

**Työpaikkaohjaajan näkemykset  
työelämäpedagogisesta yhteistyöstä opettajan kanssa**  
Hannele Häli

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Häli, Hannele. 2023. Työpaikkaohjaajan näkemykset työelämäpedagogisesta yhteistyöstä opettajan kanssa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 64 sivua.**

Tämä tutkimus selvittää työpaikkaohjaajan näkemyksiä työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimisessa sekä sitä, minkälainen malli yhteistyöstä muodostuu.

Tutkimus on laadullinen ja se on toteutettu sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluina. Haastattelut toteutettiin heinäkuun 2021 ja toukokuun 2022 välisenä aikana. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustuloksena muodostui malli työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Työyhteisö toimii työelämässä oppimisen toteuttajana. Työpaikkaohjaaja tarvitsee tietoa työelämässä oppimisesta ja opiskelijasta ohjaustyönsä tueksi. Työelämässä oppiminen näyttäytyy vaiheittain etenevinä tehtävinä, joita työpaikkaohjaaja hoitaa itsenäisesti työyhteisön avulla ja osin opettajan kanssa. Opettaja näyttäytyy tukena ja yhteydenpitäjänä työpaikkaohjaajalle. Hän seuraa opiskelijaa ja pitää häneen yhteyttä. Opiskelija on työelämässä oppimisen keskiössä hänen lähikehityksen vyöhykkeellään erilaisine rooleineen hänen kehittyessään oma-aloitteisesta toimijasta työntekijäksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että työpaikkaohjaaja hoitaa itsenäisesti ohjaustehtävänsä työyhteisön avulla. Työpaikkaohjaajat tekevät opettajan kanssa yhteistyötä työelämässä oppimisen aikana, mutta opiskelijan ohjausvastuu on työpaikalla.

Asiasanat: Ammatillinen koulutus, Työelämässä oppiminen, Työelämäpedagogiikka, Työelämäpedagoginen yhteistyö, Konnektiivinen malli

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Työssä oppiminen ammatillisessa koulutuksessa .....	6
1.2 Työpaikkaohjaajan ja opettajan työelämäpedagogiset tehtävät .....	8
1.3 Konnektiivinen malli ja sosiokulttuurinen lähestymistapa.....	11
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	20
<b>2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
2.1 Tutkimukseen osallistujat.....	22
2.2 Tutkimusaineiston keruu.....	23
2.3 Aineiston analyysi .....	24
2.4 Eettiset ratkaisut.....	26
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
3.1 Työelämäpedagoginen yhteistyö - työelämäpedagogiset tehtävät .....	29
3.2 Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pohjautuva malli työelämäpedagogisesta yhteistyöstä.....	42
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>44</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>53</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

Vuoden 2018 alusta toteutettu ammatillisen koulutuksen uudistus nosti aiempaa enemmän keskiöön työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen myötä koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämisellä pyrittiin vahvistamaan työelämän osaamistarpeita ja työelämälähtöisyyttä, jotka olivat ammatillisen koulutuksen uudistuksen keskeisiä lähtökohtia (Aaltola & Vanhanen 2016, 13). Työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävässä koulutuksessa opiskelijan tavoitteena on hankkia tarvitsemaansa osaamista työelämässä oppien (Opetushallitus 2023a). Opiskelijan oppiminen ja kehittyminen työpaikalla edellyttävät sujuvaa yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan välillä (Airila, Mattila-Holappa, Kurki & Nykänen 2019, 28, 38). Oppimisympäristönä työpaikka edellyttää ohjattua oppimista (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2015). Opiskelijan työssä oppimista ohjaavat käytännössä oppilaitoksen opettaja koulutuksen järjestäjän edustajana ja työpaikkaohjaaja työpaikan edustajana (Virtanen 2013, 15). Työpaikkaohjaajat opettajien ohella ovat siten tärkeässä roolissa ammatillisessa koulutuksessa, ja heidän merkityksensä on kasvanut työpaikalla tapahtuvan koulutuksen lisääntyä. Tässä tutkimuksessa asetutaankin tarkastelemaan työpaikkaohjaajan ja opettajan välistä työelämäpedagogista yhteistyötä työpaikkaohjaajan näkökulmasta.

Työelämäpedagogiikka toimii tämän tutkimuksen viitekehyksenä. Työelämäpedagogiikan käsitteellä viitataan sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen tukemiseen, jossa se kytkeytyy yhteistyöhön – toimintatapoihin, pedagogisiin menetelmiin tai malleihin – koulutuksen ja työelämän välillä tai koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön pedagogiikan tasoon (Virtanen, Tynjälä & Helin 2021, 21; Tynjälä, Helin & Virtanen 2020, 12). Työelämäpedagogiikan käsitettä on käytetty vähän ammatillisen koulutuksen kontekstissa, mutta korkeakoulukontekstissa se on noussut erityisesti esiin vuosina 2018–2020 toteutetun Työelämäpedagogiik-

ka korkeakoulutuksessa, *Työpeda*-hankkeen (Työpeda 2020) myötä, jonka tuloksia on kuvattu hankkeen tuottamassa kirjassa (Virtanen, Helin & Tynjälä 2020). Tässä tutkimuksessa työelämäpedagogisen yhteistyön käsitteellä viitataan työpaikan ja koulutuksen järjestäjän välisen työelämäpedagogisen yhteistyön toimintatapoihin ja malliin sekä työpaikkaohjaajan ja opettajan työelämäpedagogisiin tehtäviin, joiden perusta on kirjattu lakiin ammatillisesta koulutuksesta (537/217). Konnektiivinen malli ideaalina työelämäpedagogisen yhteistyön organisoinnin mallina ja sen taustalla oleva sosiokulttuurinen lähestymistapa toimivat tutkimuksen teoreettisena taustana.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) arvioinnin (Hievanen, Kiesi, Kilpeläinen, Hakamäki-Stylman & Frisk 2023, 16) mukaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö ja työelämässä oppiminen näyttävät täyttävän ensisijaisen tavoitteensa, sillä ne tukevat opiskelijoiden työllistymistä ja osaamisen kehittymistä sekä edistävät osaavan työvoiman saatavuutta alueellisesti. Työpaikkaohjaajat ovat tyytyväisiä yhteistyöhön oppilaitosten kanssa, sillä ammatillisen koulutuksen valtakunnallisen työelämäpalautteen (Opetushallitus2023b) mukaan 81 % vastanneista työpaikkaohjaajista oli erittäin tai hyvin tyytyväisiä yhteistyöhön työelämässä tapahtuvan koulutuksen järjestämisessä. Parannettavaa yhteistyössä on kuitenkin edelleen, sillä KARVIN arvioinnin (Hievanen ym. 2013, 12) mukaan työelämässä oppimisen roolit eivät ole täysin selkeitä eri osapuolille. Myös opettajien ja työpaikkaohjaajien käsitykset opiskelijan osaamisen riittävästä tasosta työelämässä oppimisen alussa ovat erilaiset. Lisäksi opettaja, opiskelija ja työpaikkaohjaajat eivät aina sovi yhdessä opiskelijan työelämässä oppimisen tavoitteita ja työtehtäviä sekä osaamisen kehittymisen seuranta.

Työpaikkaohjaajan ja opettajan välistä työelämäpedagogista yhteistyötä työpaikkaohjaajan näkökulmasta on tutkittu vähän. Pro gradu -tutkielmissa on selvitetty työpaikkaohjaajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisesti työssä oppimisen ohjauksesta (esim. Alarinta 2017, Lipponen 2011, Silvennoinen 2017), sen merkityksestä (Jansson 2012), ja työpaikkaohjaajien pedagogista osaamista (Närepallo 2019). Lehtosen (2014) väitöskirja tapaustutkimuksena kohdistuu

koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyöhön sosiaali- ja terveysalalla. Karusaari (2020) tuo väitöskirjassaan Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyys esiin oppilaitoksen työelämäyhteistyötä sekä opettajan ja työpaikkaohjaajan rooleja ja tehtäviä. Näitä samoja teemoja on käsitelty myös monissa ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimista ja oppisopimuskoulutusta koskevissa väitöskirjoissa (esim. Leino 2011, Metso 2014, Rintala 2020, Samppala 2017, Virtanen 2013).

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin työpaikkaohjaajan näkemyksiä työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä sekä selvittää, minkälainen malli työelämäpedagogisesta yhteistyöstä muodostuu. Tutkimus lisää ymmärrystä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan näkökulmasta ja tarjoaa siten uutta tietoa oppilaitosten työelämäyhteistyön kehittämiseen, jolla on myös oppilaitosta laajempi merkitys. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomuksen (Ammatillisen koulutuksen reformi 2021, 6) mukaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen onnistuminen ja kehittäminen on tärkeää koulutusjärjestelmän vakauden varmistamiseksi. Lisäksi elinkeinoelämän odotuksia vastaava työelämäyhteistyö luo pohjan ammatilliselle koulutukselle ja on keskeisin tekijä tulevaisuuden työelämässä tarvittavan osaamisen varmistamisessa.

Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen teoreettista taustaa, työelämässä oppimista ammatillisessa koulutuksessa, työpaikkaohjaajan ja opettajan työelämäpedagogisia tehtäviä sekä konnektiivista mallia ideaalina työelämäpedagogisen yhteistyön organisoinnin mallina työpaikalla tapahtuvassa oppimisessä sekä sen taustalla olevaa sosiokulttuurista lähestymistapaa. Sen jälkeen esittelen tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen tulokset. Lopuksi pohdin tutkimustuloksia ja niiden merkityksiä.

## **1.1 Työssä oppiminen ammatillisessa koulutuksessa**

Työssä oppiminen on ollut osa ammatillista koulutusta verrattain lyhyen aikaa, mutta se on merkinnyt paluuta työn oppimisen juurille - työn tekemiseen. Vuo-

situhansien ajan ammattiin opittiin oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmällä. Järjestelmä muuttui teollistumisen myötä, jolloin se ei pystynyt enää vastaamaan muuttuneisiin ammattitaitovaatimuksiin. Suomessa sodan jälkeen ammatillisen koulutuksen lisäämiseen oli voimakas tarve, ja tuolloin ammatillinen koulutus irtaantui yhä enemmän työelämästä oppilaitoskeskeiseen suuntaan. (Vertanen 2001, 14.) Tällainen ammattiin kouluttautumisen malli sopi aiempien vuosikymmenten hitaasti muuttuvaan työelämään, mutta ei enää työelämän muutostavauhdin kiihdyttyä ja työtehtävien muututtua aiempaa moninaisimmiksi (Uusitalo 2001, 14).

Ammatillisissa perustutkinnoissa työssä oppiminen otettiin käyttöön erilaisten pilottien ja kokeilujen myötä virallisesti vuosituhannen vaihteessa, ja se velvoitti oppilaitokset tekemään yhteistyötä työelämän kanssa (Virtanen 2013, 16, 18, 22). Virtanen (2013, 16) puhuu oppimiskulttuurin muutoksesta: oppiminen vietiin sinne, missä työ tehdään – työpaikoille. Työelämän kiihtyvien muutosten lisäksi työssä oppimisen lisäämiseen vaikutti 1990-luvulla alkanut puhe elinikäisestä oppimisesta (Collin 2007, 124), joka käänsi katseen formaalin koulutuksen ulkopuolella eri ympäristöissä tapahtuvaan informaaliseseen oppimiseen (Virtanen 2013, 23). Työssä oppimisen taustalla vaikuttivat myös uudet oppimiskäsitykset - konstruktivistinen, kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen (Uusitalo 2001, 22). Niiden myötä yksilö nähtiin aiempaa aktiivisemmassa roolissa oppimisessaan ja kehittämisessään. Oppiminen alettiin ymmärtää sosiaalisena toimintana. (Virtanen 2013, 23–24.)

Työssä oppimisen käyttöön ottaminen merkitsi työpaikoille työpaikkaohjaajan roolin ja tehtävän muodostumista aiempaa laajempaan (Santala 2001, 65). Tuolloin tunnistettiin työpaikkaohjaajalla ja muulla työpaikan henkilöstöllä olevan pääasiallinen vastuu opiskelijan ohjauksesta työssä oppimisessa, kun taas opettajalla tunnistettiin olevan kokonaisvastuu opiskelijan oppimisen ohjauksesta (Saarinen 2001, 154). Työpaikkaohjaajat ryhtyivät hoitamaan ohjaustehtävänsä työn ohessa ja siksi oltiin huolissaan siitä, miten heillä riittää resursseja ohjaamiseen (Santala 2001, 62). Työpaikkaohjaajien kouluttamisen tarve oli ilmeinen, sillä työssä oppiminen tuli rakentaa yhdessä oppilaitosten ja työ-

paikkojen yhteistyönä (Pohjonen 2001, 139). Työpaikkaohjaajille ryhdyttiin järjestämään ohjaajakoulutuksia, jossa työpaikkaohjaajien lisäksi oli mukana opettajia (Santala 2001, 62).

Reilussa parissakymmenessä vuodessa ammatillisen koulutuksen työssä oppiminen ja työpaikkaohjaajien rooli opiskelijoiden ohjaajina on vakiintunut. Edelleen työelämässä tapahtuneet muutokset olivat vuoden 2018 alussa toteutetun ammatillisen koulutuksen reformin keskiössä, sillä se pyrki vastaamaan aiempaa paremmin tulevaisuuden työelämän uudenlaisen osaamisen ja ammatitaidon tarpeisiin (Ammatillisen koulutuksen reformi 2021). Työssä oppiminen käsitteenä vaihtui työelämässä oppimiseen, josta tuli uusi käsite kuvaamaan työpaikalla käytännön työtehtävissä järjestettävää tavoitteellista ja ohjattua koulutusta (Opetushallitus 2023a). Osaamisperustaisuus ammatillisessa koulutuksessa vahvistui, kun näytöistä tuli tutkinnon suorittamistapa kaikissa ammatillisissa tutkinnoissa (Valtioneuvosto 2017). Vuosituhanteen vaihteessa työssä oppiminen käsitettiin koulutuksen järjestämismuotona ja opiskelumenetelmänä (Uusitalo 2001, 23), kun uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa työelämä työpaikkoineen tunnistetaan yhtenä monista oppimisympäristöistä (Opetushallitus 2023a), jossa opiskelija hankkii osaamistaan joko koulutusopimuksella tai työsuhteeseen perustuvalla oppisopimuksella tai näiden yhdistelmällä (Airila ym. 2019, 26).

## **1.2 Työpaikkaohjaajan ja opettajan työelämäpedagogiset tehtävät**

Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa jokainen osapuoli toivoo saavansa toimia omassa roolissaan: opiskelijat oppijoina, työpaikkojen edustaja työelämän asiantuntijoina ja opettajat pedagogiikan asiantuntijoina (Airila & Vanhanen 2016, 65). Työpaikkaohjaajan toiminnan perustana on oman ammatin osaaminen (Kukkonen, Rantanen & Jussila 2018, 73). Hänen tehtävänä on työpaikalla on ensisijaisesti opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymisen tukeminen (Karusaari 2020, 38). Opettaja on oman alansa asiantuntijuuden lisäksi yhä enemmän oppimisen ohjaaja, joka toimii myös työpaikkaohjaajien tukena



opiskelijoiden ohjauksessa (Pakkala & Kettunen 2020, 79). Opettajien työn sisältö on muuttunut reformin myötä, sillä resurssia on ohjattu opetuksesta työelämäyhteistyön toteuttamiseen ja opiskelijoiden valmentamiseen (Ammatillisen koulutuksen reformi 2021). Opettajat ovat keskeisessä roolissa työpaikan ja oppilaitoksen välisen yhteistyön kehittämisessä ja toteuttamisessa käytännössä. Opettajien on rakennettava yhä tiiviimpiä yhteistyösuhteita työelämän kanssa. (Airila ym. 2019, 28, 38.)

Laki ammatillisesta koulutuksesta (537/217) määrittelee opettajalle koulutuksen järjestäjän edustajana ja työpaikkaohjaajalle työntäjän edustajana tehtäviä työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävässä koulutuksessa. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on arvioida tavoitteena olevan tutkinnon ammattitaitovaatimusten mukaan työpaikan edellytyksiä toimia oppimisympäristönä; riittävää tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeellisia työvälineitä sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilöstä (Opetushallitus 2023a). Ammatillisen koulutuksen lain (537/217) mukaan opettaja laatii ja päivittää opiskelijalle työelämässä oppimisen ajalle koulutus-sopimuksen tai oppisopimuksen liitteeksi henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS), johon kirjataan opiskelijan osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen, hankkiminen, kehittyminen ja osoittaminen sekä ohjaus- ja tukitoimet. Opiskelija osallistuu HOKS:n laadintaan ja päivittämiseen, kuten myös työnantaja tai muu työpaikan edustaja, useimmiten työpaikkaohjaaja, silloin, kun koulutusta järjestetään työpaikalla oppisopimuskoulutuksena tai koulutus-sopimukseen perustuvana. Opiskelijalla on oikeus saada opetusta, ohjausta ja palautetta osaamisen kehittymisestä koulutuksen tai tutkinnon suorittamisen aikana, jota antavat sekä opettaja että vastuullinen työpaikkaohjaaja. Jos työelämässä oppimisen tavoitteena on näytön tai näyttöjen suorittaminen, työpaikkaohjaaja toimii usein näytössä arvioijana työelämän edustajana. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 44 §, 45 §, 51 §, 53 §, 61 §, 72 §.)

**Työelämässä oppimisen suunnittelu.** Opiskelijan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen perusteella opiskelijalle suunnitellaan hänen tarvitsemansa osaamisen hankkiminen yksilöllisesti työelämässä oppimisen tavoitteena

olevan tutkinnon osan tai osien mukaan (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 44 §). HOKSiin kirjataan osaamisen hankkimiseksi keskeiset työtehtävät ja muu osaamisen hankkiminen aikatauluineen, esimerkiksi osallistuminen opetukseen oppilaitoksessa, joka täydentää työpaikalla hankittavaa osaamista. Lisäksi kirjataan mahdollisen näytön tai näyttöjen sisällöt ajankohtineen sekä opiskelijan tarvitsemat ohjaus- ja tukitoimet. HOKSiin kirjataan myös vastuullisen työpaikkaohjaajan tiedot. (Opetushallitus 2023a.) Yhteisen suunnitellun tavoitteena on varmistaa eri oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen johdonmukainen ja yksilöllinen kokonaisuus opiskelijalle tavoiteaikatauluineen (Ohjaan.fi-sivusto).

