Helena Ahonen

Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät työssäoppimisessa

Aikuiskasvatuksen Pro gradu -työ
Syyslukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen,Helena.
TYÖPAIKKAOHJAAJAN ROOLI JA TEHTÄVÄT TYÖSSÄOPPIMISESSA.
Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2000.
153 sivua. Julkaisematon.

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen työssäoppiminen on formaaliin koulutukseen liitettävää oppimista, joka on suunniteltua, tavoitteellista, ohjattua ja sitä tulee arvioida. Tämän oppimisen oppimisympäristönä on työpaikka, jossa kokenut työntekijä ohjaa työssäoppijan toimintaa. Oppijan toiminnan lisäksi työpaikkaohjaaja osallistuu koko oppimisprosessin ohjaamiseen yhdessä oppilaitoksen edustajan, muun työyhteisön, oppijan itsensä sekä yrityksen tai organisaation sidosryhmien edustajien kanssa. Työssäoppimisen ohjaaminen on vahvasti yhteisöllinen prosessi, josta koko ohjausyhteisö on vastuussa.

Tämä tutkimus kuvaa toisen asteen työssäoppimisen ohjaamista sekä työpaikkaohjaajan tehtäviä ja roolia tässä ohjaussuhteessa. Tutkimusaineistona on työpaikkaohjaajien kuvauksia omasta toiminnastaan työpaikkaohjaajina. Aineisto on koottu kyselylomakkeella, jossa on sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Aineisto on analysoitu grounded –teorian mukaisella menetelmällä. Analyysin jälkeen on muodostettu käsitteellinen, kuvaileva malli työssäoppimisen ohjaamisesta ja siihen liittyvistä tiedonmuodostamisprosesseista. Tämän jälkeen analyysia on jatkettu edelleen, minkä tuloksena on kuvattu työpaikkaohjaajan roolia tässä ohjausprosessissa. Työssäoppimisen ohjaaminen ja työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät kuvataan siis työpaikkaohjaajan näkökulmasta.

Työssäoppimisen ohjausprosessin yhteisöllisyys mahdollistaa oppijalle monipuolisia oppimiskokemuksia laajoilta alueilta organisaatiossa. Oppijalla on mahdollisuus saada laaja tietämys ammattialansa työprosesseista ja kehittää omaa persoonallisuuttaan sekä oppimisen taitojaan. Tämä mahdollistuu työssäoppimisprosessin eri vaiheissa tapahtuvien yhteistoiminnallisten tiedonmuodostamisprosessien avulla. Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen suhde muotoutuu tässä prosessissa mentorointi –suhteeksi, jossa työpaikkaohjaaja saa sekä psyko-sosiaalisia että oppijan ammatillisten taitojen kehittämiseen liittyviä tehtäviä. Tämä prosessi mahdollistaa työpaikkaohjaajalle itselleen hänen omaa ammatillista kehitystään tukevan oppimisprosessin.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää työssäoppimisjärjestelmän kehittämisessä, erityisesti työpaikkaohjaajien koulutuksessa. Lisäksi tulokset antavat arvokasta tietoa pohdittaessa työssäoppimiseen liittyvien osallistujatahojen vastuualueita ja tehtäväjakoa. Tutkimus valottaa myös niitä tiedonmuodostamisprosesseja organisaatiossa, joiden kautta työssäoppiminen mahdollistuu. Sekä oppimisprosessiin osallistuvien vastuualueiden selvittäminen että työssäoppimisen pedagogiset kysymykset vaativat kuitenkin jatkotutkimuksia, joissa tutkimuksen kohteena ovat kaikki ne tahot, jotka ovat mukana työssäoppimisprosessissa.

Asiasanat: työssäoppiminen, työssäoppimisen ohjaaminen, mentorointi, työprosessitietous, organisaatiossa oppiminen, käytännön yhteisö, yhteistoiminta, tiedon muodostaminen, grounded –teoria.

Sisältö

1 JOHDANTO 6

1.1 TYÖSSÄ OPPIMINEN OSAKSI AMMATILLISTA KOULUTUSTA JA TYÖELÄMÄÄ. 8
1.2 TYÖ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ 10
1.3 TYÖSSÄOPPIMISEN KOKEILUHANKE 13

2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT 15

2.1 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA TUTKIMUSONGELMAT 16
2.2 TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA 17
2.3 TUTKIMUSKOHDE JA AINEISTON KOKOAMINEN 18
2.4 GROUNDED –TEORIAN MUKAINEN ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN RAKENNE 23

3 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMISPROSESSIN RAKENTUMINEN 29

3.1 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMISESSA TARVITTAVAT TAIDOT 29
3.2 TEORIAJAKSOJEN JA TYÖSSÄOPPIMISJAKSOJEN JÄRJESTÄMINEN 32
3.3 OPPIMISSUUNNITELMAT TYÖSSÄOPPIMISESSA 35
3.4 TYÖPAIKKAOHJAAJIEN ASETTAMAT TAVOITTEET TYÖSSÄOPPIJOILLE 37
3.5 OPPIJAN TYÖTEHTÄVIEN VALINNAN PERUSTEET 40
3.6 TYÖSSÄOPPIJOIDEN OHJAAJAT TYÖPAIKALLA 43
3.7 TYÖSSÄOPPIJAN OHJAAMISEN MENETELMÄT 44
3.8 TYÖSSÄOPPIMISEN ARVIOINTI 47
3.9 OPPIJAN ITSEARVIOINTITAIDOT 49
3.10 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMISEN ONGELMAT 50

4 YHTEISTOIMINTA TYÖSSÄOPPIMISPROSESSIN KONTEKSTINA 51

4.1 TYÖPAIKKAOHJAAJIEN YHTEISTYÖTAIDOT 54
4.2 TYÖSSÄOPPIMISPROSESSIN SUUNNITTELUN JA TAVOITEASETTELUN YHTEISTYÖTAHOT 56
4.3 OPPIJAN TYÖYMPÄRISTÖSSÄ TOIMIMISEN OHJAAMISEEN LIITTYVÄT YHTEISTYÖTAHOT 59
4.4 TYÖSSÄOPPIMISEN ARVIOINTIIN LIITTYVÄ YHTEISTOIMINTA 61
4.5 YHTEENVETO TYÖSSÄOPPIMISPROSESSIN OHJAAMISEN YHTEISTYÖN MUODOISTA 63

5 YHTEISTOIMINNASSA MUODOSTETTU TIETO 64

5.1 TYÖPAIKKAOHJAAJAN JA OPPIJAN TIEDON MUODOSTAMISPROSESSIT 67
5.2 TYÖPAIKKAOHJAAJAN JA OPPILAITOKSEN EDUSTAJAN YHTEISESTI MUODOSTAMA TIETO 71
5.3 TYÖPAIKKAOHJAAJA JA TYÖYHTEISÖ TIEDON MUODOSTAJINA 74
5.4 TYÖPAIKKAOHJAAJAN JA YRITYKSEN ASIAKKAIDEN YHTEISTOIMINNASSA MUODOSTUVA TIETO 76
5.5 YHTEENVETO YHTEISTOIMINNASSA MUODOSTETUISTA TIEDOISTA 77

6 TYÖPAIKKAOHJAAJA JA TYÖSSÄOPPIMISPROSESSI 78

7 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMISEN OHJAUSYHTEISÖ JA OPPIJAN YHTEISTOIMINNALLINEN OHJAAMINEN 83

7.1 TYÖSSÄOPPIMISPROSESSIN SUUNNITTELUN JA TAVOITEASETTELUN OSALLISTUMISKONTEKSTIT 90
7.1.1 Kvalifikaatiot työssäoppimisen suunnittelun lähtökohtana 91
7.1.2 Oppijan itseohjautuvuus suunnittelun ja tavoiteasettelun osallistumiskontekstissa 95
7.2 TYÖSSÄOPPIJAN TOIMINNAN JA OPPIMISEN OHJAAMINEN 96
7.2.1 Oppijan työprosessitietouden muodostuminen 97
7.2.2 Tiedon muuntumisprosessit organisaatiossa 102
7.2.3 Työssäoppijan toiminnan arviointi ja palaute 108
7.3 TYÖSSÄOPPIJAN ITSEARVIOINTI JA REFLEKTIIVISYYS 108
7.4 TYÖSSÄOPPIMISEN KOKONAISARVIOINNIN OSALLISTUMISKONTEKSTIT ... 114

8 TYÖPAIKKAOHJAAJAN ROOLI JA TEHTÄVÄT TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUSYHTEISÖSSÄ 117

8.1 TYÖPAIKKAOHJAAJA YHTEISEN TIEDON KOKOAJANA 118
8.2 TYÖPAIKKAOHJAAJAN JA OPPIJAN VÄLINEN OHJAUSSUHDE 120
8.3 TYÖPAIKKAOHJAAJAN PSYKO-SOSIAALISET TEHTÄVÄT 125
8.4 TYÖPAIKKAOHJAAJA AMMATTITAIDON OPETTAJANA 126
8.5 TYÖPAIKKAOHJAAJAN PEDAGOGINEN ROOLI 129

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU 132

9.2 TUTKIMUSAINEISTON ARVIOINTI 134
9.2 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI 136
9.3 TUTKIMUSTULOSTEN EMPIIRISEN RAKENTUMISEN ARVIOINTI 138

10 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET 140

LÄHTEET 145

LIITTEET 151

TAULUKOT

Taulukko 1. Käsiteluokkien muodostaminen.
Taulukko 1. Käsiteluokat ja alaluokat sekä luokkien ominaisuudet.
Taulukko 3. Työssäoppimiseen liittyvä mentoroinnin nelikenttä.

KUVAT

Kuva 1. Työssäoppimisen ohjausyhteisön osatekijät.
Kuva 2. Työssäoppimisen ohjausyhteisön yhteistyöverkosto.
Kuva 3. Yhteistoiminnan ja tiedon muodostamisen dialektisuus.
Kuva 4. Osallistumiskontekstin muodostuminen.

KAAVIOT

Kaavio 1. Työpaikkaohjaajien sukupuolijakautuma.
Kaavio 2. Työpaikkaohjaajien ikäjakautuma.
Kaavio 3. Työpaikkaohjaajien koulutustausta.
Kaavio 4. Työpaikkaohjaajien työkokemus vuosina.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimukseen mukaan valitut kysymykset.
Liite 2. Tutkimuksessa mukana olevat koulutusalat.
Liite 3. Aineiston koodausparadigma.

1 Johdanto

Niin suomalaisessa yhteiskunnassa kuin suuressa osassa eurooppalaisia ja läntisiä teollisuusvaltioitakin siirtyminen jälkiteolliseen, joustavan tuotannon vaiheeseen on tuonut mukanaan muutoksia sekä työtehtävien että ammattien luonteeseen, -samalla koko työelämään. Näitä työn ja ammattien tulevaisuuden muutossuuntia joustavassa jälkiteollisessa yhteiskunnassa on hyvin useasti kuvattu yhdellä sanalla 'muutos'. Jukka Tuomisto(1977) antaa omassa kuvauksessaan tälle 'muutokselle' seuraavanlaisia sisältöjä: työtehtävät ovat kulkemassa suuntaan, jossa ammattitaito on jatkuvan kehittämisen kohde, työtehtävät ovat hajanaisia, osaaminen on organisaatiospesifiä, sitoutuminen työhön on korkea-asteista, palkka maksetaan tuloksen ja osaamisen mukaan sekä työskentely tapahtuu usein ryhmissä. Myös koulutuksen ja ammatillisen liikkuvuuden muutossuunnat ovat nähtävissä: jatkuva koulutus tulee välttämättömäksi työntekijöille, samoin useiden ammattien hankkiminen työuran aikana, eteneminen työuralla tulee olemaan horisontaalista, työuran katkoksellisuus on luonnollista, jatkuva ammatillinen liikkuvuus työmarkkinoilla nähdään työelämän resurssina ja epätyypilliset työsuhteet yleistyvät (Tuomisto 1997).

Nick Boreham mainitsee samansuuntaisia työelämän muutoksia ja kuvaa tyypillistä uutta yrityskulttuuria, jossa yritykset ovat organisaatioiltaan matalia, työyhteisöt ovat oppivia organisaatioita; ja, jossa henkilöstö toimii itseohjautuvina moniammatillisina tiimeinä. Tällaisessa yrityskulttuurissa työntekijät mahdollisesti vaihtavat roolejaan, -erilaiset työnkiertojärjestelmät ovat osa yritysten arkipäivää. Nämä muutossuunnat työelämässä edellyttävät työntekijöiltä yksittäisten taitojen oppimisen sijasta koko työprosessin tuntemista sekä valmiutta jatkuvaan kehittymiseen, muutokseen ja joustavuuteen. Lisäksi nämä uudet työympäristöt edellyttävät monipuolisia taitoja ja osaamista työn laadun ja tuottavuuden varmistamiseksi (Boreham 2000).

