

TAMPEREEN YLIOPISTO

Työpaikkakouluttajan ammatillinen osaaminen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MIIA OJALAINEN

Maaliskuu 2015

Työelämälähtöisyys ja -yhteistyö ovat nousseet ammatillisen koulutuksen keskiöön. Oppisopimuskoulutus on nähty aikuisten koulutusmuotona, mutta se tulee lisääntymään myös nuorten ammatilliseksi koulutusmuodoksi. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimuksen myötä on kiinnitetty huomiota työpaikkakouluttajan osaamisen kehittämiseen. Työpaikkakouluttajat ovat avainasemassa tukemassa opiskelijan työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Tutkimuksessa halutaan selvittää työpaikkakouluttajan ammattitaitovaatimuksia ja osaamista. Näiden taustatietojen avulla halutaan nostaa esiin työpaikkakouluttajien rooli opiskelijan ohjaajana.

Tutkimus on laadullinen, empiirinen tutkimus. Tutkimusaineistoa kerättiin teemahaastattelulla seitsemältä työpaikkakouluttajalta. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen, miten työpaikkakouluttajan ammatillinen osaaminen oppisopimusopiskelijan ohjaajana muodostuu. Vastausta kysymykseen haettiin kahden apukysymyksen avulla.

Ensimmäisenä haettiin vastausta siitä, millaisia ammatillisia vaatimuksia työpaikkakouluttajaan kohdistuu. Oppisopimusopiskelijan ohjaaminen on yksi osa työpaikkakouluttajan varsinaista ammatillista työnkuvaa. Työnkuvan vaatimukset liittyvät johtamiseen ja henkilöstöasioihin. Työpaikkakouluttajan rooliin kuuluvat vaatimukset liittyvät työpaikkakouluttajan henkilökohtaisiin valmiuksiin ja ominaisuuksiin. Työpaikkakouluttajalta edellytetään pätevyyttä omalta substanssialalta sekä kokemusta oppisopimusyrityksestä. Hänen tulee olla motivoitunut opiskelijan ohjaamiseen.

Toisella apukysymyksellä selvitettiin, millaista pätevyyttä työpaikkakouluttajilla on. Haastateltujen työpaikkakouluttajien ammatillinen pätevyys muodostui useista tutkinnoista sekä pitkästä ja monipuolisesta työkokemuksesta. He olivat päätyneet työpaikkakouluttajiksi oman työnkuvansa kautta. Heidän motivaatiotaan ohjasi halu kehittyä ja kehittää muita ammattuuralla. Heidän ammatillinen osaaminen muodostui jatkuvasta itsensä kehittämisestä ja uusiin mahdollisuuksiin tarttumisesta.

Tutkimusmetodiksi valittu laadullinen tutkimusmenelmä, teemahaastattelut ja sisällönanalyysi tukivat oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen liittyvän tiedon hankintaa. Tutkimuksen perusteella nousi esiin tarve aiheen tarkemmasta tarkastelusta. Työpaikkakouluttajien ammatillista osaamista tulisi tarkastella laajemmin opiskelijan ja oppilaitoksen näkökulmasta. Lisäksi olisi hyvä kartoittaa työpaikan muiden opiskelijan ohjaamiseen liittyvien henkilöiden motivaatiota toimia opiskelijan ohjaajana.

Tutkimuksessa vahvistui työpaikkakouluttajien merkitys oppisopimusopiskelijan ohjausprosessissa. Oppisopimuskeskukset tarjoavat työpaikkakouluttajille tukea ohjaajana kehittämiseen ja ammatillisen osaamisen vahvistamiseen. Oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyö on kehittymään päin. Haastatellut työpaikkakouluttajat näkivät oppisopimuksen tulevaisuuden positiivisena. Suuntausta ammatillisen koulutuksen ja oppimisen lisäämisestä työpaikoille pidettiin oikeana.

Avainsanat: työpaikkakouluttaja, ammatillinen osaaminen, oppisopimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	OSAAVA TYÖVOIMA	4
1.2	KOULUTUSKENTÄN MUUTOS	5
1.3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	7
2	OPPISOPIMUS - AVAIN AMMATILLISEEN OSAAMISEEN	9
2.1	OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN MÄÄRITTELY	11
2.2	SUOMALAINEN OPPISOPIMUSKOULUTUS	12
2.3	TYÖPAIKKAKOULUTTAJA	14
2.3.1	<i>Ammatillinen koulutus ja opettaja, kouluttaja</i>	14
2.3.2	<i>Työssäoppiminen ja työpaikkaohjaaja, ohjaava opettaja</i>	15
2.3.3	<i>Työhön valmennus ja työhönvalmentaja</i>	16
2.4	TYÖPAIKKAKOULUTTAJA – OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA TYÖPAIKALLA	17
2.4.1	<i>Asiantuntijuus</i>	17
2.4.2	<i>Hiljainen tieto</i>	18
2.4.3	<i>Ohjaus</i>	19
2.5	KANSAINVÄLINEN NÄKÖKULMA TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN ROOLIIN	20
3	AMMATILLINEN OSAAMINEN	22
3.1	AMMATILLINEN OSAAMINEN KÄSITTEENÄ	22
3.1.1	<i>Ammatilliset kvalifikaatiot</i>	26
3.1.2	<i>Ammatilliset kompetenssit</i>	28
3.1.3	<i>Ammattitaito</i>	31
3.2	ASiantuntijaksi kehittyminen	34
3.2.1	<i>Ammatillisen osaamisen kehittyminen</i>	34
3.2.2	<i>Motivaation vaikutus ammatilliseen osaamiseen</i>	36
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
4.1	TUTKIMUSMETODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	40
4.2	KATSAUS AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN	41
4.3	TUTKIMUSKYSYMYSTEN TÄSMENTYMINEN	43
4.4	METODI JA TUTKIMUSAINEISTO	44
4.4.1	<i>Tutkimuksen kohderyhmä</i>	46
4.4.2	<i>Haastattelujen toteuttaminen ja dokumentointi</i>	47
4.5	SISÄLLÖNANALYYSI	49
5	HAASTATTELujen TULOKSET	51
5.1	HAASTATTELUUN OSALLISTUNEIDEN OPPISOPIMUSYRITYSTEN TAUSTATIEDOT	51
5.2	TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLINEN POLKU	52
5.3	TYÖPAIKKAKOULUTTAJAAN KOHDISTUVAT KVALIFIKAATIOT	54
5.3.1	<i>Ammattialan kvalifikaatiot</i>	54
5.3.2	<i>Työpaikkakouluttajan rooliin kohdistuvat kvalifikaatiot</i>	55
5.3.3	<i>Työpaikkakouluttajan ammatilliset taitotasot</i>	56
5.4	TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN KOMPETENSsin MUODOSTUMINEN	57
5.4.1	<i>Työpaikkakouluttajan ohjaamiseen liittyvät taidot</i>	58
5.4.2	<i>Työpaikkakouluttajan motivaatiotekijät</i>	59
5.4.3	<i>Työpaikkakouluttajan jatkuva kehittyminen ja oman toiminnan säätely</i>	60

6	TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN	62
6.1	VAADITTAVA AMMATILLINEN OSAAMINEN	62
6.1.1	<i>Opiskelijan ohjaamiseen kohdistuvat vaatimukset</i>	63
6.1.2	<i>Työpaikkakouluttajaan kohdistuvat vaatimukset</i>	66
6.1.3	<i>Osaamisvaatimukset noviisista asiantuntijaksi</i>	67
6.2	TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN PÄTEVYYDEN MUODOSTUMINEN	69
6.2.1	<i>Työpaikkakouluttaja ja motivaatio</i>	70
6.2.2	<i>Pätevyys, motivaatio ja kehittyminen ohjausprosessissa</i>	72
6.3	TYÖPAIKKAKOULUTTAJA – AVAIN TULEVAISUUTEEN	73
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTOIMENPITEET	77
7.1	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISEN ARVIOINTI	77
7.2	TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLISEN OSAAMISEN TULEVIA NÄKÖKULMIA	78
7.3	TYÖPAIKKAKOULUTTAJIEN OSAAMINEN JA OPPISOPIMUKSEN KEHITTÄMINEN	80
	LÄHTEET	83
	LIITTEET	93

1 JOHDANTO

Suomalaisessa koulutus- ja yhteiskuntarakenteessa on meneillä yhtä aikaan suuria taloudellisia, työvoimapoliittisia sekä koulutuspoliittisia muutoksia ja uudistuksia. Ammattikasvatuksen asiantuntijoilla on mahdollisuus vaikuttaa ja tuoda esiin kiinnostavia näkökulmia tulevien koulutusrakenteiden suunnitteluun. On myös ajankohtaista pohtia, miten koulutus voisi parhaiten palvella työelämän ja oppilaitosten välistä yhteistyötä. Ammattikasvatuksen opiskelijana kiinnostukseni kohteena on työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittäminen ja työllistymisen edistäminen. Tämä pro gradu -tutkielma kohdistuu oppisopimuskoulutukseen, jonka taustalla vaikuttavat ammattikasvatuksen lisäksi työ- ja koulutuspolitiikka. Seuraavissa kappaleissa, Osaava työvoima ja Koulutusentän muutos, avataan oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen kohdistuvia ajankohtaisia tarpeita. Tämän jälkeen esitellään tämän tutkimuksen tarkoitus ja eteneminen.

1.1 Osaava työvoima

Suomen valtion kehitystä pyritään ohjaamaan toivottuun suuntaan poliittisilla ja taloudellisilla toimenpiteillä. Suomen valtion hallinnon neljän ministeriön (TEM, OKM, VM, STM) talouden rakenteiden, työvoiman ja koulutuksen ennakointikonsortion (ENKO2030) yhteisessä tulevaisuus selvityksessä tulevaisuuden huomioitavat kohteet ovat väestörakenteen muutos ja työväestön väheneminen, ympäristö- ja energiapolitiikka sekä julkisen hallinnon kestävyysvajeen tasapainotus (Hohkatukia, Ahokas, Simola 2014). Tulevaisuuslautakunta näkee tulevan hallituskauden painopisteiden kohdistuvan työelämän uudistukseen, kestäväan kasvuun sekä innovaatioiden kehittämiseen (Eduskunta 2014). Kasvattamalla kilpailukykyisiä yrityksiä ja työvoimaa taataan tasapainoinen yhteiskunnan taloustilanne sekä hyvinvointi. Pääministeri Aleksander Stubbin hallitusohjelmassa (2014) pyritään takaamaan Suomelle osaava työvoima, esimerkiksi pidentämällä työuria ja kehittämällä koulutusta. Nuoria halutaan nopeammin koulusta työelämään erilaisilla kannustimilla, joita ovat esimerkiksi opiskeluajan lyhennys ja osaamisen tunnustamiseen selkeyttäminen. Vastaavasti eläkkeelle siirtymisikää halutaan siirtää muun muassa korkeammalla eläkekertymällä tai osa-aikaeläkkeellä.

Suomen siirtyminen globaaliin markkinatalousyhteiskuntaan on muotoillut suomalaisen työn uudelleen. Nykyisessä työelämässä ja sen tehtävissä on tunnistettavissa liikkuvuus, joustavuus ja jatkuvan kehityksen luomat uudet mahdollisuudet. Samalla epävarmuus ja epätyypilliset työn muodot, kuten osa-aikatyö, pätkä- ja projektityö, lisääntyvät. (Julkunen 2008.) Hektinen työ on jatkuvaa uudelleen muotoutumista ja perinteiset ammattikuvat katoavat laajenevien työtehtävien myötä. Jatkovasti kasvavat ammatilliset osaamisvaatimukset haastavat yritykset työntekijöineen kehittämään osaamistaan vastatakseen muuttuviin tarpeisiin. Siltala (2013) tuo esille, että nykyiset nuoret suhtautuvat työelämään eri tavoin kuin aikaisemmat sukupolvet. Nuoret saattavat vaihtaa ammattia ja työpaikkoja elämäntilanteensa mukaan. Elinikäinen oppiminen, jatkuvaa osaamisen päivittäminen sekä kouluttautuminen antavat paremmat mahdollisuudet markkina-arvon ylläpitämiseen työelämässä.

1.2 Koulutuskentän muutos

Ammatillisen koulutuksen tehtävä on edistää yhteiskunnallista kehitystä ja innovointitoimintaa sekä parantaa yritysten kilpailukykyä osaavan työvoiman avulla. Opiskelijalle ammatillinen koulutus tarjoaa mahdollisuuden hankkia työelämässä tarvittava tieto- ja taitotaso oman elantonsa hankkimiseen tai antaa valmiudet jatko-opintoihin, esimerkiksi korkeakoulututkintoon. Suomalainen koulutusjärjestelmä mahdollistaa jatko- ja uudelleen kouluttautumisen myös työelämässä oleville henkilöille. (Opetushallitus 2010.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa koulutuksen, yhteiskunnan, talouden ja poliittisten tavoitteiden ohjauksesta sekä toteutumisesta. Se valmistelee koulutusta koskevaa lainsäädäntöä, valtion talousarvioesityksiä ja valtioneuvoston päätöksiä. Valtioneuvoston hyväksymä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU) määrittellään hallinto-ohjelmassa neljän vuoden välein. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Ammatillisen koulutuksen kehittämistavoitteet vuosille 2011–2016 ovat koulutuksen laadun, työelämävastaavuuden ja vaikuttavuuden parantaminen, osaamisperusteisuus, koulutuksen tehostaminen, koulutustakuu, tasa-arvo sekä elinikäinen oppiminen (ks. KESU 2011–2016). Nämä päälinjat heijastuvat ammatillisen koulutuksen järjestämiseen eri suunnilta, joita ovat esimerkiksi taloudelliset kytkökset kehittämisvaatimukseen.

Uusliberaalin maailman muutosherkkyys ja tehokkuusvaatimukset heijastuvat koko yhteiskuntaan, valtion, kuntien sekä oppilaitosten toimintaan. Honkasalon (2013) mukaan valtion ja kuntauudistukset vaikuttavat koulutusrakenteeseen ja kuntien kouluverkkosuunnitteluun. Koulutusorganisaatioiden toimintoja tehostetaan, kytketään tuloksellisuuteen, ulkoiseen

ohjaukseen ja arviointiin. (Honkasalo 2013, 11–13.) Yhteiskunnallisen koulutusohjauksen lisäksi koulutuksen tehostamiseen ja yhdistämiseen vaikuttaa nuorten ikäluokkien vähenemisestä ja työn uudelleen muotoutumisesta johtuva koulutusalojen supistuminen. Parhailaan opetus- ja kulttuuriministeriössä suunnitellaan toisen asteen ja yleissivistävän koulutuksen rakennemuutosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a). Koulutuksen tehostaminen tarkoittaa koulutuksen järjestäjien määrän uudelleen muotoilua, opettajien määrän vähenemistä, koulutuksen päällekkäisyyksien karsimista sekä opiskelun siirtymistä yhä voimakkaammin lähiopetuksesta etä- ja itsenäiseen työskentelyyn sekä uusien oppimisympäristöjen kehittämiseen.

Työvoiman liikkuvuus eri maiden kesken on lisännyt tarvetta koulutusjärjestelmien yhdenmukaistamiseen ja opintojen siirtojärjestelmän kehittämiseen. Suomi on sitoutunut ottamaan Eurooppalaisen koulutuksen siirtojärjestelmän (European Credits for Vocational Education and Training / ECVET) mukaisen osaamisperusteisuuden luoden työelämää vastaava ja selkeä tutkintorakenne (Opetushallitus 2012). Ammatillisen koulutuksen lakimuutos uusien osaamisperusteisten tutkintojen tai tutkintojen osien käytöstä tulee voimaan 1.8.2015 (Valtioneuvosto 2014). Opintosuoitukset muuttuvat opintoviikoista osaamispisteiksi.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistumisesta heijastavat vähenevät ammatillisen koulutuksen lähiopetustunnit, uudet osaamiseen perustuvat tutkintovaatimukset, työelämän nopea muutostahti sekä läpäisyn tehostaminen, jotka ohjaavat ammatillisen koulutuksen siirtymistä yhä voimakkaammin työpaikoilla tapahtuvaksi oppimiseksi. Tätä tukevat hallituksen lait, esimerkiksi yhteiskuntatakuu, nuorisotakuu, koulutustakuu. Oppisopimuskoulutuksella ja sen kehittämisellä voidaan vastata nykyiseen tarpeeseen saada nuoret nopeammin työelämään työvoimaksi sekä pidennetään työikäisten työuria.

Suomalainen oppisopimusjärjestelmä ei ole saavuttanut yhtä hyvää vaikuttavuutta kuin esimerkiksi saksalainen oppisopimusjärjestelmä ja työelämäyhteistyö. Opetus- ja kulttuuriministeriössä nähdään tarvetta oppisopimuksen kehittämiselle. Hallitus on käynnistänyt Nuorten oppisopimuskoulutuksen ja työssäoppimisen toimenpideohjelman vuosille 2014–2016 osana nuorisotakuuta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b). Eri puolella Suomea on käynnistynyt erilaisia hankkeita ja projekteja vastaamaan tähän tarpeeseen, esimerkiksi Tampereen yliopiston Oppisopimuskoulutus ja muuttuvat ammattitaitovaatimukset (NeMo) -tutkimushanke vuosille 2014–2017 keskittyy oppisopimuskoulutukseen liittyvään tutkimukseen.

1.3 Tutkimustehtävä

Erilaisissa työpaikolla tapahtuvaa ja työelämälähtöistä oppimista koskevissa tutkimuksissa ovat esille nousseet positiiviset havainnot. Esimerkiksi opiskelijan motivaation lisääntyminen tai työntekijän voimaantumisen kokemukset ovat kannustaneet kehittämään erilaisia käytäntöjä ja johtamiskulttuureja organisaatioiden sisällä. (Virtanen, A. 2013, 18.) Työelämälähtöisyys ja -yhteistyö ovat nousseet koulumaailman keskiöön kaikilla koulutusasteilla. Korkeakouluissa kannustetaan yhdistämään opintoja työelämään, esimerkiksi tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan avulla (Töytäri & Piirainen 2014). Ammatillisen toisen asteen koulutuksessa osaamista hankitaan työssäoppimisen eli osaamistavoitteisen käytännön harjoittelun kautta työpaikoilla. Virtasen (2014) työssäoppimisjärjestelmää koskeva tutkimus vahvistaa aikaisempia tuloksia oppimisympäristön ja opiskelijan oppimisen yhteydessä. Tämä selittää yleisen kiinnostuksen työelämäsidonnaista oppisopimusjärjestelmää kohtaan sekä sen antamaan mahdollisuuden suorittaa ammatillinen tutkinto.

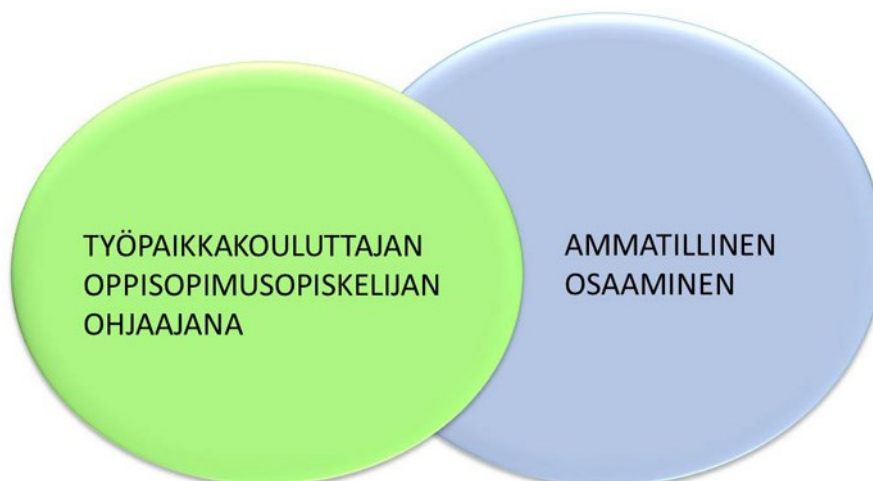
Ammatillisen osaamisen hankkimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille edellytetään työpaikoilta valmiuksia ja kykyjä ohjata oppijaa saavuttamaan hänen osaamisen kehittymiselle asetetut tavoitteet. Oppisopimuskoulutukseen osallistuvilla oppisopimusorganisaatiolle, työpaikalle sekä työpaikkakouluttajalle on asetettu tavoitteet ja velvoitteet taatakseen oppisopimusopiskelijalle mahdollisuus tarvittavan ammatillisen osaamisen hankkimiseen. Työpaikkojen on myös kehitettävä omia tapoja ja henkilöstöä pystyäkseen tarjoamaan laadukasta ohjaamista ja oppimisesta tukevan oppimisympäristön.

Leinon (2013, 78) mukaan työpaikkakouluttaja on avainasemassa opiskelijan ohjaamisessa ja osaamisen kehittämisessä. Työssäoppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimuksen myötä on kiinnitetty huomioita työpaikkaohjaajan sekä työpaikkakouluttajan osaamisen kehittämiseen, esimerkiksi kartoittamalla työpaikkaohjaajien osaamista (Hätönen 2013) sekä kiinnittämällä huomiota työpaikkaohjaajien ja työpaikkakouluttajien koulutukseen (Lammi 2012). Lakion (2014, 18) mukaan työpaikkakouluttajilta edellytetään asiantuntijuutta, ammattitaitoa sekä työkokemusta pystyäkseen ohjaajaan opiskelijaa laadukkaasti. Kuitenkaan työpaikkakouluttajan osaamisesta ja ammatillista kehittymistä koskevaa tutkimusta ei ole Suomessa tehty. Herääkin kysymys, miten työpaikoilla suhtaudutaan oppisopimuksen lisääntymiseen ja oppimisen siirtymiseen yhä enemmän työpaikoille. Miten työpaikkakouluttajat näkevät itsensä oppisopimusopiskelijan ohjaajana? Millaisia valmiuksia heillä on vastata tähän haasteeseen? Miten työpaikkakouluttajat profiloivat osaamisensa ammatillisen koulutuksen kentällä?

Tutkimuksessa halutaan selvittää työpaikkakouluttajan ammattitaitovaatimuksia ja osaamista. Näiden taustatietojen avulla halutaan nostaa esiin työpaikkakouluttajien rooli opiskelijan ohjaajana, lisätä halukkuutta työpaikkakouluttajana tai työpaikkaohjaajana toimimiseen sekä tuottaa lisätietoa työpaikkakouluttajien ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen sekä kartoittaa heidän tulevia koulutus- ja kehittämistarpeitaan.

Tieteellinen tutkimus on johtolankojen hakemista ja piilossa olevan tiedon havainnoimista tietystä määritellystä näkökulmasta, teoreettisesta viitekehyksestä (Alasuutari 2011, 77–79). Teoreettisen viitekehykseen eli teorian avulla esitellään tutkimuksen käsitteet, niiden väliset suhteet sekä tutkittavan ilmiön jo olemassa oleva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2013, 18–19). Tutkimuksessani teoreettinen lähtökohta muodostuu työpaikkakouluttajan ammatillisen osaamisen ja kehittymisen näkökulmasta. Viitekehyksen lopullinen rajauksen tein analyysivaiheessa. Noudatin Alasuutarin (2011, 17) sekä Tuomen ja Sarajärven (2013, 150) näkemystä, että laadullisessa tutkimuksessa viitekehystä ei tarvitse kirjoittaa valmiiksi etukäteen. Luottavuuden takia olen sijoittanut sen kuitenkin tutkimuksen alkuun.

Tutkimuksen edetessä päädyin rajaamaan teoreettisen viitekehyksen oppisopimuskoulutuksen työpaikkakouluttajan ja ammatillisen osaamiseen näkökulmaan (Kuvio 1). Teoriaosuuden jälkeen käsitellään aikaisempia tutkimuksia sekä tarkennetaan tutkimuskysymyksiä. Metodologiakappaleessa kerrotaan tutkimuksen kulusta ja siihen vaikuttavista asioista. Lopussa esitellään tutkimuksen tulokset ja pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

2 OPPISOPIMUS - AVAIN AMMATILLISEEN OSAAMISEEN

Oppisopimuksen hyviin puoliin on kiinnitetty huomiota niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, esimerkiksi Yhdysvalloissa on havaittu oppisopimuksella saavutettavan suurempi taloudellinen hyöty suhteessa julkiseen koulutukseen (Hollenbeck & Huang 2013). Oppisopimus voidaan nähdä yhtenä perusteena, miksi ammatillisen osaamisen kehittymistä tukevaa toimintaa pitäisi lisätä työpaikoilla. Historiallisesti oppisopimuskoulutus on hyvin vanha koulutusmuoto. Suomessa se pohjautuu 1600-luvun mestari-kisälli-oppipoika -järjestelmään (Virtanen 2008, 61), joka on vähitellen kehittynyt nykyiseen työn ja koulutuksen vuorottelevaan muotoon. Lukuisista uudistuksista huolimatta Suomen oppisopimusopiskelijamäärät suhteessa ikäluokkaan ovat jääneet alhaisiksi Euroopan muihin maihin verrattuna (ks. Metsä-Tokila, Tulkki, Sahonen 1999; Viinisalo 2008, 2013, CEDEFOP 2012a). Suomessa ammatillisen koulutuksen oppilaitosmuotoa ovat tukeneet julkisen sektorin vastuu kouluttautumisesta sekä halu taata kaikille yhtäläinen mahdollisuus kouluttautumiseen (Metsä-Tokila, Tulkki & Sahonen 1999, 52).

Koulumuotoista opiskelua on pidetty tavoiteltavampana verrattuna oppisopimuksella kouluttautumiseen, esimerkiksi Tilastokeskuksen raportin mukaan vuonna 2013 tutkinnoista 19 prosenttia suoritettiin oppisopimuksella (Suomen virallinen tilasto 2014). Suomessa on vahva muodollisen pätevyyden eli todistuskulttuuri. Tätä lisää Kataisen hallituksen tavoite, joka on taata lähes kaikille muodollinen tutkinto peruskoulun jälkeen (ks. OKM 2011/ Tasapainoiseen työllisyyskehitykseen 2025). Suomalaisen korkeaan koulutusarvostukseen vaikuttaa yleinen mielikuva koulutuksen mahdollistamasta paremmasta työllistymisestä ja elintasosta. Suomessa on tapana määrittää kohtaamansa henkilön työn ja koulutuksen kautta, esimerkiksi tiedustelemalla ammatti tai koulutustausta.

Oppisopimuskoulutuksen haastetta ovat lisänneet ristiriitaiset odotukset ja näkemyserot eri osapuolten välillä (ks. Lankinen & Viinisalo 2008). Oppisopimuskoulutus on jäänyt koulumuotoisen koulutuksen täydentäjäksi, esimerkiksi luomalla koulutusmahdollisuuden erityisryhmille tai mahdollistamalla lisäkoulutuksella ammatillisen erikoistumisen. Opetushallitusjohtoisuus ja koulutusorganisaatioiden halu säilyttää asemansa näkyi Metsä-Tokilan

ym. (1999) oppisopimusta koskevassa tutkimuksessa. Opettajat epäilivät oppisopimuksen mahdollisuuksia ja pelkäsivät sen vaikuttavan negatiivisesti oppilaitoksen resursseihin. Työelämän edustajat puolestaan suhtautuivat oppisopimukseen positiivisesti, mutta yrityksen jatkuva kehitys ja erikoisosaaminen vaativat oppisopimusopiskelijalta omatoimisuutta ja aktiivisuutta oman osaamisen kehittämisessä. (Metsä-Tokila ym. 1999, 22–33, 213–216.)

Työelämän ja oppilaitoksen välistä kuilua on lisännyt eri osapuolten substanssiosaamisen painottuminen ammatillisen työn erikoisosaamiseen ja opettamisaamiseen. Vielä 1990-luvulla työnantajat tunsivat osaamattomuutta koulutuksen suhteen ja siirsivät koulutuksen mielellään julkisen rahoituksen piiriin (Metsä-Tokila, Tulkki & Tuominen 1998). Koulu ja opettajat kuuluvat Suomessa korkean arvostuksen piiriin ja heidän osaamistaan pidetään korkea-arvoisena. Samalla opettajat tiedostavat työn nopean kehittymisen ja työpaikkojen erikoisosaamisvaatimukset. Myöskään työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei ole pidetty niin arvokkaana kuin koulussa tuotettua muodollista pätevyyttä. Heikkilä (2006) havaitsi, ettei työpaikoilla välttämättä tunnisteta työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista.

Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen määrätietoinen ohjaus työssäoppimisen ja näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseen on lisännyt työelämän ja laitosten yhteistyötä 2000-luvulla lähtien. Nykyinen koulutusjärjestelmän muutos ja valtion painostus työelämä- ja opiskelijälähtöiseen koulutuksen järjestämiseen on avannut myös oppilaitosten kiinnostuksen oppisopimuskoulutukseen tai oppisopimustyyppiseen koulutuksen 2+1-malliin, jossa kaksi ensimmäistä vuotta suoritettaisiin koulussa ja viimeinen vuosi työpaikoilla. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriössä ollaan valmistelemassa uudistusta näyttötutkintojärjestelmään (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b). Tavoitteena on mahdollistaa työelämän suurempi rooli tutkintojen suunnittelussa ja järjestämisessä. Työpaikalla tapahtuvat oppimisen erilaiset muodot tulevat lisääntymään, mikä edellyttää yrityksen henkilöstöltä valmiuksia ja motivaatiota ohjata opiskelijoita.

Mitä oppisopimuskoulutus käytännössä tarkoittaa ja keitä nämä oppimisen ohjaajat ovat? Seuraavassa kappaleissa tutustutaan oppisopimusilmiöön sekä tutustutaan suomalaiseen oppisopimusjärjestelmään. Lisäksi määritellään tässä tutkimuksessa käytettävät käsitteet työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen tukemiseen osallistuvista henkilöistä. Selvitetään suomalaisen työpaikkakouluttajan työn kuva ja miten vastaava rooli näyttäytyy eurooppalaisesta näkökulmasta.

2.1 Oppisopimiskoulutuksen määrittely

Oppisopimus on työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Viinison (2008) mukaan Canning ja Lang (2004) määrittelevät oppisopimuskoulutuksen työnantajan sponsoroimaksi, osa-aikaisen koulutuksen ja työyhteisössä työskentelyn avulla saavutettavaksi ammatilliseksi tutkinnoksi. Viiniso lisää määritelmään vielä palkallisen työsuhteen. (Viiniso 2008, 141.) Leino (2011) lähestyy oppisopimusta aikuiskoulutuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Hän näkee suomalaisen oppisopimuksen yhtenä ammatillisen koulutuksen vaihtoehtona, jonka lähtökohtia määrittävät työpaikka, yritys ja työnantaja. Hänen mukaan ”oppisopimus on aikuiskoulutusta ja aikuisten oppimista palkkatyössä määräaikaisella työsopimuksella. Oppisopimuskoulutus on tutkintotavoitteista ammatillista koulutusta tai ammatillista lisäkoulutusta”. (Leino 2011, 1.) Leinon näkemystä puoltaa se, että Suomessa oppisopimukseen osallistuvista enemmistä on aikuisia ja oppisopimuskoulutuksella suoritettava tutkinto kuuluu aikuiskoulutukseen luokiteltavaan näyttötutkintoperusteiseen koulutukseen.

Euroopan Unionin työvoimapolitiittisuuden tavoitteena on lisätä ja yhdenmukaistaa oppisopimuskoulutusta unionin alueella (CEDEFOP 2012a,b). Suomessakin ollaan lähestymässä eurooppalaista oppisopimuskäytäntöä nuorten ammatillisen koulutuksen muotona, esimerkiksi nuorisotakuun (ks. www.nuorisotakuu.fi) ja kansainvälisen laadunhallinnan vertaisarvioinnin avulla (ks. Lakio 2014). Oppisopimuskäsitettä voidaan lähestyä Euroopan ammatillisen koulutuskeskuksen kehittämiskeskukseen (European Centre for the Development of Vocational Training CEDEFOP) vuoden 2008 määrittelyllä:

Systematic, long-term training alternating periods at the workplace and in an educational institution or training centre. The apprentice is contractually linked to the employer and receives remuneration (wage or allowance). The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation.

Myöhemmin CEDEFOP (2012) täydentää oppisopimuksen määrittelyä, joka pohjautuu Eurostatin (2010) oppisopimuksen määrittelyyn. Oppisopimuskoulutus on osana virallista koulutusohjelmaa ja työsopimuksen kesto on kuudesta kuukaudesta kuuteen vuoteen. (CEDEFOP 2012a, 21.) CEDEFOP:n määritelmä poikkeaa suomalaisesta oppisopimuksesta työnantajan vastuun osalta tutkinnon saavuttamisesta. Lisäksi lisäkoulutus ei aina johda tutkintoon Suomessa. Koska Suomessa ei ole selkää määritelmää oppisopimuskoulutukseen, määritellään se tässä tutkimuksessa: oppisopimuskoulutus on määräaikainen, työnteon ja koulutuksen integraation tuloksena syntyvä muodollinen sekä todennettu pätevyys määrittelyllä ammatillisella osaamisalueella.

2.2 Suomalainen oppisopimuskoulutus

Oppisopimuskoulutus on työelämälähtöinen koulutusmuoto, jossa ammatillista osaamista hankitaan itsensä työllistämiseksi sekä taloudellisen toimeentulon turvaamiseksi. Oppisopimuskoulutuksella tavoitellaan ammatillisten tietojen ja taitojen kehittymistä työskentelemällä yhtenä työntekijänä työyhteisössä. Nykyiset työelämän osaamisvaatimukset muuttuvat nopeasti ja työnantajan on usein huolehdittava henkilöstön koulutuksesta nykyisiin työtehtäviin tai uudelleen koulutettava heidät ammattitaitovaatimusten muuttuessa. Oppisopimuskoulutuksen avulla työnantaja voi kouluttaa yritykselle uutta työvoimaa tai päivittää henkilöstön osaamista uusiin vaatimuksiin. Oppisopimuskoulutuksen lähtökohtana on investoida resursseja yrityksen osaavaan työvoimaan. (Viinisalo 2008). Työnantajat näkevät oppisopimuksen ensisijaisesti yrityksen hyödyn näkökulmasta, mutta oppisopimuskoulutuksesta on myös laajempaa yhteiskunnallista hyötyä (BIS 2012, 7–17).

Koulutuspoliittisesti oppisopimuskoulutusta voidaan toteuttaa yritys- tai oppilaitoslähtöisesti. Yrityslähtöisessä mallissa, esimerkiksi Saksassa, on oppisopimuksen toimintavastuu, suunnittelu, hallinnointi sekä järjestäminen yrityksillä ja yrittäjäjärjestöillä. Suomessa toteutettavassa oppilaitoslähtöisessä mallissa yritykset toimivat oppilaitoksen yhteistyökumppaneina antaen opiskelijalle mahdollisuuden saavuttaa opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita työskentelemällä yrityksen työntekijänä. (Viinisalo 2013, 14.) Suomessa halutaan saada lisää työelämälähtöisyyttä koulutuksen suunnitteluun, mutta lähtökohtana on opiskelijan osaamisen lisääminen. Tämä näkyy CEDEFOP:n (2012a) oppisopimuskoulutusohjeessa, jossa korostetaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ensisijaisuutta, ei työn tuottavuuden näkökulmaa.

Oppisopimusopiskelijalle, niin Suomessa kuin kansallisesti, oppisopimuskoulutuksen vahvuus on muodollisen, maksuttoman koulutuksen ja pätevyyden hankkiminen työskentelyn yhteydessä, joka lisää ammatillista osaamista sekä parantaa opiskelijan mahdollisuutta työllistyä. (CEDEFOP 2012b.) Suomessa oppisopimuksen voi solmia yli 15-vuotias vähintään peruskoulun suorittanut henkilö, myös yrittäjälle on oma oppisopimusmalli. Oppisopimuskoulutuksella voidaan kouluttautua tutkintotavoitteisesti ammatilliseen perustutkintoon (pt), ammattitutkintoon (at) tai erikoisammattitutkintoon (eat) tai suorittaa tutkinnon osia tai lisäkoulutuksena laajentaa ammatillista osaamistaan. (Nikkilä 2012, 12–13.) Oppisopimuksella suoritettu tutkinto antaa yleisen jatkokelpoisuuden korkeamman asteen koulutukseen (Leino 2011, 19–20).

Oppisopimus mahdollistuu työntekijän ja työnantajan intressien kohdatessa. Koulutuksen järjestäjä hyväksyy oppisopimusopiskelijan ja työnantajan sopiman oppisopimuksen. Sopimuksessa määritellään voimassaoloaika, koeajan pituus, suoritettava tutkinto, palkka,

koulutukseen sisältyvä tietopuolinen opetus ja tietopuoleisen koulutuksen järjestäjä sekä opiskelijalle nimetty työpaikkakouluttaja. Sopimukseen tulee liittää opiskelijan henkilökohtainen opiskeluohjelma, missä ilmenee suoritettava tutkinto, laajuus, keskeiset työtehtävät, tietopuolinen opetus ja vastuukouluttajat. Opiskeluohjelman laativat opiskelija, työnantaja sekä koulutuksen järjestäjä. (A 1998/811/ 6§ Oppisopimus).

Oppisopimuksen sopimuksessa määritellään työpaikan työtehtävät, työpaikalla suoritettavat ammattiosaamisen näytöt sekä eri osapuolten tehtävät, vastuut ohjauksesta, opiskelun tavoitteista ja arvioinnista. Sopimus edellyttää koulutustyöpaikalta tavoitteiden mukaista työympäristöä. Lisäksi työpaikan tulee nimetä opiskelijalle ammattitaitoinen ja riittävän pätevän henkilö vastuukouluttajaksi. Työnantajan määrittelemä työpaikkakouluttaja ohjaa ja valvoo opiskelijan osaamisen kehittymistä. Oppisopimuskoulutusta järjestävä organisaatio vastaa oppisopimuskoulutuksen johdosta sekä oppisopimusten valvonnasta. Tarvittaessa oppisopimus voidaan purkaa tai työnantaja voi vaihtua. (Nikkilä 2012, 13, 115, 161, 166.)

Oppisopimuskoulutuksen tavoitteena on lisätä oppisopimusopiskelijan käytännön taitoja ja teoreettista tietoa. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista (noin 80 %) täydennetään tietopuoleisella koulutuksella (noin 20 %). Oppisopimusopiskelija on palkkasuhteessa työnantajansa, mikä erottaa oppisopimuksen muista työpaikoilla tapahtuvista oppimisen muodoista. Palkkasuhde määrittelee oppisopimuksen käsitteen, *työssä oppiminen*, sanojen erikseen kirjoittamisen kun koulumuotoisessa ammatillisen toisen asteen *työssäoppimisessa* opiskelijalle ei yleensä makseta korvausta (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 10). Molemmissa koulutusmuodoissa noudatetaan työelämälähtöisten tutkintojen perusteita, mutta koulumuotoisessa koulutuksessa pääpaino on oppilaitoksessa ja käytännön harjoittelu tapahtuu koulun työpajoilla sekä työpaikoilla aidossa työympäristössä työssäoppimalla.

Oppisopimusta toteutetaan lähes kaikissa Suomen kunnissa (Leino 2011, 18–21). Collin ja Tynjälä (2003) näkevät työpaikan oppimisympäristönä antavan erilaisia oppimisen näkökulmia kuin perinteinen luokkaopetus. Työpaikan ympäristö mahdollistaa erilaisia työtehtäviä, kehittämistä ja reflektointia. Työn ja koulutuksen yhdistäminen mahdollistaa teorian ja käytännön vuorovaikutukseen, integroinin sekä reflektoinin. (Collin & Tynjälä 2003.) Oppisopimuskoulutuksessa oppimista tai osaamisen kehittymistä voidaan nähdä verkostoitumisen tai verkostojen kautta. Tietopuoleinen koulutus, niin sanottu teoriaopetus, tapahtuu yleensä formaalien koulutusinstituutioiden kautta, esimerkiksi toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Lisäksi oppimisista voi tapahtua nonformaaleissa sekä informaaleissa oppimisympäristöissä, esimerkiksi työskentelemällä aidossa työympäristössä tai internetissä omien verkostojen välityksellä.

Oppisopimuksessa oppimista voidaan tarkastella Tynjälän (1999) kognitiivisen oppipoikamallin mukaan. Asiantuntija jakaa hiljaista tietoa opiskelijoille. Oppiminen tapahtuu opiskelijan seurattessa kokeneempaa työntekijää ja hänen kielellistäänsä oman toimintaansa opiskelijalle. Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyy myös opiskelijan taitotaso ja erilaisten näkemysten avaaminen. Tavoitteena on kehittää opiskelijan ajattelua ja metakognitiivisia taitoja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimista arvioidaan kokonaisuutena. (Tynjälä 2005, 163–170.)

2.3 Työpaikkakouluttaja

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimuksen mukaan teoreettisen tiedon siirto edellyttää ohjaamista (Collin & Tynjälä 2003). Työympäristön ja henkilöstön merkitys korostuu opiskelijan oppimisprosessissa. Opiskelijan ammatillisen osaamisen takaamiseksi sekä laadukkaan koulutuksen onnistumiseksi oppisopimusopiskelijalle nimetään työpaikan tukihenkilö vastaamaan työpaikalla tapahtuvasta oppimisen toteutumisesta. Suomessa hänestä käytetään virallista nimitystä työpaikkakouluttaja.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen, esimerkiksi työssäoppimisen, lisääntymisen myötä on eri organisaatiolle, yhteistyömuodoille sekä oppimisen ohjaajille syntynyt omia virallisia tai epävirallisia nimityksiä. Käsitteiden käytön sekavuutta kuvaa lainaus Opetus- ja kulttuuriministeriön Oppisopimus-internetsivuilta: ”Oppisopimuskoulutus edellyttää työpaikkaa — ammattitaidoltaan pätevää henkilökuntaa, joka voidaan määrätä opiskelijan vastuulliseksi kouluttajaksi.” Seuraavassa kappaleessa todetaan: ”noin 70–80 prosenttia oppisopimuskoulutuksesta tapahtuu työpaikalla, jossa koulutuksesta huolehtii opiskelijan vastuullinen työpaikkaohjaaja tai -ohjaajat”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014d.)

Oppisopimusta koskevissa tutkimuksissa ja julkaisuissa käytettiin vielä 2000-luvulla selkeästi käsitettä työpaikkakouluttaja, mutta käsitteiden käyttö nykyisin on kirjavampaa. Seuraavassa kappaleessa esitellään muutamia yleisempiä käsitteitä, joita esiintyy työpaikalla tapahtuvan oppimisen tai sen ohjaamisen yhteydessä. Pyrin erottamaan oppisopimuskoulutuksen työpaikkakouluttajakäsitteen näistä sekä selkeyttämään muiden käsitteiden merkityksiä oppisopimusprosessissa.

2.3.1 Ammatillinen koulutus ja opettaja, kouluttaja

Ammatillisen toisen asteen koulutusta säätelee laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998). Toisen asteen ammatillisessa perustutkintoon johtavassa koulutuksessa tai siihen valmentavassa

koulutuksessa (ns. nuorisokoulutus) kutsutaan oppimisen ohjaajia opettajiksi. Heidän muodollinen pätevyysvaatimuksensa virkaan tai toistaiseksi voimassa olevaan työsuhteeseen on oman ammattialansa korkein korkeakoulututkinto, vähintään kolmen vuoden työkokemus opetettavalta alalta sekä erillisten 60 opintopisteen opettajan pedagogisten opintojen suorittaminen. (Kumpulainen, Lahdenkauppi & Meriläinen 2014, 94–97.)

Aikuiskoulutus on nimensä mukaisesti aikuisille suunniteltua tai järjestettyä omaehtoista, henkilö- tai työvoimakoulusta. Aikuiskoulutusta ohjaa aikuiskoulutuslaki (631/1998). Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan näyttötutkinnoilla suoritettavaa ammatillista perustutkintoa, ammatti- tai erikoisammattitutkintoa tai tutkinnon osaa. (Jokinen ym. 2009, 43–48.) Ammattitaidon hankintatapaa ei ole määritelty. Se voi olla työkokemuksen, harrastuksen, valmistavan tai lisäkoulutuksen kautta hankittua. Aikuiskoulutuksen puolella oppimisen ohjaajasta käytetään nimitystä kouluttaja. Aikuiskoulutuksen toistaiseksi voimassa olevaan työsuhteeseen muodolliset pätevyysvaatimukset eivät ole yhtä ehdottomia kuin nuorisoasteen koulutuksessa. Kouluttajalta edellytetään kuitenkin opettavan alansa substanssiosaamista sekä kokemusta alan työtehtävistä.