**Ohjaus.** Ammatillisen koulutuksen laki (531/2017, 61 §) määrittelee opiskelijan ohjauksen ja opetuksen tutkinnon perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen mahdollistaviksi sekä opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi tukeviksi. Ammatillisen koulutuksen laki ei siten tarkemmin määrittele, millaista ohjauksen tulee olla. Airila kumppaneineen (2019, 26) määrittelee ohjauksen kaikeksi opiskelijan saamaksi tueksi opettajiltaan ja työpaikalta esimerkiksi työpaikkaohjaajaltaan, esimieheltään ja työkavereiltaan.

Ammatillisen koulutuksen laki (531/2017, 74 §) määrittelee sekä koulutuksen järjestäjälle että työpaikalle opiskelijan tavoitteisiin ja osaamisen kehittymiseen liittyviä seurantatehtäviä. Koulutuksen järjestäjä, käytännössä opettaja, vastaa siitä, että opiskelijan työtehtävät ovat sellaisia, että opiskelija voi niitä tekemällä saavuttaa HOKSin mukaiset osaamistavoitteet. Tavoitteiden mukaiseen saavuttamiseen opiskelijaa ohjataan ja kannustetaan palautteella, johon opiskelijalla on oikeus. Koulutuksen tai tutkinnon suorittamisen aikana opiskelijan opetukseen, ohjaukseen ja tukeen osallistuneet henkilöt arvioivat opiskelijan osaamisen kehittymistä ja antavat siitä palautetta, kuten myös vastuullinen työpaikkaohjaaja työpaikalla järjestettävän koulutuksen aikana. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 51 §.) Laissa määritellään erikseen työpaikan tarjoajan velvollisuudeksi seurata koulutus sopimuksella opiskelevan opiskelijan osaamisen kehittymistä ja ryhtyä toimenpiteisiin, jos opiskelija ei pysty saa-

vuttamaan HOKSin mukaista osaamista. Koulutussopimustyöpaikan tarjoaja on myös velvollinen raportoimaan koulutuksen järjestäjälle opiskelijan HOKSin toteutumisen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 74 §.)

**Näytön järjestäminen ja arviointi.** Opiskelija osoittaa tutkinnon osien edellyttämän ammattitaidon ja osaamisen erilaisissa työtilanteissa käytännön tehtävissä työpaikalla. Näyttö suunnitellaan yhteistyössä työpaikan edustajan kanssa. (Opetushallitus 2023a.) Koulutuksen järjestäjä on vastuussa näytön toteuttamisesta. Näytön arvioinnin toteuttavat ja siitä päättävät koulutuksen järjestäjän nimeämät kaksi arvioijaa, useimmiten opettaja koulutuksen järjestäjän edustajana ja työpaikkaohjaaja työelämän edustajana. Arvioijat arvioivat opiskelijan osaamista peilaten sitä tutkinnon perusteissa määriteltyyn osaamiseen kattavasti niin, että kaikki tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet tulevat huomioituiksi. Opiskelijalle tulee antaa mahdollisuus itsearviointiin, mutta se ei vaikuta arviointiin tai arvosanaan. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 52–54 §.)

### **1.3 Konnektiivinen malli ja sosiokulttuurinen lähestymistapa**

Työelämässä tapahtuvan oppimisen sekä oppilaitoksen ja työpaikan välisen yhteistyön, jota työpaikkaohjaaja ja opettaja käytännössä toteuttavat, teoreettisen taustan tarkastelun lähtökohdaksi valittiin tässä tutkimuksessa Guilen ja Griffithsin (2001) konnektiivinen malli, joka kuvaa koulutuksen ja oppimisen ideaalista organisointia koulutuksen ja työelämän rajapinnalla (Virtanen 2013, 34; Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017, 1). Konnektiivisessä mallissa lähtökohta on sama kuin nykymuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa: koulutus ja työelämä nähdään toimivan yhdessä opiskelijoiden oppimisympäristöinä (Tynjälä 2010, 86; Virtanen 2013, 34). Yhdessä toimiminen edellyttää vahvaa yhteistyötä työelämän ja koulutuksen välillä (Tynjälä 2019; Mikkonen ym. 2017, 1), jota käytännössä toteuttavat opettaja ja työpaikkaohjaaja. Yhteistyöllä on merkitystä opiskelijan oppimiselle, joka on ammatillisen koulutuksen työelämässä tapahtuvan oppimisen tavoite: hyvin yhdistetty oppimi-

nen oppilaitoksen ja työpaikan välillä sekä opiskelijan aito kohtaaminen työpaikalla ovat yhteydessä opiskelijoiden monipuolisiin ja vahvoihin oppimistuloksiin (Virtanen 2013, 111).

Virtasen (2013, 30) mukaan työpaikkojen tunnistaminen oppimisympäristöiksi liittyy 1990-luvulla tapahtuneeseen oppimisen teoreettisten lähtökohtien muutokseen, kun oppimisen tutkiminen laajentui yksilön kognitiivisten prosessien tutkimisesta eri oppimisympäristöissä tapahtuvaan osallistavan oppimisen tutkimiseen. Sen myötä oppimisen havaittiin sitoutuvan tilanteisiin ja konteksteihin, joilla on oma historiansa ja toimintakulttuurinsa. Guile & Griffiths (2001, 113) ovat lähestyneet oppimista juuri kontekstin näkökulmasta. He ovat tarkastelleet sitä, miten konteksti vaikuttaa oppimiseen, ja miten opiskelijat oppivat ja kehittyvät työkokemuksen avulla. He ovat tunnistaneet viisi eri mallia analysoidessaan ammatillisen koulutuksen muotoja Euroopassa ja opiskelijoiden työkokemuksen huomioimista niissä: perinteisen, kokemuksellisen, geneerisen, työprosessi- ja konnektiivisen mallin, joista konnektiivisessa mallissa tunnustetaan parhaiten kontekstin vaikutus oppimiseen. (Guile & Griffiths 2001, 113.)

Konnektiivinen malli tunnistaa opiskelijan tarpeen ohjaukselle, jota opettaja ja työpaikkaohjaaja opiskelijalle antavat. Guile ja Griffiths (2001, 113) korostavat opiskelijoiden tarvitsevan tukea oppimisessa koulutuksen ja työn eri konteksteissa sekä niiden välillä. Virtasen (2013, 32–33) mukaan konnektiivisuuden käsite korostaa yksilön tasolla opiskelijoiden ohjausta. Ohjauksen tavoite on auttaa opiskelijaa soveltamaan teoreettista tietoa ja rohkaista opiskelijoita suhtautumaan kriittisesti olemassa oleviin käytänteisiin (Virtanen 2013, 35).

Konnektiivisessa mallissa lähestymistapa oppimiseen on sosiokulttuurinen: oppiminen käsitetään osallistumisena sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin (Virtanen 2013, 96). Virtanen (2013, 31, 34) näkee konnektiivisen mallin pedagogisena lähestymistapana, joka pohjautuu sosiokulttuurisiin oppimisteorioihin. Griffithsin ja Guilen (2003, 56) mukaan konnektiivinen malli tarjoaa teoreettisen ja metodologisen viitekehyksen analysoida työkokemusta sekä tunnustaa tiedon tuottamista tukevat sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt. Työpaikalla saatava työkokemus tukee oppijoita yhdistämään erityyppisiä tietoja, taitoja ja

kokemusta. Virtasen (2013, 35) mukaan Guile ja Griffiths eivät pidä työkokemusta sinällään oppimisena, vaan se tulee tehdä opiskelijalle näkyväksi. Konnektiivisuuden käsitteellä Guile ja Griffiths (2001, 113) viittaavat formaalin ja informaalin oppimisen väliseen suhteeseen. Konnektiivisessa mallissa korostuu reflektiivinen yhteys oppilaitoksessa tai koulutuksessa tapahtuvan formaalin oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan informaalin oppimisen välillä (Tynjälä 2010, 86).

Konnektiivinen malli tarkastelee myös oppimista ja tiedon kehittymistä eri konteksteissa ja niiden välillä (Griffiths & Guile 2003, 56). Opiskelijoita tulisi tukea yhdistämään heidän vertikaalinen ja horisontaalinen kehittymisensä (Guile & Griffiths 2001, 16). Nämä käsitteet kumpuavat opetussuunnitelmateoriasta ja pohjautuvat horisontaaliseen diskurssiin, kontekstista riippuvaiseen arkipäivän tietoon, ja vertikaaliseen diskurssiin, joka on yhtenäistä, koherenttia ja hierarkkisesti organisoitu (Bernstein 1999, 159). Guile ja Griffiths (2001, 116) viittaavat vertikaalisella kehityksellä älyllisen kehityksen tyyppiin, joka tapahtuu formaalin opiskelun avulla koulutuskontekstissa. Sosiokulttuurisesta teoriasta nousevalla horisontaalisella kehityksellä he viittaavat yksilössä tapahtuvaan muutoksen ja kehityksen prosessiin hänen siirtyessään kontekstista toiseen, kuten oppilaitoksesta työpaikalle. Guilen ja Griffithsin (2001, 113–114, 116) mukaan pyrkimys käsitellä vertikaalista ja horisontaalista kehittymistä erillisinä heijastaa institutionaalista formaalin ja informaalin oppimisen erottamista, kun sen sijaan opiskelijoita tulisi rohkaista yhdistämään eri konteksteissa tapahtuvaa oppimista. Konnektiivinen malli saattaa heidän mukaansa tarjota perustan tuottavampaan ja käyttökelpoisempaan suhteeseen horisontaalisen ja vertikaalisen oppimisen välillä.

Griffiths ja Guile (2003, 58–59) esittävät neljä ideaa työhön liittyvästä oppimisesta, jotka muodostavat konnektiivisen mallin. Ensinnäkin konteksti ja oppijan eri konteksteihin *pääsy* vaikuttaa oppimiseen. Toiseksi työkokemukselta oppiminen sisältää suhteen *välittämisen* idean erilaisten tietojen ja kokemusten välillä, jotka ovat kehittyneet koulussa ja työssä, esimerkiksi teoreettisen tiedon ja arkisen tiedon välillä. Kolmanneksi mahdollisuudet *osallistua* sosiaali-

sen käytännön muotoihin työpaikkojen käytäntöyhteisöissä ovat keskeisiä työkokemuksesta oppimiselle. Neljänneksi työkokemuksen tulisi auttaa oppijoita ja kouluttajia *luomaan uutta* tietoa ja uusia opetuksellisia käytänteitä ja työpaikkakäytänteitä. Griffithsin ja Guilen käyttämät käsitteet – pääsy konteksteihin, välittämisen idea, mahdollisuus osallistua sekä uuden tiedon ja käytänteiden luominen – viittaavat sosiokulttuuriseen perinteeseen, Lave & Wengerin (1991) tilanteiseen oppimiseen, Wengerin (1998) käytäntöyhteisöön ja Vygotskyn (1982) lähikehityksen vyöhykkeeseen (Tynjälä ym. 2020, 22). Tarkastelen tässä vaiheessa tarkemmin ensin tilanteista oppimista ja sen jälkeen lähikehityksen vyöhykettä, koska ne ovat konnektiivisen mallin taustalla, ja jatkan sitten vielä konnektiivisen mallin tarkastelua.

Laven ja Wengerin työ keskittyy siihen, kuinka oppiminen kollektiivisella tasolla voi tapahtua osana päivittäisiä organisatorisia toimintoja (Gherardi & Perrotta 2014, 143). Lave ja Wenger (1991, 29, 50–51) määrittelevät oppimisen tilanteiseksi toiminnaksi, jota keskeisesti määrittelee noviisin käytäntöyhteisön (Communities of Practice) osaksi tulemisen prosessi, jota he kutsuvat asteittain syveneväksi osallistumiseksi (legitimate peripheral participation). Sen taustalla on sosiaalisen käytännön teoria, joka painottaa suhdeperustaista toimijan ja maailman sekä toiminnan, merkityksen, kognition, oppimisen ja tietämisen välistä keskinäistä riippuvuutta. Lave & Wenger (1991, 52) väittävät oppimisen, ajattelun ja tietämisen olevan suhteita toiminnassa olevien ihmisten kesken ja nousevan sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneesta maailmasta. Osallistuminen perustuu merkityksen tilanteiseen neuvotteluun ja uudelleen neuvotteluun. Sen myötä ymmärtäminen ja kokemus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisuuteen perustuvia. Osallistumisen käsitteen myötä henkilöt, toiminnot ja maailma on yhdistetty kaikessa ajattelussa, puheessa, tietämisessä ja oppimisessa. Oppiminen tapahtuu osallistumisessa prosessina ja tuloksena, jolloin osallistumaan pääsemisestä tulee keskeinen (Elkjaer & Brandi 2014, 846).

Laven ja Wengerin (1991, 35, 37) mukaan asteittain syvenevä osallistuminen kuvaa sitoutumista sosiaaliseen käytäntöön, joka sisältää oppimisen kiinteänä osana. Se on analyttinen näkökulma oppimiseen ja tapa ymmärtää op-

pimista. Sosiaalisen käytännön näkökulmasta oppiminen sisältää koko henkilön ja merkitsee suhdetta sekä toimintoihin että sosiaalisiin yhteisöihin. Se merkitsee täydeksi osallistujaksi, jäseneksi ja tietynlaiseksi henkilöksi tulemista. Oppiminen ei ole ehto jäsenyydelle, vaan se kehittyy jäsenyydestä. Noviisien osallistuminen sisältää konfliktin niiden voimien välillä, jotka tukevat oppimisen prosesseja, ja niiden välillä, jotka toimivat niitä vastaan. Siten oppiminen ei ole yksinkertainen siirtämisen tai mukautumisen prosessi – oppiminen ja muutos yhdistyvät aina toisiinsa. Sosiaalinen uudelleen tuottaminen merkitsee konfliktien ratkaisujen myötä uudistettuja rakenteita, jotka jättävät artefakteihin ja sosiaalisiin rakenteisiin historiallisen jäljen. (Lave & Wenger 1991, 37, 53, 57–58.)

Pääsy käytäntöön on resurssi oppimiseen. Tällöin keskiöön asettuu oppimisen lähteet, eikä niinkään oppiminen. Oppiminen tapahtuu mahdollisuuksissa sitoutua käytäntöön, työkäytänteiden rakenteisiin. Osallistuminen on tapa oppia ”käytännön kulttuuri”, sen mikä muodostaa käytäntöyhteisön. Mahdollisuudet oppimiselle määrittelevät käytännön sosiaalinen rakenne, sen valtasuhteet ja edellytykset. (Lave & Wenger 1991, 85–86, 93, 95, 98.) Laven ja Wengerin (1991, 101) mukaan täydeksi käytäntöyhteisön jäseneksi tuleminen vaatii pääsyä laajaan joukkoon ammattilaisten ja yhteisön jäsenten toimintoja sekä tietoihin, resursseihin ja mahdollisuuksiin osallistua. Teknologiaa koskeva osallistuminen on erityisen tärkeää, koska kulttuurisessa käytännössä käytetyt artefaktit sisältävät huomattavan osan tuon käytännön perimätiedosta. Teknologian ymmärtäminen on enemmän kuin työkalujen käytön oppimista, sillä se on tapa yhdistää käytänteen historia ja osallistua sen kulttuuriseen elämään.

Mikkosen ja kumppaneiden (2017, 4) mukaan Laven & Wengerin teoria laiminlyö ohjauksen ja perustuu siihen ideaan, että taidot, tiedot ja käytänteet välittyvät noviiseille. Siten teoria ei huomioi heidän mukaansa oppimisen vastavuoroisuutta ja jatkumista sen jälkeen, kun noviisi on tullut täydeksi jäseneksi käytäntöyhteisössä. Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoria sisältää ohjausnäkökulman: noviisin oppimista voidaan laajentaa osaavamman partnerin ohjauksella (Billet & Noble 2017, 212). Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin lähikehityksen vyöhykkeen ideaa.

Vygotsky käsitteellisti oppimisen sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina, monimutkaisena välitettynä toimintana, joka tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Griffiths ja Guile 2003, 57). Vygotskyn (1978) alkuperäiset näkemykset lähikehityksen vyöhykkeestä pohjautuvat lapsen psykologiseen yksilönkehitykseen. Kuitenkin kasvatustieteiden kentällä Vygotskyn näkemysten mukaista sosiokulttuurista lähestymistapaa ja lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä on sovellettu yhteistyössä oppimiseen ja uuden tiedon tuottamiseen (Kuusisaari 2016, 18). Tarkastelen Vygotskyn näkemyksiä tästä soveltamisen näkökulmasta.

Vygotsky perusti näkemyksensä marxilaiselle oletukselle siitä, että ihmiset muuttavat historiaa ja muuttuvat itse prosessissa, jonka myötä hänen kulttuurihistoriallinen näkemyksensä antoi perustavan ja muovaavan roolin sosiokulttuurisille toiminnoille ihmisen kehityksessä. Vygotskya kiinnosti erityisesti tapa, jolla me ihmisinä muovaamme luonnettamme toisten välityksellä. (Moll 2013, 1.). Välitetyllä toiminnalla Vygotsky (1978, 7, 55) viittaa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutukseen, merkkien ja työkalujen käyttämiseen, jotka ovat muotoutuneet ihmisen historian kulun ja sen muuttumisen aikana yhteiskunnan ja sen kulttuurisen kehityksen tason muodossa. Merkillä hän viittaa etenkin puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen, joka toimii psykologisen toiminnan välineenä samalla tavoin kuin työkalu työssä, mutta merkki on ihmisen sisäisen toiminnan väline ja siten sisäisesti suuntautunut, kun taas työkalu on ulkoisesti suuntautunut, sillä se suuntaa muutoksiin toiminnan kohteessa.

Vygotskyn (1978, 39) mukaan jokainen käytöksen perusmuoto edellyttää suoraa reaktiota tehtävään, mutta merkkitoimintojen rakenne vaatii välittävän linkin merkin ja toiminnan kohteen välille. Tuo välittävä linkki tuodaan toimintaan, jossa se täyttää erityisen tehtävän: se luo uuden suhteen merkin ja toiminnan kohteen välille. Vygotsky (1978, 7) uskoi, että kulttuurisesti tuotettujen merkkisysteemien sisäistäminen tuo käytöksellisiä muutoksia ja myöhempiä yksilön kehityksen muotoja. Siten Vygotskylle yksilön kehityksen muutosmekanismi pohjautuu yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Vygotskyn (1978, 55, 57) mukaan oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisella tasolla ihmisten välillä (interpsykologisesti) ja vasta myöhemmin yksilön sisällä



(intrapsykologisesti). Hänen mukaansa kaikki yksilön korkeammat toiminnot – tällä termillä hän viittaa työkalun ja merkin yhdistämiseen psykologisessa toiminnassa – alkavat todellisista suhteista yksilöiden välillä. Vygotsky (1978, 86) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen alueeksi kahden kehityksellisen tason välissä. Toinen niistä on todellisen kehityksen taso, jota määrittää yksilön itsenäinen ongelmanratkaisu, ja toinen on potentiaalisen kehityksen taso, jota määrittää yksilön ongelmanratkaisu yhteistyössä toisten kyvykkäämpien vertaisten kanssa. Tällöin kyvykkäämpien vertaisten rooli on toimia välittäjinä yksilön oppimisessa. Yhteistyössä kyvykkäämpien vertaisten kanssa yksilö siis pystyy ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti, mutta kuitenkin omien älyllisten mahdollisuuksiensa puitteissa (Vygotsky 1982, 185).