Edellä kuvatut muutokset työelämässä asettavat uusia haasteita myös ammatilliselle koulutukselle. Ammatillisen koulutuksen tulisi kouluttaa työntekijöitä näihin laaja-alaisiin ja nopeasti muuttuviin työtehtäviin. Suomessa vahvasti teoriapohjainen ammatillinen koulutus on kyseenalaistettu 1990-luvulla. Nuoret, ammatilli-

sesta koulutuksesta valmistuneet ovat sijoittuneet huonosti työmarkkinoille: aikavälillä 1973-96 nuorten työttömyysaste on ollut 2.4 -kertainen aikuisten työttömyyteen verrattuna ja toisen asteen perustutkinnon suorittaneiden työttömyysaste oli vuonna 1996 keskimäärin 31%. Työttömyysasteeseen vaikuttavat luonnollisesti vaihtuvat työmarkkinat ja muut yhteiskunnalliset ilmiöt, mutta osaltaan nuorten työttömyys johtuu myös heidän ammattitaitonsa vähäisestä arvostuksesta ja valmistuvien nuorten vähäisestä työkokemuksesta. Yleinen käsitys on, - jota tilastolliset luvut vahvistavat, että vahvasti teoriapohjainen ammatillinen koulutus on vastannut huonosti työelämän vaatimuksiin. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on viime vuosina herätty etsimään sellaisia koulutusmuotoja, joilla ammatillinen koulutus voisi paremmin vastata käytännön työelämän haasteisiin sekä tarjoaisi nuorille mahdollisuuksia oman ammatillisen uransa rakentamiseen(Lasonen 1999b).

Ammatillisen koulutuksen lisäksi myös työelämän täydennyskoulutus tarvitsee uudistumista. Aikuisten ammatillisten taitojen uudistaminen ja työmarkkinakelpoisuuden(Varila 1998) ylläpitäminen vaatii uusia koulutusmuotoja, joilla kyetään pitämään yllä jatkuvan oppimisen periaatetta. Samoin kuin ammatillinen koulutus, myös perinteinen, formaalin koulutuksen järjestämä täydennyskoulutus on vastannut huonosti muuttuvan työelämän haasteisiin: se kykenee hitaasti reagoimaan työelämän muutoksiin eikä formaalilla koulutuksella ole sitä tietoa ja kokemusta työelämän vaatimuksista, jota työpaikoilla tarvitaan. Lisäksi työelämän nopeat muutokset ja tekniikan nopea kehittyminen vaativat työntekijöiltä sitoutumista jatkuvaan oppimisprosessiin, mikä ei mahdollistu perinteisiin, hetkellisiin täydennyskoulutusjaksoihin osallistumalla.

Toiseksi yritysten olisi löydettävä keinoja, joilla voidaan estää osaamisen siirtyminen ulos organisaatioista. Osaamisvuotoon yrityksissä voi olla syynä työvoiman vapaa liikkuminen kansainvälisesti tai kansallisella tasolla; syynä voi olla myös, kuten esim. Suomessa, suurten ikäluokkien poistuminen eläkkeelle lähivuosina. Vaikka informaatio- ja teknologia-aloilla työntekijät ovat nuoria ja korkeasti koulutettuja, esimerkiksi elintarvikealalla ja rakennusalalla työskentelee paljon ammattitaitoisia työntekijöitä, jotka ovat pian siirtymässä eläkkeelle. Näiden työntekijöiden osaamisessa on paljon yrityksille ja koko kyseisen tuotannon alalle arvokasta tieto-taitoa, joka olisi voitava siirtää nuoremmalle sukupolvelle. Siksi henkilöstön täydennyskoulutuksessa on etsittävä ratkaisuja, joilla voidaan taata osaami-

sen siirtyminen työntekijältä toiselle yrityksen sisällä ja, joilla voidaan tarjota nuorille spesifiä 'täsmäkoulutusta' yksilöllisten organisaatioiden tarpeisiin.

Yhteiskunnallisesti on myös huomioitavaa, että viime vuosina nopeasti lisääntyneet lyhytkestoiset työsuhteet lisäävät väestön työstä syrjäytymisen uhkaa ja tätä kautta uhkaa myös yksilöiden kansalaisuudelle. Lyhytkestoiset ja nopeasti vaihtuvat työsuhteet eivät anna vankkaa pohjaa työntekijän ammatilliselle kasvulle ja uran rakentumiselle. Työelämästä syrjäytyneiden uudestaan kouluttamisessa olisi perinteisten työllisyyskurssien sijaan lisättävä esimerkiksi oppisopimuskoulutustyyppistä tarjontaa, jossa oppija voi jo opiskelunsa aikana luoda yhteyksiä aitoon työelämään pysyvän työsuhteen syntymiseksi. Tällaisten koulutusmuotojen kehittäminen vaatii entistä tiiviimpää yhteistyötä yritysten ja kouluttavien laitoksien välillä.

1.1 Työssä oppiminen osaksi ammatillista koulutusta ja työelämää

Suomalaisessa ammatillisen koulutuksen uudistuksessa on lähdetty etsimään koulutuksen ja työelämän välille uudenlaista yhteistyötä kehittämällä työssä oppimisen menetelmiä. Jo peruskoulussa nuoret tutustuvat työelämään ja toisesta asteesta lähtien tutkintojen opetussuunnitelmiin on lisätty työssä oppimisen jaksoja. Perinteinen tutkintoihin liittynyt harjoittelu on saanut uuden muodon: perinteistä harjoittelua ohjannut ajatusmalli 'teoriassa opittuja asioita harjoitellaan käytännössä' on muuttunut periaatteeksi, jossa työelämään mennään uteliaalla mielellä ottamaan selvää ja oppimaan niitä taitoja, joita siellä todella tarvitaan. Kun osa tutkintoon liittyvien ammattitaitovaatimusten opettamisesta siirtyy kokonaan työelämään, 'ei pedagogisten' -henkilöiden vastuulle, on syntynyt tilanne, jossa on uudelleen tarkasteltava ammatilliseen koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuualueita ja tehtäviä.

Opetushallitus käynnisti ammatillisen koulutuksen uudistuksen vuonna 1998, joka lisää kaikkiin ammatillisen koulutuksen perustutkintoihin puolen vuoden

työssäoppimisjakson yrityksissä/organisaatioissa vuoteen 2001 mennessä. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on, että opiskelijat voivat oppia ammatilliset taidot oppilaitoksen lisäksi autenttisissa toimintaympäristöissä hyödyntäen kokeneempien työntekijöiden osaamista sekä vuorovaikutusta koko työyhteisön ja organisaation kanssa. Opetushallituksen ohjeiden mukaan tämä työssäoppiminen tulee olla tavoitteellista, suunniteltua, ohjattua ja arvioitua, jolloin se liittyy kiinteästi formaalin koulutuksen ammattipedagogiikkaan. Tavoitteena on myös, että työssäoppimisen oppimiskokemuksissa teoreettinen tietoaines sekä käytännön toiminta yhdistyvät erottamattomaksi kokonaisuudeksi. Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liitettävä työssäoppimisen jakso tuo siihen uuden oppimisympäristön (työympäristö) ja oppimisen menetelmän (työssäoppiminen)[1].

Työssäoppimisen jaksot työpaikoilla tuovat myös työelämälle uusia haasteita. Näitä opintojaksoja varten työpaikoille koulutetaan oppilaitoksien toimesta työpaikkaohjaajia, jotka nimetään työssäoppimisen jaksojen vastuuhenkilöiksi. Näiden työpaikkaohjaajien tehtävänä on ohjata työssäoppijan oppimista työpaikalla. Tämä toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liitettävä työssäoppiminen ja siihen liittyvä työpaikkaohjaajien koulutus voivat olla palvelemassa myös aikuisten ammatillisten taitojen uudistamista sekä jatkuvan oppimisen periaatteen ylläpitämistä yrityksissä. Vanhemman työntekijän työpaikkakouluttajana toimiminen siirtää hiljaista taito-tietoa organisaation sisällä ja varmistaa osaamisen säilymisen yrityksessä. Lisäksi koulutettujen työpaikkaohjaajien osaamista voidaan hyödyntää myös yrityksien sisäisissä koulutusjärjestelmissä.

[1] Opetushallituksen ohjeen mukaan toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liitettävä työssäoppiminen kirjoitetaan yhteen erottamaan se työssä oppimisesta yleensä. Tässä tutkimuksessa noudatetaan tätä ohjetta.

1.2 Työ oppimisympäristönä

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan sekä muodollisia koulutusjärjestelmiä että muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolisia ympäristöjä, jotka tuottavat yksilölle oppimiskokemuksia. Muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuoliset oppimisympäristöt voivat olla institutionaalisesti organisoituja tai ne voivat liittyä ihmisen jokapäiväiseen arkielämään. Nämä institutionaalisesti organisoidut oppimisympäristöt järjestävät toimintaa, johon osallistuminen on vapaaehtoista ja, jotka eivät tuota muodollisia tutkintoja. Aikuisten oppiminen tapahtuu yhä enenevässä määrin muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella, sekä institutionaalisesti organisoiduissa että arkielämään liittyvissä toimintaympäristöissä. Oppimisympäristöjä voidaan kuvata seuraavasti:

1.Formaali oppimisympäristö: muodollisten koulutusinstituutioiden organisoimaa toimintaa, jota ohjaavat opetussuunnitelmat ja, jotka tuottavat muodollisia tutkintoja.
2.Non-formaali oppimisympäristö: ei-muodollisten koulutusinstituutioiden organisoimaa toimintaa, joka ei tuota muodollisia tutkintoja.
3.Informaali oppimisympäristö: ihmisen arkielämään, työhön ja vapaa-aikaan liittyvät organisoimattomat toiminnat. Tämän oppimisen muodon yhtenä alalajina voidaan pitää vielä *satunnaisoppimista*, joka on täysin suunnittelematonta ja tahatonta ja tapahtuu muiden toimintojen ohessa(Aittola, ym.1997,Vaherva1998.)

Viime vuosina oppimisympäristöihin liittynyt tutkimus on osoittanut, että aikuisten arkielämässä tapahtuva informaalin oppimisen osuus heidän kehityksestään on suurempi kuin aikaisemmin on osattu ajatella. Merkittävä osuus aikuisten osaamisesta on opittu formaalin koulutuksen ulkopuolella. Työpaikkaa pidetään yhtenä tärkeimpänä formaalisten koulutustilanteiden ulkopuolella tapahtuvan informaalisen oppimisen lähteenä aikuisille(Aittola ym. 1997).

Vaikka aikuisille työssä oppiminen voidaan katsoa olevan informaalin- ja satunnaisen oppimisen muoto, nuorten ammatillisessa koulutuksessa työssä oppimisen asema muuttuu. Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kuuluva työssäoppiminen on tutkintotavoitteista, se on sidottu opetussuunnitelmiin ja on selkeästi

formaalin koulutusmuodon ohjaamaa. Näin työssäoppiminen saa tässä jaottelussa selvästi tutkintotavoitteisen, formaalin oppimisen muodon, vaikka siihen oppimistapahtumana sisältyy myös informaalia ja satunnaista oppimista työpaikalla. Perinteisestä ammatilliseen koulutukseen liittyvästä harjoittelusta työssäoppiminen eroaa siinä, että harjoittelun tavoitteena on ollut siirtää formaalissa koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja käytäntöön. Työssäoppimisessa tavoitteena on kokemuksen kautta oppia niitä tietoja ja taitoja, joita perinteisessä ammatillisessa koulutuksessa opittiin oppilaitoksessa.

Työssäoppimiseen liittyy myös toinen mahdollisuus; työssäoppimisprosessiin liittyville yrityksen tai organisaatioiden työntekijöille työssäoppiminen voi muodostua merkittäväksi informaaliksi oppimisprosessiksi, joka voidaan liittää osaksi työpaikan henkilöstökoulutussuunnitelmaa. Tällöin työelämän koulutus- ja kehittämishankkeet voidaan sitoa selkeästi henkilöstön omaan työympäristöön ja koulutuksessa voidaan hyödyntää heidän omaa työkokemustaan(Vaherva 1998.s.161.) Näin työssäoppiminen oppimisen muotona voi sitoa yhteen ammatillisen koulutuksen sekä työelämän henkilöstökoulutuksen ja olla kontekstina sekä informaalille että formaalille oppimiselle.