Oppisopimuskoulutusta ohjaavat sekä laki ammatillisesta koulutuksesta että aikuiskoulutuslaki. Oppisopimuskoulutus perustuu ammattitaidon hankintatavasta riippumattomaan näyttötutkinnon suoritustapaan. Tämä auttaa ymmärtämään, miksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen vastuuhenkilöä kutsutaan myös kouluttajaksi.

2.3.2 Työssäoppiminen ja työpaikkaohjaaja, ohjaava opettaja

Tutkintoon tai osatutkintoon tähtäävässä ammatillisessa koulutuksessa (ammatillinen perustutkinto, ammatti- ja erikoisammattitutkinto) työpaikalla tapahtuvasta tavoitteellisesta, ohjatusta ja arvioidusta oppimisesta käytetään nimitystä työssäoppiminen (yhteen kirjoitettuna). Esimerkiksi ammatillisen peruskoulutuksen opinnoissa ammatillista osaamista opitaan vähintään 20 opintoviikkoa työpaikoilla, mitkä jakautuvat tutkintokohtaisesti lyhyempiin jaksoihin opintojen aikana. (Virtanen 2013, 14–17).

Työssäoppimisjaksolle asetetaan oppimistavoitteet, tehdään opiskelijan osaamista koskeva työssäoppimissopimus työpaikan, koulutusorganisaation edustajan ja opiskelijan välillä. Lisäksi työpaikalla ja koulutusorganisaation välillä on voimassa erillinen puitesopimus. Työpaikalla nimetään vähintään yksi opiskelijan ohjauksesta vastaava henkilö. Häntä kutsutaan työpaikkaohjaajaksi. (Virtanen, A. 2014.) Työpaikkaohjaajan tehtäviin kuuluvat esimerkiksi opiskelijan perehdyttäminen, esittelemine muille työntekijöille, oppimisen seuraaminen sekä

palautteen antaminen. Koulutusorganisaatio on yleensä kouluttanut työpaikkaohjaajan omalla tai opetushallituksen ohjauksen mukaisella kolmen opintoviikon laajuisella työpaikkaohjaajakoulutuksella. (Lammi 2012.)

Koulutuksen järjestäjän puolelta työssäoppimisen ohjaava opettaja toimii yleensä kyseisen ammattialan opettaja. Hänen tehtävänä on valmentaa opiskelija työssäoppimisjaksolle, koordinoida työssäoppimista, varmistaa työssäoppimisen laadukas toteutuminen sekä seurata opiskelijan työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Työssäoppimisen lopuksi pidetään arviointikeskustelu työpaikkaohjaajan, opiskelijan sekä työssäoppimista ohjaavan opettajan kesken. Arviointikeskustelussa opiskelija saa palautetta hänen sen hetkisestä ammatillisesta osaamisesta sekä välineitä omaan ammatilliseen kehittymiseensä. (Virtanen 2014.)

2.3.3 Työhön valmennus ja työhönvalmentaja

Työhön valmennuksella tavoitellaan erilaisten työelämän ulkopuolella olevien henkilöiden työllistymistä työvalmiuksia lisäämällä tai sopivin tukitoimin. Tavoitteellisella henkilökohtaisella ja asiakaslähtöisellä toiminnalla halutaan taata kestävä työllistyminen. Työhönvalmentaja on uusi ammatillinen työnkuva. Hän toimii linkkinä työhön valmentautuvan työntekijän ja työyhteisön välillä. Työhönvalmentajien työnkuva ja nimikkeet, koulutustausta vaihtelevat sen mukaan, toimivatko he esimerkiksi koulutusorganisaatiossa oppimisen ohjaajina vai sosiaalisen työllistymisen toiminnassa projektityöntekijöinä. Työhön valmennuksen erikoisammattitutkinnon on voinut suorittaa vuodesta 2012 lähtien. (Pikkusaari 2012, 14–23.) Tuetussa oppisopimuksessa työhönvalmentaja on opiskelijaryhmän tukihenkilö, joka opastaa oppisopimuksen toimijoita työskentelemään tukea tarvitsevan opiskelijan ehdoilla (Irjala 2014).

Työhönvalmentajan toimiessa kahden osapuolen linkkinä vaaditaan monipuolisia vuorovaikutustaitoja, ymmärrystä sekä sitoumusta löytämään ratkaisuja molempien osapuolten edut huomioon ottamalla. Pikkusaaren (2012) mukaan työhön valmennettavan kanssa toimiminen edellyttää ohjauksellista ja luottamuksellista suhdetta valmennettavaan: lähtökohtien selvittämistä henkilökohtaisten työllistymistavoitteiden kuuntelua sekä tarvittavan tuen antamista ammatillisen osaamisen lisäämisessä ja oikean työpaikan ja sopivien työtehtävien etsimisessä. Yrittäjä-, liiketalous- ja työsopimusosaaminen auttaa työvalmentajaa työnantajan tukemisessa huomioiden myös yrityksen tavoitteet. (Pikkusaari 2012, 93–99.) Työhönvalmentajan työtä voisi verrata rekrytoijaan, työ- ja elinkeinopalvelujen asiantuntijaan, opinto-ohjaajan työhön, mutta myös yritysneuvojaan. Hänen työnkuvansa ei liity työpaikalla oppimisen ohjaamiseen, vaan työpaikan

löytämiseen ja työllistymiseen. Hän toimii esimerkiksi tuetun oppisopimuskoulutuksen valmennusvaiheessa ja työssäoppimisen ohjaavan opettajan tukena työpaikan etsinnässä.

2.4 Työpaikkakouluttaja – oppimisen mahdollistajana työpaikalla

Suomessa oppisopimusopiskelijalla on oppisopimusaikana oltava vastuullinen työpaikkakouluttaja, joka toimii opiskelijan tuki- ja yhteyshenkilönä työnpaikan ja oppilaitoksen välillä. Hänen tehtäviinsä kuuluu perehdyttää opiskelija työpaikan toimintatapoihin sekä työyhteisöön. Hän osallistuu oppisopimuskoulutuksen suunnitteluun opiskelijan, oppisopimuskoulutuksen järjestäjän edustajan ja opettajan kanssa. Hän ohjaa opiskelijaa ja vastaa oppimisen arvioinnista yhdessä opiskelijan ja niiden työyhteisön jäsenten kanssa, jotka osallistuvat työssä oppimisen ohjaamiseen. (Opetushallitus 2014b.)

Työpaikkakouluttajaksi voidaan nimetä työpaikalta riittävän osaamisen omaava ammattihenkilö tai työnantaja itse. Opetushallituksen mukaan työpaikkakouluttajalla tulee olla alan tutkinto tai työkokemusta alan työtehtävistä. Leino (2011) näkee työpaikkakouluttajat alansa asiantuntijoina. Heidän pitkä työkokemuksensa yhdistyy hiljaisen tiedon käyttöön sekä taitoon luoda opiskelijalle työhön liittyviä merkityksiä. Heillä on merkittävä rooli opiskelijan oppimisprosessissa. Työpaikkakouluttajan rooliin kuuluvat opiskelijan tukeminen ja kannustus, arviointikeskustelut, työpaikan ilmapiirin luominen sekä oikeanlaiset työtehtävät. (Leino 2011, 27.)

Työpaikkakouluttaja on nimetty opiskelijan työpaikan vastuuhenkilöksi, koordinaattoriksi. Opiskelijan ohjaus tapahtuu yhteistyössä työyhteisön jäsenten kanssa. Nikkilä (2013,111) näkee suurimman osan opiskelijan ammattitaidon kehittymisestä olevan työpaikkaohjaajan vastuulla. Nikkilän näkemys voidaan ymmärtää niin, että työpaikkakouluttajaksi on yleensä nimetty yrittäjä tai johtavassa asemassa oleva henkilö, joka ei välttämättä työskentele oppisopimusopiskelijan kanssa päivittäin, vaan opiskelijan käytännön työskentelyä ohjaa lähimmät kollegat. Heistä yksi tai useampi on voitu nimetä opiskelijan ohjaajaksi. Työpaikkakouluttajan työssä voidaan nähdä useampia rooleja: palkatun työn asiantuntija, opiskelijan oppimisesta vastaaminen sekä hiljaisen tiedon välittäjä.

2.4.1 Asiantuntijuus

Asiantuntijuus määritellään korkeatasoiseksi osaamiseksi tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Paloniemi ja Gruber (2010) vertailevat käsitteitä asiantuntijuus, tasokas osaaminen sekä taitava

toiminta. Heidän mielestään suomen kielessä asiantuntijuudesta puhuttaessa se käsitetään tietämisenä, arviointina ja ennakoituna. Englannin kielessä asiantuntijuuden merkitykseen liitetään myös tekeminen ja suorittaminen. Taitavan toiminnan alueen näkökannalta asiantuntijuus nähdään tasalaatuisena, tehokkaan ja virheettömänä toimintana. Taitava toiminta kehittyy vähitellen alan ammattilaiseksi valmentautumisen ja kouluttautumisen avulla. (Paloniemi & Gruber 2010, 41.)

Asiantuntijuus nähdään tilannesidonnaisena ja osaaminen ei välttämättä siirry toiseen työtilanteeseen tai asiayhteyteen. Asiantuntijuus voi olla yrityskohtaista, mutta toisaalta taitava asiantuntija voi myös siirtää asiantuntemustaan. Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010) jakavat asiantuntijuuden tiedon hankinnan sosiaaliseen eli osallistuvaan ja tiedon luomisen näkökulmaan. Heidän mielestään asiantuntijuus on alakohtaista, tiedollisesti monitasoista ja asiantuntijoiden tarkkaavaisuus kohdistuu oikeisiin asioihin. Heillä on aloittelijoita paremmat itsesäätely- ja reflektointitaidot. Huippuosaamisen erottaa automaatisoituneesta suorituksesta. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 13–14.)

Asiantuntijuus nähdään myös laajempina asioiden käsittely- ja soveltamistaitoina. Tynjälä (2010) näkee asiantuntijuuden integroituna kokonaisuutena, joka käsittää teoreettista tai käsitteellistä kirjatietaa, käytännön kokemukseen perustuvaa hiljaista tietoa, itsereflektioon perustuvaa kriittistä pohdintaa ja sosiokulttuurista tietoa eli refleksiivistä tarkastelua oman toiminnan ulkopuolelle esim. organisaatiossa. Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja sekä osallistumista vaativampiin tehtäviin ja sosiaalisiin käytäntöihin. (Tynjälä 2010, 84.) Asiantuntijaksi ei kehity pelkästään kokemuksen kautta, vaan Paloniemi ja Gruber (2010, 42) lisäävät siihen lahjakkuuden, älykkyyden sekä laadukkaan, monipuolisen ja motivoituneen harjoittelun.

Yksilön kehittyminen asiantuntijaksi vaatii tueksi sosiaalisen ja luotettavan ympäristön. Yksilöiden nähdään kuuluvan työyhteisöön, joka määrittää omat asiantuntijuuden kriteerit. Nämä kriteerit tai normit voivat olla yhteisön sisäisiä, joita edellytetään asiantuntijalta, joka pyrkii yhteisön jäseneksi. (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 10–11.) Normit ovat kirjoittamattomia sääntöjä, jotka ovat muodostuneet vähitellen. Toisaalta kriteerit voivat olla tiedostamattomia. Silloin voidaan puhua hiljaisesta tiedosta.

2.4.2 Hiljainen tieto

Hiljainen tieto liitetään asiantuntijuuteen ja taitavaan osaamiseen. Toomin (2008, 34) mukaan hiljaisen tiedon käsitteen muodostanut Polanyi (1966) näkee hiljaisen tiedon tietämisenä, jota ei

voida käsitteellistää. Toom (2008, 53) määrittelee *hiljaisen tiedon implisiittiseksi tiedoksi, joka kattaa taustalla vaikuttavat uskomuksen, asenteet ja arvot*. Hiljaista tietoa voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta tiedon luonteen ja omistajan näkökulmasta. Hiljainen tieto on vain osittain tiedostettua, joka estää tiedon läpinäkyväksi tuonnin. Hiljainen tietäminen on puolestaan prossissa ilmenevä kompetenssi, joka voidaan jälkikäteen analysoida. (Toom 2008, 53–54.) Hiljainen tieto voi olla yksilötasoista tai yhteisön sisäiseen toimintaan liittyvää. Hakkarainen ja Paavola (2008, 59) määrittelevät hiljaisen tiedon olevan yksilön ja yhteisön toiminnassa merkityksellistä tietoa, jota on vaikea kielellistää tai tuoda esille. Piilevyyden takia tietoa ei voida tarkasti määritellä.

Kurtti (2012) lähestyy hiljaista tietoa kehittyvänä syklinä Nonakan ja Takeuchin (1995) näkökulmasta. Hiljaisen tiedon jakamisen ensimmäisessä sosialisaatiovaiheessa käsiteltävästä asiasta muodostetaan yhteinen näkemys tietoa jakamalla. Ulkoistamisen kautta asia käsitteellistetään. Tiedon yhdistäminen asiayhteyteen johtaa sisäistämisen ja uuden asiayhteyden ymmärtämiseen. Tämä muuttuu yksilön hiljaiseksi tiedoksi. (Kurtti 2012, 44–46.) Tiedon siirron ja vuorovaikutuksen ristiriita voi aiheuttaa haasteita tiedon siirrossa. Yrjö Engeström (2007) lähestyy hiljaista tietoa vakauttavan (stabilization knowledge) ja mahdollisen (possibility knowledge) näkökulmasta. Muuttuvien olosuhteiden tieto voidaan tuoda esille tai tieto voi pysyä piilossa, riippuen vuorovaikutuksen onnistumisesta ja kuinka eri osapuolet suhteuttavat roolinsa. (Engeström 2007.)

Hiljaisen tiedon tuominen läpinäkyväksi opiskelijalle on tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Toom (2008) tutki väitöskirjassaan opettajan hiljaista pedagogista tietämistä. Hän määrittelee hiljaisen pedagogisen tietämisen opettajan henkilökohtaiseksi prosessiksi, ajatteluksi ja toiminnaksi yllättävissä interaktiivisissa opetustilanteissa. Hänen mukaan opettajaksi kasvaminen ja työn oppiminen onnistuu parhaiten harjoittelevan ja ammattitaitoisen opettajan rinnakkaistyöskentelyllä. Hänestä käytännön harjoittelu opettaa enemmän, jolloin nykyinen kirjojen ja teorian osuus voisi jäädä vähemmälle. (Toom 2008.)

2.4.3 Ohjaus

Oppisopimuksen yhteydessä korostetaan opiskelijan oppimisprosessin ohjauksellisuutta. Ohjaaminen liitetään oppimisen, ongelmanratkaisun ja kasvun prosesseihin. Ohjaaja toimii keskustelun ja reflektoinnin herättäjänä sekä auttaa ohjattavaa siirtymäkohtein yli, kohti uusia tavoitteita. Sanna Vehviläinen (2014, 12) näkee ohjauksen yhteistoiminnallisena, erilaisten prosessien ohjaamisena sekä toimijuuden vahvistamisena. Ohjauksen tarpeet ovat erilaisia. Ohjausta tarvitaan esimerkiksi uuden työntekijän perehdytyksessä työyhteisön jäseneksi tai

opiskelijan opinnäytetyön ongelmakohtien ylittämisessä. Ohjaus voi olla yksilö- tai ryhmätasoisia. Ryhmätasolla voi koko yhteisö olla ohjaajana. (Vehviläinen 2014, 12–17.)

Ohjaukseen liittyvät erilaiset vallan jakautumiset. Ohjaajana toimivalla voi olla asiantuntijuutta tai henkilökohtaista valtaa. Hänen tietonsa käsiteltävästä prosessista voivat vaikuttaa ohjattavan päätöksentekoon. Lisäksi ohjattavalle oppimisprosessi on ainutkertainen ja henkilökohtaisen kokemus. Ohjattava on siis helposti alisteisemmassa asemassa. Ohjaus on siis tietoista pedagogiikkaa, tavoitteena ohjattavan *toimijuuden* ja *osallistamisen* vahvistaminen. Tähän liittyvät motivaationaaliset tahtoon liittyvät tekijät. Hyvässä ohjaussuhteessa ohjattavana oleva kokee, haluaa ja ottaa vastuu prosessin etenemisestä. Oppimiseen pyritään kumppanuuden, dialogisuuden ja läpinäkyvyyden avulla. (Vehviläinen 2014, 18–30.)

2.5 *Kansainvälinen näkökulma työpaikkakouluttajan rooliin*

Oppisopimuskoulutus on hyvin arvostettu ja perinteinen ammatillisen osaamisen hankkimismuoto. Euroopan unionin alueella ollaan kiinnostuneita oppisopimuksen kehittämistä, erityisesti vertailemalla työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyviä käytäntöjä eri maiden välillä. Seuraavaksi esitellään kansainvälinen näkökulma kouluttajasta käytettäviin nimityksiin sekä millaisia osaamisvaatimuksia kohdistuu kouluttajiin.

Saksassa oppisopimus on yrityksen ja kauppakamarin tai koulutusrenkaiden organisoimaa. Koulutus voidaan toteuttaa moniyrityksellisesti niin, että yhdellä yrityksellä on päävastuu ja heidän kouluttajansa on ”pääkouluttaja”, joka organisoii koko koulutuksen ja rakentaa oppimiseen liittyvän yhteistyöverkoston ja alihankinnan muilta yrityksiltä. Työpaikkakouluttajasta käytetään nimitystä Meister (Metsä-Tokila, ym. 1999). Kouluttajat toimivat yhteyshenkilöinä kauppakamariin, ammatillisen koulutuksen opettajain, huoltajain sekä työviranomaisiin. He vastaavat opiskeluohjelmien käytännön toteutuksesta. Heiltä odotetaan pedagogisia valmiuksia ohjata opiskelijan ammatillista kehittymistä, tietotaitoja sekä oikeita arvoja. Heidän tulee ymmärtää nuoren psyykkien kehityksen ja sosiaalisen ympäristön vaikutus ammatillisessa kehittymisprosessissa. Lisäksi kouluttajilta edellytetään tietämystä yrityksen toimintaan liittyvää osaamista, esimerkiksi kustannuslaskennan, raportoinnin ja henkilöstöhallinnan taitoja. Organisatorisesti heiltä odotetaan kykyä suunnitella ja panna suunnitelmat toimeen, valvoa niiden toteutumista, koordinoita ja arvioida. Kokemuksen kautta kouluttaja vähitellen oppii näitä taitoja. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 14–15, 18.)

Saksassa oppisopimuskoulutukseen liittyy myös työyhteisödynaaminen näkökulma, mikä pitää ottaa huomioon koulutusta kehitettäessä. Tämä on tärkeää etenkin silloin, kun eletään

taloudellisesti epävakaisissa oloissa tai kun opiskelija toimii esimerkiksi taantuvalla ammattialalla. Työpaikan vanhemmat työntekijät saattavat tällöin kokea opiskelijat kilpailijoiksi. Tämän vuoksi työpaikoilla pitää kiinnittää huomiota siihen, miten opiskelijat saadaan liittymään osaksi työyhteisöä. Tämä on tärkeä johtamiseen ja työpaikkakouluttajien työhön liittyvä näkökohta, joka pitää ottaa huomioon työpaikkakouluttajakoulutuksessa. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 19.)

Itävallan oppisopimuskoulutuksessa työnantaja vastaa, organisoi ja suunnittelee opiskelijan opiskeluohjelman pedagogisesta toteutuksesta. Työpaikkakouluttajalta edellytetään kauppakamarin kouluttajatutkintoa, oppimiseen liittyvää pedagogiikan, psykologian ja sosiologian osaamista. Hänen tehtävänsä on yleisen ammatillisen kuvauksen henkilökohtaistaminen opiskelijan yksilölliseen oppimissuunnitelmaan. Kouluttajakoulutuksen painotuksena on ”koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja valvonnan muodostama kokonaisprosessi”. Oppisopimuskoulutusta halutaan kehittää monimuotoisemmaksi, esimerkiksi lisäämällä elinikäistä oppimista tukevia opiskelumuotoja. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 20.)

Sveitsissä noudatetaan yrityskoulutuspedagogin Erwin Jeangros'n näkemystä: ”Kouluttaja on nimetty ja koulutusohjelma laadittu jo ennen opiskelijan tuloa. Ensimmäinen koulutuspäivä, sen antama vaikutelma, on tärkeä. Silloin alkaa koulutus ammattiin.” Sveitsissä oppisopimusopiskelijat arvostavat koulutustaan enemmän kuin ammattikoululaiset. Sveitsin haasteena on oppisopimusopiskelijoiden vähäisempi jatkokouluttautuminen verrattuna kouluopetukseen sekä oppisopimusrakenteiden uudistaminen. Ratkaisuksi on pohdittu tutkintojen moduulittamista. Tämä laajentaisi yritysten mahdollisuutta osallistua oppisopimuskoulutukseen. Työpaikan kouluttajien ja oppilaitosten opettajien ammattitaidossa ei ole eroja, mutta yrityksessä koulutusta pidetään laajempänä. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 22, 25.)

Ranskassa oppisopimuskoulutus on tarkoin säädeltyä. Oppisopimukseen edellytetään koulutuskeskuksen suosittelu sekä lääkärintodistus. Oppisopimus on rekisteröitävä työvoimapiirissä ja kauppa- tai käsityökamarissa sekä koulutuskeskuksessa. Työpaikkakouluttajan pätevyysvaatimuksina on alan loppututkinto sekä kolmen vuoden työkokemus tai ilman koulutusta maakunnan ammattineuvoston myöntämä lupa viiden vuoden työkokemuksella. Kouluttajille tarjotaan pätevoitymiseen koulutuskeskuksen kursseja 600 tuntia kahdessa vuodessa. Yrityksiltä kerättävän koulutusveron tuottoa voidaan hyödyntää kouluttajan koulutuskustannuksiin. Yleensä kouluttajalla on noin kaksi koulutettavaa. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 30–31.)

3 AMMATILLINEN OSAAMINEN

Osaaminen on kiinnostanut ihmisiä kautta aikojen. Mulder (2015) tuo esille osaamisen liittyvän ihmiselle luontaiseen ominaisuuteen innostua, hallita taitoja, itsenäistyä ja saada tunnustusta. Hänen mukaan osaamiseen liittyy myös laumaeläimen riippuvuus muista yksilöistä. (Mulder 2015.) Osaaminen kiinnostaa yhä enemmän, erityisesti ammatillisen osaamisen, koulutuksen ja työelämän suhde on ollut esille viime vuosina. Uusia suuntauksia on havaittavissa työntekijöiden ja ammatillisen osaamisen välisessä suhteessa työn muuttuessa työntekijälähtöisemmäksi. Luokkayhteiskunnissa yhteiskunnallinen asema määritteli oikeuden ammatinharjoittamisen. Teollistuminen ja ammatillinen koulutusjärjestelmä mahdollisesti työllistymisen ammattiin muodollisen tutkintotodistuksen ja opintomenestyksen avulla, mihin vaikuttivat yksilön kyvyt ja lahjakkuus. Nykyinen muutosherkkä, nopeasti asiakkaiden tarpeisiin vastaava työelämä on muuttanut ammatin osaamisen lähemmäksi yksilön luontaisia ominaisuuksia, esimerkiksi kyvyt ja persoonallisuus. Helakorpi (2010, 66) näkee työn persoonallistumisena, jolloin työ muotoillaan vastaamaan henkilön osaamisprofiilia.

Työntekijöiden osaamisen tunnistaminen, esimerkiksi ydinosaminen ja hiljainen tieto, lisäävät yrityksen suorituspotentiaalia ja kilpailuetua. Yritykselle on tärkeää myös työntekijöiden osaamisen kehittyminen, esimerkiksi työtehtävien muutoksella sekä koulutuksella. Mitä osaamisella tarkoitetaan? Mitkä tekijät vaikuttavat osaamisen kehittymiseen? Seuraavissa kappaleissa käsitellään siitä, miten ammatillinen osaaminen nähdään tässä tutkimuksessa.

3.1 Ammatillinen osaaminen käsitteenä

Osaamiseen liittyy erilaisia käsitteitä ja määritelmiä riippuen määrittelijän näkökulmasta ja asian kontekstista. Koulutuksen näkökulmasta osaaminen on tietoja, taitoja ja pätevyyttä (Opetushallitus 2014a, 8). Helakorpi (2010) näkee osaamisen ihmisen käyttäytymiseen liittyvinä (opittuina) kykyinä, valmiuksina ja niiden soveltamisena sosiaalisessa kontekstissa hiljaista tietoa hyödyntäen (Helakorpi 2010, 15–16). Yksilön näkökulmasta osaamiseen liittyy asioiden itsenäistä ratkaisukykyä. Mulder (2015) mielestä tietojen ja taitojen soveltaminen tavoittelee tiettyä autonomiaa. Osaamisen käyttämiseen tai oppimiseen vaikuttaa ihmisen suhtautuminen. Tähän

liittyy Poikelan (2002, 230) mukaan asenne, ammatillinen tieto ja taito sekä valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaamisen jatkuvuus näkyy toistettavuutena, ellei kyseessä ole kertaluontoinen onnistuminen.

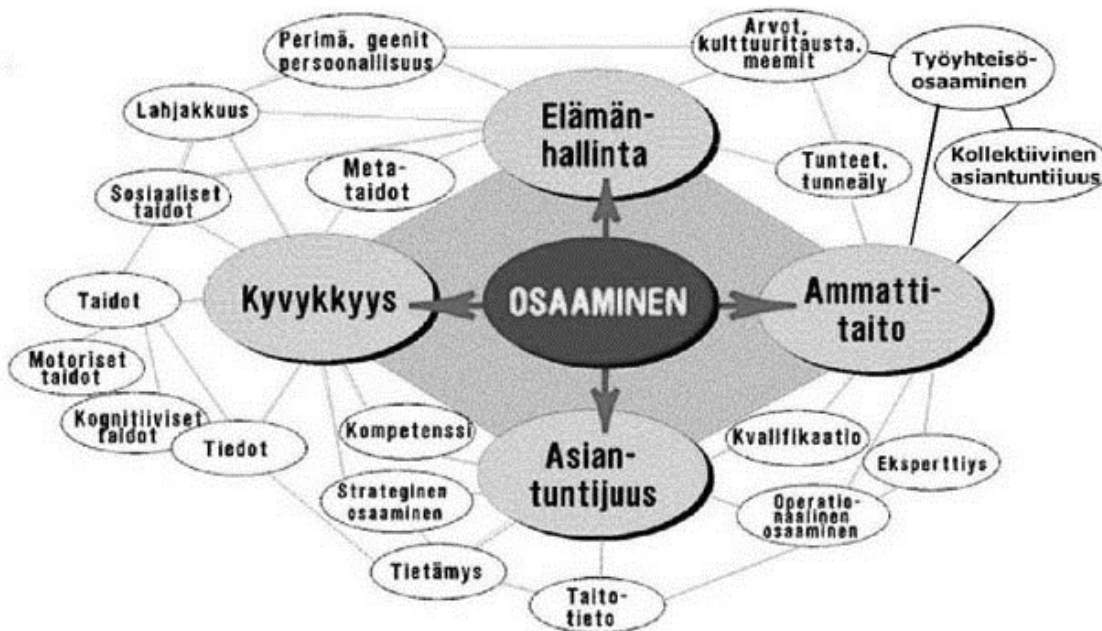
Työelämässä tarvittavan osaamisen käsitettä tutkinut Hanhinen (2010) havaitsi osaamisen keskeisimmiksi käsitteiksi kompetenssin, kvalifikaation ja ammattitaidon. Hän näkee osaamiseen liittyvän tavoitetta, tietämistä ja onnistumista. Hän määrittelee osaamisen työntekijöiden kykyinä ja valmiuksina vastata organisaation asettamiin kvalifikaatioihin. (Hanhinen 2010, 15.) Näiden perusteella osaaminen voidaan nähdä määritellyn asian toteuttamiseen tarvittavan tiedostetun tai tiedostamattoman tiedon ja taidon sujuvana käyttönä. Tähän liittyy kehittyminen jatkuvana prosessina läpi elämän täyttäen sisäisen tarpeen tulla yksilönä osaksi yhteisöä.

Työelämän ja ammatin hoitamisen näkökulmasta osaamiseen liitetään käsitteet ammatillinen osaaminen ja työelämäosaaminen. Työelämäosaamista käytetään työelämäyhteistyön ja työssä tarvittavan osaamisen yhteydessä. Hanhinen (2010) jakaa osaamisen muuhun kuin työhön liittyvä osaamiseen ja työelämäosaamiseen. Työelämäosaaminen rakentuu työelämän kvalifikaatioista, työntekijän kompetensseista ja ammattitaidosta sekä ammatillista kasvua tukevasta ympäristöstä. (Hanhinen 2010, 40–43.) Hanhisen näkemyksen mukaan muuhun kuin työelämään liittyvä osaaminen näkyy työntekijän elämäntilanteeseen liittyvänä elinikäisten avaintaitojen käyttämisenä ja elinikäisenä oppimisprosessina. Hanhisen työelämäosaamisen pohjalla on organisaation menestyminen ja siihen vastaaminen. Kohdistamalla työelämän muuttuvat vaatimukset työntekijän osaamisvaatimuksiksi, työntekijä vastaa niihin käyttäen ja soveltaen kykyjään. Tämä näkyy työntekijän ammattitaitona ja organisaation kehittymisenä. (Hanhinen 2010, 143.) Töytäri ja Piiraisen (2014) näkemys työelämäosaamisesta on samansuuntainen. Ammattikorkeakoulun tavoitteleva työelämäosaaminen edellyttää työelämässä tarvittavaa työelämätaitoa, asiantuntijuutta vastata työelämän vaatimuksiin sekä työelämän kehittämistä.

Ammatillisen osaamisen määrittämisestä ei ole yhtä selkeää näkemystä. Koulutukseen ja kokemuksen näkökulma näkyy Paloniemen (2004, 19) tiivistäessä ammatillisen osaamisen toimi tai ammattialakohtaiseksi pätevyysvaatimukseksi. Osaamisen voidaan nähdä liittyvän työntekijän työtehtävän tai kokonaisvaltaiseen suoritukseen. Hakkarainen ja Jääskeläinen (2010) liittävät osaamiseen ammatinhallinnan. Toisaalta ammatilliseen osaamiseen liittyy kehittymisen näkökulma. Pohjonen (2007) näkee ammatillisen osaamisen työelämän kehittäjänä, elinikäisenä oppimisena sekä laaja-alaisina työelämätaitoina vastata työelämän tarpeisiin. Mulder (2015) puolestaan lähestyy ammatillista osaamista henkilökohtaisen ominaisuuksien kautta. Hän näkee ammatillisen osaamisen liittyvän motivaatioon, älykkyyteen, ammatilliseen suorituskäyttöön ja koulutukseen. Ruohotie (2005b) erottaa ammatillisen osaamisen työsuorituksesta ja näkee

motivaation ja ympäristön vaikuttavan suorituksen onnistumiseen. Pylväs, Nokelainen ja Roisko (2013) lähestyvät ammatillista osaamista myös ominaisuuksien ja kehittymisen näkökulmasta.

Ammatillisen osaaminen määrittymisen moninaisuutta voidaan tarkastella käsitekartoilla. Helakorven (2006, 2009, 2010, 64) käsitekartassa osaamisen ja ammattitaidon käsitteistön yhteyksistä on osaaminen yläkäsite (kuvio 2). Hanhisen tapaan Helakorpi näkee osaamisen työkontekstia laajempänä. Ammattitaito, asiantuntijuus, kyvykkyys sekä elämönhallinta ovat osaamisen alakäsitteitä, joiden painostus vaihtelee tarpeen ja kokemuksen kautta. Ammatillinen osaaminen muodostuu ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista sekä elämäkokemuksen ja perimän muodostamasta persoonallisuudesta. (Helakorpi 2010, 63–65.) Osaaminen voidaan tulkita yläkäsitteeksi, joka jakautuu työn tekemiseen liittyvään osaamiseen sekä työn ulkopuoleiseen osaamiseen.



KUVIO 2. Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä ja yhteyksiä (Helakorpi 2006, 2009, 2010, 64.)

Käsitekarttojen näkökulmasta työelämäosaaminen ja ammatillinen osaaminen voidaan samaistaa keskenään tai kontekstista riippuen käyttää niitä osaamisen rinnakkaisina alakäsitteinä. Tuominen ja Wihersaari (2006, 106) näkevät ammatillisen osaamisen olevan teoreettisen ja käytännön tiedon soveltamista halutun tavoitteen saavuttamiseksi. Toisaalta Töytäri ja Piirainen (2014) toteavat teorian ja käytännön sidonnaisuuden työelämäosaamisen yhteydessä. Helakorpi näkee työelämään liittyvän osaamisen, työyhteisöosaaminen, yhtenä ammattitaidon haarana. Hänen mukaansa työyhteisöosaaminen kuuluu organisaation ydintaitoihin ja tarkempi määrittely riippuen

kontekstista ja tarkasteltavasta ammattiryhmästä, esimerkiksi asiantuntijalta edellytetään yhteistyötaitoja. (Helakorpi 2010, 63–65.) Hanhinen käsitteli työelämäosaamista keskiössä, mutta hänkin näki työelämäyhteistyön yhtenä kvalifikaatioiden alakäsitteenä.

Helakorven (2006, 2010) ja Hanhisen (2010) käsitykset osaamisesta, ammattitaidon, kompetenssin ja kvalifikaatioiden suhteesta ja muodostumisesta ovat kuitenkin samansuuntaiset. Helakorpi (2006) määrittää ammatin professioksi ja ammattitaidon kvalifikaatioksi. Hän käyttää työn ja työntekijän ominaisuuksien suhteista käsitteitä kompetenssi ja kvalifikaatio. Hänen näkemyksensä mukaan osaamista tulkittaessa työelämä määrittää kvalifikaatiovaatimukset, joka näkyy ammattitaitona. Työntekijällä on kompetenssia eli pätevyyttä, jotka todentuvat myös ammattitaitona. (Helakorpi & Tertsunen 2006, 20–26). Myös Hanhinen näki ammattitaidon muodostuvan työn vaatimusten ja työntekijän taitojen kohdatessa.

Ammatillisen osaamisen ja työelämäosaamisen käsitettä voidaan tarkastella myös etuliitteiden ammatti ja työelämä avulla. Ammatin ja työn suhdetta pohtiessaan Tuominen ja Wihersaari (2006) jäsentävät työn ammatteihin ja toisaalta ammatit jäsentävät työtä. Ammatti liitettiin porvariston asemaan 1600–1800-luvuilla. Ansaattu ammatti antoi tiettyjä oikeuksia ja velvollisuuksia. Ammatti voidaan määrittää myös työn kautta. Vaikka niillä on yhteys, niitä ei voi nähdä synonyymeinä. Jos yhteyteen tuodaan yksilö eli ammattilainen, työn, ammatin ja työtehtävän suhde voidaan erottaa. (Tuominen & Wihersaari 2006, 13, 116.) Ihminen voi mieltää itsellensä tietyn ammatin, esimerkiksi maalarin. Käytännössä hänen työtään voi olla muuraus ja tehtävänimike laatoittaja. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 17) mukaan ammatti voi määrittäytyä työn ja/tai koulutuksen kautta tai työtehtävän mukaan, mutta määrittäytyminen perustuu ihmisen eli ammattilaisen itsensä identifioimalla oma ammatti. Ammatti pohjautuu siis ammatilliseen identiteettiin eli miten ihminen suhteuttaa itsensä sen hetkiseen työhön ja ammatillisuuteensa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Mulderin (2015) mukaan pohjalla on persoonallinen identiteetti, joka muuttuu työn yhteydessä ammatilliseksi identiteetiksi. Tähän vaikuttavat muodollinen tutkinto, työ ja uralla edistyminen.

Työllä puolestaan ihminen mittaa omaa arvoansa ja asemoimalla oman paikkansa suhteessa muihin. Esimerkiksi palkka osoittaa tehdyn työn arvoa ja asema työssä kertoo hierarkiatason. Työelämän tutkimuksen mukaan työ kuuluu työelämään ja sen tapaan elää. Työelämän määrittämiseen ei ole selkeää määrittäystä ja tarkastelukulmia on useampia. Arkikielisenä ilmaisuna se viittaa työhön ansionhankintana tai elämänpiiriin. Toisaalta myös palkaton työ voidaan katsoa työelämän piiriin. Työn tarkastelukulmia voi olla yksilön suhde työhön, organisaatioiden työprosessit tai työ sosiaalisena rakenteena. (Työelämän tutkimusyhdistys 2014.)

Työpaikkakouluttajan osaamista tarkasteltaessa käytetään käsitettä ammatillinen osaaminen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää pienen muutaman työpaikkakouluttajan näkemys omasta osaamisestaan sekä heidän työnsä asetetuista vaatimuksista. Ammatillinen viittaa oman identiteettiin ja henkilökohtaiseen suhteeseen omaan työhönsä ja ammattinsa osaamiseen. Työelämä viittaa laajempiin ja yleisimpiin työelämän taitoihin sekä organisaatiollisiin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa halutaan löytää työpaikkakouluttajan työhön kuuluvia spesifistisiä tietoja valikoidusta haastatteluryhmästä. Kiinnostuksen kohteena ei niinkään ole yksilön suhtautuminen työhönsä, vaan miten hänen osaaminen suhteutuu työhön onnistuneessa suorituksessa. Työpaikkakouluttajan ammatillista osaamista lähestytään käsitteiden, kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito avulla.

3.1.1 Ammatilliset kvalifikaatiot

Kvalifikaatio liitetään yleisesti työn suorituksessa edellyttäviin taitoihin. Mirjam Virtasen (2013, 30) mukaan vaikeasti määriteltävä kvalifikaatio (qualification) on lähtöisin saksalaisesta työelämän tutkimustraditiosta, joka pohjautuu teollisen työn suorittamiseen. Tuominen ja Wihersaari (2006, 105) näkevät kvalifikaation professionaalisen ammatin muuttumattomina ammattitaitovaatimuksina, jolloin määritellään profession sisältö. He tuovat esille Rauhalan (1993) näkemyksen kvalifikaation kouluttautumisella hankituksi ammattitaidoksi, joka vastaa työnantajan vaatimuksia ja odotuksia, ei työntekijän osaamista. (Tuominen & Wihersaari 2006, 105.) Kvalifikaatiot on myös nähty työntekijän taitoina. Ruohotien ja Hongan (2003) mukaan Nijhof ja Remmes (1989) näkevät kvalifikaatiot työllistymiskyvyksi ja Andersson ja Marshall (1994) työelämässä tarvittaviksi taidoiksi, työtehokkuutta määritteleviksi tiedoiksi ja asenteiksi. (Ruohotie & Honka 2003, 67.) Pohjonen (2007, 232) näkee nykyisen työelämän edellyttävän laajalaista ammatinhallintaa ja monipuolisia taitoja.

Kvalifikaatiota voidaan tarkastella kolmesta suunnasta. Työelämälähtöisessä näkemyksessä on työtehtävän tai ammatin suorittamiseen edellyttämä muodollinen pätevyys ja kriteerien täyttäminen. Helakorven (2010) mukaan näitä ovat ammatillisen koulutuksen kautta hankittu tutkinto, täydennyskoulutus ja kokemus. Nämä ovat työntekijän näkökulmasta ulkoa päin asetettuja kriteereitä ja vaatimuksia. (Helakorpi 2010.) Opetushallitus määrittää suoritettaville ammatillisille tutkinnoille tutkinnon perusteet ja osaamistason, joka opiskelijan tulee täyttää saavuttaakseen ammatillisen tutkinnon. Ammatissa toimimiseen kohdistuu erilaisia asetuksia ja määräyksiä, esimerkiksi viran täyttämisen ehdot ja palkkauksen perusteet. Osaamisen kriteerinä voi olla työn onnistunut suorittaminen. Kriteerit ja työn suoritus eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä

tai keskenään verrannollisia. Opettajien työn kvalifikaatioita tutkineet Andersson, Köpsen, Larson ja Milana (2013, 105) tuovat esille muodollisen pätevyyden perustuvan tutkinnon ja viranomaisten tekemään määrittelyyn, joka ei välttämättä vastaa työn tekemisen vaatimuksia.

Toisessa lähestymistavassa ammatilliset kvalifikaatiot suhteutetaan muuttuviin työelämävaatimuksiin, jotka ovat muuttuneet yleisimmiksi ja henkilökohtaisiksi vaatimuksiksi eli millaisia valmiuksia ja kykyjä henkilöllä on mukautua työelämän vaatimuksiin. Nykänen ja Tynjälä (2012) näkevät yleiset työelämävalmiudet taitoina, jotka ovat siirrettävissä työtehtävästä tai ympäristöstä toiseen. Heidän mukaan asiantuntijan yleisiä työelämävaatimuksia ovat akateemisen tiedonmuodostuksen ja käsittelyn taidot, tiedon integraation taidot, sosiaaliset viestintätaidot, itsesääätelytaidot sekä tietotekniset valmiudet, ongelmanratkaisutaidot, globalisaation edellyttämä kielitaito ja johtamis- ja verkostoitumistaidot. Samansuuntainen näkemys on myös Ruohotien (2002, 40) mukaan Evensin, Rushin ja Berdrowin (1998) yleiset työelämän valmiudet ja kyvyt liittyvät elämänhallintaan, kommunikointiin, ihmisten ja tehtävien johtamiseen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittamiseen (Ruohotie 2002, 40).

Kolmanneksi ammatillisia vaatimuksia voidaan lähestyä henkilön itselleen asettamien vaatimusten kautta. Miten henkilö kokee oman ammattitaitonsa suhteessa vaatimuksiin tai millaisia vaatimuksia hän asettaa itselleen ja työlleen? Henkilökohtaisten vaatimusten ja työn todellisuuden välissä voi tulla myös ristiriitaisuutta, joka näkyy työtyytyväisyydessä. Ojansen (2014) mukaan ristiriitaisuutta työn tekemisen aiheuttaa työn mielekkyys suhteessa taitoihin. Työ voi olla tylsää tai liian haastavaa. Työhön kohdistuvat odotukset tulisi olla sopusoinnussa työn tekemiseen. (Ojanen 2014, 318–239.)

Hanhisen (2010) mukaan kvalifikaatiot ovat työn tekemiseen liittyviä muuttuvia vaatimuksia, jotka kohdistuvat henkilön ominaisuuksiin ja kehittämiskykyyn. Hän jaottelee kvalifikaatiot tuotannollisiin, normatiivisiin ja kehittäviin (Kuvio 3). Työtehtävän mukaan muodostuvat tuotannolliset kvalifikaatiot voidaan jakaa työprosessin suoritukseen ja henkisiin ominaisuuksiin, kuten älykkyys, sosiaalisuus ja motoriikka. Normatiiviset kvalifikaatiot ovat henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten motivaatio, joustavuus ja työyhteisössä vaadittavat sosiaaliset taidot. Kehittävät kvalifikaatiot jakautuvat työn kehittämiseen sekä henkilön itsensä kehittämiseen liittyviin taitoihin. (Hanhinen 2010, 79–81.)



KUVIO 3. Kvalifikaatioiden käsitekartta (Hanhinen 2010, 86.)

Työpaikkakouluttajaan katsotaan kohdistuvan vaatimuksia kahden ammatillisen roolin kautta: ammatillinen asiantuntija sekä pedagoginen ohjaaja. Työpaikkakouluttajan työhön kohdistuvia vaatimuksia voidaan tarkastella työpaikkakouluttajan itsensä asettamien ja ulkopäin kohdistuvien vaatimusten kautta.

3.1.2 Ammatilliset kompetenssit

Kompetenssi-käsitteelle (competence) ja sen merkitykselle ei ole yhdenmukaista näkemystä. Suomessa se on suomennettu myös pätevyudeksi. Virtasen (2013) mukaan Hävels (1998) määrittelee kompetenssitutkimuksen angloamerikkalaisen kasvatustieteen ja kognitiivisen psykologian piiriin (Virtanen, M. 2013, 30–31). Ammatillinen kompetenssi voidaan ymmärtää työntekijän taitoina vastata työnantajan määrittelemiin työn vaatimuksiin. Ruohotie (2005b, 4) määrittelee ammatillisen kompetenssin kykyä selviytyä ammattiin kuuluvista ja organisaation arvostamista tehtävistä. Helakorpi (2010) näkee kompetenssin henkilökohtaisena osaamisena ja pätevyytensä sekä valmiuksina suoritua useista tehtävistä. Hän tarkastelee kompetenssia muodollisena tai todellisena kompetenssina. Muodollinen kompetenssi voi olla koulutodistus suoritettusta tutkinnosta tai työkokemusta määritellystä työtehtävästä. Todellinen kompetenssi toteutuu henkilön hyödyntäessä kykyjään vaadittavassa työsuorituksessa. (Helakorpi 2010, 65.)