Lähikehityksen vyöhyke määrittelee yksilön toiminnot, jotka eivät ole kypsyneet, mutta ovat kypsymässä. Todellisen kehityksen tasoa luonnehtii mentaalisen kehityksen tarkastelu jo tapahtuneena, kun taas lähikehityksen vyöhyke luonnehtii mentaalista kehitystä tulevaisuuteen suuntautuneena. Toisin sanoen Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä oppija voi yltää korkeampiin suorituksiin kyvykkäämpien toisten tuella kuin yltäisi todellisen kehityksen tasollaan. (Vygotsky 1978, 87–88, 90.) Vygotsky (1978, 90) kumppaneineen esittää oppimisen herättävän joukon sisäisiä kehityksellisiä prosesseja, jotka voivat toimia vain, jos yksilö on vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä toisten kanssa. Sen, minkä yksilö osaa tänään tehdä yhteistyössä, sen hän osaa huomenna tehdä itsenäisesti. Vygotskyn (1982, 185–186) mukaan vain sellainen opetus on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä herättäen toimintoja, jotka ovat kypsymisvaiheessa lähikehityksen vyöhykkeellä.

Griffithsin ja Guilen (2003, 58–59) mukaan oppiminen on ”vygotskylainen” välitetty prosessi. Välityksen ollessa keskiössä yksilöiden täytyy ymmärtää toiminnan tarkoitus ja se, miten tietyt välittävät artefaktit (ihmiset, teknologiat, kielet) ovat osallisena tuon toiminnan toteutumisessa. Edelleen, kun välitystä tarkastellaan laajemmassa kontekstissa, se huomioi työn kollektiivisen organisoinnin ja siten työn ja oppimisen kollaboratiivisen perustan.

Välitetty prosessi tapahtuu Griffithsin ja Guilen (2003, 59–60) mukaan silloin, kun yksilöt oppivat sitoutumaan neljään käytäntöön ja käyttämään näitä käytäntöjä - ajattelua, dialogista kyselemistä, rajan ylittämistä sekä tietojen ja taitojen uudelleen sijoittamista - jotka tukevat oppimista työkokemuksen avulla. Ensimmäinen käytännöistä on ajattelun käytäntö, jossa keskeisinä toimintoina on dialogi ja argumentointi. Ajattelun tyyppien välillä on laadullisia eroja. Niihin vaikuttavat tiedon muoto kuin myös motiivi sitoutua tuohon tietoon. Griffiths ja Guile (2003, 60) erottavat kolmen tiedon muotoa, jotka oppijat kohtaavat formaalissa koulutuksessa: empiirisen, narratiivisen ja teoreettisen.

Toinen käytäntö on Griffithsin ja Guilen (2003, 60, 66) mukaan dialoginen kyseleminen, jossa kielen käyttö on pääosassa sen mahdollistamisessa, että oppijat tekevät yhteistyötä sosiaalisissa ja teknisesti monimutkaisissa toiminnoissa. Erityisesti symbolinen välitys tarjoaa kulttuurisia välineitä tukemaan tiedon rakentamista yksilöissä ja ihmisten välillä. Dialoginen kyseleminen viittaa siten käytäntöihin, kuten ympäristön tarjoamaan kokeneempien apuun tai työkaluihin kuten tietokoneet, jotka mahdollistavat vähemmän kokeneiden ottamaan haltuun kulttuurisia resursseja ongelmien ratkaisemiksi. Kielellä on kaksijakoinen rooli: se toimii toisaalta välittäjänä aiemmin saavutetun ymmärryksen käyttämisessä nykyhetkessä ja toisaalta se on myös prosessi, jonka mukaan ymmärrykset jaetaan, jolloin ei enää ole kyse pelkästä välittämisestä. Oppiminen työpaikoilla edellyttää sitä, että kieli on osa käytäntöä. Laven ja Wengerin (1991, 109) mukaan noviisin tarkoitus on oppia se, että puhuminen on avain käytäntöyhteisöön osallistumiseen.

Kolmas käytäntö, joka tukee oppimista työkokemuksen avulla, on Griffithsin ja Guilen (2003, 61, 67) mukaan "rajan ylittäminen", joka liittyy lähikehityksen vyöhykkeeseen, joka on vähemmän selvästi rajattu työpaikalla kuin luokahuoneessa. Näin on osin siksi, että oppiminen työpaikoilla muodostuu ryhtymisestä tekoihin, jotka on upotettu toimintoihin, joiden tavoite ja motiivi ei ole oppiminen sellaisenaan. Rajan ylittäminen sisältää horisontaalisen kehityksen prosessin, joka tarkoittaa sitä, että oppijoiden täytyy kehittää kykyään välittää vertikaaliset tietonsa ja taitonsa uuteen tilanteeseen, eikä vain tuoda kasaan

tuneet vertikaaliset tiedot ja taidot uuteen tilanteeseen. Rajan ylittäminen sisältää tässä mielessä lähikehitysvyöhykkeiden neuvottelun. Koska tiedot sijaitsevat eri konteksteissa, oppijoita täytyy tukea, jotta he selviytyvät tietojen ja taitojen sijaitsevuudesta niin, että he voivat kehittää dialogisia kykyjä osallistua diskurssiin työpaikkayhteisön kanssa.

Neljäs työkokemuksen avulla oppimista tukeva käytäntö on tietojen ja taitojen uudelleen sijoittaminen, joka kuvaa prosessia, joka tapahtuu, kun yksilöt ja ryhmät tunnistavat toiminnassaan sen, että mikä tahansa tilanne tarjoaa periaatteessa mahdollisuuden vaihtoehtoisiin toiminnan kulkuihin. Se siis merkitsee alkuperäisen toiminnan näkemistä uudesta näkökulmasta. Uudelleen sijoittamisen käsite auttaa erottamaan rajan ylittämisen eri tyyppisiä, joista yksi on tunnetun toiminnan suorittaminen uudessa kontekstissa. Toinen tyyppi on se, kun yksilöt ja ryhmät käyttävät tehtävistä nousevia ongelmia perustana kehittämään toiminnan ja uuden tiedon mallia uudessa kontekstissa. (Guile & Griffiths 2003, 61.)

Griffithsin ja Guilen (2003, 68–69) mukaan näiden neljän työkokemuksen avulla oppimista tukevien käytäntöjen toteutuminen edellyttää tuen antamista oppijoille, jota he tarvitsevat kehittääkseen erilaisia kykyjään, kuten kritisoida olemassa olevia käytänteitä koulussa ja työssä, ottaa vastuuta työskennellä muiden kanssa, kehittää vaihtoehtoja ja antaa panos uuden tiedon, uusien sosiaalisten käytäntöjen ja uusien älyllisten keskustelujen kehittämiseen. Oppijat tarvitsevat mahdollisuuksia mallintaa ja toteuttaa ratkaisuja, joka voi tapahtua vain sellaisessa kontekstissa, jossa oppilaitokset ja työpaikat ovat kehittäneet jaetun ymmärryksen keskinäisistä rooleista autettaessa oppijoita kehittymään rajan ylittäjäksi. Jaettu ymmärrys vaatii tiivistä yhteistyötä oppilaitosten ja työpaikkojen välillä. Tynjälä (2020, 28) kumppaneineen näkeekin konnektiivisen mallin alkuperäisessä muodossaan keskittyvän institutionaaliselle tasolle ja yhteistyökäytäntöjen organisointiin koulutuksen tarjoajien ja työpaikkojen välillä. Koulutuksen järjestäjän on kehitettävä kumppanuuksia työpaikkojen kanssa luodakseen ympäristöjä oppimisille (Tynjälä 2009, 21). Käytännössä kumppa-

nuutta toteuttavat opettaja koulutuksen järjestäjän edustajana ja työpaikkaohjaaja työpaikan edustajana.

#### **1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa selvitetään työpaikkaohjaajan näkemyksiä työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimisessa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää työpaikkaohjaajien näkemyksiä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan ja opettajan välillä. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää sitä, minkälainen malli työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä muodostuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaista työelämäpedagoginen yhteistyö on työpaikkaohjaajan ja opettajan välillä työpaikkaohjaajan näkökulmasta?
2. Minkälainen malli työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä muodostuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen, jossa korostuu todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivinen luonne (Puusa & Juuti 2020, 76). Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on siihen osallistuvien tutkittavien – tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajien - näkökulma ja heidän kokemuksensa (Puusa & Juuti 2020, 76). Aineiston analyysissä on käytetty sisällönanalyysia. Krippendorfin (1980, 69) mukaan sellaisenaan sisällönanalyysi on peräisin 1900-luvun alusta, jolloin se syntyi massamedian laadusta käytyjen keskustelujen aikana. Tieteellisesti sisällönanalyysin alkuperä on kommunikaatiotutkimuksessa, mutta 1980-luvun alkuun mennessä siitä oli tullut yksi tärkeimmistä sosi-aalitieteiden tutkimusmetodeista (Krippendorff 1989, 403). Sittemmin sisällönanalyysin voidaan sanoa kehittyneen laadullisessa sisällönanalyysissä tutkimusmetodien repertuaariksi, joka lupaa tuottaa päätelmiä kaikenlaisista verbaalisista, kuvallisista, symbolisista ja kommunikoinnin tiedosta. Sisällönanalyysi tarjoaa uusia oivalluksia, lisää tutkijan ymmärrystä tietystä ilmiöstä tai muodostaa käytännön toimenpiteitä. (Krippendorff 2013, 23–24.).

Tutkimuksen toteuttaminen noudattaa Krippendorfin (2013, 2, 84) sisällönanalyysin metodologiaa, joka pohjautuu tekstimuotoiseen, tutkimusta varten kerättyyn tietoon, joka sisällönanalyysin keinoin vastaa tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen eri vaiheissa on Krippendorfin (2013, 84; 1980, 406–407) esittämät aineistonanalyysin osatekijät: suunnitelman laatiminen halutun tiedon saamiseksi, yksiköittäminen eri vaiheissa tutkimusta kuten otannassa ja tallentamisessa, otanta tutkittavien ja haastattelijoiden kertomusten lainausten valinnassa, tallentaminen/koodaus haastatteluiden äänityksessä haastatteluiden saattamisessa litteroinnin kautta analysoitavaan tekstimuotoon ja tekstimuotoisen aineiston koodaus, aineiston pelkistäminen, päättelyiden tekeminen abduktiivisesti ja tulosten kertominen.

Krippendorff (1989, 403) määrittelee sisällönanalyysin tutkimustekniikaksi, jolla voi tehdä toistettavia ja valideja päätelmiä tiedon kontekstista tarkoituksena tarjota tietoa, uusia oivalluksia, faktoja ja käytännöllistä opastusta toimintaan. Sisällönanalyysillä pyritään analysoimaan tietoa tietyssä kontekstissa jonkun ryhmän tai kulttuurin merkitysten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tutkimuskonteksti on toisen asteen ammatillinen koulutus ja siihen erottamattomana osana kuuluva työelämässä oppiminen. Sen aikana tapahtuvaa opettajan ja työpaikkaohjaajan välistä työelämäpedagogista yhteistyötä tarkastellaan työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Sisällönanalyysiin sopivat tiedon lähteet ovat tekstit, joihin merkitykset tavanomaisesti sisältyvät: verbaalinen diskurssi, kirjoitetut dokumentit ja visuaaliset esitykset (Krippendorf 1980, 404). Tässä tutkimuksessa tiedon lähteenä on tekstimuotoinen haastatteluaineisto, joka on kerätty työpaikkaohjaajia haastattelemalla.

## **2.1 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistui kahdeksan (8) henkilöä, jotka työskentelevät tekniikan ja liikenteen alalla (4) sekä sosiaali- ja terveystalalla (4). Kaikki henkilöt ovat toimineet työpaikkaohjaajina koulutussopimuksella ja/tai oppisopimuksella työelämässä osaamista hankkiville ammatillisen koulutuksen opiskelijoille, jotka ovat opiskelleet samassa ammattiopistossa.

Tutkimukseen osallistujat valikoituivat tekniikan ja liikenteen alan sekä sosiaali- ja terveystalalla opettajien antamien vinkkien perusteella sellaisista työpaikkaohjaajista, joilla on kokemusta työpaikkaohjaajana toimimisesta. Tutkimukseen osallistujat ovat harkinnanvarainen otanta kaikista työpaikkaohjaajista, joka mahdollistaa tutkijalle hallittavissa olevan osajoukon tutkimuksessa (Krippendorf 2013, 84). Potentiaalisiin haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse/puhelimitse ja tiedusteltiin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen. Sähköpostiin liitettiin tiedote tutkimuksesta ja tietosuojailmoitus. Haastatteluajankohtaa tutkittavien kanssa sovittaessa heille kerrottiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Tutkimukseen osallistuneista työpaikkaohjaajista kolme työskenteli organisaatiossaan työntekijän roolissa ja loput olivat esimiesasemassa. Heidän kokemuksensa opiskelijoiden ohjaamisesta vaihteli yhdestä vuodesta noin 20 vuoteen. Lähes kaikki työpaikkaohjaajat olivat osallistuneet työpaikkaohjaajakoulutukseen.

## 2.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto muodostui kahdeksan (8) työpaikkaohjaajan yksilöhaastattelusta. Yksilöhaastattelu valikoitui sen joustavuuden takia, sillä se mahdollistaa vuorovaikutteisen keskustelun tutkittavan kanssa, kysymysten ja ilmausten tarkentamisen tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85) sekä tarkentavien kysymysten esittämisen.

Haastattelut toteutettiin henkilökohtaisissa tapaamisissa ja Zoom-välitteisesti. Henkilökohtaisissa tapaamisissa tutkimukseen osallistujat saivat valita haastattelupaikan, joten osa haastatteluista tapahtui ammattiopistolla ja osa työpaikkaohjaajien työpaikoilla. Haastattelut toteutettiin heinäkuun 2021 ja toukokuun 2022 välisenä aikana. Koronapandemia vaikutti haastatteluiden toteuttamiseen erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, jossa sopivia haastateltavia oli vaikeaa tavoittaa karanteenien ja sairastumisten vuoksi.

Haastattelurunko (liite 1) oli muotoiltu työelämässä tapahtuvan oppimisen prosessin mukaisesti niin, että työpaikkaohjaajia pyydettiin kuvaamaan yhteistyötä opettajan kanssa työelämässä oppimisen alussa, sen aikana ja sen lopussa. Näihin vaiheisiin liittyivät tarkentavat kysymykset. Tällainen haastattelutyyppi tarkentavine etukäteiskysymyksineen lähentelee puolistrukturoitua haastattelua (Puusa 2020, 111; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87, 88), joskin kaikille työpaikkaohjaajille ei esitetty kysymyksiä samansisältöisenä tai samassa järjestyksessä. Tutkimukseen osallistujat saivat etukäteen haastattelurungon nähtäväksi, koska sen ajateltiin auttavan tutkittavia orientoitumaan haastatteluun etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 86). Osa tutkittavista oli tutustunut etukäteen kysymyksiin ja osa ei.

Haastatteluiden alussa tutkimukseen osallistujien kanssa käytiin läpi tutkimuksen tarkoitus sekä mahdolliset kysymykset tutkimukseen ja haastatteluun liittyen. Sen jälkeen haastattelut etenivät haastattelurungon mukaan joustavasti ja rennosti jutellen. Haastattelut tallennettiin Zoomilla - myös henkilökohtaiset tapaamiset - ja haastattelut äänitettiin varalta myös tutkijan puhelimeen puhelimen äänitystoiminnolla, josta tutkittavien kanssa sovittiin ennen haastattelun alkua. Äänitteet poistettiin puhelimesta heti sen jälkeen, kun Zoom-tallentuminen oli varmistettu. Haastatteluiden tallentamiseen on sisällönanalyysin näkökulmasta kaksi syytä: tutkijan tulee luoda kestävä ja analysoitavissa oleva tallenne muutoin ohimenevästä ilmiöstä, tässä tapauksessa keskustelusta, ja toisaalta sisällönanalyysissä on tarve muuttaa keskustelu analysoitavan esityksen muotoon (Krippendorf 2013, 85).

Haastatteluiden tallennusten jälkeen aineisto litteroitiin, josta kertyi 80 sivua (riviväli 1, fontti 12) kirjallista aineistoa, jonka kesto oli yhteensä noin 7 tuntia. Yksittäiset haastattelut kestivät reilusta puolesta tunnista reiluun tuntiin. Haastatteluissa kiinnostus kohdistui asiasisältöihin (Ruusuvuori 2010, 425), jonka vuoksi litteroinnissa ei otettu huomioon äänenpainotuksia tai taukoja. Litterointia ei korjattu kirjakielelle, vaan tutkimukseen osallistuneiden puhetyylin autenttisuus murrevivahteineen säilytettiin litteroinnissa. Litterointivaiheessa litteraatista kuitenkin poistettiin tunnistettavat tiedot, kuten maininnat henkilöistä ja organisaatioista, anonymiteetin säilyttämiseksi.

### **2.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analysoinnin voidaan todeta tapahtuneen aineistolähtöisesti, jossa edettiin yksittäisistä asioista kokonaisuuteen. Tämä lähestymistapa on induktiivinen, jossa tutkija etsii aineistosta samankaltaisuuksia ja eroja, joka johtaa teoreettiseen ymmärrykseen (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 29). Lähestymistavan valinnassa on ymmärretty se, että täydellinen aineistolähtöisyys on käytännössä mahdotonta, sillä tutkimusaineiston alustavaa jäsentelyä, järjestelyä ja keräysvaihetta värittävät tutkijan tekemät teoreettiset valinnat sekä tul-



kinnat (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–20) tutkijan pitkän työkokemuksen ja siten aihepiirin tuttuuden myötä.