Aikuisten oppimista työympäristössä ovat tarkastelleet mm. Michel Eraut(1994,1998,1999), Ellström(1999) ja Gerber,ym.(1995). Gerberin ym.(1995) tutkimuksessa työssä oppiminen ilmentyi kuudella eri tavalla: Haastateltavat olivat kuvanneet oppimista tapahtuneen itseohjautuen, omaa työtä tarkkailemalla ja omia tekemisiä havainnoimalla sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lisäksi oppimista kuvattiin tapahtuneen muodollisessa koulutuksessa sekä toisia kouluttamalla ja opastamalla, myös erilaisiin suunnittelutehtäviin ja laadunvarmennusprojekteihin osallistuminen oli koettu oppimista tuottavina toimintoina työpaikoilla(Vaherva 1998).

Michel Eraut(1998,1999) kuvaa omissa tutkimuksissaan työympäristössä oppimista. Hänen mukaansa työssä voidaan oppia kahdella tavalla: toisilta ihmisiltä oppimalla tai työ itsessään voi tuottaa oppimista. Työ itsessään tuottaa Erautin(1998,1999) mukaan oppimista , jos tehtävät ovat monipuolisia ja riittävän haasteellisia, työntekijät voivat osallistua suunnitteluun ja asettaa itse toiminnalleen tavoitteita sekä toteuttaa erityisiä projekteja. Toisilta ihmisiltä oppiminen tapahtuu joko työyhteisön jäseniltä, -koko yhteisöltä tai yksittäisiltä henkilöiltä oppimalla; oppimalla asiakkailta tai muilta työpaikan ulkopuolisilta henkilöiltä tai oppimalla

suunnitelmallisen tuen ja ohjauksen avulla. Erautin(1998) mukaan työ oppimisympäristönä rakentuu kolmesta osatekijästä: 1)fyysisestä toimintaympäristöstä, johon liittyvät koneet, laitteet, työtilat, työtehtävät; 2)organisaation kulttuurista, joka muodostuu ryhmäkokemuksena opituista tiedoista ja toiminnoista, uskomuksista sekä niistä käytänteistä, joilla yritys pysyy hengissä, 3)työyhteisön sosiaalisista vuorovaikutussuhteista(Eraut 1998,1999).

Lasonen(1999b)on kuvannut sellaista työympäristöä, joka voi toimia ammatillisen koulutuksen oppimisympäristönä tavoitteelliselle oppimiselle seuraavasti:

Työympäristön tulee

-auttaa oppijaa tietoisesti soveltamaan aiempia tietojansa ja taitojansa sekä auttaa uuden löytymistä todellisissa työtilanteissa

-mahdollistaa työskentelyn kokeneemman työntekijän kanssa

-tarjota riittävän haasteellisia tehtäviä

-välittää tietoa ehdollisena ja muuttuvana ei staattisena, ainoana vaihtoehtona

-rohkaista oppijaa rakentamaan omia oppimisen teorioita

-rohkaista sisäisesti palkitsevaan ja omaehtoisesti kontrolloivaan oppimiseen

-auttaa oppijoita tulemaan tietoiseksi omista ajattelun ja oppimisen strategioista

-mahdollistaa opiskelijan liittymisen aitoon työyhteisöön, jossa on mahdollista saada palautetta ja kokemuksia mallintamisesta sekä, jossa jäsenet rohkaisevat oppijaa reflektointiin

-kouluttaa työpaikkakouluttajia, jotka itse osoittavat esimerkkejä opiskelijoille ongelmien kohtaamisesta, soveltamisesta, muotoilusta ja ratkaisuista

(Lasonen 1999b).

Työssä oppimisen tutkimukset (mm. Brown 1997, Eraut 1998) ovat painottaneet, että yksi ratkaiseva edellytys työympäristössä oppimiselle on se, kuinka tehokasta tukea oppija saa työpaikalla. Tämä on huomioitu myös ammatillisen koulutuksen uudistuksessa. Kuten edellä on kuvattu, työssä oppimisen jaksoja varten jokaiselle oppimisympäristönä toimivalle työpaikalle on nimetty oma työpaikkaohjaaja, jonka tehtävänä on tukea, ohjata ja antaa palautetta oppimisesta työpaikalla. Edellä on kuvattu myös sitä, kuinka työssäoppimisen ohjaaminen voi muodostua merkittäväksi informaalin oppimisen lähteeksi työpaikkaohjaajalle, siksi työpaikkaohjaajien kouluttaminen yrityksiin voidaan nähdä myös yrityksen oman inhimillisen pääoman lisäämisenä.

1.3 Työssäoppimisen kokeiluhanke

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä on käynnistynyt laaja opetushallituksen valvoma, kansallinen kokeiluhanke, *'Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään'* (Silta-kokeilut), jota toteutetaan ajalla 1.1.1998-31.12.2001. Silta-kokeiluprojektien tarkoituksena on löytää kansallisesti laadukkaat, toimivat ja taloudelliset ratkaisut työpaikoilla tapahtuvan oppimisen järjestämiseksi. Kokeilujen tuloksia ja innovaatioita hyödynnetään valtakunnallisesti, kun ammatillisten perustutkintojen uudistus astuu voimaan vuonna 2001. Kokeilujen avulla myös selvitetään, mitä muutoksia säädöksiin ja eri sopimuksiin on tehtävä, jotta työssäoppiminen voidaan vakiinnuttaa ammatillisen koulutuksen oppimismenetelmäksi.

Työssäoppimisen toteuttamiseksi on luotu paikallisia ja valtakunnallisia oppimisverkostoja oppilaitosten ja yritysten välille ympäri maata. Oppilaitosverkostot suunnittelevat ja toteuttavat valitsemilleen ammatillisen perustutkinnon suorittaneille oppijoille 20ov.n mittaisen työssäoppimisjakson, johon sisällytetään myös teoreettisia opintoja oppilaitoksissa. Oppijat voivat näin täydentää 100ov.n mittaisen ammatillisen perustutkintonsa 120ov.n laajuiseksi, kolme -vuotiseksi tutkinnoksi. Kokeilussa kartoitetaan toimivia oppilaitosten ja yritysten yhteistyön tapoja. Silta-kokeiluun sisältyy myös työpaikkaohjaajien koulutus, jonka avulla työssäoppijoiden työpaikkaohjaajia pyritään kouluttamaan ohjaustehtäväänsä.

Silta-projektia toteutetaan Euroopan sosiaalirahaston turvin ja opetushallituksen vastuulla. Opetushallitus ja kokeiluoppilaitokset levittävät kokeilujen kokemukset ja hyvät mallit työpaikoille, työmarkkinajärjestöille, työvoimahallintoon ja muille sidosryhmille. Opetushallitus on käynnistänyt seurantatutkimuksen, jonka tehtävänä on kartoittaa millä tavoin Silta-projektissa toimijat ovat toteuttaneet kokeiluprojektiensa tavoitteita sekä miten he ovat arvioineet toteuttamisen onnistumista ja työpaikkoja oppimisympäristöinä. Seurantatutkimuksessa on etsitty vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä olivat Silta-projektia toteuttavien yritysten ominaisuudet eri paikkakunnilla?

2.Miten oppilaitosten ja yritysten vuorovaikutusta ja verkottumista toteutetaan?

3.Missä määrin työelämävastaavuus toteutuu oppimisjärjestelyissä?

4.Miten oppilaitokset ja työpaikat oppimisympäristöinä täydentävät toisiaan?

5.Missä määrin työssäoppimisen laatu varmistettiin Silta-projektissa?

6.Miten opetussuunnitelmien toteuttamisen tehtävät jakautuvat?

7.Missä määrin Silta-kokeilun yksiköt ovat toteuttaneet työpaikkaohjauskoulutusta?

8.Mitkä ovat opiskelijoiden työllistymisen edellytykset Silta-projektissa?

9.Miten työssäoppimisjakson toteuttaminen poikkeaa eri aloilla?

10.Mitä verkottumisen ja työssäoppimisen tunnuspiirteitä erottuu Silta-projektissa?

Silta -kokeilun koko seurantatutkimuksessa on kyse monipuolisen kentän analysoimisesta, jossa oppilaitosten ja työpaikkojen uudenlainen yhteistoiminta luo edellytyksiä tavoitetietoisemmalle ja tuloksellisemmalle oppimiselle. Koko seurantatutkimuksen erityispiirteenä on monipuolinen mukana oleva toimijajoukko, johon kuuluvat työssäoppijat, työpaikkaohjaajat, työnantajat ja oppilaitoksien edustajat. Toimijat edustavat erilaisten koulutus- ja yritysorganisaatioiden toimintaperiaatteita ja logiikkaa. Kyse on erilaisten toimijakehysten ja monien toiminnallisten orientaatioiden kohtaamisesta, jonka ydinprosessina on oppijoiden kasvu ammattilaisuuteen ja kansalaisuuteen (Lasonen 2000). Tämän, edellä kuvattuun laajaan hankkeeseen liittyvän tutkimuksen kohteena ovat Silta-kokeiluhankkeessa mukana olleet työpaikkaohjaajat ja heidän toimintansa oppimisen ohjaajina. Koko seurantatutkimukselle asetetuista kysymyksistä tämä tutkimus voi olla antamassa vastauksia kysymyksiin 2,3,4 ja 6, vaikka varsinaisesti tätä tutkimusta ohjaavat ongelmat on asetettu erikseen

2 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut

Työssä oppiminen on viime vuosina kiinnostanut tutkijoita yhä enemmän. Michel Eraut(1994,1998,1999) on omissa tutkimuksissaan tarkastellut oppimista työympäristössä, samoin mm. Per-Erik Ellström(1999) ja Alan Brown(1998). Työssä oppimisen tutkimus on selvästi jakaantunut kahteen eri osa-alueeseen: työssä oppiminen ei –formaalina oppimisen muotona aikuisille ja sen hyödyntäminen mm. organisaatioiden kehittämisessä ja toisaalta työssä oppiminen tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen osana, formaalina oppimisen muotona. Työelämän muutosten vuoksi erityisen kiinnostuksen kohteena on ollut ei-formaaliin työssä oppimiseen liittyvät ilmiöt ja organisaatioiden kehittäminen yksilöiden oppimisen kautta. Edellä mainitut tutkijat ovat olleet mukana juuri tämän alueen tutkimuksissa.

Ammatillisen koulutuksen työssäoppimista sekä Suomessa että eurooppalaisella ja kansainväliselläkin tasolla ovat tutkineet mm. Lasonen(1999,2000), Ruohotie(1998), Heikkinen(mm.1999) ja työssäoppimisen arvioinnin osalta mm. Mykrä&Hätönen(1999). Erityisesti Johanna Lasonen on tuonut suomalaiseen ammatillisen koulutuksen kehittämiseen tietoutta eurooppalaisista ja kansainvälisistä ratkaisuista liittää työssäoppiminen formaaliin ammatilliseen koulutusmuotoon. Hänen kauttaan myös tähän tutkimukseen on saatu lähdeaineistoksi artikkeleita ja konferenssimuistioita kansainvälisen ammatillisen koulutuksen kehittämisestä. (mm. Boreham 2000, Fisher 1999, Ellström 1998, Lasonen 1999,2000). Oppisopimuskoulutusta koskevat tutkimukset ovat myös tuoneet tutkimusaineistoa työssäoppimisen tarkasteluun. Tällaista tutkimusaineistoa löytyy erityisesti ESR-rahoitteisten oppisopimuskoulutuksien kehittämishankkeista, joita Turun koulutussosiologian tutkimuskeskus on toteuttanut (mm, Kollanus&Silvennoinen 1998, Silvennoinen 1999, Lindström, ym. 2000, Metsä-Tokila, ym. 1999).