Mulder (2015) lähestyy kompetenssia toimivallan, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja kykyjen näkökulmasta. Ammatillinen osaaja toimii vastuullisesti ja tehokkaasti määriteltyjen suoritusvaatimusten mukaan. Koulutusorganisaatiolle ja ammattiyhdistysliikkeille on annettu oikeus määritellä muodollisen pätevyuden taso. Koulutuksen avulla hankitaan muodollinen pätevyys ja ammatillinen tiedollinen taso saavutetaan työkokemuksella. Suoritusmotivaatio näkyy

haluna saavuttaa ammattitaito. Tähän vaikuttavat ominaisuudet ja kyvyt, esimerkiksi sopeutuvuus, itsetietoisuus ja ammatti-identiteetti sekä älykkyys. Mulderin kompetenssinäkemyksen taustalla on työn merkitys ihmisen ja yhteiskunnan keskiössä, mikä pohjautuu Dewey (1916) näkemykseen pätevyys kykyinä luoda oma toimeentulonsa ja osallistuminen tämän kautta yhteiskuntaan. (Mulder 2015.)

Kompetenssia voidaan lähestyä työntekijöiden oman toiminnan hallinnan avulla. Virtanen (2013) lähestyy opettajien kompetenssia työn suorituksen, itsesäätelyn ja tunneilyn kautta. Hän näkee työn suoritukseen liittyvän kyvyn työskennellä erilaisissa ympäristöissä erilaisten ihmisen kanssa. Ammatillinen urautuminen voi johtaa työmotivaation laskuun. Pitääkseen työmotivaatiota yllä työntekijä tarvitsee itsesäätelytaitoja. (Virtanen, M. 2013, 30–39.) Ruohotien (2005b) mukaan itsesäätelyllä vaikutetaan oleellisesti ammattilaisten kykyjen ja valmiuksien kehittymiseen. Hänen mukaan Zimmerman (2000) määrittelee itsesäätelyn olevan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista ajattelun, tunteiden ja toimintojen suunnitelmallisella sekä syklillisellä prosessilla. Siihen vaikuttavat metakognitiiviset taidot, tunnereaktiot ja minäuskomus. Itsesäätelyä harjoittava henkilö on mukana oppimisprosessissa ja oppiminen tapahtuu hänen omien ansioidensa kautta. (Ruohotie 2005b). Pintrich (2000) lähestyy itsesäätelyä Zimmermanin (1998, 2000) mallin mukaan. Hän jaottelee jokaisen prosessin vaiheen vielä kognition, motivaation/affektion, käyttäytymisen ja kontekstin merkityksiin (Pintrich 2000, 89–109).

Kompetenssin yhteydessä henkilökohtaiset kyvyt ja ominaisuudet korostuvat useiden tutkijoiden näkökulmissa. He liittävät ammatilliseen kompetenssiin kyvyn, erityisesti itsesäätelyn, lisäksi motivaation, persoonallisuuden, minäkäsityksen sekä tieto-taitotekijöitä. Näihin liitetään Snowin, Cornon & Jacksonin (1996, 247) henkiset ominaisuudet: kognitiiviset kyvyt, affektiiviset sekä konatiiviset valmiudet. (ks. Hanhinen 2010; Nokelainen ym. 2009, 2010; Pylväs ym. 2013; Ruohotie 2005b; Snow, Corno & Jackson, 1996.)

Ruohotien (2005b) mukaan kognitiivisilla kyvyillä tarkoitetaan älykkyyttä. Hänen mukaan Cattell (1943) jakoi älykkyuden yleiseen oivaltavaan älykkyYTEEN ja yleiseen kristallisoituneeseen älykkyYTEEN. Oivaltava älykkyys on synnynnäistä ja riippuvainen perintötekijöistä. Se on yhteydessä muistiin, älyllisiin prosesseihin sekä ennakoii mahdollista kompetenssin kehittymistä aikuisiällä. Ammatillinen kompetenssi edellyttää yleistä kristallisoitunutta älykkyyttä, johon vaikuttavat ympäristötekijät, koulutus ja kokemus. Tämä selittää, miksi asiantuntijuus vaatii vuosien harjoittelua. (Ruohotie, 2005b, 5.) Tynjälä (2010) tuo esille Sternbergin (2003) kolmiosaisen älykkyuden mallin. Mallissa ympäristön merkitys heijastuu älykkyuden käyttöön. Opintosuoritukset paranevat tukemalla kaikkia älykkyuden muotoja; analyttistä, luovaa ja

käytännöllistä älykkyyttä. Näiden kautta yhdistyvät nykyiset työelämän ammattitaitovaatimukset: monipuoliset, käytännölliset, analyttiset ja luovat taidot. (Tynjälä 2010, 82.)

Ruohotien (2005b) mukaan affektisiin ja konatiivisiin valmiuksiin kuuluvat persoonallisuuden piirteet, motivaatiotekijät sekä tunne- ja tahtotila. Työn ja persoonallisuuden yhteyttä on tutkittu FFM-persoonallisuusmallilla. Yleisesti on todettu, että kognitiiviset kyvyt ennustavat paremmin työsuoritusta kuin persoonallisuuden piirteet. Ruohotie tuo esille Kanterinin ja Ackermanin (2005b) näkemyksen minäkäsityksestä, joka kertoo henkilön oman ymmärryksen itsestään liittyvän kykyihin ja taitoihin. Minäkäsitys on pysyvä olotila verrattuna tilanneriippuvaiseen itseluottamukseen. Tehokkuususkomuksen kautta henkilö luottaa kykyihinsä suoriutua ammattispesifisestä tehtävästä. Tehokkuususkomusten muodostumiseen vaikuttaa elämäkokemus. (Ruohotie 2005b, 6–7.)

Motivaatio on yhteydessä kompetenssiin erilaisten teoreettisten näkemysten mukaan. Motivaatio on abstrakti käsite, joka liitetään käyttäytymisen alueelle. Honka ja Ruohotie (1999, 13) sekä Liukkonen, Jaakkola ja Kataja (2006, 10) lähestyvät motivaatiota kolmen tehtävän kautta: käyttäytymisen energianlähteenä, käyttäytymisen suuntaajana sekä käyttäytymisen säätelijänä. Liukkonen ym. näkevät motivaation prosessina, johon vaikuttavat ihmisen persoonallisuus, ympäristö sekä kognitiiviset tekijät. Ruohotie ja Honka näkevät motivaation tilannekohtaisena. Tavoitteen saavuttamiseen liittyvän henkilön psyykinen vireystila ja aktiivisuus.

Motivaatio voidaan jakaa tilanne- ja yleismotivaatioon. Tilannemotivaatio voidaan puolestaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin. Tilannemotivaatio voi vaihdella aina tilanteen mukaan. Yleismotivaatiossa näkyy vireystila ja suunnan ylläpitäminen. Honka ja Ruohotie (1999) näkevät yleismotivaation asenteen synonyyminä. Tarkemmin tarkasteltuna asenne on kuitenkin toiminnan laatua määrittävä asia ja motivaatio vireystilaa. Tarkasteltaessa motivaation kestoa, tulee huomioida sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Sisäinen motivaatio palkitsee tekijää itseään ja perustuu ylemmälle pätemisen tarpeelle ja ulkoinen motivaatio on riippuvainen palkkioista, joka perustuu alemmalle perustarpeelle, turvallisuudelle. (Honka & Ruohotie 1999, 13–15.) Näin voidaan todeta sisäisen motivaation olevan vahvempi toiminnan ja sitoutumisen ylläpitäjä verrattuna ulkoiseen motivaatioon.

Työpaikkakouluttajan kompetenssia tarkastellaan muodollisen pätevyyden, henkisten ominaisuuksien, itsesäätelyn sekä ympäristötekijöiden näkökulmasta. Muodolliseen pätevyyteen luokitellaan koulutus ja hankittu työkokemus. Ruohotien (2005b) ja Mulderin (2015) mukaan suoritusmotivaatio määrittää, hyödyntääkö henkilö aikaisempaa kokemustaan suoritusstilanteessa. Tämän perusteella työkokemus määrittää muodolliseen pätevyyteen. Henkilön ominaisuuksista keskitytään motivaatiotekijöihin, asenteeseen sekä itsesäätelytaitoihin. Koska kyseessä on

laadullinen tutkimus ja kiinnostuksen kohteena on työpaikkakouluttajan työhön liittyvä osaaminen, jätetään älykkyys ja lahjakkuus tutkimuksen ulkopuolelle.

3.1.3 Ammattitaito

Ammattitaito liitetään asiantuntijuuteen, jonka voidaan katsoa rakentuvan yksilön tiedoista ja taidoista yhteisöllisessä toiminnassa. Se voidaan nähdä työn suorituksesta todentuvana ammatin erikoisosaamisena, joka ylittää työpaikan ja työtehtävien vaatimukset. Julkusen (2007, 27) mukaan ammattitaito kohdentuu ammatissa toimimiseen. Hanhinen (2010, 87) tuo esille ammattitaidon käsitteen suomalaisena piirteenä ja rinnastaa sen ammatillisen osaamiseen. Myös Tuominen ja Wihersaari (2006) näkevät ammattitaidon määrittelyn hankaluuden. He toteavat, että ammattitaidon synonyymeinä nähdään sekä kvalifikaatio että kompetenssi. (Tuominen & Wihersaari 2006, 94,103–106.)

Ammattien uudelleen muotoutuminen ja työelämän kehittyminen näkyvät myös näiden käsitteiden käytössä, esimerkiksi Ruohotien (2003) jäsentämä ammatillisen kompetenssin merkitys on muuttunut pari vuotta myöhemmin Ruohotien (2005a) ammattitaidon määrittelyksi. Aikaisempaan kompetenssimäärittelyyn on huomioitu työn vaatimuksen ja yksilön ominaisuuksien erilainen näkökulma. (Ruohotie & Honka 2003, 54–56; Ruohotie 2005a, 33.) Hanhisen (2010) työelämän osaaminen noudattaa myös Ruohotien jakoja.

Ruohotien (2005a) työelämässä tarvittavan ammattitaidon vaatimukset pohjautuvat eri tutkijoiden näkemyksiin työelämään kvalifikaatiosta ja kompetensseista. Hänen mielestä ammattitaidon tasoon vaikuttaa ammatillinen syvyys. Alimmalla tasolla perustehtävien suoritukseen riittää työllistymisen perusvalmiudet, esimerkiksi kirjoitus- ja lukutaito, sekä lisäksi persoonallisuuden piirteet. Toisessa vaiheessa tarvitaan työhön liittyviä ammattispesifisiä taitoja, yleistaitoja sekä henkilökohtaista kompetenssia. Korkeimmassa vaiheessa näkyy strateginen kyvykkyys eli metakognitiiviset taidot ja korkeatasoinen ajattelu. (Ruohotie 2003, 67; 2005a, 37.)

Ammattitaitoon liitetään sosiaalista arvostusta ja korkeatasoista ajattelua. Pohjonen (2007, 231) näkee ammattitaidon kyknä yhdistää ammattiin liittyvät tiedot ja taidot kokonaisuuksiksi huomioiden kehittymisen tarve. Ammattitaito voidaan tulkita määritellyn ammatin edellyttäminä taitoina. Se on myös yläkäsite profession määrittelemille kvalifikaatiolle ja kompetenssille. Kvalifikaatio tuo esille työn ammattitaitovaatimukset. Työntekijän kyvyistä ja valmiuksista voidaan käyttää käsitettä kompetenssi.

Helakorpi ja Tertsunen (2006, 20) lähestyvät ammattitaitoa jakamalla sen pienempiin osaluokkiin, joista ei kuitenkaan muodostu ammatin autenttista kokonaisuutta. Helakorpi (1992,195)

on jaotellut ammattitaidon psykologiseen, psykomotoriseen ja psykososiaaliseen näkökulmaan. Helakorven näkemyksessä korostuu psyykinen lähtökohta ja sen tarve ammattitaidon eri näkökulmissa. Psykologinen lähestyminen voidaan tulkita älyn, lahjakkuuden ja motivaation yhteydellä ammattitaitoon. Psykomotorisesta näkökulmasta ammattitaito on hioutunut lukuisien toistojen ja harjoittelun myötä automaatiotasolle. Psykososiaalisesta näkökulmasta ammattitaitoa voidaan tarkastella tietyssä kontekstissa ja sosiaalisessa ympäristössä.

Ammattitaitoon liittyvät myös erilaiset taitotasot tai luokittelut. Pohjonen (2007) on yhdistänyt Helakorven (1992) ja Kankaanpään (1997) ammatilliset taitoalueet viiteen luokkaan. *Ydintaidot* ovat työn kannalta oleellisemmat perustaidot. *Reunataidot* syventävät ydintaitojen osaamista. *Äänetön taito* muodostuu pitkän kokemuksen kautta ja on ammattipätevyydelle merkittävää osaamista. *Piilotetuilla taidoilla* halutaan nostaa omaa osaamistaan ja arvostusta. Niitä tietoja ei jaeta muille. *Avaintaidot* ovat uusien tilanteiden hallinnassa käytettyjä taitoja esim. vuorovaikutus ja ongelmanratkaisutaidot. (Pohjonen 2007, 230–231.)

Nokelainen (2010) määrittelee ammatilliset taidot neljälle tasolle: ammattiin tutustuminen, ammattiin opiskelu, ammatissa toimiminen ja eksperttinä toimiminen. Eksperttitasolla hallitaan ammatin vaativimmat taidot ja niiden soveltaminen. Korkeimman ammatillisen osaamisen tason saavuttaminen riippuu jatkuvasta ammatillisesta kasvusta sekä yksilön halusta ja kyvyistä oppia uusia taitoja. Ammatillisen huipputasojen osaamisen taso tulee suhteuttaa ikään ja kokemukseen. (Nokelainen 2010, 5–6.) Nokelaisen näkemys pohjautuu ammatillisiin taitajakisoihin. Kilpailevat opiskelijat ovat aloittaneet opinnot ammatillisessa koulutuksessa ja heidän taitonsa eivät ole ensimmäisiin kilpailuihin ehtineet kehittyä syvälliselle tasolle. He harjoittelevat ja toistavat ensimmäisiin kilpailuihin virheetöntä mekaanista työsuoritusta. Opintojen edetessä ja työkokemuksen jälkeen kilpailutehtävät muuttuvat laajemmiksi ja soveltamista vaativiksi kokonaisuuksiksi. Molemmilla tasoilla ollaan oman tason huippusuorituksessa.

Työelämän ammattitaitojen luokittelussa on yksilön, työnantajan ja koulutuksen näkökulmat. Ammattitaito muodostuu yksilön kyvyistä ja valmiuksista toimia erilaisissa työelämän tilanteissa ja tehtävissä. Ammattitaito tulee muuttamaan ympäristön, työtehtävien ja henkisen kasvun mukaan. (Pohjonen 2007, 229–230.) Ammattitaito vaatii aikaa kehittyäkseen ja on kokemuksen myötä helpommin siirrettävissä erilaiseen kontekstiin. Esimerkiksi Kupiaisen ja Leppäsen (2009) viestintäalan tutkimuksessa haastatellut olivat sitä mieltä, että työyhteisössä on paljon ammatillista potentiaalia, mutta nuorten resurssit eivät aina riitä työn ammattitaitoiseen suorittamiseen. Erityisesti uutistoiminnassa kaivattiin pidemmän työuran ja elämäkokemuksen mukanaan tuomaa laajempaa perspektiiviä asioihin sekä substanssialueiden asiantuntemusta. Ammattitaito-käsite

liitettiin lähes yksinomaan kuvauksiin pitkäaikaisista, iäkkäämmistä työntekijöistä. Viestintäalan muodollisen koulutuksen saaneilla tulokkailla oli alan tietoja ja taitoja, mutta he eivät vielä olleet ammattitaitoisia. Haastatellut ammattilaiset näkivät ammatillisen pätevyyden muodostuvan kyvystä hyödyntää joustavasti kertynyttä tietoa. (Kupiainen & Leppänen 2009, 198–203.)

Osaamisen tasoluokituksen vaikuttavat siis yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja alakohtaiset tekijät (Nokelainen 2010, 6; Helakorpi & Tertsusen 2006, 7). Osaamisen ja ammattitaidon vaatimukset ovat sidoksissa yhteiskunnan muutokseen ja kehitykseen. Vuosisadan alun teollisuuden arvostama nopea mekaaninen ja virheetön suoritus on muuttunut joustavaan kansallistasoiseen ajattelua vaativaan soveltavaan suoritukseen. Ala- ja kulttuurikohtaisesti voidaan määritellä ammatillisen osaamisen taitotasot ja vaatimukset. Kädentaitojen alalla pidetään huippuosaamisena taidokasta työskentelyä ilman teknisiä apuvälineitä. Teknologia-alalla arvostetaan teknisten apuvälineiden taitavaa hyödyntämistä ja yhdistelemistä uudella tavalla. Ruohotie & Honka (2003,18) kutsuvat vahvaa ammatillista osaamista ekspertiksi, joka perustuu kapea- tai laaja-alaisiin spesifisiin kompetensseihin. Kapea-alaisesta ja syvästä osaamisesta voidaan mainita esimerkkinä viulunsoittajan sävelkorvan ja motoristen lahjojen hyödyntäminen taidokkaaseen ja virheettömään soittoon lukuisien harjoitustuntien tuloksena. Hän pystyy soittamaan sävelkorvan avulla muita soittimia, mutta motorisen harjoittelemattomuuden takia suoritus jää heikoksi tai keskinkertaiseksi. Laaja-alaisessa osaamisessa tarvitaan monen taidon yhteensovittamista ja laajempien kokonaisuuksien hallintaa ja soveltamista. Tällaista osaamista edustaa esimerkiksi arkkitehdin rakennussuunnittelu.

Ammattitaidon määrittely on hyvin moninaista useiden lähestymiskulmien ja näkökulmien takia. Tässä tutkimuksessa ammattitaito nähdään ammatillisen osaamisen alapuolella olevana taitavan suorituksen käsitteenä. Nokelainen (2010) näkee huippuosaajat lahjakkaina luontaisilta lahjoiltaan sekä fyysisiltä ja psyykkisiltä ominaisuuksiltaan, joihin vaikuttavat osaamisen kehittymistä tukeva toimintaympäristö ja pitkäjänteinen harjoittelu. Pylväs ym. (2013) näkevät, että ammattiosaajan tasolle pystyy kasvamaan määrätietoisella harjoittelulla. Tähän ei välttämättä tarvita luontaisia lahjoja ja olosuhteita. Työpaikkakouluttajan työssä voidaan päätellä olevan eritasoista osaamista riippuen henkilön pätevyydestä, työpaikkakouluttajan tehtävästä sekä työympäristöstä. Miten ammatillinen osaaminen kehittyy ja miten erilaisia ammatillisia tasoja muodostetaan?

3.2 *Asiantuntijaksi kehittyminen*

Asiantuntijan taitavana toiminnan kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä on selvitetty erilaisilla seuranta- tai retrospektiivisillä tutkimuksilla. Huippuosaajia voidaan Paloniemen ja Gruberin (2010) mukaan analysoida kehityksen, koulutuksen ja valmentautumisen kautta. Lähtökohtana seurataan aloittelijaa aina taitavaksi huippuosaajaksi. Kehityskaari on alakohtaista. (Palonen & Gruber 2010, 42.) Ikä ja fyysinen koko vaikuttavat huippuosaamiseen urheilijoilla. Nuoruus ja pieni fyysinen koko ovat voimistelijoilla eduksi. Kehonrakennuskilpailuissa vaadittavaan fyysiseen kokoon alkaa lihaksisto kehittyä vasta kasvukauden päätyttyä.

Asiantuntijuuteen ja huippuosaamiseen kehittyminen etenee pitkällä aikavälillä välivaiheiden kautta. Tutkijoiden näkemykset vaihtelevat omista painotuksista riippuen. Dreyfus (2004) kuvaa Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mallin ammattitaidon kehittymisestä viidellä tasolla. Ensimmäisellä tasolla aloittelija (novice) ratkaisee ongelmia valmiiden toimintaohjeiden ja sääntöjen mukaan eikä pysty huomioimaan muuttuvia tilanteita. Toisen tason edistynyt aloittelija (advanced beginner) pystyy huomiomaan jo tilanteita ja pohtimaan omia kokemuksia. Kolmannella tasolla pätevä ongelmanratkaisija (proficiency) pitää mielessä tehtävän tavoitteen ja pystyy poikkeamaan säännöistä. Hän suunnittelee itse toimintaansa. Neljännen tason taitavan suorittajan (expertise) perustoiminnot ovat automatisoituneet. Hän kiinnittää huomiota aiemman toiminnan kokemukseen, intuition ja hiljaiseen tietoon. Viimeisellä tasolla asiantuntija (mastery) toimii kypsän harjautuneesti ymmärryksensä ja kokemuksensa perusteella. Hän ottaa huomioon tilanteen erityispiirteet. (Dreyfus 2004.)

Helakorpi ja Tertsunen (2006) lähestyvät asiantuntijaksi kasvua Geryn (1987) oppimiskaaren mallin mukaan. Pohjalla on yleinen tietoisuus sekä ymmärrys asiaa koskevista keskeisistä asioista. Tämän jälkeen alkaa taitojen kehitys, aluksi tuettuna. Tuki häviää vähitellen ja ylimmälle tasolle pääseminen edellyttää kokonaisuusien hahmottamista ja kokemusta (Helakorpi & Tertsunen 2006, 22.) Syvällisen osaamisen kehittämisessä on tärkeää teoreettisen tiedon, kokemuksellisen ja itsesäätelytiedon yhdistely (Tynjälä 2010). Eteläpelto (2010, 16) erottaa aloittelijan ja asiantuntijan mallin soveltamisella. Aloittelija toistaa mekaanisesti opittua toimintamallia. Asiantuntija valitsee tilanteeseen parhaiten sopivan toimintamallin ja muokkaa sitä tehtävää varten.

3.2.1 *Ammatillisen osaamisen kehittyminen*

Ammatillisen osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella oppimisen näkökulmasta. Ojasen (2014, 33) mukaan ihmisellä on synnynnäinen taipumus oppimiseen ja toisten opettamiseen. Ruohotie

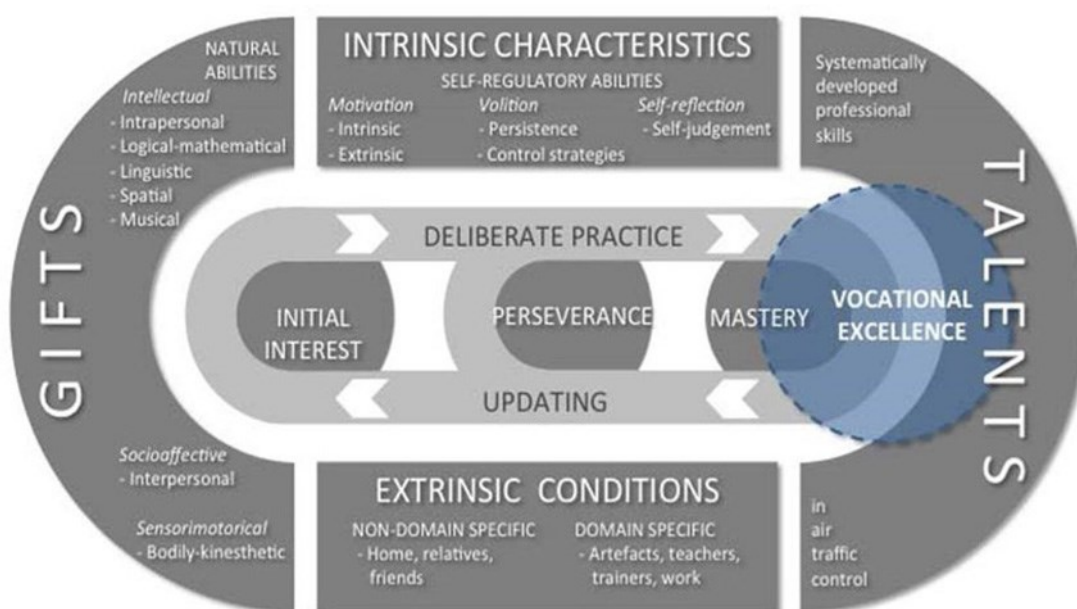
(2000, 78) näkee uusien asioiden omaksumisen lisäävän oppijan tieto-taitoja, mutta muutosta tapahtuu myös metakognitiivisissa taidoissa, motivaatiossa, uskomuksissa ja itsetunnossa. Metakognitiiviset taidot näkyvät itsesäätelyn ja korkean ajattelun alueella. Metakognitio ohjaa kykyä ajatella, reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida oppimista. Metakognisten taitojen käyttö heijastuu nopeana ja tehokkaana erityisosaamisen hankkimisena, tiedon prosessoinnissa ja luovassa soveltamisessa. Niiden avulla henkilö pystyy ennakoimaan tulevaisuutta ja oman alansa kehitystä sekä hallitsemaan omaa urakehitystään. (Ruohotie 2000, 2010, 106–110.)

Intentionaalisessa oppimiskäsityksessä tavoitteellinen oppiminen edellyttää kognitiivisia ja metakognitiivisia prosesseja. Uuden toimintamallin oppiminen edellyttää uusien käsitteiden omaksumista ja hyväksymistä. Ruohotie (2006) esittää kaksi intentionaalisen käsitteellisen oppimisen näkemystä. Pintrichin ja Sinatran (2003) näkemyksessä käsitteellinen oppiminen on tavoitteellista. Muutokseen tarvitaan metakognitiivisia taitoja eli muutoksen tunnistamista sekä itsesäätelytaitoja. Luquen (2003) näkee käsitteelliseen oppimiseen vaadittavan opiskelijan tunnistettavaa muutostarvetta. Opiskelijan tulee haluta muutosta sekä opiskelijan on kyettävä hallitsemaan omaa muutosprosessiaan. Ruohotie (2006) tuo esille motivaation sekä asenteellisten ja epistemologisten uskomusten vaikutuksen. Tämä voi näkyä yritysten arvojen sisäistämisenä. Henkilö tiedostaa yrityksen arvot, mutta henkilökohtaisen arvoriistiriidan takia ne eivät siirry käytännön työskentelyyn. Metakognitiiviset taidot eivät ole verrannollisia intentionaalisen käsitteellisen muutoksen kanssa. Siihen vaikuttavat korkeatasoinen ajattelu ja motivaatio. (Ruohotie 2010, 107–109.)

Kognitiivisessa itsesäätelyssä nähdään ihmisellä olevan vapaa tahto ajatella asioita ja valita mielenkiintonsa kohteen. Polo (2004); Ruohotie (2002) ja Snow (1996) näkevät motivaation ja tahdon liittyvän toisiinsa. Tarkemmin eroteltuna motivaatio on kiinnostuksen heräämistä ja tahto puolestaan johtaa toimintaan (Polo 2004, 79–94; Ruohotie 2002, 50–52.) Käyttäytymistieteen näkökulmasta tahdon jälkeiseen suoritukseen vaikuttavat henkilön omien lähtökohtien lisäksi ympäristötekijät. Nokelaisen (2008) mukaan ammatillisen osaamisen kehittymiseen vaikuttavat työpaikan ympäristötekijät: johdon tuki ja kannustus, työn kannustearvo, ryhmä sekä työhön liittyvä stressi. Henkilön lähtökohdista kehittymismotivaation liittyvät esimerkiksi sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio, mielekkyys sekä uskomukset. (Nokelainen 2008.) Ruohotie (1993) näkee motivaatioon liittyvän henkilön itsetuntemukseen ja kyvykkyyden tehtävän suoritukseen (Ruohotie 1993, 15–18.)

Lennonjohtajien ammatillisia ominaisuuksia ja huippuominaisuuksien kehittymistä tutkineet Pylväs, Nokelainen ja Roisko (2013) ja Nokelainen (2014) ovat kehittäneet Nokelaisen aikaisemman huippuosaamistutkimustiedon pohjalta ammatillisen huippuosaamisen kehittymisen

mallin (kuvio 4). Ammatillisen huippuosaajan kehittymisen mallin neljä komponenttia ovat lahjat (gifts), kyvyt (talents), itsesääteily (intrinsic characteristics) ja ympäristö (extrinsic conditions). Lahjat ovat henkilön luontaisia ominaisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi älykkyys ja sosiaaliset taidot. Kyvyt on hankittu systemaattisen harjoittelun avulla. Itsesääteily on henkilön oman toiminnan sääteilyä. Ympäristöön kuuluvat muut henkilöön vaikuttavat tekijät, esimerkiksi työympäristö, työkaverit. Näitä ominaisuuksia verrataan taitotason mukaan. He näkevät aloittelijalla luontaisten ominaisuuksien (initial interest) vaikuttavan enemmän ja harjoittelun myötä henkilön kasvavan ammattiosaajaksi. Kykyjen (talents) vaikutus voimistuu mitä korkeamman tason ammattilaisesta on kysymys. Ammatillisen osaamisen kehittyminen on jatkuvaa uudelleen oppimista. (Pylväs, Nokelainen & Roisko 2013; Nokelainen 2014.)



KUVIO 4. Ammatillisen (huippu) osaamisen kehittymisen malli (Nokelainen, in press)

3.2.2 Motivaation vaikutus ammatilliseen osaamiseen

Ammatillisen osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella myös motivaation näkökulmasta. Polo (2004) näkee motivaation tavoitteellisenä toimintana. Kehittymismotivaatioon liittyvät tarpeet, jotka Ruohotien (1993) mukaan viittaavat tavoitteisiin, ihminen pyrkii omalla toiminnallaan tasapainottamaan. Hänen mukaansa opiskelijan tavoite ja motivaation lähde vaikuttavat oppimisprosessin syvyyteen. Tavoitteita voidaan tarkastella tarpeiden näkökulmasta. Yksi tunnetuimmista tarpeiden esittäjistä on Maslow (1968). Hänen mukaansa tärkeimmät tarpeet

liittyvät fysiologisesti ihmisen elintoimintojen turvaamiseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyviin tarpeisiin. Maslow näki yhteiskuntatilanteen mahdollistavan henkilökohtaisen itsensä totuttamisen. Tyytyväisyys liittyi myös työhön ja sen kautta oppimiseen.

Motivaatio, itsesäätely ja pätevyys ovat kompetenssin kehittymisen pohjalla. Decin ja Ryanin (2008) itseohjautuvuusteoria (Self-determination theory) on yhteydessä motiiveihin. Siinä erotetaan kolme motivationaalista tilaa ihmisen toiminnassa. Kaikkein itseohjaamattomimmasta tilasta he käyttävät käsitettä ”avomotivation”. Tässä tilassa ihminen on tahdoton ja työskentelee käskyjen mukaan. Ulkoisen motivaation tilassa (extrinsic motivation) tähtäimenä on ulkoa tulevan kysynnän täyttäminen. Siihen vaikuttavat ulkoiset säännöt, toisilta omaksuminen, hyväksytyt päämäärät sekä asioiden integrointi. Sisäisen motivaation tilassa (intrinsic motivation) ihminen tekee työtään itsensä takia tyydyttääkseen omia tarpeitaan eli psykologisia tarpeitaan. He havaitsivat autonomisen motivaation ennustavan pysyvyyttä ja tiedon omaksumista, joka johtaa tehokkaaseen suorituskyykyyn, erityisesti luovuuden osalta. Autonomiseen motivaatioon liittyy psyykkiseen terveyteen ja aikaisemmin mainittuihin ihmisten perustarpeiden tyydyttämiseen. Oikealla ohjaamisella sisäinen tai hyvin sisäistetty ulkoinen motivaatio lisääntyy. (Ryan & Deci 2000; Deci & Ryan 2008.)

Motivaatio, arvo ja minäkäsitys vaikuttavat suoritukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Arvot nähdään merkittävänä tekijänä sosiaalisessa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihmisen käsitys itsestään ja oma suhtautuminen todellisuuteen näyttäytyvät arvoissa, tavoitteissa ja suhtautumisessa ulkomaailmaan. Tuominen ja Wihersaari (2006) näkevät arvojen liittyvän arvottamiseen ja arvokeskustelua voidaan käydä moraalisen hyvän ja pahan välillä. Eettiseltä kannalta arvokeskusteluun liittyy ihminen. Ihminen tavoittelee jotain arvokasta, jota hän pitää hyvänä tai oikeana. (Tuominen & Wihersaari 2006, 236–239). Ruohotie (1993) esittelee erilaisia arvoihin ja suoritukseen liittyviä teorioita. McClellandin (1976) suoritusarvoteoriassa arvo yhdistyy yrittämisen haluun ja omatoimisuuteen. Motiivikompleksisuus liittyy toimintaan alitajunnan kautta. Vroomin (1964) odotusarvoteoriassa arvot liittyvät ihmisen tietoiseen toimintaan tilannekohtaisesti. Samoin Rauste-von Wright (1984) näkee arvot päämäärinä ja tavoitteet heijastavat ihmisen sisäisiä arvoja. Toiminnan kautta saatu palaute taas heijastuu arvojen muospaineeseen ja vaikuttaa minäkäsitykseen. (Ruohotie 1993, 19–20.)

Liukkosen ja Jaakkolan (2002a, 99) mukaan minäkäsitys muodostuu elämän aikana hankitulta kokemuksista ja erilaisten tilanteiden rooleista. Tämä näkyy työyhteisöissä erilaisena persoonallisuuksina ja asenteina sekä suhtautumistapoina. Miten ja miksi ihminen arvostaa omaa työtään? Kuinka tärkeää on suorittaa työ hyvin? Miksi työ pitää hoitaa hyvin? Tarvitseeko työ hoitaa hyvin? Erilaiset arvot ohjaavat meitä suhtautumaan työhömmme arvojen ja

elämäntilanteemme mukaan. Liukkonen (2002) nostaa esiin työn merkityksen. Toinen voi olla hyvin motivoitunut tekemään työnsä hyvin, toinen puolestaan näkee harrastamisen ja perheen tärkeämpänä. Ihmisellä voi olla hyvin erilaiset roolit kotona ja työssä. Toiselle työ tuo itsearvostusta ja toiselle se on välttämätön elannon lähde. Aunolan (2002, 108) mukaan kiinnostusarvolla huomio on tehtävässä ja hyötyarvolla halutaan saavuttaa päämäärä tehtävän avulla.

Fenomenologisessa lähestymistavassa motivaation lähde on itsensä toteuttaminen ja itsesäätelystä pyritään kehittämään minä rakennetta (Ruohotie 2005b, 10–11). Motivaatio näyttäytyy itsesäätelystävyyksinä ja haluna kehittää omia taitoja. Itsesäätelyn avulla henkilö motivoituu ja sitoutuu oppimiseen. Hän tunnistaa omat vahvuudet ja heikkoudet sekä säätelee omaa toimintaa kohti tavoitteita. (Kyrölahti, Kuoppamäki & Tolonen 2009, 50.) Liukkonen ja Jaakkolan (2002, 35) mukaan Banduran itsepystyvyysteorian näkökulmasta henkilön uskon ja suhtautumiseen omia kykyjä kohtaan vaikuttavat aikaisemmat tunnekokemukset. Ruohotie ja Nokelainen (2000, 153–156) näkevät aikaisemmillä oppimiskokemuksilla olevan merkitystä opiskelumotivaatioon ja halukkuuteen opiskella myöhemmin. Onnistunut suoriutuminen lisää motivaatiota ja luottamusta ottaa vastaan vaativampia haasteita.

Kiinnostus elinikäiseen oppimiseen ja itsesäätelystävyyden kehittämiseen luodaan jo lapsena. Aunola (2002) näkee kaksi erilaista motivaation painopistettä: halu oppia tai halu suoriutua. Halu oppia on sisäsyntyistä ja haluun suoriutua vaikuttavat ulkoiset palkkiot. Hän näkee koulun pystyvän vaikuttamaan motivaation painopisteisiin. (Aunola 2002, 105–125.) Malberg ja Little (2002) puolestaan käsittelevät koulumotivaation tavoitteita hallitsemis- ja pätemistavoitteiden avulla. Hallitsemistavoite on yhteydessä sisäiseen tavoitteeseen, joka näkyy ahkeruutena, innokkuutena ja pitkäjänteisenä toimintana. Pätemistavoitteet näkyvät itsekokeskeisyytenä ja haluttomuutena ottaa haasteellisia tehtäviä. (Malberg & Little 2002, 132–141.) Voidaan todeta, että hallitsemistavoitteisella opiskelijoilla on vahvemmat itsesäätelystävät ja korkeampi motivaatio kuin pätemistavoitteisilla opiskelijoilla.

Motivaatio, innostuminen ja tunteet liitetään yhteen. Yleensä henkilö, joka on innostunut, on myös motivoitunut tekemään kyseistä asiaa. Työn iloa ja innostusta pohtiessa Hämäläinen (2001) näkee siihen vaikuttavan sekä sisäisen ja ulkoisen motivaation. Hänen mukaan innostumista luovat työilmapiiri, yhteisöllisyys, positiivinen palaute, arvostaminen ja esimiehen esimerkki. (Hämäläinen 2001, 127–157.) Niitamo (2002) jakaa motiivit tunne- ja tietoperäiseen suoritustavoitteeseen. Hänen mukaan suorituksen onnistumista voidaan nostaa tunneperäisellä motivaation yhdistämisellä samansuuntaiseen tavoitteeseen oikeanlaisessa ympäristössä. Kuitenkin

pelkkä tunnetila ei ennusta motivaatiota, vaan se täytyy kanavoida toiminnan oikealle tasolle. (Niitamo 2002, 43–49.)

Yhdeksi tunnetilojen näkökohdaksi voidaan ottaa Csikszentmihályin (1975, 2000) Flow-teoria. Hänen mukaan innostunut henkilö kokee hurmostilan. Positiivinen energian avulla henkilö tempautuu tehtävään tai työhön kadottaen paikan ja ajan tajun. Hän kykenee suorittamaan vaativia tehtäviä, jopa omaan taitotasoon nähden. Flow-hurmostilaan saavuttamiseen vaikuttavat tilanne, ikä ja persoonallisuus sekä kokemus. Nuori saavuttaa flow tilan helpommin, koska hänellä on paljon opittavaa. Korkeatasoinen osaaminen ja pitkä kokemus vaikeuttavat hurmostilan saavuttamista, koska uutuusarvo on yhä vaikeampi löytää. (Csikszentmihályi 1975, 2014.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusmetodologiset lähtökohdat

Tutkimusta ohjaa siihen käytetty metodologia. Metodologia kertoo, kuinka tutkimuksessa keskustellaan todellisuuden tiedonkäsityksestä, tieteellistä perusnäkemystä sekä analysoinnista eli todennetaan tieteellisen väitteen pätevyys (Raunio 1999, 26). Tarkemmin määriteltynä metodologia voidaan nähdä suppeassa merkityksessä, *miten ja millaisilla välineillä tutkimustietoa hankitaan todellisuudesta ja miten tutkija sen ymmärtää*. Laajassa merkityksessä metodologia käsittelee *todellisuutta koskevan tiedon peruslähtökohtaa, tieteellistä perusnäkemystä ja maailmankatsomusta*. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 12–13.)

Tieteenfilosofinen metodologia jaetaan yleensä kahteen vastakkaiseen pääsuuntaukseen riippuen määrittelijästä: määrällinen ja laadullinen tutkimus, kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus, positivismi ja realismi tai yleistävä ja ymmärtävä. Töttö (2004) kumoaisi tämän jaottelun. Näkemysten mukaan määrällinen tutkimus tuottaa yleispätevää ja pinnallista tietoa ja laadullinen syvällisempää tietoa. Hän jaottelee tutkimuksen aineistolähtöisesti empiiriseen ja teoreettiseen tutkimukseen. Empiirinen tutkimus voidaan jakaa vielä mittaus- ja tekstiosioon. Teoreettinen tutkimus jaetaan aikaisempiin tutkimuksiin sekä tukijan analyysiin. Yhdessä tutkimuksessa voi olla osioita kahdesta tai useammasta osiosta. Näiden perusteella päätellään, millainen tutkimus on kyseessä. Jaottelun keskiössä on kysymysten muotoilu, joka johtaa tietyn tyyppiseen tiedonhankintaan ja metodologian valintaan. (Töttö 2004, 9–16.)

Alasuutari (2011) ja Töttö (1997) käyvät keskustelua laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroista sekä niiden yleistämisen mahdollisuudesta. Alasuutari esittää kritiikkiä Tötön näkemykseen, että tutkijan tulee osoittaa väestöstä pätevä säännönmukaisuus, jonka mukaan ihmiset yleensä toimivat tietyllä tavalla. (Alasuutari 2011.) Keskusteluun voi vielä tuoda Rubinin (2010) näkemysten globaalin muutosvoiman aiheuttamasta muutoksesta ihmisten rationalistiseen käyttäytymiseen, joka aiheuttaa muutoksia aikaisemman tieteellisen tiedon käsittelyyn. Huomio tulisi siirtää kohteesta merkitykseen.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä voidaan tarkastella tutkimuksen historiasta, filosofisesta ohjauksesta, tutkimusperinteen tai aineiston keruumenetelmän näkökulmasta. (Tuomi

& Sarajärvi 2013, 10–11). Historiallisesti, tutkimusperinteen mukaan, ihmistieteen tutkimukseen soveltuva menetelmä oli ymmärtäminen (Karvonen, Kortelainen, Saarti 2014, 54–55). Nykyisin ihmistieteessä voidaan käyttää Alasuutarin (2011, 32–33) mukaan sekä laadullista tai määrällistä tutkimusta tai niiden tai yhdistelmiä.

Tutkimukseni laadullinen menetelmä pohjautuu konstruktiiiviseen, tarkemmin fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen näkökulmaan tiedon luonteesta, sen ymmärtämisestä sekä tulkinnasta. Laadullisen tutkimuksen ymmärtämiseen liittyy psykologia, hengellisyys, motiivi ja tunteet. Tuomen ja Sarajärven (2013, 30) mukaan tutkijan sisäinen intuitio ohjaa häntä valitsemaan hänelle sopivan tieteellisen tradition. Uskon tutkijan maailmankuvan ohjavan hänen arvoja ja arvot puolestaan ohjaavat hänen toimintaansa. Alasuutari puolestaan (2011) näkee menetelmän valintaan liittyvän tiedon luonteen ja näkemykseen yleistämisestä. Tutkimuksessa tavoitellaan pienen määrätyn joukon näkemyksiä ja kokemuksia omasta työstä ja miten he kokevat työnsä. Tavoitteena on avata lukijoille tutkijan oma ymmärrys työpaikkakouluttajan ammatillisesta osaamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata haastateltavien työpaikkakouluttajien näkemystä työpaikkakouluttajan työn vaatimuksista. Fenomenologian näkökulmasta tiedon pätevyys perustuu kontekstiin, ei universaaliuteen (Karvonen ym. 2014, 57–61). Tutkimuksella uskotaan olevan tarkoitus ja paikka tieteellisen tiedonluonnin prosessissa.

4.2 Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin

Suomessa ammatillinen koulutus ja työpaikalla tapahtuva oppiminen ovat olleet tutkimuksen kiinnostuksen kohteina. Ammatillista koulutuksen tutkimuksen kohteena on ollut opettajan, koulutuksen ja työelämän yhteistyö sekä oppimisen siirtäminen työpaikalle. Tämä on tuottanut eri näkökulmia ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimusta. Esimerkiksi Jokisen, Lähteenmäen & Nokelaisen (2009) *metatutkimus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, yhteistyöstä työelämän ja ammatillisen koulutusasteiden välillä* kokoaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja työssäoppimista koskevat tutkimustulokset. Työssäoppimisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat yleensä opiskelija, opettaja tai työpaikkaoppimisympäristö.

Tuoretta, alle kymmenen vuoden takaista oppisopimusta koskevaa tutkimusta on vähän. Viime vuosina aiheesta on julkaistu kaksi väitöskirjaa, molemmat Itä-Suomen yliopistosta. Merja Ylösen (2011) väitöskirjassa *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä* tutkittiin vähän kouluttautuneiden työvoima- ja oppisopimusopiskelijoiden sekä työttömien työnhakijoiden

opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Ylönen havaitsi työpaikkojen olevan oppimisen kannalta hyviä ympäristöjä. Tähän vaikutti aikaisempien oppimiskokemusten lisäksi se, miten opiskelijaa kohdeltiin ohjausprosessin aikana. Tärkeänä nähtiin oppimisen vaikuttava ilmapiiri, kannustavuus, tasa-arvoinen kohtelu sekä yhteinen dialogi. (Ylönen 2011.)

