmien ratkaisemiseksi. Ponnistellessaan oppii näkemään, mihin tietty kokemus johtaa, ja oppii ymmärtämään, että voidakseen saavuttaa päämääränsä on tärkeä selkeyttää näkemystä kokemusten seurauksista. (Puolimatka 1996, 49.)

4.1.4 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalisesti jaettu osaaminen ja tiedon hallitseminen ovat yhä tärkeämpiä edellytyksiä monimutkaisissa työtehtävissä. Sosiaalisella ympäristöllä on merkitystä oppimiselle. Ryhmässä tapahtuvalla sosiaalisella vuorovaikutuksella on vaikutusta yksilön ajatteluun ja toimintaan. Ryhmässä tapahtuvan opiskelun ja työskentelyn kautta voi oppia monimutkaisiakin asioita ilman, että niitä suoraan opetetaan. Yksilöllistä oppimista korostavien mallien sijasta on nyt teknologian yleistyessä yhä enemmän painotettu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistuvan toiminnan merkitystä oppimisympäristöjä suunniteltaessa. (Häkkinen & Arvaja 2002, 206-207.)

Inhimillisestä käyttäytymisestä huomattava osa on opittu mielekkäässä ympäristössä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Ruohotie 2000, 116). Sosiaalisen oppimisen teoria (ks. Bandura 1986) tarkastelee käyttäytymistä ja sen muutoksia vuorovaikutusprosessina. Sen keskeisiä elementtejä ovat ulkoiset tapahtumat, kognitiiviset prosessit sekä käyttäytymisen seuraukset. Banduran teoria korostaa sijais- ja mallioppimisen merkitystä ja selittää miten yksilö prosessoi ympäristöärsykeitä. Teoria auttaa ymmärtämään, miksi samankaltaiset ihmiset voivat käyttäytyä samassa tilanteessa eri tavalla. Kognitiiviset prosessit selittävät käyttäytymismallien oppimista ja omaksumista. Kognitiivisten prosessien seurauksena syntyy esimerkiksi odotuksia ja itsearviointistandardeja. Banduran teoria ottaa huomioon sekä oppijan että ympäristön jossa hän toimii. Ihmiset vaikuttavat ympäristöönsä ja ympäristö vaikuttaa siihen, kuinka ihminen käyttäytyy. Oppiminen nivoutuu lujasti sosiaaliseen kontekstiin. (Ruohotie 2000, 116-118.)

Konstrukttiivinen pedagogiikka painottaa oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Oppiminen nähdään oppijan kognitiivisena ja tai sosiaalisena toimintana, jossa jatkuvasti rakennetaan kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojen, käsitysten ja uskomusten pohjalta osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Oppimisessa tulee korostaa sosiaalisen

vuorovaikutuksen merkitystä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedon konstruoinnin kannalta on tärkeää. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia muilta, saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toisille (Tynjälä 2002, 163-164.)

Oppiminen on autonominen prosessi, jossa jokainen oppija kontrolloi toimintaansa ja oppimistaan itse. Oppiminen on myös sosiaalinen prosessi koska oppijat oppivat toinen toisiltaan. Oppimisen sosiaalisuus tarkoittaa työyhteisössä jaettuja vastoinkäymisiä, mihin sisältyy vahva psykologinen elementti. (Järvinen, ym. 2000, 103.) "Oppiminen fokuoittuu toimintaan, vuorovaikutukseen, kokemusten jakamiseen, työyhteisön tilan arviointiin ja johtamisen ongelmiin. Yhteistoiminnalliset tavat ovat yleistyneet työorganisaatioissa samalla kun niiden hierarkkinen rakenne on madaltunut." (Järvinen ym. 2000,105.)

Kun oppiminen ymmärretään sosiaalisesti organisoiduksi toiminnaksi, pitäisi pohtia millaisia sosiaalisia ympäristöjä tulisi organisoida, millaisia osallistumisen muotoja tulisi edistää ja missä järjestyksessä tai suhteessa toisiinsa niitä tulisi käyttää. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2002,187.) Ihanteellisena pidetään autenttisissa työ- ja arkielämän tilanteissa ilmenevää vuorovaikutteista toimintaa, johon osallistuvalla oppijalla on välitön ja mielekäs motiivi toimia tarkoituksenmukaisesti. Näin oppimista tapahtuu toiminnan sivutuotteena ja oppimisen tulokset ovat mielekkäitä; sovelletaanhan niitä välittömästi yhteisön kannalta tarkoituksenmukaiseen toimintaan. On tehty johtopäätöksiä siitä, että kaikki osaaminen on hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaista, ja että laadukas oppimisympäristö on mahdollisimman pitkälle identtinen tilanne- ja kontekstisidonnaista osaamista välittävän ympäristön kanssa. Viime vuosina on otettu käyttöön erilaisen ongelmalähtöisen oppimisen, projektioppimisen tai yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen muotoja sekä näiden kanssa samansuuntaisia työssä tai tekemällä oppimisen malleja. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2002, 181-182.)

4.2 Ohjaus

Koska aikaisempi tieto vaikuttaa uuden tiedon tulkintaan, on myös työssäoppiessa opiskelijoiden jo olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset otettava opetuksen lähtökohdiksi ja käsittelyn kohteiksi. Oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesääätelytaitoihin tulee kiinnittää erityistä huomiota ohjaamalla opiskelijoita asteittain lisääntyvään oppimisen itsesääteelyyn. Konstruktivistisissa oppimisympäristöissä keskeisiä työmuotoja ovat kollaboratiiviset opiskelum muodot, joissa järjestetään mahdollisuuksia tiedon jakamiseen, keskusteluun, neuvotteluun, erilaisten tulkintojen esittämiseen, argumentointiin jne. (Tynjälä 2002, 163- 164.)

4.2.1 Työpaikalla ohjaaminen

Opiskelijat kaipaavat työssäoppimisjaksojen ajan vuorovaikutusta opettajan ja ohjaajan kanssa. Yleensä halutaan palautetta ideoista ja opiskelun etenemisestä tai vain sosiaalista kontaktia. Säännöllinen työssäoppimisen ohjauksen järjestäminen tulee huomioida jo koulutusta suunniteltaessa, jolloin ohjaukselle pyritään varaamaan tarvittavat resurssit.

Nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitaan avusteista oppimistekniikkaa, jota kutsutaan mentoroinniksi. Se sopii hyvin nopeasti reagoivaksi, reaaliaikaiseksi oppimisen muodoksi. Mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde kokeneen seniorikollegan (mentori) ja vähemmän kokeneen (suojatti) välillä. Mentori antaa tukea, ohjausta ja palautetta suojattinsa henkilökohtaisesta kehittymisestä. (Pohjonen 2005, 110.) Mentoroinnista on hyötyä mentorille, opiskelijalle ja organisaatiolle. (ks. esim. Russell & Adams 1997). Mentorointi lisää mentorien tyytyväisyyttä, omanarvontuntoa ja motivaatiota. Opiskelija kehittyy ammatissaan nopeammin ja hänen itsearvostuksensa lisääntyy. Organisaatioiden hyöty on siinä, että työntekijöiden työteho lisääntyy, sitoutuminen organisaatioon lujittuu ja vaihtuvuus vähenee. Mentoroinnin avulla voidaan kehittää johtamiskykyä ja huolehtia uusien työntekijöiden sosiaalistamisesta organisaatioon. Organisaation kaikki työntekijät voivat hyötyä koska myös kokeneista työntekijöistä tulee oppijoita. ”Mentorointi antaa vanhemmille työntekijöille mahdollisuuden oppia yhdessä nuorten kanssa nuoremman sukupolven arvoja, tarpeita ja näkökulmia ”(Ruohotie 2000a, 224).

4.2.2 Palautteen antaminen ja arviointi

Opiskelijan työskentelyä tulisi seurata koko työssäoppimisjakson ajan. Hänelle on annettava säännöllisesti palautetta. Työssäoppimisen arviointi kulminoituu jakson keskivaiheilla ja lopussa pidettäviin palautekeskusteluihin. Palaute on keskeisimpiä oppimisen ohjaamisen välineitä. Sen tehtävänä on kehittää opiskelijan heikkouksia ja löytää vahvuuksia. Palaute antaa tietoa työssäoppimisen tuloksellisuudesta ja työnantajat saavat sen kautta laajan kuvan opiskelijoiden osaamisesta. Työssäoppimisen palautteessa kiinnitetään huomiota ennen kaikkea tekniseen osaamiseen, sosiaalisiin taitoihin sekä opiskelijan kehittymishaluun ja asenteeseen.

Keskisen (1990,75) mukaan palautteen avulla saadaan tietoa nykytilan ja tavoitteen välisestä suhteesta. Palaute antaa tietoa suorituksen etenemisestä ja edistymisestä. Samalla se motivoi yksilöä jatkamaan kohti tavoitetta. Palautteen merkitys taitavalle suoritukselle on helposti ymmärrettävissä kun puhutaan jatkuvasta suorituksesta kuten esimerkiksi ruoka-annoksen valmistamisesta. Kokki voi katsoa aikaansaannostaan ja verrata sitä mielikuvaansa tavoitteesta tai työohjeen malliannokseen. Ulkoista palautetta on toisen henkilön antama tieto siitä, miten hyvin ruoka-annos on onnistunut ja miten sen saisi vielä paremmaksi. Palaute on ukoista myös silloin kun kokki joutuu etsimään palautevihjeitä itsensä ulkopuolelta esimerkiksi asiakkailta. Sisäistä palautetta kokki saa työprosessin aikana kun hän huomaa mitkä valmistusmenetelmät johtavat parhaaseen lopputulokseen. Kun suoritus hallitaan pääasiassa sisäisen palautteen avulla, voidaan tietoisin tarkkaavaisuuden kohteiksi ottaa suorituksen korkeammat tavoitteet. Ulkoisella ja sisäisellä palautteella on suuri merkitys taitoja opeteltaessa. Keskinen (1990) sanoo, että ”palautteella tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa, jota yksilö käyttää hyväkseen ohjatessaan suoritustaan tavoitteen suuntaan. Palaute kertoo, missä suorituksen vaiheessa ollaan ja miten suoritusta on korjattava.”

Arviointi on yleissana, joka tarkoittaa tässä tapauksessa sekä työssäoppimisen arviointia että työssäoppijoiden arviointia.

Oppiminen edellyttää huomion kiinnittämistä koko opetuksen ja oppimisen toimintajärjestelmään, joka sanelee yksittäisen oppijankin oppimisen ehdot. Koska oppimisprosessi on koko oppimistilanteen tärkein osatekijä, on oppimisen arviointikin kohdistuttava sii-

hen, eikä pelkästään oppimisen tuloksiin. Arvioinnissa ei huomio kohdistu siihen, miten paljon tietosisällöistä oppija pystyy toistamaan, vaan siihen miten hänen oppimisprosessinsa on edennyt, minkälaisia konstruointeja hän on tarjotun materiaalin perusteella saanut aikaan eli minkälaisia oppimistulokset ovat laadullisesti ja miten käsitykset asioista ovat oppimisprosessin kuluessa muuttuneet. Oppimisen arvioinnissa oppijalla itsellään ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. (Tynjälä 2002, 165.)

4.3 Työpaikka oppimisympäristönä

Vahervan (2002, 97-98) mukaan työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle on tunnusomaista kokemus ja sen erittely. Oppiminen on toimintaoppimista työtä tekemällä ja tutkimalla. Hyvä oppimisympäristö on sellainen, joka virittää oppijan havainnoimaan monipuolisesti ja syvällisesti toimintaympäristöään ja saa oppijan kyseenalaistamaan aikaisempia oletuksiaan ja toimintatapojaan.

Tuomisen (24.2.2006) mukaan voi kuitenkin kysyä mitä oppimisympäristö on, koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu yksilön päässä. Konstruktivismissa oppija on nähty muun muassa itseohjautuvana oppijana, josta on voinut pahimmillaan seurata opiskelijan heitteille jättö. Tässä kohden voi kysyä onko opiskelijoiden lähettäminen työssäoppimisjaksolle ilman kunnollista suunnittelua ja tavoitteiden asettelua heitteillejättöä?

Oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Sen vuoksi yhdessä tilanteessa opittua ei välttämättä pystytä soveltamaan toisenlaisissa olosuhteissa. Opitun soveltamista uusiin, erilaisiin tilanteisiin voidaan edistää kytkemällä opiskeltavia asioita erilaisiin yhteyksiin ja tarkastelemalla asioita useista eri näkökulmista. Oppimista ja soveltamista ei eroteta eri vaiheiksi vaan asioita opitaan tekemällä ja toimimalla aidoissa ongelmanratkaisutilanteissa. Oppiminen on kulttuurisesti välittyvää toimintaa, eikä sitä voida tarkastella irrallaan ympäröivästä yhteisöstä, laajemmasta kulttuurista, sen konventioista ja kielestä. (Tynjälä 2002, 165.)

Heiskasen (2002, 38) mukaan oppiminen on ymmärrettävä osana päivittäisiä arjen käytäntöjä. Uudenlainen työtilanne synnyttää uusia informaation prosessoinnin ja ongel-

manratkaisun vaatimuksia. Siksi oppimisympäristöihin tulee kiinnittää huomiota ja tilanteeseen sidotun toiminnan muotoihin. Silloin, kun oppimista tarkastellaan tilanteeseen sidotun toiminnan teorian virittämästä viitekehystä käsin, nousee esiin haasteita oppimiskäsitteen kehittämiseksi. Tästä näkökulmasta oppiminen on ymmärryksen muu-
tosta, jota tapahtuu ihmisen osallistuessa jokapäiväisen elämän toimiin kulttuurisesti muovautuneissa käytännön toimintaa toteuttavissa ja synnyttävissä yhteisöissä. Osallistuttaessa sosiaaliseen toimintaan ihmisten välisillä suhteilla on tärkeä merkitys. Käytännön toimissa sekä henkilöt että yhteisöt muovaavat itseään ja toisiaan.

Situated learning -koulukunta painottaa sen ympäristön merkitystä, jossa oppiminen tapahtuu. Teoria korostaa, että oppiminen on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Näin ollen oppimista on tarkasteltava sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Oppiminen on prosessi, jossa oppija osallistuu yhteisön toimintaan, aluksi rajatulla vastuulla ja hiljalleen taitojen ja tietämyksen kehittyessä yhä kasvavalla vastuulla. Kun oppimista tarkastellaan erilaisissa työelämän käytännöissä, yksilöllinen näkökulma osoittautuu usein riittämättömäksi. Oppiminen ei tapahdu pelkästään yksilön päässä vaan yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. Oppimista tapahtuu parhaiten autenttisessa ympäristössä kokeneen ohjaajan johdolla. Tällainen oppimisympäristö vastaa perinteistä oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmää. Itse tekeminen sekä harjoittelijoiden ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä tällaisessa koulutuksessa. Oppipoikamalli on perinteisesti kytkeytynyt käytännöllisten ammatillisten taitojen harjoitteluun. (Tynjälä 2002, 168-169.)

Työn tekemistä on uudelleenmuotoiltu teknisen kehityksen myötä ja on siirrytty yhä enemmän yksilötyöstä ryhmätyöhön. Samalla on lisätty työntekijöiden vapautta suunnitella ja vastata itsenäisemmin laajemmista kokonaisuuksista. Työtehtäviä ja vastuuta laajentamalla ja työtä näin rikastamalla voidaan työpaikkaa ajatella oppimisympäristönä, joka tarjoaa mahdollisuuksia hankkia uutta tietoa ja uudenlaisia kokemuksia ja joka mahdollistaa luovan kokeilun ja lisää vastuuntunnetta. (Vaherva 2002, 95.)

Pohjosen (2005, 105) mukaan työpaikka oppimisympäristönä on vaativampi kuin oppilaitosympäristö. Oppilaitosympäristö on tietyllä tavalla suljettu joiltakin ulkoisilta tekijöiltä. Oppilaitoksissa joudutaan kuvittelemaan millainen on aito työympäristö tai aito tapahtuma. Työpaikka monipuolisempaan ja vaativampaan tarjoaa laajemman oppimi-

sen mahdollisuuden. Työpaikka oppimisympäristönä ja tehtävä työ määrittävät ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat relevantteja työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta. Koulutukselta ja työorganisaatiolta vaaditaan joustavuutta ja halua luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa on mahdollista kokemusten hyödyntäminen ammatillisen osaamisen kehittämiseksi (Valkeavaara 2002, 123).

Tyypillisiä catering-alan oppimisympäristöjä ovat perinteisen luokkahuoneen lisäksi koulun opetuskeittiöt, koulun suurkeittiöt, koulun opetusravintolat, asiakkaiden erilaiset tilat sekä työssäoppimispaikkojen hyvin erilaiset keittiöt ym. tilat.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskohteen tarkastelu

Tutkimuskohteekseni valitsin catering-alan opiskelijoita Forssan ammatti-instituutista sekä niitä työelämän edustajia, jotka toimivat työpaikkaohjaajina tai esimiehinä kyseisten opiskelijoiden työssäoppimispaikoissa. Haastattelin neljää toisen luokan opiskelijaa ja neljää työelämän edustajaa yksitellen. Opiskelijoiden haastattelu tehtiin samalla viikolla kun he olivat palanneet kouluun neljän viikon työssäoppimisjaksolta (5.12.2001). Haastateltavat valitsin yhdessä heidän luokanvalvojan kanssa. Valintaperusteena oli ne työssäoppimispaikat, jotka todennäköisesti suostuvat tutkimuskohteeksi ja missä on ollut pitkät perinteet koulun ja työpaikan väliselle yhteistyölle. Luokanvalvojan mukaan *”näissä työpaikoissa on ollut harjoittelijoita ja niistä saadut kokemukset ovat sellaisia, että niihin voi jatkossakin lähettää työssäoppijoita.”* Tästä joukosta valitsimme erilaisia työnantajia lähialueen yksityiseltä ja julkiselta sektorilta sekä pieniä, että suuria työpaikkoja. Opiskelijoista valitessa valintaperusteena oli oletus saada mielipiteitä tutkimusaineistoksi, siksi valitsimme opiskelijoita, jotka eivät ole liian hiljaisia ja jotka todennäköisesti suostuvat haastateltaviksi. Kaksi opiskelijaa, joita kysyin haastateltavaksi, kieltäytyivät haastattelusta. Syyksi he ilmoittivat sen, etteivät he *”halua puhua nauhurille.”* Haastattelussa käytin apuvälineenä nauhuria.

Mielestäni tapaukset, jota tutkin ja henkilöt jotka valitsin ovat tyypillisiä. Kysyin heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään työssäoppimisesta. Tutkimuksen ymmärtämisen kannalta on mielestäni tärkeää tutustua tutkimuskohteena oleviin opiskelijoihin ja työelämän edustajiin.

5.1.1 Opiskelijoiden ja heidän työssäoppimispaikkojensa kuvaus

Mika on 17-vuotias opiskelija. Hän oli työssäopimassa sairaalan ravintokeskuksessa, joka on julkisen sektorin suurikokoinen työpaikka. Työpaikalla on koulutettu työpaikkaohjaaja.

Aila, iältään 17-vuotias oli työssäopimassa pienessä yksityisyrittäjän omistamassa kahvilassa. Työpaikassa ei ole koulutettua työpaikkaohjaajaa.

Lasse on myös 17-vuotias opiskelija, joka oli työssäopimassa suuressa yksityisen sektorin kahvila-ravintolassa. Työpaikalla ei ole koulutettua työpaikkaohjaajaa.

Jussi on 19-vuotias opiskelija ja hänen työssäoppimispaikkansa oli yksityinen lounasravintola. Työpaikalla ei ole koulutettua työpaikkaohjaajaa.

5.1.2 Työelämänedustajien ja heidän yrityksensä kuvaus

Saara toimii sairaalan ravintokeskuksessa keittäjänä. Saaralla on kokemusta harjoittelijoiden ohjaamisesta ja hän on saanut koulutusta työpaikkaohjaajana toimimiseen. Keittiöllä on Saaran lisäksi ravitsemispäällikkö, työnjohtaja ja noin 20 keittiötyöntekijää, joista osa on määräaikaisia. Toimiala on suurkeittiö ja keittiö toimii vuoden jokaisena päivänä kahdessa vuorossa. Keittiön asiakkaana ovat sairaalan potilaat ja henkilökunta.