Tässä tutkimuksessa työssäoppimiseen liittyy erityisesti sen ohjaaminen työympäristössä. Kun työssäoppiminen on tutkintotavoitteista ja tapahtuu aidossa työympäristössä, on luonnollista, että se edellyttää suunniteltua ohjausta. Työelämän ja koulutuksen välille on rakennettu lukuisia erilaisia ohjausmuotoja työelämässä vaadittavien taitojen ja tietojen välittämiseksi ja säilyttämiseksi organisaatioissa(kts.esim Watts,ym. 1996). Ohjaukselle on tällöin annettu erilaisia käsitteitä riippuen ohjaukseen liittyvistä ilmiöistä ja henkilöiden välisestä suhteesta:

tutorointi, mentorointi, sparraus, valmennus, urasuunnittelu (Lehtinen&Palonen1998.) Usein oppimisen tai muun toiminnan ohjaaminen liitetään ohjaussuhdetta tarkasteltaessa mentorointiin, jonka juuret ovat perinteisessä oppipoika-kisälli –suhteessa. Merkittäviä mentorointiin liittyviä tutkimuksia ovat tehneet mm. Kram(1985), Eby(1997,2000), Chao(1999) ja Russell&Adams(1997). Lillian Ebyn(2000) viimeisimmät tutkimukset ovat tarkastelleet mentorointia uuden vuosituhannen työympäristöissä, joille on tunnusomaista nopea teknologian kehitys ja muutokset tuotannossa sekä organisaatiotasolla. Suomessa merkittävän ohjaussuhteeseen liittyviä ilmiöitä koskevan tutkimuksen on tehnyt Helena Aittola(1995), jonka tutkimus keskittyi ohjaukseen tieteellisessä jatkotutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen aihealue sijoittuu siis ammatilliseen koulutukseen liittyvään työssäoppimiseen ja erityisesti työssäoppimisen ohjaamiseen. Lisäksi tutkimuksen aihealueelle antaa oman leimansa työympäristöjen muutokset ja näistä muutoksista johtuvat ammatilliset vaatimukset. Tätä kautta tässä tutkimuksessa yhdistyvät myös työprosessitietouden, -ja sen omaksuminen organisaatiossa, sekä organisaatiossa oppimisen tutkimuksen aihealueet. Millaista työssäoppimisen ohjaus tulee olla, jotta tällaiset ammatilliset taidot voidaan oppia työympäristössä ?

2.1 Tutkimuksen tehtävät ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen kohteena on toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liittyvän työssäoppimisen ohjaaminen työpaikoilla. Tutkimuksessa tarkastellaan Silta-hankkeen työpaikkaohjaajien kuvauksia omasta toiminnastaan työssäoppijoiden ohjaajina. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella empiirisen aineiston pohjalta työssäoppimisen ohjaamisen pedagogisia ja käytännöllisiä ratkaisuja, joiden avulla jäsennetään työssäoppimisen ohjaamisen kulttuuria ja ohjaamisen sosiaalisia vuorovaikutusprosesseja erityisesti työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Tutkimuksen ongelma voidaan muotoilla seuraavasti:

Minkälaista on toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liittyvä työssäoppimisen ohjaaminen ja työpaikkaohjaajien toiminta työpaikoilla työpaikkaohjaajien itsensä kokemana ?

Tutkimusongelman selvittämiseksi haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1.Minkälaisia sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia ilmiöitä työssäoppimisen ohjaamiseen liittyy ?
2.Kuinka oppijan oppimista ohjataan työpaikalla ?
3.Mitkä ovat työpaikkaohjaajan tehtävät työssäoppimisen ohjaamisessa ?

2.2 Tutkimusmenetelmän valinta

Tähän tutkimukseen on valittu tutkimusmenetelmäksi laadullinen, grounded theory -menetelmä (grounded -teoria). Grounded -teoria on aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, jonka tavoitteena on empiirisen aineiston ja tutkijan kokemuksen sekä teorian vuorovaikutuksena luoda ja testata teoriaa(Strauss 1990.) Grounded -teoriassa lähdetään etsimään aineistosta jatkuvan vertailun ja kyselyn avulla siihen liittyviä keskeisiä ilmiöitä ja niiden suhteita. Grounded –teoria on aineistolähtöinen tutkimus, joka ei lähde liikkeelle valmiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta, vaan teoria nousee tutkimuksen aikana aineiston ja tutkijan kokemuksen välisen vuorovaikutuksen kautta(Rikkinen 1996.)

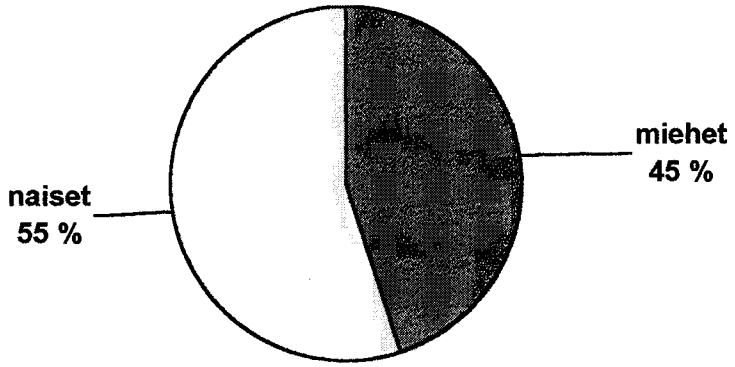
Grounded –teoria valittiin tutkimusmenetelmäksi erityisesti tutkittavan ilmiön vuorovaikutteisen luonteen vuoksi. Ohjaaminen on aina kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, jossa sosiaalisella kontekstilla on merkittävä osuus. Grounded –teoria on tutkimusote, joka sopii erityisesti juuri interaktiivisten vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen, koska sen tarkoituksena on paljastaa tutkittavaan ilmiöön liittyviä vuorovaikutussuhteita ja sosiaalisia tapahtumia(Leino-Kilpi 1990.) Juuri näitä työssäoppimisen ohjaamiseen liittyviä sosiaalisia ja vuorovaikutteisia tilanteita lähdettiin tällä tutkimuksella selvittämään.

Koska tämän tutkimuksen avulla on tarkoitus saada myös sellaista tietoa, joka voi auttaa toimivien ohjauskäytäntöjen löytymiseen, tutkimusotteeksi valittiin erityisesti Strausin ja Corbinin (1990) kehittämä grounded –teoria siihen liittyvän koodausparadigman vuoksi. Koodausparadigman avulla aineiston ilmiöistä saadaan esiin, ei pelkästään luokiteltuja ilmiöitä, vaan myös niihin liittyviä kausaalisia ja hypoteettisia suhteita. Kausaalisten suhteiden paljastaminen luo kuvaa niistä ehdoista ja syy-seuraus –suhteista, jotka mahdollistavat onnistuneen ohjausprosessin kaikkien työssäoppimisprosessiin osallistuvien kannalta. Vaikka koodausparadigman käyttö on herättänyt kriittistä keskustelua siitä, onko koodausparadigman käyttö luopumista tutkimuksen aineistolähtöisyydestä ja aineiston 'pakottamista' ennalta määrättyyn muotoon, tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman selkeästi noudattamaan Straussin ja Corbinin (1990) esittämää grounded -teorian mallia(Silvonen&Keso 1999).

2.3 Tutkimuskohde ja aineiston kokoaminen

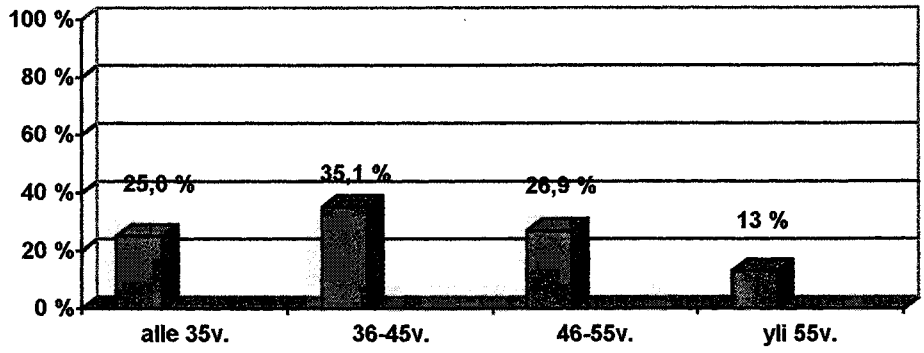
Tutkimuksen kohdejoukko on Silta-kokeiluhankkeessa olleet työpaikkaohjaajat. *Työpaikkaohjaajina* työpaikoilla ovat kokeiluhankkeessa toimineet sekä esimiehet että tehtävään nimetyt *työntekijät*. Heidän erilaiset roolinsa, työkokemuksensa ja asiantuntemuksensa täydentävät toisiaan ohjauskäytännöissä. Lasonen(2000) on koonnut Silta-projektin seurantatutkimuksen koko aineiston strukturoidulla kyselylomakkeella keväällä 1999(Lasonen 2000). Kyselylomakkeessa on sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Kysymyslomakkeet lähetettiin 593.lle Silta-projektin seurantatutkimuksen työpaikkaohjaajalle, kyselyyn vastasi 209 työpaikkaohjaajaa.

Työpaikkaohjaajien sukupuolijakautuma oli melko tasainen, vastauslomakkeen palauttaneista työpaikkaohjaajista 55% oli naisia, miesten prosenttiosuudeksi jää 45. Työpaikkaohjaajien sukupuolella voidaan katsoa olevan vaikutusta ohjauskäytäntöjen maskuliinisuuteen ja feminiinisyyteen(vrt.Aittola 1995.)



Kaavio 1.Työpaikkaohjaajien sukupuolijakautuma.

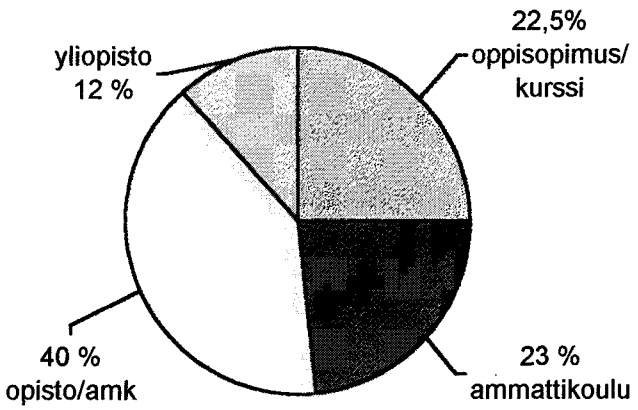
Enin osa tässä tutkimuksessa mukana olevista työpaikkaohjaajista kuuluu ikäryhmään 36-45v. f=84, (35.1%). Toiseksi suurin ikäryhmä oli 46-55v., jossa f=55, (26.9%). Myös alle 35 –vuotiaita oli suhteellisesti iso joukko, f=55,(25%), pienin ikäryhmä olivat yli 55 –vuotiaat, joita oli vastanneiden joukossa 17, 13%(Lasonen 2000).



Kaavio 2.Työpaikkaohjaajien ikäjakauma.

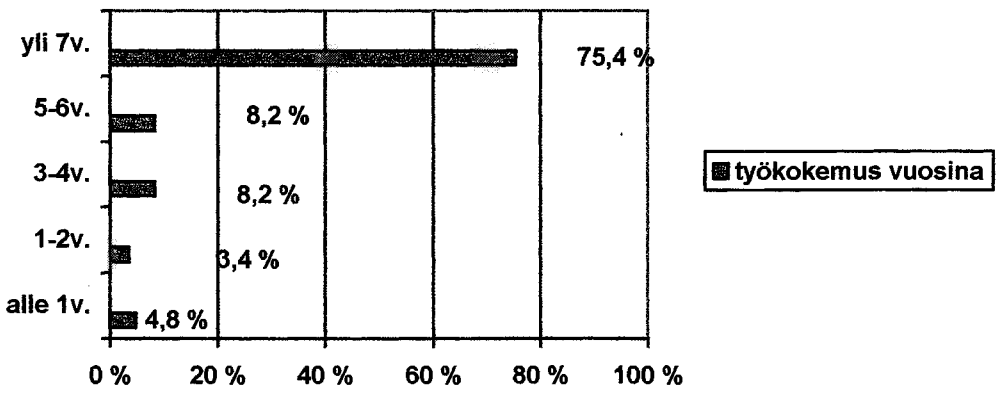
Työpaikkaohjaajien ammatillisella koulutuksella ja työkokemuksella voidaan katsoa olevan myös merkitystä ohjaussuhteelle. Opistoasteisen tai ammattikorkeakoulututkinnon oli suorittanut 72 työpaikkaohjaajaa, (36%), ammattikoulun oli suorittanut 42 vastaajista,(21%) ja yliopistollisen tutkinnon oli

suorittanut 21 työpaikkaohjaajaa,(10.5%). Oppisopimuskoulutuksessa tai kurssimuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa oli ollut 45 työpaikkaohjaajaa,(22.5%).



Kaavio 3. Työpaikkaohjaajien koulutusaste.