Olavi Leinon (2011) väitöskirja *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla* käsittelee opiskelijan henkilökohtaistamista ja opiskelijan oppimista opiskelijan ja työpaikkakouluttajan näkökulmasta. Leinon tutkimuksessa tuodaan esille tyypillinen pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija sekä työpaikkakouluttaja. Hänen tutkimuksessaan tuodaan esille työpaikkakouluttajan psykososiaalisia muutoksia ohjausprosessissa. Näitä olivat työpaikkakouluttajan itsetunnon ja motivaation lisääntyminen sekä sosiaalisten taitojen kehittyminen.

2000-luvun jälkeen tehtyjä oppisopimukseen liittyviä pro gradu- tutkielmia löytyy viisi kappaletta. Jyväskylän yliopistosta Annukka Pursiainen (2001) työ *Työpaikkakouluttaja mentorina – henkilöstön kehittämisestä vuorovaikutussuhteessa kaupan esimiesvalmennuksessa* käsittelee millaisia vuorovaikutussuhteita syntyy esimiesten ja työntekijöiden välille. Opiskelijanäkökulma löytyy neljästä tutkielmasta. Näitä ovat Maarit Rantasen (2011) *Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto oppisopimuskoulutuksella – Opiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja työssäoppimisesta* ja Anna-Maija Kurjen (2008) työ *Opiskelijoiden kokemat ohjaustarpeet oppisopimuskoulutuksessa* sekä Tampereen yliopiston Marjoriina Renkon (2014) *Oppisopimuskoulutus kaupan alalla – Nuoren aikuisen työntekijän ammatillisen osaamisen kehittyminen koulutuksessa ja työssä*. Marja Irjalan (2014) tutkielmassa, *Tuettu oppisopimus – erityisryhmille mahdollisuus työelämän yhdenvertaisuuteen* tuodaan opiskelijan näkökulman lisäksi myös esille työpaikkakouluttajan merkitys oppisopimuksen onnistumisessa.

Työpaikkakouluttajan näkökulmasta löytyi Turun yliopiston ja Euroopan sosiaalirahaston kustantama tutkimus. Timo Kollanuksen ja Heikki Silvennoisen (1998) *Oppisopimus lisäkoulutuksena*. Tutkimushankkeen loppuraportissa tuli esille oppilaiden positiiviset kokemukset työpaikkakoulutuksen laadusta. Kuitenkin työpaikkakouluttajien perusopetustaidoissa oli parantamisen varaa. Myös ajan riittävyys nousi huolen aiheeksi. (Kollanus & Silvennoinen 1998, 24–28.)

Ammatillisen osaamisen näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia löytyy runsaasti. Esimerkiksi Ville Pietiläinen (2008) on mallintanut ammatillisen opettajan kompetenssia sekä tutkinut kansallisella tasolla eri koulutusmuotojen opettajien kompetenssin välisiä eroja työssään *Opettajan ammatillisen kompetenssin ytimessä*. Raija-Helena Niemelä (2013) on väitellyt aiheesta *Kokemukset ja opettajien väliset osaamisen tunnistamisen kehittämisessä*. Siinä hän käsitteli

opettajien kehittymistä sisäisen yrittäjyyden, omistajuuden sekä työn ilon näkökulmasta. Jaana Kullaslahden (2011) väitöskirjassa *Ammattikorkeakoulun opettajan kompetenssi ja kehittyminen* selvisi opettajan kompetenssien muodostuvan ammatillisesta, pedagogisista ja viestintäteknisistä taidoista sekä persoonallisesta ominaisuudesta. Henkilökohtaisten tavoitteiden lisäksi kehittymistä ohjasivat ympäristötekijät.

4.3 Tutkimuskysymysten täsmentyminen

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 164) erottavat laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi kokonaisvaltaisuuden ja tiedonhankinnan todellisista tilanteista. Ihminen on tiedonkeruun väline. Analyysin lähtökohta ei ole teoria, tutkija ei määrää mikä on tärkeää. Tutkimussuunnitelma etenee tutkimuksen edetessä ja sille on annettava mahdollisuus elää. Tieteellinen tutkimus on johtolankojen hakemista ja piilossa olevan tiedon havainnoimista tietystä määrittelystä näkökulmasta, teoreettisesta viitekehystä (Alasuutari 2011, 77–79). Teoreettinen viitekehys eli teorian avulla esitellään tutkimuksen käsitteet, niiden väliset suhteet sekä tutkittavan ilmiön jo olemassa oleva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2013, 18–19).

Tutkimuksen empiirisyys perustuu aikaisempiin tutkimuksiin ja analyysiin. Haastattelu sekä tulosten pohdinta pohjautuvat aikaisempaan tietoon. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus rakentuu kaksitasoisesti esiymmärryksen kautta. Itse tutkimukseen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö, joka antaa esiymmärryksen seuraavalle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi 2013, 35). Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta muodostuu työpaikkakouluttajan ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Aikaisemman teoretiedon valossa on saatu esiymmärrys, kuinka työpaikkakouluttajan ammatillista osaamista lähestytään empiirisesti.

Työpaikkakouluttaja nähdään kahden roolin kautta. Työpaikkakouluttaja on oman ammattialansa asiantuntija sekä oppisopimusopiskelijan työpaikan tukihenkilö opiskelijan oppimisprosessissa. Ammatillinen osaaminen on monimuotoista ja se riippuu erilaisista tekijöistä. Työpaikkakouluttajan osaaminen voi olla erilaista eri rooleissa. Hän voi olla alansa asiantuntija omassa työssään, mutta aloittelijan tasolla työpaikkakouluttajan roolissa. Hänen osaamiseensa vaikuttavat työhön kohdistuvat vaatimukset eli kvalifikaatiot, joita voi kohdistua eri tahoilta, esimerkiksi muiden asettamina tai työpaikkakouluttajan itsensä asettamina. Ihannetapauksessa työpaikkakouluttaja vastaa vaatimuksiin käyttäen omia kykyjään ja valmiuksiaan eli kompetenssiaan. Tätä kutsutaan ammattitaidoksi. Kokonaisuus on kuitenkin dynaaminen eli muuttuu kokoajan. Työpaikkakouluttajan ammatillinen osaaminen muodostuu ammatin ja opiskelijan ohjaamiseen liittyvistä taidoista. Ammattitaidon ylläpitäminen edellyttää jatkuvaa

kehittymistä ja oman toiminnan hallintaa. Ammattitaidon käyttöön liittyy motivaatio, henkilökohtaiset ja ympäristötekijät. Ammattitaitoon liittyy myös halu vastata työhön asetettuihin vaatimuksiin. Vaatimukset voivat olla ulkopäin asettuja tai sisäisiä, työntekijän itsensä asettamia.

Ammatillista osaamista löytyy tutkimustietoa, mutta oppisopimuksen tutkimiseen, erityisesti työpaikkakouluttajan näkökulmasta, on selvästi tarvetta. Työpaikkakouluttajan merkitys oppisopimusopiskelijan oppimisprosessissa on erityisen tärkeää. Kollanuksen ja Silvennoisen (1998) tutkimuksen työpaikkakouluttajan ammattitaitoa koskevat tulokset eivät olleet kovin positiivisia. Oppisopimuskeskukset ovat alkaneet kiinnittää huomioita työpaikkakouluttajien osaamisen kehittämiseen opiskelijan ohjaajana. Leinon (2011) mukaan työpaikkakouluttajakoulutusta tarjotaan kaikissa oppisopimuskeskuksissa. Millaista osaamista työpaikkakouluttajilla on nykyään?

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erottelua voidaan tulkita myös tutkimuskysymyksen asettelulla. Tötön (2004) mukaan laadulliseen tutkimuksen kysymykset ovat miten ja millainen (Töttö 2004, 84–111.) Aihetta lähestytään tutkimus- ja apukysymyksillä:

Miten työpaikkakouluttajan ammatillinen osaaminen oppisopimusopiskelijan ohjaajana muodostuu?

- Millaisia ammatillisia vaatimuksia työpaikkakouluttajaan kohdistuu?
- Millaista pätevyyttä työpaikkakouluttajalla on?

4.4 *Metodi ja tutkimusaineisto*

Laadullisella, haastatteluihin perustuvalla empiirisellä tutkimuksella, tähdätään todellisen elämän kuvaamiseen. Metodologia kyseenalaistaa käytetyn menetelmän järkevyyden sekä, miten ja mitä käsitteitä käytetään todellisuuden hahmottamiseen. Metodi perustelee saadun tiedon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 13). Tutkimusmetodin avulla tutkija pystyy osoittamaan aineistosta nousevat havainnot tuloksiksi. Metodi koostuu havainnoista tuottavista käytännöistä ja säännöistä, joiden perusteella tuloksia voidaan päätellä. Hyvä metodi antaa tutkijalla mahdollisuuden löytää aineistosta yllätyksiä. Metodien tulee olla myös sopuissa teoreettisen viitekehyksen kanssa. Jos halutaan keskittyä haastattelujen sisältöön eikä muotoon, tulee metodi valita sen perusteella. (Alasuutari 2011, 82–83.)

Teoreettinen viitekehys määrittää aineiston keruuta sekä analyysiä. Toisaalta myös aineiston luonne määrittää viitekehystä sekä käytettävää metodologiaa. Teoreettisen viitekehyksen ja metodin valinta oli haasteellinen. Alasuutarin (2011) mukaan viitekehykseen ja metodiin vaikuttavat monet

tekijät, samalla kun laadullisessa tutkimuksessa on luonteenomaista katsella ilmiötä eri näkökulmista sekä kyseenalaistaa itsestäänselvyksiä. Tämän takia laadullisessa tutkimuksessa aineistoa pyritään keräämään, niin, että sitä pystyttäisiin tarkastelemaan monesta näkökulmasta. Näkökulmaa ja tarkastelukulmaa voidaan vaihtaa. Tämä asettaa haasteita, jos viitekehys rajataan tarkasti. (Alasuutari 2011, 83–84.)

Haastattelun merkitystä tutkimusaineiston tiedontuottamisprosessissa voidaan tarkastella ja jakaa eri näkökulmista mielenkiinnosta ja arvomaailmasta riippuen. Ruusuvuori ja Tiittula (2009, 10) näkevät haastattelun osana kiinnostuksen kohteen todellisuutta. Tutkimuksellani hain vihjeitä, hiljaista tietoa työpaikkakouluttajien ammatillisesta osaamisesta. Työpaikkakouluttajille tehdyt haastattelut näin mahdollisuutena työpaikkakouluttajien oma äänen esiintuomisena työpaikkakouluttajan ammatillisesta osaamista ja todellisuudesta oppisopimusopiskelijan työpaikkakouluttajana.

Tutkimuksen tiedonhankintana käytettiin teemahaastattelua. Ruusuvuori ja Tiittula (2009) jakavat tutkimushaastattelujen lajit kysymysten muotoilun ja haastattelun etukäteissuunnittelun perusteella strukturoimattomiin, puolistrukturoituihin ja strukturoituihin haastatteluihin. Esimerkiksi kvantitatiivinen survey tutkimus vaatii tarkkaa etukäteissuunnittelua ja tarkkaa kysymysten ohjausta, mihin sopii lomaketyylinen strukturoitu haastattelu (Metsämuuronen 2009, 220–221, 246–247). Tarkkojen ja johdonmukaisten kysymysten perusteella tätä kutsutaan myös standardoiduksi haastatteluksi. Ääripäässä on strukturoimaton haastattelu eli täysin avoin keskustelu. Tässä haastateltava toimii keskusteltavien aiheiden ja sisältöjen tuottajana. Tämä avoin haastattelutilanne sopii aineistolähtöiseen tutkimusmetodiin. Kahden ääripään välissä olevalle puolistrukturoidulle haastattelulle on suunniteltu tavoite, esimerkiksi olemassa olevan teorian pohjalta laaditut teemat. Teemahaastattelussa käydään läpi valittujen teemojen aihepiiri, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voivat vaihdella. (Ruusuvuori & Tiittula 2009.)

Tuomen ja Sarajärven (2013, 75) mukaan teemojen tavoitteena on löytää tutkimustehtävän ja viitekehysten mukaisia asioita. Eskola ja Suoranta (2008, 87) puolestaan näkevät merkitykselliseksi, että kaikissa haastatelussa puhutaan samoista asioista, tarvittaessa hyvinkin avoimeisti. Teemojen muodostama kehikko mahdollistaa aiheeseen jäsentyneen lähestymisen. (Eskola & Suoranta 2008, 87.)

Haastatteluteemojen ja haastattelussa esitettävien kysymysten lähtökohta muodostui aikaisemmasta ymmärryksestäni osaamisesta, johon vaikuttavia teorioita olivat Hanhisen työelämäosaaminen, Helakorven ammatillinen osaaminen, ammattitaito ja asiantuntijuus, Ruohotien kompetenssi ja ammatillinen kasvu, Zimmermanin käsitys itsesäätelytaidoista sekä osaamisen ja kehittymisen osalta Pylvään ym. (2013) ammatillisen osaamisen kehittyminen.

Alustavan viitekehysten sekä Tampereen yliopiston NeMo-tutkimusryhmän jäsenten toiveet huomioimalla muodostin seuraavat haastatteluteemat: taustatiedot, työpaikkakouluttajan ammatillinen polku, työpaikkakouluttajan osaaminen ja ominaisuudet, työpaikka oppimisympäristönä sekä tulevaisuus. Viitekehys jätettiin avoimeksi ennen haastattelujen tekemistä, koska aineistolle haluttiin antaa mahdollisuus tuottaa näkökulmia lopullisen tutkimuskysymyksen muotoutumiseen. Samalla haluttiin minimoida Tiittulan ja Ruusuvuoren (2009) ohjetta noudattaen tutkijan oman näkemyksen korostumista.

Teemahaastattelu antaa tutkimukselle mahdollisuuden elää ja nostaa esiin kiinnostavia näkökohtia kokonaisuutta unohtamatta. Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan tutkija valitsee, esitetäänkö kaikille haastateltaville samat kysymykset ja esitetäänkö kysymykset tietyssä järjestyksessä. Päätin käyttää haastattelujen etenemisessä samaa logiikkaa. Etenin taustatiedoista ammatilliseen polkuun ja lopuksi tulevaisuuteen. Haastateltaville jäi vielä mahdollisuus vapaamuotoiseen sanaan haastattelujen lopussa. Haastattelutilanteessa käytettiin tutkijan omia intuitioita kysymysten muotoilussa, järjestyksessä tai tarkentavissa kysymyksissä. Teemahaastattelulle asettaan ennakkoon teemat ja aiheet, kysymysten muoto ja asettelu muotoutuvat jokaisen haastattelutilanteen mukaan (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11–12). Kaikille ei esitetty kaikkia kysymyksiä ja haastatetuissa pidettiin kiinni ennalta sovitusta aikataulusta. Kysymysten muoto ja järjestys teemojen sisällä saattoivat vaihdella riippuen haastateltavan tyylistä kertoa asioita. Oleellisten kysymysten kohdalla noudatettiin tarkasti samaa muotoa ja suunniteltua järjestystä. Työpaikkakouluttajilta kysyttiin ensin esimerkiksi työpaikkakouluttajalta vaadittavasta osaamisesta: millainen on osaamisen minimivaatimus ja lopuksi millainen on huipputyöpaikkakouluttaja. Tutkimuskysymyksillä ja niiden muotoiluilla vaikutetaan haastattelutilanteeseen sekä siihen millaista aineistoa tuotetaan. Tähän vaikuttaa myös haastattelijan oma näkemys. (Ruusuvuori & Tiittula 2009.) Puolistrukturoidun haastattelun etuna on ennakkoon valittu näkökulma, mutta haastattelulla on mahdollisuus elää ja tuottaa uutta tietoa.

4.4.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tämän tapaustutkimuksen tietoa kerättiin seitsemältä Tampereen ja pääkaupunkiseudun oppisopimuskoulutuksen työpaikkakouluttajalta. Haastattelujen vaatimien resurssien vuoksi tutkittavien määrä oli rajallinen. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämiseen ja aineiston koko harkitaan jokaisessa tutkimuksessa erikseen. Tavoitteena on tuoda esille teoreettinen näkökulma aiheelle (Eskola & Suoranta 2008, 61–64). Haastateltavista pyrittiin saamaan monipuolinen ryhmä huomioimalla kohdejoukko vaikuttavia tekijöitä (ks. Liite 2). Haastateltavien

valintaan vaikuttavat tekijät) Lopullisessa tutkimusjoukon määrittelyssä työpaikkakouluttajan taustatekijöistä huomioitiin osallistuminen työpaikkakouluttajakoulutukseen ja kokemus työpaikkakouluttajana toimimista. Lisäksi määriteltiin oppisopimuksen olevan tutkintoon tähtäävää, joko perus-, ammatti tai erikoisammattitutkintoon. Työpaikkakouluttajat valikoitiin työpaikan koon, yritysmuodon ja paikkakunnan perusteella.

Työpaikkakouluttajien yhteystiedot ja suostumus tutkimukseen saatiin tekemällä yhteistyötä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Työpaikkakouluttajan-hankkeen (2014–2016) kanssa. Alustavan suostumuksen jälkeen työpaikkakouluttajiin otettiin yhteyttä puhelimitse ja sähköpostitse. Yhteydenotossa kerroin, kuka olen, mitä teen ja mistä olin saanut henkilön yhteystiedot. Kerroin tutkimuksesta ja tiedustelin halukkuutta osallistua tutkimukseen, noin tunnin mittaiseen haastatteluun, tuomaan työpaikkakouluttajan näkemystä oppisopimuskoulutustutkimukseen. Tuomen ja Sarajärven (2013, 73) mukaan haastattelujen merkitys on hankkia mahdollisimman paljon tietoa kyseistä asiasta. Tämä on mahdollista antamalla haastateltaville etukäteistietoa, jotta haastateltavat voivat tutustua aiheeseen ja teemaan etukäteen. Toisaalta Ruusuvuori ja Tiittula (2009) tuovat esille tutkijan oman ennakkosenteen vaikutuksen haastatteluvastauksiin. Kerroin haastateltaville tutkimuksesta ja mistä tutkimushankkeesta saa lisätietoa, mutta heille ei annettu ennakkoon haastatteluteemoja tai kysymyksiä. Tällä tavoiteltiin spontaaneja, ei ennakkoon pohdittuja ”yleisesti hyväksytyjä” työpaikkakouluttajien näkemyksiä työpaikkakouluttajan roolista ja ammatillista vaatimuksista.

Työpaikkakouluttajat olivat motivoituneita osallistumaan tutkimukseen ja yhteisen tapaamisen järjestäminen sujui joustavasti. Haastatteluajankohta ja -paikka valikoituivat työpaikkakouluttajien ehdoilla. Haastatteluja tehtiin työpaikkakouluttajien työpaikoilla tai työpaikkojen läheisissä kahviloissa 23. heinäkuuta ja 15. elokuuta 2014 välisellä ajalla. Haastattelut pyrittiin jaksottamaan omille päiville, mutta kaksi haastattelua jouduttiin tekemään saman päivän aikana. Väljä haastatteluajataulu mahdollisti keskittymisen jokaiseen haastatteluun neutraalilta pohjalta. 23.–31. heinäkuuta tehdyjen haastattelujen perusteella päädyin hankkimaan vielä kolme haastattelua, jotka eivät olleet alkuperäisessä listassa. Nämä haastattelut suoritettiin elokuun puolessa välissä.

4.4.2 Haastattelujen toteuttaminen ja dokumentointi

Haastattelutilanteeseen valmistautumisessa sekä haastatteluissa hyödynnettiin Ruusuvuori ja Tiittulan (2009, 14–18) haastattelutilanteeseen laatimia ohjeita. Haastateltaville pyrittiin luomaan vapautunut ja luottamuksellinen tunnelma. Äänitin haastattelut, mikä mahdollisti keskittymisen

itse haastattelutapahtumaan. Haastatteluissa noudatin samaa kaavaa. Esittelin itseni Tampereen yliopiston opiskelijaksi, kerroin kuuluvani Tampereen yliopiston NeMo- tutkimushankkeeseen ja minun kiinnostukseni kohteena on tuoda esille työpaikkakouluttajan rooli opiskelijan ohjausprosessissa, sekä saada työpaikkakouluttajien ääni kuuluviin oppisopimuskoulutuksen kehittämiskeskustelussa. Kerroin haastattelukysymyksiin vaikuttavan muiden tutkijoiden kiinnostuksen kohteet sekä aineiston hyödyntäminen mahdollisesti hankkeen muissa tutkimuksissa. Minulla oli mukana tarkempia dokumentteja hankkeesta, jos haastateltavat halusivat tietää tutkimuksen tarkoituksesta lisää. Pyysin lupaa haastatteluun ja nauhoitukseen. Kerroin tietojen olevan luottamuksellisia ja poistavani ja muuttavani tunnistetietoihin liittyvät kohdat, esimerkiksi henkilöiden ja yritysten nimet. Lisäksi minulla oli mukana jokaista haastattelua varten oma kysymyslista, johon tein muistiinpanojani ja seurasin haastattelujen etenemisestä.

Haastattelu on joustavana keino hankkia tietoa. Se antaa haastattelijalle mahdollisuuden varmistaa, että haastateltava ymmärtää kysymyksen oikein. Lisäksi haastateltavalla on mahdollisuus vaihtaa kysymysten järjestystä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.) Haastatteluissa pyrin luomaan rennon ilmapiirin ja etenin haastattelutilanteissa haastateltavien ehdoilla. Vaikka haastateltavat olivatkin varautuneet ajallisesti haastatteluun, jouduin parissa haastattelussa katkaisemaan haastattelun äänityksen, koska haastateltavat vastasivat puheluun. Lisäksi jätin litteroimatta epäoleelliset asiat, esimerkiksi heidän innostuttuaan poikeamaan aiheesta tai mainitsemaan joitakin asioita, joita he eivät halunneet mukaan tutkimukseen. Haastattelutilanteessa jokaiselle haastateltavalle oli oma kysymyslomake muistiinpanoille ja haastattelujen etenemisen seuraamiseksi. Tein myös muistiinpanoja haastattelutilanteista heti haastattelujen jälkeen.

Haastattelut kestivät 43 minuutista 1h 25 minuuttiin. Yhteensä haastatteluja oli 6 tuntia ja 42 minuuttia. Haastattelujen lopuksi annoin heille vielä mahdollisuuden vapaamuotoiseen esittämiseen aiheeseen liittyviä huomautuksia. Kertaisin vielä, mistä tutkimuksen tuloksista voi saada lisätietoa ja miten minuun voi ottaa yhteyttä haastattelujen jälkeen, jos jokin asia jäi askarruttamaan sekä lopuksi kiitin haastatteluista.

Tutkimusaineistot koostuvat raporteista, jotka analysoivat kyseisen tilanteen mahdollisimman tarkasti. Dokumentointiin kirjataan kuvaus tilanteesta ja haastattelu kirjataan kysymyksineen ja vastauksineen. Ennen litterointia eli aineiston muuttamista kirjalliseen muotoon, kuuntelin haastattelut nauhalta. Tämän jälkeen kirjoitin haastattelut mahdollisimman sanatarkasti. Pidin tutkimuksessa luovan kahden kuukauden taon ja tarkensin viitekehystä ennen varsinaista analyysin aloitusta. Ajatukseni ja näkemykseni työpaikkakouluttajan osaamisesta syventyivät. Jatkoin kirjoittamalla viitekehystä tutkimuskysymyksiä tarkentaen sekä pohdin lopullisen analyysimenetelmän valintaa. Laadullisessa tutkimuksessa muodissa tuntuu olevan

sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 14) toteavat, että eräiden tutkimusoppaiden mukaan sisällönanalyysi jopa samaistetaan laadulliseen tutkimukseen.

Tauon jälkeen orientoiduin aiheeseen kuuntelemalla haastatteluja uudelleen tarkistaen samalla litterointia. Tämän jälkeen poistin aineistoista haastateltaviin liittyviä tunnistetietoja. Vaihdoin haastatteluissa esiintyvät nimet, paikkakunnat, yritykset ynnä muuta kirjaintunneiksi. Lisäksi poistin ne kohdat, joissa haastattelu keskeytyi esimerkiksi puhelinsoittoon tai jossa haastateltava kertoi arkaluontoisia asioita, jotka hän pyysi jättämään tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä vaiheessa litteroitua tekstiä oli 113 sivua, fonttina Arial 12, rivivälillä 1,5.

4.5 Sisällönanalyysi

Tutkimusanalyysiin vaikuttaa tutkimusaineisto sekä sen pohjalta nousevat aiheet, teemat. Analysointivaiheeseen pääsy edellyttää aineistoon tutustumista ja vuoropuhelua aineiston kanssa. Aineistoa tulee järjestää ja luokitella eli koodata sekä tulkita mahdollisia merkityksiä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10). Sisällönanalyysi valittiin tutkimusanalysoinnin menetelmäksi haastattelujen jälkeen. Sisällönanalyysiä voidaan tarkastella väljässä teoreettisessa kehyksessä tai yksittäisenä metodina (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on tutkimusmetodina, tarkemmin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan aineistoa sanallisesti ja selkeyttämään olemassa olevaa ilmiötä. Sisällönanalyysillä tiivistetään aineiston informaatio. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan valmiiseen teoriaan tai malliin. Teoriaohjaavan analyysiyksiköt valitaan aineisosta. Aineiston analyysivaiheessa lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta lopussa tuodaan teoria ohjaavaksi ajatukseksi. Kyseessä on aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien vuoropuhelu eli *abduktiivinen päättely*. Tutkija pyrkii yhdistelemään teoriaa ja aineiston sisältöä hyvinkin luovasti. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–108.)

Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta *havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta*. Pelkistämällä hän tarkoittaa aineiston tarkastelua teoreettismetodologisessa näkökulmassa eli viitekehyksen ja tutkimuskysymyksen kannalta oleellisessa asiassa. Arvoitus ratkeaa tulosten tulkintavaiheessa, jossa yhdistetään havaintoaineisto, niin, että se sopii koko aineistoon. (Alasuutari 2011, 39–40.)

Haastatteluaineiston litteroinnissa aineistosta poistettiin tunnistetiedot, epäoleelliset kohdat sekä muutettiin kieli yleiskieleksi. Teksti jaoteltiin haastatteluteemojen mukaan sekä koodattiin. Koodaamisen tarkoitus on jäsentää aineistoa ja toimia muistiinpanoina sekä tekstin osoitteina (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92). Tiivistynyttä tekstiä jaoteltiin osaamista kuvaavien aiheiden

mukaan. Litteroidusta tekstistä haettiin ja koodattiin työpaikkakouluttajan ammatilliseen kehittymistä ja hänen omaa työtänsä kuvaavia asioita. Nämä jaoteltiin vielä työpaikkakouluttajan omaa työhön ja opiskelijan ohjaamiseen liittyvään työhön. Koodaamiseen käytettiin Word-tekstinkäsittelyohjelman muistiinpanotoimintoa. Muistiin kirjattiin lyhyitä pelkistykksiä puheenvuoroista. Teksti muistiinpanoineen tulostettiin, jonka jälkeen haettiin manuaalisesti yhtäläisyyksiä tutkimuskysymystä kuvaaville ilmiöille. Tuomen ja Sarajärven (2013, 110) mukaan klusterionnissa eli ryhmittelyssä etsitään samankaltaisuuksia. Alasuutari puolestaan (2011) näkee, että aineistoa on tarkasteltava kokonaisuutena. Hänen mukaan tilastolliset todennäköisyydet eivät kelpaa, vaan pyritään luomaan yksilöitä yhdistävä sääntö, poikkeuksia ei sallita. (Alasuutari 2011, 38–42.)

Koodaamisen jälkeen aineistosta erotettiin kiinnostavat asiaksi omalle Word-tiedostoiksi. Tämän jälkeen aineistoa yhdisteltiin teemojen mukaan omille asiakirjoille. Useat tutkijat näkevät haastatteluteemojen luovan itsestään jäsenyyksen aineistolle (Eskola & Suoranta, 2008, 152; Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Teoriaohjaavassa sisällön analyysissä aineistoa analysoidaan aluksi aineistolähtöisen analyysin tavoin. Jaottelu ei edennyt puhtaasti teemojen mukaan, vaan teemoiksi valittiin työpaikkakouluttajan ammatillinen polku, työhön kohdistuvat vaatimukset ja opiskelijan ohjaamiseen liittyvät asiat.

Aineisto rivitettiin Word-ohjelmalla taulukoksi. Pelkistykset yhdisteltiin alaluokiksi ja yläluokiksi. Pääluokaksi pyrittiin löytämään yhdistävä tekijä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 111) mukaan abstrahoinnissa edetään alkuperäisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tutkimuksen lopullinen tulos syntyy tulosten tulkinnan yhteydessä (Alasuutari 2011, 40).

5 HAASTATTELUJEN TULOKSET

5.1 Haastatteluun osallistuneiden oppisopimusyritysten taustatiedot

Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää Tampereen ja pääkaupunkiseudun työpaikkakouluttajaa. Yritysten taustatiedot olivat hyvin monimuotoisia. Yrityskoot ja -muodot vaihtelivat kahden hengen pienyrityksestä noin 750 hengen suuryritykseen. Mukana oli yksityisen, julkisen ja kolmannen sektorin yrityksiä tai yhteisöjä eri toimialoilta. Yrityksillä oli aikaisempaa oppisopimuskoulutuskokemusta, haastatteluhetkellä yrityksellä oli voimassa 1–20 oppisopimusta. Nykyiset oppisopimusmuodot tähtäsivät ammatilliseen perustutkintoon, ammattitutkintoon tai erikoisammattitutkintoon. Yrityksiin oli muotoutunut toimintatapa liittyen oppisopimuskoulutukseen: edellisen loputtua aloitettiin uusi oppisopimus tai yrityksessä oli useita oppisopimuksia lomittain. Työpaikkakouluttajia yrityksessä oli yhdestä yli kahteenkymmeneen yrityksen koosta riippuen. Suurempi työpaikkakouluttajien määrä mahdollisti oppivan organisaation:

Joudut opastamaan toisia niin paljon niiden eri juttujen kanssa ja harjoitustehtävien, ideoiden purkamisessa ja välitehtävien purkamisessa – Seuraavaan koulutusryhmään me otettiin, että tämä porukka mikä oli aikaisemmin ollut, niin heidät koulutettiin työpaikkakouluttajaksi. Heistä tuli lisäksi tutoreita siihen ja siirryinkin näyttöjen vastaanottajaksi. Heistä tuli työpaikkakouluttajat ja olin näyttöjen vastaanottaja. Sitä on sitten jatkettu. Nyt viimeksi, kun oli tuotannon ammattitutkinto, missä oli asentajia, tuotannon työnjohtajia ja avainhenkilöitä, heidän seuraava taso on niitten työpaikkakouluttajia ja sitten taas me, edellinen porras ja minä, olimme näyttöjen vastaanottajia. TPK6

Haastattelujen tulokset esittelen kolmella teemalla: työpaikkakouluttajan ammatillinen polku, työpaikkakouluttajan kvalifikaatio ja työpaikkakouluttajan kompetenssi. Ammatillinen polku-teema muodostui yhdistämällä haastatteluteemoja taustatiedot, ammatillinen polku ja tulevaisuus.

5.2 Työpaikkakouluttajan ammatillinen polku

Haastatellut työpaikkakouluttajat olivat 33–53-vuotiaita. He arvostivat koulutusta ja olivat suorittaneet useampia tutkintoja, myös työn ohessa. He olivat suorittaneet vähintään yhden ammatti- tai erikoisammattitutkinnon. Osa tutkinnoista oli suoritettu työn ohella:

kun olet lähtenyt keskikoulusta suoraan työelämään, ja on ollut vähän taka-ajatuksessa että pitäisi jotain lukeekin. Se ole varmaan ollut se -- niin tutkinnon saaminen ja nythän niitä on tullut kaksi, just tämän yrittämisen ohella. TPK5

kun itse suoritin sitä johtamistaidon erikoisammattitutkintoa, niin silloin me oltiin kaikki oppisopimuksella, ketkä suoritti sitä. TPK6

Ammatillisen koulutuksen lisäksi työpaikkakouluttajilla oli ohjaamiseen liittyvää koulutusta. Työpaikkakouluttajan työtä oli erityisesti tukenut oppisopimuskeskuksen työpaikoille suunnatut koulutusvaihtoehdot. Seuraava lainaus kuvaa oppisopimuskeskuksen merkitystä työpaikkakouluttajien kouluttajana:

oppisopimuskeskuksen järjestämä ja itse asiassa olen osallistunut siihen mentorointiin liittyviin koulutuksiin aika paljonkin, useaan. Olen tykännyt niistä ihan hirveästi. Ne ovat olleet minun mielestä älyttömän hyödyllisiä sekä siinä verkostonluomisessa, että sisällöllisesti. Se on ollut ihan todella hyvä juttu. TPK1

Haastatellut työpaikkakouluttajat toimivat itsenäisissä työtehtävissä. Heistä kuusi oli johtotehtävissä, yksi asiakasmyynnissä ja kaksi toimi lisäksi yrittäjänä. Nykyisestä työtehtävästä heillä oli kokemusta neljästä kuukaudesta 25 vuoteen. Lisäksi osaamista täydensi aikaisempi monipuolinen työkokemus sekä aktiivinen vapaa-ajan toiminta. Työpaikkakouluttajana osa oli aloittelijoita, toiset vanhoja konkareita 20 vuoden kokemuksella.

Työura oli alkanut nuorena, monesti harrastuksen tai työharjoittelun avulla. Nykyisen työtehtävän saavuttaminen on edellyttänyt pitkäjänteistä ja suopeaa suhtautumista tarjottuja työtehtäviä kohtaan. Siirtymistä uusiin työtehtäviin tai koulutukseen ei välttämättä oltu ennakkoon suunniteltu, vaan uuteen tilaisuuteen tartuttiin avoimin mielin. Yhden työpaikkakouluttajan kuvaus omasta työurasta:

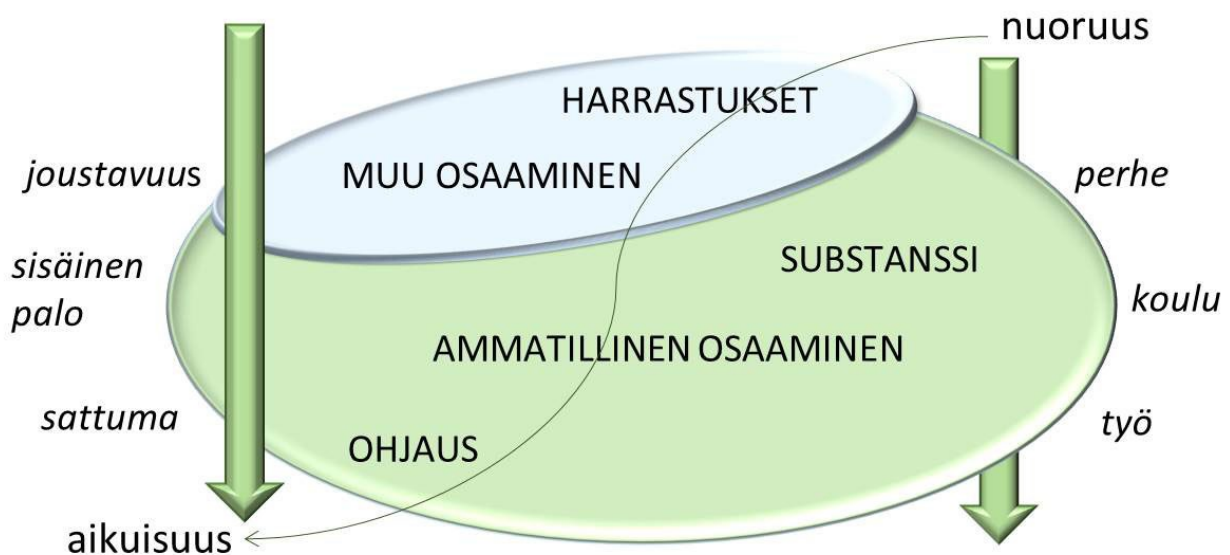
kokoajan olen ollut töissä, kaikenlaisissa töissä ihan nuoresta asti. Olin itse asiassa silloinkin, tein konsulentin hommia, mutta kun jäin äitiyslomalle, jäin niistä pois. Sitten se on ollut satunnaista keikkahommaa, järkkäri-hommaa ja muuta, mutta en varsinaisesti vakituisessa työssä ole ollut missään muualla valmistumisen jälkeen. Se liittyi opiskeluihin, tämä firman perustaminen. Tein lopputyötäni kaupungille -- Yhtäkkiä löysin itseni tilanteesta, että minulle tarjottiin vähän rahaa siihen alkuvaiheeseen ja kysyttiin lähdetkö vetää tätä. TPK1

Työ merkitsee itsenä elättämistä, ei rahallisia etuja tai valtaa. Tavoitteena on ennemminkin itsensä toteuttaminen, työssä viihtyminen sekä sosiaaliset mahdollisuudet. Tulevaisuuden haaveet liittyvät hyvinvointiin ja vapaa-aikaan.

minulle hyvin tärkeä asia, jos ihan poikkeuksetta pyydetään luettelee kolme tärkeintä asiaa elämässä, niin työ on aina tärkeimmän joukossa. Se on iso osa elämää ja olen sanonutkin, että en koe tätä työkse vaan, koen tämän elämäntavaksi. En ajattele, että lähden töihin, nyt lopetan työt ja en enää ajattele töitä. Kyllä se vaan on elämäntapa. TPK2

Se on maailmanympärysmatka, tällainen ikuinen reissaaja toivoo, että voisin käydä ystävän luona Australiassa ja ehkä vähänkin jossakin muualla siinä matkassa. Kyllä se siihen matkustuspuoleen ne haaveet — äskeiseen voin tietty lisätä, että ykköshaaveena on että säilyy terveenä — niin pyrkii pitämään terveyden tilan sellaisena, että kaikki on mahdollista TPK7

Työpaikkakouluttajan ammatillinen polku on muodostanut pohjan ammatilliselle osaamiselle (kuvio 5). Ammattitaidon muodostuminen on alkanut jo nuoruudessa. Ensimmäistä työkokemusta on hankittu harrastustoiminnasta ja kesätöistä. Vähitellen ammatillisen osaamisen lisäksi on ohjaaminen tullut vahvemmin mukaan, osittain sattumien ja persoonallisten ominaisuuksien vaikutuksesta. Koulun ja työn yhdistäminen on luonnollinen osa ammatillista kasvua. Työpaikkakouluttajan sisäinen palo jatkuvaan kehittymiseen heijastuu työhön kuin vapaa-ajan harrastuksiin. Itsensä toteuttaminen ja kehittäminen on jatkuva elinikäinen prosessi.



KUVIO 5. Työpaikkakouluttajan ammatillinen polku.

5.3 Työpaikkakouluttajaan kohdistuvat kvalifikaatiot

Työpaikkakouluttajien osaamista lähestyttiin työn tekemiseen vaadittavien taitojen sekä työntekijään kohdistuvien vaatimusten kautta. Aineiston analysoinnissa näkyi kolme lähestymissuuntaa kvalifikaatioihin: ammatin edellyttämä muodollinen pätevyys, työntekijän henkilön kykyihin ja valmiuksiin kohdistamat vaatimukset sekä työpaikkakouluttajien itsensä omalle työlleen esittämät vaatimukset. Työpaikkakouluttajiin kohdistuvia kvalifikaatioita lähestytään kahden roolin avulla. Työpaikkakouluttaja toimii omissa töissään ammattialansa asiantuntijana ja oppisopimusopiskelijan työpaikan vastuuhenkilönä. Työpaikkakouluttajan ammatilliset kvalifikaatiot esitellään näiden kahden roolin avulla.

5.3.1 Ammattialan kvalifikaatiot

Työpaikkakouluttajien työpaikat olivat eri toimialoilta. Heidän työnsä kvalifikaatiot kohdistuivat henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin. Heidän ammattialansa kvalifikaatiot jakautui kolmeen luokkaan (Taulukko 1). Yleisissä työelämän valmiuksien luokittelussa hyödynnettiin Tynjälän (2003) näkemystä yleisistä työelämätaidoista. Työpaikkakouluttajalta edellytetään laaja-alaista ammatillista osaamista sekä sosiaalisia taitoja. Johtajataitoihin kohdistuivat oman sekä muiden toiminnan ohjaaminen. Lisäksi työssä menestyminen edellyttää vastuullisuutta. Seuraavat lainaukset kuvaavat heidän työnsä vaatimusta jatkuvaan kehittymiseen:

ennen kuin voi menestyksellisesti johtaa muita elikkä esimiestehtävässä, niin ensin pitää osata johtaa itseään ja tämän minun kahdentoista vuoden kokemuksella, uskallan väittää, että tässä on esimiestehtävissä olevilla eniten tekemistä. Me käydään kursseja, istutaan vuosikautia kursseilla, missä opetetaan miten me johdetaan, mutta missä opetetaan miten johdat itseäsi, omaa ajan käyttöäsi ja sitä omaa jaksamista TPK2

työ on semmoinen, että täällä on kehittämistä ja oppimista koko ajan TPK3

Ammattialakohtaisiin vaatimuksiin liittyi henkilökohtaisten vaatimusten lisäksi erikoisosaamista. Näitä olivat ammattipätevyys, joka kuului lakisääteisiin alan vaatimuksiin. Myös alakohtaiset tietotekniset taidot luokiteltiin ammattialan erikoisosaamiseen. Alan erikoisosaamisen taustalla heijastui vaatimus yrityksen menestymisen turvaamiseen.

Asiakaspalvelu on ihan ehdoton. Se on tosi tärkeä. Se on kuitenkin asiakas kuka maksaa meille palkat, että käytännössä, sieltä se tulee ja ilman muuta ammattitaito tietysti kaluston suhteen. Se täytyy olla hyvä. Ainahan nykypäivänä kuljettajalla on tosi suur vastuu. TPK5

TAULUKKO 1. Ammatilliseen työtehtävään kohdistuvat vaatimukset

yleiset työelämätaidot	johtajataitoja	alan erikoisosaamisen liittyvät taidot
<ul style="list-style-type: none">• tiedonhankintataidot• jatkuva uudistuminen• sosiaaliset taidot• laajat ammatilliset taidot	<ul style="list-style-type: none">• ohjaustaidot• henkilöstöasioiden hallinta• organisointitaidot• osaa toimia vastuullisesti	<ul style="list-style-type: none">• ammattipätevyys (lakisääteinen tutkinto)• ammattialan tv-taidot• asiakaspalvelutaidot• vuorovaikutustaidot

5.3.2 Työpaikkakouluttajan rooliin kohdistustuvat kvalifikaatiot

Työpaikkakouluttajan vaatimuksia lähestyttiin kysymyksillä: Miten näet, millaista osaamista edellytetään työpaikkakouluttajalta, esimerkiksi jos joku olisi kiinnostunut työpaikkakouluttajan tehtävästä? Millainen on hyvä työpaikkakouluttaja? Millaisia ominaisuuksia työpaikkakouluttajalta edellytetään? Millainen luonne tulisi olla työpaikkakouluttajalla? Kysymysten tavoitteena oli ulkoistaa työpaikkakouluttaja omasta minästä. Lisäksi analyysissä kiinnitettiin huomioita myös työpaikkakouluttajan työnkuvaan ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyviin kuvauksiin, jos niissä esiintyi työhön kohdistuvia vaatimuksia. Työpaikkakouluttajan roolin kvalifikaatiot jaoteltiin Hanhisen (2010) tuotannollisiin kvalifikaatioihin eli opiskelijan ohjaamisprosessissa vaadittavaan taitoon suoriutua työstä sekä normatiivisiin kvalifikaatioihin eli työpaikkakouluttajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin suoriutua työstä.