Pirjo on ollut kahvilayrittäjänä jo vuosia ja hän on ottanut yritykseensä harjoittelijoita aina kun se on ollut mahdollista. Toimialana on kahvila ja sen lisäksi on pitopalvelu-toimintaa. Työntekijöitä yrityksessä on Pirjon lisäksi kaksi. Pirjo on itse ollut ohjaamassa eri oppilaitoksista tulleita opiskelijoita. Pirjo ei ole osallistunut työpaikkaohjaajakou-

lutukseen. Kahvilan asiakkaita ovat kaikenikäiset kahvila-asiakkaat sekä yksityiset ihmiset, jotka tarvitsevat juhlapalveluita. Kahvila on auki joka päivä klo 18.00 asti.

Milla on ravintolapäällikkönä perheensä omistamassa kahvila-ravintolassa. Perheellä on kahvila-ravintolan yhteydessä myös muuta yritystoimintaa niin, että koko yritys työllistää noin 80 henkilöä. Kahvila-ravintolassa on 25 työntekijää. Toimialana on kahvila-ravintola ja asiakkaina matkailijat, seurueet ja lounasruokailijat. Millalla on vuosien kokemus yhteistyötä eri oppilaitosten kanssa ja hän toimii työpaikalla työssäoppimisen organisoijana vaikka ei itse ohjaa opiskelijoita käytännön työssä. Milla opiskelee restonomiksi, mutta ei ole osallistunut työpaikkaohjaajakoulutukseen. Käytännön työssä opiskelijoita ohjaa työvuorossa oleva kokki. Keittiö toimii kolmessa vuorossa ja kahvila-ravintola on auki 24 tuntia vuorokaudessa joka päivä.

Seija on toiminut ravintolayrittäjänä usean vuoden ajan. Myös hänen yrityksessään on ollut useita harjoittelijoita. Toimiala on lounasravintola ja asiakkaina pääasiassa ravintolan lähialueella toimivien yritysten työntekijät. Seijan lisäksi yritys työllistää yhden työntekijän ja he molemmat ohjaavat opiskelijoita työssäoppimisjaksolla. Yrityksestä ei ole osallistuttu työpaikkaohjaajakoulutukseen. Keittiö toimii arkipäivisin ja lauantaina palvellen lounasasiakaita ja ryhmiä.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on monipuolista, empiiristä tutkimusta. Tapaustutkimus kohdistuu nimensä mukaan tapaukseen omassa ympäristösään. Yksilöön, ryhmään tai instituutioon joka on tiettyssä tilanteessa. Tarkastelun kohteena ovat tiettyyn tilanteeseen osallistuneiden henkilöiden näkemykset, kokemukset ja mikä merkitys sosiaalisen maailman toiminnolla ja teoilla on osallistujille ollut. Sille on ominaista, että tutkitaan ilmiötä tai toimivaa ihmistä, todellisessa tilanteessa, josta ilmiö ei ole erotettavissa. Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus voivat vaihdella suurestikin. Tapaustutkimuksen avulla voidaan kehittää opetusta ja tutkia toiminnan seurauksia. Tutkimuskohteena voi olla niin opiskelijan kokemukset saamastaan koulutuksesta kuin opettajan työhistoria. Tut-

kittava tapaus valitaan harkinnan mukaan. Tärkeä valintaperuste on se, miten pääsee tutkimuskohteen luokse. Tutkijan lähtökohtana tulee olla ilmiön tärkeys. Hän tekee valinnan oman kiinnostuksensa mukaan ja etsii tietoa sieltä mistä sitä voi saada. Tutkija pohtii mikä tapauksen hän valitsee tutkittavakseen. Haluaako hän tyypillisen, poikkeuksellisen, ainutkertaisen, kriittisen tai opettavaisen tapauksen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 10-12.)

Tapaustutkimuksen taustalla on ajatus, että tapauksen monipuolinen kuvaus, sekä onnistunut käsitteellistäminen voi mahdollistaa yleistettävyyden. Tapaustutkimusten pohjalta ei voi tehdä vastaavia yleistyksiä kuin tilastollisissa tutkimuksissa. Tapaustutkimuksessa on tärkeää, että aineistosta muodostuu kokonaisuus, tapaus. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä ovat niiden tulkintojen kestävyys ja syvyys, joita aineistosta tehdään. Tilastollisen yleistettävyyden sijaan voitaisiin puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä. (Eskola & Suoranta 1998, 65-67.)

Tapaustutkimuksen piirteitä ovat: Yksilöllisyys, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus. Yksilöt tulkitsevat elämänsä tapahtumia ja muodostavat niistä merkityksiä. Tapaustutkija on kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkittavat toimintoilleen omassa ympäristössään antavat. Tapaustutkimuksen tuloksien avulla voi pohtia kokemuksia ja oppia niistä. Todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Tapaustutkimuksessa voi yhdistää eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teossa. Ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään ilman pakotteita ja keinotekoisia järjestelyitä. Tutkija on kiinnostunut siitä miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä, siksi tutkimusmenetelmäksi sopii hyvin temahaastattelu. Haastattelutilanteessa tutkittava ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään joka on olennaista tapaustutkimuksen aineistoa koottaessa. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja kuten myös tutkija omine kokemuksineen. Vuorovaikutuksessa voi syntyä myös eettisiä ongelmia. Lähtökohtana tulee olla demokratia ja ajatus siitä, että jokainen ihminen omistaa itseään koskevat tiedot ja että hän halutessaan voi antaa niitä toiselle tai voi olla antamatta. Luottamus tutkittavan ja tutkijan välillä on välttämätöntä. Tutkija on itse vastuussa tutkimuksensa tulkinnoista, eli päättää mikä on totta, siksi tapaustutkimus on jossain määrin autoritäärinen. Muita ongelmia ovat: kenen tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin tutkimus vastaa, kuka omistaa tiedot, kuka niihin saa tutustua ja kuka ei, mitä velvolli-

suuksia tutkijalla on tutkittavilleen ja kollegoilleen ym. ja ketä varten tutkimusta tehdään. (Syrjälä ym. 1994, 13-14.)

Tapaustutkimuksen tutkimuskohde voi muokata tutkimustehtävää, joka elää ja muuttuu tutkimuksen aikana ja sen edetessä. Samoin itse tutkimus sen toteutus ja tavoitteet voivat muuttua tutkimuksen aikana todellisten tilanteiden ja olosuhteiden seurauksena. Tapaustutkimuksessa tunnustetaan, että tutkijalla on mukanaan oma persoonansa tutkimuksen teossa. Siihen näkemykseen, jonka tutkija muodostaa tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa tutkijan oma arvomaailma. Tämä pitää tiedostaa ja tuoda tutkimusraportissa esiin. (Syrjälä ym. 1994, 15.)

Teemahaastattelu

Haastattelutilanteessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutustilanteessa haastattelija ja haastateltavat vaikuttavat toisiinsa. Tutkijalla on mahdollisuus lähestyä tutkittavaa keskustelunomaisessa haastattelutilanteessa ja saada selville mitä tutkittavalla on mielessään. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät asiat. Haastattelu on aina haastattelijan alulle panema ja ennalta suunniteltu. Haastattelija ohjaa haastattelun kulkua, pitää sitä yllä ja motivoi haastateltavaa. Haastattelijalla on haastattelijan rooli, joka haastateltavan tulee tunnistaa ja oppia. Lisäksi haastateltavan on luotettava siihen, että hänen antamiaan tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Suomessa haastattelumenetelmä on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 86).

Haastattelukysymyksiä tehtäessä tuodaan esiin tutkimustehtäviä valaisevat teemat. Tutkijalla täytyy olla tietoa tutkittavasta kohteesta, tämä tieto ohjaa teemojen muodostumista (Eskola & Suoranta 1998, 79). Teemahaastattelussa määritellään etukäteen haastattelun aihepiirit, jotka varmistavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan samoista asioista. Näiden aihepiirien, eli teemojen avulla voi jäsentyneesti purkaa tutkimusaineistoa. Kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa, eikä järjestystä. Kysymykset ovat haastattelijan tukena haastattelutilanteessa. Haastattelija käy läpi haastateltavien kanssa kaikki etukäteen suunnitellut teema-alueet. Teemojen järjestys ja muoto voi vaihdella haastateltavien kesken. Teemahaastattelussa vastaaja voi puhua vapaamuotoisesti ja hän voi esittää yksilölliset tulkintansa. Siksi haastatteluaineisto on vastaajan puhetta ai-

doimmillaan (Eskola & Suoranta 1998, 87). Onnistunut teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutuksen. Teemahaastattelu kysymyksiä tehtäessä tuodaan esiin tutkimustehtävää valaisevat teemat (Eskola & Suoranta 1998, 175-176).

Onnistuneen haastattelumenetelmän edellytyksenä on huolellinen suunnittelu ja koulutautuminen haastattelijan tehtäviin sekä -rooliin. Kaikki tämä vaatii paljon aikaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 202.) Mielestäni teemahaastattelu soveltuu tutkimusmenetelmäksi erityisesti silloin kun tutkimuksen kohteena ovat nuoret henkilöt. Kerroin haastateltaville, että opiskelen ja teen tutkimusosuutta graduuni. Toin heille tiedoksi, että en anna heidän henkilötietojaan kenellekään ulkopuoliselle. He halusivat etukäteen tietää kysymykset, jotka heiltä kysyn. Kerroin ne heille pääpiirteittäin, ja he miettivät niitä hetken. Näin he saivat tuntumaa siihen mitä olen kysymässä, se poisti selvästi jännitystä.

Haastattelutilanne tuntui minusta luonnolliselta. Haastateltavat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Aluksi varsinkin opiskelijat hieman jännittivät ja vierastivat nauhuria. Mutta unohtivat sen olemassa olon melko nopeasti. Nauhuri oli hyvä apuväline koska silloin voi haastattelutilanteessa keskittyä itse haastatteluun. Jos olisin kirjoittanut suoraan haastattelutilanteesta mitä haastateltavat sanoivat olisi varmaan puolet siitä mitä he kertoivat jäänyt kirjoittamatta. Nyt minulla on kaikki tallessa, alkuperäisessä muodossaan, eikä puheen alkuperäinen merkitys ei ole muuttunut toiseksi. Nauhalta voi tarvittaessa useampaan kertaan kuunnella mitä haastateltavat sanoivat ja samalla voi myös pohtia mitä he tarkoittivat.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Luotettavuus ja paikkansapitävyys ovat tärkeitä kysymyksiä laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen pätevyys merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta – sopiiko selitys kuvaukseen ja onko selitys luotettava. (Hirsjärvi ym.1998, 216-218.) Silverman ehdottaa, että haastattelututkimusten kohdalla luotettavuutta voidaan parantaa vertaamalla saman tiedon analyysijä eri tutkijoiden tekeminä. Monissa tapaus-

tutkimuksissa on tyydytty vain tapausten pinnalliseen kuvukseen kun pitäisi paneutua siihen, mitä ihmiset sanovat ja tarkoittavat. (Silverman 1993, 162-170.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu ottamaan huomioon kielen merkityksen aineistossaan koko tutkimuksen analyysin, tulkintojen, johtopäätösten ja luotettavuuden kannalta. Kieli ei ole yksiselitteinen kommunikoinnin väline, koska se perustuu sanojen merkityksen tulkintaan. Tulkitsemme kieltä ja ympäristöä oman tietämyksemme, kokemustemme ja oman todellisuuskäsityksemme perusteella. (Eskola & Suoranta 1998, 139-146.) Aineiston tehtävänä on olla tutkijan apuna rakentamassa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on rakentaa aineistosta teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään vain sen verran kuin on välttämätöntä. Keräsin aineistoni teemahaastatteluna. Yhden henkilön haastatteluun meni aikaa n. 30 minuuttia -2 tuntia. Teemahaastatteluna kerättyä aineistoa kertyi melko runsaasti. Halusin päästä syvälle todellisuuteen ja onnistuneeseen dialogiin haastateltavien kanssa, ja sain käyttööni melko rikasta ja elämänläheistä aineistoa. Aineiston käsittelyn aloitin mahdollisimman pian haastattelun jälkeen koska haastattelutilanne oli vielä tuoreessa muistissa ja innostus vielä korkealla. Teemat olivat apuna aineiston purkamisessa. Kirjoitin haastatteluvastaukset suoraan haastattelussa käyttämieni teemakysymysten alle, joka helpotti analyysiä. Haastateltavan tunnistamiseksi tekstistä käytin keksittyä nimeä. Puhe tuntuu nauhalla nopealta ja joitakin kohtia sai kuunnella useampaan kertaan, että pystyi kaiken kirjoittamaan juuri niin kuin se oli sanottu. Nauhoitetut haastattelut kirjoitin sana sanalta tekstiksi teema-alueittain. Tämä oli työläs ja aikaa vievä vaihe. Samaa teemaa käsittelevät vastaukset keräsin yhteen. Kirjoitusvaiheessa merkitsin kaikki tarpeellisen tiedon heti, esimerkiksi haastateltavan nimen. Halusin tehdä itse kaikki vaiheet; haastattelin, kirjoitin haastattelut, analysoin ja tulkitsin. Tämä on tutkimuksen lopputuloksen kannalta ihanneratkaisu.

Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimukseni luotettavuuden kuuntelemalla ääninauhat huolellisesti ja lukemalla haastatteluaineiston useaan kertaan. Tutkimuksessani olen tavoitellut mahdollisimman hyvää luotettavuutta siten, että olen tutkimusraportissani pyrkinyt kuvaamaan realistisesti ja tarkasti tutkimuskohteen ja koko tutkimusprosessini.

5.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkijalla on suuri määrä tekstiä mutta hän ei tiedä, mitä sille pitäisi tehdä. Tämä on tuttua monelle laadulliselle tutkijalle. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on tutkimuksen vaikein ja ongelmallisin vaihe. Tämä johtuu siitä, että ei ole olemassa selkeitä ohjeita analyysin tekemiseen. Tässä kohtaa voikin epäillä laadullisen tutkimuksen tieteellisyyttä. Voiko se tuottaa luotettavaa tieteellistä tietoa? Analyysin tarkoituksena on informaatioarvon kasvattaminen tiivistämällä hajanainen aineisto selkeään ja mielekkääseen muotoon (Eskola & Suoranta 1998,138).

Analyysin ja tulkinnan jyrkkä erottelu toisistaan ei ole mahdollista koska analyysivaiheessakin jo tehdään tulkintoja ja nämä tulkinnat ohjaavat analyysia. Analyysissa erotellaan tutkimusmateriaalista tutkimusongelman kannalta olennainen aines. Puretusta aineistosta, joka on ryhmitelty, on helpompi lähteä tekemään tulkintoja kuin pinosta haastatteluja. Aineiston analyysista saadaan tarkempaa ja aineistolähtöisempää kun keskitytään aineiston eroihin ja moninaisuuteen. Ei uskota yhteen totuuteen vaan etsitään erilaisia totuuksia ja merkityksiä. Haastateltavien vastaukset eivät niinkään kuvaa kohdetta, vaan ne muodostavat jonkin version ja näkökulman asioista. (Eskola & Suoranta 1998.)

Eskola & Suorannan (1998) mielestä teemahaastattelurunko on aineiston koodauksen apuväline. Sen rakentamisessa on käytetty aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä ja omaa kokemusta. Teemahaastattelurungon avulla aineistosta löydetään keskeiset kohdat. Tutkija tarvitsee analyysin avuksi teorian. Ilman teoriaa tutkimusraportti jää pelkäksi aineiston kuvailuksi. Teorian avulla kerätystä aineistosta pystyy tekemään tulkintoja ja näitä tulkintoja voi esittää tieteellisessä muodossa. Laadullinen tutkimus voi johtaa tutkijan myös uusien ongelmien jäljille, joka voi olla osoitus tehdyn analyysin onnistumisesta.

Teemoittelusta voi edetä tyypittelyyn. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi, eli ryhmiksi samankaltaisia tarinoita, näin aineistosta saadaan tiiviimpää. Voi esitellä yhden tyypillisen tapauksen kokonaisuudessaan tai poikkeavan tapauksen. Poikkeava tapaus on kiinnostava ja pakottaa tutkijan kehittämään olettamuksiaan ja hylkäämään hypoteesejaan. Aineistosta voi myös rakentaa tyypillisen tapauksen yhdistelemällä, jolloin

mukaan otetaan sellaisia asioita jotka esiintyvät suurella osalla vastauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 182-183.)

Omassa analyysissäni lähdin liikkeelle teemahaastattelun teemoista, jotka muodostavat aineiston jäsenyyksen. Kävin näin läpi koko aineiston. Tästä on se hyöty, että aineiston lukeminen helpottui kun keskityn tiettyyn teemaan. Aineisto täytyi lukea moneen kertaan, että se avautui kunnolla. Tämän jälkeen, tein teema-alueittain tiivistelmät ja valitsin haastattelunäytteitä tuloksia kuvaamaan. Teemoittelusta etenin tyypittelyyn, tavoitteena rakentaa tyypillinen tapaus.

Laadullisessa tutkimuksessa yhtenä ongelmana on analyysin pinnallisuus. Kun analyysi tehdään perusteellisesti se lisää tutkimuksen luotettavuutta.

5.5 Tulkinta

Ensin analysoidaan, ja vasta sen jälkeen päästään tekemään tulkintoja. Myös tulkintojen tekeminen on laadullisessa tutkimuksessa ongelmallista. Tulkintojen varmistaminen tutkittavilta on vaikeaa, koska tulkintoja ei voi tehdä välittömästi haastattelun jälkeen. Tekstin analyysi on niiden pituuden ja monimuotoisuuden takia vaivalloista. Ongelmana on myös aineistojen laajuus sekä sen ymmärrettävyys. Tulkintaan ei ole olemassa mitään yksiselitteisiä ohjeita. Tutkijan mielikuvituksesta on kiinni tulkintojen rikkaus ja osuvuus. Tutkimusaineisto on apuväline ja lähtökohta tulkinnoille. Aineisto on teoreettisen ajattelun lähtökohtana. Teemahaastattelukysymyksiä suunniteltaessa teoriolla on suuri merkitys siihen mitä kysytään. Analyysi ja tulkintavaiheessa teorian ja käytännön tulisi kohdata toisensa. Näin aineisto toimii ajattelun apuvälineenä (Eskola & Suoranta 1998, 146-147).

Laadullisen tutkimuksen idea ja vaikeus on siinä, että tutkittava ongelma tulkitaan kahden kertaan. Kasvatustieteilijän ammattitaito tulee esiin siinä, että hän jatkaa tutkittavien tulkintojen tulkintoja ja antaa niille uusia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 149.) Koska ihmiset ovat tutkimuksen kohteena, voivat tulkinnat ja näkemykset olla ristiriidassa keskenään. Kannattaa pohtia, onko tehty tulkinta ainoa mahdollinen ja oikea. Täytyy myös muistaa, että se mitä tulkittava on sanonut, täytyy sitoa siihen kon-

tekstiin mihin sanominen kuuluu. Tässä on se pulma, että haastattelutilanteessa tutkittavat voivat puhua toisin kuin jossain toisessa tilanteessa, joka vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. (Hirsjärvi ym. 1998, 203.) Tulkintojen lisäksi lukijoille annetaan nähtäväksi aineistokatkkelma, josta tulkinta on tehty. Eskola & Suoranta (1998) sanovat, että koska laadullinen aineisto tuotetaan kielen avulla, on aiheellista pohtia, voiko tällä tavoin tuotettuun tietoon luottaa?

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi on uusien merkitysten rakentamista. Kun aineisto on järjestetty, päästään rakentamaan merkityksiä esittämällä kuvauksia, tekemällä päätelmiä ja tulkintoja sekä antamalla selityksiä tehdyille ratkaisuille. Lukijalle on perusteltava myös se, miten tiettyihin tuloksiin on päästy ja miksi ne ovat hyväksyttäviä (Eskola & Suoranta 1998, 226- 228).