Enimmällä osalla työpaikkaohjaajista oli työkokemusta 7-vuotta tai enemmän, f=156,(75.4%), työkokemusta 5-6 –vuotta ja 3-4 –vuotta oli molemmissa ryhmissä 17.llä toista työpaikkaohjaajalla,(8.2%). Työpaikkaohjaajia, joilla oli työkokemusta 1-2 –vuotta oli 7,(3.4%) ja heitä, joilla oli työkokemusta alle vuoden oli 10,(4.8%)(Lasonen 2000).



Kaavio 4.Työpaikkaohjaajien työkokemus vuosina.

Tämän tutkimuksen aineiston keruun lähtökohtana on ollut työssäoppimisesta annetut opetushallituksen ohjeet, joiden mukaan työssäoppiminen tulee olla suunniteltua, tavoitteellista, ohjattua ja sitä tulee arvioida(Opetushallitus 1998.) Nämä ohjeet ovat vaikuttaneet aineiston keruuseen niin, että laajasta kysymyslomakkeesta on valittu ne kysymykset, joiden on oletettu antavan vastauksia esitettyyn tutkimusongelmaan edellä mainittujen ohjeiden määrittelemillä aihealueilla. Grounded –teorian luonteen mukaisesti aineiston keruu voi jatkua vielä koko tutkimuksen ajan. Tämän nk. kehällisen aineistonkeruun tarkoituksena on, että tutkija voi kerätä lisäaineistoa aineiston analyysin aikana nouseviin ilmiöihin(Rikkinen 1996.) Tämä antaa tässäkin tutkimuksessa mahdollisuuden lisätä aluksi valitsemaan kysymysjoukkoon uusia aihealueita käsitteleviä kysymyksiä mikäli se aineiston analyysin aikana osoittautuu tarpeelliseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa suositellaan käytettävän harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvarainen otanta takaa sen, että harkinnan tuloksena valittu näyte aineistosta antaa parhaan mahdollisen perustan aineiston analyysille, ilmiöiden hahmottamiselle ja substantiivisen teorian luomiselle. Tarkan harkinnan tuloksena tutkijalla on analysoitavana riittävän laaja, tasapainoinen ja monipuolinen, tutkittavaan ilmiöön liittyvä aineisto (Eskola 1999).

Koko seurantatutkimusta varten laadittu kyselylomake sisältää runsaasti kysymyksiä ja käsittelee työssäoppimiseen liittyviä aihealueita hyvin laajasti. Tämän tutkimuksen aineiston rajaukseen lähdettiin käymällä huolellisesti kaikki työpaikkaohjaajien 209 kysymyslomaketta läpi. Samalla saatiin ensimmäinen kosketus aineistoon, jonka perusteella luotiin yleiskuva käsillä olevasta materiaalista. Sen jälkeen aineiston sisällöllistä valintaa ohjasivat opetushallituksen työssäoppimisesta antamat ohjeet: aineistosta ryhdyttiin tarkastelemaan niitä kysymyksiä, joiden tutkijan käsityksen ja aineiston sisällön tarkastelun mukaan oletettiin sisältävän tietoa työssäoppimisen suunnittelusta, tavoitteiden asettelusta, ohjausmenetelmistä ja arvioinnista sekä työpaikkaohjaajien kokemuksista omasta roolistaan oppimisen ohjaajana. Tämän perusteella aineistoon valittiin mukaan vastaukset 15 kysymyksestä.(LIITE 1)

Koska laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyys ei perustu aineiston tilastolliseen yleistämiseen, ei ole tarpeen ryhtyä analysoimaan liian suurta aineiston määrää. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle pienestä ai-

neistosta ja myöhemmässä vaiheessa laajentaa sitä tarpeen mukaan(Eskola 1998.) Tässä tutkimuksessa seuraavaksi aineistoa ryhdyttiin rajaamaan ensimmäistä analyysia varten edustavuusperiaatteen mukaan: koko aineistosta valittiin ne vastauslomakkeet, jotka työssäoppimisen määrittelyn mukaisissa keskeisissä kysymyksissä(15) sisälsivät runsaasti tekstiä. Vastauslomakkeet, joissa vastaukset oli esitetty yhdellä tai kahdella sanalla tai yksittäisellä lauseella karsittiin pois. Laadullisessa aineistossa yleensä, niin tässäkin tutkimuksessa, aineisto koostuu tutkittavien kielellisistä ilmaisuista; tällä menetelmällä saatiin varmistettua mahdollisimman runsas ja monipuolisesti kokemuksia kuvaava tekstiaineisto analyysia varten. Tämä edellytti tutkijalta koko aineiston läpikäymistä edellisen rajauksen perusteella valittujen viidentoista kysymyksen osalta, jonka jälkeen aineiston ensimmäistä analyysia varten tuli tässä vaiheessa valituksi noin puolet 209 kysymyslomakkeesta.

Seuraavaksi karsittua aineistoa tarkasteltiin koulutusaloittain. Tällä pyrittiin varmistamaan että kaikki eri koulutusalat olisivat edustettuina aineistossa. Lisäksi haluttiin varmistaa, ettei mikään yksittäinen koulutusala ole muita runsaammin edustettuna analyysin ensimmäisessä vaiheessa, jonka aikana on tarkoitus muodostaa alustava kategoriointi. Aineiston kuvauksen perusteella voidaan todeta, että on mahdollista, että esimerkiksi opettajien suuri lukumäärä voisi olla vaikuttamassa aineistosta löytyviin ilmiöihin. Koska aineistossa oli opetusalan lisäksi myös sosiaali- ja terveysalalta sekä vaatetusalalta runsaasti vastauslomakkeita näiltä koulutusaloilta rajattiin osa lomakkeista aineiston ulkopuolelle.

Lisäksi tässä vaiheessa tarkastettiin miesten ja naisten osuus. Näin ensimmäisen vaiheen otannalla pyrittiin varmistamaan aineiston tasapainoisuus ohjauskäytäntöjen maskuliinisuuden ja feminiinisyyden suhteen(Aittola 1995.) Koska ensimmäinen rajaus oli tehty tekstimäärän runsauden perusteella, tässä vaiheessa mukana oli runsaasti naisten vastauslomakkeita. Tämän vuoksi ensimmäisen vaiheen rajauksen jälkeen ulkopuolelle jääneisiin vastauslomakkeisiin palattiin vielä kerran ja valikoitiin sieltä miesten palauttamat lomakkeet. Nämä jaettiin koulutusaloittain ja luettiin vielä kerran läpi, jonka jälkeen aineistoa täydennettiin. Lopulta aineiston ensimmäisen vaiheen analyysiin oli tullut valituksi 23 miehen ja 23 naisen vastauslomakkeet 19 eri koulutusalalta (LIITE 2). Työpaikkaohjaajien ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen suhteen ei enää tässä vaiheessa tehty tar-

kistuksia, koska myöhemmin myös nämä, tässä ensimmäisen vaiheen rajauksessa ulkopuolelle jääneet oli tarkoitus ottaa mukaan aineistoon.

Tämä edellä kuvattu aineisto koodattiin alustaviin käsiteluokkiin ja tämän jälkeen palattiin koko aineistoon(209). Vielä kerran käytiin aineiston rajauksen ulkopuolelle jääneet vastauslomakkeet läpi ja varmistettiin, että rajatun aineiston ulkopuolelle ei ollut jäänyt tutkittavan ilmiön kannalta mitään oleellisia ilmiöitä tai tapahtumia. Tässä vaiheessa aineistosta aluksi nousi vielä käsiteluokkien tarkempia kuvauksia varten joitakin uusia ominaisuuksia, mutta uusia käsiteluokkia ei enää syntynyt. Näin varmistettiin, että koko saatavissa olevan aineiston(209) keskeiset ilmiöt ovat mukana tässä tutkimuksessa.

2.4 Grounded –teorian mukainen analyysi ja tutkimuksen rakenne

Grounded –teorian mukaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi etenee kolmen koodausvaiheen kautta. Nämä kolme vaihetta ovat avoin koodaus, aksiaalinen koodaus ja selektiivinen koodaus. Samanaikaisesti näiden koodausten tuloksena syntyvät tutkimuksen tulokset, joiden perusteella selektiivisen koodauksen jälkeen muodostetaan tutkimuksen substantiivinen teoria. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston analyysi ja tutkimuksen tulokset rakentuvat yhtä aikaa. Tässäkin tutkimuksessa aineiston analyysin edetessä tulokset kirjoitetaan auki analyysivaiheen aikana.

Kuten muutkin laadulliset tutkimukset myös grounded –teoria alkaa aineiston litteroinnilla. Grounded teorian käyttö vaatii aineiston huolellista litterointia, jotta kielellisten ilmaisujen takana olevia ilmiöitä on helpompi löytää. Strukturoidussa lomakekyselyssä vastaukset ovat jo ennalta kysymysten mukaisissa luokissa. Tällaisessa tapauksessa mm.Fielding suosittelee aineiston koodausta litterointivaiheessa kysymys kysymykseltä, niin, että kaikkien vastaajien samat kysymykset koodataan samaan luokkaan(Gilbert 1996). Myös Eskola (1999) suosittaa aineiston käsittelyssä, että ensimmäisessä vaiheessa noudatetaan kysymysten mukaista ryh-

mittelyä ja kirjataan aineisto ylös juuri sellaisessa kieliasussa kun vastaukset ovat. Näin vastaajan tarkoittama konteksti on helpommin nähtävissä, kun vastaus säilytetään esitetyn kysymyksen yhteydessä.

Tämän tutkimuksen litterointivaiheessa koottiin kunkin tutkimukseen valitun kysymyksen vastaukset samaan luokkaan kaikilta ensimmäisessä vaiheessa mukaan otetulta 46 vastaajalta. Vastaukset kirjattiin juuri sellaisessa muodossa, kuin ne alkuperäisessä aineistossa ovat välimerkkeineen, alleviivauksineen ja sanojen toistoineen. Tällaisilla kirjoitetun kielellisen ilmaisun tehokeinoilla on merkitystä tekstiä tulkittaessa. Vastauslomakkeet merkittiin numeroilla ja litteroinnissa käytettiin näitä järjestysnumeroita erottamaan vastaukset toisistaan. Numerointi varmisti sen, että myöhemmin oli mahdollisuus tarkistaa esimerkiksi vastaajan ammattiala, mikä helpotti konkreettisen mielikuvan luomista siitä ilmiöstä, jota vastaaja tekstillään kuvasi.

Strauss&Corbin(1990) esittävät grounded -teorian analyysin alkavan avoimella koodauksella (open coding), jonka jälkeen aineistoa analysoidaan aksiaalisen koodauksen avulla ja viimeiseksi selektiivisellä koodauksella. Koodauksien aikana tutkija vertailemalla, kysymyksien ja kyseenalaistamisen avulla erottaa litteroidusta aineistosta erillisiä, toisistaan poikkeavia ilmiöitä. Vaikka tässä tutkimuksessa aineisto oli litteroitu kysymysluokkien mukaan omiksi ryhmikseen, tietyn kysymyksen alle litteroidusta tekstistä löytyi myös sellaisia ilmiöitä, jotka voitiin sijoittaa jonkun toisen kysymyksen yhteyteen. Esimerkiksi kuvaukset tyypillisistä ohjaustilanteista sisälsivät runsaasti kuvauksia, joista erottui erilaisia ohjausmenetelmiä. Tämä ilmaisee sen, että vastaajat tulkitsevat kysymyksiä hyvin yksilöllisellä tavalla. Ensimmäinen koodaus lajitteli vastauksia uusiin luokkiin ja samalla alkoi tutkijalle hahmottua kuvaa aineistoon liittyvistä ilmiöistä, tapahtumista ja niiden ominaisuuksista.

Koodauksen jälkeen kukin aineistosta löytynyt ilmiö tai tapahtuma nimitetään tutkijan valitsemalla käsitteellä, joka parhaiten kuvaa kyseistä ilmiötä. Nimeämisessä käytetään käsitteitä, jotka ovat tutkijan omia, aineistosta löytyneitä tai yleisesti kirjallisuudessa käytetty. Tärkeää kuitenkin on, että käsite on abstraktimpi ja yleisemmällä tasolla kuin empiirisessä aineistossa käytetyt ilmaisut ja, että käsite voi olla yhteinen kaikille samaa ilmiötä kuvaaville tutkittavien ilmaisuille. Esimerkki tällaisesta yleisessä käytössä olevasta käsitteestä on mm. asiantuntijuus, jonka käyttö ilmiötä kuvaavana koodina edellyttää tutkijalta perehtyneisyyttä asian-

tuntijuuteen käsitteenä sekä ilmiönä. Muussa tapauksessa tällaisen käsitteen käyttö voi johtaa virheellisiin tulkintoihin. Toiseksi tällaisten yleisessä käytössä olevien käsitteiden kohdalla, on varmistettava, että käsitteelle aiemmin annettu merkitys ei myöskään suuntaa tutkimusta tai anna ilmiöstä väärää kuvaa.