Opiskelijan ohjausprosessin onnistuneeseen suoritukseen työpaikkakouluttajalta edellytetään koulutuksen tavoitteisiin liittyvää osaamista.

jonkunlainen käsitys pitäisi olla siitä arviointisysteemistä, sen takia, että pystyy sitten ohjaamaan sitä opiskelua, koska vaikka ei arviointia itse tekisikään ja useinkin ei tee, niin kyllä siinä tarvitsi kuitenkin olla mitkä ne arvioinninperusteet on eli edelleenkin taas se tutkinnon perusteet. Siihen se kaikki nyt vähän kulminoituu, mutta kyllä minun mielestä systeeminkin tunteminenkin on aika tärkeää. TPK1

Työpaikkakouluttajan tulee paneutua koulutuksen aloitusvaiheeseen, erityisesti perehdytykseen sekä ohjata opiskelijaa eri koulutusvaiheen valinnoissa. Hänen tulee osata henkilökohtaistaa opiskelijan työtehtävät opiskelijan tason mukaan. Lisäksi hänen on seurattava opiskelijan kehittymistä suhteessa tavoitteisiin.

ei mikään lusmu, et se opettaisi kaikki pahat tavat toisille. Hän opettaisi ne oikeat tavat tehdä työtä, oikeat työajat, oikeat kahvitaumat ja nämä systeemit. Olisi tietämystä turvallisuusasioista. Miten turvallisuusasiat, missä pidetään suojalaseja, missä suojakengät, milloin mitään. Hänen pitäisi olla hirveän kärsivällinen. Itselleen se on helppoa, koska se tekee sitä paljon, mutta se että jos se toinen ei opi sitä heti, sillä jokaisella on niin ku siitakin kaverista, joka on ihan tumpelo voi kehittyä valtavan hyvä työntekijä. Siis aivan valtavan hyvä työntekijä. TPK6

Työpaikkakouluttajalta edellytetään henkilökohtaisia ominaisuuksia onnistuneessa opiskelijan ohjausprosessissa. Hänellä tulee olla muodollisen pätevyyden lisäksi motivaatioita tehtävään. Työpaikkakouluttajalla tulee olla kykyjä ymmärtää eri toimijoiden roolit ja vastuut. Hänellä on oltava vuorovaikutustaitoja toimia eri osapuolten välillä. Onnistuakseen hänen tulee olla persoonaltaan kärsivällinen, sosiaalinen, vastuullinen, oikeudenmukainen. Seuraavat lainaukset kuvaavat työpaikkakouluttajan henkilökohtaisia vaatimuksia:

ammattitutkinto pitää olla. Se ei riitä, että on käynyt lajiliiton koulutuksia -- Se voi olla opetusalan tutkinto -- ja sitten kokemuspohja nimenomaan tästä työpaikassa myös. Sen ei tarvitse olla hirmu pitkä, mutta sitä pitää olla, koska eniten ne opiskelijat kysyvät sen hetken tilannetta, koska he eivät osaa soveltaa sitä, mitä he ovat aiemmin kohdanneet. TPK4

on se halukkuus ja halu tehdä sitä. Jos et halu tehdä sitä työtä muuten tehdä, et pysty olemaan kouluttaja. Ei voi tehdä sitä työtä pelkästään siitä, että saat vaan palkkaa. TPK3

5.3.3 Työpaikkakouluttajan ammatilliset taitotasot

Työpaikkakouluttajan taitotasojen luokittelut jaoteltiin Pylvään ym. (2013) kolmen ammatillisen tason mukaan. Työpaikkakouluttajan työhön liittyviä ydintaitoja ja asiantuntijuuden korkeamman luokan taitoja haettiin kysymysaseteleluilla. Ensin puhuttiin työpaikkakouluttajan osaamisesta, jonka jälkeen tiedusteltiin työpaikkakouluttajan minimivaatimuksissa kysymyksellä: Millainen on sitten ”riittävä” hyvä työpaikkakouluttaja eli minimivaatimukset? Korkeinta tasoa haettiin kysymyksellä: Mitä sitten edellytetään huipputyöpaikkakouluttajalta? Analyysivaiheessa tarkasteltiin, millaisia ominaisuuksia on kaikissa tasoluokissa sekä mitä työpaikkakouluttajat painottavat eniten minimivaatimuksissa.

Aloittavan työpaikkakouluttajan eli työpaikkakouluttajan ydintaidot kohdistuvat työpaikkakouluttajan henkilökohtaisiin kykyihin ja valmiuksiin. Työpaikkakouluttajan vähimmäisvaatimuksena nähtiin motivaatio tehtävään sekä ammattialan hallinta. Työpaikkakouluttajien huomio kohdistui opiskelijan ohjaamiseen.

Kiinnostunut asiasta se on myös yksi tärkeä asia, että nyt kun pitää olla, vaan se olisi oikeasti kiinnostunut asiasta ja haluaa toimia siinä tehtävässä, -- koska jos on aitoa kiinnostusta sen jälkeen asiat yleensä suttautuu ihan mukavasti. TPK2

Ammattilaisen tasolla työpaikkakouluttajan henkilökohtaisin kykyihin ja valmiuksiin kohdistuu lisää vaatimuksia. Työpaikkakouluttajalta edellytetään riittävää pätevyyttä myös koulutuksen ja työkokemuksen suhteen. Myös vaatimukset henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja opiskelijan ohjaamiseen lisääntyivät.

ehdottomasti empaattinen, ihmisläheinen, tämmöisestä ohjaavasta keskustelu tyylistä, koska se on käsitykseni, että kuinka keskustellaan asioista tarkasti ja sitä kautta, kun kuuntelee, pystyy kommentoimaan sen opiskelijan ajatuksia. TPK7

Kärsivällisyys on se tosi tärkeä, että ei voi sanoa heti, et sinä osaa, vaan asiat pitää selittää, asiat pitää näyttää ja ei ne kaikki yhdessä päivässä tapahdu. TPK3

Korkeimman tason kohdalla, eli asiantuntijuuden tasolla, työpaikkakouluttajan osaamisvaatimukset syvenevät tavoitteellisemmaksi. Taitovaatimukset laajenevat erikoisosaamiseen, ohjaustaitojen syvällisempään hallintaan sekä kykyyn kehittää itseään, työtään tai opiskelijaa. Opiskelijan ohjaamisessa tulee huomioida laajemmin hänen tulevaisuuden tarpeet. Tarpeen kohde riippuu työpaikkakouluttajan näkemyksestä.

Hän antaa toiselle tilaa löytää ja aikaa kasvaa siihen. Ja on sparraaja myös eli kannustaa ja vaatii ja ottaa sen vastuun, mutta ei ota semmoisena, että nyt on pakko päästä tähän tulokseen, mutta ottaa sen, että tämä on sitä mitä me tavoitellaan, mutta sinä olet se, joka joutuu kävelemään sen tien, se opiskelija. Voin auttaa, näyttää suuntaa, mutta en voi opiskelijan puolesta kävellä. TPK4

Hänellä olisi vielä tosi voimakas halu jatkuvasti kehittyä ja kehittää eli kehittää itseään työpaikkakouluttajana kuin omassa ammatissaan, mutta myös kehittää niitä muita, ettei ajatella niin, että mennään tästä mistä tämä aita on vähän matalalla. Vaan oikeasti siten, että miten me saadaan paras mahdollinen hyöty? No, voihan sitä oppisopimuskoulutusta suorittaa niin, että tehdään minimi, mikä on pakko tai sitten voi tehdä sellaista mistä olisi eniten hyötyä pitkällä tähtäimellä. TPK2

5.4 Työpaikkakouluttajan kompetenssin muodostuminen

Ruohotien (2005b) mukaan kompetenssilla tarkoitetaan työntekijän kykyjä ja valmiuksia vastata työhön kohdistuviin vaatimuksiin ja kuinka työntekijä käyttää niitä työssään. Aineiston analysoinnissa eroteltiin työpaikkakouluttajien oman työn kuvaukset, jotka liittyivät työpaikkakouluttajan rooliin ja opiskelijan ohjaamiseen. Työpaikkakouluttajan kompetenssin luokittelut muodostuivat Mulderin (2015), Pylvään ym. (2013) sekä Ruohotien (2005b)

kompetenssin osatekijöistä. Oppisopimusopiskelijan ohjaamiseen liittyvään kompetenssiin muodostui neljä luokkaa. Näistä muodollinen pätevyys (koulutus ja työkokemus), käsiteltiin jo kappaleessa työpaikkakouluttajan ammatillinen polku. Työpaikkakouluttajan taidot liittyvät motivaatioon ja oman toiminnan säätelyyn.

5.4.1 Työpaikkakouluttajan ohjaamiseen liittyvät taidot

Työpaikkakouluttajan taitoihin muodostui kolme luokkaa (Taulukko 2) Työpaikkakouluttajat loivat opiskelijalle erilaisia oppimismahdollisuuksia. Työpaikkakouluttajan keskeinen tehtävä on perehdyttää opiskelija työyhteisöön ja työtehtäviin sekä ohjata työyhteisön toimintaa opiskelijan etujen mukaisesti. Ohjaamiseen liittyy myös yhteistyön rakentaminen eri toimijoiden kesken.

heidän normaali työnkuvansa ei sinällensä riitä sen tutkinnon vaatimuksiin, mutta pikkusen muokkaamalla niitä tehtäviä ja opettamalla asioita, niin se riittää. Näen, että kyllä ne ovat aika pitkälle järjesteltävissä asiat, jos vaan se työpaikka löytyy TPK2

jos on muita työntekijöitä samassa työyhteisössä, että he kaikki ovat siinä mukana, että he ymmärtävät, että hän ei ole mikään ammattilainen vielä. TPK5

Me keskustellaan, minulla on täällä jo välineet. Näytän ja tutustumme niihin asioihin. Haluan hänen paperit, että mitä hän tulee harjoittelemaan. Käydään ne läpi, Meillä on sitten työpaikkaohjaaja, opettaja ja minun keskustelu yhdessä. Miten toteutuvat tutkinnot tähän työpaikkaan. TPK3

Ohjaustaitoihin liittyy opiskelijan motivointi, henkilökohtaistaminen, erilaiset ohjausmenetelmät sekä opiskelijan kehittymisen tunnistaminen. Opetusmenetelmiin liittyy käytännön työskentely. Oppimista seurataan opiskelijan osaamisen kehittymisen, motivaation ja keskustelujen avulla.

eli löytää millä tempolla kullekin voi antaa uutta, mitä asioita keltäkin voi vaatia, niin, et se mene järkevissä rajoissa, sen opintojen kannalta, sen henkilön kannalta, toi on haastava palapeli, kun se ihminenkin kasvaa ja kehittyy ja pystyy vastaanottamaan asioita vastaan eri tahdilla eri elämänvaiheissa. TPK4

Kuinka työpaikallakin on otettu vastaan. Itse asiassa minulla oli yksi opiskelija, innokas kun meni kouluun. Sitten hänen elämässä tapahtui paljon asioita ja motivaatio laski. Siinäkin pitää olla tukena ja kannustaa, että älä keskeyttä sitä koulua. Ota vaikka väliaika, että saat mieltä rauhasa ja keskustellaan. Sitten (sovitaan) oppisopimustoimiston kanssa, että saako opiskelija keskeyttää vähäksi aikaa TPK3

Työpaikkakouluttajat hyödyntävät hiljaista tietoa ohjaamisessa peilaamalla opiskelijan kanssa kohtaamiaan tilanteita aikaisempiin työ- ja koulukokemuksiin tai yhteiskunnan tilanteeseen. Nämä toimivat myös motivaation lähteenä.

olen kotoisin -- tiedän kun tulee ulkomaalaisia on eri maa ja eri kulttuurit, ja niitä pitää huomioida. Onneksi olen sellainen kärsivällinen niiden kanssa. Kun tiedän miten raskasta se on ollut, kun on tullut toisesta maasta. TPK3

Olen hyväksynyt sen, että kaikista ei ole koulunpenkillä olemaan. Tiedän sen, että ennemmin kokeilen asioita motorisesti, koska olen motorinen oppija ja näen sen, että se ole monelle ihmiselle ehkä se ainut mahdollinen tapa löytää se juttunsa. TPK4

TAULUKKO 2. Työpaikkakouluttajan opiskelijan ohjaamiseen liittyvät taidot

Opiskelijan oppimismahdollisuuksien luonti	Ohjaustaidot	Hiljaisen tiedon vaikutus
<ul style="list-style-type: none"> • opiskelijan opiskeluun liittyvä organisointi • koulutuspoliittiset asiat • opiskelijan ohjaamiseen liittyvä yhteistyö 	<ul style="list-style-type: none"> • opiskelijan motivointi • henkilökohtaistaminen • ohjausmenetelmät • opiskelijan kehittymisen tunnistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • oman kokemuksen hyödyntäminen ohjaamisessa • yhteiskunnallisten näkökulmien huomioiminen

5.4.2 Työpaikkakouluttajan motivaatiotekijät

Aineistosta luokiteltiin työpaikkakouluttajaksi lähtemiseen motivaatio, motivaatio työpaikkakouluttajana toimimiseen sekä motivaation taustatekijät. Taustalla vaikuttivat työpaikkakouluttajan omat koulukokemukset. Näistä heijastuivat omat kokemukset koulun ja työn yhdistämisestä.

Se tavallaan koko juttu alkoi siitä, että minä itse suoritin datanomin oppisopimuksella ja innostuin siitä systeemistä ja sen mahdollisuuksista. TPK1

Kyllä olen poikennut jok'ikisessä tutkinnossa -- Eli silloin olen ollut jo töissä ja tehnyt paljon töitä ja olen pitänyt työntekoa tärkeänä, niin ne läsnäolot siellä koulun tunneilla ei ole ollut ihan huippua. Molemmissa, molemmilla kerroilla, silloin alle parikymppisenä jouduin keskustelemaan rehtorin kanssa, saanko edes jatkaa loppuun ja kummankin tutkinnon sain jatkaa ja todistuksessa arvosanat on keskimääräistä paremmat. Siitä ei ollut kiinni, vaan siitä, vaadittiin sitä läsnäoloa, mikä ei ollut minulle tärkeä asia kaikin paikoin. Sitten tradenomissa taas ehkä poikkesin niin, että valmistuin vuoden etuajassa. Minulla oli hyväksi luettavia opintoja, tietenkin työharjoittelut ja tällaiset tuli kokonaan hyväksi luettua työkokemuksella. Siellä kyllä se sama, en ihan liikaa niillä tunneilla istunut, koin aina, et miksi istua siellä, kun, en tiedä olinko liian itsevarma. Ajattelin ja ehkä tentitkin sen osoitti, että se vastaava tieto on hankittu käytännön elämässä. TPK2

Syy työpaikkakouluttajaksi lähtemiseen oli opiskelijan ohjaamisella saavutettava hyöty. Työtekijäasemassa olevat työpaikkakouluttajat olivat ajautuneet tehtävään aseman ja riittävän pätevyyden avulla. Yrittäjätaustaiset työpaikkakouluttajat tarkastelivat asiaa yrityksen näkökulmasta.

Kyllä siinä oli se ajatus, että siitä on yritykselle hyötyä, että hän käy tämän koulutuksen, mutta toki, kun on tässä tehty yhdessä töitä kahdeksan vuotta päivittäin, niin on myös ystäväystytty. Ajattelin sen olevan hänen urapolulleen myös ihan, että ihminen pysyy virkeänä, kun se vähän opiskelee. TPK1

Se tuli ehkä suurimmalta osaltaan sen tehtävän myötä eli ensimmäiset opiskelijat, jotka meillä lähti oppisopimukseen, olivat pääalliköitä. Käytännössä vähän ainoa vaihtoehto, että olen se työpaikkakouluttaja, koska olen se joka heidän kanssa läheisemmin tekee. Jos voi sanoa, ainoa joka pystyy edes tekemään sitä hommaa tämän tasoisissa tehtävissä. Sitä kautta oikeastaan ja tietenkin se, että olen itse ollut aina sitä mieltä, että kouluttautuminen on järkevää ja sitä halutaan kaikin mahdollisin keinoin tukea. Halusin sitten itse omalta osalta olla tukemassa mahdollisuutta opiskella. TPK2

Työpaikkakouluttajana toimimista ohjaa sisäinen ja ulkoinen halu, erityisesti itsensä palkitseminen. Motivaatioon vaikuttaa myös yhteiskunnallinen tilanne ja työllistymisen tukemiseen oppisopimuksen avulla.

Kyllä se on hienoa, jos koulutat ja saat sen kaverin toimimaan, niin kun on tapahtunut. Käytännössä koulutat sen kaverin ja sen jälkeen ei tarvitse puuttua hänen tekemisiinsä mitenkään. Sittenhän olet onnistunut koulutus tehtävässä. Kyllähän se on hyvä homma. TPK5

Saat sen hyvän olon tunteen siitä, et muut nauttivat siitä mitä he tekevät ja ehkä se, että niin kauan kuin tiedän miten heitä opetetaan, niin pysyn ajan hermolla -- Tiedän me ollaan oikealla jäljillä ja se mitä teen muuna työnä, miten ohjaan sitä millaisia kurssisisältöjä me käytetään ja mihin me painotetaan. TPK4

5.4.3 Työpaikkakouluttajan jatkuva kehittyminen ja oman toiminnan säätely

Työpaikkakouluttajien oma osaaminen lisääntyi opiskelijan ohjausprosessin aikana. Ohjaamisen yhteydessä työpaikkakouluttajat tunnistivat oman osaamisen ja kehittymistarpeen. He kehittivät itseään tietoisesti kouluttamalla. Osa ammatillisesta kehitymisestä syntyi ohjauksen liäsarvona, ilman tietoista itsensä kehittämistä. Lisääntyneitä osaamista olivat ajattelun muuttuminen laajemmaksi ja avarammaksi. Toisaalta myös opiskelijan ohjaamisen yhteydessä saatua materiaali pystyttiin hyödyntämään.

Se on muuttunut taakasta mieleiseksi tässä viiden vuoden aikana, että oikeasti kokee sen hyödyn mitä siitä voi olla, eikä pelkästään se, että nämä on nyt pakko tehdä. Ehkä se

tässäkin asiassa se osaaminen tuo varmuutta sitten ja sitä mielekkyyttä, kun kokee, et osaan tämän homman. TPK2

minusta tuntuu, että minusta tuli jotenkin sovittelevampi. -- Tavallaan se ohjaaminen siinä mielessä ikään kuin rauhoitti tai jotenkin sai semmoista, et nyt katotaan vähän isompaa kuvaa, eikä vain sitä omaa napaa. TPK1

Heidän kehittymistään ohjaa oma sisäinen halu. Osalla kehittymiseen vaikutti sisäisen halun lisäksi myös ulkoiset tekijät, kuten esimieheltä saatu arvostus. Työpaikkakouluttajat halusivat jakaa oppimaansa tietoa tai kehittyneitä toimintatapoja suuremman joukon hyödyksi.

Haluan tietää sen lakimääritelmät siellä taustalla, kun on erilaisia näyttöjä ja koen, että se on mikä vie ammattitaitoani eteenpäin on näyttötutkintomestari. TPK4

Se onnistumisen tunne ruokkii eteenpäin. En välttämättä kaipaa sellaista positiivista palautetta, vaan näen jos olen onnistunut jossakin asiassa. TPK6

käydään kehittämään just sitä oppisopimusjuttua vähän paremmaksi, että käydään enemmän panostamaan käytäntöön. Ei tiedä mitä tulevaisuus tuo tullessaan, mutta olen siinä yhdistyksessä puheenjohtajana ja kyllähän siinä vähän työpaja ideaa on, jos käydään kehittämään. TPK5

Heidän oman osaamistarpeensa tunnistamista, jatkuvaa kehittymistä ja tarvetta uuden oppimisen kuvastaa Zimmermanin (2000) itsesäätelyyn perustuva oppiminen.

6 TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN

6.1 Vaadittava ammatillinen osaaminen

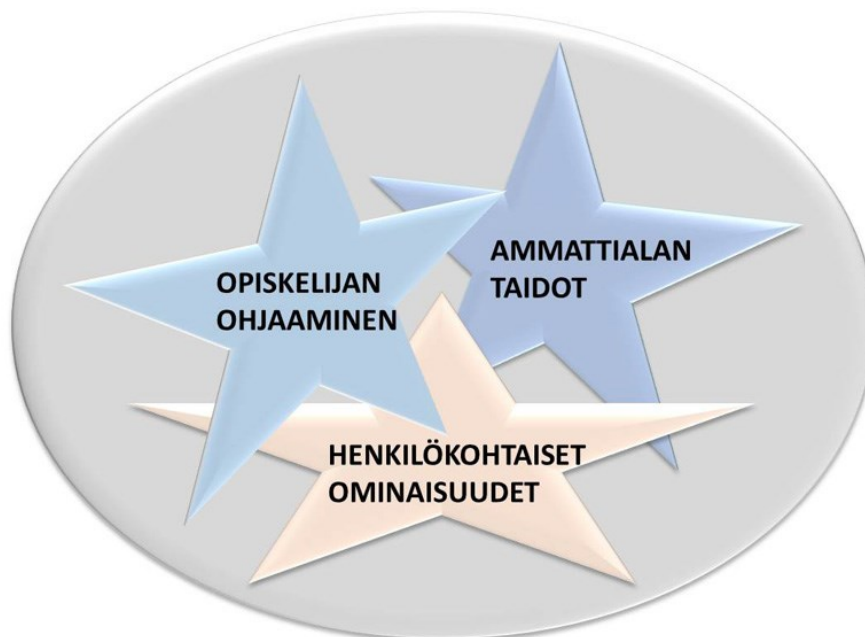
Tutkimuksella haluttiin selvittää työpaikkakouluttajan ammatillisia vaatimuksia oppisopimusopiskelijan työpaikan vastuuhenkilönä ja ohjaajana. Seuraavaksi tutustutaan hänen osaamiseensa tutkimuskysymysten avulla. Ensimmäisenä vastataan kysymykseen: *Millaisia ammatillisia vaatimuksia työpaikkakouluttajaan kohdistuu?* Työpaikkakouluttajaan ajateltiin kohdistuvan vaatimuksia kahden roolin kautta. Hänellä katsottiin olevan ammatillisia valmiuksia oman työn kautta. Nämä liittyivät yleensä johtamiseen sekä henkilöstöasioihin. Samalla hän toimii opiskelijan oppimisen vastuuhenkilönä. Suurimman osan hänen työajastaan vie oma virallinen ammatti ja opiskelijan ohjaaminen on hänen oman työnsä lisänä, ilman rahallista korvausta. Voidaankin tulkita, että työpaikkakouluttajana toimiminen on vain yksi osa hänen työnkuvaansa.

Työpaikkakouluttajan ammatillisia vaatimuksia voidaan tarkastella kuvion 6 jaottelun mukaan. Työpaikkakouluttajaan kohdistuvat vaatimukset liittyivät oman ammattilansa lisäksi opiskekelijan ohjaamiseen. Häneen kohdistui myös henkilökohtaisia vaatimuksia. Työpaikkakouluttajan ammatillisessa työssä vaikuttavat suurimmaksi osaksi yleiset työelämän valmiudet. Tämä kuvaa Tynjälän (2003, 2010) näkemystä siitä millaista osaamista nykyinen työelämä vaatii. Toisaalta nämä samat vaatimukset sopivat Ruohotien (2002) johtamiseen liittyviksi taidoiksi, mikä on luontevaa työpaikkakouluttajan esimiesaseman vuoksi.

Leino (2011) toteaa työpaikkakouluttajien olevan korkeasti koulutettuja ja korkeassa asemassa olevia henkilöitä. Haastateltujen johtamis- ja henkilöstöasioihin liittyvät vaatimukset tukevat tätä näkemystä. Työpaikkakouluttajaksi valikoituneet työskentelevät myös johto- tai henkilöstöasioiden parissa. Heidän valintansa tehtävään on ollut luontevaa, koska opiskelijan työhön liittyy paljon koordinointia, yhteistyön ja oppimistilanteiden rakentamista. Heidän työnkuvansa peilautuu eurooppalaisiin kollegoihin, esimerkiksi saksalaiseen mestariin. Toisaalta Saksassa oli haasteena, että mestarit ovat kiireisiä, eikä heillä ollut riittävästi aikaa ohjata

opiskelijoita, vaan työpaikalla tapahtuva oppiminen jäi muiden työntekijöiden vastuulle. (Vartiainen & Viinisalo 2009.)

Työnjohdollisiin sekä työelämän yleisiin valmiuksiin liittyy myös sosiaalinen vuorovaikutus sekä erilaisten ihmisryhmien ohjaaminen. Nämä samat vaatimukset korostuvat opiskelijan ohjaamisen yhteydessä. Tynjälän (2008) mukaan työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on yksilöllisiä eroja taitojen kartuttamisessa, oppimista tuetaan työpaikoilla eri tavoin. Hän näkee tärkeänä ymmärtää erilaisen oppimisen muotoja. Työpaikkakouluttajalla nähtiin yhteys johdollisten vaatimusten ja opiskelijan ohjaamisprosessissa vaadittavien taitojen välillä



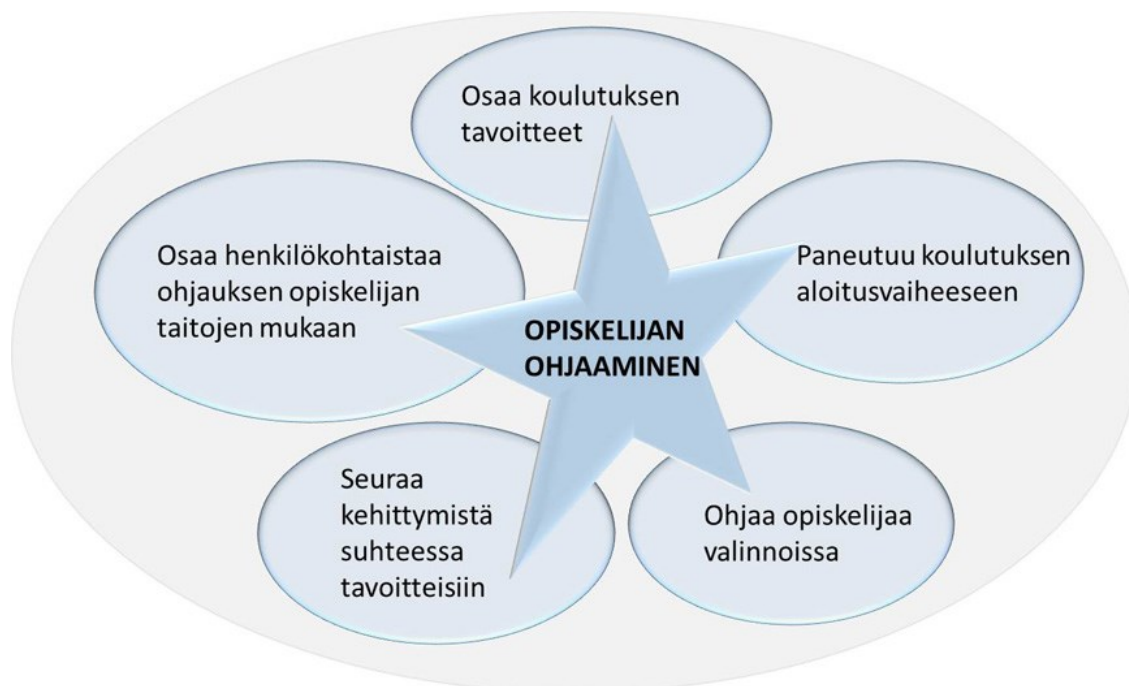
KUVIO 6. Työpaikkakouluttajaan kohdistuvat kvalifikaatiot

6.1.1 Opiskelijan ohjaamiseen kohdistuvat vaatimukset

Työpaikkakouluttajan opiskelijan ohjaamisprosessiin kohdistuvat vaatimukset kuvasivat opiskelijan ohjaamiseen liittyviä kohtia. Ne kohdistuivat opiskelijan oppimisen eri vaiheisiin tai opinnoissa ilmenneisiin solmukohtiin (Kuvio 7). Vehviläinen (2014, 34) näkee ohjauksen olevan *toimijuuden tukemista oppimisen, kasvun ja ongelmanratkaisuprosesseissa*. Työpaikkakouluttajaan kohdistuvat ohjaustaidon vaatimukset kohdistuvat erityisesti eri oppimisprosessin vaiheisiin, ei konkreettisen työsuorituksen ohjaamiseen. Työpaikkakouluttaja on opiskelijan yhteyshenkilö työpaikan ja eri toimijoiden välillä.

Työpaikkakouluttaja vaikuttaa opiskelijan opiskelujen aloituksen sujumuuteen. *Työpaikkakouluttajan tulee paneutua opiskelujen aloitusvaiheeseen.* Hän ohjaa ja tukee opiskelijan pääsyä työyhteisöön sisään. Hän perehdyttää opiskelijan organisaation käytänteisiin ja työtehtäviin sekä tutustuttaa opiskelijan ja muut työyhteisön jäsenet toisiinsa. Perehdytyksellä ja yhteisen ilmapiirin luonnilla helpotetaan opiskelijan sopeutumista työyhteisöön ja nopeutetaan oppimisprosessin käynnistymistä. Heikkilä (2006) näkee Wengerin (2003) tavoin työpaikalla tapahtuvan oppimisen sosiokulttuurisena tapana kehittää taitoja ja saavuttaa ammatillinen identiteetti kuulumalla yhteisöön ja sen toiminnanprosesseihin (Heikkilä 2006, 79–80.) Työpaikkakouluttaja voi vaikuttaa ilmapiirin luonnissa, esimerkiksi johtamisella, työmenetelmillä ja luomalla ryhmähenkeä.

Opiskelijan kannalta on tärkeää integroitua työyhteisön jäseneksi. Hänen on helpompi toimia ja pyytää apua eri työntekijöiltä positiivisessa ilmapiirissä. Nokelaisen (2008) mukaan työilmapiiri vaikuttaa oppimiseen. Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa tietämys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toiminnan ja ympäristön kanssa (Heikkilä 2006, 38). Ohjaussuhteessa on hyvä hahmottaa kokonaisuus, ketä työyhteisöön kuuluu ja millaisia rooleja heillä on. Vehviläisen (2014, 39) mukaan on tärkeää, että ohjattava pystyy itse hahmottamaan oman työyhteisön ja työnsä tukihenkilöt sekä myös vastustajat. Osa työpaikan työntekijöistä saattaa kokea opiskelijan uhkana tai taakkana, eikä heidän suhtautuminen opiskelijaan ole välttämättä positiivista. Työpaikkakouluttajan on osattava luovia erilaisten näkemysten välissä.



KUVIO 7. Opiskelijan ohjaamiseen kohdistuvat vaatimukset

Työpaikkakouluttajan on hyvä tutustua opiskelijaan heti alkuvaiheessa. Sujuva yhteistyön edellyttää luottamuksellista ja avointa suhdetta osapuolien välillä. Luottamuksellisuudella rakennetaan parempi pohja oppimiselle sekä mahdollisten haasteiden kohtaamiseen. Samalla osapuolet pystyvät määrittelemään toistensa tavoitteet. Lisäksi työpaikkakouluttaja tutustuu opiskelijan lähtötilanteeseen ja opiskelijan pystyy paremmin hahmottamaan, millaisia asioita työpaikka pystyy tarjoamaan ja mitä häneltä odotetaan. Lehtinen, Kuusinen & Vauras (2007, 253) näkevät ohjaavan opetuskeskustelun onnistuvan parhaiten, jos ohjaaja ymmärtää konkreettisesti opiskelijan ajatusmaailmaa.

Työpaikkakouluttajan tulee henkilökohtaistaa opiskelijan työtehtävät ja ohjaus. Sivosen (2007) mukaan oppisopimuksessa henkilökohtaistamisella tarkoitetaan opiskelijan ja koulutusorganisaation kouluttajan välisiä inhimillisiä ohjauksellisia keskusteluja sekä työpaikalla käyntejä. Työpaikan näkökulmasta myös työpaikkakouluttajan ja opiskelijan välisten vuorovaikutussuhteiden avulla selkeytetään opiskelijan opintoihin kohdistuvia tavoitteita. Yhteistyössä pyritään löytämään sopivia menetelmiä ja työtehtäviä opiskelijan oppimisen tukemiseen, ottaen huomioon opiskelijan taidot ja resurssit. Sivonen (2007) lisää myös tähän opiskelijan elämäntilanteen huomioimisen.

Opiskelijan ohjaaminen edellyttää myös tulkintaa opiskelijan kehittymisestä ja siihen vaadittavista työnkuvan, tehtävän tai opettamismenetelmän muutoksista. *Seuraamisella tarkkaillaan opiskelijan kehittymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.* Tarvittaessa tehdään tarvittavat muutokset suunnitelmassa ja toimenpiteissä, esimerkiksi aikataulumuutos, työtehtävien vaihtaminen, tutkintotilaisuuden siirtäminen. Tavoitteena on saada opiskelijalle riittävä taitotaso tutkinnon saavuttamiseksi. Mulderin (2015) mukaan työntekijällä on autonomian tarve. Opiskelijan tavoitteena on saavuttaa autonomia omalla ammattialallaan. Niemiec, Ryan ja Deci (2009) näkevät autonomian henkilökohtaisena vakaumuksena hallita omaa oppimista ja päätöksentekoa sekä opiskelijoiden psykologisen tarpeen itsenäisyyttä. Tähän auttaa autonomiaa tukeva ympäristö, tarjoamalla vaihtoehtoja opiskeluun. Autonomiset opiskelijat suhtautuvat aktiivisesti ja omaehtoisesti opiskeluun käyttäen aikaa ja energiaa tavoitteidensa saavuttamiseen. (Niemiec, Ryan & Deci 2009).

Työpaikkakouluttaja *osaa opiskelijan oppimisprosessiin kuuluvat koulutuksen tavoitteet.* Oppisopimusjärjestelmä on työpaikalla tapahtuvat oppimisen muoto ja tavoitteena on saavuttaa opiskelijalle mahdollisimman hyvä ammatillinen taitotaso. Opiskelija osoittaa oppimisensa näyttötutkintojärjestelmän kautta. Näytön kolmikanta arviointiin osallistuvat työelämän edustaja, työntekijän edustaja sekä koulutusorganisaation edustaja. Opiskelijan arvioijat eivät saa osallistua opiskelijan ohjausprosessiin, taatakseen opiskelijalle oikeudenmukainen ja luotettavan osaamisen

arvioinnin tutkintotilaisuudessa. Työpaikkakouluttajan työnkuvaan kuuluu valmentaa opiskelija saavuttamaan näyttötutkinnoissa vaadittava taitotaso.

Työpaikkakouluttajan tulee *auttaa opiskelijaa erilaisissa koulutukseen liittyvissä valinnoissa ja ratkaisuisissa*. Opiskelijan opinnoissa tulee erilaisia haasteita ja solmukohtia. Työpaikkakouluttaja ohjaa näiden ongelmakohtien yli. Ohjauksessa voi tulla myös tilanteita, joissa eri osapuolen näkemykset eivät kohtaa. Sanna Vehviläinen (2014) kuvaa muutosvastarinnan ja uuden oppimisen välistä suhdetta. On pohdittava, mitä ristiriita tarkoittaa eri osapuolille ja millaisilla periaatteilla asioista selviydytään. Hänen mukaan ohjaukseen liittyy sekä voimaannuttaminen että kontrollointi. (Vehviläinen 2014, 36–37.) Työpaikkakouluttajan ammattitaitoon liittyy kyky vuorotella opiskelijan kannustamisen sekä positiivisen ja rakentavan palautteen välillä. Toisinaan vaatimukseen liittyy myös kyky nähdä opiskelijan yksityiselämän vaikutus oppimiseen.

6.1.2 Työpaikkakouluttajaan kohdistuvat vaatimukset

Työpaikkakouluttajaan kohdistuvista henkilökohtaisesta vaatimuksesta (Taulukko 3) tärkeimmäksi nousi *motivaatio työpaikkakouluttajana toimimiseen*. Työpaikkakouluttajan työ on hyvin vaihtelevaa ja haasteellista. Hän joutuu selviytymään hyvin monenlaisista tilanteista. Motivaatio voidaan nähdä prosessina, suuntana jollekin tarpeelle (Polo 2004). Eri työpaikkakouluttajilla voi olla erilaisia lähtökohtia työpaikkakouluttajaksi. Opiskelijan näkökulmasta on tärkeää, että työpaikkakouluttajalla on aito kiinnostus toimia opiskelijan työpaikan tukihenkilönä sekä osallistua aktiivisesti opiskelijan oppimisprosessiin. Motivoitunut henkilö tekee työtään innostuneesti, tartuttaen innostusta muihin luomalla yritykseen positiivisen ilmapiirin. Tämä on erityisen tärkeää niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on heikot hallintauskomukset omista kyvyistään. Malmberg ja Little (2002) vertasivat suomalaisia ja saksalaisia opiskelijoita. Saksassa jo ensimmäiset koululuokat ennustivat myöhempiä opiskelutaitoja, keskeyttämistäipumusta ja uramenestystä. (Malmberg & Little 2002.) Suomessa uravalinta tehdään vasta yläkouluikäisenä. Työpaikan positiiviset oppimiskokemukset rohkaisevat opiskelemaan, erityisesti vanhemman mestarin kannustus.

Työpaikkakouluttajan muodollinen pätevyys tarkoittaa oman ammattialansa hallintaa. Kouluttajalla on asianmukainen tutkinto. Tutkinnon merkitys voidaan nähdä suomalaista koulutuksen ja tutkinnon arvostamista johtavana. Toisaalta se osoittaa työpaikkakouluttajalta itseltään kykyjä suorittaa tutkinto ja toimii näin esimerkkinä opiskelijalla. Muodolliseen pätevyYTEEN liittyy vielä kokemusta alalta vaadittavista tehtävistä sekä työpaikasta. Vaikka työpaikkakouluttaja ei suoranaisesti toimisi samoissa tehtävissä opiskelijan kanssa, hänen on

kuitenkin esiarvoisen tärkeää ymmärtää työpaikan toimintatavat sekä mahdollisuudet, jotta hän pystyy suunnittelemaan ja järjestelemään opiskelijan oppimisprosessia. Alan tuntemus auttaa myös ymmärtämään opiskelijan ohjaustilanteessa esiintyviä asiayhteyksiä.

Työpaikkakouluttajalta edellytetään *ymmärrystä eri toimijoiden rooleista ja vastuualueista*. Samalla vaaditaan kykyä toimia muiden kanssa. Tähän tarvitaan *sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja*. Työpaikkakouluttaja sovittelee opiskelijan töitä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Häneltä edellytetään kärsivällisyyttä. Opiskelijan ohjaamisen tai oppiminen ei aina ole niin nopeaa kuin työelämän kiihtyvä tahti edellyttäisi. Myös opiskelijalla saattaa olla erilainen ymmärrys ja tavoite oman oppimisen suhteen. Vastuullisuus ja oikeudenmukaisuus liitetään tasa-arvoiseen kohteluun sekä sitoutumiseen asian loppuunsaattamisessa.

TAULUKKO 3. Työpaikkakouluttajaan kodistuvat henkilökohtaiset vaatimukset.

motivaatio	pätevyys	persoonallisuus	oma tehtävä
<ul style="list-style-type: none"> •halu auttaa opiskelijaa kehittymään •halu kehittyä omassa työssään •motivoitunut työhön 	<ul style="list-style-type: none"> •koulutus •alan työkokemus •yhteistyötaidot •vuorovaikutustaidot 	<ul style="list-style-type: none"> •kärsivällisyys •sosiaalisuus •vastuullisuus •oikeudenmukaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> •ymmärtää roolijaot ja opiskelijan vastuun opintojen etenemisestä •huolehtii omista velvoitteista

6.1.3 Osaamisvaatimukset noviisista asiantuntijaksi

Työpaikkakouluttajien taitotasoissa ydin- eli noviisitason vaatimuksissa korostuvat henkilökohtaiset kyvyt ja ominaisuudet. Työn tekemisen motiivi sekä alan muodollinen pätevyys näyttäytyivät työpaikkakouluttajan ammatillisen vaatimusten keskiössä. Tämä selittää myös nykyisiä työelämän henkilöiden ominaisuuksiin kohdistuvia vaatimuksia. Jos henkilöllä on halu tehdä työtä, niin hän pystyy oppimaan alalla vaadittavan osaamisen työn yhteydessä. Ammattialan pätevyys sekä kokemus työpaikasta luovat pohjan ohjaamiselle. Työpaikkakouluttajan pitää tuntea työpaikan toimintatavat ja ammatilliset vaatimukset sekä työpaikan avainhenkilöt, joiden kanssa hän pystyy ohjaamaan opiskelijaa. Samalla oman koulutusalan tutkinto mahdollistaa vuorovaikutuksen koulutusorganisaation kanssa. Oman koulutuskokemuksen avulla hän pystyy toimimaan linkkinä työpaikan, opiskelijan ja oppilaitoksen välillä ymmärtäen eri toimijoiden näkemyksiä.

Ammattilaistasolla työpaikkakouluttaja on jo työskennellyt tehtävässään ja oppinut kokemuksen kautta eri toimintatapoja. Hän osaa jo perustyön työpaikalla sekä eri toimijoiden kesken. Hänen vaatimuksensa opiskelijan ohjaamiseen liittyviin taitoihin kasvaa. Enää ei riitä halu, vaan pitää pystyä ohjaamaan opiskelijaa erilaisissa tilanteissa sekä ymmärtää koulutusrakenteita sekä niiden vaikutus oppisopimuskoulutuksessa. Tässä vaiheessa työpaikkakouluttaja tarvitsee myös työpaikkakouluttajan koulutusta vahvistaakseen osaamistaan ohjaamisessa vaadittavissa taidoissa. Osaamisen tasolla alkaa vaikuttaa työpaikkakouluttajan luontaiset ominaisuudet, esimerkiksi sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot sekä kärsivällisyys. Tässä vaiheessa vaatimukset kasvavat siihen, miten työpaikkakouluttaja pystyy suoriutumaan työstään.

Kolmannessa tasossa niin sanotussa asiantuntijuudessa, vaaditaan jo kehittymistä sekä laaja-alaista ajattelun taitoja. Tämän tason vaatimuksissa työpaikkakouluttajat alkoivat peilata vaatimuksia oman työn kautta ja ne heijastelivat heidän omia henkilökohtaisia vaatimuksia. Vaatimuksista heijastuivat heidän omat arvostukset. Työpaikkakouluttajan rooli oli tullut lähemmäksi omaa heidän työtään, identiteettiään. Mulder (2015) mukaan ihmisellä on tarve persoonalliseen identiteettiin. Hänen siirtyessään työelämään nousee esiin ammatti-identiteetin rakentaminen ja yhteisöön kuuluminen. (Mulder 2015.) Asiantuntijuuden tasolla ollaan jo sitouduttu työtehtävään. Samalla työ on muuttunut automattisemmaksi ja osaksi henkilön minuutta.

Tutkimuksessa havaittiin työpaikkakouluttajien asettaessa ammatillisia vaatimustasoja aloittajan, ammattilaisen ja asiantuntijuuden välillä, ne noudattivat useiden tutkijoiden näkemystä aloittajasta asiantuntijaksi vaatimuksia. Esimerkiksi Pylvään ym. (2013) tutkimus lennonjohtajien ammatillisen osaamisen kehittyminen. Heidän näkemyksessä henkilön työuran alussa vaikuttaa eniten luontaiset ominaisuudet ja motivaatiotekijät. Työkokemuksen ja taitojen kasvaessa siirtyä ammattitaidon painopiste lähemmäksi henkilön kykyjä: oman toiminnan kehittämiseen sekä ammattispesifiin taitoihin.

Työpaikkakouluttajien asettamia vaatimuksia ammatillisen osaamisen tasoista voidaan perustella Turun yliopiston tutkimuksella oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymistä, Etienne Wengerin ja Jean Laven Communities of Practice -teorian pohjalta. Osaamisen näkökulmasta noviisit eli aloittelijat saavat paikan sosiaalisen kehän ulkopuolelta. Heiltä ei vaadita järjestelmän tai työtapojen tuntemista. Vähitellen he pääsevät kasvamaan kohti ydintä ja heidän vaatimukset muuttuvat vastuullisemmiksi. Asiantuntijuuden kokemuksen tuottama arvostus ja tunnustus tuottavat älyllistä vastuuta ja osaamisen syvenemistä. (Halttunen 2010, 62–63.)