Tapaustutkimus voi harvoin tehdä mitään esityksiä löydösten yleistettävyydestä. Silverman (1993, 162-170) väittää, että tapaustutkimus ei saa uskottavuuttaan tulosten yleistettävyydestä vaan analyysin perusteellisuudesta. Tapaustutkijoiden täytyy seurata jokaista kohtaa suorittaakseen analyysinsä loppuun, eli tulkintoja ei saa perustaa vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Kriittisen lukijan on pakko pohtia onko tutkija valinnut vain ne osat tiedoista, jotka tukevat hänen väitteitään. Jos poikkeavia tapauksia mainitaan ja selitetään, lukija luottaa analyysiin paremmin. Mutta epäilyn niitä väitteitä kohtaan, joita tehdään muutaman esimerkin varassa, tulisi säilyä.

Haastattelututkimuksen tulokseen vaikuttaa tutkijan persoona koska hän on haastattelutilanteessa avoimesti ja rehellisesti läsnä. Siksi persoonallisuuksiltaan erilaiset tutkijat voivat saada erilaisia tuloksia.

5.6 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisiin kysymyksiin tulee kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan on pohdittava omia päämääriään, tutkimuksensa tavoitteita, tutkimustehdävää, metodisia ratkaisuja, tutkimuskohteen valintaa sekä sitä, mitä voi julkaista ja mitä ei. Näitä ratkaisuja ohjaa tutkijan ihmiskäsityksen lisäksi arvot ja metodologiset periaatteet, jotka tutkimuksen tekijän tulisi paljastaa. Jokainen tutkija joutuu tekemään itse

omat eettiset ratkaisunsa ja on myös vastuussa niistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 160-161.)

Tutkimukseen on saatava lupa. Tässä tutkimuksessa kysyin luvan tutkimuskohteena olevilta opiskelijoilta, heidän luokanvalvojaltaan ja rehtorilta. Pyysin luvan myös osastonjohtajalta koulun lepohuoneen käyttöön haastattelupaikkana. Tutkimuskohteena olevien työelämän edustajien kanssa neuvottelin tutkimuksen teemahaastattelun järjestelyihin liittyvistä asioista kuten esimerkiksi haastatteluajankohdasta, haastattelupaikasta ja haastatteluun kuluvasta ajasta, samalla kun pyysin heidän suostumuksensa. Työelämän edustajia haastattelin heidän omalla työpaikallaan. Haastattelupaikat olivat häiriöttömiä, rauhallisia ja tunnelma kiireetön.

Haastattelutilanteen alussa vielä varmistin tutkittavien suostumuksen ja pyysin luvan nauhurin käyttöön. Korostin vapaaehtoisuutta, luottamuksellisuutta ja lupasin säilyttää heidän nimettömyytensä. Korostin, että tutkimuksesta ei ole haittaa tutkittavalle. Toin julki sen miksi ja mihin tutkimustani teen. Mitä tutkin ja mitkä ovat tavoitteeni. Selostin teemahaastattelun idean ja haastattelun pelisäännöt esim. sen, että puhumme vuorotellen. Halusin saada aikaan luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin, jossa tutkittava voi vapaasti tuoda esiin omat kriittisetkin mielipiteensä. Pyysin heitä sanomaan suoraan ja kaunistelematta mitä mieltä he itse asioista ovat ja miten he ovat ne kokeneet. Halusin, että he kertovat totuuden – sanovat niin kuin ajattelevat. Rohkaisin heitä tuomaan omat mielipiteensä esiin sanomalla, että näin he saavat äänensä kuuluviin ja voivat päästä tällä tavoin vaikuttamaan asioihin. Vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa vältin omien mielipiteideni esiintuomista. En halunnut omien mielipiteideni vaikuttavan haastateltaviin. Halusin, että he osallistuvat aktiivisesti haastatteluun ja toivoin saavani myös sellaista tietoa mitä en osannut kysyä. Suhtaudun kunnioittavasti haastateltaviin ja heidän mielipiteisiinsä.

Tutkimusta tehdessäni pohdin mm. miten tutkittavat opiskelijat suhtautuvat. Pohdin tutkimuksen ulkopuolelle jääneiden opiskelijatovereiden suhtautumista tutkimukseen osallistuneisiin. Mieltäni askarrutti, että häiritsikö tutkimukseni liiaksi normaalia koulutyötä kun opiskelijat lähtivät kesken oppitunnin luokseni haastateltavaksi ja jäivät he jälkeen toisista. Pohdin miten heidän opettajansa, luokkatoverinsa ja työpaikkaohjaajansa suhtautuvat näihin opiskelijoihin jos he saavat tietoonsa mitä haastattelussa tuli ilmi.

Olen pohtinut tätä tutkimusta tehdessäni, että teinkö oikean ratkaisun kun halusin tukia toisen asteen nuoria opiskelijoita. Saanko heidän vastauksistaan riittävästi luotettavaa tietoa. Nuorille on tehtävä selkeitä kysymyksiä ja vieraita termejä on syytä välttää. Huomasin, että avokysymyksiin on erittäin vaikea saada vastausta. Suhtautuvatko he tutkimukseeni riittävän vakavasti ja kertoivat totuuden vai halusivatko he vain päästä mahdollisimman nopeasti haastattelutilanteesta pois. Todellisuus on tieteellisen tutkimuksen tavoite, mutta voiko sitä näin löytää?

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tutkimustulokset muodostuvat kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa kuvaan tutkimustuloksia teemoittain. Tutkimuksen teemat ovat: työssäoppimisen organisointi ja suunnittelu, ohjaus, yhteistyö, arviointi, koulun ja työelämän yhteistyö ja mitä odotuksia työssäoppimisen suhteen on. Aloitan opiskelijoiden kokemuksista edeten työelämän edustajien kokemuksiin. Tutkimustulosten toisessa vaiheessa tiivistän tutkimusaineiston niin, että rakennan sen perusteella tyypillisen tapauksen catering-alan opiskelijasta ja catering-alan työelämän edustajasta.

6.1 Opiskelijoiden kokemuksia

Organisointi ja suunnittelu

Otala(1996,203) painottaa, että työssäoppiminen tulee organisoida. Alkuun tarvitaan opastaja ja jatkossakin joku, joka on vastuussa työssäoppimisesta.

Työssäoppiminen on opiskelijoiden mielestä työpaikalla oppimista. Hakalan (2005,50-51) mukaan työssäoppiminen tarkoittaa työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman mukaista käytännön opetusta. Työssäoppimista koordinoi ja ohjaa yrityksessä työntekijäpuolen nimeämä henkilö, työpaikkaohjaaja. Työssäoppiminen on osa tavoitteellista työtä ja voi-

daan organisoida osana ongelmaratkaisua. Työssäoppimisen avain on toisilta saatu palaute ja itsetutkiskelu.(Järvinen ym. 2000, 98-99.) Pohjonen (2005,121) sanoo, että työssäoppiminen on oppimista mielekkäissä ja todellisissa tehtävissä. Opiskelijan oppiminen perustuu kokemukseen ja hän oppii asioita kollegoilta tai kollegojen kanssa. Opiskelija arvioi oppimaansa ja tarkastelee oppimisprosessin edellyttämiä kysymyksiä. Opiskelija voi siirtää oppimansa asiat uusiin tilanteisiin ja hän voi hyödyntää tietojaan ja taitojaan uusissa tilanteissa. Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja todellisilla työtehtävillä on merkitystä oppimisessa. Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden jatkuvaan kehittymiseen. Tämä edellyttää, että opiskelija on motivoitunut oppimaan ja että hän on aktiivinen oppija.

Kysyin tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta mitä he ymmärtävät työssäoppimisella. Opiskelijoiden tiedot työssäoppimisesta olivat melko vähäisiä. Mika tiesi ”.. *menään työpaikkaan niin kun oppimaan vähän eri asioita ku täällä koulussa.*” Aila sanoi, ”..*työssäoppiminen on sitä, että opitaan jossain työpaikalla jotain muuta, kun on opittu koulussa elikkä voi olla minkä vaan alan työssäoppimista.*” Kun kysyin miten työssäoppiminen eroaa työharjoittelusta, niin Aila vastasi, ”.. *sitä en kyllä tiedä. Se on mun mielestä ihan sama asia, mutta se vaan on eri nimellä.*” Lassen mielestä ”*Siinä vaan opitaan se, mitä siä töis tehdä, kuin erilaista ku koulu. En mää tiä, jotain semmoista. Oppii vähän työpaikkojen tapoja ja mitä siä tehdä.*” Jussi sanoi, ”*Sitä et pääsee käyttää koulussa opittuja taitoja niin työelämässä.*”

Ammatillisiin perusopintoihin sisältyy vähintään 20 ov:mittainen työssäoppimisjakso. Kolme neljästä opiskelijasta piti 20 ov:n mittaista työssäoppimisjaksoa sopivan pituisena. Yksi toivoi, että työssäoppimista voisi olla jopa 40 opintoviikkoa. Puolen vuoden työssäoppiminen oli suurimman osan mielestä hyvä pituudeltaan. Yksi toivoi, että se olisi pidempi. Kysyin miten työssäoppiminen tulisi jaksottaa, kuinka pitkiä jaksojen tulisi olla ja mihin kohtaan opiskelua ne pitäisi sijoittaa. Opiskelijoista puolet halusi pitää jaksot kaikkina kolmena vuotena ja puolet kahtena viimeisenä vuotena. Yksi toivoi, ettei niitä sijoitettaisi loppukevääseen. Kaikki pitivät kuukautta miniminä ja kolmannen vuoden jaksot voisivat olla pidempiä.

Jussi toivoi että työssäoppimista olisi ”toisen vuoden lopulla ja si kolmannella vuodella. Toisella niiku keväällä toisella vois olla se kaks kuukautta. Ja sit tota se neljä kuukautta sitte kolmantenavuotena.”

Jussi ei menisi ensimmäisenä vuonna ollenkaan työssäoppimaan, koska

”Ku täytyy oppia nyt ensi keittäään kastikkeet ja tämmöset kaikki.”

Näyttää siltä, että opiskelijat eivät ole valmiita siirtämään mitään opintokokonaisuuksia sellaisenaan vain työpaikoilla opetettaviksi, vaan käsiteltyjä asioita voisi hioa ja syventää. Tulkitsen opiskelijoiden vastaukset siten, että oppilaitoksen on hyvä opettaa kaikki perusasiat ja jokainen työpaikka opettaa omat tapansa. Opiskelijoiden vastausten perusteella voi päätellä, että on hyvä jos työssäoppiminen kulkee koko ajan oppilaitoksessa tapahtuvan teoreettisen opiskelun rinnalla.

Opetussuunnitelmat on rakennettu siten, että opintojen alkuvaiheessa opiskellaan alan teoriapohjaa ja vasta loppuvaiheessa opiskelijat tutustuvat käytäntöön työssäoppimisyksiköllä. Usein näin toteutettu työssäoppiminen johtaa siihen, että oppiminen jää irralliseksi kokonaisuudeksi, jota ei osata kytkeä teoriakurssien opiskeluun. Tällainen koulutusmalli ei tehokkaasti edistä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon toisiinsa kytkemistä. Myöskään metakognitiivisia taitoja ei perinteisessä opetuksessa ole juuri harjoiteltu. Perinteisessä opetussuunnitelmassa todellisen elämän kompleksiset kokonaisuudet on ositettu erillisiin paloihin, osatietoihin ja -taitoihin. Tiedon oppiminen ja opitun tiedon käyttäminen on erotettu toisistaan. Tämä voi olla syynä siihen, että koulutuksessa tuotettua tietopääomaa ei ole koettu kovinkaan soveltamiskelpoiseksi todellisen elämän monimutkaisissa tilanteissa. Teoria- ja käytäntöopetus tulisikin kytkeä tiiviisti toisiinsa. Näin opiskelijat joutuisivat muuttamaan opiskeltavaa teoreettista tietoa aineesta siten, että sitä voidaan soveltaa yksittäistapauksiin ja käytännön ongelmiin. Vastaavasti opiskelijoiden omat kokemukset ja käytännöllinen tieto tulisi ottaa teoreettisen tarkastelun kohteeksi. Opiskelijoiden olisi teoretisoitava käytäntöä ja käytännöllistettävä teoriaa opiskeluprosessinsa kuluessa. Parhaiten se voi onnistua silloin kun teoria ja käytäntö tavalla tai toisella sisällytetään samaan opintojaksoon. (Tynjälä 2002, 172-173.)

Aila totesi, että ”. Että mun mielestä pitäis opettaa just sillai että samat asiat molemmissa paikoissa.”

Ohjaus

Suunnitellussa työssäoppimisessa oppija työskentelee kokeneen työntekijän ohjauksessa, jolla on kokemusta ohjaajana toimimisesta ja joka hallitsee kokonaisuuden. Kokeneiden työntekijöiden käyttämät ohjausmenetelmät, käsiteltävät asiat ja saavutetut tulokset eivät juuri poikkea toisistaan. Ohjaaja voi toiminnallaan edistää ammatillista kehittymistä esimerkiksi antamalla työssäoppimisen edetessä entistä haasteellisempia tehtäviä. Silloin kun opiskelija kokee itsensä entistä itsenäisemmäksi, ei hän enää kaipaa samanlaista tukea ja ohjausta kuin mitä tarvitsi työssäoppimisjakson alussa. (Pohjonen 2005, 110-111.) Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat sanoivat, että olivat päässeet työskentelemään kokeneen työntekijän kanssa, mutta he työskentelivät myös itsenäisesti, mikä oli heidän mielestä hyvä. Täysipainoisen oppimisen hyödyntäminen vaatii oppijalta aktiivista otetta ja omien vahvuuksien löytämistä.

Työssäoppimisen prosessissa opettajan ja työpaikkaohjaajan panos on merkittävä. Ohjaava opettaja vastaa opiskelijan valmentamisesta työssäoppimisjaksolle. On hyvä varmistaa, että opiskelija tuntee jakson tavoitteet ja mitä häneltä odotetaan. Opiskelija tarvitsee tukea ja ohjausta niin opettajalta kuin työpaikkaohjaajalta. Tutkimuksen mukaan opiskelijoista puolet oli sitä mieltä, että työssäoppimisjaksolle valmentaminen oli riittämätöntä. He toivoivat erityisesti lisää tietoa juuri siitä paikasta mihin he olivat menossa. Opiskelijat toivoivat seuraaville työssäoppimisjaksoille lisää tietoa työssäoppimispaikasta ja suurin osa haluaisi käydä katsomassa työpaikkaa jo ennen työssäoppimisjaksoa.

” Olis enemmän saanu mun mielestä opettajan kanssa jutella siitä asiasta ja se olis voinu kertoa vähän enemmän kaikkee.” Kun kysyin mitä kaikkea niin Mika vastasi *” No. Kaikkee semmoista yleistä, että mitä siä joutuu tekemään ja, en mää oikein tierä, vähän olis saanu mennä tarkemmin ne asiat mitä se kerto.”* Mika toivoi, että *”työssäoppimispaikalla vois aina vaikka viikkoo enen käydä läpi vähän niitä hommia mitä siä joutuu tekemään.”*

Vain yhdellä opiskelijalla oli erikseen määritelty työpaikkakouluttaja. Kun kysyin tuntuiko se hyvältä, niin Mika vastasi, että ” *Juu, se oli hyvä systeemi, sillai ettei tarvinnu miättii että keneltä menee kysymään seuraavan homman tai jotain muuta.* ”

On tärkeää, että työssäoppija tietää kenen puoleen voi kääntyä tai keneltä kysyä neuvoa ongelmatilanteiden ilmaannuttua tai silloin kun hän haluaa palautetta tekemästään työstä. Aloittelevan työssäoppijan kannalta on tärkeää, että hänellä on välittömästi ohjaaja saatavilla ja että hänellä on mahdollisuus saada välitöntä palautetta työstään. Näin ammattitaito kasvaa vaihe vaiheelta ja hän oppii oikeat työtavat ja -menetelmät jo työuran-
sa alkuvaiheessa.

” Ei ollu ketään niin ku sanottu erikseen keltä olisin voinu kysyä, jos mulla oli jotain kysyttävää. Siellä ei ollu kun kaks työntekijää, mutta kuitenkin olis pystynyt paljon enemmän jotain sanoo.” Aila, joka toivoi myös, että *” vois etukäteen vähän suunnitella mitä antaa harjoittelijan tehrä siellä, suunnitella se et ketä on se joku, mikä kattoo mitä sää teet siellä.”*

Vain yksi ei nimettyä työpaikkakouluttajaa kaivannut. Lassen mielestä ” *ei semmosta tarvinnu, ne neuvo kaikki kui homma etenee.* ”

Kysymys työssäoppimisen ohjauksesta työpaikalla ja sen onnistumisesta antoi viitteitä siitä, että suurimmalla osalla ohjaus oli onnistunut kohtalaisen hyvin. ” *Hyvin se onnistui, että aina ku kysy neuvoo niin sitä sai.* ” sanoi Mika. Opiskelijoille oli annettu ruoka-ohje ja sen mukaa he tekivät itsenäisesti, mutta silti heidän tekemistänsä seurattiin. Tynjälä (2002, 163-164) korostaa, että oppimisessa keskeisellä sijalla on oppijan toiminta. Ohjauksen painopiste on tiedon konstruointiprosessin tukemisessa, eikä tiedon jakamisessa ja kontrolloinnissa. Opiskelijat haastetaan aktiivisesti käsittelemään tietoa. Heille annetaan ongelmia ja tehtäviä, joissa he joutuvat esimerkiksi etsimään asioiden välisiä suhteita, yhdistelemään niitä, tiivistämään annettua informaatiota, etsimään asioista olennaisin, tekemään yleistyksiä ja päätelmiä, keksimään esimerkkejä ja soveltamaan tietoa. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoille järjestetään mahdollisuuksia käyttää esitettyjä tietoja mielekkäiden ja merkityksellisten kokonaisuuksien rakentamiseen ja heille annetaan tukea tässä prosessissa. Tutkivassa oppimisessa oppiminen nähdään tutkimusprosessina, joka saa aikaan sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa (Hakkarainen ym. 2004).

Opiskelun alkuvaiheessa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta niitä voidaan vähentää opiskelijoiden oppimaan oppimisen, metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden kasvamisen myötä (Tynjälä 2002). Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat opiskelunsa puolesta välissä ja tutkimuksen tekohetkellä he olivat juuri palanneet kouluun ensimmäiseltä työssäoppimisjaksoltaan. Suurin osa opiskelijoista piti ohjausta riittävänä, mutta yksi olisi kaivannut sitä lisää. Aila halusi, että ” *Joku tommone vartti tai kaksnyt minuuttia tommosesakin paikassa aamuisin kerrata mitä minäkin päivänä tehrään.* ”

Suurin osa opiskelijoista piti opettajan ohjauskäyntejä riittävinä työssäoppimisjakson aikana. Tutkimuksesta ilmeni, että opettaja oli käynyt opiskelijan luona tämän työsäoppimispaikassa 1-3 kertaa. Yhdelle opiskelijalle käynnit eivät olleet riittäviä (opettaja oli käynyt vain kerran) ja hän olisi toivonut niitä lisää. Sama opiskelija toivoisi myös lisää kontrollia työpaikoille koska vasta opettajan käynnin jälkeen hän oli päässyt tekemään muutakin kuin vain kuorimaan perunoita ja tiskaamaan astioita niin kuin opiskelija asian ilmaisi.

Opiskelijat toivoivat, että työpaikkaohjaajilla olisi enemmän aikaa kahdenkeskiseen keskusteluun ja yhteisten kokemusten jakamiseen heidän kanssaan. Yksi halusi painottaa, että oli hyvä kun hän kulki kokoajan samoissa vuoroissa ohjaajansa kanssa.

Mika toivoi, että ” *yksittäin puhuttas jossain ja se kertos sitte just vaikka siitä työpaikasta ja mitä siellä joutuu tekemään. Oli hyvä kun me tultiin Saaran vuorolla parikin kertaa sillai että tultiin kuudeks. Sai niinku oikein tuntee millaista on herätä töihin ja mennä heti hommiin.* ” ”

Osa opiskelijoista toivoi kirjallisia tehtäviä työssäoppimisjaksolle. ” *Enemmän jotain kirjallisia tehtäviä, koska meillä ei sillon työharjottelun aikana ollu mitään muuta kun ne pari ihan jotain helppoja. Kaikkihan ei pitäny sitä päiväkirjaa mitä piti pitää, jotkut jätti sen väliin ihan kokonaan. Mun mielestä se pitäis tehdä ihan pakolliseksi.* ” Aila.