Grounded –teorian eri koodausvaiheisiin liittyy myös tutkijan määrittämien käsitteiden luokittelu: luokittelussa käsitteitä ja niihin liittyviä ilmiöitä vertaillaan ilmiöiden luonteiden ja ominaisuuksien(properties) suhteen toisiinsa. Käsitteiden luokittelun tuloksena muodostetaan käsiteluokkia, jotka kokoavat yhteen samanlaatuisia ilmiöitä.

Aineistohavainto	**Substantiivinen koodi**	**Ominaisuus**	**Käsiteluokka**
*työyhteisön sääntöjen,yleisten käyttäytymissääntöjen,etiketin ja puheviestinnän oppijaksot. *työn arvostus ja minkä takia yleensä työpaikkoja on,motivoida työskentelmiseen.	yleinen työelämätieto, -taito	-vuorovaikutustaidot -sääntöjen noudattaminen -asenne työtä kohtaan	teoriaopintojen sisältö ja menetelmät
*vapaat keskustelut, jossa voi vaihtaa kokemuksia,vaikeistakin asioista työpaikalta,voisi jakaa ajatuksia ja saada niille tukea/toisia mielipiteitä.	teoriajakson työskentelymenetelmä	työkokemusten purkaminen vaikeiden asioiden käsittely keskustelut	
*arvioinnista pitäisi saada selvät ohjeet. *opetetaan oppimaan työssä vaadittavat perusasiat. *jaksoille selkeät tavoitteet	-metataidot	-oppimaan oppimisen taidot -arviointitaidot -tavoitteiden asettaminen	
*sisältöjen tulisi vastata työssäoppimisen haasteita ja asioita. *vanhustyö ja asiakaspalvelu teoriajakso,opiskelijalla pitää olla selvää mitä on kotipalvelu,asioita teoriassa läpi.	alakohtainen tieto, -taito	-ammatin haasteet -ammatin hallinnan sisällöt	

Taulukko 1. Kysymys 39:Millä tavalla järjestetyt teoriajaksot oppilaitoksissa parhaiten edistäisivät opiskelijoiden työssäoppimista ? Aineistohavainnon nimeäminen, ominaisuuksien erottelu ja luokittelu.

Oheinen kuva osoittaa, kuinka empiirisestä aineistohavainnosta on irrotettu työ-paikkakouluttajien kuvauksia siitä, minkälaisia teoriajaksojen sisältöjen tulisi olla,

jotta ne parhaalla mahdollisella tavalla tukisivat työssä oppimista. Kuvaukset on merkitty substantiivisella koodilla(=tutkijan antama käsite) sen mukaan, mihin aihealueeseen tutkittavan kuvaama teoriajakson sisältö tutkijan kokemuksen mukaan kuuluu. Ominaisuudet tarkentavat ilmiön laatua, tässä esimerkissä sitä, mitä sisältöjä ko. aihealueesta tutkittava odottaa teoriajaksolta.

Joissakin tapauksissa käsiteluokka on vielä jakaantunut alaluokkiin. Alaluokat tarkentavat käsiteluokkia niin, että käsiteluokkiin kuuluvat kaikki ilmiöt tulevat yksityiskohtaisesti kuvatuksi. Tämä varmistaa sen, että aineistosta ei jää ilmiöitä kuvauksen ulkopuolelle.

Käsiteluokka ***oppimissuunnitelmien vaikutus oppimiseen***					
alaluokka1 ***estävät oppimista***			**alaluokka2** ***edistävät oppimista***		
ominaisuus1 *suunnitelmat epärealistisia*	**ominaisuus2** *tarvittava tieto puuttuu*	**ominaisuus3** *joustamattomuus*	**ominaisuus1** *toimivat oppimisen tavoitteena*	**ominaisuus2** *varmistavat opiskelijalähtöisyyden*	**ominaisuus2** *syventävät opintoja*

Taulukko 2. Käsiteluokkien, alaluokkien ja ominaisuuksien muodostuminen, esimerkissä osa ko. käsiteluokan ominaisuuksista.

Samoin kuten käsiteluokkiinkin myös alaluokkiin koodattuja ilmiöitä vertailemalla etsitään näiden luokkien ominaisuuksia. Ominaisuudet kuvaavat tarkemmin niitä erilaisia ilmiöitä, jotka ovat koodattu samaan luokkaan. Oheisessa esimerkissä samaan käsiteluokkaan on koodattu kaikki ne ilmiöt, joilla työpaikkaohjaajat kuvaavat oppimissuunnitelmien vaikutusta oppimiseen. Ilmiöitä vertailemalla ja esittämällä kysymyksiä, esim. 'miten vaikuttavat ', löydettiin kaksi erilaista alaluokkaa, joista toiseen koodattiin ne ilmiöt, joissa kuvattiin oppimissuunnitelmien edistävän ja toisessa oppimissuunnitelmien estävän oppimista. Alaluokan ominaisuudet etsittiin kysymyksen 'miksi estävät/edistävät?' avulla. Näin saatiin koodattua alaluokan ominaisuuksiksi sellaisia syitä, jotka ovat vaikuttamassa alaluokan kuvaamaan ilmiöön.

Ominaisuudet on joissakin luokissa jaettu myös dimensioiden mukaan eri luokkiin, dimensiona on voinut olla esimerkiksi aika, määrä tai useus. Tällaisesta on esimerkki oppijan työtehtävien valinnassa käsiteluokka 'Oppijan osaamisen mukaan', jossa dimensiona on käytetty oppijan kehityksen etenemistä. Tässä käsite-

luokassa tehtävien valinta on kuvattu dimensiolla oppijan taitojen kehittyminen.(kts.luku 3.5)

Seuraava grounded -teorian mukaisen tutkimuksen analyysivaihe on ilmiöiden kategorointi. Kategorioinnissa samaan aihepiiriin kuuluvat käsiteluokat liitetään yhteen ja kategoriat nimetään. Avoimen koodauksen tuloksena muodostuvat tutkimuksen alakategoriat, joita aksiaalisen koodauksen vaiheessa analysoidaan edelleen. Tämän tutkimuksen avoimen koodauksen perusteella syntyneet alakategoriat kuvataan tutkimusraportin luvussa kolme. Avoimen koodauksen aikana syntyneet tulokset ovat vielä hyvin vahvasti 'kiinni' empiriassa, mutta aineisto kuvataan huolellisesti luokiteltuna kategorioihin.

Tutkimuksen pääkategoriat muodostuvat aksiaalisen analyysivaiheen aikana. Tutkimusraportin luvussa neljä kuvataan aksiaalisen koodauksen vaihe, jossa alakategorioihin luokiteltua aineistoa analysoidaan koodausparadigman avulla hypoteettiseen muotoon. Tämän luvun keskeinen tulos on 'yhteistoiminta ohjaamisen sosiaalisena kontekstina'. Aksiaalisen koodauksen aikana tutkija siirtyy aineiston käsittelyssä jo teoreettisemmalle tasolle kuin edellisessä vaiheessa. Tämä tarkoittaa sitä, että tulokset, joita tässä kuvataan eivät enää juuri sellaisena todennu konkreettisissa tapauksissa, vaan tulokset voivat olla ehdollisia tai aineiston ja aiempien tutkimusten tulosten synteesejä. Myös tutkijan omat kokemukset ja niiden perusteella tehdyt tulkinnat ovat vaikuttaneet aksiaalisen koodauksen vaiheessa syntyneisiin tuloksiin.

Analyysi jatkuu selektiivisellä koodauksella. Tämän tutkimuksen selektiivisen koodauksen tulokset on esitetty raportin viidennessä luvussa. Tämän analyysivaiheen aikana kyselyn ja vertailun avulla on analysoitu aksiaalisen koodauksen aikana syntyneitä kategorioita. Tässä vaiheessa on syntynyt tutkimuksen ydinkategoria: 'yhteistoiminnassa muodostettu tieto'. Ydinkategoria liittyy aksiaalisen koodauksen kategorioihin ja tätä kautta sille on todennettavissa yhteys empiriaan. Näin syntyneitä tuloksia vielä vahvistetaan aiempien tutkimusten tuloksilla ja tutkijan kokemuksilla.

Kolmen koodausvaiheen jälkeen aineisto on saanut sellaisen muodon(kts.s.69, luku 6.), jonka perusteella voidaan rakentaa tutkittavalle ilmiölle substantiivista teoriaa. Raportin kuudes kappale on grounded -teorian mukainen tutkimuksen 'kertomus'(engl.story,Strauss,Corbin 1999), jonka perusteella luodaan kokonaiskuva tutkimuksen keskeisistä ilmiöistä teorian muodostamista varten. Tässä

tutkimuksessa siinä kuvataan työpaikkaohjaajaa ja työssäoppimisen ohjausprosessia työpaikkaohjaajan näkökulmasta. Tässä vaiheessa on aineistosta jo nähtävissä työpaikkaohjaajan tehtäviä ohjausprosessin aikana. Tämä 'kertomus' toimii tutkimuksessa 'siltana' siirryttäessä empiriasta teoreettisempaan tarkasteluun.

Tulosten teoreettinen tarkastelu, *substantiivisen teorian rakentaminen*, alkaa raportin seitsemännessä luvussa. Tässä luvussa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen avulla niitä prosesseja, joissa yhteistoiminnallisesti tietoa muodostetaan. Näin grounded -teorian avulla paljastuneet sosiaaliset kontekstit, -yhteistyön eri muodot, ja interaktiiviset prosessit, -tiedon muodostamisprosessit, saavat käsitteellisen selitysmallin aiempien, tätä ilmiötä lähellä olevien teorioiden ja tutkijan tulkinnan avulla. Tästäkin kuvauksesta on luettavissa myös työpaikkaohjaajalle kuuluvia tehtäviä ohjausprosessin työssäoppimisprosessin suunnittelun, oppijan toiminnan ohjaamisen ja arvioinnin aikana. Näin rakentuu tämän tutkimuksen käsitemalli, substantiivinen teoria, mikä on grounded –teorian mukaisen tutkimuksen tavoite.

Yksi osa tutkimusongelmista kohdistui työpaikkaohjaajan rooliin työssäoppimisen ohjaajana. Kun työssäoppimisen ohjaamisen teoreettinen malli on esitetty edellisessä luvussa, kahdeksannessa luvussa kuvataan työpaikkaohjaajan roolia ohjausprosessissa. Tässä vaiheessa tutkimuksen tuloksena syntynyttä kuvaa työssäoppimisen ohjauksesta on edelleen analysoitu grounded -teorialle tyypillisellä kysymysten ja vertailun menetelmällä. Tulokseksi on saatu työpaikkaohjaajalle erilaisia rooleja suhteessa ohjattavaan, jotka on kaikki esitelty kahdeksannen kappaleen alaluvuissa.

Lopuksi tässä tutkimusraportissa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja esitetään johtopäätöksiä tutkimustulosten perusteella. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyä tutkimustulosten ja teorian välistä diskussiota ei enää uudestaan esitetä, koska tutkimusaineiston, aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden vuoropuhelua käydään tutkimuksessa koko ajan aksiaalisesta koodausvaiheesta lähtien. Kuten jo edellä on esitetty aineiston analyysi, tulkinta aiemman teoreettisen tietämyksen valossa ja tulosten esittäminen etenevät grounded –teoriassa yhtä aikaa.

3 Työssäoppimisen ohjaamisprosessin rakentuminen

Seuraavassa kuvataan alakategorioittain avoimen koodauksen aikana käsiteluokkiin koodattu aineisto. Alakategorioiden muodostumisen pohjana ovat olleet työssäoppimisesta annetut ohjeet ja niiden perusteella tutkimukseen mukaan valitut kysymykset. Aiemmin on jo kuvattu avoimen koodauksen vaihetta, jossa tutkija ei vielä irrota ilmiöitä empiriasta, vaan aineiston kuvaus noudattaa vielä tässä vaiheessa pääpiirteittäin kysymyslomakkeen mukaisia aihealueita. Avoimen koodauksen avulla muodostetut käsiteluokat antavat yksityiskohtaisen ja monipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä ja rakentavat työssäoppimisen ohjaamisprosessin kokonaisuuden myöhemmin tapahtuvaa tarkempaa analyysia varten.