Aineiston analysointi alkoi jo haastatteluvaiheessa haastattelujen havainnoimisella ja muistiinpanojen tekemisellä havainnoista haastattelujen jälkeen. Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin useita kertoja läpi kokonaisuuden hahmottamiseksi. Sen jälkeen aineistosta ryhdyttiin alleviivaamaan tutkimuksen näkökulmasta merkityksellisiä ilmaisuja. Tässä vaiheessa analyysiyksiköksi (Krippendorf 1980, 406) muodostui asiakokonaisuus, useamman virkkeen katkelmat, joista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia (Krippendorf 2013, 25, 85). Merkitykselliset, autenttiset ilmaukset ja niistä muodostetut pelkistetyt ilmaukset vietiin Word- taulukkoon (taulukko 1) analysoinnin helpottamiseksi. Sekä alkuperäisilmaukset että pelkistetyt ilmaukset koodattiin tässä vaiheessa koodeilla TPO1S/T-TPO8S/T. Tunnus S/T viittaa tutkittavan työpaikkaohjaajan alaan: S sosiaali- ja terveysalaan ja T tekniikan ja liikenteen alaan.

Pelkistetyistä ilmauksista ryhdyttiin etsimään säännönmukaisuuksia (Krippendorf 2013, 2019), joista muodostettiin alakategorioita nimeämällä ne niin, että alkuperäisilmauksen merkitys säilyisi. Tässä vaiheessa analysoinnin aputaulukon (Taulukko 1) rinnalle otettiin toinen taulukko (Taulukko 2) kategorioiden järjestämiseksi, johon pelkistetyt ilmaukset kopioitiin alakategorioiden alle kunkin alakategorian sisällön hahmottamiseksi. Tämä helpotti myös pelkistettyjen ilmausten siirtämistä tarvittaessa alakategoriasta toiseen. Osa pelkistetyistä ilmauksista sopi merkitykseltään useamman kuin yhden alakategorian alle. Kategorisoinnissa sovellettiin periaatetta, jonka mukaan kategorioiden tulee olla vastavuoroisesti pois sulkevia ja tyhjettäviä (Krippendorff 2013, 132). Tämän periaatteen mukaan osa alakategorioista, joiden sisältö oli merkitykseltään saman suuntainen, yhdistettiin.

Aineiston analysointi jatkui aineiston pelkistämällä edelleen niin, että alakategorioista etsittiin säännönmukaisuuksia, jotka yhdistettiin yläkategorioksi. Analyysi eteni näin abstraktimpaan suuntaan abduktiivisesti päätellen, joka Krippendorfin (2013, 85, 86) mukaan osoittaa suoran havaitsemisen ulottumattomissa olevia kiinnostuksen kohteita. Tässä vaiheessa välillä palattiin

alkuperäisilmauksiin ja täsmennettiin edelleen alakategorioita. Analysoinnin tekemistä kuvaa hyvin edestakainen liike. Lopulta yläkategorioista muodostettiin vielä pääkategorioita. Taulukossa 1 on esimerkki analysoinnin aputaulukosta ja Taulukossa 2 kategorioiden järjestämisestä.

**TAULUKKO 1 Analysoinnin aputaulukko**

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoria	Yläkategoria	Pääkategoria
TPO5T No lähinnä niillä välitsekkauksilla ku se (opettaja) tässä käy niin siite, puhutaan läpi että mitä työtehtäviä hän on tehnyt niin... siinä	Välitsekkauksessa opettajan kanssa puhuminen opiskelijan tekemistä työtehtävistä TPO5T	Opettajan kanssa keskustelu opiskelijan työtehtävien sujumisesta	Opettajan kanssa opiskelijan oppimisen seuranta ja varmistaminen	Yhteiset tehtävät opettajan kanssa

**TAULUKKO 2 Kategorioiden järjestäminen**

<b>Työpaikkaohjaajan tarvitsema tieto ohjaustyön tueksi PÄÄKATEGORIA</b>
<b>Tieto opiskelijan työelämässä oppimisesta YLÄKATEGORIA</b>
<b>Sopimus työpaikalla oppimisesta ALAKATEGORIA</b>
Sopimuksia tehtäessä ja allekirjoitettaessa seuraavan tapaamisen ja yhteydenpidon tavan sopiminen TPO3T
Työpaikkaohjaajan mielestä tarkoitus on, että opiskelija ensin tutustuu omiin tavoitteisiinsa ja papereihin TPO4S
Kirjausten varmistaminen joskus sopimuksesta ja sen miettiminen, miten työtehtävät liittyvät siihen, mitä näytössä pitää osata TPO5T
Jos harjoittelija otetaan, HR tekee sopimuksen TPO6S
Sopimus on tehty työtehtävien mukaan, johon on kirjattu osa-alueet ja yleensä näyttötyö TPO7T
Sopimukset ovat aina paperisina ja niissä on harjoittelun kesto ja sisältö TPO7T
Aika vähän on tullut opettajalta mitään tukea; vastauksia kysymyksiin, mutta ei tavallaan ohjausta koululta käsin kuin sopimus, joka on tavallaan raamit siihen, mitä harjoittelu käsittää TPO7T
Opettaja on lähettänyt työpaikkaohjaajalle omaan sähköpostiin HOKSin TPO8S

Aineiston analysoinnissa on nähtävissä laadullisen tutkimuksen analyttisuus aineiston kategorisoinnissa ja toisaalta synteettisuus (Kiviniemi 2008, 82). Liitteessä 2 on kategorioiden muodostuminen: ala-, ylä- ja pääkategoriat. Aineiston analysoinnin loppuvaiheessa kategorioita tarkastellessa todettiin, että kategorioiden järjestäminen yläkategorioiden mukaisesti tuotti loogisesti etenevän synteessin kuvaamaan työpaikkaohjaajan ja opettajan työelämäpedagogista yhteistyötä työelämässä oppimisen eri vaiheissa. Synteesi on kuvattu tulosluvussa kuvan muodossa (Kuva 1).

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusmenetelmien oletetaan olevan luotettavia – niiden tulisi johtaa tuloksiin, jotka ovat toistettavia (Krippendorf 2013, 24). Tutkimusprosessin aikana on

pyritytty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK2012) hyvän tieteellisen käytännön edellyttämää tutkimuksen suorittamista, jonka tavoitteena on eettisesti hyväksyttävä, luotettava ja tulokset huomioiden uskottava tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii luotettavuuden kriteerinä, jolloin luotettavuuden arviointi käsittää koko tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkimusta arvioitaessa kokonaisuutena korostuu sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163).

Tutkijan on raportoitava mistä tahansa sellaisesta henkilökohtaisesta tai ammatillisesta tiedosta, jolla voi olla vaikutusta tutkimustiedon keruuseen, analyysiin ja tulkintaan (Patton 2002, 56). Tämän tutkimuksen tehnyt tutkija työskenteli tutkimusta tehdessään työelämässä oppimiseen liittyvissä hallinnollisissa tehtävissä ammatillisessa oppilaitoksessa, jonka opiskelijoita tutkimukseen osallistuneet työpaikkaohjaajat ohjasivat. Tutkija asemoitui työtehtävässään tavallaan opettajien ja työpaikkaohjaajien välille puolueettomana henkilönä. Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut entuudestaan tutkijalle tuttu. Tutkijalle muodostui haastatteluista käsitys, että tutkimukseen osallistujat vastasivat kysymyksiin avoimesti ja rehellisesti. Yksi tutkimuksen tarkoitus oli tutkimustulosten avulla saada arvokasta tietoa työpaikkaohjaajan ja opettajan välisen yhteistyön kehittämiseen. Osallistujat kokivat voivansa vaikuttaa siihen osallistumalla tutkimukseen.

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkimukseen kysyttiin lupa ammatillisen oppilaitoksen yhtymän johtajalta, koska tutkimuksen kohderyhmänä oli kyseisen oppilaitoksen opiskelijoita työelämässä oppimisen aikana ohjaavista työpaikkaohjaajista. Lisäksi yksi työnantaja edellytti tutkimusluvan kirjallista hakemista ja sen liitteeksi tutkimussuunnitelmaa. Jokainen tutkimukseen osallistunut työpaikkaohjaaja sai ennen haastattelua tiedotteen tutkimuksesta ja Jyväskylän yliopiston tietosuojailmoituslomakkeen, jossa oli kerrottu henkilötietojen käsittelystä tässä tutkimuksessa. Ennen haastattelun aloittamista tutkimukseen osallistujille korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta kieltäytyä tutkimuksesta tai keskeyttää haastattelu missä

tahansa vaiheessa. Osallistujat osoittivat suostumuksensa tutkimukseen allekirjoittamalla Jyväskylän yliopiston tutkimuslupalomakkeen.

Haastattelun alussa jokaiselta tutkimukseen osallistujalta kysyttiin lupa haastatteluun tallentamiseen Zoom-ohjelmalla. Haastattelun tallentamisvaiheessa ei kysytty haastateltavien nimiä tai taustaorganisaation tarkkoja tietoja anonyymiteetin suojaamiseksi. Haastattelujen tallenteet ja niiden litteraatit tallennettiin tietoturvallisesti VPN-yhteyden kautta Jyväskylän yliopiston verkossa toimivalle U-asemalle, jossa tiedostot varmuuskopioituvat automaattisesti. Muilla henkilöillä tutkijan lisäksi ei ollut pääsyä salasanasuojatulle U-asemalle.

### 3 TULOKSET

Tällä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka on jaoteltu tutkimuskysymyksittäin. Tutkimustulosten kertomisen tarkoitus on tehdä tutkimustulokset ymmärrettäviksi muille (Krippendorf 2013, 85).

#### 3.1 Työelämäpedagoginen yhteistyö – työelämäpedagogiset tehtävät

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, minkälaista työelämäpedagoginen yhteistyö on työpaikkaohjaajan ja opettajan välillä työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Analyysin perusteella työpaikkaohjaajat kuvasivat yhteistyötä eri osapuolten tehtävien ja roolien näkökulmasta, jotka on kuvattu taulukossa 3 työelämässä oppimisen vaiheiden mukaisesti.

TAULUKKO 3. Työelämäpedagoginen yhteistyö työelämässä oppimisessa

PÄÄKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
<b>Työelämässä oppimisen alussa</b>	
Työyhteisö opiskelijan työelämässä oppimisen toteuttajana	Työelämässä oppimisen järjestäminen
Työpaikkaohjaajan tarvitsema tieto ohjaukseen tueksi	Tieto opiskelijan työelämässä oppimisesta
	Tieto opiskelijan työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta
	Tieto opiskelijan lähtökohdista oppimiseen
	Tieto opiskelijan näytöstä
Yhteiset tehtävät opettajan kanssa	Opettajan kanssa työelämässä oppimisen tavoitteiden ja sisällön läpikäyminen
<b>Työelämässä oppimisen aikana</b>	
Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät	Opiskelijan työtehtävien suunnittelu
	Opiskelijan työtehtävien järjestäminen
	Opiskelijan auttaminen ja kannustaminen
Työyhteisö opiskelijan työelämässä oppimisen toteuttajana	Opiskelijan ohjaaminen työyhteisössä
Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät	Opiskelijan ohjaus
	Vastuun kantaminen työpaikkaohjaajan tehtävästä

	Opiskelijan oppimisen seuranta ja varmistaminen
Yhteiset tehtävät opettajan kanssa	Opettajan kanssa opiskelijan oppimisen seuranta ja varmistaminen
Opettaja yhteydenpitäjänä ja tukena	Opettajan yhteydenpito työpaikkaohjaajan
	Opettajan tuki työpaikkaohjaajalle
	Opettajan seuranta ja yhteydenpito opiskelijaan
Opiskelijan erilaiset roolit työpaikalla	Opiskelija apuna ja oppijana
	Opiskelija oma-aloitteisena toimijana
	Opiskelija voimavarana
	Opiskelija työntekijänä
<b>Työelämässä oppimisen lopussa</b>	
Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät	Näytön järjestäminen ja arviointi
Yhteiset tehtävät opettajan kanssa	Opettajan ja opiskelijan kanssa näytön arviointi

**Työelämässä oppimisen alussa.** Työelämässä oppimisen järjestäminen käsittää opiskelijan ohjautumisen työpaikkaohjaajalle ja sopivan työpaikkaohjaajan valitsemisen opiskelijalle. Opiskelijat ohjautuvat työpaikkaohjaajille pääosin työpaikan yhteyshenkilön kautta, joille tieto opiskelijoista tulee keskitetysti oppilaitoksesta. Osa työpaikkaohjaajista voi vaikuttaa siihen, kenet ottaa ohjaukseen: ”tulee koottu lista että nämä on meille... kysely ja hakenu paikkaa ja ovat työpaikkaa tai harjottelupaikkaa vailla... ja sitte niistä yleensä jos siellä sattuu bongata jonku tutun nimen... nii voi ottaa sen” (TPO3T).

Osa työpaikkaohjaajista kuvasi työyhteisön järjestävän opiskelijan työelämässä oppimisen siten, että opiskelijalle valitaan työpaikkaohjaaja, joka on paikalla, ja opiskelijasta huolehditaan silloinkin, kun oppilaitoksesta ei pidetä yhteyttä:

Sit on semmonen joku oppilaitos sit joka ottaa ehkä vaan... justiin ennenkö opiskelu loppuu että niitä oli viime vuonna parisen kappaletta niin ehkä siinä ois ollu heidän opettajalla vähän skarppaamista että hei että teillä on opiskelija kentällä mutta niistäkin me huolehdimme ja rauhotamme opiskelijoita että kyllä että minä otan jos ei jotain tapahu että... et me huolehitaan siitä vastuusta joka me ollaan otettu opiskelijasta me kannamme sitten myös.. (TPO4S)

Tieto opiskelijan työelämässä oppimisesta sisältää tiedon työpaikalla oppimisen sopimuksesta ja tutkinnon perusteista. Suurin osa työpaikkaohjaajista viittasi opiskelijan työelämässä oppimisen sopimukseen, jonka he kuvasivat kattavan työelämässä oppimisen sisällön ja luovan sille raamit. Vain yksi työpaikkaohjaajista kertoi allekirjoittaneensa itse sopimuksen. Yksi työpaikkaoh-

jaaja totesikin, että "HR tekee sopparit niin siitä tulee mulle sitte tieto" (TPO7T). Osa työpaikkaohjaajista kuvasi joskus palaavansa sopimukseen työelämässä oppimisen aikana: "joskus mä joun oikeen kahtoon meiän tuon sopimukseen esille ja varmistan siitä että mitä me on kirjattu esimerkiks siihen näyttöön liittyen" (TPO5T).

Lähes kaikki työpaikkaohjaajat kertoivat saaneensa tutkinnon perusteet oppilaitoksesta: "no se tuota ohjaaja antaa oman kappaleen niistä" (TPO1S). Yksi työpaikkaohjaajista toi esiin, ettei hän ole saanut tietoa työelämässä oppimisen sisällöstä, joskin hän myös kuvasi HR:n tekevän sopimuksen: "No siis mulle ei tuu niihin mitään muuta tietooko sen että mä ite mun omasta kokemuksesta sitte että mitä se sisältää" (TPO7T). Työpaikkaohjaajat kuvasivat lukevansa aina tutkinnon perusteet läpi, vaikka heillä olisi kokemusta:

Kyllä totta kai perehdyn niihin mutta tietenki tällä kokemuksella niin mulla nyt jonku verran on tietoo siitä... mutta aina mä lukasen ne paperit läpi joskus ne on sitä samaa ja mutta tänä päivänähän paljon niihin on tullu jotain hienosäätöä ja muutoksia että kyl ne pitää olla alussa ne tutkinnon jutut... (TPO4S)

Yksi työpaikkaohjaajista kertoi, kuinka hänellä ei ole aikaa perehtyä työajalla tutkinnon perusteisiin: "käyn nyt sitte niitä läpi... illalla sitte että ei oikein tässä kerkiä että... kyllä se on sitten omalla ajalla ku niitä käyt läpi... niitä sitte mietti" (TPO8S).

Tieto opiskelijan työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta käsittää tiedon muissa oppimisympäristöissä tapahtuvasta oppimisesta, tiedon opiskelijan opintojen vaiheesta ja tiedon opiskelijan suorittamista opinnoista. Osa työpaikkaohjaajista totesi, ettei heillä ole tietoa opiskelijan muissa oppimisympäristöissä tapahtuvasta oppimisesta, ja tieto siitä saattaa tulla yllätyksenä: "Me oletetaan että on kaikki niinku tehty tentit... viimeks nyt oli että opiskelijalla ei ollu tehty tenttejä että... ei me tietty sitä ollenkaan... että ihan sillä viimesellä viikolla vasta tuli esiin se opiskelijalla oli sitte tekemättä jotain tenttejä että..." (TPO6S). Muutama työpaikkaohjaajista korosti sitä, kuinka tärkeää työpaikkaohjaajan on tietää opiskelijan päivät oppilaitoksessa etukäteen suunnittelun takia: "...pitää järjestää sille mahdollisuus olla pois tästä töistä ja mennä esimerkiksi jos sillä on joku kurssi suoritettavana taikka joku tietty aika millon sen

pitää olla siellä oppilaitoksella... niin mun pitää tietää ne päivät ja suunnitellaan se että millon se on siellä menossa..." (TPO5T).

Osa työpaikkaohjaajista kertoi, ettei heillä ole riittävästi tietoa opiskelijan opintojen vaiheesta:

Liian vähän tuloo tavallaan tietoa siitä että mitä siellä on vielä vaikka kursseja käymättä tai sitte seki on aika usein epäselvää että nytkö hän on tän tän koulutusjakson suorittanu niin valmistuuko hän vai jatkuuko vielä jotain... seki on semmonen mikä ei aina oo että joutuu kysyä opiskelijalta että niin valmistutko sää nyt sitte ku... se tieto ei tuu täältä koulun suunnalta tavallaan... (TPO3T).

Osa heistä kertoi kysyvänsä opiskelijalta tietoa opintojen vaiheesta, ja osa totesi opiskelijoiden tulevan heille työelämässä oppimaan aina tietyssä vaiheessa opintoja. Moni työpaikkaohjaajista esitti kuitenkin toiveen saada etukäteen opiskelijan opintojen vaiheesta: "vois olla ihan kivaakin niinku tietää jo vähän ennen jo siitä opiskelijasta vähän enemmän ku se että teille tulee tässä opiskelija... niin vähän niinkun sitä että missä vaiheessa ja vähän hänen niistä opinnoista ja se vois olla ihan hyvä..." (TPO8S). Myös opiskelijan suorittamista opinnoista moni työpaikkaohjaaja toivoi saavansa tietoa, sillä "ei oikein hirveen paljon oo tietoa... elikkä tavallaan sitä aiempaa mitä kursseja on... siis käyny" (TPO7T).

Tieto opiskelijan lähtökohdista oppimiseen käsittää tiedon opiskelijan taustoista, valmiuksista, oppimisen tavoista, teoretiedoista ja kokemuksesta. Muutama työpaikkaohjaaja kuvasi kyselevänsä opiskelijalta hänen taustoistaan, joista heidän olisi hyvä tietää: "Sitte kaikki tämmöinen terveydentilaan liittyen että onko jotaki perussairauksia tai jotain niin niitä olisi aina hyvä että ne olis aika selvästi näkyviä että joskus tuntuu että onko seki vähän semmoinen arka juttu saako niistä edes kertoa..." (TPO5T).