Yhteistyö ja /vuorovaikutus

Puolimatkan (1996, 50) mukaan yksilön älyllisessä ja moraalisisessa kehityksessä on keskeistä hänen vuorovaikutuksensa muiden kanssa, osana erilaisia yhteisöjä. Ihminen kehittyy älykkääksi, kun hän tutustuu toisten näkökulmiin ja joutuu suhteuttamaan ne omaansa. Kun oppimisessa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, kyetään työssäoppimiselle asetetut tavoitteet saavuttamaan mahdollisimman hyvin (Järvinen ym. 2000, 95).

Kun kysyin miten muut työntekijät työpaikalla suhtautuivat opiskelijaan työssäoppimajaksoilla, niin kokemukset olivat pääasiassa positiivisia. Vain yksi havaitsi negatiivista suhtautumista työpaikalla, mutta siitä ei syntynyt suurempaa ongelmaa. Mikan mielestä ”suurin osa ihan hyvin, mutta oli sitä sit muutama semmonenki jolle ei uskaltanu edes hyvää päivää sanoa että, eikä ainaka neuvo kysymään.” Mika arvioi, että nämä henkilöt suhtautuivat näin kaikkiin nuoriin työssäoppijoihin.

”Vähän ne tietysti oli ennakkoluulosia sillo ku sinne nuori tuli, jolla oli niska leikeltynä ja pää punasena, kyä ne vähä katto pitkään, mutta kyä ne siihen tottu.” Aila.

Kaikkien opiskelijoiden mielestä yhteistyö työpaikkakouluttajien, muiden työntekijöiden, esimiesten ja asiakkaiden kanssa sujui hyvin ja he pääsivät keskustelemaan asioista. Ruohotien (2000,119) mukaan tieto rakentuu, kun yksilöt osallistuvat yhteisiin ongelmiin ja tehtäviin ja keskustelevat niistä. Suurin osa koki saaneensa tietoa riittävästi. Pohtimaan ei päässyt juuri kukaan, siihen ei löytynyt sopivaa tilaisuutta eikä aikaa.

Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden opiskelijalle päästä sisälle ryhmään, jonka jäsenillä on yhteinen kiinnostuksen kohde, yhteinen keskustelu ja yhdessä tekeminen. Mika sanoi, *olin tyytyväinen, että sinne pääsi heti niinku jengiin mukaan.*”

Työn suunnitteluun ei varsinaisesti päässyt mukaa yksikään opiskelija, mutta yksi sai osallistua keskusteluun ja sitä kautta vaikuttaa päivän ruuan pieniin yksityiskohtiin. Kun kysyin tuntuiko se hyvältä niin Jussi vastasi ”Juu.” Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, et-

tä on parempi, että sanotaan mitä pitää tehdä. Vastauksista päätellen voi tehdä johtopäätöksen, että opiskelijat pitivät hyvänä jos heidän mielipidettään kuullaan.

Kysyin tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta otettiin heidät mukaan työpaikan eri tilaisuuksiin esimerkiksi messuille, virkistystoimintaan, ym. Kenenkään työssäoppimispaikassa ei jakson aikana varsinaisesti ollut kyseisiä tilaisuuksia. Opiskelijat kokivat, että heitä olisi pyydetty mukaan jos tällaisia tilaisuuksia olisi ollut. Puolet vastaajista olisi mennyt mukaan ja puolet olisi harkinnut lähtöään.

Kaikki haastattelemi opiskelijat sanoivat, että olivat oppineet ja kokeneet työssäoppimisjaksollaan jotain uutta. Suurin osa oli oppinut paljonkin sellaista, mitä ei ainakaan vielä ole koulussa opetettu. Työssäoppimisen suunnitelman tulisi koostua kasvattavista kokemuksista. Kokemus on teoriaa ja käytäntöä integroiva tekijä. Samalla avautuu näkökulma myös hiljaiseen tietoon, joka kätkeytyy ammatilliseen, yhteisölliseen ja organisationaaliseen osaamiseen. Uuden oppimiseen johtava merkityksenanto tapahtuu usein sosiaalisen kokemuksen tasolla, silloin kun ihminen havaitsee toisten pitävän hänelle uutta tai outoa asiaa tärkeänä. (Järvinen ym. 2000, 69-70.)

” Kyä siä oppii aika paljonkin ku siä niin on erilaisia koneita ja laitteita mitä täällä koulussa on ja suurin osa töistä tehtiin erilailla kun koulussa. Kastikkeet tehtiin nestesuurustuksella, niin ja siä oli niin paljon kaikkia diettiruokia ja ruoan jakelusteemi oli ihan erilainen.” Mika.

Työssäoppijoilla on mahdollisuus osallistua työyhteisön jokapäiväiseen elämään. Täysivaltainen osallistuminen työyhteisössä edellyttää, että työssäoppija kehittää yhteisön jäsenen identiteettiään. Identiteetin kehittämisspyrkimys toimii tietojen ja taitojen hankkimista motivoivana, muovaavana ja merkitystä antavana tekijänä. Hallinnan identiteetti antaa täysjäsenyyden yhteisöön. (Heiskanen 2002, 39.) Opiskelijoiden mielestä työyhteisössä edellytetään, että työssäoppija on reipas, avoin, positiivinen, työhön kuin työhön tarttuva ja oma-aloitteinen.

”Täytyy olla semmonen niinku valmis aina menemään vaikkei välttämättä haluaisikaan tehdä jotain asiaa ja autta heti niinku ruveta valittamaan että mä en halua tota tehä että joku muu saa.” Mika.

Arviointi

Oppiminen edellyttää asian soveltamista käytäntöön, eli harjoittelua. Kokeiluun perustuva oppiminen vaatii, että opiskelija pyrkii toimimaan niin, että hän saa todellisuudesta palautteen, joka antaa mahdollisuuden käsitysten korjaamiseen. Tämä yrityksen ja erehdyksen prosessi luo kehämäisen liikkeen opiskelijan ja ongelmatilanteen välille. (Puolimatka 1996, 146-147.)

Ruhotien (2000, 102-103) mukaan ”opetusjärjestelyjen tulisi kannustaa itsesääätelytaitojen omaksumiseen ja itsearviointiin. Oppijat voivat esimerkiksi tehdä itse opiskelusuunnitelman ja vastata siitä, arvioida itse omaa oppimistaan, valita itse oppisisältöjä, työskennellä yhdessä muiden kanssa, auttaa toisia opiskelusuunnitelmien tekemisessä jne.” Näin oppija voi huomata että opinnoissa suoriutumiseen ei vaikuta pelkästään omat kyvyt ja älykkyys. Opiskelijat ovat erilaisia ja voivat menestyä hyvin erilaisissa asioissa.

Pyysin haastattelemani opiskelijoita arvioimaan itse omaa työssäoppimistaan. Kaikki opiskelijat pitivät työssäoppimista virkistävänä ja positiivisena kokemuksena. Itsenäistä tekemistä ja opiskelijan toiveiden huomioimista pidettiin hyvänä asiana. Osa koki myös ilmapiirin positiivisena.

”Se on tosi virkistävä jakso sitten tähän kouluun verrattuna. Työnantajat oli tosi mukavia, mutta sitte pieni rahallinen palkka vois olla tossa hyvä.” Aila.

”Yhteishenki oli ihan hyvä juttu siellä, sit tota ni sai tehrä niinku kaikkee tiskauksesta pääruokaan, sitten se oli kans mun mielestä hyvä, että ni työpaikkaohjaaja kun se anto jonkun tehtävän ni jätti mun niinku siihen ja anto mun tehrä sen ihan omassa rauhassa sillai, että täällä koulussa kun tekee jottain niin aina on joku olkapään yli kattomassa että miten tekee sen.” Mikko.

Negatiivisina kokemuksina mainittiin: inhottavat työvuorot, ei saanut käyttää luovuutta ja epämieluisat työtehtävät.

Lasse totesi, että ” *Ei siinä oikein niiku mitään kielteistä varsinaisesti. Ainut oli se, että viikonlopuksi oli kymmeneen asti töitä. Jussi piti negatiivisena sitä, että ”omistajan tekemää ruokaohjetta ei voi niinku muuttaa, se on just se minkä hän on tehny.”*

Kun kysyin opiskelijoilta mikä työssäoppimispaikassasi onnistui ja mitä pitäisi kehittää, niin puolet opiskelijoista haluaisi työpaikalle työpaikkakouluttajan ja niitä voisi olla enemmän kuin yksi. Ruohotien (2000a, 223) mukaan työpaikkaohjaajat ovat sitoutuneet tukemaan ja auttamaan suojattien ammatillista ja/tai persoonallista kehittymistä ja edistävät pääsemistä entistä vaativampiin tehtäviin.

Mikon mielestä ” *sen tarttis olla kyllä sillai että enemmän kun yksi henkilö niin tota käy siellä työpaikkaohjaajakoulutuksessa. Varmaan mää oon aika onnekas toisaalta ku Saara oli tosiaan käyny siälä koulutuksessa. Se tiäsi että miten niinku pitää asiat hoitaa.”*

Kysymys siitä minkälaiset oppimistehtävät työssäoppimisjaksolle olisivat hyviä ja mielekkäitä jakoi opiskelijoiden mielipiteitä. Osa ei pitänyt tehtäviä ollenkaan tarpeellisina, vaan työelämä itsestään on sen oppimisen tarkoitus. Vahervan (2002, 97) mukaan pelkkä työpaikalla erilaisten tehtävien tekeminen ei sellaisenaan takaa syvällistä oppimista. Tehtävien tekemisen tueksi tarvitaan sellaista opetusta, jonka avulla kokemuksen laajentuminen voidaan kytkeä relevantteihin tietorakenteisiin. Tarvitaan tietotaitoa siitä, miten integroida sopivalla tavalla erilaiset formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen muodot. Jussi kaipasi kirjallisia oppimistehtäviä jotka sidottaisiin oikein kunnolla työssäoppimispaikkaan. ” *Suunnitella joku ruoka katos sillai et siinä oikein alustavasti oikein niinku ajat mitä siihen menee, työvaihesuunnittelu ja...”*

Kysyin opiskelijoilta miten he suhtautuvat näytön suorittamiseen työpaikalla. Opiskelijat eivät olleet kovin innostuneita asiasta. Heitä mietityttää työpaikan tuoma jännitysmomentti, mutta he eivät pidä ajatusta täysin mahdottomana. Osa pitää sitä hyvänä asiana.

” *Ei se oikein oo sillai hyvä homma. Kyä se ois parempi jos se tehtäs täällä koulusa misä niinkuse on ei jännitä niin paljo kun sen tekee täällä ja se on joteki helpompi mun mielestä.”* Mika.

Tynjälän (2002, 177) mukaan arviointi on pyrittävä kytkemään koko oppimisprosessiin. Opiskelijoiden oppimistehtävät voivat olla arvioinnin perustana. Kun tähän liitetään myös itsearviointi niin opiskelijan metakognitiiviset ja reflektiiviset taidot kehittyvät sisältöjen opiskelun ohella. Järvisen ym. (2000,91) mielestä opiskelija ei ole vain oman oppimisprosessinsa toteuttaja vaan myös sen arvioija. Reflektointi- ja arviointitaidot eivät kehity itsestään, mistä syystä opiskelija tarvitsee tukea etenkin alkuvaiheessa.

Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli erilaisia mielipiteitä työssäoppimisjakson arvioinnista ja siitä miten se pitäisi toteuttaa. Yksi vastanneista halusi tarkempaa arviointia, toinen toivoi pääsevänsä arviointitilaisuuteen mukaan ja kolmas haluaa itsenäisen arvion työnantajan arvion lisäksi.

” Pitäs toteuttaa sillai, että olis kaikki kolme yhtä aikaa. No siihen pitäs varata hyvin aikaa, ettei mikään semmonen tuijotetaan kokoajan olantaa tuleeko asiakkaita vai ei, pompataan ylös ja istutaan alas. Kunnolla aikaa ja, jos mahdollista, erillisessä paikassa. Arviointiin ois ihan hyvin voinu laittaa jotain kassatoimintaa ja jotain tällasta vaikeempaa. Ei siinä ollu muuta ku niitä helppoja.” Aila.

Kaikki haastattelemani opiskelijat kokivat saaneensa palautetta hyvin. Puolelle palaute oli pelkkää positiivista ja toinen puoli sai positiivista ja negatiivista tilanteen mukaan.

”Sain mää palautetta, sekä negatiivista että positiivista. Sillai että jos joku asia meni väärin niin siitä huomautettiin ja tehtiin uudestaan sillai kun se piti tehrä. Sitte ku teki jotain hyvin ni sitte sitä kehuittiin ja niin päin pois.” Mika.

”Semmonen olis kamalaa, jos ei kerrottas mitään koko jakson aikana ja sitte kun se loppuu niin pistetään, että sää et pääse ees kurssista läpi.” Aila.

Koulun ja työelämän yhteistyö

Ammatillisen koulutuksen avulla on pystyttävä tukemaan entistä paremmin opiskelijoiden laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden tiivistää yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä. (Pohjonen 2005, 52.) Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat halusivat ennen työssäoppimisjaksoa enemmän tietoa työpaikoista ja ehdottivat työelämän edustajien vierailuja kouluun. Olisi hyvä kun ” *oikeet työntekijät tulis esitteleen sitä paikkaa.* ” Aila.

Opiskelijoiden mielestä työssäoppimisjakso saisi olla pidempi kuin kuukausi ja työssäoppimispaikoissa tulisi olla enemmän koulutettuja työpaikkaohjaajia. ” *No pidemmäks se aika, että mikä siellä ollaan ja sitten se, että työpaikoilta pari kolme ois käyny siellä koulutuksessa.* Mika ”. Heikkinen (2000,25) näkee työpaikkakouluttajien kouluttaminen työssäoppimisen onnistumisen haasteena. Nyt kaivataan uudenlaista kasvatustyön jakoa oppilaitosten ja työpaikkojen välille – ja ennen kaikkea aikaa ja tilaa kasvatuksellisille prosesseille ja yhteistyölle.

Odotuksia

Haastattelemani opiskelijat toivoivat, että koskaan ei olisi kahta opiskelijaa samassa työssäoppimispaikassa yhtäaikaisesti. ” *Ei koskaan kahta ihmistä samaan paikkaan, ei ikinä. Koska se on taas sellane, että siinä ollaan taas sit mennään.* ” Aila. Opiskelijat toivoivat pääsevänsä työssäoppimaan myös opiskelunsa alkuvaiheessa. ” *Jaksot vois muuttaa sillai, että ois ykköselläki työharjottelua, mutta noin työssäoppiminen on muuten ok.* ” Lasse.

Suurinta osaa opiskelijoista jännitti mennä ensimmäiseen työssäoppimispaikkaansa. ” *Aika paljon se jännitti sillai ajatteli että tuleeko siitä mitään, että osaako siälä tehrä mitään.* ” Kysyin miten sitä pelkoa olis voinut lievittää? ” *Just sillai että ois voinu käyrä vaikka viikkoo ennen tutustumassa siälä paikassa ja siitä olis kerrottu enemmän täälä koulussa.* ” Mika.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat odottavat seuraavilta työssäoppimisjaksoilta haasteellisia tehtäviä. ” *Oppia sitä mitä täälä ei päässy tekemään. Ja käyttään niitä mitä*

on oppinu täällä niinku käytännössä.” Jussi. He odottivat, että pääsevät osallistumaan asiakaspalveluun, tarjoiluun, annosten tekemiseen ja ravintolaruuanvalmistukseen. Ruohotien (2000,53-54) mukaan haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ on hyvä lähtökohta itsensä kehittämiseksi. Työ itse voi tarjota mahdollisuuksia henkiseen kasvuun. Näitä mahdollisuuksia voidaan lisätä muotoilemalla työn sisältöä esimerkiksi siten, että yksilölle annetaan enemmän itsenäistä toimintavapautta tai tarkennetaan tehtäviä ja vastuita. Yleensä ihmiset reagoivat myönteisesti sellaisiin kasvumahdollisuuksiin, jotka vastaavat heidän kasvutarvettaan. Työssä oppimista tapahtuu silloin kun yksilöt kohtaavat haasteellisia tilanteita. Tällaiset tilanteet kehittävät koska ne antavat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat oppimaan. Oppimismahdollisuuksia tarjoavat muun muassa työhön liittyvien ongelmien ratkaiseminen, uusi tai epäselvä tilanne ja ristiriitaisten vaatimusten kohtaaminen. Motivaation taustalla voi olla halu parantaa työn edellyttämää osaamista tai tavoitella tuloksiin sidottuja palkkioita. Affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen yhteyksien ymmärtäminen on johtanut siihen, että uteliaisuutta, mielikuvitusta, haasteellisia tehtäviä ja muita motivaatiokeinoja on alettu soveltaa opetuksessa (Ruohotie 2000, 77).

Opiskelijat olivat menossa tulevan kevään aikana työssäoppimisjaksolle koulun opetusravintolaan. Opiskelijoiden mielestä ei ole sama asia mennä koulun opetusravintolaan työssäoppimaan kun, että itse hakee oman työssäoppimispaikan työelämästä.

”Ei. Ei todellakaan, koska siä on se tuttu opettaja, joka antaa taas joidenkin istua penkillä ja olla tekemättä mitään ja on nämä ihmiset jotka istuvat siellä penkillä. Harjoittelupaikassa sää teet ja muut tekee. Totta kai on itelle helpompi kun on oma luokka siinä, et oo siä yksin. Kumminkin on sit täytytys valita että kummassa sä enemmän opit, niin se on työharjoittelussa kuin opetusravintolassa.” Aila.

Oppimishalulla on erittäin suuri vaikutus oppimisen tuloksiin. Sanoilla ”tahto”, ”halu”, ”yritteliäisyys”, ”asennoituminen” ja ”harrastus” kuvaillaan voimia, jotka vaikuttavat opiskelijan käyttäytymiseen ja toiminnan suuntautumiseen asetettua tavoitetta kohti. Motivaatiolla on keskeinen merkitys, koska yritteliäs ja päämäärätietoinen opiskelija saavuttaa parempia tuloksia kuin passiivinen ja välinpitämätön. Oppimisen aktiivisuuden vaikuttaa monet tekijät. Opiskelijan kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan tai jos har-

rastaa siihen liittyviä asioita. Aktiivisuutta lisää se, jos opiskelijalla on selvät tavoitteet koska oppiminen edellyttää opiskelijan itsenäistä ja oma-aloitteista opiskelua. (Puttonen 1990, 163)

Suurin osa opiskelijoista on saanut tai saamassa myöhemmin töitä työssäoppimispaikasta.” *Keväänpuolella mä ilmeisesti menen sinne töihin. Sen takia mä mä siä yritin parhaani tehräki, että mä pääsen tosiaan töihin.* Lasse.

Opiskelijat haluavat, että työssäoppimisjakson jälkeen koulussa keskustellaan työssäoppimisesta ja kerrotaan toisille opiskelijoille omasta työssäoppimispaikasta. On tärkeää, että opiskelijat keskustelevat ryhmässä omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan ja näin reflektovat omaa toimintaansa. Järvisen ym (2000) mielestä ratkaisevaa koko oppimisprosessin kannalta on reflektointi. Yksilöllinen kokemus antaa mahdollisuuden kokemusten vaihtoon ja kokemusten yhteiseen reflektointiin. Itsereflektion ja yhteisen reflektion välinen muuntelu kietoutuu toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektoinnissa. Tämä mahdollistaa sen, että yksilö voi oppia sekä omista että muiden kokemuksista. Reflektointi johtaa käsitteellistämiseen, jossa kollektiivisella reflektoinnilla on yksilön oppimisen kannalta ratkaiseva merkitys. Yksilön on hyvin vaikea, ellei mahdotonta tuottaa tai oppia uusia käsitteitä kokonaan itsensä varassa. Yhteinen oppiminen on nopeampi tie uusien asioiden oppimiseen. Käsitteellisen tiedon, teorioiden, mallien tai suunnitelmien soveltaminen voi tapahtua sekä yksilöllisissä että yhteisissä prosesseissa. Näin syntyy uutta kokemusta työyhteisössä jaettavaksi. (Järvinen ym. 2000, 109-110.)