3.1 Työssäoppimisen ohjaamisessa tarvittavat taidot

Työpaikkaohjaajien kuvaukset niistä taidoista, joita työssäoppimisen ohjaamisessa tarvitaan jakaantuivat viiteen eri aihealueeseen. Näin tämä alakategoria muodostui seuraavista käsiteluokista: 1)vuorovaikutustaidot, 2)opettamiseen liittyvät tiedot ja taidot, 3)ammatin hallintaan liittyvät taidot, 4)itsensä kehittämiseen liittyvät taidot sekä 5)persoonallisuuden piirteisiin liittyvät ominaisuudet.

Vuorovaikutustaidot olivat merkittävällä tavalla esillä työpaikkaohjaajien tämän aihealueen kuvauksissa. Tämän alueen taidot koostuvat selkeästi kahdesta eri tyyppisistä taidoista, joten tämä käsiteluokka jakaantui kahteen alaluokkaan. Vuorovaikutustaitoihin työpaikkaohjaajat liittävät 1)ihmissuhdetaidot yleensä sekä 2)itseilmaisutaidot. Ihmissuhdetaitoja, joita työssäoppimisen ohjaamiselta vaaditaan työpaikkaohjaajat kuvaavat ominaisuuksilla sosiaalisuus, nuorten kanssa toimeen tuleminen, hyvä viestien vastaanottokyky, yhteistyökyky, tiimityöskentelytaidot, toisten huomioiminen ja kuuntelutaito. Lisäksi omana taitona vuorovaikutustaitojen yhteydessä mainittiin yhteistyökyky oppilaitoksen opettajien kanssa.

Luettele viisi tärkeintä työpaikkaohjaajan ydintaitoa.

1. 'Valmius tarkkailla ja muuttaa myös omia tapoja tehdä työtä, motivaatio jakaa omia tietotaitojaan toiselle, yhteistyötaidot, halu oppia uutta, yksilöllisyyden huomioiminen.'

Itseilmaisutaidot jakaantuvat sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Ensiksi työpaikkaohjaajat kuvaavat keskusteluun ja sanalliseen itseilmaisuun liittyviä taitoja käsitteillä sanallinen ohjaaminen, keskustelu ja puhuminen sekä puhumisen erityisenä ominaisuutena 'selkeä ulosanti'. 'Ulosannilla' työpaikkaohjaajat viittaavat tekemisen sanoittamisen ongelmaan; on vaikea sanallisesti selittää sitä mikä itseltä sujuu rutiininomaisesti. Toisaalta itseilmaisutaidoista nousi myös sanattomaan viestintään liittyviä ominaisuuksia kuten tekemisen- ja mallin näyttämisen taito.

Opettamiseen liittyvät taidot koostuivat 1)ohjaustilanteisiin liittyvistä taidoista, 2)pedagogisista taidoista ja 3)persoonallisuuteen liittyvistä ominaisuuksista. Vuorovaikutustilanteissa työpaikkaohjaajalta vaaditaan havainnointikykyä, yksilön huomioimisen taitoa, ja selkeää ohjeiden anto -taitoa. Pedagogisia taitoja ovat opetuksen yksilöllistämisen taito, oppijan motivointi, palaute- ja arviointitaidot. Vielä opetustilanteissa tarvitaan neuvomisen taitoa, virheiden asiallista korjaamista, oman tieto-taidon siirtämistä sekä mallina olemisen taitoa. Lisäksi työpaikkaohjaajan persoonallisuudelta näissä tilanteissa vaaditaan systemaattisuutta ja loogisuutta, jotta oppijan saama ohjaus olisi helposti omaksuttavissa.

Ammatin hallintaan liittyvät taidot korostavat oman ammatin vankkaa osaamista ja hallintaa sekä riittävää koulutusta työtehtäviin. Ammattitaidon hallintaa työpaikkaohjaajat kuvasivat sellaisilla ominaisuuksilla kuin hyvä tekninen osaaminen, hyvät käytännön taidot sekä organisaation tunteminen. Lisäksi työpaikkaohjaajalta edellytettiin pitkää työkokemusta; esimerkiksi eräässä vastauksessa asetettiin työkokemuksen pituuden vaatimukseksi ennen työpaikkaohjaajaksi ryhtymistä vähintään viisi vuotta.

Työpaikkaohjaajan **itsensä kehittämisen** taidot on viides tämän alakategorian käsiteluokka. Näitä taitoja työpaikkaohjaajat kuvaavat ilmaisuilla: valmius oppia uutta, valmius muuttaa omia tapoja ja kyky uusien ideoiden oppimiseen ja erityisesti kyky pohtia uusia asioita yhdessä oppijan kanssa. Erityisesti uuden oppimisen kohteena työpaikkaohjaajat mainitsivat opettamiseen liittyvät taidot ja tiedot kuten esimerkiksi tutkintojen ja opetussuunnitelmien

sisällöt, oppimisen ohjaaminen, tietojen ja taitojen siirtäminen oppijalle sekä oppimisen arviointi. Toiseksi lisäkehitystä vaativaksi alueeksi nousivat ihmissuhdetaidot, joissa korostettiin aikuisen opettamiseen liittyvää tietoa ja nuorten elämänvaiheen tuntemista. Lisäksi mainittiin kyky pyrkiä eteenpäin omassa ammatissaan, jossa työpaikkaohjaajat korostivat oman ammattialan viimeisimmän tiedon tuntemista, kieliopintoja ja kansainvälistymisen haasteisiin vastaamista.

Muut työpaikkaohjaajien kuvaamat taidot, joita ohjauksessa vaaditaan ovat yleisiä **persoonallisuuteen** liittyviä taitoja tai ominaisuuksia kuten rauhallisuus, 'pitkä pinnaisuus', huumorintaju ja kärsivällisyys. Toisaalta työpaikkaohjaajalta edellytetään myös auktoriteettina olemista, vaativuutta ja jämäkkyyttä, mutta samalla korostetaan opiskelijan kaverina olemista, luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta, henkisen kuorman kantamista ja kuuntelemisen taitoa sekä empaattisuutta. Lisäksi työpaikkaohjaajalta vaadittavissa taidoissa mukana oli oman ajankäytön hallinnan taito.

Luettele viisi tärkeintä työpaikkaohjaajan ydintaitoa.

1. 'Työkokemusta tarpeeksi, ehkä vähintään viisi vuotta, tulee toimeen ihmisten kanssa/hyväksyy erilaisuuden, osaa asiat niin hyvin, että pystyy opettamaan, uskaltaa antaa vastuuta työssäoppijalle taitojen kehittyessä, kykenee keskusteluun, pohdiskeluun ja arviointiin.'

3.2 Teoriajaksojen ja työssäoppimisjaksojen järjestäminen

Koulutukseen liittyvien eri oppimisympäristöjen, -työssäoppiminen ja teoreettinen opiskelu, vuorottelu ovat osa onnistuneen oppimisprosessin edellytyksiä. Työssäoppimisen käytännön järjestelyillä on mahdollisuus rakentaa toimiva kokonaisuus, jossa eri oppimisympäristöissä saadut kokemukset täydentävät toisiaan. Näiden kahden oppimisympäristön yhdistäminen on ollut kiinnostuksen kohteena myös oppisopimuskoulutusta kehitettäessä. Kollanuksen ja Silvennoisen(1998) oppisopimuskoulutusta koskevassa selvityksessä todetaan, että koulutuksen suunnittelu tapahtuu parhaassa tapauksessa oppilaitosten, työnantajien

ja koulutustarkastajien yhteistyönä(Kollanus&Silvennoinen,1998.) Myös tämän tutkimuksen aineiston kategorioinnissa työssäoppimisen järjestämistä koskevassa alakategoriassa nousi yhteistyö omaksi luokakseen. Yhteistyön lisäksi teoriajaksojen ja työssäoppimisjaksojen järjestämistä koskevia käsiteluokkia löytyi aineistosta seuraavasti: 1)teoriajaksojen määrä, 2)teoria- ja työssäoppimisjaksojen määrällinen suhde, 3)teoria- ja työjaksojen yhdistämisen käytännöt, 4)teoriajaksojen sisältö, 5)oppimisen ohjaajien välinen yhteistyö ja 6)käytännön- ja teoriatiedon yhdistäminen.

Teoriajaksojen ja työssäoppimisjaksojen **määrää ja suhdetta** työpaikkaohjaajat kuvasivat hyvin vaihtelevasti. Mallit teoriajaksojen järjestämisestä vaihtelivat seuraavasti: teoriapäivä kerran viikossa, kuukausittain, harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Teoriajaksojen ja työssäopimisjaksojen suhteen ominaisuuksiksi nousivat kuitenkin selvästi ominaisuudet: 1)teoriaa vähemmän, työtä enemmän sekä 2)ei teoriatehtäviä työjaksoille.

Teoria-ja työjaksojen **yhdistämisen käytäntöjä** kuvatessaan työpaikkaohjaajat toivoivat enemmän työelämän tarpeiden huomioimista jaksojen järjestelyissä. Tämän käsiteluokan ominaisuuksiksi nousivat aineistosta 1)jaksojen aikataulutus ennakkoon, 2)aikataulutus työelämän tarpeiden mukaan, 3)työssäoppimisjaksojen yhtäjaksoisuus ja 4)säännöllisyys.

Käsiteluokka **teoriajaksojen sisältö** kuvaa työpaikkaohjaajien näkemyksiä siitä mitä alueita teoriaopintojen aikana tulisi käsitellä. Tämän käsiteluokan alaluokiksi nousivat 1)yleinen työelämätieto, -taito, 2)teoriajaksojen työskentelymenetelmät, 3)oppimisen taidot ja 4)alakohtainen tieto-, -taito. Yleisen työelämätaidon ominaisuuksia olivat vuorovaikutustaidot, sääntöjen noudattaminen ja asenne työtä kohtaan. Teoriajaksojen työskentelymenetelmiksi työpaikkaohjaajat suosittelivat keskusteluja, työkokemusten purkamisia ja vaikeiden asioiden läpi käymistä. Oppimisen taitoihin työpaikkakouluttajat liittävät sellaisia opiskeltavia taitoja kuin työssä oppimisen taidot, arviointitaidot ja tavoitteiden asettamisen taidot. Lisäksi alakohtaisen tiedon ominaisuuksia oli ammatin hallinnan sisällöt ja ammatin haasteet.

Teoriajaksojen sisältö –käsiteluokan kannalta merkittävä tutkimustulos on Kollanuksen&Silvennoisen(1998) oppisopimuskoulutusta koskevasta tutkimuksesta se, että ne oppilaat, joiden työnantajat olivat osallistuneet teoriajaksojen sisältöjen suunnitteluun yhdessä oppilaitoksen edustajien kanssa, pitivät koulutusjaksojen

yhteensopivuutta hyvänä selvästi useammin(73%) kuin muut oppilaat. Näistä oppilaista teoriajaksojen yhteensopivuutta työssäoppimisen kanssa piti huonona vain joka kymmenes oppilas. Tämän perusteella voidaan todeta, että työelämän edustajan osallistuminen myös teoriaopintojen suunnitteluun vaikuttaa oppimisprosessin onnistumiseen myönteisesti(Kollanus&Silvennoinen 1998.)

Myös tässä tutkimuksessa oppimisen ohjaajien, -oppilaitoksen edustajat ja työpaikan edustajat, välinen **yhteistyö** nousi aineistosta omaksi käsiteluokaksi. Yhteistyön ominaisuuksiksi muodostuivat työelämän edustajien oppitunnit työpaikalla, työelämän asiantuntijoiden luennot oppilaitoksessa ja opetussisältöjen suunnitteleminen yhdessä. Useissa yhteyksissä yhteistyötä pidettiin ehdollisena sille, että teoriajaksot ja työssäoppimisjaksot voisivat tukea toisiaan.

Millä tavalla järjestetyt teoriajaksot oppilaitoksissa parhaiten edistäisivät opiskelijoiden työssäoppimista ?

1.'Ei voi sanoa, pitää räätälöidä erikseen oppilaitoksen opettajien kanssa.'

2.'Enemmän aitoa yhteistyötä työpaikan ja koulun välillä. Esim. oppitunti työpaikalla, työpaikkakouluttaja pitäisi oppitunnin.'