Moni työpaikkaohjaajista kertoi, että opiskelijan valmiuksista on haasteellista saada tietoa, mutta he kuvasivat, että valmiudet näkee opiskelijan tekemisestä: "sitte sen oppii aikaa äkkiä, ku näkkee, kun ne tekkee, niin niinku silleen, että tavallaan, missä missä mennään..." (TPO2T). Suurin osa työpaikkaohjaajista kertoi heillä olleen hyviä opiskelijoita, mutta erityisesti yksi sosiaali- ja ter-



veysalan työpaikkaohjaaja pohti loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden osaamisen tasoa ja sen syitä:

Joo on tässä nyt ollu muutamia semmosia että ihmeteltiin vaan miten on sillä tasolla että... tietenki mää ymmärrän senki että heillä on paljo sitä etäopiskelua itseopiskelua heillä aika paljo... ja sitten ne nuoria ja sehän riippuu aina sitte niin ihmisestäkin mutta toisilla saattaa olla hankaluuksia se että pitää ite... ite opiskella ettei olla siellä koulun penkillä... ett seki varmasti vaikuttaa mun mielestä aika paljon että on sitä etätekemistä... mikä ei sovi kaikille opiskelijoille... joo ja tietysti jos aattelee että tässä on ollut tää korona-aika... niin se on niinku selvästi näkyny tuossa opiskelijoissa se ett siellä on niin paljon sitä etäopiskelua... Että tuleeko sitte niin paljon opiskeltua että... kuin että jos olis siellä koulun penkillä onhan se ihan erilaista... (TPO6S)

Muutama työpaikkaohjaaja totesi kaipaavansa etukäteen tietoa opiskelijan oppimisen tavoista, jotka he haluaisivat ottaa huomioon opiskelijan ohjaamisessa: "...ois ollu hyvä tietää se (lukihäiriö) jo siellä alussa että ne kirjalliset tehtävät on haastavia että kyll se ois niinku hyvä käyä enempi ohjaajan kans yhdessä sitä että miten tämän opiskelijan kans niinku menetellään että kaikki on erilaisia oppijoita" (TPO1S).

Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajat kertoivat saavansa tietoa opiskelijan kokemuksesta, kuten aiemmista harjoittelupaikoista, mutta tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat kaipasivat kokemuksista lisää tietoa. Suurin osa työpaikkaohjaajista totesi, etteivät he saa etukäteen tietoa opiskelijan omaksumista teorialiedoista, mutta he totesivat sen näkyvän opiskelijan työskentelystä: "sitä ei sitä tietoa tuu muutako sitte siinä ensimmäisen viikon aikana sen kyllä huomaa... niin se näkyy... mistä lähtee liikkeelle... mutta ei oo tosiaan semmosta selekiää... tietua" (TPO3T).

Tieto opiskelijan näytöstä käsittää tiedon saamisen siitä, tekeekö opiskelija näytön, näytön ajankohdasta ja näytön tyypistä. Työpaikkaohjaajat kertoivat saavansa tiedon työelämässä oppimisen alussa opiskelijan mahdollisesta näytöstä: "opettajan kanssa yleensä ku katotaan se että kun oppilas... tulee niin katotaan tosiaan se mitä se sisältää se tota niin niin harjottelujakso ja sitte että se sisältää näyttötyön" (TPO7T). Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajat kertoivat tietävänsä jo alussa näytön ajankohdan, kun taas tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat kertoivat näytön ajankohdan sovittavan myöhemmin. He kertoivat myös, että he sopivat alussa opettajan kanssa näytön tyypin, mutta ei

vielä varsinaista näyttötyötä: ”joskus on tosiaan että se... otetaan vaan vaikka viikon pätkä siitä tuotannossa toimimisesta ja se arvioidaan tai sitte on toinen vaihtoehto että voi olla joku tietty työ minkä se tekee alusta loppuun niin se kyllä sovitaan siinä alussa heti...” (TPO5T).

Muutama työpaikkaohjaajista kertoi keskustelelevansa opettajan kanssa työelämässä oppimisen sisällöstä: ”...opettajan kanssa yleensä katotaan se kun oppilas tulee niin katsotaan tosiaan se mitä se sisältää se harjoittelujakso...” (TPO7T). Yksi koki aloituskeskustelun menevän tutun opettajan kanssa rennosti, ”sitte jutellaan mitä juolahtaa mieleen”, jonka myötä hän oli hieman huolissaan siitä, että ”ei oo mitään semmosta ohjetta että kaikki asiat tulisi varmasti käytyä läpi” (TPO5T).

Lähes kaikki työpaikkaohjaajat kertoivat käyvänsä läpi opiskelijan tavoitteita opettajan kanssa. Tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat kuvasivat opiskelijan tavoitteena olevan tutkinnon osan tai osien valintaa, jossa näkyi oppilaitoksen rooli: ”kyllä se tulee aika pitkälti koululta se että mikä tutkinto tai mitä osia on saattanu jäädä suorittamatta tai mitä osia haluaa suorittaa” (TPO3T). Valinnassa näkyi myös luottamus opettajan kokemukseen: ”opettaja aika hyvin tietää... se on pitkään sitä hoitanu, että mitä asioita niinku tai mitä töitä me tehään ja just sit sen mukaan...” (TPO7). Erityisesti sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajat puhuivat alkukeskustelusta, jossa on opettajan ja työpaikkaohjaajan lisäksi mukana opiskelija ja mahdollinen opiskelijalle nimetty toinen työpaikkaohjaaja. ”Keskustelussahan opettajan kanssa käyään läpi nämä tota niin, niin ammattitaitovaatimukset...” (TPO1S).

**Työelämässä oppimisen aikana.** Analyysin perusteella työpaikkaohjaajilla on paljon ohjaukseen liittyviä tehtäviä, joita he hoitavat itsenäisesti. Erityisesti tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat kuvasivat suunnittelevansa ja järjestävänsä opiskelijan työtehtäviä niin, että ”sen tehtävät ois mahdollisimman monipuolisia” (TPO2T), ja opiskelijan tarpeista käsin: ”katon ensinnäkin... mitkä on hänen tavoitteet, minkä taseisia ne tavoitteet täytyy olla” (TPO4S). Tavoitteet tulevat tutkinnon perusteista: ”jos siinä on esimerkiksi cnc-koneistukseen liittyvä jakso nii sitte... painotetaan sitä työtehtävää” (TPO5T).

Osa työpaikkaohjaajista kertoi tekevänsä suunnittelua opiskelijan ja myös opiskelijaa ohjaavien työntekijöiden kanssa. Muutama työpaikkaohjaajista korosti opiskelijan ohjaamista oikeiden ihmisten ohjaukseen eri työtapojen näkemiseksi: ”ko mä oon sen harjottelijan laittanu useamman ihmisen kans opettelemaan just sen takia että kaikilla on oma tapa tehdä” (TPO2T). Työpaikkaohjaajien kertomuksissa tuli esiin myös se, että pienellä osastolla työtehtävät voivat olla kapea-alaisia, eikä ”oo just sen tyyppistä työtä mitkä tutkinnon osa käsittää” (TPO3T), kun taas toisaalla ”se pääsääntöisesti käsittää niinku kaikki ne osa-alueet (tutkinnon osat) mitä yleensä täältä vaaditaan” (TPO7T).

Eryteisesti sosiaali- ja terveystalalan työpaikkaohjaajat kertoivat auttavansa opiskelijaa työelämässä oppimisen aikana: ”aina vähän väliä keskustellaan... se vuorovaikutus on kaikkein tärkeintä missä mennään ja ne hänen tavoitteensa että päästään niihin... autan häntä siinä matkalla” (TPO4S). Muutama korosti, että opiskelijaa voi neuvoa näytön aikana, koska ”meki kysellään koko ajan” (TPO6S), eikä ”oo tarkoitus että se näyttö menee pieleen jos ei jotain osaa” (TPO8S). Osa työpaikkaohjaajista ilmaisi kannustavansa opiskelijaa kertomaan asioista: ”oon kyllä opiskelijoille ruukannut painottaa sitä että tarvii niinku... et kertoo heti jos siellä tulee jottain... siihen liittyviä muutoksia ihan mitä vaan nii heti pitää tulla kertoon tai niinku kertoa...” (TPO2T). Osa työpaikkaohjaajista kertoi kannustavansa opiskelijoita myös kysymään: ”mää oon aina sanonu että kysykää mahdollisimman paljon... se on niinku paras paras tietolähe teille että kun teille kertoo nää vanhat konkarit joitten mukana te meette... (TPO7T). Pari työpaikkaohjaaja totesi kannustavansa myös opiskelijoita menemään oppimistilanteisiin: ”niin yleensä sanonkin opiskelijoille, että kannattaa tyrkätä ittensä sinne oppimistilanteisiin...” (TPO1S).

Ohjauksen alussa tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat korostivat opiskelijan perehdyttämistä erityisesti turvallisuusasioihin: ”elikkä lähtökohtaisesti ku se saapuu työpaikalle niin totta kai meillä on niinku perehdytykset elikkä... elikkä kerrotaan mitä tehään ja... tietenki turvallisuus on yks tärkeimmistä asioista että kaikki asiat tehään niinku turvallisesti niin että kukaan ei loukkaannu...” (TPO7T).

Osa työpaikka ohjaajista kuvasi ohjauksen olevan alussa "sitte ihan semmosta käestä pitäen oppimista tuolla tuotantohallissa" (TPO5T), ja opiskelija "kulkee perässä ja tavallaan näin ja näytetään ja ohjataan" (TPO1S). Ohjaus etenee seuraamisesta tekemiseen: "yleensä se on kuitenkin vierestä seuraamista ehkä jonku pätkän ja sitte tota tota niin niin jotaki pienempiä hommia mitä pääsee ite tekemään pääsee olemaan kaverina jolleki... (TPO7T). Ohjauksen merkitystä moni työpaikkaohjaajista piti tärkeänä: "oikeesti toivoo että se on jotain sellaista josta opiskelija saa oikeesti jotain irti... ja tulee semmonen että hän haluaa niinku tehdä ja oppia tätä työtä" (TPO8S). Yksi heistä myös kuvasi, kuinka ilman ohjausta opiskelija voi jäädä yksin:

"kyllä vähän liian usein ja sitten, sitten tuota se perehytys ja tämä opettaminen jää vähän mun mielestä vaillinaiseksi, että opiskelija joutuu niinkö ite sitten siellä vähän niinku päättämään, että näin tehdään ja kukaan ei kerro, jos hän tekee väärin tai näin, niin ei sekään oo hyvä" (TPO1S).

Lähes kaikki työpaikkaohjaajat kuvasivat koko työyhteisön osallistuvan ohjaukseen: "yleensä meillä kaikki kaikkien pitää osallistua ja opiskelija voi kysyä keneltä vain sitten... jos tulee kysyttävää... että se on niinku kaikkien mejän asia... että ohjataan" (TPO6S). Ohjaus työpaikalla on työntekijöille tuttua: "ne on kyllä oppinut siihen vuosien saatossa... mitä se tarkoittaa se opiskelijan siellä olo ja näytön tekeminen ja muu että siinä mielessä se ei oo mikään ongelma meille mutta niin en oo koko ajan selän takana kattomassa" (TPO3T).

Työpaikkaohjaajat luonnehtivat opiskelijan ohjaamista työyhteisössä opiskelijan kanssa yhdessä työskentelynä. Muutama työpaikkaohjaajista ilmaisi työskentelevänsä itse henkilökohtaisesti opiskelijan kanssa, mutta suurin osa työpaikkaohjaajista kuvasi opiskelijoiden työskentelevän yhdessä työntekijöiden kanssa: "tämä työharjoittelija opiskelee käytännössä ne työtehtävät sen työntekijän parina työntekijän mukana... elikkä mihinkä se nyt ikinä menikään niin se saa niinkö siihen semmosen kaverin kenen kans se tekee" (TPO5T). Yksi työpaikkaohjaajista kertoi, kuinka opiskelija saa konkareilta halutessaan hyviä vinkkejä.

Lähes kaikki työpaikkaohjaajat kertoivat kantavansa vastuuta ohjaustehtävästään, sillä "jos otat opiskelijan, otat vastuun" (TPO4S). Yksi työpaikkaoh-

jaaja kertoi, että ”mää koen sen että siinä on iso vastuu... koska tota niin paljon opitaan niinkun se työ tekijäänsä opettaa... työssä oppimiset on aina se mistä saa kaikista eniten irti... jos ohjaus on hyvää” (TPO8S). Vastuun kantaminen näkyi työpaikkaohjaajien kuvauksissa myös opiskelijasta ja hänen oppimisestaan huolehtimisena:

”sitte... mitä pitää tietää niin on se että on jotain kotitehtäviä kotona tehtäviä juttuja niin niistä on sovittu että mää vähän kyselen että onko se muistanut oppilas niitä tehdä... ja potkin vähän persuksille että neki pitää myös tehdä että... kunnolla ja tarvittaessa on sitte järjestetty on sitte järjestetty siihenki että jos tuntuu että ei kerkeä tehdä niin vähän aikaa että pystyis joskus lähteä vähä aikaisemmin töistä jotta saa myöski ne kotihommat tehtyä... sillä lailla että oikeestaan vaan että on perillä että mitä muuta sen pitää tehdä... ja mää oon osannut vähän niitä kysellä sitten että potkia ja kahtoa perään että se myös niitä tekis... Että vähän semmosta isukin hommaa...(TPO5T).

Osa työpaikkaohjaajista koki seuraavansa opiskelijan osaamisen kehittymistä ja varmistavansa sen itsenäisesti: ”No mehän seurataan vaan... ei se opettaja sitä seuraa... me seurataan me ohjaajat sitte sitä... kehittymistä...” (TPO6S). Osa sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajista kertoi kiireen olevan haaste opiskelijan ohjaamisessa, mutta siitä huolimatta ”siitä pietään huoli on ne ammattitaitovaatimukset ja on ne tavoitteet opiskelijalla yleensäkin mitä hän haluaa tehdä ja kyllä me pietään huoli... kiireestä huolimatta pietään huoli...”.

Muutama työpaikkaohjaajista kuvasi varmistavansa opiskelijan osaamisen seuraamalla opiskelijaa: ”mää haluan ite henkilökohtaisesti seurata ja mennä mukana, mukana paljon siinä opiskelijan kanssa, mikäli vaan on mahdollista että kyllä... että kunnes mää nyt oon varma sitten siitä, että miten hän tekee ja näin niin...” (TPO1S). Osa työpaikkaohjaajista kertoi keskustelelevansa muiden opiskelijaa ohjanneiden kanssa opiskelijan osaamisen kehittämisestä, sillä ”mää saan sen todellisen tiedon sitte tuosta kun mää keskustelen näitten meidän työntekijöitten kans niin ne antaa kyllä aika hyvän palautteen sitte että minkälainen kaveri on” (TPO5T). Muutama totesi käyvänsä keskustelua myös opiskelijan kanssa hänen osaamisestaan: ”arvioidaan tota vähän väliä opiskelijan kanssa ja meillä on hyvin avoin suhde opiskelijan kanssa ja keskustellaan kaikista asioista että mikä on semmonen osa mikä häntä mietityttää” (TPO4S).

Lähes kaikki työpaikkaohjaajat seuraavat opiskelijan oppimista myös yhdessä opettajan kanssa työelämässä oppimisen aikana. Keskusteluissa käydään läpi opiskelijan oppimista ja työtehtävien sujumista:

No käytännössä ne puhelinkeskustelut mitä käyään siinä harjottelujakson aikana elikkä mitä on opittu ja mitä on tehty niin opettaja kysyy minulta ja mä vastaan... Ja sitte on ihan niinku mitä on tehty ja sitte että kuinka hyvin ne on niinku on suoriutunu niistä... Niissä tota niin tehtävissä... Sen mukaan... (TPO7T)

Erityisesti sosiaali- ja terveystieteiden työpaikkaohjaajat kuvasivat välikeskusteluissa opettajan kanssa varmistettavan opiskelijan osaamisen ennen näyttöä: "no siinä on se välikeskustelu sitte... että on tullu käytyä just niitä tavoitteita läpi ja sitten tuota siinä välikeskustelun aikana sitten että onko valmis näyttöön..." (TPO6S).

Opettajien kanssa keskusteluiden taso ja käytännöt vaihtelivat työpaikkaohjaajien mukaan. Yksi heistä totesi, että "joo ei oo siinäkään mitään tsekkilistaa nii että suullisesti" (TPO5T), kun toinen puolestaan koki hyväksi järjestelmällisen mallin: "...sitten siinä puolivälissä on käyty sellanen rasti ruutuun -lappu vähän niinkö väliarviointi että mitä näistä on jo käyty, miten se on mennyt ja mitä vielä tarvii käyä..." (TPO2T). Yhden työpaikkaohjaajan mukaan oppisopimusopiskelijan osalta keskustelua ei käyty ollenkaan, vaan hän kuittasi Wilmaan, sujuuko kaikki hyvin. Hänellä oli myös kokemusta opettajan kanssa eri mieltä olemisesta opiskelijan osaamisesta: "opettaja pitää opiskelijaa että hyvin hän se menee ja sitte me ollaan sitä mieltä että ei se mennyt kyllä yhtään hyvin" (TPO1S).

Työpaikkaohjaajien mukaan opettajat pitivät pääosin yhteyttä työpaikkaohjaajaan, joskin pari työpaikkaohjaaja kertoi yksittäistapauksista, joissa opettaja oli ollut yhteydessä työpaikkaohjaajaan vasta työelämässä oppimisen lopussa: "sit on semmonen joku oppilaitos sit joka ottaa ehkä vaan... justin ennenkö opiskelu loppuu että niitä oli viime vuonna parisen kappaletta niin ehkä siinä ois ollu heidän opettajalla vähän skarppaamista" (TPO4S). Työpaikkaohjaajat pitivät opettajan yhteydenpitoa tärkeänä: "kyllä sieltä pitää tulla semmosia yhteydenottoja mulle... ihan hän voi lähtiä siitä liikkeelle että miten on mennyt... yleensä mulla on aina jotaki kysyttävää sitte kuitenkin" (TPO3T). Osa kuvasi

opettajan yhteydenpidon olevan säännöllistä, mutta muutama työpaikkaohjaajista toivoi tiheämpää ja aktiivisempaa yhteydenpitoa: ”enempi toivoisin, että olis sitä kanssakäymistä niinkö ohjaajan ja opettajan välillä” (TPO1S).