*”Pitäs keskustella enemmän, että oppilaitten pitäs kertoa enemmän siitä omasta paikastansa, et siitä ku me tehtiin päiväkirjaa niin kerrottiin jostain omista tuntemuksista ja mitä on tehnyt päivän aikana”*Aila.

6.1.1 Opiskelijan kokemus: Tyypillinen tapaus

Opiskelija ei oikein tiedä miten työssäoppiminen eroaa perinteisestä työharjoittelusta. Opiskelijan mielestä työssäoppiminen on työpaikalla oppimista. Keskeistä työssäoppimisessa on tekemällä oppiminen, yhdessä muiden työntekijöiden kanssa ohjaajan avustuksella. Hän pitää perustutkinnossa olevaa 20 ov:n mittaista työssäoppimista riittävänä. Työssäoppimisjaksojen pituus tulisi olla 4-8 viikkoa. Kolmannen vuoden jaksot voisivat olla tätäkin pidempiä. Opiskelija toivoo saavansa opettajalta paljon tietoa etukäteen siitä työpaikasta mihin hän on menossa työsäoppimaan. Hän toivoo myös, että hänellä olisi erikseen nimetty ja tehtäväänsä koulutettu työpaikkaohjaaja. Opiskelija haluaa muistuttaa, että myös muille työntekijöille työssäoppimispaikassa olisi kerrottava työssäoppimisesta ja sen tarkoituksesta.

Opiskelijan mielestä työpaikalle ei kannata siirtää mitään opintokokonaisuuksia sellaisenaan opetettavaksi. Työssäoppimisjaksolla voi syventää jo koulussa opittua. Opiskelija pitää työpaikalla saamaansa ohjausta muutoin riittävänä, mutta toivoo, että työpaikkaohjaajalla olisi enemmän aikaa kahdenkeskiseen keskusteluun ja kokemusten jakamiseen. Tietoa annetaan ja opiskelija on päässyt työskentelemään kokeneiden työntekijöiden kanssa. Hän on saanut työskennellä myös itsenäisesti, mitä pitää hyvänä. Näin voi näyttää mitä osaa.

Työpaikoilla nuoreen työssäoppijaan suhtaudutaan yleensä positiivisesti ja yhteistyö esimerkiksi esimiehen ja asiakkaiden sujuu hyvin. Opiskelija arvostaa jos hänen mielipiteitään kuullaan ja hänet otetaan mukaan keskusteluihin. Hän kokee, että hän oppii jokaisella työssäoppimisjaksollaan uusia asioita. Opiskelija ymmärtää, että hänen on oltava työssäoppimisjaksollaan reipas, avoin, positiivinen, työhön kuin työhön tarttuva ja oma-aloitteinen. Työssäoppiminen on opiskelijan mielestä positiivinen ja virkistävä kokemus kouluun verrattuna.

Opiskelija odottaa työssäoppimiselta, että hän saa tehdä uusia, haasteellisia tehtäviä ja toivoo saavansa osallistua työssäoppimispaikan kaikkiin töihin. Näin hän saa kokonaisnäkömyksen siitä mitä työpaikassa tehdään. Hän odottaa työssäoppimiselta uusia kokemuksia. Toiveena on, ettei koskaan olisi kahta opiskelijaa samassa työpaikassa yhtä aikaa työssäoppimassa. Opiskelija arvostaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista kouluop-

pimistä enemmän. Opiskelija haluaa, että työssäoppimisjakson jälkeen kouluun palatessa työssäoppimisesta puhutaan ryhmässä ja että toisten opiskelijoiden työssäoppimispaikat tulevat tutuksi ryhmäkeskustelussa.

Opiskelijan näkökulmasta työssäoppimista on kehitettävä niin, että jokaisella työssäoppijalla on aina tehtävään koulutettu ja nuoren ohjaamisesta kiinnostunut työpaikkaohjaaja.

6.2 Työelämän edustajien kokemuksia

Organisointi ja suunnittelu

Pohjosen (2005) mukaan ammatillisen koulutuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen muutoksen tarkastelu edellyttävät, että on tarkemmin paneuduttava työelämästä tuleviin vaatimuksiin ja myös mahdollisiin tuleviin muutoksiin. Kuinka voidaan opettaa asioita, jos ei tiedetä mitä todella tarvitaan? On myös hyvä tietää, millä tavoin oppimista tulee toteuttaa. (Pohjonen 2005, 50-51.) Ammattioppilaitoksesta valmistuvat opiskelijat tarvitsevat monia erilaisia taitoja selviytyäkseen työelämän lisääntyvistä vaatimuksista. Koulun ja opetusjärjestelmän on löydettävä uusia pedagogisia menettelytapoja ja käytäntöjä, jotta yhteiskunnan asettamiin haasteisiin voitaisiin vastata (Hakkarainen ym. 2004). Työssäoppiminen pyrkii lähentämään kouluopetusta ja työelämän ammattikäytäntöjä toisiinsa.

Kysyin tutkimukseen osallistuneilta työnantajilta ovatko he halukkaita ottamaan työssäoppijoita yritykseensä. Kaikki sanoivat, että ottavat työssäoppijoita mielellään ja he pitivät työssäoppimista positiivisena asiana.

”Että enemmänkin kannattas niin kun ottaa, hyödyntää sitä, koska kuitenkin tällä hetkellä on tarkka tuntitehojen suhteen ja niistä on niinku aina apua ja taas saa niin kun tietää itelleki että minkälaisia työntekijöitä on saatavilla, tulevaisuutta ajatellen.” Milla.

”Kyl mä niinku otan ihan mielellään, mutta kyl niitten kans aika paljon työtä saa tehdä sitten. Tota niin päin, ihan mielellään mä niitä taas autan, et kun on nuori niin olen ihan valmis. Niin mä ajattelen sitä, että on niinku semmonen paikka et ne tosiaan pystyy harjoittelemaan, koska työelämään ei ihan kylmiltäs voi menneä” Seija.

Sarala & Saralan (1996,138) mukaan työssäoppimisella tarkoitetaan omista kokemuksista ja organisaation perinteestä oppimista sekä monitaitoisuuden edistämistä oppimisen näkökulmasta tehdyn työnkierron, tehtävien vaihdon sekä tutkimus- ja kokeiluprojekteihin osallistumisen avulla. Työssäoppimista voidaan tukea henkilökohtaisen ohjauksen sekä organisoidun koulutuksen keinoin. Työssäoppimisen keskeisiä menetelmiä ovat kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Pohjonen (2005) toteaa, että uusia asioita opitaan eniten työssä. Hän painottaa, että työssäoppiminen pitää organisoida. Alkuun tarvitaan opastaja ja jatkossa joku, joka on ongelmatilanteessa vastuussa ja auttamassa (Ojala 1997,203). Haastattelemani työnantajat kokivat, etteivät he tiedä riittävästi työssäoppimisesta. Suurin osa tiedosta on tullut koululta. Kaikkein parhaiten tietoa oli saanut työpaikkakouluttajakurssilla käynyt työpaikan edustaja. Työkiireiden vuoksi heillä ei ole ollut mahdollisuutta osallistua työpaikkaohjaajakoulutukseen ja siksi työssäoppimisesta ei tiedetä tarpeeksi.

”Kyllä se on varmaan koulun kautta tullu, tuolta Ammatti-instituutista, eliikkä opettaja on varmaan sanonut tään just että työssäoppimisharjoittelu ja tai oppimis tota noin, mutta mä oon vaan yhdistäny kaikki että on niiku samanlaisia, mutta kyl se varmaan on sieltä tullu sitte, eliikkä nyt tosiaan selvemin sulta.”

Työnantajat pitävät työssäoppimisen pituutta riittävänä, eivätkä missään nimessä halua lyhentää sitä. Heille tärkeämpää on kuitenkin yksittäisten jaksojen pituus.

”.. ei ainakaan paranis olla liian lyhkäsiä jaksoja, että täytyy olla niiku semmonen yhtäjaksonen että pääsee niinku siihen taloon sisälle ja oppii tuntemaan kavereita kenen kanssa niinku tekee ja luottamaan näihin opettajiinsa täällä työpaikalla oppilaana.” Milla.

Kysymyksiin työssäoppimisen jaksottamisesta, jaksojen pituudesta ja siitä, mihin kohtaan opiskelua ne pitäisi sijoittaa, työelämän edustajat vastasivat, että neljä viikkoa on lyhin aika jaksolle ja he mielellänsä pidentäisivät sitä. Jakson sijoittuminen vuoden sisällä hajaantui yritysten omien tarpeiden mukaan. Yleensä toivottiin työssäoppijoiden tulevan hiljaiseen aikaan, jotta olisi enemmän aikaa ohjaukseen, mutta osa olisi myös kiireiseen aikaan halukas ottamaan työssäoppijan.

Työnantajat olivat yksimielisiä siitä, että opintojen edetessä jaksot pitenisivät, eli kolmannella vuodella olisi pidempiä jaksoja. Mielenpitoet hajosivat työssäoppimisen aloittamisen suhteen. Suuri osa olisi valmis ottamaan työssäoppijoita vasta toisena opiskeluvuonna, mutta osa olisi ottanut heitä yritykseensä jo ensimmäisenä vuonna tutustumaan.

”Ensimmäisenä vuonna siitä ei varmaan oo niin kauheesti hyötyä, jos ne tulee, koska se on kuitenkin uutta tää opiskelu siis taikka tää ruuanvalmistus ja kaikki, niin että toisena vuonna olis sit lyhyempi jakso ja sit kun sillälaila osaa jo, että pystyvät tarttuun töihin niin paljon paremmin kolmantena vuonna, niin et se on pidempi jakso.” Saara.

Yksi haastateltavista koki saaneensa tarpeeksi tietoa opiskelijoista (jotka tulevat yritykseen) opettajalta ja itse kysymällä. Muut olivat sitä mieltä, että tietoa voisi antaa hieman enemmän. Työelämän edustajat eivät halunneet opiskelijasta täydellistä raporttia, vaan he halusivat tietää faktoja, jotka saattaisi vaikuttaa työssäoppimiseen ja ne olisi hyvä olla tiedossa etukäteen yllätysten välttämiseksi. Työnantajat pitivät opiskelijan esittäytymiskäyntiä hyvänä. *”.. nimi yleensä tiedetään, mut ei muuta. Eli Mun mielestä olis ensiarvosen tärkeää, et ne oppilaat joutus itte ne työpaikat hakemaan.” Milla.*

Kaikkien haastateltujen työnantajien mielestä ennen työssäoppimista opiskelijoiden tulisi osata perusasiat: hygienia, ruuanlaiton alkeet, käytös, pukeutuminen ja työelämän säännöt. Ylipäättänsä työnantajat haluaisivat, että opiskelijoille kerrotaisiin heidän tulevan paikkaan jossa koulun säännöt eivät päde, vaan säännöt ovat samat kuin muillekin työntekijöille. Tiedän, että koulussa on opiskelijoille opetettu nämä asiat ennen kuin he menevät työssäoppimaan, mutta tätä tietoa ei juurikaan ole osattu siirtää työpaikalle. Lehtinen & Palonen (2002, 156-157) mukaan yksilön koulussa oppimien asioiden huo-

no välittyminen työelämän käytäntöihin voi joissain tapauksissa selittyä sillä, että työelämän tilanteissa tarvitaan yhteisöllistä ja nimenomaiseen toimintaympäristöön liittyvää osaamista.

”No nää perusasiat tietysti, ainakin mun mielestä on hyvin tärkeitä joka paikassa keittiöllä. Tää hygienia ja siisteys yleensä. No sit tietysti on ihan, että he tietää vähän että kuinka suuri keittiö ja kuinka paljon täällä on nyt sit vaikka työntekijöitä.” Saara.

Keskisen (1990,76) mielestä aloittelijat tekevät vain yhtä asiaa kerrallaan. Työelämässä on kuitenkin tilanteita, joissa kahta asiaa tehdään samanaikaisesti. Keittiötyöskentelyyn kuuluu, että kokki valmistaa yhtä aikaa useampia ruokalajeja. Tähän päästään vain harjoittelemalla ruoanvalmistusta oikeissa työelämän tilanteissa. Ei kuitenkaan ole samantekevää, miten harjoitellaan ja miten ammattilaiseksi pyritään. Osa työnantajista haluaa, että opiskelijoille kerrottaisiin työn organisoinnista, mikä on erilaista työpaikoilla ja koulussa.

”Se on mun mielestä aina ollu ongelmana, että koulussa tehdään yhtä työtä kun ollaan keittiössä niin sielä valmistetaan yhtä ruokaa sen koko ajan mitä sulla on siä keittiössä ja kun työpaikalla se ei onnistu. Sun on osattava kattoo niinku muita töitä ja ajateltava eteenpäin sitä päivää. Et voi sen yhen kattilan ääressä vaan seistä ja hämmennellä sitä. Kun menään vielä enemmän siihen, et ei oo niinku pelkästään, että olen keittiöllä töissä et mikään muu ei kuulu, et meillä kokoajan pyritään siihen, että jokainen tekee salissa, tekee leipomossa, tekee keittiössä, et se kierto siinä. Että sitäkin koulussa, että ei tuu enää pelkästään näitä keittiöpuolen ihmisiä. Pitää olla valmis siirtymään eripuolelle.” Milla.

Monelle opiskelijalle työelämän kiire tulee yllätyksenä.

”Ainakin se nykyään on aika tämmöistä kiivastahtista ja ettei niille tuu semmonen kuva siitä, ettei kukaan kokis, et he on kielteisesti siellä mukana, jos ei heitä aina joka hetki ehdi huomioimaan. Et heillä olis todellista tietoo siitä mitä työpaikalla on. Ettei se oo vaan, että menen kätte-

lemaan sinne. Vaan et tosiaan kertoo millainen tyyppinen paikka se on, mitä siellä tehdään ja ihan tämmönen niinku tosi fakta, ettei mitään semmosia turhia niin kun ruusunpunaisia mielikuvia anneta.” Seija.

Järvisen ym. (2000,106) mukaan käytännöstä irrotettu oppiminen tuottaa heikkoja tuloksia verrattuna oppimiseen, joka kiinnittyy suoraan työprosessiin ja työkäytännön yhteisöihin. Tutkimukseen osallistuneet työnantajat haluavat kuitenkin, että opiskelijoille opetetaan työelämään liittyviä asioita ennen kun he tulevat työssäoppimispaikkaan. He toivovat opiskelijoiden valmennuksen työssäoppimisjaksolle sisältävän perusasiat työelämästä ja työpaikalla kerrotaan tarkemmin oman paikan systeemit ja kerrataan kaikki tärkeä. Yksi työnantajista koki, että valmennuksessa pitäisi muistuttaa erilaisista työnteistä ja toinen oli sitä mieltä, että valmennuksessa pitäisi opiskelijoille kertoa kaikkien töiden tarpeellisuudesta ja saada heidät hyväksymään kaikenlainen työ ruuanlaitosta siivoukseen.

”Yleisesti ottaen täytyis muistaa se, et ne on, ja huomaa, oppilaitoksen edustajia ja sitten just käytös ja kaikki nää yleiset hyvät tavat, kaikki nää, ja sitten jokainen talokohtaisesti sitten ne omansa luo siihen. En mä tiedä voiko muuta niinku yleistää. Olla oma itsensä ja reilu ja rehellinen ni.” Pirjo.

”Että se tiskaus on kuitenkin yks niitä tärkeimpiä töitä, et ei voi niinku tarjoilla ruokaa, jos ei ole puhtaita astioita. Että montakertaa opiskelijat on niinku heti nokka solmussa, et jos ne joutuu siihen tiskiinkin, et se katoaan ihan toisarvoseks työks. Se on vaan hanttihommia, jos. Niin ja siivous on sitten toinen. Me ei voida yhtään kahvia myydä, jos meillä ei oo yhtään puhdasta kahvikuppia.” Milla.

Yksi työnantajista olisi halunnut enemmän yhteistyötä opettajien kanssa työssäoppimisen suunnitteluvaiheessa. ”.. ainakin tärkeätä on, että opettajat tietäs, tuntis ainakin kaikki työpaikat ja tietäs mitä on niinku meidän mahdollisuus tarjota.” Milla.

Ohjaus

Järvisen ym. (2000,55) mukaan ohjaaminen merkitsee osaamisen ja kvalifikaatioiden entistä intensiivisempää hyödyntämistä ja osaamisen monipuolistamista. Osalle työntekijöistä tämä tarjoaa mahdollisuuden omien kykyjen kokonaisvaltaiseen käyttöön ja kehittämiseen työssä. Hyvän ohjaajan ominaisuuksia Järvisen ym. (2000,92) mielestä ovat aitous, empatia ja kunnioittaminen, jolloin opiskelijat voivat kehittyä yksilöinä. Kannustavan ilmapiirin luominen auttaa opiskelijoita käsittelemään kokemuksiaan avoimesti. Tavoitteena on kasvattaa opiskelijoiden sisäisiä resursseja, joiden avulla he voivat muuttaa käsityksiään ja ohjata itse toimintaansa uudella tavalla. Työpaikkaohjaajalla on keskeinen rooli työssäoppimisessa koska tieto siirtyy paremmin yksilöiden välillä kuin laajassa sosiaalisessa ympäristössä. (Pohjonen 2005, 104-105). Tavoitteen asettaminen, toiminnan suunnittelu ja ongelmanratkaisu ovat ohjaajan ohjauskeskusteluun kuuluvia taitoja.

Tutkimukseen osallistuneet työelämän edustajat kokivat, että heidän yrityksistään löytyy sopivia henkilöitä opiskelijoiden ohjaukseen. Työpaikkakouluttajakurssin käynyt toivoi, että työpaikalla olisi ollut enemmän henkilöitä, joilla olisi tämä koulutus, vaikka päävastuu pysyisikin yhdellä henkilöllä. Muissa yrityksissä ei työpaikkakouluttajaa ollut ja puolessa paikoista opiskelijalla ei varsinaisesti ollut yhtä ohjaajaa.

”Mää hoidan sen että esittelen talon, talo käydään läpi, ja sitten nää keittäjät mitkä on vuorossa niin annan sen, siirrän heille sen oppilaan. Eli se joka on vuorossa, tekee ohjauksen. Ainakin tää vanhempi, joka meillä on toista kymmentä vuotta ollu, niin hän tekee sen ihan mielellänsä, että tää ketä on vähemmän aikaa ollu niin on ehkä vähän arka, kauheen arka sanomaan, että tee nyt sitä ja tätä.” Milla.

Yhdessä paikassa löytyi tehtävään koulutettu työpaikkakouluttaja, mutta muuten työpaikoilla ei tällaista henkilöä ollut. Suurin osa vastanneista oli kiinnostunut tulemaan tällaiselle kurssille tulevaisuudessa, jos sellainen järjestettäisiin ja työt antavat myöden. Työpaikkakouluttajien (joista käytetään myös nimitystä työpaikkaohjaaja), kouluttaminen ohjaustyöhön olisi ensiarvoisen tärkeää. Toivottavaa on, että työpaikkaohjaajat katsovat tehtävää myös oppimisen näkökulmasta eikä yksinomaan tekemisen näkökulmas-

ta. Petri Pohjonen on laatinut väitöstutkimuksessaan hyvän työssäoppimisen mallin. Hyvä työssäoppimisen malli perustuu hyvän oppimisen malliin. Hyvä oppimisen malli pitää mahdollistaa tavoitteena olevan osaamisen saavuttaminen mahdollisimman tehokkaasti ja taloudellisesti (Pohjonen 2005,144.) Oppiminen vaatii paljon aikaa, sitä voidaan kuitenkin lyhentää ja taito saada paremmin vaikeitakin olosuhteita vastaavaksi oikeita menetelmiä käyttäen (Keskinen 1990,78).