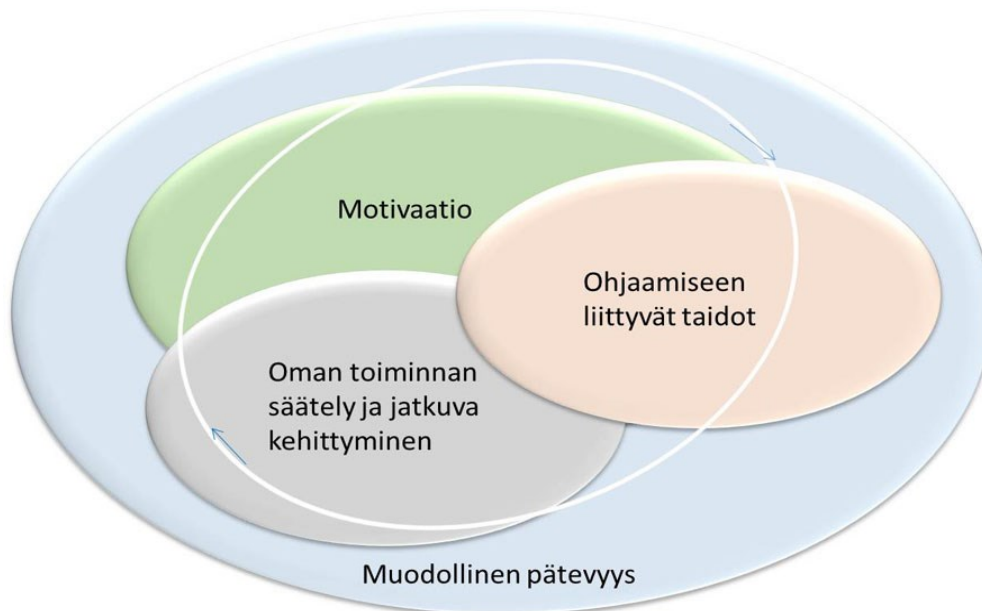
Tasoluokitusta voidaan lähestyä myös sopivien välitavoitteiden kautta edistymisellä. Tavoitteiden asettelu, hyvinvointi ja kehittyminen voidaan nähdä positiivisena kehänä (Salmela-

Aro & Nurmi 2002, 168–169.) Ihanteellinen tilanne on tehdä tuttua ja turvallista työtä omalla mukavuusalueellaan, mutta kehittyvä ihminen osaa aistia ponnistelujen tarpeen ja kykenee työskentelemään myös epämukavuusalueella. Näin hän turvaa mukavuusalueen tulevaisuudessakin. Salmela-Aron ja Nurmen (2002) mukaan tavoitteen on oltava riittävän lähellä nykyistä tilannetta tai henkilö ahdistuu liian korkeista ponnisteluista. Ponnistelujen saavuttaminen tuottaa hyvinolontunteen. Niemiec, Ryan ja Deci (2009) näkevät ihmisen hakevan lisääntyvää hyvinolon tunnetta saavutettuaan edellisen tason. Tämä edellyttää tarvetta jatkuvaan kasvuun ja oman itsensä toteuttamiseen.

Työpaikkakouluttajan kehittyminen noviisista ammattilaisuuden kautta asiantuntijaksi kehittyy vähitellen. Luontaisesti ihmisen täytyy nähdä seuraava ponnistusaskel. Hän motivoituu, kun hän pystyy saavuttamaan tavoitteen ja pystyy suuntaamaan oman mielenkiintonsa jo seuraavalle tasolle. Samalla hän pääsee ulkolaitojen noviisista kohti asiantuntijuuden sisäpiiriä. Tämä oli näkyvissä työpaikkakouluttajien määrittellessä eri asiantuntijuuden tasoja. Korkein asiantuntijuuden vaatimustaso peilattiin oman ammatin ja sisäisten arvojen kautta. Asioiden omaksuminen on hidasta ja tämä selittää, miksi Nokelaisen (2010) näkemyksen mukaan huippuosaamisen kehittyminen kestää kymmeniä vuosia. Sisäpiirissä työpaikkakouluttaja haluaa laajentaa osaamistaan ulospäin ja laajentaa tietämystään myös muille. Hän on uuden osaamisalueen noviisitasolla. Syntyy jatkuva kehä ulkokehän ja sisäkehän välillä. Tynjälä (1999) näkee asiantuntijuuden myös olevan pronssinomaista jatkuvaa kehittymistä, johon kuuluu kompetenssitasonsa ääri rajoilla työskentely, ongelmaratkaisuprosessissa omien rajojen ylitys, toiminnan rutinoituminen ja uuden ongelmakohteen asettelu (Tynjälä 2005, 160–161).

6.2 Työpaikkakouluttajan pätevyyden muodostuminen

Kompetenssin näkökulmasta työpaikkakouluttajalta edellytetään kykyjä ja valmiuksia vastata työtehtävän haasteisiin. Työpaikkakouluttajan rooli katsotaan olevan yksi hänen työtehtävistään. Hänen ammatillisten työtehtäviensä vaatimukset pohjautuivat yleisiin työelämän valmiuksiin, erityisesti henkilöstö- ja johtamisasioihin. Samoin työpaikkakouluttajaksi ryhtymiseen vaikutti oma työnkuva. Toinen tutkimuskysymys oli *millaista pätevyyttä työpaikkakouluttajalla on?* Muodollinen pätevyys on työn kautta tai koulutuksen kautta hankittua. Motivaatio ratkaisee käyttääkö tai uskaltaako henkilö käyttää kykyjään työn tekemiseen (Murtonen 2004, 79–81). Seuraavaks pohditaan työpaikkakouluttajan muodollisen pätevyyden suhdetta motivaatioon ja avataan kuvio 8 Työpaikkakouluttajan pätevyys.



KUVIO 8. Työpaikkakouluttajan pätevyys.

6.2.1 Työpaikkakouluttaja ja motivaatio

Kaikkien työpaikkakouluttajien lähtökohta työhön perustuu motivaatioon tehdä työtä. Työpaikkakouluttajien motivaation lähteet vaihtelivat. Yrittäjät ajattelivat yrityksen hyötyä, mikä on luonnollista yrittäjän työnkuvan kannalta. Tavoitteena on taata pätevää henkilöstöä yritykseen. Työntekijän asemassa olevat eivät ole lähtökohtaisesti pyrkineet työpaikkakouluttajan työtehtävään. Työpaikkakouluttajan tehtävään tarjoutuessa he ovat nähneet sen järkevänä ratkaisuna sen hetkisessä tilanteessa. Heidän toimintaansa voidaan tarkastella Decin ja Ryanin (2008) motivaatioteorian näkökulmasta. Motivaation lähtökohta voi olla ulkoisen tai sisäisen palkkion tavoittelemisen. Työpaikkakouluttajat eivät saa rahallista korvausta, vaan heidän toimintaansa ohjaa oman sisäisen tarpeen tyydyttäminen, kuten oma halu kehittyä ammatissa, auttaa muita tai kehittää yrityksen toimintatapoja.

Työpaikkakouluttajien motivaation ja kompetenssin suhdetta voidaan tulkita Ribgy ja Ryan (2011) näkemyksellä pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian liittymisessä yhteen muodostaen positiivisen kehittymisen kehän. Uusilla haasteilla ihminen saavuttaa mielihyvää, joka laukaisee tarpeen saavuttaa onnistumista uudelleen. Autonomia ja pätevyys tuottavat ihmiselle hyvinvointia, mutta ihmisen luontaisiin perustarpeisiin kuuluu yhteenkuuluvuus johonkin yhteisöön. He näkevät yhteenkuuluvuudessa olevan tarpeen tulla muiden ihmisten huomioimaksi, saada muilta tukea ja huomata, kuinka vaikuttaa muihin ihmisiin. (Ribgy & Ryan 2011, 65). Työpaikkakouluttajilla on sisäinen tarve tuottaa muille hyvää. Samalla he vahvistavat omaa

sisäistä pätevyyden tunnettaan. Auttaessaan toista he voivat vahvistaa omaa pätevyyttään ja tuntea osaavansa asian hyvin. Tämä myös lisää hyväksytyksi tulemistä ja kuuluvuutta yhteisöön.

Asiaa voidaan tarkastella myös itsetunnon, motivaation ja pätevyyden näkökulmasta. Decin ja Ryanin (2008) mukaan autonomisella motivaatiolla, johon liittyy sisäinen tai hyvin sisäistetty ulkoinen motivaatio, on vaikutusta henkilön hyvinvointiin ja psyykkiseen terveyteen. Asiaa voidaan tarkastella myös toisinpäin. Hyvällä ja terveellä itsetunnolla henkilö tiedostaa oman arvonsa. Hän uskaltaa antaa toisen kehittyä, koska tiedostaa samalla kehittyvänsä itse. Hän luottaa itseensä, eikä pelkää alemman tason työntekijän uhkaavan hänen asemaansa. Hän on myös valmis ja halukas ponnistelemaan toisen hyväksi saavuttaakseen taas korkeampia tuloksia.

Motivaatio voi olla myös hyvin sisäistettyä ulkoapäin ohjattavaa motivaatiota. Työntyöntekijäasemassa olevat työpaikkakouluttajat ohjautuivat työnantajan toimesta. Leinon (2011, 27) mukaan viisaat työnantajat ymmärtävät oppisopimuksen hyödyn ja osaavat käyttää oppimissopimuskoulutuksen mahdollistaman tilanneoppimista hyödyksi saadakseen työpaikkakouluttajien hiljaista tietoa siirrettyä eteenpäin. Hyvin sisäistettyä motivaatiota voidaan tarkastella Kyrön (2005); Kyrön ja Ripattilan (2006) sisäisen yrittäjyyden ja yrittäjämäisen käyttäytymisen kautta. Sisäisen yrittäjyyden omaavat työntekijät toimivat sitoutuneesti, itseohjautuvasti ja ajattelevat yrityksen etuja luodessaan uusia innovatiivisia toimintatapoja. Kyrö ja Ripattila näkevät yrittäjämäiseen käyttäytymiseen liittyvän Snown, Cornon ja Jacksonin henkinen taksonomia sekä Ruohotien (1993, 2000) motivaatio- ja tahtoprosessit. (Kyrö & Ripattila 2006, 17–24.)

Motivaatioon ja toisen auttamiseen liittyvät myös työpaikkakouluttajan arvot ja asenne: Miten hän suhtautuu toiseen ihmiseen, Miten hän arvostaa itseään ja miten hän suhteuttaa toisen omaan itseensä? Ojasen (2014, 46) mukaan ihmisen kokiessa objektiivista epäasukavuutta. Hän voi lopulta saavuttaa onnellisuuden. Työpaikkakouluttajat tietävät opiskelijan ohjauksen tuottavan heillä vaivaa. He ovat valmiit ponnistelemaan asettaessaan opiskelijan edun oman edun edelle. Lopulta he hyötyvät toisen auttamisesta huomatessaan oman osaamisen kehittymisen. Tämä tuottaa heille oman itsensä palkitsemisenä. Oman ja toisen onnistuminen tuottaa positiivisen tuntemuksen. Sivonen (2007, 220) käyttää käsitettä inhimillinen ammattitaito. Tämä voidaan jäsentää tunnetietoisuudeksi, tunneosaamiseksi, tunnevastuullisuudeksi ja moraaliseksi harkinnaksi ja toiminnaksi. Nämä toteutuvat aidossa ja merkityksellisissä ohjaussuhteissa.

6.2.2 Pätevyys, motivaatio ja kehittyminen ohjausprosessissa

Työpaikkakouluttajien muodollinen pätevyys muodostui koulutuksesta ja työkokemuksesta. Pärjätäkseen nykyisessä työelämässä työntekijältä vaaditaan jatkuvaa osaamisen päivittämistä vaihtuvien tilanteiden mukaan. Todellinen pätevyys todentuu vasta, kun työntekijä hyödyntää työssään omia tietojaan, taitojaan ja kykyjään. Polo (2004) ja Ruohotie (1993) tarkastelevat motivaatiota halun ja tahdon kautta. Työntekijä hahmottaa tilannetta. Hänelle on herännyt halu asiaan. Tahto on jo syvällisempää, jolloin henkilö alkaa toimia asian eteen. Työpaikkakouluttajien työn alkuvaiheessa kuvastui halu, osittain niin, että halun herättäjä oli ulkopuolinen tekijä. Työpaikkakouluttajana työskentely oli lisännyt tehtävän edellyttämiä taitoja. Työpaikkakouluttajat kuvasivat oman osaamisen kasvun muuttaneen suhtautumista työpaikkakouluttajan työhön. Halu oli muuttunut tahdoksi toimia työpaikkakouluttajana ja kehittyä siinä roolissa yhä paremmaksi. Myös Leino (2011) havaitsi työpaikkakouluttajien luottamuksen omiin kykyihin vaihtelivat koulutuksen aikana.

Ruohotien (2005b) esittämän Zimmermanin (2000) itsesäätelyteorian mukaan kehittymiseen liittyy osaamisen tunnistaminen. Työpaikkakouluttajat arvioivat omia taitojaan suhteessa siihen, millaista osaamista heillä on ja millaisia taitoja he vielä tarvitsevat. Oman tilanteen kartoituksen avulla henkilö pystyy asettamaan itselleen tavoitteita, joita kohti hän pyrkii. Tavoitteiden taustalta on havaittavissa oman pätevyyden ylläpitoa. Siellä voi olla myös hiljainen tahtotila tiettyä päämäärää kohtaan. Andersson ym. (2013, 112) tutkiessa aikuiskouluttajien kehittymistä ja kouluttautumista opettajaksi. He havaitsivat kehittymisen olevan monimutkainen prosessi. Motiivit olivat sekä sisäisiä että ulkoisia. Ulkoisista voidaan mainita työnantajan pätevyysvaatimus.

Työpaikkakouluttajien omaan sisäiseen palkitsemiseen liittyi muiden onnistuminen ja kehittyminen. Samalla heidän oma osaamisensa kehittyi. He reflektoivat muiden kokemusten yhteyttä omiin kokemuksiin, muodostaen samalla syvällisempiä näkemyksiä asiasta. Myös Leino (2011) havaitsi työpaikkakouluttajien osaamisen kehittyvän oppisopimusprosessin aikana. Heidän itsetuntonsa ja sisäinen motivaationsa lisääntyivät. Myös heidän sosiaaliset taitonsa kehittyivät. (Leino 2011, 74–75.) Haastatellut työpaikkakouluttajat kuvasivat ohjausprosessin yhteydessä kehittymistään oman ammattitaidon tai yrityksen toiminnan kehittymisenä. He pystyivät hyödyntämään oppisopimuskoulutuksen yhteydessä saamia materiaaleja ja toimintatapoja yrityksen kehittämiseen. Esimerkkeinä näistä ovat kehityskeskustelut ja internetsivujen ylläpito. Asiayhteyden lisäksi kehittymiseen vaikuttaa toiminta, motivaatio ja älykkyys (Pintrich 2000, 89–109).

Työpaikkakouluttajat kehittivät itseään myös koulutuksen avulla. Andersson ym. (2013) kuvasivat opettajien oppimisen kehityskaarta kahdella reitillä. Opettaja työskentelee ensin kouluttajana ja pätevyityy myöhemmin opettajaksi aikuiskoulutuksen avulla. Toinen vaihtoehto on, että hän ensin hakeutuu opettajakoulutukseen ja siirtyy sen jälkeen opettajan työhön. (Andersson ym. 2013.) Työpaikkakouluttajien koulutuksessa oli nähtävillä kolmen tyyppistä työpaikkakouluttajan työhön kouluttautumista. Työpaikkakouluttajakoulutukseen oli osallistuttu ennen työpaikkakouluttajana aloittamista. Osa oli kouluttautunut oppisopimuksen aikana. Kolmas ryhmä oli toiminut pitkään työpaikkakouluttajana ja harkitsi vasta koulutukseen osallistumista.

Työpaikkakouluttajien puheista heijastui motivaatio jatkuvaan kehittymiseen. Työpaikkakouluttajakoulutuksen jälkeen heillä oli tarve hakeutua syvemmän tason koulutukseen, esimerkiksi näyttötutkinto- tai mentorointikoulutukseen. Koulutuksessa nousi esille koulutusten sisällöt, mutta myös verkostojen merkitys. Koulutuksissa pystyttiin peilaamaan omaa osaamista suhteessa muihin toimijoihin sekä verkostoitumaan. Anderssonin ym. (2013) mukaan opettajaksi opiskelevat hakivat koulutukselta tiedon lisäksi oman identiteetin kehittymistä. Työpaikkakouluttajat olivat hyvin otettuja heidän mielipiteidensä ja kokemustensa huomioimisessa koulutuksen aikana tai koulutusjärjestelmien hyödyntäessä työpaikkakouluttajien asiantuntemusta muodollisessa koulutuksessa tai seminaarissa.

Anderssonin ym. (2013) mukaan opettajilla oli erilainen tiedontarve suhteessa omaan kokemukseensa. Aikaisempaa kokemuksesta omaavat opiskelijat haluavat tietoa opetusmenetelmistä ja ”uudet” opiskelijat tarvitsevat ensin ymmärrystä koulutusjärjestelmän rakenteista. Kokeneemmat työpaikkakouluttajat kiinnittivät huomioita kouluttajakoulutuksissa opettajan tapaan opettaa tai kertoa asioita, joita he voivat hyödyntää omassa ohjaamisessaan. He myös suhtautuivat koulutuksiin vertaisoppimisen näkökulmasta. Koulutuksiin osallistuminen oli tärkeä väylä tavata muita työpaikkakouluttajia. Samalla he saivat mahdollisuuden pohtia muiden hyvien käytänteiden soveltamista omaan työympäristöön. Andersson ym. (2013) ehdottavat opettajan koulutuksen toteutusta oppisopimuksella. Olisiko työpaikkakouluttajalle kehitettävä oma ammatillinen tutkinto suoritettavaksi oppisopimuskoulutuksena?

6.3 Työpaikkakouluttaja – avain tulevaisuuteen

Työpaikkakouluttajan merkitys on tiedostettu, vaikka hänen työnkuvansa on vielä vähän tunnettu. Tutkimuksessa selvisi, että hänen työhönsä kohdistui monenlaisia vaatimuksia. Tästä huolimatta työpaikkakouluttajat tekivät työtään antaumuksella, ilman rahallista korvausta. Nykyään työ on hyvin kiireistä ja on hyvin ymmärrettävää, että useimmat työntekijät eivät halua ottaa ylimääräistä

”palkatonta” työtä muutenkin kiireiseen rytmiin. Työpaikkakouluttajan työn haastetta lisää sosiaalinen vaatimus sovittelua opiskelijan oppimisprosessi huomioiden eri toimijoiden intressit ja toimintatavat. Selkeä ja yhtenäinen toimintamalli on vasta rakenteilla. Myös työelämän kehitystarve ja nykyinen koulutuksen rakenne- ja tutkintouudistus vaativat jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Haastatellut työpaikkakouluttajat vaikuttivat olevan poikkeuksellisen kehittymis- ja mukautumiskykyisiä. Heidän haastatteluistaan heijastui positiivista tahtotila oppisopimusopiskelijan oppimismahdollisuuksien kehittämiseen yhteistyössä työpaikkojen sekä koulutusorganisaatioiden kanssa.

Golemanin (2011) pohti akateemisesti lahjakkaiden ihmisten menestymistä suhteessa tavallisiin ihmisiin. Hän havaitsi, ettei akateeminen lahjakkuus välttämättä johda työelämässä menestymiseen, vaan motivaatio voi vaikuttaa menestymiseen enemmän. Työpaikkakouluttajien urapolkua tarkastellessa havaitsin heidän motivaationsa työntekoon. He olivat olleet joustavia ja mukautuvia erilaisiin työtehtäviin jo nuorena, mikä jatkui edelleen. Ovatko he persoonaltaan poikkeuksellisen innostuneita työntekoon, koska heidät on pyydetty yläkouluiäkisenä ohjaamaan harrastekerhoja ja he ovat työllistyneet kesätöihin 1990-luvun taloudellisesta lamasta huolimatta?

Ruohotien (2005c) mukaan yksilön työura on riippuvainen hänen itsetuntemuksesta. Miten henkilö tuntee omat persoonalliset piirteensä, arvonsa ja oppimiskykynsä sekä kuinka hän toimii sosiaalisissa kontakteissa ja soveltaa tietoa muuttuviin tilanteisiin? (Ruohotie 2005c, 201.) Itsetuntemuksella voidaan tarkoittaa omien tunnetilojen sekä toimintansa tunnistamista sekä niiden kontrollointia. Itsetuntemuksen merkitystä voidaan tarkastella myös aidon johtajuuden näkökulmasta. Baron ja Parent (2015) tarkastelivat aidon johtajuuden kehittymistä, missä itse tuntemuksella oli suuri merkitys. Koulutuksen lisäksi tähän vaikutti turvallisuus sekä työympäristö. Positiivisen psykologian aidolla johtajuudella (authentic leadership) tarkoitetaan johtajan käyttäytymistä, joka näkyy sekä itsetuntemuksena että itseohjautuvana käyttäytymisenä sopusoinnussa organisaation kanssa. (Baron & Parent 2015.)

Työpaikkakouluttajat olivat tyytyväisiä työuraansa. Menestyksen taustalta heijastui työ- ja kehittymismotivaatio. Pylvään ym.(2013) mukaan itsesäätely liittyy vahvasti motivaatio. Sisäisen motivaation lähteinä olivat kunnianhimo, ammattilypeys ja kiinnostus omaa alaa kohtaan. Työmotivaation ylläpitämiseen vaikuttivat mahdollisuus vaikuttaa omaa työhönsä sekä kehittyä ammatillisesti. Omat kyvyt ja ponnistelu vaikuttavat työssä menestymiseen, joka vahvistaa työmotivaatiota. (Pylväs, ym. 2013.) Työpaikkakouluttajilla oli itsenäinen työtehtävä. He kokivat, että olivat pystyneet hyödyntämään kasvaneet taidot omassa työssä tai työuralla etenemisessä.

Työelämän muutokset ovat muokanneet johtajuutta tiimityömaisyteen ja sosiaalisten sekä vuorovaikutustaitojen merkitys on korostunut. Työpaikkakouluttajien kuvatessa omaa

työtehtäväänsä sekä työpaikkakouluttajana toimimista esille nousivat yhteistyö ja verkostoitumisen merkitys, erityisesti opiskelijan oppimismahdollisuuksien järjestämisessä. Nokelainen ja Ruohotie (2006) tutkivat johtajien tunneälyä neljän osa-alueen kautta: johtajien päätöksentekotaidot, johtamistaidot, suunnittelu- ja organisaatiotaidot sekä ihmissuhdetaidot. Alaiset nostivat erityisen tärkeään rooliin henkilösuhteita käsittelevät taidot, esimerkiksi toisten kannustaminen ja kehittäminen sekä halun käynnistää muutoksia. (Nokelainen & Ruohotie 2006.) Työpaikkakouluttajilla tuntui olevan luontainen halu kehittää itseään, mutta samalla myös halu auttaa toisia kehittymään. He kuvailivat, kuinka he itse kehittyivät kehittäessään muita. Samalla he kuvailivat työtään, kuinka he sovittelivat opiskelijan ohjaamiseen liittyviä tehtäviä eri toimijoiden kanssa.

Saattaa olla että nykyiset työpaikkakouluttajat ovat ammatillisen koulutuksen työvaltaisen oppimisen muutosagentteja. Murtonen (2004) mielestä ihmisen voi muuttaa käsityksiään kahdella tavalla. Rikastuttamalla hän tuo uutta tietoa laajentaakseen aikaisempaa tietoa. Radikaali muutos kyseenalaistaa nykyisen tiedon ja muuttaa käsityksiä oleellisesti. (Murtonen 2004, 81–83.) Työpaikkakouluttajilla oli tarve elää merkityksellistä elämää, joissa työ muodostui osaksi elämän kokonaisuutta. He arvostavat työtään ja ovat tottuneet jo epätyypillisiin työnmuotoihin ja jatkuvaan oman osaamisen kehittämiseen. He ovat kehittäneet ammatissa vaadittavaa osaamista työtehtävä- ja tilannekohtaisesti. He arvostavat koulutusta, mutta näkevät käytäntöön soveltamisen olevan keskeisessä roolissa tiedon syvässä prosessoinnissa. Heillä on kokemusta työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta sekä oppisopimuskoulutuksesta ja haluavat levittää oppisopimuskoulutusta eteenpäin.

Mirjam Virtanen (2013) tutki opettajien ja heidän esimiestensä tunneälyä. Opettajan työn keskeinen tunneälytaito oli empaattisuus. Esimiesten taidoissa nousi esiin konfliktien käsittelytaito. Molemmissa ammattiryhmissä nousi ja esiin ryhmä- ja yhteistyötaidot, itseluottamus sekä itsekontrolli. Työpaikkakouluttajien kuvatessa omaan työtään nousivat esille henkilöstö ja johtamisnäkökulmat, mutta heidän puheestaan paistoi läpi toisen huomioiminen sekä kehittämisen merkitys omassa ja muiden työssä. Oliko tämä luontainen taito vai oliko yhteiskunnan työelämä muovannut heistä joustavia ja sopeutuva?

Tunteiden yhteyttä aivoihin, älykkyyteen ja käyttäytymiseen tutkineet Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Thome (2000) käyttävät käsitettä ei-kognitiivinen älykkyys (noncognitive intelligence). He näkivät sen tarkoittavan luontaisia ominaisuuksia, kuten emotionaalisuus ja sosiaalisuus, joiden avulla henkilö sopeutuu ympäristön vaatimuksiin ja paineisiin. Heidän mukaan keskeisiä tekijöitä ovat itsetietoisuus (intrapersonal capacity), ihmissuhdetaidot (interpersonal skills), sopeutumiskyky (adaptability), stressin hallinta (stress management) sekä motivaatio ja yleiset

mielialatekijät (motivational and general mood factors). He näkevät sukupuolella olevan merkitystä kykyjen painottumisessa, esimerkiksi naiset ovat luontaisesti emotionaalisempia kuin miehet. (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Thome 2000.)

Goleman (2011, 8) puolestaan käyttää käsitettä tunneäly (emotional intelligence). Hänen mallinsa koostuu neljästä osa-alueesta: itsetuntemus, sosiaalinen tietoisuus, itsehallinta sekä ihmissuhteiden hallinta. Hänen mukaan motivaatio on keskeisessä roolissa toiminnan säätelyssä. Golemanin (2011, 8) mukaan tunneälyyn vaikuttaa itsetuntemus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus sekä ihmissuhteiden hallinta. Työpaikkakouluttajat suhtautuvat avoimesti kaikenlaiseen työhön sekä ponnistelevat kehittääkseen omaa osaamista pärjätäkseen työssä. Heidän vahva ammatillisen pohja erilaisista työtehtävistä antaa mahdollisuuden hyödyntää ja reflektoida omaa kokemuksia vahvistaen samalla omaa itseään sekä osaamistaan. Heillä on hiljainen tavoite, jota kohti he vähitellen pyrkivät. Tavoite ei ole työhön kohdistuva korkea asema tai taloudellinen hyöty, vaan enemmänkin oman itsensä ja hyvinvoinnin vahvistaminen. Tunneälyn ansiosta he haluavat tuottaa hyvää muille, toista auttamalla tai yhteiskuntavastuuseen vastaamalla. Heillä oli hyvin vahva oma sisäinen halu tehtävässä ja he olivat oppineet hyödyntämään erilaisia tilanteita oppiakseen uutta tai kehittääkseen asioita eteenpäin.

Työpaikkakouluttajat havaitsivat puutteita osaamisessaan ja osaavat lisätä pätevyyttään esimerkiksi hakeutumalla näyttötutkintomestarikoulutukseen. Oppisopimustoimistot tukevat heitä työssään. Työpaikkakouluttajien kouluttajakoulutuksessa tulisi ottaa huomioon myös työpaikkakouluttajien halu kasvaa. Csikszentmihályi (1975) havaitsi flow-tilan liittyvän ahdistuksen ja tylsistymisen välille. Työpaikkakouluttajan sisäistä halua kasvaa tukisi heidän jatkuva tarve kehittyä seuraavalle tasolle, pois mukavuusalueelta. Tähän haasteeseen on pyritty myös vastaamaan mentorointiohjelman avulla. Pienyrityksille yrittäjien välinen mentorointi toi tukea ja auttoi jaksamaan työssään. Isommat yritykset olivat kehittäneet oppiva organisaation. Yritykset työpaikkakouluttajat olivat talon sisäisiä mentoreita tai kouluttajia alemmille työpaikkakouluttajille tai työssäoppimisen ohjaajille.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTOIMENPITEET

7.1 Tutkimuksen toteuttamisen arviointi

Tutkimusmetodiksi valittiin laadullinen tutkimus, teemahaastattelut ja sisällönanalyysi, koska kyseessä oli aihe, josta ei ollut viimeaikaista tietoa, oli luontevaa lähestyä aihetta pienemmällä otoksella ja hakemaan johtolankoja aiheen ympäriltä. Laadullinen tutkimus sopii hyvin johtolankojen, heikkojen signaalien etsintään. Tutkimustuloksia voidaan käyttää tulevien tutkimuksien aiheiden suuntana ja yleistämisen näkökulmasta aihe tarvitsee lisää tutkimuksia.

Tiedonhankinnan menetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jolla aiheelle syntyi mahdollisuus elämiseen, mutta samalla aloittavan tutkijan oli kuitenkin helpompi rajata aihetta. Täysin aineistolähtöisessä tutkimuksessa olisi ollut järkevämpää käyttää avointa haastattelua, mutta täysin aineistolähtöiseen tutkimukseen, esimerkiksi grounded teoriaan, ei lähdetty. Aineistolähtöisiä menetelmiä tutkineet Martikainen ja Haverinen (2004); Soininen ja Merisuo-Storm (2009) kuvaavat aineistolähtöistä menetelmää haasteelliseksi ja vaikeaksi toteuttaa, jopa kokeneempien väitöskirjatekijöiden keskuudessa, eivätkä he suosittelle sitä pro gradu- tutkielmien käyttöön (Martikainen & Haverinen 2004, 154–155; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 45.)

Valitut menetelmät sopivat sekä tämän tutkimuksen tarkoituksen että tutkijan omiin lähtökohtiin. Teemahaastattelun laaditut teemat ja teoriaohjaava sisällönanalyysi olivat sopusoinnussa keskenään. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä olisi tarvittu ennakkoon tarkemmin laadittu teoreettinen viitekehys, joka olisi ohjannut suoraan teemojen ja kysymysten valintaan. Tämä olisi myös ohjannut vastaukset suoraan valittujen luokkien mukaan. Tätä menetelmää Tuomi ja Sarajärvi (2013, 113–114) kuvaavat olemassa olevan teorian testaamisena uudessa kontekstissa. Aloittavan tutkijan oppimisprosessia ja oman päättelykyvyn kehittymistä tuki paremmin teoriaohjaava sisällönanalyysi. Samoin teoriaohjaava sisällönanalyysi avoin lähtökohta antaa paremmat mahdollisuudet uuden tiedon muodostamiseen. Teoriaan yhdistäminen taas antaa aloittavan tutkijan tutkimukselle luotettavuutta.

Haastatteluprosessissa Ruusuvuori ja Tiittula (2009, 12) toteavat, että haastattelija osallistuu aina tiedon tuottamisprosessiin, esimerkiksi kysymysten muotoilulla. Tulosten yleistämiseen tarvitaan laajempi otanta, esimerkiksi määrällisen tutkimuksen strukturoidulla kyselylomakkeella. Haastattelun vahvuutena oli, että haastateltava pystyi tarkentamaan kysymyksiä tai huomautessaan, ettei haastateltava ollut ymmärtänyt kysymystä, muotoilemaan ne uudelleen. Lisäksi haastatteluissa pyrittiin välttämään johdattelevia kysymyksiä. Niitä esiintyi tutkimuksen kannalta oleellisissa kohdissa. Esimerkiksi tutkija selvensi tai kokosi yhteen haastateltavan kertomusta ymmärtääkseen asian sisällön oikein. Tähän haastateltava vastasi kyllä tai ei, ja jatkoi tarkentaen omaa näkemystään. Haastateltava vaikuttaa haastatteluun myös nonverbaalisella viestinnällä. Tähän kiinnitettiin huomioita, mutta haastattelu on aina kahden henkilön välinen vuorovaikutustilanne ja tätä ei pystytä kokonaan välttämään. Nämä asiat tulee huomioida tulosten luettavuutta arvioitaessa.

Tutkimuksessa haettiin vastausta työpaikkakouluttajan osaamiseen. Työpaikkakouluttajien esittämät näkemykset vaadittavasta osaamisesta (opiskelijan ohjaamiseen liittyvät tekijät, ammatillinen osaaminen sekä työpaikkakouluttajaan itseensä liittyvä osaaminen) olivat samansuuntaisia kuin aikaisemmista ei tutkimuksellisesta tuloksista oli aistittavissa. Työpaikkakouluttajien pätevydestä ei ollut selkeää tietoa, mutta tutkimuksessa nousseet asiat sopivat aikaisempiin näkemyksiin asiantuntijan vaatimuksista, joten tulosten voidaan päätellä niiden olevan luetettavia. Lopullinen työpaikkakouluttajan osaaminen oli tutkimuksella haettu tietämys, hiljainen tieto. Tämä tutkimus toimii tähän tarkoitukseen, mutta aihe on ajankohtainen ja kaipaa lisätutkimusta, koska tutkimuksella saatiin vasta pintaraapaisu työpaikkakouluttajan osaamista ja roolista opiskelijan oppimisen ohjaajana. Seuraavissa kappaleissa pohditaan muutamia aiheen ympärille syntyneitä näkökulmia, joita tulisi tutkia lisää.

7.2 Työpaikkakouluttajan ammatillisen osaamisen tulevia näkökulmia

Tutkimuksessa nousi voimakkaasti esille motivaation vaikutus niin ohjaamisessa kuin oman toiminnan säätelyssä. Tutkimuksella haettiin tietoa työpaikkakouluttajien ammatillisesta osaamisesta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin motivaatioon, itsesäätelyyn sekä pätevyteen. Laadullinen tutkimus antaa heijastumia, mitä ei voida yleistää. Tämän tutkimuksen pohjalta työpaikkakouluttajien roolia opiskelijan oppimisen vastuuhenkilönä vaatisi lisätutkimuksia. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta oppimisen siirtyvän yhä enemmän työpaikoille. Työpaikoilla on halua ohjata opiskelijoita, tehdä yhteistyötä oppilaitosten kanssa sekä kehittää osaamistaan opiskelijan ohjausprosessissa. Työpaikkakouluttajat seurasivat yhteiskunnan tilannetta

ja olivat halukkaita lisäämään työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Aiheesta olisi hyvä tehdä laajempi tutkimus huomioiden tarkemmin, miten asiat heijastuvat opiskelijan tai oppilaitoksen näkökulmasta. Lisäksi olisi hyvä kartoittaa muiden opiskelijan ohjaamiseen liittyvien henkilöiden motivaatiota toimia opiskelijan ohjaajana. Tutkimuksessa nousi esiin työympäristön vaikutus ja työpaikkakouluttajien kokema tuen tarve opiskelijan ohjausprosessissa. Jos työpaikkakouluttaja on ainoa motivoitunut henkilö opiskelijan ohjaamisessa, se ei vielä takaa onnistunutta oppimisympäristöä opiskelijalle. Lisäksi tutkimuksessa ei selvinnyt kuinka paljon opiskelijoita työpaikat voivat ottaa.

Tutkimusta tehdessä pyrittiin havainnoimaan heikkoja, piileviä signaaleja työpaikkakouluttajan ammatilliseen osaamiseen liittyen. Erityisesti jäin pohtimaan, mitkä tekijät olivat vaikuttaneet työpaikkakouluttajien jatkuvaan kehittymiseen ja kehittämisen tarpeeseen. Olisin halunnut syvällisemmin analysoida oliko 1990-luvun lamalla, 1970–1980-luvulla syntyneiden työpaikkakouluttajien ammatillisella polulla sekä itsesäätelytaitoilla yhteys. Haastatellut työpaikkakouluttajat olivat motivoituneita ja joustavia työntekijöitä. Kuinka paljon lama on vaikuttanut heidän oman toiminnan säätelyyn ja jatkuvaan tarpeeseen kehittää itseään? Kuinka paljon heihin kohdistuneet kasvatustoimenpiteet olivat vaikuttaneet heidän asenteeseensa ja haluunsa kouluttautua? Heidän motivaation lähteenä oli jatkuva asteittainen kehittyminen. Tukeeko nykyinen koulutusjärjestelmä riittävästi yksilöllistä ja asteittaista kehittymistä, vai halutaanko oma asema saavuttaa liian nopeasti, jolloin ponnisteluvaihe ja siinä hankittu perustaitojen pohja häviää? Miten voisimme siirtää jatkuvan kehittymisen nykyiseen yhteiskunnalliseen muutosprosessiin? Voisiko verkkopedagogisia ratkaisuja käyttää paremmin hyödyksi lahjakkaiden akateemisten tai ammatillisen taitojen tukimuotona?

Tutkimuksessa nousi esiin heijastuma emotionaalista piirteistä. Työpaikkakouluttajat suhtautuivat positiivisesti opiskelijan ohjaamiseen, vaikka se kuormittikin heidän normaalia työnkuvaa. Tutkimuksen perusteella jäi myös heijastuma heidän aikaisemmista koulukokemuksista, halusta kehittää työpaikkaansa, mutta myös halusta auttaa toisia. Tutkimuksen perusteella jäi mielenkiinto tarkastella tarkemmin ja laajemmalla aineistolla työpaikkakouluttajien koulu- ja työkokemuksien vaikutusta ohjausmotivaatioon. Miten motivaatio näkyy suhteessa eri ikäpolvien koulu- ja työkokemuksiin? Miten luontaiset ominaisuudet vaikuttavat motivaatioon? Tutkimuksessa heijastuivat tunneäly ja sosiaaliset taidot. Onko työpaikkakouluttajilla ammatillisen osaamisella ja tunneälyllä yhteyttä suuremmassa joukossa?

7.3 Työpaikkakouluttajien osaaminen ja oppisopimuksen kehittäminen

Haastatellut työpaikkakouluttajat olivat hyvin positiivisia ja heidän puheistaan nousi esille halu toimia työpaikkakouluttajana sekä kehittää oppisopimuskoulutusta laajemmalle alueelle. Kyseessä on laadullinen tutkimus, muutaman oppisopimuskouluttajan näkemys, mutta tutkimustulokset vastasivat Metsätokilan ym. (1999) ja Leinon (2011) tutkimustulosta työpaikkojen positiivisesta suhtautumisesta oppisopimuskoulutusta kohtaan. Työpaikkakouluttajat voidaan nähdä oppisopimuskoulutuksen kehittäjinä tulevaisuudessa. Haastatellut työpaikkakouluttajat olivat löytäneet keinoja motivoitakseen itseään opiskelijan ohjaamisessa. Omat henkilökohtaiset oppimiskokemukset ja ymmärrys antoivat voimia kehittyä ohjaajana. Tärkeässä roolissa oli myös oppisopimuskoulutuskeskusten tuki työpaikkakouluttajille sekä myös samalla muille työpaikoilla toimiville ohjaajille.

Leino (2011) tuo esille oppisopimuksen aikuisten koulutusmuotona. Myös haastatellut työpaikkakouluttajien kokemukset koskivat aikuisten oppisopimuskoulutuksesta. Kouluttajat suhtautuivat nuoriin positiivisesti, mutta ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksot olivat tuonneet esiin nuorten kanssa toimimisen vaatimukset. Nykyiset nuoret suhtautuivat eri tavoin työntekoon suhteessa aikaisempiin sukupolviin. Lisäksi nuorten työelämänvalmiudet tarvitsevat erilaista tukea. He ymmärsivät oppisopimusopiskelijan aloittelijan tason, mutta oppisopimuskoulutuksessa opiskelijalta edellytetään itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta oman osaamisen lisäämiseen. Käsitys oppisopimuskoulutus sopii ”kouluallergisten” koulutusmuodoksi, näyttää tämän tutkimuksen mukaan vääristyneeltä mielikuvalta. Nuorille suunnattu oppisopimus ja nykyisessä työelämässä pärjääminen edellyttävät opiskelijoilta lahjakkuutta, sosiaalisia taitoja, sitkeyttä sekä vastuuta toimia aktiivisena työyhteisön jäsenenä. Tämän tulkinnan valossa oppisopimuskoulutus sopii lahjakkaiden ja itseohjautuvien opiskelijoiden koulutusmuodoksi.

Nuoret, joilla on heikot opiskelutaidot tai alhainen motivaatio tarvitsevat runsaasti ohjausta suoriutuakseen oppisopimuskoulutuksen vaatimuksista. Irjala (2014) tuo esille erityisryhmien, erityisesti lievästi kehitysvammaisten tarvitsevan erityisiä tukitoimia, erityisesti oppisopimuskoulutuksen alussa. Kansainvälisestikin, esimerkiksi Ranskassa on todettu haasteellisemmassa vaiheessa olevien nuorten tarvitsevan työhön valmentautumisjaksoja. (Vartiainen & Viinisalo 2009.)

Työpaikkakouluttajat toimivat esimiesasemaa, kuten Leinokin (2011) totesi. Heidän ammatillinen työnkuva vaatii erilaisia ohjaus- ja henkilöstötaitoja, kuten ohjaustaitoja toimia erilaisten ihmisten kanssa. Kokeneempi työpaikkakouluttaja kuvasi koskettavasti, kuinka paljon he näkevät vaivaa löytää erilaisille työntekijöille oman paikkansa yrityksessä. Ei voida kuitenkaan

olettaa, että kaikilla työpaikkakouluttajilla ja työpaikoilla olisi valmiuksia antaa näin perusteellista ohjausta. Työpaikkakouluttajat tarvitsevat ohjausta ja tukea käsitellä nuorten kanssa syntyviä pedagogisia ja sosiaalisia haasteita. Tähän auttaisi esimerkiksi tiiviimpi yhteistyö muodollisen koulutusorganisaation kanssa.

Eri osapuolten rooleissa sekä yhteistyössä oli aistittavissa haasteita työpaikan ja muodollisen koulutuksen välillä. Työpaikkakouluttajilla on osaamista oman työpaikan tarpeissa, työtehtävissä tarvittavissa taidoissa sekä tulevaisuuden haasteissa. Työpaikkakouluttajat suhteuttivat työssäoppimisohjaajien ammattitaitovaatimukset samantasoiksi tai alemmiksi omiinsa verrattuina. Opettajien ammattitaitovaatimukset nähtiin selkeästi erilaisina. Opettajan osaamista pidettiin yleisluontoisena, teoreettisena ja opiskelijan holhoamisena. Tätä voidaan ymmärtää suomalaisen koulutusjärjestelmän opettajan kunnioituksella ja arvostuksella. Samalla heijastui oma kokemus, ettei koulutus ollut vastannut täysin työelämässä tarvittavaa osaamista.

Taustalla vaikuttavat myös työpaikkakouluttajan ja opettajan erilaiset näkökulmat työn osaamisvaatimuksiin ja koulutuksen tavoitteisiin. Työelämä on hyvin vahvasti sidoksissa kilpailukykyyn ja taloudellisuuteen. Koulutusorganisaatioissa oli pitkään hyvin vakaat olot. Kouluille on aina riittänyt opiskelijoita ja taloudellisuuskin on ollut turvattu valtion toimesta. Opettajat ovat tottuneet yhden polun opettamistyyliin eikä heillä välttämättä ole ollut tarvetta rakentaa yksilöllisiä polkuja, joita oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttajat ovat toivoneet. Nykyinen koulutusrakente- ja tutkintouudistus muuttaa koulumuotoisen koulutuksen myös opiskelijoille yksilöllisimmiksi poluiksi. Tämä avaa mahdollisuuden yhteiseen keskusteluun ja yhteisten toimintatapojen luomiseen työpaikkojen ja oppilaitosten välillä. Eräs työpaikkakouluttaja ehdotti yhteisiä työpaikkakouluttajakoulutustilaisuuksia työpaikkojen ja koulujen välille. Työpaikkakouluttajat arvostivat verkostoitumista ja sen kautta kehittymistä. Opettajien ja työpaikkakouluttajien ammattitaidon kehittämisen edellytyksenä on luonnollinen ja pitkäjänteinen yhteistyö eri toimijoiden välillä (Suomalainen 2000, 13).

Suomalaisen työpaikkakouluttajan työn vaatimukset ovat hyvin lähellä eurooppalaisia kollegoita. Vartiainen ja Viinisalo (2009) toivat esille, että Saksassa meisterit ovat hyvin kiireisiä, ja heillä ei jäänyt aikaa opiskelijan ohjaamiselle. Suomessakin työpaikkakouluttaja toimii koordinoivassa asemassa, hoitaen henkilöstöasioita. Vastuu työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta on silloinkin helppo siirtää hänelle. Saksalaisen mallin mukaan opiskelijan ohjaaminen ja työn opettaminen jää muille työntekijöille tai työssäoppimisen ohjaajille. Työpaikkakouluttajan rooliin kuuluu enemmän hallinnollisia ja byrokraatiaan kohdistavia vaatimuksia, mikä selittänee työpaikkakouluttajien kiinnostuksen NTM koulutukseen eikä opettajan pedagogisiin opintoihin. He tarvitsevat työssään opiskelijan ohjaamiseen ja menetelmiin liittyviä tietotaitoja, pystyäkseen

tukemaan ja ohjaamaan työntekijöitä tai opiskelijaa solmukohtien yli. Heidän asemansa työpaikoilla vastaa kouluissa koulutuspäällikön tehtävää ja tämä voi selittää miksi työpaikkakouluttajilla on haasteita löytää opettajien kanssa yhteinen kieli.