Työpaikkaohjaajien kertomuksissa kuvastui selvästi korona-ajan vaikutus opettajien työpaikkakäynteihin: ”varsinki nyt korona-aikana ku on ollu vaikiaa välillä saa tulla käymään tehtaila ja välillä ei saa tulla käymään” (TPO7T). Moni työpaikkaohjaajista toivoo, että opettajat jatkaisivat työpaikalla käyntejä puhelinkeskustelun sijaan: ”mää tykkäisin ett se opettaja ois paikalla... että se ois se välikeskustelu ja ois paikalla kuitenkin kivempi kuitenkin näin keskustella” (TPO6S). Yksi työpaikkaohjaajista kertoi, kuinka käynti työpaikalla on tärkeää myös sen vuoksi, että prosessit muuttuvat ja opettajan olisi hyvä ne tuntea: ”varsinkin nyt kun on ollu tää korona-aika ku kahteen vuoteen ei oo ykskään opettaja käyny niin niin...siellä prosessit muuttuu ja... kaikki ja tavallaan sillain ku keskustellaan nii sitte tietäisi vähän että mistä” (TPO3T).

Suurin osa työpaikkaohjaajista koki saavansa tukea opettajalta silloin, kun he sitä tarvitsevana: ”mun mielestä tai on ainaki semmonen olo että jos mun jotain tarvii tietää niin mä saan aina sinne soittaa ja sieltä varmaan tulee sitte ajatusta että mitä mitä pitäs tehä että semmonen tuki on olemassa” (TPO5T). Työpaikkaohjaajat kokivat opettajan tueksi juuri sen, että he voivat ottaa opettajaan kysymyksissä ja ongelmatilanteissa, mutta moni heistä myös kertoi, ettei heidän ole tarvinnut ottaa yhteyttä opettajaan: ”ettei oo ollu mitään ongelmia tähän mennessä mutta varmaan niissä ongelmatapauksissa justiin ehkä ettei saavuta paikalle ei ilmoiteta jossei tulla... tai ollaan pois pois niin kyllä mää oon niistä sitte heti yhteyssä jos tämmösiä tapauksia tulis että...” (TPO7T).

Osa työpaikkaohjaajista kuvasi opettajan tehtäväksi seurata sitä, että ne asiat, jotka oppilaitoksesta määritellään toteutuvaksi työelämässä oppimisen aikana, toteutuvat. Osa työpaikkaohjaajista arveli opettajan pitävän yhteyttä opiskelijaan: ”hänhän (opettaja) on varmaan kuitenkin sen opiskelijan kanssa yhteydessä sillain että musta tuntuu että niillä on kuitenkin paljon sitä koska heillähän on myös niinkun paljon tehtäviä” (TPO8S). Työpaikkaohjaajat kertoivat normaaliaikana opettajan keskustelevan työpaikkakäynnillään erikseen

opiskelijan kanssa. Yksi heistä koki opettajan olevan enemmän opiskelijan tukena kuin työpaikkaohjaaja: ”mä koen ehkä enempi ett se opettajahan on sen oppilaan tukena kuin mitä se työpaikkaohjaaja...” (TPO2T).

Työpaikkaohjaajat kuvasivat opiskelijan erilaisia rooleja työelämässä oppimisen aikana. Opiskelija nähtiin oma-aloitteisena toimijana, jota osa työpaikkaohjaajista kuvasi opiskelijan työelämässä oppimiseen hakeutujana. Yksi heistä toivoi enemmän työelämässä oppijoita työpaikalle:

”mielellään ottasin... harjottelijoita että tuota niin me käytiin vierailmassa siellä koululla jotta he vähän näkkee ketä me ollaan ja oli puhe siitä että he tulisi käymään täällä... näkkee vähän tätä yritystäki... ettei ois nii iso kynnys niillä opiskelijoilla tulla kysymään” (TPO2T)

Suurin osa työpaikkaohjaajista toi esiin sen, että työelämässä oppiminen vaatii opiskelijan oma-aloitteisuutta, esimerkiksi rohkeutta kysyä: ”osa uskaltaa ja osa ei... että se riippuu nii paljo siitä luonteesta... mutta että se on erilaisia ihmisiä on tietenk... osa osa on sitte aktiivisempia ja rohkeempia kysymään ja näin mutta...” (TPO7T). Muutama työpaikkaohjaajista puhui opiskelijan itseohjautuvuuden vaateesta: ”pitää olla aika semmonen itseohjautuva sen opiskelijan ki... nykyään ei oo ... ei oo nyt ollu oikeen no osa on mutta hyvin paljon on ollut semmosia että ei kaikki oo itseohjautuvia” (TPO6S).

Opiskelija näyttäytyi työpaikkaohjaajille myös apuna ja oppijana. Sosiaali- ja terveystieteiden alan työpaikkaohjaajat pitivät opiskelijoita työpaikalla voimavarana, ”nääh on voimavara meille myös” (TPO4S), ja käsiparina kiireestä huolimatta: ”tuota siinä mielessä on raskasta vaikka mää tykkään opiskelijoista sinänsä joo ne on käsipareja... (TPO6S). Toisaalta yksi toi esiin vaaraan tässä tilanteessa: ”siinä on suuri vaara, että apukäsiä tarvitaan paljon... aatellaan, että no niin, että kyllä tuo handlaa ne” (TPO1S). Tekniikan alan työpaikkaohjaajat pitivät opiskelijan roolia työpaikalla puolestaan oppijana, kuten yksi työpaikkaohjaajista kuvasi: ”omissa harjoitteluissa on hoksannu, että sen (opiskelijan) tavallaan tarvii vastata työpanosta, mikä minun ymmärtääkseni ei ole niinkö harjottelun tarkoitus ollenkaan... ett se on oikeesti vain oppimassa rehellisesti” (TPO2T).

Muutama työpaikkaohjaajista kuvasi opiskelijan roolia työpaikalla työntekijänä: ”me pidetään se mukana yhtenä jäsenenä vaikka hän on opiskelija...”



(TPO4S). Osa heistä myös kertoi etenkin näytössä opiskelijan toimivan itsenäisenä työntekijänä: ”opiskelijahan ottaa vähän niinkö ohjat siinä että ku tehään kahestaan töitä elikkä hän hän antaa mulle potilaasta raportin... Ja sitte tuota hän sitte ohjaa että mitä lähetään tekemään... Hän on siinä vähän niinkö pona... (TPO6S).

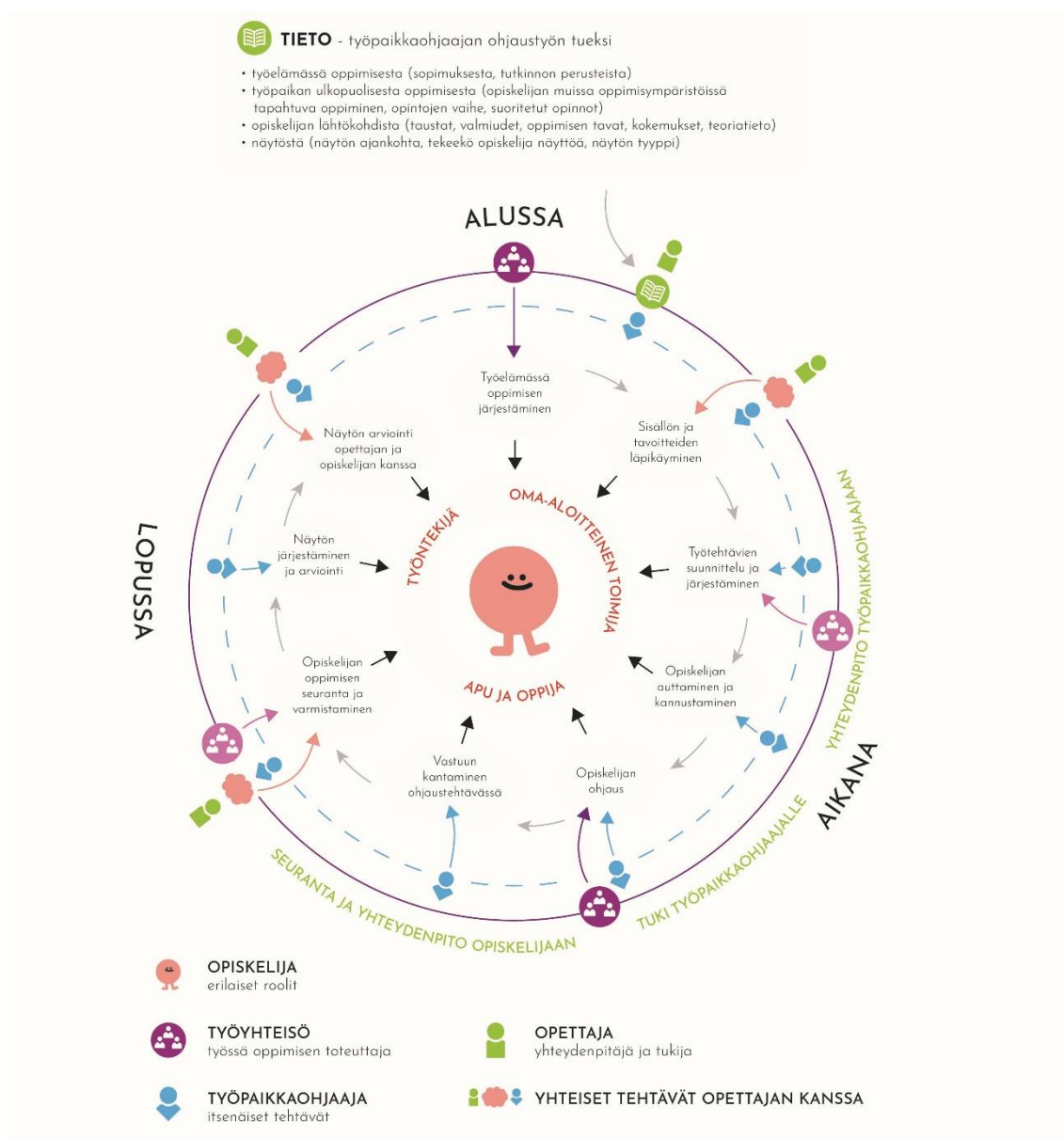
**Työelämässä oppimisen lopussa.** Työpaikkaohjaajien kuvauksissa korostui opiskelijan osaamisen huomioiminen näytön järjestämisessä, mikäli osaaminen ei ole ollut riittävää, ”jos ne ei oookkaan aivan niin niitä priimoja... niin sitte on niinku osanäyttöjä annettu jotka on sitte helpompia sille opiskelijalle tehdä pienempiä paloja sitte” (TPO3T), tai osaaminen on ollut hallussa: ”ja kuudes viikko on se näyttöviikko... silloin toki sitä voijaan sitte vähän aikasemminki aikaistaa jos opiskelijalla on kaikki hallussa näin että” (TPO6S). Työpaikkaohjaajat kuvasivat näytön arvioinnin painottuvan kokonaan työpaikalle ja tapahtuvan tutkinnon perusteiden mukaan. Yksi sosiaali- ja terveystieteiden työpaikkaohjaajista toi esiin sen, kuinka näytön arvioinnissa on ollut haasteita koronan aikana karanteenien ja sairastumisten myötä, jonka vuoksi hän piti jatkuvaa arviointia tärkeänä näyttöviikosta huolimatta:

”koska sun täytyy olla tarpeeks kiinnostunu opiskelijoista jotta ne pääsee niihin tavoitteisiin jopa ilman näyttöviikkoa siis että sää tiedät niitten tietotaidon koska mulle se on jatkuvaa arviointia opiskelijan... ei se oo vaan se tietty viikko vaan sehän kehittyi siitä aasta sinne beehen kyllä matkalla ja se vahvistuu... on se sitte näyttöviikko sillä nimellä tai on se jatkuva arviointi ihan ykkösestä viitosviikkoon... (TPO4S)

Työpaikkaohjaajat luonnehtivat näytön arvioinnin tapahtuvan opettajan ja opiskelijan kanssa niin, että ”mehän mennään sitten tuota niin kriteeri kriteeriltä ja ammattitaitovaatimusten mukaan yksitellen” (TPO1S). He myös kuvasivat keskustelewansa näytön arvosanasta opettajan kanssa ammattitaitovaatimuksiin peilaten. Suurin osa työpaikkaohjaajista kertoi, että päätös arvosanasta tehdään yhdessä opettajan kanssa ja ”meillä on siinä sanavaltaa kuitenkin” (TPO6S), mutta poikkeavuuttakin oli, sillä yksi työpaikkaohjaajista totesi, että ”opettaja joka ei ole ollu paikalla huom arvioi onko opiskelija läpäissyt vai ei” (TPO4S), eikä yksi työpaikkaohjaajista osallistunut näytön arvosanasta päättämiseen ja toivoi siksi tietoa siitä ”paljonko se lopullinen arvosana on” (TPO7T).

### 3.2 Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pohjautuva malli työelämäpedagogisesta yhteistyöstä

Toisella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, minkälainen malli työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan näkökulmasta muodostuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta. Analyysin perusteella muodostui kuvan 1 mukainen malli.



Kuva 1. Malli työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan näkökulmasta

Ympyrä kuvaa työyhteisöä, jossa opiskelija on työelämässä oppimassa. Opiskelijoiden työelämässä oppiminen on osa työpaikan arkea. Mallissa on kuvattu symboleilla pääkategorian mukaiset toimijat: opiskelija keskiössä erilaisine rooleineen, työpaikkaohjaaja itsenäisine tehtävineen, työyhteisö työssä oppimisen toteuttajana, tieto työpaikkaohjaajan ohjaustyön tukena, opettaja yhteydenpitäjänä ja tukena sekä yhteiset tehtävät opettajan kanssa. Mallissa on kuvattu työelämässä oppimisen eri vaiheissa olevia yläkategorioiden mukaisia tehtäviä, jotka etenevät työelämässä oppimisen vaiheiden mukaisesti.

Tutkimustulosten mukaan työpaikkaohjaajat hoitavat ohjaustehtäväänsä itsenäisesti ja vastuullisesti työyhteisön tuella kyseenalaistamatta rooliaan. He tarvitsevat tietoa työelämässä oppimisesta, työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta, opiskelijan lähtökohdista ja näytöstä. Tuloksissa on nähtävissä Lave & Wengerin (1991) mukainen käytäntöyhteisön osaksi tulemisen prosessi – asteittain syvenevä osallistuminen – työpaikkaohjaajien kuvauksissa koskien opiskelijoiden ohjaamista, joka etenee opiskelijan seuraamisesta ja ”perässä kulkemisesta” yhdessä työskentelyn kautta itsenäiseen tekemiseen viimeistään näytössä. Opiskelija on työpaikalla omalla lähikehitysvyöhykkeellään, jossa työpaikkaohjaaja työyhteisön tuella toimii hänelle kyvykkäämpänä vertaisena. Työpaikkaohjaajilla on yhteisiä tehtäviä opettajan kanssa, mutta opettajan rooli jää hieman ohueksi työpaikkaohjaajien kuvauksissa.

## 4 POHDINTA

Tutkimustehtävänä oli selvittää työpaikkaohjaajan näkemyksiä työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimisessa sekä sitä, minkälainen malli työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan näkökulmasta muodostuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta. Tutkimuksen tuloksena muodostui malli (Kuva 1) työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Työelämässä oppiminen näyttäytyy mallissa vaiheittain etenevinä tehtävinä, joita työpaikkaohjaaja hoitaa itsenäisesti ja työyhteisön tuella sekä opettajan kanssa yhdessä. Mallin mukaan työyhteisö toimii työelämässä oppimisen toteuttajana ja työpaikkaohjaajan apuna. Työpaikkaohjaaja tarvitsee tietoa työelämässä oppimisesta ja opiskelijasta ohjaustyönsä tueksi. Opettajan rooli näyttäytyy työpaikan ulkopuolisena tukena ja yhteydenpitäjänä työpaikkaohjaajalle sekä opiskelijan seuraajana ja yhteydenpitäjänä häneen. Opiskelija on työelämässä oppimisen keskiössä lähikehitysvyöhykkeellään, ja hänellä on työpaikalla erilaisia rooleja hänen kehittyessään oma-aloitteisesta toimijasta työntekijäksi.

Tutkimuksen tuloksissa ei ole nähtävissä suoraviivaisesti työelämässä oppimisen suunnittelua, kuten olen esittänyt luvussa 1.2 esitellessäni työpaikkaohjaajan ja opettajan työelämäpedagogisia tehtäviä ammatillisen koulutuksen lain (531/2017) näkökulmasta. Samassa luvussa esittelemääni ohjausta ei voi myöskään tarkastella täysin erillisenä tehtävänä, vaikka se tuloksissa sellaisenaan näyttäytyy, jos ohjaus ymmärretään Airilan ja kumppaneiden (2019, 26) mukaisena kaikkena tukena, mitä opiskelija työelämässä oppimisen aikana eri henkilöiltä saa. Sen mukaan kaikki kuvassa 1 esitetyt vaiheittaisesti etenevät tehtävät voidaan katsoa ohjaukseksi. Vertaan sen vuoksi tämä tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin esittämieni tutkimustulosten, työelämässä op-

pimisen vaiheiden, mukaisesti, ja tarkastelen sen jälkeen vielä tuloksia konnektiiviseen malliin ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan peilaten.

Tutkimuksen mukaan työyhteisö, jonka osana työpaikkaohjaaja on, näytetään opiskelijan työssä oppimisen toteuttajana. Työelämässä oppimisen järjestämisessä opiskelijat ohjautuvat työpaikkaohjaajalle pääosin työpaikan yhteys henkilön kautta, jolla tieto tulee keskitetysti oppilaitoksesta. KARVIN arvioinnin mukaan työpaikkaohjaajat toivovat opettajien olevan yhteydessä heihin ennen työelämässä oppimisen alkua (Hievanen ym. 2022, 58), joka toteutuu myös tässä tutkimuksessa. Koko työyhteisö kantaa vastuuta opiskelijan oppimisesta (Hievanen ym. 2022, 61) ja huolehtii hänestä silloin, kun oppilaitoksesta ei pidetä yhteyttä työelämässä oppimisen aikana, jonka yksi työpaikkaohjaajista toi esiin.