Oppimisen ohjaajan tulisi saada oppija tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät. Onnistunut oppimisen tulos merkitsee, että löydetään uusi näkökulma ennestään tuttuun asiaan tai hylätään vanha toimintamalli ja perustellen otetaan käyttöön uusi toimintatapa. Tällainen oppiminen asettaa oppijan aktiiviseen rooliin oppimistapahtumassa ja edellyttää oppimisen ohjaajilta tasavertaisen tukijan ja oheisoppijan otetta. (Vaherva 2002, 98.)

Kysyin työelämän edustajilta, että minkälaisia kokemuksia heillä on ohjauksesta. Työntekijät kokevat ohjauksen positiivisena asiana. Muuten mielipiteet jakautuivat melko runsaasti. Yksi vastaajista piti hyvänä, että ohjaus on keskitetty yhdelle henkilölle.

”Kylä mä tykkään että se on ihan hyvä, että se on osotettu tää ohjaus niinku tietylle henkilölle, koska aikaisemmin kun näitä opiskelijoita tuli tänne niin tosiaan ketä oli hiljaisempi ei rohkene kysyä, niin saattaa mennä tuala vähän kyräillen, että mitähän nyt vois. Ja jos ei rohkene kysyä mitä tehrä, ku tää että esimerkiks on mun ohjauksen alla, siis sillätavalla vaan että mä teen kyllä omia töitä siinä sivussa, mutta että huomaa että hän tulee sit multa kysymään ja rohkenee tulla, että tuntee niinku henkilön. Niin se on paljon tehokkaampaa puolin ja toisin ja se on tietynlainen haaste sitten ittellekkin että. Ja aina toivoo sit vaan, että tullaan hyvin juttuun.” Saara.

Osa vastaajista piti ohjausta hieman raskaana.

”Joo no täytyy myöntää, että toisinaan on tosi raskasta aikaa, just se ohjaus, että tota noin niin mieltii sitä, että ei voi olla totta, et toi tosiaan niinku koulussa on ollu pari vuotta ja , ja tota joka asian kysyy tai joka jutun niin sillai, että mitä mä teen tai mitä mä otan tai tällai. On se niinku, täytyy sanoo, on se joskus ollu jossain mielessä aika rankkaakin

se aika, ettei ei se sillai o että helpottaa. Siin täytyy tosiaan kattoo, että hän oppii kans ja tekee.” Seija.

Tarkensin kokiko hän vastuun nuoren oppimisesta raskaana.

”Tavallaan. Sanotaan, että en mää sitä raskaaks sillai koe, mutta niiku niitä on eri tyyppisiä elikkä, toisille ei oikeastaan me niinku sanotaan jakeluun ihan hirveen helposti..” Seija.

Osalle ohjaus oli hyvinkin mieluista. Yksi vastaajista haluaa korostaa, että ohjaaminen ei ole kovin helppoa - se on vaativaa, siihen pitää sitoutua, mutta se on myös antoisaa.

”Ihan hyviä kokemuksia. Musta se on ihan virkistävää, että vanhat kalkkikiksetkin saa vielä uusia tuulia.” Pirjo.

Kysyin tuovatko opiskelijat esiin uusia omia ideoitaan.

”Tuo ja kertoo. ainakin nää henkilöt mitkä mulla on ollu, siis ihan jokainen. Kyselläänkin sitten, kuinka tänäpäivänä sitten, . kuinka teille on tää opetettu ja meille meille on silloin niin ja niin. Vertaillaan ihan koulutusaikaa, mikä on. Tää on tänäpäivän juttu sitten. Uskon, etä’ puolin ja toisin on ollu ihan ok.” Pirjo.

Työn ohessa annettuun ohjaukseen työnantajat ovat tyytyväisiä. Työnantajat kokevat, että opiskelijan ohjaukseen on liian vähän aikaa. Työpaikkakouluttajan kannalta ei ole suotavaa, jos työtä tehdään jatkuvasti kompetenssien ylärajalla, uhkana on uupuminen liian kovien haasteiden alle (Järvinen ym. 2000, 56).

”Se riippuu ihan päivästä, että kuhan niitä ois yks kerralla harjoittelijoita taikka näitä opiskelijoita. Et sit kun niitä on monta niin sit niinku tuntuu että ei itte pysty enää keskittyyyn siihen omaan työhön ja ne ketä pitäis opettaa en mää olen ilmeisesti niin sanotusti tunnollinen, että haluan että tää opiskelija oppis kans, ettei vaan että kunhan sinnepäin. Että siitä oli sillai niinku hyötyä.” Saara.

Tärkeää on toiminnan aikana tapahtuva reflektointi, koska se on edellytys myös jälkeensä tapahtuvalle reflektiiviselle pohdinnalle. Oppimista palvelee parhaiten se kun kokemukset jaetaan ja reflektoidaan jälkikäteen yhdessä. (Järvinen ym. 2000, 76.) Työ-

elämän edustajista osa haluaisi enemmän aikaa keskusteluihin opiskelijoiden kanssa. Työssäoppimisjaksolla on jätettävä tilaa opiskelijan henkilökohtaisille suorituksille ja varattava aikaa yhteiselle reflektoinnille, jolloin sekä hyödynnetään muiden kokemustaitoa että integroidaan uutta tietoa omaan kokemukseen (Järvinen ym. 2000,91). Monilla työpaikoilla on niin kiire, että vain harvoin jää riittävästi aikaa keskustella syvällisemmin opiskelijoiden kokemuksista

”..olis aikaa istua ja käydä niitä läpi, ettei ne olis vaan työssä tapahtuvaa. Et se olis oikein semmosta tosiaan käydä sitä läpi. Et ei o mun mielestä riittävästi aikaa. Mä olen monta kertaa kysynytkin sitä, että oletko sää nyt saanu sen tiedon ja taidon, mitä sää täältä hait ja onko joku vielä, haluatko nähdä kun on ensiviikko enää aikaa. Et minkä sä haluat vielä täältä poimia siten.” Pirjo.

Yhteistyö/vuorovaikutus

Työelämässä osaaminen syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siksi entistä enemmän pitäisi työskennellä ja oppia yhdessä. Tulosta syntyy kun hyödynnetään kaikkien osaaminen. Oppimistuloksia parantaa monipuolinen sosiaalinen vuorovaikutus. Oppiminen on tiedon rakentamista prosessina, jonka vain opiskelija itse voi tehdä. Siis päävastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään ja ohjaajan tulee luottaa opiskelijan omaan aktiivisuuteen ja haluun oppia. (Leppilampi & Piekkari 1998.)

Hiljainen tieto ilmenee myös yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tai yhteistoiminnassa. Hiljainen tieto voi kätkeytyä ammatti- tai organisaatiokulttuuriin, jossa vaikuttavat ääneen lausumattomat ja kirjoittamattomat käyttäytymisen koodit ja eettiset arvot. Valtaosa organisaation tiedosta on sanattomassa muodossa. Organisaation osaaminen perustuukin pitkälti sen varaan, kuinka hyvin tämä piilevä tieto kyetään tavoittamaan ja hyödyntämään. Kyse on eksplisiittisestä, eli näkyvästä tiedosta ja implisiittisestä, eli sanattoman, piilevän tiedon välisestä muunteluprosessista, jossa niin yksilöt, ryhmät kuin koko organisaatiokin voivat oppia. (Järvinen ym. 2000, 73.) Työssäoppimiseen liittyy aina myös tekijöitä, joita ei varsinaisesti opeteta, vaan ne omaksutaan. Työssäoppijalla on mahdollisuus oppia ammattiin liittyviä niksejä seuraamalla kokeneen työntekijän toimintaa tämän opastamana organisaatiossa.

Työntekijöiltä edellytetään uudenlaista asioiden hallintaa. Keskeisellä sijalla ovat aiempaa paremmat teoreettiset tiedot, ryhmätyön vaatimat uudet tuotannolliset taidot, sosiaaliset taidot (vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot), uudenlaiset asenteet (omaloitteisuus, sitoutuminen ja vastuunkantaminen) sekä ongelmanratkaisutaidot. Avainkvalifikaatioksi nousee kyky hankkia uusia kvalifikaatioita- kyky oppia oppimaan. (Järvinen ym. 2000, 49.)

Kysyin työelämän edustajilta miten työssäoppijaan suhtaudutaan työpaikoilla. Pääosin opiskelijat on otettu hyvin vastaa ja heidän läsnäolo koetaan positiivisesti, mutta negatiivisiakin kokemuksia löytyy.

”Jos on niin kun et se oppilas ei niinku pärjää, niin siitä tulee heti kommentteja, mut jos on niinku ahkera ja oma-aloitteinen niin hyvin ne otetaan tähän mukaan. Sen oon aina koittanu pitää että on vain yksi kerrallansa. Et aina vaan parempaa ohjausta saa kun on vaan yks oppilas, ettei kahta, ei sit meinaa riittää taas niitä, tai siis semmosta työtä kaikille.”

Milla.

Pääosin suhtautuminen riippuu työnantajien mukaan opiskelijasta itsestään. Yksi vastaajista kertoi myös erään työntekijänsä pelänneen opiskelijoiden vievän häneltä työpaikan, mikä vaikutti suhtautumiseen negatiivisesti. *”Mun edellinen työntekijä pisti aina hanttiin, että onko mahdollista että saa ottaa työssäoppimiseen ja tällai näin. Seija.*

Työnantajan mielestä opiskelija saa tukea ja kannustusta työpaikoilla.

”Joo kyllä mun mielestä. Kyl mää kannustan, niinku mää Jussillekin mä kannustin sitä just, että hän on ehdottomasti niin hyvä, et lähtee vaan jatkamaan tätä alaa. Et kyll mää yritän aina kattoo sitä nuorta sillai just ettei jätä siihen.” Seija.

Työssäoppimisjaksolla on mahdollisuus työskennellä pienryhmässä. Siellä kyvykkäät ja vähemmän kyvykkäät työskentelevät yhdessä ja saavat nauttia myös työnä tuloksista

yhdessä. Tämä rohkaisee kaikkia, niin työpaikkaohjaajia kuin opiskelijoitakin. Työpaikkaohjaajat voivat kokea, että voivat tehdä parhaansa kun saavat tuoda osaamisensa näkyviin. Aidossa yhteistyössä epäonnistumisen vaikutukset lievenevät ja opiskelija voi tuntea yhteisen menestymisen tunnetta. (Puttonen 1990,169.)

Yhteistyö sujuu työnantajien mukaan kaikilta osin hyvin, mutta poikkeuksiakin on joskus löytynyt. Opiskelijoiden kanssa on keskusteltu ja hänelle on annettu tarvittavaa työtä työpaikasta. Yksi vastanneista olisi toivonut opiskelijoille enemmän rohkeutta puhua ja keskustella muiden työntekijöiden kanssa.

”Mun mielestä täällä on ihan keskustellaan ja riippuu tietysti sit tästä työssäoppijasta, jos on hirveen hiljanen niin hänen kanssaan on vaikeempi ottaa sitä puhekontaktia. Alussa tietysti saattaa opiskelija huonompi kysymään mitään, mut sit ku juttelee ja niinku työpaikalla yleensä työyhteisössä jutellaan niin se että ne oppis sen että ei täällä hiljaa tarttis olla, että täällä voi puhua muutakin kun mistä opiskellaan, että ei tartte olla sitä. Niin sitten tulee paljon turvallisempi olo tälle opiskelijal- lekin.” Saara.

Työnantajat toivovat reipasta, oma-aloitteista, innostunutta, alasta kiinnostunutta ja iloista opiskelijaa työpaikoilleen työssäoppimaan.

”Yhteistyötaitoo. Ihan sanotaan, hyvää käytöstä ja ulospäin suuntautunu ja reipas ja iloinen. Se riittää aika pitkälle.” Pirjo

”Kyllä sen täytyy olla kiinnostunut alasta, että ennen kö se yhteistyö läh- tee niinku luistamaan. Tietynlainen semmonen halu aina sen uuden op- pimiseen, että on innostunut. Se on ainakin mulle tärkeää, että hän halu- aa oppia niinku sitä uutta ja yleensä olla oppimassa muiden kanssa. Se innostus on kaikista tärkein.” Saara.

”Semmosta et uskaltaa kysyä ja uskaltaa keskustella työkavereiten kans- sa, ei vaan oo ihan hiljaa ja tekee mitä käsketään, et ossais niiku luonte-

vasti keskustella ja niistä töistä ja kysyä neuvoa. Et semmonen tietysti oma-aloitteisuus kaikessa.” Milla.

Puolet vastanneista haluaa korostaa hyvää käytöstä ja asiaankuuluvaa ulkoasua, jotta varsinkin asiakkaat eivät karttaisi työssäoppijaa. Lisäksi yksi työnantaja haluaa kiinnittää huomion poissaoloista ilmoittamiseen ja turhien poissaolojen suureen määrään.

Arviointi

Kaikilla haastattelemillani työelämän edustajilla oli suurimmaksi osaksi positiivisia kokemuksia työssäoppimisesta. Positiiviset kokemukset koostuvat opiskelijoiden innokkuudesta, asioiden onnistumisista ja systeemin toimivuudesta. Kaikki vastaajat kiinnittivät positiivisen huomion erilaisiin asioihin.

”No niin, tää on just tärkeätä, että se on kohdistettu jollekin henkilölle, se päävastuu ja mulla on pelkästään niinku just tää että ne on nää työajat on tärkeet. Ja se on siinä menny ihan hyvin ja kyllä nää on ollu tosi kiinnostuneita. Niin pääsääntöisesti mulla on ihan hyviä, että oon itelle antanu semmosen tietynlaisen kanssemmosta uutta sisältöä työelämään. Ja sit tää, että kuinka nuorien kanssa tulee toimeen, niin että ihan on hyvin tullu ja näitä oppilaita just tosiansa että ne on semmosia, että kun monta kertaa sanotaan että jotakin ei välttämättä koulussa kiinnosta yhtään ja sit huomaakin, että ne onkin tämmösiä tosiaarteita työpaikalla.” Saara.

”.. kun todella niinku huomannu, että tää oppilas on todella oppinu ja halukas ollu tekemään ja on niinku suoriutunu yksin jostain tehtävästä, että, ja on noudattanu työaikoja ja jos on ollu sairas niin on ilmoittanu. Ne on kaikki semmosia positiivisia asioita.” Milla.

”Ne on kaikki ihan sillai myönteisiä. Just tämä, että tota no ihan tämänönen yksittäinenkin, että työssäoppija jonkun hankalan tilanteen, niinku hoksaa sen kuinka ton saakin, et ehdottaa et voiko noin tehdä. Et hie-

no homma, et aina kolmas parempi, kun täällä kaks vanhaa jotka on vähän kaavoihinsa kangistuneita. Ihan niinku, että oppii heiltä.” Pirjo

Negatiivisia asioita tuli esiin melko vähän ja puolella ei ollut mielessään mitään suurempaa ongelmakohtaa. Toinen puoli oli joutunut tekemisiin nuorien kanssa, jotka eivät noudattaneet sovittuja sääntöjä. Ongelmiksi oli muodostunut kännykkä, tupakka ja kaverit.

Suurempia ongelmia työssäoppimisen toteuttamisessa ei ole havaittu. Vastanneet työelämän edustajat pitivät hyvänä, että opettajaan saa tarvittaessa yhteyden, eikä opettajan tarvitse lisätä käyntejään työpaikalla. Yksi pitää jonkinlaisena ongelmana ajanpuutetta.

”Sen ehkä juur , se ajanpuute. Et se ei oo riittävä niinku siihen, et se täytyy tehdä meillä ainakin siinä niinku työn ohessa ja sitten taas tehrään. Opiskelija tekee varmaan päivittäinkin vielä sen yhteenvedon siitä päivästä ja sit seuraavana päivänä puhutaan siinä työn ohessa, että mitä oli se mitä eiliseltä saatiin niputettua ja just se, ettei oo aikaa istua olla ja puida sitä aikaa, että täytyy niinku siinä työn lomassa luovia sitten.”
Seija.

Työnantajat pitivät tämänhetkistä arviointia melko hyvänä. Osa piti sen sisältöä jossain määrin liian suppeana ja osa löysi siitä turhiakin osia. Vastanneet pitivät tärkeänä, että opiskelijan kanssa keskustellaan arvioinnista, vaikka hän ei aina pääsisikään itse mukaan arviointitilaisuuteen. Itse työpaikkaohjaajana toimineena toivon, että opiskelija on aina läsnä arviointia tehtäessä. Nykyisin työpaikoilla arvostetaan ammattiosaamisen lisäksi entistä enemmän työntekijöitä, jotka pystyvät hyvään vuorovaikutukseen ja ovat yhteistyökykyisiä. Catering-alalla tehtävä työ on usein tiimityötä ja on pystyttävä antamaan apua työtovereille ja osattava itse ottaa sitä vastaan. On osattava antaa rakentavaa palautetta ja arvioitava itse omaa toimintaansa sekä työn tuloksia.

Yhdelle numeerinen arvostelu tuntui vaikealta ohjeiden puuttuessa.

”Se oli mun mielestä ainakin, kauheen vaikee, ihan semmosta numerollista arviointia. Musta viitosta, mä en oikeestaan tiedä mitä on viito-

nen, mitä ois, että se on sitten se kaikki? Mää sanoin, että en mä en voi semmosta laittaa, se on jotain semmosta, et aina voi oppia uutta, et ei siihen viitoseen oikein kukaan pääse koskaan. Ettei kenenkään pidä pahastua, jos opettaja antaa vitosen ja työpaikka tästä sai nelosen, et ei se tarkoita sitä, että ne on menny huonosti tai muuta, mut se arvostelu just, ku ei oo. Et helpompi on melkein sanoo, kirjoittaa se sanallisesti. Et niinku numero ei kerro sitä. Toisaalta se on kauheen mielenkiintosta ja varsinki sit jos se tehdään niinku yhdessä sen opiskelijan kanssa, kuinka hän on sen niinku kokenut ja kuinka minä oon sen kokenut ja mihin lopputulokseen kumpikin siinä sitten päätyy.” Pirjo.

Näyttöjen toteuttamiseen työpaikalla suhtaudutaan positiivisesti ja ollaan valmiita yhteistyöhön.”*Kyllä mä tykkään ihan, että et se on oikeestaan tän työssäoppimisen se loppuhuipennus sitten.” Pirjo. Työnantaja haluaa korostaa myös, että opiskelija ei saa siirtää vastuuta näytön toteuttamisesta muille työntekijöille. ” Et täytyy ite niinku tehdä, et ei sitä voi niinku niin vaan , että heittää sen sille ketä sattuu vuorossa oleman.” Milla.*

Ruhotien (2000,106) mukaan palautteella on sekä informatiivinen ja motivaatiota kehittävä vaikutus. Siksi sen antaminen opiskelijalle on tärkeää. Kaikki tutkimukseen osallistuneet yritysten edustajat pitivät palautteen antamista työssäoppijalle tärkeänä ja olivat mielestään antaneet sitä tarpeen mukaan. Osa koki vaikeana positiivisen palautteen antamista ja osalla oli täysin päinvastaisia ongelmia.

”Että no siis mun täytyy sanoa että mä olen kauheen huono sanomaan siis niinku sillai negatiivisesti, mutta jos sotain oli niin mä koitin se suorasti sillai, että hän ei ainakaan tuntis että hän on ihan maahan lyöty. Että pakkohan sitä palautetta on antaa. No mialuummin totta kai annan positiivista, siis se positiivinenhan on aina sehän on semmosta tietynlais-ta skarppia niinku opiskelijallekin, mutta tota tämmösiä tietynlaisia negatiivisiä niin, niin tota, niin kyllä mä niitäkin annoin.” Saara.

”Mä tiedän sen itse, että mä oon kauheen huono antamaan palautetta, että enemmän niinku tarvis työntekijöillekin niinku antaa sitä myönteistä palautetta, eikä vaan aina niistä mitä on jätetty tekemättä. Et vaikee

asia se on, mutta että oppilaille niinku ehkä tulee herkemmin ja helpommin niin ku sanottua vähän, että.” Milla.

Yksi halusi korostaa, että arviointia tulisi tarkentaa.