Työpaikkakouluttajalla ja opettajalla ei ole selkeää yhtenäistä näkemystä omasta sekä toisen roolista. He ovat lähtökohtaisesti ajautuneet työhönsä eri syistä. Työpaikkakouluttajan lähtökohtana on oman työn tekeminen, ohjaamisessa oman minän ja yrityksen kehittyminen. Heillä on osaamista ja näkemystä ammattialasta sekä siitä kuinka työtä kannattaa tehdä. Opettajan lähtökohtana on opettajana toimiminen eli opiskelijan ohjaaminen mahdolliseen tulevaan työhön. Opettajan kiinnostuksen kohteena on, miten saa opiskelijan oppimaan.

Työpaikkakouluttajalla ja opettajalla on erilainen turvallisuuden tunne työn jatkuvuudesta. Työpaikkakouluttajat ovat joutuneet taistelemaan työpaikastaan ja kehittämään omaa osaamistaan saadakseen säilyttää työnsä ja pysyäkseen kilpailukykyisinä työmarkkinoilla. Muodollisen koulutuksen tila ehti olla suhteellisen stabiili ennen nykyistä koulutusmuutosta. Virassa oleva muodollisen koulutuksen opettaja elää vuosi kerrallaan. Hänen ei ole tarvinnut huolehtia, tuleeko opiskelijoita tai miten pitää kehittää itseään opettajana. Virka on taannut palkan opetusvelvollisuudesta ja koulutuksen järjestäjän tehtäväksi on jäänyt huolehtia, että kyseisellä opettajalla on riittävästi hänen osaamistaan vastaavaa työtä. Työpaikkakouluttajien ja opettajien yhteisen ymmärryksen rakentamista, voisi tapahtua erään työpaikkakouluttajan ehdotuksesta yhteisillä työpaikkakouluttajakoulutuksilla. ”Kentällä” osataan asiat ja tiedostetaan osaamisen kehittymisen tarpeet. Viinisalo (2013, 36–39) ilmaisee huolen oppilaitoksen paineesta myydä omaa osaamistaan, eikä koulutus toteudu välttämättä aidosta opiskelijaa tukevasta halusta. Oppisopimuskoulutus ja oppisopimuskoulutuskeskukset toimivat eri osapuolten välissä, joten heidän tulisi aktiivisesti toimia yhteistyön sillanrakentajina. Molemmilla osapuolilla on vahvuuksia ja ammatillista osaamista omilla sektoreilla. Heillä on halua yhteistyöhön, mutta he tarvitsevat siihen puolueettoman puheenjohtajan.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Andersson, P., Köpsen, S., Larson, A. & Milana M. 2013. Qualification parths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education* 35(1). London: Routledge, 102–118.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998/811/ 6§ Oppisopimus. Koulutuslait. Lakikokoelma 2008. Helsinki: Edita.

Aunola, K. 2002. Motivaation merkitys ja kehitys kouluikässä. Teoksessa Nurmi & Salmela-Aro (toim.) *Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105–126.

Baron, L. & Parent, E. 2015. Developing Authentic Leadership Within a Training Context: Three Phenomena Supporting the Individual Development Process. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 22(1), 37–53.

Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. & Thomé, E.P. 2000. Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences* 2000(28), 1107–1118.

BIS Department for Business Innovation & Skills. 2012. Evaluation of Apprenticeships Employers. BIS research paper number 77.

Deci, E. & Ryan, R. 2008. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology* 49(1), 14–23.

Cedefop. 2012a. Apprenticeship supply in the Member States of the European Union. Final report. European commission.

Cedefop. 2012b. Developing apprenticeships. European commission. Briefing note 2012(5).

Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15, 338–344.

Csikszentmihályi, M. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihályi, M. 2014. *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer.

- Dreyfus, S. 2004. The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(2) 177–181.
- Eduskunta. 2014. Innovaatiot, työelämän uudistukset ja kestävä kasvu tulevaisuusselonteon painopisteena. <http://web.eduskunta.fi/Resource.phx/pubman/temlates/2.htx?id=6858>. (Luettu 15. 10.2014.)
- Engeström, Y. 2007. From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. *Management Learning*, 38(3), 271–275.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 2005. Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Goleman, D. 2011. Aivot ja tunneäly. Uusimmat oivallukset. Suom. Mia Heiskanen. 1.painos. Parainen: Samsaraa Tasapaino-opaat.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytänteet. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 59–82.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2010. Osaamisesta ammatinhallintaa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77–105.
- Halttunen, T. 2010. Ryhmämuotoinen AHOT-ohjaus. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö. *Oivalla osaaminen*. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:1, 61–66.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruktointi. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Helakorpi, S. 1992. *Ammattikasvatus – filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita*. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. *Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu*. osaja.net. 2009(4). <http://www.uasjournal.fi/index.php/osaaja/index>. (Luettu 16.10.2014.)
- Helakorpi, S. (toim.) 2010. *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi, S. & Tertsunen, T. 2006. Millaista ammattitaitokäsitystä WorldSkills –kilpailutehtävät edustavat? Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Honka, J. & Ruohotie, P. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Hohkatukia, J., Ahokas, J. & Simola, A. 2014. Kriisien jälkeen Suomen talouden kehitys vuosina 2013–2013. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT Tutkimukset 176.
- Hollenbeck, K. & Huang, W-J. 2013. Net Impact and Benefit-Cost Estimates of the Workforce Development System in Washington State. Kalamazoo: MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Honkasalo, R. 2013. Muuttuvat kunnat koulutuksen järjestäjinä – Nykytilanne ja avoin tulevaisuus. Tilannekatsaus –Tammikuu 2013. Opetushallitus. Muistiot 2013:1.
- Hämäläinen, P. 2001. Jaksamisesta innostumiseen – työssä ja elämässä. Helsinki: Tammi.
- Hätönen, H. 2013. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Helsinki: Opetushallitus, Educa-Instituutti.
- Irjala, M. 2014. Tuettu oppisopimuskoulutus – erityisryhmille mahdollisuus ryhmän yhdenvertaisuuteen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen luomo. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeen aikuiskoulutuskeskus.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18–48.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, E., Kortelainen, T. & Saarti, J. 2014. Julkaise tai tuhoudu! Johdatus tieteelliseen viestintään. Tampere: Vastapaino.
- Kollanus, T. & Silvennoinen, H. 1998. Oppisopimus lisäkoulutuksena. Euroopan sosiaalirahaston Suomen tavoite 3 -ohjelma. Helsinki: Työministeriö, Edita.
- Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Kumpulainen, T, Lahdenkauppi, M. & Meriläinen, R. 2014. Ammatillisen koulutuksen opettajat Suomessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Helsinki: Opetushallitus, 94-108.
- Kupiainen, M. & Leppänen, A. 2009. Ammatillinen osaaminen luovassa tietotyössä: esimerkkinä tv-toimitus*. Työelämän tutkimus-Arbetslivsforskning 2009(3), 193–204.
- Kurki, A-M. 2008. Opiskelijoiden kokemat ohjaustarpeet oppisopimuskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

- Kurtti, J. 2012. Hiljainen tieto ja työssä oppiminen – Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Kyrö, P. & Ripattila A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006.
- Kyrölahti, E., Kuoppamäki, R. & Tolonen R. 2009. Henkilökohtainen opetussuunnitelma kehittää itsesäätelyvalmiuksia. *Ammattikasvatuksen aikakausi* 2009(1), 48–58.
- Lakio, L. 2014. Oppisopimuskoulutuksen vertaisarvioinnin kansalliset arviointialueet ja kriteerit. Opetushallitus.
- Lammi, A. 2012. Opas työpaikkakouluttajien toteuttamiseen. Opetushallitus, Euroopan unioni Euroopan sosiaalirahasto.
- Lankinen, S. & Viinisalo, K. (toim.) 2008. Ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Helsinki: Helsingin kaupunki opetusvirasto.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimamateriaalit.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Joensuu: Itäsuomen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Leino, O. 2013. Oppiminen työpaikalla. Teoksessa K. Viinisalo (toim.) *Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla*. Vaasa: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 69–81.
- Liukkonen, J. 2002. Työn merkitys ja motivaatio. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A: Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi?* Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 65–97.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2002. Motivaatio ja minäkäsitys. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A: Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi?* Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 99–120.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. 2006. *Taitolajina työ: johtaminen ja sisäinen motivaatio*. Helsinki: Edita.
- Malmberg, L-E & Little, T. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 127–144.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. (2004) Grounded theory-menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.
- Maslow, A. 1968. Some Educational Implications of the Humanistic Psychologies. *Journal Harvard Educational Review*. Harvard Education Publishing Group 1968(4), 685–696.

- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Helsinki: International Methelp.
- Metsä-Tokila, T., Tulkki, P. & Sahonen, P. 1999. Oppilaitoskeskeisyydestä työelämäpainotteiseen ammatilliseen koulutukseen. Helsinki: Euroopan sosiaalirahasto, opetusministeriö ja Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Metsä-Tokila, T., Tulkki, P. & Tuominen, P. 1998. Ammattitaito, koulutus ja työ. Helsinki: Edita.
- Mulder, M. 2015. Conceptions of professional competence. Teoksessa S: Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) International Handbook on Research into professional and practice-based learning. Section Professions and the workplace. Springer, (Painossa)
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–90.
- Niemelä, R-H. 2013. Kokemukset ja opettajien väliset erot osaamisen tunnistamisen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Niemiec, C., Ryan, R. & Deci E. 2009. The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality* 34(3), 291–306.
- Niitamo, P. 2002. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa Nurmi & Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 40–52.
- Nikkilä, M. 2012. Oppisopimuskoulutuksen opas 2012. Oulu: Veltor.
- Nikkilä, M. 2013. Avaimet työelämään. Oulu: Veltor.
- Nokelainen, P. 2008. Modeling of Professional Growth and Learning. Bayesian approach. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2010(1), 4–12.
- Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2013(1), 4–9.
- Nokelainen, P. 2014. Modeling the Characteristics of Vocational Excellence: A Case Study with Finnish WorldSkills Competitors, (Painossa)
- Nokelainen, P. & Ruohotie, P. 2006. Johtamisen tunnealy työntekijöiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2006(1), 62–72.
- Nokelainen, P., Ruohotie, P. & Korpelainen, K. 2009. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen – Huippuosaajaksi kasvaminen ja kasvun edellytykset: laadullisen aineiston yhteenveto. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2009 (1), 33–46.

www.nuorisotakuu.fi. (Luettu 17.7.2014.)

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulussa. Aikuiskasvatus, 2012(1), 17–28.

Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Opetushallitus. 2008. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2010. Ammattikoulutus Suomessa Ammattiosaamista, tietoja ja taitoja työelämään sekä jatko-opintoihin. <http://www.oph.fi>. (Luettu 15.1.2014.)

Opetushallitus. 2012. Finecvet suunnan näyttäjänä. Kokeiluista käyttöönottoon! Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöönottoon. Oppaat ja käsikirjat 2012:3.

Opetushallitus. 2014a. Osaamisperusteisuus todeksi - askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille, TUTKE 2 toimeenpanon tukimateriaali. http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf. (Luettu 13.11.2014.)

Opetushallitus. 2014b. Työpaikalla tapahtuva koulutus ja tietopuolinen koulutus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus/tyopaikalla_tapahtuva_koulutus_ja_tietopuolinen_koulutus. (Luettu 28.8.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Tasapainoiseen työllisyyskehitykseen 2025.Ehdotus koulutustarjonnan tavoitteiksi vuodelle 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön työelämämuistioita ja selvityksiä 2011:15. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr16.pdf?lang=fi>. (Luettu 13.6.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 Kehittämisuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014a. Toisen asteen koulutuksen ja vapaan sivistystyön rakenneuudistus 2014–2016. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Toisen_asteen_rakenneuudistus/index.html. [verkkajulkaisu]. (Luettu 15.6. 2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014b. Tiedotteet 7.2.1014. [verkkajulkaisu]. http://www.okm.fi/OPM/Tiedotteet/2014/02/oppisopimusavustukset.html?lang=fi&extra_locale=fi. (Luettu 8.5.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014c. Näyttötutkintojärjestelmän kehittäminen. [verkkajulkaisu]. <http://okm.fi/OPM/Verkkouutiset/2014/10/nayttotutkinto.html>. (Luettu 2.1.2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014d. Oppisopimuskoulutus. [verkkajulkaisu]. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/oppisopimuskoulutus/index.html. (Luettu 30.8.2014.)

- Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin - Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 13-37.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Paloniemi, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 41–55.
- Pietiläinen, V. 2008. Opettajan ammatillisen kompetenssin ytimessä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2008(3), 38–45.
- Pikkusaari, S. 2012. Työ(hön)valmennus on taitolaji. Turenki: Kiipulasäätö.
- Pintrich, P. R. 2000. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 89–139.
- Pohjonen, P. 2007. Ammatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu – Professional Growth. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 224–233.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Helsinki: OKKA - Opetus,- kulttuuri ja koulutusalojen säätö, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 229–246.
- Polo, Sirpa (2004). Minästäkö kaikki riippuu? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Pursiainen, A. 2001. Työpaikkakouluttaja mentorina – henkilöstön kehittämisestä vuorovaikutussuhteessa kaupan esimiesvalmennuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Roisko, H. 2013. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen lennonjohtajan työssä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2013(1), 10–31.
- Pääministeri Aleksander Stubbin hallitus ohjelma 24.6.2014. Valtioneuvoston kanslia. [verkkojulkaisu]. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi.jsp>. (Luettu 30.6.2014.)
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede – sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantanen, M. 2011. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkimus oppisopimuskoulutuksella – Opiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja työssäoppimisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Renko, M. 2014. Oppisopimuskoulutus kaupan alalla – Nuoren aikuisen työntekijän ammatillisen osaamisen kehittyminen koulutuksessa ja työssä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Rigby, S & Ryan, S. 2011. Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound. Santa Barbara, California: ABC-CLIO
- Rubin, A. 2010. Muuttuvan ajan muuttuvat haasteet. Mihin tulevaisuuden tutkimuksen opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota? Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos, 5–80.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Motivation and Self-Regulation in Learning. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical understandings for Learning in the Virtual University. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 37–71.
- Ruohotie, P. 2005a. Kvalifikaatioiden ja kompetenssin kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus.
- Ruohotie, P. 2005b. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammatikasvatuksenaikakauskirja 2005(3), 4–18.
- Ruohotie, P. 2005c. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 200–218.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 3.painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssi tutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P & Nokelainen, P. 2000. Modern Modeling of Student Motivation and Self-Regulated Learning. Teoksessa P. Ruohotie & P. Pintrich (toim.) Conative constructs and self-regulated learning, Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 141–193.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 2000 (1), 54–67.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–172.
- Siltala, J. 2013. Nuoriso - Mainettaan parempi. Helsinki: WSOY.
- Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2007(27), 218–222.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009 Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet, Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa D. C. Berliner & R.C. Calfee (toim.) *Handbook of Education Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.
- Suomalainen, H. 2000. Opettajien ja työpaikkakouluttajien ammattitaidon kehittäminen. Teoksessa: K. Harra, V. Raitaniemi & P. Ruohotie (toim.) *Työpaikkakouluttajan opas*. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö-OKKA-säätiö, 11–15.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Ammatillinen koulutus [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. http://tilastokeskus.fi/til/aop/2013/aop_2013_2014-09-23_tie_001_fi.html. (Luettu 29.1.2015.)
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulma hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista ja taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33–58.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullisen tutkimus ja sisältöanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiön julkaisuja, Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja.
- Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3(2), 130–154.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 79-95.

Työelämän tutkimusyhdistys ry. 2014. Työelämän tutkimus – mitä se on? [verkkójulkaisu]. <http://www.tyoelamantutkimus.fi/yhdistys/tyoelaman-tutkimus-mita-se-on/>. (Luettu 16.11.2014.)

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista – teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Töytäri, A. & Piirainen, A. 2014. Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2014(1), 46–61.

Valtioneuvosto, 2014. Tasavallan presidentin esittely. [verkkójulkaisu]. <http://valtioneuvosto.fi/toiminta/paatokset/paatos/fi.jsp?oid=426439>. (Luettu 8.10.2014.)

Vartiainen, H. J. & Viinisalo, K. 2009. Oppisopimus Euroopassa - hyviä käytäntöjä etsimässä. Opetusministeriön julkaisuja 2009:11.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Viinisalo, K. 2008. Näkökulmia oppisopimuskoulutukseen - aineksia tulevaisuuden pohdintaan. Teoksessa: S. Lankinen & Viinisalo, Kari (toim.) Ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta-koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto, 139–168.

Viinisalo, K. 2013. Oppisopimuksen pedagogiikka. Teoksessa K. Viinisalo (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät, 13–46.

Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.

Virtanen, A. 2014. Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2014(1), 10–27.

Virtanen, H. J. 2008. Helsingin oppisopimuksen historiaa. Teoksessa S. Lankinen & Viinisalo, Kari (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto, 61–70.

Virtanen, M. 2013. Opettajien emotionaalinen kompetenssi – Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Ylönen, M. 2011. Aikuiset opin polulla. Oppimiskeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttamishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.

LIITTEET

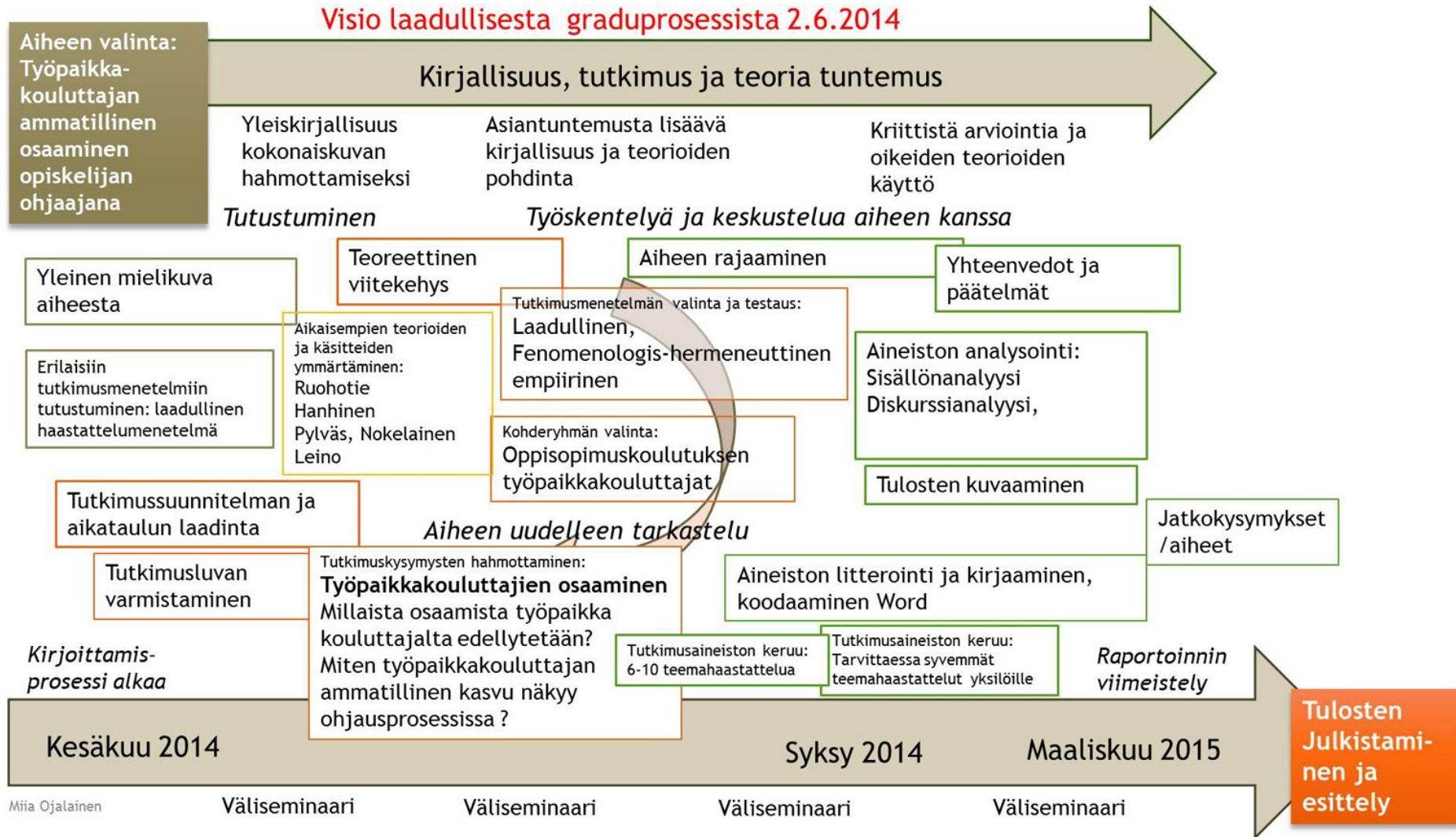
Liite 1 Tutkimussuunnitelma kesäkuu 2014

Liite 2 Haastateltavien työpaikkakouluttajien valintaan vaikuttavat tekijät

Liite 3 Haastattelulomake: työpaikkakouluttaja

Liite 4 Haastatteluteemojen ydinasiat

Liite 5 Esimerkki sisällönanalyysistä



Haastateltavien työpaikkakouluttajien valintaan vaikuttavat tekijät

Liite 2(1)

- Koko
- Toimiala
- Sijainti
- Liikevaihto
- Kokemus oppisopimustyöpaikkana

- Nuoret 15v. +
- Nuoret 20-19v, ilman aikaisempaa tutkintoa
- Nuoret 20-29v. Aikaisemmalla tutkinnolla
- Aikuiset 30v+ työllistyminen tutkinto (ei tutkintoa)
- Aikuiset 30v + ammatillinen pätevytyminen aikaisemmassa työpaikassa (tutkinto/ei tutkintoa)
- erityisryhmät



- Tutkintoon tähtäävää (ammatillinen perustutkinto, ammatti- tai erikoisammattitutkinto)
- Lisäkoulutus (ammatillisen koulutuksen jälkeen, korkeakoulutuksen jälkeen, työllistymiseen tähtäävää, valmentavaa koulutusta)
- Usean työnantajan kanssa tehtävä oppisopimus
- Yrittäjäoppisopimus
- Työpaikkakouluttajakoulutuksen osallistunut
- Kokemus ohjaamisesta
- Koulutustausta

Haastattelulomake: työpaikkakouluttaja

Liite 3(1)

NeMo-HAASTATTELURUNKO

TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA AMMATILLINEN KASVU

HAASTATTELU PVM: ____ . ____ . 2014

TAUSTATIEDOT:

KOULUTUSORGANISAATIO

NIMI: _____

TOIMIALA: _____

HENKILÖSTÖMÄÄRÄ: _____

OPPISOPIMUS

OPPISOPIMUSMÄÄRÄ: _____

OPP.MUOTO: _____

TYÖPAIKKAKOULUTTAJIA: _____

HENKILÖ

NIMI: _____

SÄHKÖPOSTI: _____

SUKUPUOLI: _____

IKÄ: _____

KOULUTUS (TUTKINTO/TUTKINNOT): _____

AMMATTITAITOKILPAILUOHJELMA

Ei ole osallistunut

On osallistunut:

Kilpailija _____ Valmentaja _____ Muu _____

Taitaja vuosi _____, sijoitus _____, laji _____

EuroSkills vuosi _____, sijoitus _____, laji _____

WorldSkills vuosi _____, sijoitus _____, laji _____

_____ vuosi _____, sijoitus _____, laji _____

NYKYINEN TYÖTEHTÄVÄ: _____

MUUT VASTUUTEHTÄVÄT: _____

TYÖKOKEMUS NYKYISESSÄ TEHTÄVÄSSÄ: _____ VUOTTA.

TYÖKOKEMUS YHTEENSÄ: _____ VUOTTA.

JOHTAMIS/ESIMIESTEHTÄVIÄ: _____ VUOTTA.

OPETUSTEHTÄVIÄ: _____ VUOTTA.

TYÖKOKEMUS TYÖPAIKKAKOULUTTAJANA _____ VUOTTA.

OSALLISTUNUT TYÖPAIKKAKOULUTTAJAKOULUTUKSEEN kyllä/ei

Missä? _____

Milloin? _____

NeMo -HAASTATTELURUNKO

TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA AMMATILLINEN KASVU

AMMATILLINEN POLKU

Kerro omasta työ- ja kouluhistoriastasi.

- Miten näen oman ammatillisen koulutuksen valmistaneen työelämään?
- Millainen opiskelija olit?
- Poikkesitko muista opiskelijoista opintojen aikana? / Eroatko työntekijänä muista?
- Miten työllistyt valmistumisen jälkeen?

Millaisena pidät omaa urapolkua?

- verrattuna työkavereihin, opiskelukavereihin
- onnistuminen, tyytyväisyys

Miten sinusta tuli työpaikkakouluttaja? Miksi?

- Millaista oli aloittaa työpaikkakouluttajana?
- Millaista tukea olet saanut työpaikkakouluttajan tehtävässä? (*esim. työyhteisön tuki, koulutus, resurssit, kannusteet*)
- Oletko saanut koulutusta työpaikkakouluttajaksi?
- Miten koulutus, tuki? Mitä olisit toivonut lisää?

Miten oppisopimusopiskelijan ohjaaminen on vaikuttanut omaan työhösi, esim. työnkuvaan, motivaatioon, ammatilliseen identiteettiin?

TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATTITAITO (AMMATILLINEN OSAAMINEN)

Millaista (ammatillista) osaamista edellytetään työpaikkakouluttajalta?

Millainen on ”riittävän” hyvä työpaikkakouluttaja?

Millainen on ns” huippu työpaikkakouluttaja”?

Missä vaiheessa huippuosaajan tunnistaa (*koulu, työ*)? Miten perustelet?

Miten työpaikkakouluttajana toimiminen on muuttanut ammattitaitovaatimuksia?

Millaista osaamista tarvitset vielä?

Miten työpaikkakouluttajan työ eroaa ammatillisen opettajan työstä?

Millaista osaamista edellytetään työpaikkaohjaajalta? Entä ammatilliselta opettajalta?

OMINAISUUDET JA PERSOONALLISUUDEN VAIKUTUS

Millainen henkilö pärjää työpaikkakouluttajana?

Millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia/luonteenpiirteitä vaaditaan ”hyvältä” työpaikkakouluttajalta?

Miten kuvailisit itseäsi työpaikkakouluttajana?

Mikä on työkykyysi salaisuus? / Miten pidät yllä omaa työkykyäsi? (vapaa-aika, perhe, ammatillisen kehittymisen tarve)

NeMo -HAASTATELURUNKO

TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA AMMATILLINEN KASVU

TYÖPAIKKA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Mitä ajattelet työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta? Miten eroaa koulumuotoisesta?

Miten (opiskelijan) oppimisprosessi menee?

Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen (lisää/estää)?

Miten työpaikkaohjaus vaikuttaa oppimiseen? (*Tuleeko tunneäly, vuorovaikutus*)

Kuinka paljon ohjaajan oma työ- ja/tai koulukokemus vaikuttaa ohjaamiseen? (*Hiljaisen tiedon merkitys*)

Milloin oppisopimusopiskelijan ohjaaminen ei ole mahdollista?

Mihin tilanteisiin oppisopimus ei sovi?

Ketkä osallistuvat opiskelijan oppimisprosessiin?

Miten opiskelijan osaamisen lisääntyminen näkyy?

Milloin oppisopimus on onnistunut?

Millaisena näet yhteistyön tietopuoleisen koulutuksen ja työpaikkakouluttajan välillä?

Millainen on unelma työ?

Mikä on työn merkitys?

TULEVAISUUS

Tulevaisuuden haaveesi?

Mitä odotat tulevaisuudelta? Miksi? (myös työuralta)

Millaisena näet oppisopimuskoulutuksen tulevaisuuden?

Minkä kokoisessa yrityksessä haluaisit työskennellä?

MUUTA

Haluaisitko sanoa vielä jotain oppisopimuskoulutus tutkimukseen tai kehittämiseen liittyen?

Kiitos haastattelusta!

Haastattelujenteemojen ydin asiaat

Liite 4(1)

	TPK1	TPK2	TPK3	TPK4	TPK5	TPK6	TPK7
Taustatiedot	39	33	52	36	53	36	39
Ammatillinen polku	<p>Ylioppilas tieteenkin, Amkista valmistunut tradenomiksi. Samana vuonna perustin tämän yrityksen -- kaikenlaista avoimen yliopiston, tein oppisopimuksella datanomin muutama vuosi sitten ja nyt olen näyttötutkintomestarikoulutuksessa. Tarkoituksena olisi syksyllä aloittaa taloushallinnon ammattitutkinto oppisopimuksella -- kokoajan olen ollut töissä, kaikenlaisissa töissä ihan nuoresta asti -- kaikki on nivoutunut toisiinsa, että ensin amkin harjoittelu, sitten loppu työ, mikä minut on tavallaan ajanut.</p>	<p>Tradenomi on varmaan se korkein, merkonomi ja ravinto-alan ammatillinen perustutkinto ja sitten ihan toiselta puolelta niin johtamisen erikoisammattitutkinto ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto. olen kaikkea opiskellut -- ja elämäntaidon valmistajan koulutus -- esimiehenä ensisijaisesti toimin, käytännössä koko tämän liiketoiminnan kenttä kyllä, tulos ja operatiivinen johtaminen, henkilöstöasiat, ihan siis laidasta laitaan -- olen aloittanut tässä ketjussa, tulee 17 vuotta täyteen.</p>	<p>Olen tehnyt kaikkea. Olen valmistunut puutarhasuunnittelijaksi. töitä ei ollut, opiskelin kokiksi, lisäksi olen ollut ompelija, ravintolassa ollut, siivousalalla. Tein aina mitä oli tarjolla -- olen vielä vastaava laitoshuoltaja, valmistuin syksyllä siivoustyön ohjaajaksi ja syksyllä aloitan siivoustyön ohjaajana</p>	<p>lukion jälkeen ammattikorkeaan liikunta-alalle amk, ennen sitä, pidin pari välivuotta, jolloin tein töitä ja toki sitten olen ollut työelämässä mukana 12-vuotiaasta asti --. Silloin olen ollut harrastusten kautta kesätöissä -- olen toiminut lajiliitto kouluttajana ja tehnyt koulutustyötä -- ohjasin paljon alkuun myös silloinkin kun olen ollut toimistotöissä, niin ohjaan edelleen vakituisen --</p> <p>myynti- ja kehityspäällikkö lukee käyntikortissa</p>	<p>pitkä työelämä ja olen tullut suoraan keskikoulusta -- olen suorittanut elintarvikealan työtekniikko, hevoshoitajan tutkinnon suorittanut aikuisaikana -- näitä kursseja tullut käytyä.</p> <p>-- aina kun minulla oli kesäloma, niin vähän tuuraisin isää, autoin, sen myötä tuli tähän sisään -- isä vähän sairastu ja piti ottaa virkavapaata -- Käytännössä sen jälkeen olin vähän aikaa -- sanoin itseni irti ja tulin vakituisesti näihin hommiin ja aloitin yrittäjänä itse.</p>	<p>ylioppilas, teknillinen opisto, minun DI tehtiin yhdistelmäutkintona johtamistaitoa, osa oli teknistä taitoa, ja osa taloushallintoa, oppisopimuksella laatuksälli- ja laatumestarikoulutuksen.</p> <p>olin kolme vuotta työnjohtotehtävissä, sitten olin suunnittelijana -- olen ollut kustannuslaskennassa ja sitten taas olin esimiestehtävissä -- nyt laatu-päällikkönä</p>	<p>ylioppilas, Amk -- iso paketti minulla on ollut kansainvälisyyttä ja osallisuutta ja työkokemusta. Olen vuoden ollut osallisuusprojektissa vapaaehtoistyössä ulkomailla, Suomessa projektityössä, olen tehnyt kaikenlaisia sijaisuuksia esimerkiksi maahanmuuttajatyötä, iltapäiväkerho, ohjaamista nuorille, puistotyötä, valmennusyrityksessä, olen ollut ryhmä-valmentajana -- pari kolme vuotta sitten päätin vaihtaa alaa ja nyt olen aloittanut työt ja saanut oppisopimuksen koulutautua -- myyjän ammattitutkintoon itse</p>
Työpaikkakouluttaja koulutus	<p>oppisopimuskeskuksen järjestämä ja itse asiassa olen osallistunut siihen mentorointiin liittyviin koulutuksiin aika paljonkin, useaan. Olen tykännyt niistä ihan hirveästi. Ne ovat olleet minun mielestä älyttömän hyödyllisiä sekä siinä verkostonluomisessa, että sisällöllisesti -- täällä oli minua kouluttamassa joku ainakin yhden päivän,</p>	<p>en ole käynyt niitä koulutuksia, niin ehkä ajattelen, että joku niistä olisi hyvä käydä. ei niin, että koen, että niitä nyt välttämättä tarvitsisin pärjätäkseen tässä tehtävässä, mutta että saisi joitain näkemyksiä ja ajatuksia myös muilta työpaikkakouluttajilta</p>	<p>Siellä oli eri ammattiryhmästä työpaikkaohjaajia. Sain tosi hyviä vinkkejä He olivat niin kiinnostuneita minustakin -- kaikilla on omat mielipiteet ja omat tavat miten saa oppilaat työskentelemään. Se on mielenkiintoista. -- haluaisin mennä uudestaan</p>	<p>se olisi alakohtaisesti tai työpaikkakohtaisesti mietitty -- olisi kirjallista materiaalia -- me saataisiin koko työyhteisö oppisopimusopiskelijan tueksi -- meillä on tiimityö, niin se ei auta et käyn sen koulutuksen, tuntuu hassulta, että on nimetty siihen vain yksi virallisesti, et olisi kiva saada sellaista jonkinlaisia tukitoimia siihen, et kun on monta, jotka on siinä työtehtävässä auttamassa.</p>	<p>Sitä ei tiedä mitä tulevaisuus tuo tullessaan, mut olen siinä yhdistyksessä puheenjohtajana ja kyllähän siinä vähän työpaja ideaa on, jos käydään kehittämään. Katsotaan mihin menee, eihän sitä tiedä, vaikka joutuu tai pääsee --</p>	<p>Olen käynyt työpaikkakouluttajakoulutuksen sekä aikoinaan ja nykyisessä -- sitten kävin näyttötutkintoarvioijakoulutuksen -- meillesellaisen kouluttajakoulutuksen. Se oli kolme kertaa kaks päivää koulutusjuttu, et meitä opetettiin ja me saatiin todistukset. -- hän on toiminut opet-tajana koulussa ja kou-luttaa meidän myyjä, niin häneltä on voinut kysyä vinkkejä eri asioihin. -- aika paljon olen käynyt kuuntelemassa meidän eri kouluttajien pitämiä juttuja.</p>	<p>olisin halunnut siinä samassa sen asian eteen paperilla. Koska olen visuaalinen ihminen ja muistan sen, jos näen, mutta siellä puhuttiin asioista ja sanottiin, et saa materiaalin myöhemmin, niin eihän se minun päähän jää. Et olisin mielusti ottanut kaiken paperisena, sitten olisi voinut tehdä omia muistiinpanoja, huutomerkkejä tai jotain</p>

Liite 4(2)

<p>työpaikka-kouluttajan osaaminen</p> <p>Työpaikka-kouluttajan ammatillinen osaamisvaatimukset</p>	<p>Tietysti perussosiaaliset taidot, mutta sellaisia on jo täytynyt -- Niiden opiskelu tuon takia on vähän työlästä ja hankalaakin. -- pystyy edes kommunikoidaan.-- pitäisin hirveän tärkeänä, että työpaikkaohjaaja ymmärtäisi tämän järjestelmän ja sen systeemin. Siinä on kyllä myös aika paljon puutteita. Sitten, vaikka vaan on työpaikkaohjaajana, niin tietysti tutkinnon perusteet pitäisi olla ilman muuta aivan kristallin kirkkaana.</p>	<p>pitkää pinnaa, tarkoitan sitä, että itse olen päässyt varmaan aika helpolla, koska nämä ketä olen kouluttanut, niin he ovat tosi oma-aloitteisia, itseohjautuvia, et joskus voit joutua samoja asioita käymään moneen kertaan -- koen, että autan muita tulemaan entistä paremmaksi ja saamaan parempaa ammattitaitoa -- halu auttaa muita aidosti ja jakaa sitä omaa tietoa ja osaamistaan</p>	<p>Kärsivällisyys on se tosi tärkeää ja et ei voi sanoa heti, et sinä osaa, vaan asiat pitää selittää, asiat pitää näyttää ja ei ne kaikki yhdessä päivässä tapahdu.</p>	<p>on valmis keskustelemaan näkemyksistä, johonkin kokemukseen tai taitoon perustaen on löytänyt hyvän tavan tehdä asioita -- osaat tehdä asian, tiedät, että se toimii, niin on varmuus siitä, et näin me päästään eteenpäin, jos olet avoin keskustelemaan niin uskallat antaa tilaa sille opiskelijalle oma reitti, vaikka et ole valmis muuttamaan omaa tekemistä -- voit ymmärtää, että toinen haluaa tehdä eri tavalla.</p>	<p>et on toiminut sillä alalla ja jos on erikoistunut johonkin -- kyl sellaista pitää olla, erikoisosaamista jonkun verran taustaa, ja ollut sen alan työelämässä. Se on tosi tärkeä.</p>	<p>pitää itse osata se osa-alue, mitä menet opettamaan. Sun pitää tietää se vähän niin kun omat taskut -- Jos et osaa juuri siihen kysymykseen vastata mitä se kysytään, niin pitää tietää keneltä kysyt sen. Eli vastaus pitää tulla heti. Se on kaikkein huonoin vaihtoehto on, et luulet tietäväsi ja opettavasi, mut loppujen lopuksi et tiedäkään yhtään mitään. Hän mikä on opettelijana menettää luottamuksensa sinuun sillä hetkellä. Toisaalta et saa takasi sitä luottamusta millään.</p>	<p>ehdottomasti empaattinen, ihmisläheinen, tammöisestä ohjaavasta keskustelu tyylistä, koska se on minun käsitys, että kuinka keskustellaan asioista tarkasti ja sitä kautta, kun kuuntelee, pystyy kommentoimaan sen opiskelijan ajatuksia.</p>
<p>Ominaisuudet ja persoonallisuuden vaikutus</p>	<p>Sosiaalinen, terveellä itsetunnolla varustettu eli että ei tarvitse sitä oppilasta nöyryyttää -- rinnalla kulkee tasa-vertaisena. Se on se ideaalitalanne. Täytyy pystyä antamaan tilaa, mutta sitten toisaalta taas vähän potkia eteenpäinkin. Se ei ole tarkoitus tehdä niitä asioita sen opiskelijan puolesta. Siinä mielessä vähän olla luottamusta, että se toinen ihminen on se, joka opiskelee siinä ja hän vie ne asiat eteenpäin, mutta tarvittaessa. Se tarvitsisi sellaista pelisilmää siinä mielessä, että pystyy lukee sitä tilannetta ja seuraa, missä mennään. Tärkeintä on, että on käytettävissä ja opiskelijalle tulee semmoinen tunne, että se voi kysyä niitä pieniäkin asioita.</p>	<p>tietyllä tavalla itsevarma, että riippumatta siitä, vaikkei joka asiasta kaikkea tietäisikään, mutta sen tarvisi olla itsevarma ja sellainen, että hän halua ottaa selvää ja kehittyä ja kehittää, koska eihän sitä missään sanota, että sen työpaikkaohjaajan pitäisi kaikki kaikesta tietää, mutta se että pitää olla aito halu ottaa sitten selvää ja viedä asioista eteenpäin ja ainakin se</p>	<p>halukkuus ja halu tehdä sitä. Jos et halu tehdä sitä työtä muuten tehdä, et pysty olemaan kouluttaja. Ei voi tehdä sitä työtä pelkästään siitä, että saat vaan palkkaa.</p>	<p>Avoin, se on jännästi, koen, että innostuva, sosiaalinen, hänen ei tarvitse olla yks yksin, sen opiskelijan kanssa, kuitenkin, et he ei ole ihan saman tien tukkanuottasilla, Se ei toimi.</p>	<p>pitää olla avoin tyyppi, vastaanottavainen opiskelijalta samoin ja opettaa opiskelijaa niin, et monta kertaa varmaan menee silleen, et vaan oletetaan, et kaveri osaa tehdä, mutta se on vaan opetettava. -- pitää saada innostumaan siitä, ettei ainakaan heti käy latistamaan sitä kaverit -- täytyy olla ns. ohjaava, kuuntelevainen, mut kuitenkin jäykkä, jämpä -- täytyy olla supliikki mies.</p>	<p>ei mikään lusmu, et se opettaisi kaikki pahat tavat toisille. Hän opettaisi ne oikeat tavat tehdä työtä, oikeat työajat, kahvitaumat, kahvitaumat -- .olisi tietämystä turvallisuusasioista. Hänen pitäisi olla hirveän kärsivällinen. Itselleen se on helppoa, koska se tekee sitä paljon, mutta se että jos se toinen ei opi sitä heti, sillä jokaisesta, siitkin kaverista, joka on ihan tumpelo voi kehittyä valtavan hyvä työntekijä. Hän on helpos-ti lähestyttävä, mutta taas toisaalta sekä, että pitää olla hyvä kuuntelija, jos itse puhuu kokoajan, niin, siitä ei varmaan tule yhtään mitään. -- koska se kuitenkin opin ja erehdyksen kautta oppii parhaiten, mutta silti niin kun vähän pehmentäen.</p>	<p>Toiselle tilaa antava, ei päälle päsmäri, kaikki tietävä besserwisser on paha valinta. Tai ylikirittinen tai negatiivinen, sellainen positiivisesti suhtautuva, positiivinen tavallinen ihminen</p>

Liite 4(3)