Työpaikkaohjaajan tarvitsema tieto ohjaustyönsä tueksi nousee tässä tutkimuksessa merkittäväksi tekijäksi. Työpaikkaohjaaja tarvitsee tietoa työelämässä oppimisesta, työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta, opiskelijan lähtökohdista ja näytöstä. Suurin osa työpaikkaohjaajista saa tietoa opiskelijan työelämässä oppimisesta – sopimuksesta ja tutkinnon perusteista. Tutkimuksen mukaan pääosin joku muu kuin työpaikkaohjaaja allekirjoittaa sopimuksen. On tärkeää varmistaa, että työpaikkaohjaajat saavat sopimuksesta ja sen liitteenä olevasta HOKSista tietoa. Opettaja on tämän tiedon antajana tärkeässä roolissa. Osa työpaikkaohjaajista ei saa riittävästi tietoa opiskelijan työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta, kuten oppilaitoksessa tapahtuvasta oppimisesta ja suoritetuista opinnoista, jota he tarvitsisivat opiskelijan työelämässä oppimisen suunnittelun takia. KARVIN selvityksen mukaan osa työpaikkaohjaajista ei saa tietoa opiskelijoista ennen työelämässä oppimisen alkua (Hievanen ym. 2022, 58).

Työpaikkaohjaajat tarvitsevat enemmän tietoa opiskelijan lähtökohdista oppimiseen. Työpaikkaohjaajat haluaisivat esimerkiksi ottaa opiskelijan oppimisen tavat huomioon ohjauksessa, jolla osa työpaikkaohjaajista viittasi opiskelijan oppimisen haasteisiin. Myös Karusaaren (2020, 13) tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat toivoivat keskustelua opiskelijan erityisen tuen haasteista. Asia on hankala siinä mielessä, että opettajat eivät voi kertoa työpaikkaohjaajal-

le oppimisen haasteista ilman opiskelijan lupaa. Parasta olisi, jos opiskelija kertoi haasteistaan työpaikkaohjaajalle itse. Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajat kertoivat saavansa tietoa opiskelijan kokemuksesta, kuten aiemmista harjoittelupaikoista, mutta tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat kaipasivat kokemuksesta lisää tietoa.

Lähes kaikki työpaikkaohjaajat käyvät opiskelijan tavoitteita läpi opettajan kanssa, joka tuli esiin myös Karvin arviossa (Hievanen ym. 2022, 58) ja tärkeänä asiana työpaikkaohjaajille Karusaaren (2020, 149) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat suunnittelevat ja järjestävät opiskelijan työtehtävät mahdollisimman monipuolisiksi opiskelijan tarpeiden ja tutkinnon perusteiden tavoitteiden mukaan. Työtehtävin monipuolisuutta korostivat erityisesti tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat, joka on päinvastainen tulos kuin Virtasen (2013, 81) tutkimuksessa, jossa erilaisia oppimisen muotoja hyödynnettiin vähiten kyseisellä alalla ja eniten sosiaali- ja terveysalalla. Tämän tutkimuksen mukaan koulutusala ei määrittele samalla tavalla kuin aikaisemmin työssä oppimisen mahdollisuuksia (Virtanen 2013, 84).

Työpaikkaohjaajat auttavat ja kannustavat opiskelijoita eri tavoin. Erityisesti sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajat auttavat opiskelijaa työelämässä oppimisen aikana keskustelemalla. Osa työpaikkaohjaajista kannusti opiskelijoita kysymään asioista mahdollisimman paljon työntekijöiltä oppimisen takia sekä myös menemään oppimistilanteisiin. Tulos on yhtenäinen KARVIN arvioinnin mukaan: työpaikkaohjaajat kannustavat opiskelijoita toimimaan rohkeasti ja oma-aloitteisesti (Hievanen ym. 2022, 61). Virtasen (2013, 62) mukaan opiskelijat ovat kokeneet saaneensa ohjausta juuri keskusteluissa työntekijöiden kanssa (Virtanen, 2013, 62), joten keskusteluun kannustaminen on tärkeää. Vehviläisen mukaan (2004, 12) hyvä ohjaus on vuorovaikutusta, joka on kunnioittavaa, rakentavaa ja dialogista.

Vastuu opiskelijan ohjauksesta on tämän tutkimuksen mukaan pääosin työpaikoilla (Karusaari 2020, 150), eivätkä työpaikkaohjaajat sitä kyseenalaista. Opettajat eivät osallistu opiskelijan ohjaukseen työelämässä oppimisen aikana, mikä tulee esiin myös KARVIN arvioinnissa (Hievanen ym. 2022, 62). Moni työ-

paikkaohjaaja piti ohjauksen merkitystä opiskelijalle tärkeänä. Ohjaus on työpaikalla yksi tekijä, joka yhdistää oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista (Virtanen 2013, 67), toisin sanoen konnektiivisen mallin mukaista eri oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Lähes kaikki työpaikkaohjaajat kertoivat koko työyhteisön osallistuvan opiskelijan ohjaukseen, joka on yhtenäinen KARVIN selvityksen kanssa (Hievanen ym. 2023, 61), ja se on heille tuttua. Onnistuneen ohjauksen kannalta koko työyhteisön kollektiivinen ohjaus työpaikalla on tärkeää (Airila ym. 2019; Mikkonen ym. 2017). Osa työpaikkaohjaajista työskentelee henkilökohtaisesti opiskelijan kanssa, mutta suurin osa kuvasi opiskelijoiden työskentelevän yhdessä työntekijöiden kanssa.

Työpaikkaohjaajat kuvasivat varmistavansa opiskelijan osaamisen (Karusaari 2020, 135) eri tavoin: seuraamalla opiskelijan tekemistä, keskustelemalla opiskelijaa ohjanneiden työntekijöiden ja myös opiskelijan sekä opettajan kanssa. Opettajat pitävät pääosin yhteyttä työpaikkaohjaajiin, jota työpaikkaohjaajat pitävät tärkeänä. Osa kuvasi yhteydenpidon olevan säännöllistä, mutta osa toivoi tiheämpää ja aktiivisempaa yhteydenpitoa. Yhteydenpidossa ei ollut havaittavissa alakohtaisia eroja, kuten Virtasen (2013, 80) tutkimuksessa, jossa yhteys koettiin vahvimpana sosiaali- ja terveysalalla ja heikoimpana tekniikan ja liikenteen alalla. Korona-ajan vaikutus näkyy opettajien työpaikkakäynneissä, kun opettajat pääsivät välillä käymään työpaikoilla ja välillä ei. Moni työpaikkaohjaaja toivoo, että opettajat jatkaisivat käyntejä työpaikoilla puhelun sijaan. Myös Karusaaren (2020, 95) tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat toivoivat käyntejä työpaikoilla.

Työpaikkaohjaajat kokivat opettajien tukevan heitä siten, että opettajaan voi ottaa yhteyttä kysymyksissä ja ongelmatilanteissa. Karusaaren (2020, 95) tutkimuksen mukaan opettaja tulisi tarvittaessa tavoittaa vaivattomasti. Myös KARVIN arvioinnin mukaan osa työpaikkaohjaajista koki riittäväksi yhteydenpidoksi sen, että opettaja on tarvittaessa helposti tavoitettavissa (Hievanen ym. 2022, 62). Moni työpaikkaohjaajista kertoi, ettei heillä ole ollut tarvetta olla yhteydessä opettajaan. Tulos on osin yhtenäinen myös Virtasen (2013, 82) tutkimuksen kanssa, jossa sosiaali- ja terveysalalla yhteyttä työpaikkaohjaajan ja

opettajan välillä pidettiin lähinnä ongelmatilanteissa. Osa työpaikkaohjaajista arveli opettajan pitävän yhteyttä opiskelijaan, ja osa kertoi opettajan keskustelevan erikseen opiskelijan kanssa työpaikalla käydessään.

Työpaikkaohjaajat kuvasivat opiskelijan erilaisia rooleja työelämässä oppimisen aikana. Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajat kuvasivat opiskelijoita voimavarana ja käsiparina, mikä voi viitata alalla vallitsevaan kiireeseen ja työvoimapulaan. Tekniikan alan työpaikkaohjaajat kuvasivat opiskelijaa oppijana. Aiemman tutkimuksen mukaan tekniikan ja liikenteen alan työpaikkaohjaajat kokivat, että opiskelijasta tulee olla hyötyä, eikä ala näyttäytynyt tutkimuksen mukaan muutenkaan kovin koulutusmyönteisenä (Virtanen 2013, 86). Tämän tutkimuksen mukaan tekniikan ja liikenteen ala näyttäytyy koulutusmyönteisenä.

Näytöt toteutetaan työpaikkaohjaajien mukaan pääosin työelämässä oppimisen aikana (Hievanen ym. 2022, 74). Työpaikkaohjaajat kuvasivat näytön arvioinnin painottuvan työpaikalle, joka on yhtenevä Karvin arvion mukaan (Hievanen ym. 2022, 78). Työpaikkaohjaajien mukaan näytön arviointi tapahtuu opettajan ja opiskelijan kanssa tutkinnon perusteista käsin. Tämä tulos poikkeaa hieman KARVIN arvioista, jonka mukaan arvioinnin tekevät tyypillisimmin opettaja ja työpaikkaohjaaja (Hievanen ym. 2022, 76). Työpaikkaohjaajat myös keskustelevat näytön arvosanasta opettajan kanssa, mutta arviointipäätöksen tekemisessä oli vaihtelua. Yksi työpaikkaohjaajista pohti sitä, että opettaja, joka ei ole ollut työpaikalla, päättää arvosanasta. Vaarana on se, että opettaja tekee oletuksia opiskelijan osaamisesta, jolloin arviointipäätös voi poiketa työpaikan arvioinnista (Karusaari 2020, 114).

Tämän tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat työyhteisön avulla tukevat opiskelijoita ja antavat heille monipuolista ohjausta konnektiivisen mallin mukaisesti. Opiskelijoille tarjotaan työpaikoilla pääsy kontekstiin ja mahdollisuus osallistua käytäntöyhteisöön, joka on sekä konnektiivisen että käytäntöyhteisön mallin mukaista (Guile & Griffiths 2003; Lave & Wenger 1991). Opiskelijan pitäisi päästä yhdistämään tietojaan, taitojaan ja kokemusta (Griffiths & Guile 2003, 56). Työpaikkaohjaajat eivät tämän tutkimuksen mukaan saa riittävästi



tietoa opiskelijan työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta ja opiskelijan lähtökohdista, mutta tutkimuksen perusteella ei voi päätellä, onko tiedon puutteella vaikutusta opiskelijan tukemiseen konnektiivisen mallin mukaisessa välittämisen ideassa, opiskelijan teoretiedon yhdistämisessä työhön ja opiskelijan oppimisen syventämisessä. Tässä tutkimuksessa ei tule myöskään esiin se, luovatko oppijat ja opettajat uutta tietoa ja uusia opetuksellisia ja työpaikkakäytänteitä (Griffiths & Guile 2003, 59).

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä opiskelijoiden oppimisen reflektointi tuntuu painuneen hieman unholaan, sillä opiskelijoiden itsearviointia ei enää huomioida näytön arvioinnissa arvosanaa muodostettaessa kuten aikaisemmin, eikä arviointikeskustelussa opiskelija ole välttämättä enää mukana. Reflektointi ei tässä tutkimuksessa tule esille, mutta konnektiivisen mallin mukaisesti eri oppimisympäristöissä tapahtuman oppimisen yhdistäminen edellyttää opiskelijoiden rohkaisemista käsitteellistämään kokemuksiaan esimerkiksi refleктоimalla (Stenström 2009, 223–224). Akkermanin ja Bakkerin (2012, 169) tutkimuksen mukaan lähiopetuspäivät muodostivat jatkuvuuden oppilaitoksen ja työn välillä, sillä ne mahdollistivat keskustelun ja kriittisen reflektionin työkokemuksesta sekä muodostivat oppilaitoksen ja työn välisen vuorovaikutuksen. Ammatillisen reformin myötä opiskelijat ovat työelämässä oppimassa yhä enemmän ja eri aikoihin, mutta ehkä Virolaisen (2014, 119) esittämä idea vertaisryhmätyöskentelystä, joka vahvistaisi reflektointia ja itsearviointia oppimisen syventämiseksi on edelleen ajankohtainen.

Ammatillisen koulutuksen reformin toteuduttua oltiin huolissaan siitä, että työpaikkaohjaajat jäävät liian yksin työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääntyttyä (EK 2018). Työpaikkaohjaajat hoitavat tämän tutkimuksen mukaan ohjaustehtävänsä itsenäisesti ja vastuullisesti työyhteisön tuella, eivätkä he kyseenalaista rooliaan. Tämän tutkimuksen alkuvaiheessa ammatillisen koulutuksen julkista puhetta leimasi tarve tiivistää oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä (Kauppakamari 2021, 25; Opetushallitus 2020). Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyötä tehdään, mikä osaltaan voi kertoa osin laadullisen tutkimuskohteen muuttuvasta luonteesta tutkimuksen kuluessa (Puusa & Julkunen 2020,

191), mutta tarvetta yhteistyön tiivistämiseen edelleen on kohdistettaessa huomiota yhteistyössä erityisesti siihen, että työpaikkaohjaaja saisi tarvitsemaansa tietoa ohjaustyönsä tueksi. Opettaja on tuon tiedon tärkeä välittäjä. Tiedon jakaminen vaatii työpaikkaohjaajan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäämistä, joka puolestaan edellyttää sitä, että opettajalla on siihen tehtävään resurssia käytössään.

Tämä tutkimus tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä työpaikkaohjaajan ja opettajan välisestä työelämäpedagogisesta yhteistyöstä, jota ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole tuotettu. Tutkimus antaa uutta tietoa ja pohdittavaa ammatillisen koulutuksen järjestäjille. Tutkimuksen tuloksilla tähdätään aina myönteisiin käytännön vaikutuksiin; hyödyn tuottamiseen arjen toimijoille (Puusa & Julkunen 2020, 195). Malli (kuva 1) voi toimia työpaikkaohjaajan ja opettajan välisen työelämäpedagogisen yhteistyön kehittämisen pohjana ja keskustelun herättäjänä. Eri osapuolet voivat myös pohtia omaa rooliaan ja tehtäviään työelämässä oppimisen eri vaiheissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena (Tuomi & Sarajarvi 2018, 163; Tynjälä 1991, 396). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen uskottavuutta on pyritty rakentamaan kertomalla yksityiskohtaisesti tutkimuksen vaiheista ja niihin liittyvistä valinnoista sekä tekemään omat päätetyt näkyviksi tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa (Aalto & Puusa 2020, 179). Laadullisella tutkimuksella ei voi tähdätä objektiivisesti yleistettävään totuuteen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, vaan se pyrkii kuvaamaan tutkittavien tulkintoja (Puusa & Julkunen 2020, 191). Todellisuutta voi tulkita monella tavalla ja ymmärrys riippuu subjektiivisesta tulkinnasta (Graneheim & Lundman 2003, 106).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pyrkiä tunnistamaan oma subjektiivisuutensa ja arvonsa, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin (Aaltio & Puusa 2020, 179). Tämän tutkimuksen tekijä työskenteli haastattelujen toteuttamisen aikana ammattiopistossa, jonka opiskelijoita työpaikkaohjaajat ohjasivat. Tutkimusaiheen läheisyyden vuoksi tutkijan esioletukset todellisuuden luonteesta vaikuttivat väistämättä tietojen keräämiseen ja tulkintaan. Tutki-

jan kokemukseen pohjautuva esiyymmärrys aiheesta, työpaikkaohjaajien ohjaustehtävän arvostaminen ja osallisuus tutkimustilanteessa näyttivät lisäävän työpaikkaohjaajien kiinnostusta osallistua tutkimukseen ja siihen, että he halusivat tuoda avoimesti esiin kokemuksiaan ja ajatuksiaan. (Aaltio & Puusa 2020, 181–182, 185).

Työpaikkaohjaajat valikoituvat oppilaitoksen opettajien vinkkien perusteella, joka vaikuttaa tutkimuksen siirrettävyyteen toiseen kontekstiin (Graneheim & Lundman 2003, 110). Sillä voi olla myös vaikutusta tutkimuksen tuloksiin siten, että tutkimukseen valitut työpaikkaohjaajat ovat erityisen vastuuntuntoisia ja itsenäisesti ohjaustehtäväänsä hoitavia. Työpaikkaohjaajat toivat esiin sen, että heillä on ollut pääosin ”hyviä opiskelijoita”, joka voi vaikuttaa tutkimuksen tulokseen, sillä työpaikkaohjaajat kertoivat ottavansa opettajaan yhteyttä ongelmatilanteissa, joita heillä ei kuitenkaan ollut ollut. Sen perusteella voi olettaa, että mikäli työpaikkaohjaajalla on ongelmia, yhteistyö opettajan kanssa voi olla tiiviimpää kuin miltä se tämän tutkimuksen valossa näyttäytyy.

Tutkimuksen siirrettävyyteen toiseen kontekstiin vaikuttavat myös tutkimuksen konteksti ja kulttuuri (Graneheim & Lundman 2003, 110). Tämän tutkimuksen kohteena olleet työpaikkaohjaajat ohjaavat pääosin saman oppilaitoksen opiskelijoita ja työskentelevät samassa kaupungissa. Oppilaitoksilla on erilaisia toimintatapoja työelämässä oppimisen toteuttamisessa ja siten vaihtelevuutta toiminnassa, kuten on havaittavissa KARVIN toteuttamassa arvioinnissa koskien työelämässä oppimista ja työelämäyhteistyötä (Hievanen ym. 2022). Oppilaitosten toiminnassa saattaa olla myös alakohtaisia omia toimintatapoja, jotka voivat olla jäänteitä aiemmista erillisistä alakohtaisista oppilaitoksista ennen ammattiopistojen yhtenäistämistä, joka on verrattain uusi ilmiö noin 10 vuoden takaa.

Tämän tutkimuksen aineiston kerääminen ajoittui melko pitkälle ajalle, kesästä 2021 ja keväälle 2022, joka on riski tiedon keräämisen epäyhtenäisyydelle. Näin jälkikäteen arvioituna oli sen vuoksi tärkeää, että haastattelussa tutkitavilta kysyttiin samat asiat. Aineiston keräämisen aikana vallitsi myös koronapandemia, joka on ulkoista vaihtelua aiheuttava tekijä tutkimustilanteen arvi-

oinnissa. (Graneheim & Lundman 2003, 110.) Koronapandemia heijastuu tutkimustuloksissa opettajien työpaikkakäyntien kuvauksissa, ja se vaikutti myös haastatteluiden järjestämiseen. Toisaalta tutkijalla oli riittävästi aikaa tehdä tutkimusta, joka on Tuomi & Sarajärven (2018, 165) mukaan laadullisessa tutkimuksessa perusvaatimus.