”Että se ois tärkeätä, että se ois niinku tosiaan pilkottu pienempiin. Silloin se sais se opiskelija ja me pystyttäs enemmän sitä niin kun tarkentaan, ettei jäis kummallekkaan mitään semmosia pimeitä aukkoja. Ja tosiaan oppilaat sais vielä enemmän antaa rohkeasti palautetta siinä ja heti sitten. Eikä sitten käydä oman opettajan kanssa vasta, että siellä oli semmosta ja tämmöstä, että voi heti niinku tulla siinä sitten, mun puolestani ainakin, ettei se ole negatiivinen asia.” Pirjo.

Koulun ja työelämän yhteistyö

Työnantajat ovat usein valittaneet, että koulu antaa puutteellista ammattitaitoa ja tuotantoon sopimattomia asenteita. Syy voi olla siinä, että koulussa oppiminen on erilaista kuin työelämässä. Koulussa opitaan pääasiassa yksin tekemällä kun työyhteisössä tieto ja osaaminen on yhteydessä työvälineiden käyttöön ja tieto muodostuu sosiaalisesti jaetuna ongelmaratkaisussa. Koulussa ei tehdä oikeaa työtä, eikä eletä oikeaa elämää. Koulu opettaa koulussa menestymistä, eikä sitä mitä sen ulkopuolella tarvitaan. Työyhteisössä osaaminen on yhteydessä työvälineiden käyttöön, työyhteisön käyttöön oppimisesurssina ja kontekstuaaliseen ongelmaratkaisuun. Työelämässä tarvitaan reaaliaikaista osaamista ja ajantasaista tietoa. (Raivola 2000, 173.) Koulutusta ja työelämää pyritään lähentämään toisiinsa opetus-, oppimis- ja työkäytäntöjen integroinnin avulla. Perinteisen sisällöllisen vastaavuuden sijaan tulevaisuuden tavoitteena on työn ja koulutuksen toiminnallinen vastaavuus. Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden lähentää koulutusta ja työelämää toisiinsa.

Käytännön tasolla kaikissa tutkimukseen osallistuneiden työelämän edustajien edustamissa työpaikoissa on työssäoppimiseen suhtauduttu positiivisesti. Työssäoppimiseen suhtautuminen antaa viitteitä siitä miten työpaikoilla suhtaudutaan työssäoppijoihin.

”Ni kyllä mun mielestä ihan positiivisesti, että en oo ainakaan kuullu mitään, että ei koskaan oo sanottu ettei sais ottaa. Et sen verran oon saanu ohjeita, että pyydä aina käymään enne kun otat, että näkee. Kyllä se on ihan ehdotonta, että on niitä harjoitteluita. On se mun mielestä siihen teoriaankin ihan kiva keskeytys, koululle, että pääsee välillä siihen työhön ja sit takasin koululle opiskelemaan ja saaniinku se oppilaskin enemmän puhtia. Milla

Yhdellä vastaajista on ollut huonoja kokemuksia paperitöiden kanssa. *”Ihan siis käytännön tasolla se on ihan hieno homma, mut sit just tää, niin sanottu kirjallinen puoli vaatis enemmän aikaa. Käytännön tasolla, on ihan toimiva homma”* Päivi.

Kysyin miksi otatte työssäoppijoita yritykseenne? Tutkimukseen osallistuneet kokivat jonkinlaista velvollisuutta auttaa opiskelijoita opinnoissaan ja lisäksi he pitivät harjoittelua hyvänä rekrytoinnin kannalta ja osa koki saavansa heistä hyötyä ja uusia tuulahduksia.

”No kyllä mää aattelen sitä just sitä siinä, että et kun sieltä löytää semmosen hyvän, niin siitä saa työntekijän tai sitten jatkossa ajatellen. Meilläkin on nyt aika nuorta tää porukka, että äitiyslomia tulee aina sillon tällön, että täälä on lomittajia ja varsinkin tässä tää kesäkausi mihin me tarvitaan henkilökuntaa ni. Milla.

”Joo sanotaan, ne tuo niinku just sitä uutta mukaan ja sit niistä on ihan käytännön apua ja sit niistä tosiaan ihan semmonen, kai se on oman arvon tuntokin kun on jollekin apua siitä omasta työpanoksestaan. Nuorten työllisyystilanne on niinku kaikistavaikein, kun ei oo oikein ikää, eikä työkokemusta, eikä sitä ensimmäistä paikkaa. Monelle oon sanonu, että kannattaa käydä erilaisissa paikoissa tutustumassa työelämään, että sitten hahmottaa sen oman paikkansa.” Pirjo.

Kaikki haastattelemani työelämän edustajat totesivat, että koulutuksen ja työelämän yhteistyötä tulisi lisätä ja jotkut olivat valmiita tulemaan koululle puhumaan työelämästä. Myös opiskelijoiden ryhmävierailuja työpaikoille toivotaan.

Milla sanoi, ”..että sehän ois kans ihan kiva niin kun tutustua siihen koulutukseen, taikka sillai mitä teillä on siellä. Kysyin onko täällä käynyt luokkia tutustumassa tähän työpaikkaan? ”Aika vähän, mää oon ollu tässä pääsääntösesi niin tän ajan ku on kuusvuotta, niin yks luokka on pyytännyt esittelyä.”

Kysyin onko koulutus ja työelämä liian kaukana toisistaan? Pirjo vastasi, että ”Ehkä on näin. Koulu vois kutsua työnantajia yhteen ja kertoa koulusta.”

Kysyin työelämän edustajien odotuksia työssäoppimiselta. Puolet haastatelluista odottaa, että opiskelijat saisivat hyviä kokemuksia työelämästä ja saisivat innostusta jatkaa opintojaan. Työelämän edustajat haluavat auttaa ja tukea opiskelijoita työelämän edellyttämän osaamisen saavuttamisessa, jotta opiskelijoiden sitoutuminen työhön koulutuksen jälkeen olisi kitkatonta.

”Että yhteistyö sujuu ja ne on että kun tää opiskelija lähtee täältä takasin kouluun niin että he on todella oppinu täällä jotain ja huomaavat si että ovatko oikeissa oikeella alalla vai eikö. Et kun näitä on useempi jakso, niin joku saattaa tosiaan haluaa olla suurtalouskeittiöllä, sit haluaa mennä vaikka ravintolaan niiku näkee tosiaan erilaisia paikkoja ja just saattaa ollakkin että tuleekin yllätys, että he eivät tykkääkkään suurtalousalasta vaan he haluais loppujenlopuks sit kuitenkin eri alaan panostaa. Et siitä tulis semmonen hyvä mieli ja sais semmosta kanustusta koulunkäyntiin jatkossa ja tietysti omalle kohdalle on aina parasta että jää se mielihyvä, että taas on lähtenyt yks vähän elämään rikkaampana eteenpäin.” Saara.

Työnantajat toivovat, että työssäoppija on oma-aloitteinen, noudattaisi sääntöjä ja olisi positiivinen ja vastaanottavainen. ”Ottais vastaan sen annetun opin ja työssäoppimisen.” Kysyin onko jotain odotuksia sille, mitä hänen pitää osata tullessaan? ”Ihan nää perusteet tosiaan käytös ja puhtaus.” Pirjo.

Uusia toimintaideoita työssäoppimisen suhteen ei suuremmin tullut. Toivottiin, että työelämän edustaja pääsisi tekemään opiskelijalle oppimistehtäviä yhdessä opettajan kanssa ja samalla varmistettaisiin se, että tehtävät sopisivat juuri tähän tiettyyn työpaikkaan. Samalla niistä olisi mahdollisesti hyötyä työpaikallekin. Opiskelijoille voi antaa oppimistehtäviä, joita suorittaessaan he joutuvat turvautumaan oppikirjoissa ja teoriatunneilla annettuihin tietoihin (Tynjälä 2002, 176).

”Että täältä vois valita sen mikä olis se tehtävä niin, vois vaikka niin kun olis molemminpuolista hyötyä siitä.” Kysyin minkälaisen oppimistehtävän sinä voisit teettää? Milla jatkoi, että *”Ihan mitä tahansa. Lounasruoka, laskee sen kustannukset ja annosmäärät ja ihan tää annoskohtainen hinta saada sinne, että aina kuitenkin kaipaa semmosia tarkastuksia. Ja sitten ois kaikki noi sämpylät ja pullat, aina niitä on hyvä käydä läpi. Sitten ihan alakarteannosten suunnittelua ja..*

Tutkimukseen osallistuneet työelämän edustajat kaipaavat selkeitä tavoitteita jokaiselle työssäoppimisjaksolle. *Et kun kaikkiin paikkoihin ne samat tavoitteet, niin et vois olla niinku paikkakohtanen tavoitteiden asettelu.”* Milla.

Kysyin haastateltavilta, mitä muuta työssäoppiminen voisi olla ”tavallisten” töiden lisäksi? Puolet vastaajista ajatteli opiskelijoille teemaviikkojen tai muiden sellaisten suunnittelua. *”No tietysti näitä teemajuttuja ja näitä, jos niitä niinku kehittelis. Mikä olis kivaa, mielekästä ja tehokasta. Että kun kuitenkin on hyvin tärkeetä heille, ettäpääsis erilaisiin asioihin kiinn.”* Saara. Tämän lisäksi haastateltavat, että opettaja sanoisi tarkemmin ja rohkeammin työelämän edustajille mitä opiskelijan tulee oppia eri jaksoilla.

”Opettajien pitää sanoo reippaasti meille, jotka ottaa vastaan, että nyt tälle harjoittelijalle olis hyvä nyt tää myyntitiski ja toisen kautta kun ajattelee, kun se on puolivuotta, niin tehdä siihen ihan semmonen selvä jako. Just nyt voisi olla keittiöalaa ja nyt tää vois olla myyntitiskille ja nyt tää vois olla tarjoilu tai sit joku vanhusten talo, missä on niinku se että tää vanhuksen kanssa tää ruoka ja näin kohdat se asiakas.” Seija.

Toivottiin myös, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus päästä erilaisiin työpaikkoihin työssäoppimaan. Se koettiin tärkeäksi opiskelijan oppimisen kannalta.

”Musta olis kauheen tärkeätä, että ne kävis erilaisissa paikoissa sitä työssäoppimist. Mut kun niitä paikkoja ei oo, niinsit tehään ne kaikki eri osiot samassa paikassa, tutussa ja turvallisessa. Tiedän kokemuksesta, että se on rankkaa ku mennään paikasta toiseen ja aina unohdat kaikki mitä on tavallaan vanhassa paikassa oppinu ja menet seuraavaan ihan uutena ja otat talon tavat ja systeemit siellä vastaan, et se ei oo mikään helppo homma.” Pirjo.

Tutkimukseen osallistuneet halusivat päästä entistä enemmän mukaan koulutuksen suunnitteluun. Milla kaipasi ”*Enemmän yhteistyötä sen työpaikan kanssa, että ihan niinku työpaikkakohtaisesti.*” Pohjonen (2005,111) on sanonut, että mikäli oppimistulokset halutaan varmistaa ja taata yhdenmukainen ja oikea osaamisen kehittyminen, onnistuu se vain hyvällä suunnittelulla. Mielestäni tähän suunnittelutyöhön on otettava mukaan myös työelämän edustajia ja siinä on huomioitava myös opiskelijoiden kokemukset työssäoppimisesta. Tätä toivoi myös yksi haastattelemani työelämän edustaja, joka sanoi näin, että ”*Täytyy opiskelijoitten kanssa ja heidän kokemuksien kautta niinku sitten kehittää. Mikä on heidän tarpeensa.*” Pirjo.

6.2.1 Työelämän edustajan kokemus: Tyypillinen tapaus

Työnantaja haluaa ottaa työssäoppijoita yritykseensä. Työssäoppiminen on hyvä asia. Työssäoppijoista on apua työpaikalla ja työssäoppimisen avulla saa tietää, minkälaisia työntekijöitä on jatkossa saatavilla. Työssäoppiminen 20 ov. on sopivan pituinen. Työnantaja pitää neljän viikon jaksoa liian lyhyenä perehdyttämisen kannalta. Työssäoppijoita ei olla halukkaita ottamaan kiireisenä aikana, koska silloin ei ole aikaa ohjata.

Työnantaja pitää hyvänä, jos opiskelija käy esittäytymässä työssäoppimispaikassa ennen työssäoppimisjakson alkua. Työnantaja haluaa tietää asioista, jotka voivat vaikuttaa työssäoppimiseen. Työelämän edustaja toivoo, että opiskelijoille on opetettu perusasiat ja työelämän säännöt ennen työssäoppimisjaksoa.

Yrityksistä löytyy sopivia henkilöitä opiskelijoiden ohjaukseen, vaikka tehtävään koulutettuja työpaikkakouluttajia ei ole. Opiskelijoiden ohjaus on mukavaa, mutta siihen on liian vähän aikaa samoin kuin keskusteluihin opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden numerollinen arviointi on hankalaa. On helpompi antaa palautetta suullisesti. Arviointi on mielenkiintoista varsinkin kun se tehdään yhdessä opettajan kanssa. Työelämän edustaja haluaa, että opiskelija on mukana arviointitilanteessa.

Opiskelijat otetaan yrityksissä hyvin vastaan ja heidän läsnäolonsa koetaan positiivisena. Suhtautuminen riippuu opiskelijasta. Hyvä työssäoppija on reipas, oma-aloitteinen, positiivinen, vastuuntuntoinen, yhteistyökykyinen ja noudattaa sääntöjä. Hyvä käytös ja asiaankuuluva ulkoasu ovat alalla tärkeitä, myös asiakkaiden näkökulmasta. Positiivisina kokemuksina työnantaja mainitsee opiskelijoiden innokkuuden ja asioiden onnistumisen. Työnantajan mielestä opiskelijaa tuetaan ja kannustetaan työpaikalla.

Nuoria työssäoppijoita otetaan yrityksiin velvollisuuden tunteesta nuoria kohtaan. Työelämän edustaja sanoo, että opiskelijoista on hyötyä yritykselle ja että työssäoppiminen on yksi rekrytoinnin väline. Työssäoppijat piristävät työyhteisöä ja nuoret tuovat uusia tuulahduksia työpaikalle. Tavoitteenaan työssäoppimisen suhteen työelämän edustaja pitää, että voisi herättää opiskelijassa kiinnostuksen alaa kohtaan. Hän toivoo, että opiskelija saa hyviä kokemuksia ja innostuu jatkamaan opintoja. Opettajan toivotaan sanovan tarkasti ja rohkeasti mitä opiskelijan tulee oppia työssäoppimisjakson aikana.

Työnantaja kaipaa työssäoppimisesta lisää tietoa. Ongelmana on se, ettei ole aikaa osallistua oppilaitoksen järjestämään työpaikkaohjaajakoulutukseen, joten tietoa olisi saatava muualtakin kuin oppilaitoksen järjestämistä tilaisuuksista. Työelämän edustaja on sitä mieltä, että koulutuksen ja työelämän yhteistyötä on vielä lisättävä, vaikka työssäoppiminen onkin antanut mahdollisuuden tutustua alan koulutukseen. Kehitysideoista nousi esiin se, että työelämän edustajat pääsisivät entistä paremmin mukaan koulutuksen suunnitteluun.

6.3 Yhteenveto

Tutkin nuorten toisen asteen opiskelijoiden ja työelämän edustajien kokemuksia työssäoppimisen käytännön toteutuksesta. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja työelämän edustajat ovat catering-alalta. Saatujen haastattelujen pohjalta peilasin heidän kokemukseensa ammattikasvatuksen oppimis- ja ohjausteorioihin, jolloin voin tehdä johtopäätelmiä siitä miten työssäoppimista tulisi tulevaisuutta ajatellen kehittää.

Kokosin tutkittavien kokemukset työssäoppimisen organisointista ja suunnittelusta, ohjauksesta, yhteistyöstä, arvioinnista, koulun ja työelämän yhteistyöstä ja siitä mitä odotuksia tutkittavilla työssäoppimisen suhteen on ja sen jälkeen tiivistin haastateltavien kokemukset niin, että rakensin niiden perusteella tyypillisen tapauksen catering-alan opiskelijasta ja catering-alan työelämän edustajasta.

Tutkimusaineiston analysoinnin perusteella niin opiskelijat kuin työelämän edustajatkin pitävät työssäoppimista hyvänä asiana ja suhtautuvat siihen positiivisesti. Kaikki työnantajien edustajat, joita haastattelin, olivat halukkaita ottamaan työssäoppijoita työpaikalleen. Opiskeltavan ammatin perusasioiden hallinta ja työelämän pelisääntöjen noudattamisen nousivat keskeisesti esille työelämän edustajien puheenvuoroista. Haastattelemani opiskelijat kokivat työssäoppimisen virkistävänä ja positiivisena kokemuksena. Opiskelijat kaipasivat työssäoppimisjaksolle työpaikkakouluttajaa, joka on osallistunut ohjaajakoulutukseen, jotta työssäoppimisen tavoite, eli oppiminen voidaan saavuttaa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat olivat saaneet työssäoppimisjaksollaan paljon tärkeitä kokemuksia. Opiskelijoiden kokemukset siitä mitä he ovat oppineet työssäoppimisjaksolla, tulisi ottaa tarkastelun kohteeksi myös silloin kun he palaavat kouluun. Yhteiset kokemukset ja niiden jakamista ryhmässä on tärkeää koska näin kokemukset voidaan jakaa ja niistä opitaan.

Seuraavaksi tarkastelen niitä ongelmia, joita työssäoppimisen suhteen nousi esiin tätä tutkimusta tehdessäni ja joita itse olen havainnut työssäoppimisen parissa toimiessani. Tutkimukseen osallistuneet työelämän edustajat toivat korostetusti esiin, että monilla työpaikoilla on kiire, eikä opiskelijan ohjaamiseen ole riittävästi aikaa. Uuden oppiminen on saattanut jäädä toissijaiseksi tavoitteeksi kun on tyydytty tekemään sitä, mitä jo

ennestään osataan. Työssäoppimisen tavoitteena tulisi olla myös uuden oppiminen eikä pelkästään jo opitun harjoittelu käytännössä.

Opiskelijoiden voi olla vaikea saada sopivaa työssäoppimispaikkaa, varsinkaan pienillä paikkakunnilla, jossa on vähän alan työpaikkoja. Yritykset eivät mielellään ota kuin yhden opiskelijan kerrallaan työssäoppimaan. Tässä asiassa sekä oppilaitosten, että koulun ja työelämän olisi tehtävä yhteistyötä keskenään ja mietittävä miten opiskelijoiden työssäoppiminen järjestetään niin, että kaikki saavat työssäoppimispaikan. Myös oman kokemukseni perusteella laadukkaiden työssäoppimispaikkojen löytäminen on vaikeaa. Tämän lisäksi catering-alalla korostuu alan sesonkiluonteisuus. Kun on kiireistä, niin työssäoppijoita otetaan mielellään, mutta ei ehditä ohjata. Hiljaisina aikoina ehdittäisiin ohjata, mutta ei ole tarvetta ottaa työssäoppijoita yritykseen.

Yrityksen on saatava konkreettista hyötyä työssäoppimisen järjestämisestä ja opiskelijoiden ohjauksesta. Joissain yrityksissä voidaan ajatella, että työssäoppijoista saadaan helpotusta työruuhkaan ja työvoimapulaan. Usein on kuitenkin niin, että toisen asteen nuoret opiskelijat saavat ensimmäisen kontaktinsa työelämään työssäoppimisjaksonsa aikana ja heidän osaamisensa valmiutensa ovat hyvin puutteellisia, eikä opiskelijoista saada sitä hyötyä mitä on toivottu.

Yhtenä ongelmana on se, että työpaikoilla on työssäoppijoiden lisäksi myös työharjoittelijoita, työelämään tutustujia, kesätyöntekijöitä jne. eikä näitä aina osata erottaa toisistaan. Olennaista on, että työpaikoilla tiedetään mitä ovat kunkin työssäoppimisjakson tavoitteet ja mitä on tarkoitus oppia. Työssäoppimisjaksoille tulee opiskelijoita monista eri oppilaitoksista ja nuorten ammatillinen peruskoulutus kilpailee samoista työssäoppimispaikoista aikuisten ammatillisen koulutuksen kanssa. Nuorten ammatillisessa koulutuksessa on mukana myös kasvava joukko nuoria, jotka tarvitsevat erityisopetusta. Voi kysyä, että osataanko ja halutaanko työpaikoilla vastata näiden kaikkien ryhmien yksilöllisiin tarpeisiin.