<p>Työpaikka oppimis-ympäristönä</p>	<p>Meidän työssä se ei ainakaan onnistu koulun penkillä. Sellaista koulutusta ei olekaan, missä nämä meidän hommat oppii -- Se on ihan hyvä muoto. Se siinä on jotenkin harmillista, että lähiopetus- ja työpaikan opetus kulkee aivan eri polkuja. Se ei ole sitä yhteistyötä. Sitä pitäisi mielestä lisätä ja muuten se on ihan muoto. Se on minun mielestäni arvokasta sitäkin kautta, että niitä työpaikan käytänteitä tulee käytyä läpi. On pakko, kun se kuuluu siihen tutkintoon. Meidän pitää tällainen ja tällainen homma tehdä, vaikka ei sitä ehkä normaalisti tehtäisi. Ja kyllähän siitä autetaan firmaakin. Hyvä, se on hyvä oppimismuoto, mutta se vaatii kyllä hirveästi siltä opiskelijalta omaa aktiivisuutta ja työpaikalta sellaista venymistä ja kannustamista.</p>	<p>kyllä täällä työpaikalla oppiminen saisi mielellään olla nykypäivää. Vähentäisi sitä koulussa tapahtuvaa oppimista oikeasti ihan minimiin ja valtaosa tapahtuisi täällä. Miksi niin? Koen, että työpaikka kai jokaiselle opiskelijalla on tavoitteena jossain vaiheessa. Noin näp-pärimmäät työssäoppimisen aikana saa jalan oven väliin ja hankkii työpaikan siellä, jolloin käy, niin kun oma kokemukseni on, että koulun käynti jää ja on pelko, ettei saa tutkintoa ikinä, koska se työ ymmärrettävästi vie mukanaan. -- Jotenkin koen omasta kokemuksestani, että ne mitä olen koulun penkillä istunut ja hankkinut osaamista ei se missään nimessä turhaa ole ollut. Se on turhaa, jos sitä ei saa yhdistettyä käytännön työtä, -- pelkällä tiedolla ei tee mitään. Jos sitä työssäoppimista on vain muutama viikko niin ei vielä kuuhun vie. Se pitäisi se suhde olla ainakin toisinpäin, että työssä ollaan enemmän ja koulunpenkillä vähemmän eli juuri näin kun oppi-sopimuskoulutuksessa -- nykyinen oppisopimus on sidottu siihen yhteen työpaikkaan. Siinä pitäisi olla mahdollisuus käydä useammassa, erilaisissa paikoissa</p>	<p>ottaa uuden työntekijän avomielisesti vastaa, että ne haluaa, että hän tulee. Tiedän, että tosi paljon on, ettei haluta ottaa vastaan sitä uutta. Ei myöskään sitä että opiskelija on jo ollut koulussa ja tulee työpaikalle tuoden uutta tietoa. He eivät halua ottaa vastaan -- Siinä vaiheessa opiskelijalla on tosi vaikeata työpaikalla. Olen kyllä sanonut työntekijöille, että antakaa hänen kertoa, siitä lähtee hänen osaaminenkin. Keskustelkaa yhdessä niistä asioista, että kyllä asiat kehittyvät kokoajan -- Koulussa tulee se teoria, mutta työpaikalla on se juuri käytännössä. -- minun työ sujuu opiskelijan kanssa. -- Annan palautta opettajalle ja olen yhteydessä opettajan kanssa kouluun mistä hän on tullut. Annan sitten palautetta, jos opiskelija on poissa. -- miten teillä koulussa on opetettu ja pitää huomioida sekin, että kun hän siirtyy työpaikalle. Siellä on omat säännöt ja niistäkin keskustellaan, että kun hän siirtyy tänne pitää noudattaa näitä sääntöjä, vaikka koulussa on eritavalla</p>	<p>meillä tavoitellaan käytäntöä, koska haluan, et ihmisellä on taustatieto miksi me tehdään asioita ja nyt ne menee ja toteuttaa ne kentällä ja se on se mikä meidän työn ydin on, me ei ruveta tekee sitä tutkimustulosta miksi asioita pitäisi tehdä näin ja toivoin, että oppilaitokset näkisi sen asian niin, että heidän tavoitteena, heidän tärkein tehtävä on antaa se taustatieto -- ja meidän työpaikalla tärkein tehtävä on pistää heidät siihen tilanteeseen soveltamaan sitä -- se jää liian pienelle osalle, et mihin se pohjautuu sehän on se mitä me oletetaan et koulu kertoo heille.</p>	<p>jos on muita työntekijöitä samassa työyhteisössä, että he kaikki on siinä mukana, että he ymmärtää, että hän ei ole mikään ammattilainen vielä. Se vaatii oman aikansa, että koulutut opiskelijaa. -- kylhän siinä saattaa tulla se, että se on vähän tiellä tai taakka. Minusta meidän ala on hyvä paikka oppisopimuskaverille, kun olet auton hytissä koko aika ja pystyt käytännössä käymään vähän teoriaa ja ja kattelee koko aika sitä kaveria ja käytäntöä tulee koko aika.</p>	<p>Minun mielestäni käytännön oppiminen on se parasta oppimista. Teoriaa voi olla tämän verran (10 cm) ja käytännön (metri) tämän verran. Se suhde pitäisi olla joka asiassa, kun lähdetään ammatillista koulutusta hakemaan. Työpaikalla, se on konkreettinen työympäristö, opiskelija on yks ja siellä työkaverina on sen yrityksen työkaverit ja eikä ne koulukaverit, koska niiden koulukavereiden kanssa se menee helpolla pelleilyksi ja puijaamiseksi -- työpaikalla on pakko, löydät sen työmoraaalin oikein . Saksan malli josta sanoin, siellä on tietty määrä teoriaa ja tietty määrä on sitä. Ja se painotus on oikea.</p>	<p>Kaikki me käytännössä teemme jotakin työtä ja joka päivä tulee jotakin uutta opittavaa meille kaikille, uskoisin. Olen aikakin ollut aika tyytyväinen, tosin se on aika väsyttävääkin välillä, koska ihan uusia asioita joutuu selvittämään, pääsee selvittämään -- se on ihan hyvä tapa oppia, tehokas, erittäin tehokas -- se varmaan työpaikalta 99 prosenttia ja opetuksessa 1%,</p>
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	---

Liite 4(4)

<p>Tulevaisuus</p>	<p>olen lukenut paljon kieliä, ja tykkään, ja jonkin verran olen jopa osannutkin niitä. Sitä en ole oikein päässyt työelämässä hyödyntämään ja sen jäänyt tavallaan vähän kaivertamaan. Ihmisiä ja viestintää, ei sillä muuten niin väliä mitä se konkreettinen tekeminen on.</p>	<p>et jonain päivänä olen yrittäjänä. Tai ei niin jonain päivänä vaan siihen mennessä kun 20 vuotta tulee täyteen, niin siihen mennessä. Se on minulla tämmöinen aikataulutettu.</p>	<p>pysyisi terveenä ja jaksaisi tehdä sitä työtä. Minulla on vielä pitkä, pitkä aika. Sinne asti ja jaksaisi olla eläkepäivilläkin vielä</p>	<p>pääsen niin kun nauttimaan asioista, tosi haastavaa, olen kiertänyt paljon maailmaan -- nautin että on mukavaa -- niin joskus täytyy olla vähän epä mukavampaa, et tiedät mikä on mukavaa. Nautin haasteista, mahdollisuus tehdä ja kokea asioita -- haaveena on pysyä kärryillä siitä, et mikä oikeasti on tekemisen arvoista ja tärkeintä minulle. On paljon asioita, mitä tekee vain sen takia, et on laskenut, on tehnyt valinnan, et on parempi tehdä näin, mutta on asioita mitään tekee se on positiivista ja miellyttävää ja toivon, et minun elämä täytyy enemmän niillä asioilla, mitkä on nautinnollista ja jollakin tasolla sellaisia, mitä haluan tehdä.</p>	<p>se on helppo vastata, se on just sitä mitä tehtiin se ammattitutkinto ravipuolen. Se on se unelma. -- ollaan ostettu pien maatila tästä läheltä, meillä on pari hevosta ja ollaan kasvatettu omia varsoja</p>	<p>Olenkin sanonut monelle, et jos tällä tasolla jaksaa tehdä töitä kaks vuotta, sitten olen valmis jättäytymään laakereille. Olen 57 vuotias ja varhaiseläke astuu voimaa. Muta en sittenkään varmaan osaa olla tekemättä mitään.</p>	<p>Se on maailman ympärysmatka, tällainen ikuinen reissaaja toivoo, että voisin käydä ystäväni luona Australiassa ja ehkä vähänkin jossakin muualla siinä matkassa. Kyllä se siihen matkustuspuoleen ne haaveet -- ykköshaaveena on että säilyy terveenä, aina joskus jotakin on, niin pyrkii pitämään terveyden tilan sellaisena, että kaikki on mahdollista</p>
--------------------	---	--	--	--	--	--	---

Esimerkki sisällönanalyysistä

Liite 5(1)

alkuperäinen ilmaisu	pelkistetty ilmaisu	alaluokka	yläluokka	pääluokka	ykäkäsitte
heidän normaali työnkuvansa ei sinällensä riitä sen tutkinnon vaatimuksiin, mutta pikkusen muokkaamalla niitä tehtäviä ja opettamalla asioita, niin se riittää. TPK2	muotoilee työnkuvan tutkinnon vaatimusten mukaan	opiskelijan työtehtävien organisointi	opiskelijan opiske- luun liittyvä organi- sointi	opiskelijan oppimismahdollisuuksien luonti	osaaminen/kompetenssi
oman aikansa, että koulutat opiskelijaa. Mutta se on monta kertaa, että kylhän siinä saattaa tulla se, että se on vähän tiellä tai taakka TPK5	opiskelijan ohjaamiselle järjestettävään aikaa ja resursseja				
Välillä menee kauemmin ja välillä ei. Se riippuu siitä työntekijästä, opiskelijasta. Sitten vaan järjestetään toinen päivä, jos ei samana päivänä mene niin ku pitää. TPK3	työpaikkakouluttaja järjestää aikaa opiskelijan oppimisen mukaan				
Katsotaan yhdessä hommat, kun on sopiva hetki. TPK1	sovittelee työtehtävät tilanteen mukaan				
tuen puute on ollut se, että meillä aika on rajallista TPK4	aina ei ole aikaa opiskelijalle				
löytää ne oikeat työpisteet niille henkilöille. Se on yksi tosi tärkeä seikka. Että kärsivällisesti estii niitä mikä on niitten se juttu -- opetetaan kaks tai kolme työpistettä sillee, että se pikkuhiljaa oppii sinä aikana pari-kolme työpistettä. Niistä pystytään valkkaamaan, mikä niistä on se niiden oma. TPK6	pitkäjänteisesti hakee opiskelijalle sopivia työtehtäviä				
ja teorit ovat yhtenä päivänä tai välillä kahtena päivänä viikossa. Ne ovat säännöllisesti, meillä tulee se lukusuunnitelma ja siinä on kaikki ne opinnot mitä otetaan TPK3	teoriaopinnot ovat säännöllisesti 1-2 viikossa, työpaikalle tulee lukusuunnitelmat				
Voi, sitä on tullut mietittyä paljon, varsinkin niinä öinä, kun on tullut mietittyä mistä maksetaan työntekijän palkka ja tehty toisia töitä, et voi maksaa se työntekijän palkka. TPK1	työpaikkakouluttaja käy töissä, että pystyy maksamaan työntekijän palkan – uhraus opiskelijan hyväksi				
Autetaan tosi paljon. Sovittelen ja ne opiskelijatyöt, opastukset ja sanon, että nyt ohjaat sinä. TPK3	sovitellaan ohjaus eri työn tekijöiden kesken	työaikkakouluttaja organisoii opiskelijatyöt muille työntekijöille			
Haluan, että työntekijät ottaa vastuuta ja siitä se vasta sitten lähtikin, että halusin mennä eteenpäin opiskelemaan. Sitä työtä sillä silmällä, että miten saan annettua sitä vastuuta työntekijällekin, TPK3	työpaikkakouluttaja jakaa vastuuta myös muille työntekijöille				
tavalla koko työyhteisö. Ei ajatella silleen, että se työpaikkakouluttaja on ainoa joka voi, vaan kaikkihan siihen osallistuu, ketä samalla työpaikalla on. Kuka tahansa voi auttaa oppii tai sillai näen sen. TPK2	koko työyhteisö osallistuu opiskelijan ohjaamiseen	työyhteisö osallistuu ohjaamiseen			
et sun ei tarvi tehdä mitään, vaan voin nostaa sitä vaatimustasoa, niin niitä työkaluja, jos meillä on tämän tiimityö, niin se ei auta et käyn sen koulutuksen, sit tuntuu hassulta, me ollaan nimetty siihen vain yksi, niin ku virallisesti, et ois kiva saada sellaista jonkinlaisia tukitoimia siihen, et kun on monta, jotka on siinä työtehtävässä auttamassa TPK4	ohjaaminen tiimityönä kaipaisi tukea kaikkien motivoimiseen				
uuden työntekijän vai onko se sitten opiskelija, avomielisesti vastaa, että ne halua, että hän tulee. Tiedän, että tosi paljon, että ei ne halua ottaa vastaan sitä uutta. TPK3	työpaikan ilmapiirin luomista opiskelijalle	opiskelijalle sopiva työilmapiiri			
jos on muita työntekijäitä samassa työyhteisössä, että he kaikki ovat siinä mukana, että he ymmärtävät, että hän ei ole mikään ammattilainen vielä. TPK5	opiskelijan lähtötaasn perehdyttäminen työntekijöille				
täällä kaikki halua. He kärsivät ja sanovat, että niiden oma työ jää tekemättä. Ei siinä jää oma työ tekemättä. Samalla olet siinä vieressä ja ohjaat häntä. TPK3	Työpaikkakouluttaja motivoi työntekijöitä opiskelijan ohjaamiseen				
me tehdään yhdessä ja mut kun hän halua, kun opiskelija tekee itse sen päätöksen, hän halua sen, mutta hän ei ehkä tullut kysymään työpaikalta ja siinä vaiheessa se tapahtu näin ja kun oli tutkintotilaisuus niin se meni pilalle. TPK3	opiskelija tekee päätöksiä ja tutkintotilaisuuksia joudutaan uusimaan	tutkintotilaisuuksien järjestäminen			
Näen, että kyllä ne ovat aika pitkälle järjesteltävissä asiat, jos vaan se työpaikka löytyy ja se on edes vähän sinne päin. TPK2	järjestellee opiskelijalle mahdollisuutta opiskella				
paperihommat liian paljon, sitä paperibyrokratiaa vois vähän vähentää, pitäis olla	työpaikkakouluttaja tekee paljon	dokumentointi	koulutuspoititiset		

semmoinen, kun niitä arvioTPK3	paperiasioita, esim. arviointia		asiat		
Niin ymmärrän siis, et sitäkin pitää olla, ja hyvät suunnitelmat ovat tärkeitä, mutta jos välillä tuntuu, että siihen meni niin kohtuuttomasti aikaa ja energiaa siihen ns. paperin pyörittämiseen. TPK2	ymmärtää paperiasioiden merkityksen, vaikka ne työllistävät				
et hakisit ihan varta vasten oppisopimuksella jonkun toisen työntekijän täyttäjää sillee, et siint sit lähdetään ihan väärällä pohjalla heti alusta liikenteeseen, et sinusta tehdään heti jonkun toisen sijainen oppisopimushommalla. Siihen se ei käy. Siin tarvitsee olla se sisäänajo kuitenkin. TPK5	oppisopimusjärjestelmän ymmärtäminen ja tarkoitus	oppisopimuksen tarkoistus			
Tavallaan jos ei ole ymmärrystä, et tämä ei ole sellainen koulu, että tässä ei riitä, että käy muutaman lähipäivän ja käy töissä.	oppisopimuksen ymmärtäminen				
kun että minun mielestäni siinä koulutuksessa olisi hyvä olla jollain lailla sitä valmistavan koulutuksen porukkaa, että puhuttaisiin samaa kieltä, sanoista samoista asioista, kun jotenkin tuntuu, että välillä vähän eri planeetalla. TPK1	toivoisi yhteyttä ja yhteistä koulutusta valmistavan koulutuksen kanssa	toivoisi enemmän yhteistyötä	opiskelijan ohjaamiseen liittyvä yhteistyö		
saisi joitain näkemyksiä ja ajatuksia myös muilta työpaikkakouluttajilta. Se on ollut kyllä listallani ja niihin aiokin mennä, mutta sitten se on jäänyt koska en osaa ajatella, et se on ihan must.TPK2	ajatuksena osallistua työpaikkakouluttajille tarkoitettuun koulutukseen verkostoitumisen takia				
Olen kyllä sanonut työntekijöille, että antakaan hänen puhua ja sanoa, siitä lähtee hänen osaaminenkin. Keskuskaa yhdessä niistä asioista, että kyllä ne asiat kehittyvät kokoajan, kehitytte sitten itsekin. TPK3	työntekijöiden perehdyttä ja kannustusta opiskelijan ohjaamisessa				
et ohjaajalle tulis se, et teoria on tämä, lapsilla tapahtuu näin ja mitä se tarkoittaa käytännössä ja sen jälkeen niil on vapaat kädet, ne tajuaa sen, niin ne osaa hyödyntää täällä työpaikalla. Mun mielestä tän tyypiset ajatusten herättelyt, käytännön yhdistämiset puuttuu sieltä TPK4.	koululta toivottaisi käytännön soveltamiseen opiskelijalle työkaluja				
entinen oppisopimuskeskus, niin kyhän sieltä on sitten tarjottu jatkuvasti apua ja tukea. Olen kokenut, niin, että helposti olen saanut apua, jos olen tarvinnut, et ei ole siitä ikinä kiinni, et joutuisin kokemaan, että jään näiden kanssa yksin. TPK2	oppisopimuskeskus tarjoaa apua ja apua on saatavilla kaikkiin asioihin	oppisopimuskeskus tukee työpaikkakouluttajaa työssään			
sielläkin on muuttunut välillä ne, tämän viiden vuoden aikana, mitä vaaditaan tai ei vaadita tai mitä tarvitsee olla. Ehkä se on sellai epävarma olo, että mites tää nyt olikaan ja pitiks tämä, vai eiks tää pitänyt, mut aina on apua kyllä saanut kun on tarvinnut. TPK2	työpaikkakouluttaja kokee epävarmuutta oppisopimuskeskuksen muutoksista				
oppisopimuskoulutuksissa on kaikkien alojen kouluttajia. Se on hienoa ja se on hyvä ja huomaa, et nämä on ne samat asiat mistä puhutaan ja ei voida miettiä vaan yhtä alaa, mut toki sitten on näitä alakohtaisia haasteita esimerkiksi parturikampaajalla TPK4	oppisopimuksen avulla verkoistoituminen lisää ohjustaitoja				
Ainakin tähän asti on hyvin suhtautunut. En tiedä mitä ne muuten puhuu, mut olen sanonut, että mulla saa kaikki avoimesti puhua ja sanoa mitä te minusta TPK3	yhteistyö työkavereiden kanssa sujuu hyvin	ohjausyhteistyö työpaikan sisällä			
En meidän talon ulkopuolelta oikeastaan. He tietenkin ketä meillä toimivat, heidän kanssa ollaan jutskailtu, sitten hän joka oli minulla, siinä minun omassa tutkinnossa, sen olen, mutta en muita. TPK2	yhteistyötä talon omiin työpaikkakouluttajiin ja oman tutkinnon työpaikkakouluttajaan				
meidän merkonomeja, joiden ohjaajana en suoranaisesti toimi, niin niiden työpaikkakouluttajien kanssa taas ohjaan heitä TPK2	yhteistyötä myös työpaikan muiden kouluttajien kanssa				
arviointi oppilaitoksen kautta ja sit, he kävivät paikan päällä kattomassa, miten käytäntö on mennyt ja käytännön näyttö oli ja sitä kautta ja sitten oli mukana. TPK5	oppilaitoksesta käyty työpaikalla katsomassa käytäntöä sekä näytönarviointia	Yhteiskyö koulutusorganisaatioon			
Meillä on kyllä ollut keskustelua koulun ja meidän. TPK3	oppilaitoksen ja työpaikka-kouluttajien yhteisten päämäärien luonti – neuvottelutaidot ja oman osaamisen				
Minun työstäni ja koulun, ainakin yksi opiskelija, joka minulla oli, niin koulu ei ole niin vaativa, kuin minä työpaikalla olen TPK3					
Annan palautta opettajalle ja olen yhteydessä opettajan kanssa kouluun mistä hän on tullut. --omat säännöt ja niistäkin keskustellaan, että kun hän siirty tänne pitää noudattaa näitä sääntöjä, vaikka koulussa on eritavalla. TPK3	Yhteistyötä koulun kanssa opiskelijaan liittyvissä haasteissa ja yhteisten sääntöjen luomisessa				

kun olen ollut mukana niis arviointikeskusteluissa, niin siellä siis olen myös sinne suuntaan ollut yhteistyötä ja yhteydenpitoa. TPK2	yhteydenpitoa teoriakouluyn arvioinnin yhteydessä			
Siellä on vähän erityyppisiä tutkintoja. Se vaatii vähän sellaista, heidän tavallaan se lukujärjestysysteemin, paperisysteemin ja selvitystyön ja näitten yhteistöiden selvittäminen eri oppilaitoksiin on sitten minun vastuulla. TPK4	työpaikkakouluttaja organisoii ja vastaa myös muiden oppismuotojen opiskelijoita			
tällä hetkellä ei ole vielä, ei, en ole tavannut näitä henkilöitä, jotka tästä henkilökohtaistamisesta vastaa TPK7	työpaikkakouluttaja ei ole tavannut henkilökohtaistamishenkilöä	ei yhteistyö		
työpaikkakin kuinka otettu vastaan. Itse asiassa minulla on ollut yks opiskelija semmoinen innokas kun meni kouluun. Sitten hänen elämässä tapahtu paljon asioita. Se motivaatio laskee. Siinäkin pitää olla tukea, että kannustaa TPK3	opiskelijoiden henkilökohtaisessa elämässä olevia asioita huomioidaan ja kannustetaan	opiskelijan kannustaminen	opiskelijan motivointi	ohjaustaidot
Kyllähän siinä työn tekijän motivoimisessa iso merkitys on.TPK5	opiskelijan motivointi lisää oppimista			
että älä keskeyttää sitä koulua. Ota, vaikka semmoinen väli aika, että saat miettiä rauhassa ja keskustelaan. sitten oppisopimustoimiston kanssa, että saako opiskelija keskeyttää vähäksi aikaa. TPK3	opiskelijan kannustetaan ja etsitään yhdessä ratkaisuja opintojen jatkamismahdollisuuksiin			
innostun helposti ja pystyn tartuttamaan sitä innostumista ja motivointia siihen opiskeluun. TPK1	ohjaaja innostaa opiskelijaa opiskeluun omalla esimerkillä			
Tietenkin kun on tämmöinen hyvin perinteinen ammattikorkeakoulun päiväopiskelija tausta, niin ne odotukset ovat varmaan jossain määrin epärealistiset tai ei ole semmoiset kun mitä oppisopimuksella on tarkoitus tarjota. Kyllä se siinä vähän kirkkeni, kun aina puhuttiin hänellekin, että idea on nyt eri. TPK1	ohjaa ja kannustaa opiskelijaa oppimisen haasteiden edessä			
tartutaan ja kannustetaan sitä opiskelijaa viemään asiaa eteenpäin tai mitä voitaisiin tehdä ja ehkä sellainenkin, että miten voi laajemmin hyödyntää niitä löydöksiä. TPK2	kannustetaan opiskelijaa myös kehittämään yrityksen toimintaa			
"Maija " itse koki, ettei se saanut sieltä niin paljon, kuin se olisi toivonut valmistavasta koulutuksesta. Me käytiin paljon keskusteluja juuri siitä. TPK1	keskustelee opiskelijan kohdatessa haasteita teoriaopetuksen kanssa	opiskelijan motivointi eri vaiheissa		
että ei se pitäis olla työpaikkaohjaajan tehtävä selittää sitä järjestelmää ja ideologiaa sille opiskelijalle ja vaan kyllä sen pitäisi tulla jo aikaisemmin ja jotain muuta kautta. TPK1	ohjaa opiskelijaa myös oman roolin ulkopuolisissa asioissa			
Se on ohjaajan tärkeimmistä hommista, jos rupeaisi jostain syystä näyttää siltä, että se jää kesken, niin kaikki keinot on otettava käyttöön. TPK1	keksii keinoja opintojen loppuun saattamiseksi			
oppisopimuskavereita, että vähän tuntuu, että ei ole inspiroitunut siihen työhömyyn, että jotenkin pitäis painottaa, se on tietenkin vaikea, jos pitää vielä aika nuori kaveri, niin onhan siinä TPK5	ohjaaja ymmärtää opiskelijan iän vaikutuksen opiskelumotivaatioon	ymmärtää opiskelijan motivaation vaikutuksen oppimiseen	henkilökohtaistaminen	
Se menee hyvin ja sujuu hyvin, kun opiskelijaa tuetaan, jos hän ei saa täällä tukea. Sitä heitetään ku pallo sinne sun tänne, niin hän ei saa mitään tietoa ja sit se rupeaa stressaamaan ja sitten se opiskelunkin menee ihan alamäkeä. TPK3	työpaikkaohjaajan ymmärtää oman roolinsa opiskelijan tukijana ja sen vaikutuksen oppimiseen			
kyllähän se ensisijaisesti näkyy kasvaneena motivaationa, että he jotka tällaiseen lähtee on lähtökohtaisesti yleensä motivoituneita. TPK2	opiskelijan lisääntyneen oppimisen tunnistaa motivaatiosta	opiskelijan osaamisen lisääntyminen		
Kyllähän he on motivoituneita, mutta sitten se vielä niin kun nousee uudelle tasolle. Näen siinä olevan sen isoimman tekijän, kun he saa kerran oppia lisää verrattuna siihen normaaliin tai ymmärtää asioita ehkä vähän laajemmin. TPK2	osaamisen lisääntyminen motivoi opiskelija	opiskelijan motivoituminen		
Omaa osaamista kohtaan kasvaa varmasti, jos semmoisen tutkinnon saa suoritettua. TPK5	työntekijä motivoituu ohjaamisen avulla			
Kärsivällisyys on se tosi tärkeä (ja pitkäjänteisyys), että ei voi sanoa heti, et sinä osaa, vaan asiat pitää selittää, asiat pitää näyttää ja ei ne kaikki yhdessä päivässä tapahdu. TPK3	ymmärtää opiskelijan oppimisprosessia ja opastaa kärsivällisesti	henkilökohtaistaa ohjausta opiskelijan mukaan		
tiedon soveltaminen ei ole vielä kehittynyt TPK4	opiskelijan kehitystason ymmärtäminen			
sellainen tiedon soveltaminen moneen eri asiaan, yhden asian soveltaminen moneen eri vaihtoehtoon on vaikeata. TPK4	opiskelijoilla on vaikeaa soveltaa tietoa moneen eri vaihtoehtoon			
Eli löytää millä temmolla kullekin voi antaa uutta, mitä asioita keltäkin voi vaatia, niin, et se	työpaikkakouluttaja huomio erilaiset			

menee järkevissä rajoissa, sen opintojen kannalta, mut sen henkilön kannalta, toi on se mikä haastava palapeli, kun se ihminenkin kasvaa ja kehittyä ja pystyy vastaanottamaan asioita vastaan eri tahdilla eri elämänvaiheissa. TPK3	opiskelijan kehitysvaiheet oppimisprosessissa		
ohjaaja voi omalla toiminnallaan just erilaisten ihmisten tarpeeseen reagoida. Perässään ei voi ketään perässään kiskoo, mutta sellaista henkilöä, jota näkee tarviivan enemmän tarvii kannustusta ja tukee, niin tukee ja kannustaa. Sitten semmonen joka on kovin itseohjautuva, niin vaan antaa sitten tietenkinn mennä sen kyllä sillä iso rooli on miten saa autettua ja motivoitua, mutta väkisinäkään se ei voi ketään kiskoo mukana. Kun taas perinteisessä koulumaailmassa siel voi kiskoo mukana. TPK2	ohjaaminen suhteutetaan opiskelijan vaatimusten ja taitotason mukaan		
olen kotoisin --tiedän kun tulee ulkomaalaisia, eri maa ja eri kulttuurit, ja niitä pitää huomioida. Onneksi olen sellainen kärsivällinen niiden kanssa. Kun tiedän miten raskasta se on ollut, kun on tullut toisesta maasta. Ja pidän sitä sellaisena, että toiset työkaveritkin saa sitä kokea. Pitää olla samanlaiset, ei voi sanoa, että minä teen näin ja sinä teet näin, vaan me kaikki opimme ja työ on semmoinen, että täällä on kehittämistä ja oppimista koko ajan TPK3	maahanmuuttajien ohjaamiseen autta oma kokemus ja ymmärrys heidän kohtaamista haasteista		
porukassa pestiin autoja ja kalustekuljetuksessa mukana, et onhan kokoajan siin kaveri mukana ilman muuta. Siin on mahdollisuus jossain vaiheessa kun se menee pitemmälle se koulutus, jos on sellaisii työtehtävii esim pystyy työskentelemään yksinkin TPK5	alkuun opiskelijan kanssa työskennellään yhdessä ja kykyjen mukaan päätetään itsenäisiin tehtäviin		
Käytännössä siin on se koeaika, jonka jälkeen voit sitten voit sopia, että voit mennä yksin. Se on ihan kaverista riippuen ja se on melkein silleen, et jos siin koeaikana ei tapahdu kehitystä, niin kyl se melkein työnantajan voi sanoa, et se ei halua jakaa oppisopimusta TPK5	työpaikkaohjaaja seuraa koeajan ajan opiskelijan kehitystä ja purkaa oppisopimuksen, jos opiskelija ei kehity	opiskelijan oppimismahdollisuuksien tunnistaminen	
mulla on ollut varmaan parikymmentä harjoittelijaa tässä näitten vuosien aikana, niin aika nopeasti, siinä näkee kenestä on tai tulee tai kenestä ei ole. Teknisen osaamisen voi hankkia kuka vaan, mutta jos ihmisten kanssa ei pysty kommunikoimaan, niin ei tästä työstä tule mitään. TPK1	usean vuoden kokemuksella tunnistaa opiskelijan oppimismahdollisuudet		
Niin joutuu joka kerta miettimään sen, että miten kerron. Minulla on sekin, et kun näen ekan kerran sen porukan, niin sit tiedän, et en puhu näille tälle ollenkaa. Et otetaan toisenlainen systeemi TPK6	osaa kohdentaa koulutuksen kuulijoiden tason mukaan		
Minusta meidän ala on hyvä paikka oppisopimuskaverille, kun -- pystyt siin käytännössä käymään vähän niin ku teoriaa ja ja kattelee koko aika sitä kaveria ja käytäntöä tulee koko aika.-- yksilö ohjausta saa siinä suoraa TPK5	parityöskentely mahdollistaa teorian ja käytännön yhdistämisen yksilöohjauksella	käytännön ja esimerkin avulla oppiminen	ohjausmenetelmät
Hän sai sitten teoriaopetusta ja mulle käytännössä jää se käytännön opetus TPK5	teoriaopetus koulusta, käytännön opetus		
Työssä. Koulussa tulee se teoria, mutta työpaikalla on se juuri käytännössä. TPK3	koulussa opitaan teoria, työpaikalla opitaan käytännössä		
luottamusta siihen, että se toinen ihminen on se, joka opiskelee siinä ja hän vie ne asiat eteenpäin, mutta tarvittaessa. TPK1	luottaa opiskelijan vastuuseen opiskeluissa		
koen sen älyttömän hyväks sen vanhan mallin kisälli-mestari. On mestari, mikä opettaa kisällin ja sä olet oppipoikana siinä ja lähdet nousemaan. TPK6	ohjaa oppisopika-mestari näkemyksen kautta		
opin ja erehdyksen kautta oppii parhaiten, mutta silti vähän pehmentäen. TPK6	opin ja erehdyksen kautta		
perustun esimerkkiin, teen, ja sitä kautta oppii siintä. En käy kaveria heti käy moittimaan ja sättimään.TPK5	pyrkii omalla esimerkillä ohjaamaan opiskelijaa työelämän tavoille		
Ainakin yritän kuunnella kaveria ja opettaa sitä, mut kyl kuitenkin pidän sitä saada sitä sellaiseen mitä työelämässä pitää olla, se tietynlainen rytmi, et omal tekemisel näyttää sille kaverille, et miten tehdään niin töitä. TPK5			
Ihan käytännön asiat käydään läpi. TPK3	käytännön avulla		
Käsillä näytin ja kuvia otin ja näin olenkin opastanut, kuvilla. Kun hän ei ymmärrä, niin	opiskelijan oppimista seurataan keskustellen		

piirustan. Mitä on W ja mitä C TPK3	ja papereiden mukaan			
Minulla on omat paperit ja sellaiset taulukot mitä käyn läpi TPK3				
työpaikkaohjauksella toki pitää saada opiskelija itse tekemään suunnitelmia ja me voidaan käydä läpi miksi hän on tehnyt juuri niitä valintoja, mitä hän on tehnyt ja miksi me suosittelemme enemmän tietynlaisia valintoja ja miksi teemme vähemmän tietynlaisia valintoja. TPK4	ohjaa opiskelijoita itse tekemään suunnitelmia ja keskustee valintojen eri näkökulmista	itseohjautuva oppiminen		
koetan näisti saada opiskelijan ajattelemaan ite, ehkä ennemminkin niin kuin ite pyrkisin antamaan suoraan ne vastaukset, mut aika näyttää käytännössä TPK7	ohjaa opiskelijaa omaan ajatteluun dialogin kautta	keskusteleva ja ohjaava oppiminen		
lähtee käsittämättömästä kaaoksesta ja sitten aina jonkun verran epärealistista odotuksistakin, mutta kylhän siellä taustalla aina on jonkinlainen, jonkunlaisia odotuksia. Ja pitää tietysti ollakin, jotka siinä alussa tuntuu tosi kaoottisilta, mutta sitten ne aika nopeasti rupee selkiää, kun se opiskelu pääsee käyntiin ja tietysti ne omat tavoitteetkin kirkastuvat ja muuttuvat realistisemmaksi, kun näkee, mitä se koulutus pystyy tarjoaa ja mitä minä voin siintä irti saada. TPK1	opiskelu alkaa kaaoksella ja epärealistisilla odotuksilla, jotka opiskelujen aikana järjestyvät realistiksi			
Me keskustellaan, mulla on täällä jo välineet. Näytän ja tutustumme niihin asioihin ja haluan hänen paperit, että mitä hän tulee harjoittelemaan. Käydään ne läpi. Meillä on sitten työpaikkaohjaaja ja opettaja, minun keskustelu yhdessä. Miten toteutuu tutkinnot tähän työpaikkaan TPK3	henkilökohtaistamisprosessi tehdään yhdessä toimioiden kanssa	yhteistyö	opiskelijan kehittymisen tunnistaminen	
Opiskelija innokas, halua sitä työtä, et käy sitä koulua ja saa sen todistuksen. TPK3	opiskelijan opiskelumotivaatio	oppiminen näkyy kasvaneena työmotivaationa		
näky kasvaneena motivaationa, että tietenkin he jotka tällaiseen lähtee on lähtökohtaisesti yleensä motivoituneita. TPK2	opiskelijan oppiminen näkyy kasvaneena motivaationa			
Mun mielestä hyvä oppija on sellainen, joka kohtaa asioita avoimin mielin, analysoi --pystyt kehittämään sitä eteenpäin, koska olet valmis heti pohtimaan, mitä se olis. TPK4	opiskelijan analysoi ja kehittää asioita eteenpäin			
Työtuloksesta ja opiskelijan vastauksista, työmotivaatiosta--jos he oivaltavat jotain TPK4	opiskelijoiden vastauksen osoittavat oppimisen			
oma aktiivisuus tärkeämpänä eli jos on oikeasti kova halu oppia mahdollisimman paljon, sillä omalla, kyselee ja on aktiivinen, ja on valmis näkee vähän vaivaa, niin kun täällä työpaikalla, kun siellä teoriaopintojen puoli, TPK2	aktiivinen opiskelija selvittää asioita työssä ja koulussa			
erottuu ne ihmiset, kenellä on sellainen positiivinen energia, semmonen eteenpäin menemisen halu, eikä semmoisena, että kuhan nyt ollaan ja katsellaan. TPK2	työpaikkaohjaaja seuraa asennetta ja halua kehittyä	seurataan motivaatiota		
käy tekemään omia ratkaisuja. Se on ainakin yksi sellainen, et uskaltaa tehdä vähän omia juttuja siin, että se on yks ja sit se, että jos on hyvä kaveri, niin se kiinnostus on lisääntynyt enemmän, että huomaa, että oppi on mennyt perille. TPK5	oppimisen lisääntymien näkyy kiinnostuksena ja ratkaisujen tekemisellä	oppimisen seuraaminen työn teolla ja motivaatiolla		
ohjaaj tekee siinä niiden kavereiden kanssa samassa toimipisteessä yhdessä. Sit se voi pikku hiljaa siirtyä taakse vasemmalle.-- alkaa tehdä itsenäisesti hommia--Se on hirmu antoisaa, et sä näät sieltä, et kaveri rupee pikku hiljaa rohkeammin ja rohkeammin tekemään niitä asioita, eikä kokoajan pälyile, missä se kouluttaja onkaan. TPK6	työpisteissä on opiskelijalla ohjaaja, joka ohjaa opiskelijan itsenäiseen työhön vähitellen	opiskelijan seuraaminen työn teon avulla		
olen monesti keskustellut näiden oppilaiden kanssa, että mitä lähijaksolta jäi käteen--kysyn mitä voidaan tehdä miten voit hyödyntää sitä täällä? He ei mitenkään osaa yhdistää sitä siihen päivätyöhön. TPK4	opiskelijoiden kanssa keskustellaan lähijakson opeteista ja sen soveltamisesta	oppimisen seuranta keskustelujen avulla		
et se ei mene näin, et hän tekee, vain kirjalliset työt ja sit on tutkintotilaisuus. Työpaikkaohjaajalle kuuluu se, että minä valvon ja käyn läpi ne asiat ja minä teen sen päätöksen, että keskustelen opiskelijan kanssa, et oletko valmis suorittamaan tutkintoa. Hän yksin ei tee sitä päätöstä.--seuranta koko ajan TPK3	opiskelijan oppimista seurataan keskustelemalla ja työpaikkakouluttaja päättää opiskelijan valmiudesta tutkintotilaisuuteen			
pystyy tekemään sitä hommaa ja sillee, et jos on annettu positiivista palautetta, että hyvin on mennyt, niin kyl sen huomaa TPK5	opiskelijalle annettu positiivinen palaute kannustaa	opiskelijan seuraaminen palautten avulla		
kun se opiskelija kokee, et hän on saanut tukiverkoston, Se vähän, niinkun lasten kasvatus,	opiskelijan valmiuksia itsenäiseen	arvioinnin avulla		

saanut siivet ja juuret. Tiedät et voit mennä ja tiedät, et sinulla on kyky oppia uutta ja soveltaa taitoja. Silloin sulla on ne juuret, et sulla on pohja mistä ponnistaa ja mikä on se peruskäsitys mitkä on ne lähtökohdat TPK4	työskentelyyn seurataan keskustelujen kanssa	oppimista arvioida		
meillä on väliarvioinnit opettajan kanssa ja siinä keskustellaan opettaja oppilas ja siis työpaikkaohjaaja yhdessä, et miten on toteutunut työpaikalla. TPK3	oppimista arvioidaan yhteistyössä väliarvioinneilla			
erottuu ne ihmiset, kenellä on sellainen positiivinen energia, semmonen eteenpäin menemisen halu, eikä semmoisena, että kuhan nyt ollaan ja katsellaan. TPK2	työpaikkaohjaaja seuraa asennetta ja halua kehittyä	oppimista seurataan asenteen ja motivaation avulla		
tuntu silleen, että vois nuorempana ajatella työntekijänä, Kyl olen kokenut silleen melkein, et nuorempaa pystyy ns. muokkaamaan paremmin. Jos on hyvä kaveri ja se oppisopimuskaveri on vaan aktiivinen ja sillee, että paneutuu siihen touhuun. TPK5	opiskelijan vaikutus oppimiseen	opiskelijan oma vaikutus oppimiseen	oman kokemuksen hyödyntäminen ohjaamisessa	hiljaisen tiedon vaikutus
jos ei ole valmis ottamaan itse vastuuta siitä omasta oppimisestansa, niin ei siitä silloin mitään tule. TPK2	opiskelijan otettava vastuu omasta oppimisesta			
hyvä oppimismuoto, mutta se vaatii kyllä hirveesti siltä opiskelijalta omaa aktiivisuutta ja työpaikalta sellaista venymistä ja kannustamista. TPK1	opiskelijan aktiivinen rooli			
et mun koulutusmaailma siihen, --niin tietää, et miellä on tavoite päästä taitoon ja tietyissä paikoissa se pilkotaan, ja tietyissä paikoissa sitä kulttuurista oo, näin nämä asiat sekoittaminen ja hyväksyä se, et se opiskelija ei ole valmis ja siltä ei voi vaatia niitä asioita et ehkä auttaa ja olen myöntänyt, et ehkä tietyllä tavalla sekin, et antaa aikaa sille ihmiselle TPK4	koulutuksen hyödyntäminen ohjaamisessa	oman koulutuksen hyödyntäminen ohjaamiseen ja reflektointi		
ratkaisevasti, koska mulla on kuitenkin kokemusta koulu- ja työelämästä. Ja uskallan kyllä väittää, että aika paljon enemmän kuin monella muulla. Olen tehnyt niin paljon työtä niin eri-ikäisten, niin erilaisessa elämän tilanteessa olevien kanssa, että kokemusta on paljon ja se on tietysti hyvä asia tässä. TPK7	oma koulu- ja työkokemus vahvistaa itsetuntoa ohjaajana			
Oma esimieskin on sanonut, että olet hyvä työpaikkaohjaaja, ehkä liian hyvä ehkä. Ymmärrän kyllä, että ne ulkomaalaiset. Mullaakin raskas ja vaikea tehdä niitä kirjallisia töitä. TPK3	reflektoi palautetta ja omaa oppimiskokemusta ohjaamisessa - myötätunto			
ihan siis omasta kokemuksesta niin työpaikkakouluttajana kuin arvioijana ja myös silloin kun olin opiskelijana omassa tutkinnossa. TPK2	kehittää omaa ajattelua omien opiskelu- ja opiskelijan opiskelukokemusten kautta			
näet, kun laitat ne ensin kertomaan itsestään jokaisen, niin sit tiedät meniks koko päivien suunnitelma uusiks. Vaikka sulla olis kuinka hyvä runko tehty, niin se vaan on. TPK6	kokemuksen kautta osaa jo lukea opiskelijoiden taustoista millaista oppia heille tulee antaa			
Ensimmäiset olin vielä itse opiskelija tulini tähän. TPK3	opiskelijana alussa			
henkilökohtaistamista on se, että voit oikeasti opiskellaan niitä taitoja, joita tarvitset. Esimerkiksi kieliä ja tällaisia ei tarjota ollenkaan tai ainakaan meidän tutkinnossa kummassakaan ollut mitään mahdollisuutta TPK1	henkilökohtaistaminen ei ole toiminut omassa tutkinnossa			
Nyhdän siellä on iso muutos tulossa rahoituspuolelle, että ruvetaan rahoittamaan valmiita tutkintoja, eikä sen sijaan sitä tietopuoleista koulutusta, mikä on tähän asti, mikä on varmaan ihan hyvä suunta, vaaransahan sinäkin olet. TPK1	rahoitusmuutokset koulutuksen puolelle	seuraa koulutuksen uudistuksia ja haluaa laajentaa oppisopimusta yrityksessä	yhteiskunnallisten näkökulmien huomioiminen	
on puhuttu oppisopimuksen poluttamisesta. TPK7	oppisopimuksen poluttaminen			
on pakko nähdä hyvänä ja on pakko kehittää, että ainoa ammattikoulun kautta tuoda uusi työntekijöitä, kehittää sitä oppisopimushommaa, että saat nuoria mahdollisimman paljon käytäntöön, niin se on paljon helpompaa saada tai pääse työelämään tai nuori leipää kiinni, että kyl se tai ammattikouluun ilman muuta pitäisi sitä käytäntöä lisätä. TPK5	ammattillisen koulutuksen käytännön lisääminen ja nuorten työllistyminen aikaisemmin			
on ollu jänne, koulutuksessa on ollut puhetta siitä, että ei pelkästään mitä työelämä tarvii, koska se mihin koulutuksella pyritään, vastaamaan työelämän tarpeita ja ite olen nähnyt	reflektoi oman koulutuksen ja yritysten erilaisia näkökulmia ohjaamisen tavoitteissa			

sen niin, että meidän työpaikkana pitää pystyä tarjoamaan ammattitaito mihin tahansa tämän alan työtehtävään ja olen nähnyt sen erivalossa TPK3				
mielestä sellainen, mikä pitäis ehdottomasti saada Suomessa viriämään kunnolla. Että kaikille ei sovellu, että istut koulun penkillä ammattikoulussa. Ja opiskelet ja kaikki ei halua mennä lukioon. Hirveän moni haluaa lähteä suoraan ansaitsemaan TPK6	Suomeen on saatava "Saksan malli"			
Ensisijaisesti haluaisin nähdä sen lisääntyvän huomattavasti. Haluaisin, että meilläkin näitä opiskelijoista olisi huomattavasti enemmän ja mahdollisuudet jollain ihmeen keinolla laajenis siihen että meilläkin pystyis suorittamaan enemmän erilaisia tutkintoja TPK2	haluaa kehittää yritystä ja opiskelijoiden mahdollisuuksia			
oppisopimuksen haastavin asia on löytää se, että me ymmärretään minkälaisia ihmisiä me valjastetaan ja minkälaisiin töihin. Jos me mietitään minkälaisiksi työurat on muuttumassa niin tällä hetkellä me tunnustetaan kaikki se tilanne, että meillä on paljon ihmisiä joilla ei ole töitä jotka ei ole kykeneväisiä TPK4	seuraa työurien kautta ihmisten työllistymistä ja mahdollisuuksia kouluttautua	seuraa yhteiskuntatakuuta ja ohjeita		
Olisi ihanaa tietysti, että pystyisin työllistämään useampia ihmisiä,. just noita nuoria, harjoitteluihin ottaa ja sen tyyppistä TPK1.	haluaisin työllistää nuoria enemmän			
yks taloudellinen tilanne, ei haluta sitoutua niin pitkäksi aikakaa, jos perustutkintoa suorittaa, niin kakskolme vuotta tuntuu tosi pitkältä ajalta yrittäjän näkökulmasta. Ei uskalla ottaa sellaisia, sellaista riskiä TPK7	pohtii oppisopimusta yrityksen ja nykyisten lyhytjännitteisen työsuhteen suhdetta	yritysten nykytilanne		
aika haasteellisena, hetkellä yritysten, yritysten edustajien kommentit oppisopimusta kohtaan on toisaalta toiveikkaita TPK7	näkee yrityksen mahdollisuudet oppisopimuksesta			