Kiinnostavia jatkotutkimuksen aiheita tämän tutkimuksen aikana on noussut monia. Tässä tutkimuksessa ei tullut esille opiskelijan vaikutusta työyhteisöön, tuoko hän tullessaan tuulahduksen jotain uutta - tietoa tai työtapoja - ja onko oppiminen siten vastavuoroista työntekijöiden kanssa, ehkä jotain ihan uutta toimintatapaa luovaa. Koko työyhteisön rooli opiskelijan ohjauksessa on myös kiinnostava, sillä työyhteisö työelämässä oppimisen toteuttajana vaikuttaa ammatillisessa koulutuksessa unohtuvan toimenpiteiden, kuten koulutusten kohdistuessa vastuulliseen työpaikkaohjaajaan. Lisäksi edelleen olisi mielenkiintoista kohdistaa lisää tutkimusta työpaikkaohjaajiin, koska heistä välittyi niin itsenäinen kuva ohjaustehtävän hoitamisessa. Olisi kiinnostavaa pureutua työpaikkaohjaajan ohjaustehtävään pedagogiikan näkökulmasta, millaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä työpaikkaohjaaja käyttää, miten hän on niitä luonut ja kehittänyt, ja millaisia malleja niistä muodostuu.

Työpaikkaohjaaja toimii ohjaustehtävässään itsenäisesti työyhteisön avulla, mutta hän tekee myös yhteistyötä opettajan kanssa yhteisten tehtävien myötä: "...kyllä meillä on ollu semmoinen tapa että hän (opettaja) käy erikseen tuolla ihan keskenään oppilaan kans juttelemassa ja sitte me ollaan pietty keskenämme tässä pikku palaveri missä on pystytty käyä läpi ihan suoraan puhua että miltä näyttää homma ja sitte ollaan yleensä vielä oltu sillain kaikkiki saman kahavikupin ääressä sitte".

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Tallinna: Gaudeamus.
- Aaltola, M. & Vanhanen, R. (2016). Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8.
- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A-L. & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakausikirja 21 (2)*, 24–41.
- Akkerman S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173.
- Ammatillisen koulutuksen reformi. (2021). Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. Haettu 13.6.2021 [Tarkastuskertomus 2/2021: Ammatillisen koulutuksen reformi \(vtv.fi\)](#)
- Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. *British journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157–174.
- Billett, S. & Noble, C. (2017). Individuals' mediation of learning professional practice: co-working and learning to prescribe. Teoksessa M. Goeller & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development* (s. 205–227). Cham: Springer.
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & Paloniemi, S. (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä* (s. 123–154). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- EK. (2018). Elinkeinoelämän järjestöt: Yritysyhteistyö nostettava ammatillisten oppilaitosten kärkitavoitteeksi. Elinkeinoelämän keskusliitto. Tiedote 30.11.2018. Haettu 15.9.2021 [Elinkeinoelämän järjestöt: Yritysyhteistyö nostettava ammatillisten oppilaitosten kärkitavoitteeksi | Elinkeinoelämän keskusliitto](#)
- Elkjaer, B. & Brandi, U. (2014). An Organisational Perspective on Professionals' Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 835–856). Dordrecht: Springer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gherardi, S. & Perrotta, M. (2014). Becoming a Practitioner: Professional Learning as a Social Practice. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, (s. 139–162). Dordrecht: Springer.
- Graneheim, U. H. & Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017) Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113–131.
- Hievanen, R. Kiesi, J., Kilpeläinen, P., Hakamäki-Stylman, V. & Frisk, T. (2023). *Yhdessä osaavaa työvoimaa – ammatillisen koulutuksen välinen yhteistyö arviointien valossa*. (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, Tiivistelmä 3:2023). Haettu 7.5.2023 [Yhdessä osaavaa työvoimaa – ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö arviointien valossa \(karvi.fi\)](#)

- Hievanen, R., Kilpeläinen, P., Huhtanen, M., Tuurnas, A., Loukusa, V., Pylväs, L., Rasinaho, K., Taakala, J., Tujula, M. & Vieltojärvi, M. (2022). Kumppaninan työelämä. Arviointi työelämässä oppimisesta ja työelämäyhteistyöstä ammatillisessa koulutuksessa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 23:2022). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus..
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu 10.6.2021 <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64059/Karusaari.Riitta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publication.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. 3. painos. Lontoo: SAGE.
- Kukkonen, H., Rantanen, O. & Jussila, A. (2018). Ohjaus osana ammatillista koulutusta. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita* (s. 71–79). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kuusisaari, H. (2016). *Kehittävä kollaboraatio: uuden tiedon tuottaminen opettajien lähikehityksen vyöhykkeellä*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu 15.3.2023 [Kuusisaari Hanna 2016 Kehittävä kollaboraatio, uuden tiedon tuottaminen opettajien lähikehityksen vyöhykkeellä VÄITÖSKIRJA.pdf](#)
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Haettu 1.5.2023. [Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikkonen, S., Nokelainen, P., Postareff, L., Pylväs, L. & Rintala, H. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21.
- Moll, L. (toim.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohjaan.fi-sivusto (2023). Tukea ja työvälineitä työelämässä oppimisen ohjaukseen. Haettu 7.5.2023 [Ohjaan.fi | Tukea ja työvälineitä työelämässä oppimisen ohjaukseen](#)
- Opetushallitus (2020). Työelämätoimikunnat: työelämälähtöisyyttä tulee syventää ammatillisessa koulutuksessa. Uutinen 12.6.2020. Haettu 4.9.2021 [Työelämätoimikunnat: työelämälähtöisyyttä tulee syventää ammatillisessa koulutuksessa | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)
- Opetushallitus (2023a). Työelämässä oppiminen. Opetushallitus. Haettu 1.3.2023 [Työelämässä oppiminen | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)
- Opetushallitus (2023b). Työpaikkaohjaajat tyytyväisiä yhteistyöhön ammatillisten oppilaitosten kanssa. Tiedote 24.3.2022. Opetushallitus. Haettu 6.5.2023. [Työpaikkaohjaajat tyytyväisiä yhteistyöhön ammatillisten oppilaitosten kanssa | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)
- Pakkala, A. & Kettunen, A. (2020). Tuki ja ohjaus työelämäpedagogiikassa - Johdanto. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin ja P. Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 79–80). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3. painos. Newbury Park, CA: Sage
- Pohjonen, P. 2005. *Työssäoppiminen: ammatillisen osaamisen perusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Tallinna: Gaudeamus.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (4), 9–21.
- Ruusuvuori, J. (2010) Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, H. (2001). Johdanto. Teoksessa I. Vertanen (toim.), *Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle* (s. 126–128). Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 137.
- Santala, H. (2001). Työssäoppimisyhteistyö – sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa M. Räkköläinen & I. Uusitalo (toim.), *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (s. 49–72). Helsinki: Tammi.
- Stenström, M.-L. (2009). Connecting Work and Learning Through Demonstrations of Vocational Skills – Experiences from the Finnish VET. Teoksessa Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (toim.) *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation* (s. 221–238). Dordrecht: Springer.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387-598.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning Theoretical Foundations. Teoksessa Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (toim.), *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation* (s. 11-38). Dordrecht: Springer.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja identiteetti* (s. 79-95). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Tynjälä, P., Helin, J. & Virtanen, A. (2020). Johdanto: Miksi työelämäpedagogiikka? Teoksessa A. Virtanen, J. Helin ja P. Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 11-14). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P., Virolainen, M., Heikkinen, H. L.T. & Virtanen, A. (2020). Promoting Cooperation between Educational Institutions and Workplaces: Models of Integrative Pedagogy and Connectivity Revisited. Teoksessa Aprea, Carmela; Sappa, Viviana; Tenberg, Ralf (toim.) *Konnektioität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung/Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)* (s. 19-40). Franz Steiner Verlag.
- Työpeda 2020. Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Asiantuntijuus, toimijuus ja työelämätaidot (TYÖPEDA). Työpeda-hanke. Haettu 15.9.2021. [Eväitä eteenpäin – \(tyopedafi\)](https://www.tyopedafi.fi)
- Uusitalo, I. (2001). Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (s.13-27). Helsinki: Tammi.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus Oy.

- Valtioneuvosto (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. [Tiedote]. Haettu 16.6.2021 [Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita \(valtioneuvosto.fi\)](https://www.valtioneuvosto.fi/tyoelaman-tyossaoppiminen/2017/06/16/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita)
- Vertanen, I. (2001). Johdanto. Teoksessa I. Vertanen (toim.) *Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle* (s. 14–20). Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 137.
- Virolainen. (2009). Work Experience Constructed by Polytechnics, Students, and Working Life: Spaces for Connectivity and Transformation. Teoksessa Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (toim.) *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation* (s. 201–220). Dordrecht: Springer.
- Virolainen, M. (2014). Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Luettu 11.4.2021. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/t029.pdf>
- Virtanen, A. (2013). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, A., Helin, J., & Tynjälä, P. (toim.) (2020). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu 1.5.2021. [tyoelamapedagogiikka-korkeakoulutuksessa.pdf \(jyu.fi\)](https://www.koulutuksen-tutkimuslaitos.fi/tyoelamapedagogiikka-korkeakoulutuksessa.pdf)
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin ja P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 21–25). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. (2010). Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (s. 97–117). Helsinki: WSOYpro.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: Weilin+Göös.

## LIITTEET

### Liite 1. Yksilöhaastattelukysymykset

#### Taustakysymykset (kerätään erillisellä dokumentilla)

Sukupuoli

Ikä

Nykyinen työtehtävä

Ohjauskokemus vuosina

Kokemus oppisopimuksilla ja/tai koulutusopimuksilla sovituista opiskelijan työelämäjaksoista

Osallistuminen työpaikkaohjaajakoulutukseen (kyllä/ei) ja vuosi

Miten olet tullut valituksi työpaikkaohjaajaksi?

#### **Yhteistyö opettajan kanssa ennen opiskelijan työelämässä oppimisen alkamista**

Millä tavalla saat tiedon opiskelijan työelämässä oppimisen alkamisesta?

Miten osallistut opiskelijan työelämässä tapahtuvan oppimisen suunnitteluun?

- miten opiskelijan tavoitteena oleva tutkinnon osa/osat valitaan?
- miten suunnitellaan niihin liittyvät työtehtävät?
- miten opiskelijan mahdollista muussa oppimisympäristössä (esimerkiksi oppilaitoksessa tai verkkoympäristössä) tapahtuvaa oppimista suunnitellaan?
- miten saat tiedon siitä, mitä tietoa opiskelijalla jo on tavoitteena olevaan tutkinnon osaan/osiin liittyen (teoriatieto)?
- miten näyttöä tai näyttöjä suunnitellaan tässä vaiheessa?

Miten perehdyt tutkinnon perusteisiin?

Millä tavalla sovit opettajan kanssa etukäteen yhteydenpidosta työelämässä oppimisen aikana?

Miten haluaisit kehittää opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä ennen opiskelijan työelämässä oppimisen alkamista?

#### **Yhteistyö opettajan kanssa opiskelijan työelämässä oppimisen aikana**

Millaisena näet oman roolisi ja tehtäväsi työpaikkaohjaajana opiskelijan työelämässä oppimisen aikana?

Minkälaista opiskelijan ohjaus on käytännössä opiskelijan työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana?

Keitä muita opiskelijan ohjaukseen osallistuu työpaikalla sinun lisäksesi?

Millaisena näet opettajan roolin ja tehtävät opiskelijan työelämässä oppimisen aikana?

Miten varmistat, että opiskelija pääsee tekemään tavoitteen mukaisia työtehtäviä?

Millä tavoin (välineet) ja missä asioissa opettaja pitää sinuun yhteyttä työelämässä oppimisen aikana?

Millä tavoin (välineet) ja missä asioissa itse otat yhteyttä opettajaan työelämässä oppimisen aikana?

Miten opettajan tukee sinua ohjaustehtävissäsi?

Miten seuraat yhdessä opettajan kanssa opiskelijan osaamisen kehittymistä?

Miten haluaisit kehittää opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä opiskelijan työelämässä oppimisen aikana?

### **Yhteistyö opettajan kanssa opiskelijan työelämässä oppimisen päättymisvaiheessa**

Miten varmistut yhdessä opettajan kanssa siitä, että opiskelija on saavuttanut riittävän osaamisen ennen näyttöä?

Miten sovit näytön arvioinnin ajankohdasta yhdessä opettajan kanssa?

Miten käytännössä toteutatte opettajan kanssa näytön arvioinnin?

Miten sinä ja opettaja teette arviointipäätöksen?

Miten haluaisit kehittää opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä näytön arviointiin liittyen?

### **Muu yhteistyö opettajan tai oppilaitoksen kanssa**

Minkälaista muuta yhteistyötä teet opettajan tai oppilaitoksen kanssa?

Mitä muita näkemyksiä tai kokemuksia haluaisit vielä kertoa, joita ei ole tullut esiin tässä haastattelussa?

## Liite 2 Kategorioiden muodostuminen

ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA	PÄÄKATEGORIA
Opiskelijan ohjautuminen työpaikkaohjaajalle	Työelämässä oppimisen järjestäminen	Työyhteisö opiskelijan työelämässä oppimisen toteuttajana
Sopivan työpaikkaohjaajan valitseminen opiskelijalle		
Sopimus työpaikalla oppimisesta	Tieto opiskelijan työelämässä oppimisesta	Työpaikkaohjaajan ohjaustyön tueksi tarvitsema tieto
Tutkinnon perusteiden saaminen		
Tutkinnon perusteiden lukeminen		
Tieto opiskelijan muissa oppimisympäristöissä tapahtuvasta oppimisesta	Tieto opiskelijan työpaikan ulkopuolisesta oppimisesta	
Tieto opiskelijan opintojen vaiheesta		
Tieto opiskelijan suorittamista opinnoista		
Tieto opiskelijan taustoista	Tieto opiskelijan lähtökohdista oppimiseen	
Tieto opiskelijan valmiuksista		
Tieto opiskelijan oppimisen tavoista		
Tieto opiskelijan kokemuksesta		
Tieto opiskelijan teorian tiedoista		
Tiedon saaminen opettajalta, tekeekö opiskelija näyttöä		
Tiedon saaminen näytön ajankohdasta	Tieto opiskelijan näytöstä	
Tiedon saaminen opettajalta, tekeekö opiskelija näyttöä		
Tiedon saaminen näytön tyypistä		
Opettajan kanssa opiskelijan tavoitteiden läpikäyminen	Opettajan kanssa työelämässä oppimisen sisällön ja tavoitteiden läpikäyminen	Yhteiset tehtävät opettajan kanssa
Opettajan kanssa keskustelu työelämässä oppimisen sisällöstä		
Opiskelijan työtehtävien suunnittelu mahdollisimman monipuolisiksi	Opiskelijan työtehtävien suunnittelu	Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät
Opiskelijan työtehtävien suunnittelu opiskelijan tarpeiden mukaan		
Opiskelijan työtehtävien suunnittelu tutkinnon osien sisällön mukaan		
Opiskelijan kanssa työtehtävien suunnittelu		
Opiskelijaa ohjaavien työntekijöiden kanssa opiskelijan työtehtävien suunnittelu		
Opiskelijan työtehtävien järjestäminen tavoitteena olevan tutkinnon osan mukaan	Opiskelijan työtehtävien järjestäminen	
Monipuolisten työtehtävien järjestäminen opiskelijalle		
Opiskelijan ohjaaminen oikeiden ihmisten ohjaukseen		
Opiskelijan auttaminen työelämässä oppimisen aikana	Opiskelijan auttaminen ja kannustaminen	Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät
Opiskelijan neuvominen näytön aikana		
Opiskelijan kannustaminen kertomaan ja kysymään asioista		
Opiskelijan kannustaminen oppimistilanteisiin menemiseen		
Työntekijöiden osallistuminen opiskelijan ohjaukseen	Opiskelijan ohjaaminen työyhteisössä	Työyhteisö opiskelijan työelämässä oppimisen toteuttajana
Opiskelijan kanssa yhdessä työskentely (työpaikkaohjaaja ja muut ohjaajat)		
Työyhteisön vastuunotto opiskelijasta työelämässä oppimisessa		
Opiskelijan perehdyttäminen alussa	Opiskelijan ohjaus	Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät
Opiskelijan kanssa kädestä pitäen liikkeelle lähteminen		
Opiskelijan ohjauksen eteneminen seuraamisesta opiskelijan tekemiseen		
Ohjauksen merkitys opiskelijan oppimisessa		
Vastuun kokeminen ohjaustehtävässä	Vastuun kantaminen työpaikkaohjaajan tehtävästä	Työpaikkaohjaajan itsenäiset tehtävät
Opiskelijan kotitehtävien tekemisestä huolehtiminen		
Opiskelijan tarvitsemasta oppimisesta huolehtiminen		

Opiskelijasta huolehtiminen		
Opiskelijan oppimisen seuranta	Opiskelijan oppimisen seuranta ja varmistaminen	
Opiskelijan osaamisen varmistaminen häntä seuraamalla		
Opiskelijan tarvitseman oppimisen varmistaminen		
Opiskelijaa ohjaavien työntekijöiden kanssa keskustelu opiskelijan oppimisesta		
Opiskelijan kanssa keskustelu opiskelijan osaamisen varmistamiseksi		
Opettajan kanssa keskustelu opiskelijan oppimisesta	Opettajan kanssa opiskelijan oppimisen seuranta ja varmistaminen	Yhteiset tehtävät opettajan kanssa
Opiskelijan kanssa keskustelu opiskelijan työtehtävien sujumisesta		
Opettajan kanssa keskustelu opiskelijan valmiudesta näyttöön		
Yhteydenpidosta sopiminen	Opettajan yhteydenpito työpaikkaohjaajaan	Opettaja yhteydenpitäjänä ja tukena
Opettajan yhteydenpito työelämässä oppimisen aikana		
Opettajan käynti työpaikalla		
Työpaikkaohjaajan kokemus opettajan tuesta	Opettajan tuki työpaikkaohjaajalle	Opettaja yhteydenpitäjänä ja tukena
Opettajaan yhteydenotto kysymyksissä		
Opettajaan yhteydenotto ongelmatilanteissa		
Opettajan kanssa asioista sopiminen		
Opettaja seuraa tavoitteita ja huolehtii teoria-asioista	Opettajan seuranta ja yhteydenpito opiskelijaan	Opettaja yhteydenpitäjänä ja tukena
Oletus opettajan ja opiskelijan yhteydenpidosta		
Opettaja käy tapaamassa opiskelijaa työpaikalla		
Opiskelija työelämässä oppimiseen hakeutujana	Opiskelija oma-aloitteisena toimijana	Opiskelijan erilaiset roolit työpaikalla
Opiskelijan oma-aloitteisuuden vaade		
Opiskelija voimavarana ja käsiparina	Opiskelija apuna ja oppijana	
Opiskelija harjoittelijana		
Opiskelija työyhteisön jäsenenä	Opiskelija työntekijänä	
Opiskelija näytössä itsenäisenä työntekijänä		