Osa yrityksistä näkee työssäoppimisen edelleen työharjoitteluna ja siksi työssäoppimisen tavoitteet jäävät usein saavuttamatta. Yritysten edustajien ja työpaikkaohjaajien pitäisi entistä enemmän huomioida opiskelijan tarpeita ja osallistua yhteistyöhön oppilaitoksen ja toisten yritysten kanssa. Myös opettajien pitäisi entistä enemmän käydä työ-

paikoilla seuraamassa työssäoppimisen toteutumista. Lisäämällä yhteistyötä opettajat tulevat myös paremmin tietoisiksi alueen työpaikoista ja niiden tarpeista.

Valitettavasti catering-alalla pitkään toimineena tiedän, että monilla työpaikoilla työtä tehdään niin kuin on tehty viimeiset kolmekymmentä vuotta. Henkilökunta on tehnyt samaa työtä jo vuosia ja kaikki uusi koetaan uhkana. Kun tällaiseen työpaikkaan nuori opiskelija menee työssäoppimaan ja uskaltaa ehdottaa uusia työmenetelmiä, hän voi törmätä vastustukseen ja kielteiseen asennoitumiseen. Näissä työpaikoissa ei työssäoppimisen tavoitteille anneta suurta painoarvoa ja siksi työssäoppimisen tavoitteita ei saavuteta.

Työssäoppimisesta on tietenkin myös hyvää sanottavaa. Parhaimmillaan se edesauttaa opiskelijan ammattiin oppimista, motivoitumista, keskeytysten vähentymistä ja se antaa todellisen henkilökohtaistamisen mahdollisuuden. Se kehittää opettajien työtä uusien oppimiskäsitysten suuntaiseen toimintaan ja auttaa opettajaa pitämään osaamista ja työelämäntuntemusta ajan tasalla. Työssäoppiminen lisää opettajien ja oppilaitosten yhteistyötä sekä koulutuksen ja työelämän vastaavuutta. Työelämän näkökulmasta työssäoppiminen toimii rekrytointikanavana ja ilmaisena perehdyttämisyksikönä. Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden tutustua nuoriin ihmisiin ja se tuo vaihtelevaa, virkistävää toimintaa työpaikoille. Työssäoppiminen pakottaa arvioimaan omia työtapoja, työturvallisuuskäytänteitä ja perehdyttämistä. Se tuo uutta osaamista työpaikoille ja alueelle.

Seuraavien periaatteiden varaan rakentaisin toimivan työssäoppimisen mallin catering-alan ammatillisessa koulutuksessa toisella asteella:

Yrityksen johtoa ja henkilöstöä on motivoitava niin, että ne saadaan mukaan työssäoppimisen suunnitteluun ja käytännön toteutukseen. Työelämän edustajille ja opiskelijoille on annettava etukäteen riittävästi tietoa työssäoppimisesta. Työssäoppimisen suunnittelussa on huomioitava niin opiskelijan kuin työpaikan tarpeet. Myös työssäoppimisen oppimistilanteet ja ajankäyttö tulee olla etukäteen suunniteltua. Toimiva ja aktiivinen koulun ja työssäoppimispaikan yhteistyö ja yhteydenpito mahdollistavat sen, että työssäoppimisjaksolle asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa.

Työssäoppimisjaksolle asetettujen tavoitteiden tulisi olla konkreettisia, koska työssäoppimisen kokonaisuus on kiinteä osa oppimisprosessia. Työpaikan ominaisuudet tulisi huomioida entistä selkeämmin työssäoppimista suunniteltaessa. On löydettävä sellaisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat ammatillisen kehittymisen. Ratkaisuna tähän voisi olla työpaikkakohtainen tavoitteiden asettelu sen mukaan mitä kyseisellä jaksolla on tarkoitus oppia. On tärkeää löytää myös kunkin tutkinnon osan tavoitteisiin sopivia työssäoppimispaikkoja esimerkiksi niin, että toisessa työpaikassa opetetaan ruoanvalmistusta ja toisessa vain salityöskentelyä.

Opiskelijat on valmennettava työssäoppimisjaksolle niin, että he tietävät mitä työssäoppimisella tavoitellaan ja että he tietävät tulevasta työssäoppimispaikastaan kaiken tarpeellisen. On tärkeää, että opiskelija itse hakevat omat työssäoppimispaikkansa ja käyvät etukäteen tutustumiskäynnillä. Koulun ja työelämän yhteistyötä tulisi lisätä esimerkiksi siten, että työelämän edustajat vierailisivat enemmän oppilaitoksissa kertomassa opiskelijoille työpaikoistaan ja itsestään.

Työpaikkakouluttajaksi ei sovellu kuka tahansa. Työpaikkaohjaajan tulee hallita työkokonaisuus perusteellisesti. Työpaikkaohjaajan on hyvä tehdä päivittäin sitä käytännön työtä mitä hän opiskelijalle ohjaa. Näin hän on lähellä opiskelijaa ohjaamassa, tukemassa ja kannustamassa opiskelijaa oppimaan. Työpaikkaohjaajan on oltava kiinnostunut opiskelijan ohjaamisesta ja käyttäytyttävä opiskelijaa kunnioittaen. On hyvä jos työpaikkaohjaajalla on kokemusta ohjaajana toimimisesta. Opiskelijalle on annettava mahdollisuus osallistua ja oppia. Työssäoppimisen ohjaukseen ja arviointiin on varattava aikaa työpaikoilla.

Työpaikkaohjaajien koulutusta tulee lisätä niin, että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada asiantuntevaa ohjausta ja arviointia. Työpaikkaohjaajakoulutus on toteutettava yhteistyössä oppilaitoksen kanssa.

Työssäoppimisessa on suositettava pienryhmissä työskentelyä ja annettava opiskelijalle mahdollisuus osallistua ryhmän työnjakoon. Sosiaalinen vuorovaikutus ja keskustelu mahdollistavat tehokkaan oppimisen. Työssäoppijalla on mahdollisuus oppia silloin kun koko työyhteisö suhtautuu positiivisesti oppimiseen ja osaamiseen. Työssäoppimisen onnistuminen on koko yhteisön vastuulla. Opiskelija on hyväksyttävä tulokasjäseneksi

alan työyhteisöön. Taitojen karttuessa opiskelijan asema työyhteisössä tulisi vähitellen nousta yhä keskeisemmäksi. Työyhteisössä jäsenet jakavat työhön liittyvää tietoa keskenään, josta myös työssäoppijan on hyvä päästä osalliseksi.

Opetuksen tulisi entistä enemmän harjoituttaa opiskelijoiden ongelmanratkaisukykyä. Työssäoppiminen antaa siihen hyvän mahdollisuuden. Työyhteisössä opiskelija voi oppia aitojen ongelmien kautta käytännön toiminnassa. Nämä ongelmat voidaan ratkaista suunnitelmallisella toiminnalla. Näin opiskelija joutuu paneutumaan asiaan, tekemään oletuksia, harkitsemaan seurauksia ja ratkaisemaan ongelman. Mielestäni työssäoppimista voisi kehittää tutkivan oppimisen suuntaan. Siinä oppiminen nähdään tutkimusprosessina, joka saa aikaan sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa.

Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden teoreettinen ja käytännöllinen tiedon integrointiin työelämän aidossa tilanteessa. Opettajalla ja työpaikkaohjaajalla onkin haasteellinen tehtävä siinä, miten he saavat aktivoitua opiskelijat hankkimaan uutta tietoa, yhdistelemään aiemmin opittua uuteen tietoon ja soveltamaan sitä käytännössä. Mielestäni yksi hyvä keino integrointiin on erilaiset työssäoppimistehtävät tai kehittämistehtävät, joissa opiskelija käsittelee tietoa ja soveltaa sitä käytäntöön. Tämä edesauttaa ajattelun kehittymistä ja ammattiin kasvamista.

Opettajan velvollisuus on opastaa työpaikkakouluttajaa arviointiin liittyvissä asioissa. Oppilaitos voi kutsua työelämän edustajia oppilaitokseen arviointikoulutustapahtumaan ja opettaja voi perehdyttää työelämän edustajia työpaikalla. Opettajan lisäksi työpaikkakouluttajilla on tärkeä rooli myös opiskelijan itsearviointitaitojen kehittämisessä. Mitä paremmin opiskelija hallitsee itsearvioinnin sen parempiin oppimistuloksiin päästään. Työpaikalla työpaikkakouluttajan tulisikin taitojen opettamisen lisäksi kehittää opiskelijan reflektiivisiä taitoja. Opiskelijaa on autettava kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa. Opiskelijalle on annettava myös onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset auttavat itsearviointitaitojen kehittämisessä ja lisäävät opiskelumotivaatiota. Kokemuksella on keskeinen merkitys oppimisessa, mutta se ei sellaisenaan riitä, vaan tarvitaan kokemuksen läpikäymistä eli reflektointia. Työssäoppimisessa on löydettävä enemmän aikaa keskustelulle ja palautteen antamiselle.

7 POHDINTAA

Tutkimusta tehdessäni jäi erityisesti mieleeni mitä yksi opiskelija sanoi haastattelutilanteessa. Hän sanoi, että teemahaastattelukysymykset ovat vaativia ja pakottavat ajattelemaan. Hän kaipasi samanlaista ajattelua ja pohdintaa jokapäiväiseen koulutyöhön. Hänen mielestään sitä ei ole, vaan asiat annetaan liian valmiina, ilman, että tarvitsee käyttää päätään, niin kuin hän asian ilmaisi. Hänen mielestään koulussa pitäisi myös keskustella enemmän, näin saataisiin esiin asioiden moniselitteisyys.

Mistä johtuu, että opiskelijat eivät tiedä mitä työssäoppiminen tarkoittaa? Vastauksena tähän voi olla, että he eivät tiedä siitä tarpeeksi. Opiskelijoille ei ole annettu etukäteen riittävästi tietoa työssäoppimisesta ja he eivät ole päässeet vaikuttamaan työssäoppimisyksönsä suunnitteluun. Koulussa on tärkeä puhua opiskelijoille työssäoppimisesta niin, että opiskelijat ymmärtävät mistä työssäoppimisessä on kyse jo ennen kun he menevät ensimmäiselle työssäoppimisyksölle. Opiskelijat sekoittavat työssäoppimisen työharjoitteluun.

Työssäoppimisyksöillä opiskelijalla on mahdollisuus luoda kontakteja ammatissa toimiviin tuleviin kollegoihinsa. Tällä on tärkeä merkitys ammatti-identiteetin kehittymiselle ja suhteiden luomiselle alan ammattilaisten kanssa. Ammatti-identiteetin kehittyminen liittyy ammatilliseen kasvuun. Ammatillinen kasvu on pitkä prosessi, joka voi alkaa opiskelijan työssäoppimisyksöllä. Suhteiden luomisella ja itsensä tunnetuksi tekemisellä on tärkeä merkitys myös työllistymisen kannalta.

Työelämän osaamisvaatimukset muuttuvat jatkuvasti, tämä haastaa myös ohjaajan osaamisvaatimukset. Työpaikkaohjaaja voi antaa joko hyvän tai huonon oppimisen mahdollisuuden. Hyvä työpaikkaohjaaja suhtautuu avoimesti opiskelijoihin ja hänellä on laaja-alainen ammattitaito. Hänellä on hyvä kokonaiskuva omasta alastaan sekä yrityksen toiminnasta ja hän on kiinnostunut oman ammattitaitonsa kehittamisestä

Työssäoppimisyksöt antavat opiskelijoille mahdollisuuden oppia erilaisia taitoja aidoissa tilanteissa toimintaan osallistumalla ja havainnoimalla. Myös sillä on merkitystä tiedon jakamisessa ja rakentamisessa mitä työyhteisössä puhutaan sekä sinänsä vähäpätöi-

siltäkin näyttävillä asioilla kuten esimerkiksi erilaisilla työrutiineilla ja ohjeilla. Siksi työpaikka on hyvä ja aito oppimisympäristö.

Työssäoppiminen on mahdollisuus antaa näyttöjä työnantajalle. Uskon, että työhalut huomataan ja huomioidaan ja monet saavat työssäoppimisen perusteella työpaikan. Monissa yrityksissä onkin ymmärretty, että työssäoppimisjärjestelmä antaa mahdollisuuden rekrytoida omiin tarpeisiin sopivia työntekijöitä. Työssäoppimisen aikana nuoret oppivat yrityksen työtehtävät ja työelämän edustajat saavat mahdollisuuden tutustua opiskelijoihin. Itse olen yrityksissä esimiehenä toimiessani kysynyt useammankin kerran työssäoppimisjaksolla olevalta opiskelijalta, onko hän halukas ottamaan vastaan vuosiloman sijaisuuden esimerkiksi kesällä. Jos myös opiskelija on ollut tyytyväinen työssäoppimisjaksoonsa on hän yleensä suostunut tarjoukseen. Olen rekrytoinut aikaisempia työssäoppijoita myös pidempiaikaisiin työsuhteisiin niin kuin monet muutkin työnantajat ovat tehneet.

Monille ammattiin opiskeleville teoriaopetus on pakkopullaa. Sormet syyhyävät käytännön töihin. On hyvä, että ammatilliseen koulutukseen on säädetty pakollinen puolen vuoden käytännön opiskelu työpaikoilla. Näin saadaan lisättyä opiskelijoiden motivaatiota ja voidaan lisätä koulutuksen ja työelämän yhteistyötä sekä lähentää niitä toisiinsa.

Työssäoppiminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia käytännön työtä erilaisissa työpaikoissa. Näin he saavat tuntumaa työhön aidossa ympäristössä ja tutustuvat työelämän arkirealismiin. Ammattiin valmistuttuaan opiskelijat ovat paremmin perillä työelämän vaatimuksista.

Työelämä tarvitsee taitavia ammattilaisia, tämä taitaminen saavutetaan arkipäivän ongelmaratkaisussa yhdessä työtä tekemällä, joten työssä oppimista ja arkipäivän oppimista tulee arvostaa. Nykyinen näkemys on, että oppimisen ydin on työssä. Siksi työssäoppiminen on sopiva menetelmä oppimisen tueksi.

Tutkimuksen merkittävimpänä tuloksena pidän sitä, että opiskelijat pitävät työssäoppimisen suurimpana puutteena koulutettujen työpaikkaohjaajien vähyyttä työssäoppimispaikoissa. Opiskelijoiden kokemusten perusteella monessa työssäoppimispaikassa korostetaan oppimisen sijaan pelkästään työn tekemistä. Työpaikkaohjaajien koulutusta tu-

leekin lisätä niin, että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada asiantuntevaa ohjausta ja arviointia.

Toivon, että tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää työssäoppimispaikoissa sekä oppilaitoksissa catering-alalla. Toivon, että tutkimuksestani olisi hyötyä myös catering-alan opiskelijoille.

LÄHTEET

- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumgartner, L.M. 2001. An update on Transformational Learning. Teoksessa. Merriam, S. B. (toim.) *The New Update on Adult Learning Theory*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 1987. *Developing Critical Thinker*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. 1963. *Experience & Education*. New York: Collier Books.
- Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. 2002. Teoksessa. *Oppiminen ja asiantuntijuus* (toim. Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki. 181-205.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Furedi, F. 2004. *Therapy Culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.
- Glastra, F., Heke, B.J. & Schedler, P.E. 2004. Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly* 54(4):291-307.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2004. *Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syttäjänä*. WSOY. Porvoo. (WS Bookwell Oy)
- Heikkinen, A. 2000. Teoksessa: *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. OKKA-säätiö 2000.
- Heinonen, O-P. 1999. *Tietoyhteiskunta ja oppiminen*. Teoksessa. *Koulun ja kirjan maailma*. Jukka Sarjalan juhlakirja 1999. Hämeenlinna. Karisto.
- Heiskanen, T. 2002. Teoksessa. *Oppiminen ja asiantuntijuus* (toim. Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki. 25-47
- Helakorpi, S. 1992. *Ammattitaito ja sen analysointi*. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisu n:o 85. Hämeenlinna: Prometec.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. 2. painos. Gaudeamus. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. *Tutki ja kirjoita*, 3-4. painos. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.), 2000. *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. *Opettajien perus ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10*. Opetushallitus. Helsinki. Hakapaino.

- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 2002. Teoksessa. Oppiminen ja asiantuntijuus (toim.Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki. 206- 221
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistä. Miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi. Teoksessa. R. Turpeinen, Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki: Opetushallitus, 113-127.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY. Juva. (WS Bookwell Oy)
- Kautto-Koivula, K. 1993. Degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Keskinen, E. 1990. Teoksessa Kuusinen, J. 1990. Kasvatuspsykologian perusteet. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.
- Kinkki, S. & Lehtinen-Toivola, A. 2005. Teoksessa. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, innovaatioita ja kokeiluja. 3/2005, Vol.25.
- Kuusinen, J. 1990. Kasvatuspsykologian perusteet. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2002. Teoksessa. Oppiminen ja asiantuntijuus (toim.Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki.148-149
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Nappaa nipusta – Aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti. Aike Oy. Helsinki.
- Majuri, M. & Eerola, T. 2005. Selvitys alueellisen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden vaikutuksista työssäoppimiseen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Hämeen ammattikorkeakoulu/Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opetushallitus.
- Malinen. A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. SoPhi.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.1990. Informal learning in the workplace. Routledge.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. 32,1.
- Mezirow, J. and associaterd. 1990. Fostering Critical Reflection in adulthood. A. Guide to Transformative and Emancipatory Learning. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & al.1995. Udistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki. Painotalo Miktör.
- Nuotio, P. 2000. Teoksessa: Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö 2000.
- Otala, L. 1997. Osaajana opintieillä – opas elinikäisen oppimisen matkalle. Porvoo. WSOY.

- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen ammatillisen osaamisen perusta. Opetus 2000. PS- kustannus. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Porvali, P. 2000. Teoksessa: Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö 2000.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Rauma. Kirjayhtymä Oy.
- Puttonen, H. 1990. Teoksessa Kuusinen, J. 1990. Kasvatuspsykologian perusteet. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. WSOY. Juva. (WS Bookwell Oy)
- Rose, N.1999. Governing the soul. The shaping of the private self. Free association book.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.
- Ruohotie, P.1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki. Edita.
- Ruohotie, P., Honka, J., Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D:126. Hämeenlinna.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Juva. (WS Bookwell Oy)
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa. A. Räisänen (toim.), Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Opetushallitus. Helsinki.
- Russell, J.E.A. & Adams, D.M. 1997. The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1-14.
- Sarala, U. ja Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Tampere, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schön, D.A. 1991(1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. Aldershot: Avebury.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, Text and interaction*. Sage.
- Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

Tynjälä, P. 2002. Teoksessa. Oppiminen ja asiantuntijuus (toim.Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki.160-180

Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. 1997. Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits. Routledge.

Vaherva, T. 2002. Teoksessa. Oppiminen ja asiantuntijuus (toim.Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki. 83- 101

Valkeavaara, T. 2002. Teoksessa. Oppiminen ja asiantuntijuus (toim.Tynjälä, P.) WSOY. Helsinki. 102-124

Vartiainen, M. 2000. Tutkivat oppijat. Aikuiskasvatus 2/2000.

Lehdet ja artikkelit:

Hakala, H. 2005. Vitriinilehdessä 6-2005. Artikkelit: Ammattiosaamisen näytöt osaksi peruskoulutusta

Ruokapalvelumarkkinat. 2004. Efektia Oy. Kuntaliitto

Vehviläinen, S. & Lindfors, O. 2005. Teoksessa. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. Innovaatioita ja kokeiluja. 3/2005, Vol.25.

Internet-lähteet:

<http://www.tts.fi/lonnrotopisto/historia.htm>, luettu 19.2.2006 klo 12.30

www.toptarjotin.info, luettu 3.9.2006

Luentomuistiinpanot:

Tampereen yliopisto TM Markku Tuomisen luento: ammattikasvatus ja tieteenfilosofia. 24.2.2006 Hämeenlinna. Tukeva.