Kuudenneksi käsiteluokaksi muodostui käsiteluokka siitä kuinka **teoreettinen tieto ja käytännön kokemus voidaan liittää** yhdeksi kokonaisuudeksi. Kollanuksen(1999) mukaan teorian ja käytännön huono yhteensopivuus merkitsee myös koko koulutuksen heikkoa laatua. Tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajien näkemykset teorian ja käytännön liittämisestä olivat 1)teoriaopinnoissa yhdistetään työn osat kokonaisuudeksi, 2)teoriaa seuraa sisällöltään vastaava käytännön jakso, 3)teoriassa syvennetään käytännössä tehtyä.

Millä tavalla järjestetyt teoriajaksot oppilaitoksissa parhaiten edistäisivät opiskelijoiden työssäoppimista ?

1.'Jos mahdollista, niin olisi hyvä, jos teoriajaksoilla voitaisiin käsitellä kulloinkin työmaalla esille tulevia työvaiheita.'

2.'Teoria ja käytäntö vuorottelevat. Esim. dysfasialuokkaan tullessaan opiskelijalla on perustietoa. Käytännön jaksolla tieto lisääntyy ja selkiintyy. Käytännön jakson jälkeen teoriaa vielä syvennetään.'

Kysymys teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisestä on ammatillisen koulutuksen yksi haastavimmista kysymyksistä. Lehtinen&Palonen(1999) toteavat, että *'teoreettinen tieto ja praktinen tieto elävät arjen maailmassa usein omina kulttuureinaan'*. Näiden kahden tietämyksen yhdistyminen yksilön ammattitaidossa

on kuitenkin ehdoton edellytys mikäli aiotaan päästä huippuosaamiseen(Lehtinen&Palonen1999,s.146.) Teorian ja käytännön yhdistäminen yhdeksi kokonaisuudeksi luonnollisesti edellyttää, että koulutusprosessiin osallistuvat, teoreettisen ja praktisen tietämyksen edustajat, voivat sopia eri jaksojen sisällöistä yhdessä. Yhteinen suunnittelu ei ole tässä tutkimuksen kohteena olevassa kokeilussa toteutunut ideaalilla tavalla, koska osa työpaikkaohjaajista ilmoitti, että ei ollut edes nähnyt oppilaitoksissa laadittuja suunnitelmia. Myös Kollanuksen ja Silvennoisen tutkimuksen kohteena olleissa oppisopimuskoulutuksissa oli vain joka toinen(42%) työnantaja osallistunut teoriajaksojen suunnitteluun ja vastaavasti 43% ei ollut ollut mukana suunnittelussa. Oppilaitoksissa toivottiin työnantajien osallistuvan enemmän suunnitteluprosessiin, oppilaitoksien edustajat olivat kokeneet, että työnantajat eivät olleet erityisen kiinnostuneita koulutuksen sisällöistä(Kollanus&Silvennoinen 1998.)

3.3 Oppimissuunnitelmat työssäoppimisessa

Työpaikkaohjaajien kokemuksia opiskelijoiden laatimien oppimissuunnitelmien yhteydestä oppimisen ohjaamiseen tarkasteltaessa aineistosta muodostui kuusi käsiteluokkaa: 1)perehtyneisyys suunnitelmiin, 2)suunnitelmien käyttökelpoisuus, 3)suunnitelmien vaikutus oppimiseen(vaikutukset dimensiolla estävät - edistävät), 4)suunnitelmien laatiminen, 5)suunnitelmien ominaisuudet, 6)suunnitelmien käyttötapa.

Käsiteluokkaa oppimissuunnitelmiin **perehtyneisyys** kuvataan ominaisuuksilla tuntematon, epäselvä. Tämä kuvaa sitä, että osa työpaikkaohjaajista ei ollut edes nähnyt oppimissuunnitelmia. Oppimissuunnitelmien **käyttökelpoisuutta** arvioitiin ominaisuuksilla ei voi ottaa huomioon, ei vastaa käytäntöä, liiallinen teoreettisuus estää käytön. Yleiskuva aineiston perusteella oli, että työpaikkaohjaajat suhtautuivat oppilaitoksissa laadittujen oppimissuunnitelmien käyttökelpoisuuteen kielteisesti.

Miten opiskelijoiden oppilaitoksessa laatimat omat oppimissuunnitelmat edistävät tai estävät työssäoppimista ?

1.'Oppimisuunnitelmat eivät voi vastata sitä mitä loppujen lopuksi työpaikalla tehdään, pienessä yrityksessä opitaan tulevien töiden tahtiin'

2.'Edistävät, jos opiskelija on tietoinen millaiseen paikkaan tulee, mitä haluaa sieltä oppia, mistä ottaa selvää. Hyvä, jos tavoitteet voi lopullisesti formuloida vasta muutaman tutustumispäivän jälkeen.'

Oppimissuunnitelmien **vaikutus oppimiseen** käsiteluokka jakaantui selvästi kahteen alaluokkaan: oppimissuunnitelmat joko estävät tai edistävät työssäoppimista. Oppimissuunnitelmien koettiin **estäneen** oppimista koska ne olivat olleet epärealistisia ja teoreettisia. Tämän alaluokan ominaisuuksiksi muodostuivat suunnitelmien epärealistisuus, ennakkotiedon puute työpaikasta ja suunnitelmien joustamattomuus. Usein oppilaiden laatimat suunnitelmat olivat olleet epärealistisia ja niiden toimimattomuudesta huolimatta oppilaat olivat noudattaneet niitä. Toisaalta työpaikkaohjaajat näkivät suunnitelmien myös toimivan hyvinä tavoiteasettelun apuvälineinä, takaavan oppimisprosessin opiskelijalähtöisyyden ja auttavan arvioinnissa. Näin tämän käsiteluokan, **-edistävät työssäoppimista,** ominaisuuksiksi muodostuivat: 1)toimiminen tavoitteena, 2)opiskelijalähtöisyyden varmistaminen ja 3)arvioinnin perustana toimiminen. Lisäksi oppimisen edistäviä ominaisuuksia olivat 4)pohja oppimiselle, 5)motiivina toimiminen, 6)opintojen syventäminen. Edistämisen ehtona, väliin tulevina vaikuttajina mainittiin työpaikkaohjaajan yhteistyö oppilaitoksien ja oppijoiden kanssa suunnitelmia laadittaessa, riittävä ennakkotieto työympäristöstä sekä oppimissuunnitelmien selkeys ja realistisuus.

Työpaikkaohjaajien kuvaukset oppimissuunnitelmien **laatimisesta** saivat ominaisuuksiksi 1)vaikea laadittava, 2)tarvittava tieto puuttuu ja 3)yhteistyö työpaikan ja oppilaitoksen välillä. Yhteistyön merkitystä oppimissuunnitelmia laadittaessa korostettiin useissa yhteyksissä. Oppimissuunnitelmien **käyttöä** työpaikalla luonnehditaan sellaisilla ominaisuuksilla kuin 1)suunnitelmien formulointi työpaikalla, 2)keskustelu suunnitelmista yhdessä opiskelijan kanssa. Vaikka oppimissuunnitelmat olisikin laadittu etukäteen oppilaitoksessa, työpaikkaohjaajat näkivät tarpeellisena niistä keskustelemisen ja niiden muokkaamisen työpaikan tarpeisiin sopiviksi. Työpaikkaohjaajien mielestä oppimissuunnitelmat olivat **ominaisuuksiltaan** liian teoreettisia, sitovia ja

toimintaa rajoittava. Joidenkin työpaikkaohjaajien oppilaiden oppimissuunnitelmat olivat olleet selkeät ja realistiset.

Miten opiskelijoiden oppilaitoksessa laatimat omat oppimissuunnitelmat edistävät tai estävät työssäoppimista ?

1. 'Oppimissuunnitelmat ovat kovin teoreettisia, saattavat jossain tapauksessa sitoa ja rajoittaa

2. 'Edistävät mikäli ovat selkeät ja realistiset, voi olla este, jos tavoite on epärealistinen, esim. kaikki tältä alalta..'

Parhaimmillaan oppimissuunnitelmat hyödyntävät sekä oppilaitosta, oppijaa että työpaikkaa. Tämä kuitenkin edellyttää, että oppimissuunnitelmat laaditaan yhdessä. Käytännössä yritykset ovat joillakin aloilla jo osallistuneet oppimissuunnitelmien laatimiseen, tämä käy ilmi esimerkiksi Teollisuuden ja Työnantajien keskusliiton julkaisemassa työssäoppimisen oppaassa (TT 2000). Tässä tutkimuksessa mukana oli edelleen tapauksia, joissa yrityksissä ei tunnettu oppilaitoksissa laadittuja suunnitelmia.

3.4 Työpaikkaohjaajien asettamat tavoitteet työssäoppijoille

Oppimissuunnitelmien tulee sisältää sisältöjen kuvauksien lisäksi myös oppijalle asetettavia tavoitteita. Tässä kohdin kyselyssä selvitettiin niitä tavoitteita, joita työpaikkakouluttajat asettavat oppijoille. Näiden tavoitteiden selvittäminen luo kuvaa työpaikkakouluttajien omaksumasta roolista oppimisen ohjaajana. Lisäksi tavoitteet kuvaavat heidän käsityksiään siitä, mitä nuoren olisi ammattialasta opittava ja mitä ammattialasta voidaan oppia kyseisellä työpaikalla.

Työpaikkaohjaajat kuvaavat tavoitteita, joita he työssäoppijalle asettavat hyvin laajasti. Tavoitteita kuvaavia ilmaisuja lähdettiin purkamaan kysymyksien 'mitä toivotaan oppivan', minkä toivotaan kehittyvän' avulla, jolloin saatiin tulokseksi kuusi käsiteluokkaa. Nämä käsiteluokat olivat 1)ammatin työsuorituksen osaamiseen liittyvien tietojen ja taitojen kehittyminen, 2)oppijan toimintaan kohdistuvat tavoitteet 3)persoonallisuuden kasvuun liittyvät toiveet, 4)ammateissa

toimimisen yleisten taitojen kehittyminen, 5)oppimaan oppimisen taitojen ja 6)asiantuntijuuteen liittyvien taitojen kehittyminen.

Tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajien asettamat monipuoliset tavoitteet oppijoille poikkeavat merkitsevästi niistä vastauksista, joita oppisopimusopiskelijat antavat kuvatessaan opetusta työpaikoilla. Kollanuksen(1999,s.28) tutkimuksessa oppilaista 95% ilmoitti, että oppisopimusopiskelu työpaikalla ei eronnut millään tavalla normaalista työnteosta. Kollanus(1999) tulkitsee tämän niin, että oppisopimuksissa työpaikalla tapahtuva oppiminen on samanlaista kuin uuden työntekijän perehdyttäminen työpaikoilla: uusi työntekijä perehdytetään tarpeen mukaan eikä hänelle opeteta esimerkiksi työelämässä vaadittavia yleisempiä taitoja(Kollanus 1999.)

Tutkimuksessa mukana olleet työpaikkaohjaajat kuvaavat **työsuoritukseen liittyviä taitoja** mm. sellaisilla ilmaisuilla kuin *'putkiasentajan perustaidot'* tai *'tekninen osaaminen'*. Tämä käsiteluokka koostui niistä kuvauksista, joissa työpaikkaohjaajat asettavat tavoitteita oppijan työsuorituksen kehittymiselle. Työpaikkaohjaajat kuvasivat työsuorituksen osaamista myös laadullisesti ja asettivat oppijan työsuoritukselle tavoitteiksi seuraavia ominaisuuksia: 1)hyvä perussuoritus, 2)työturvallisuus, 3)taloudellisuus, 4)tehokkuus, 5)tavoitteellisuus, 6)asiakaslähtöisyys ja 7)laatutyö. Huomioitavaa on, että vaikka työturvallisuus muodostui omaksi ominaisuudeksi, siihen viittaavia mainintoja oli kuitenkin aineistossa niukasti.

Oppijan **toiminta** -käsiteluokka muodostui niistä tavoitteista, joita työpaikkaohjaajat asettavat oppijan toimimiselle työympäristössä. Tämän käsiteluokan kuvaukset rajattiin koskemaan niitä toimintoja, jotka liittyvät oppijan tekniseen toimimiseen, vuorovaikutussuhteissa toimimisen kuvaukset liitettiin oppijan persoonallisuuden kasvulle asetettavien tavoitteiden käsiteluokkaan. Oppijan toiminnalle asetettavien tavoitteiden käsiteluokka muodostui ominaisuuksiltaan seuraavanlaiseksi: oppijalta odotettiin 1)kykyä itsearviointiin, 2)kriittisyyttä, 3)huolellisuutta, 4)itsenäisyyttä, 5)oma-aloitteisuutta, 6)rohkeutta ja 7)peräänantamattomuutta. Työpaikkaohjaajien määrittelyt oppijan toiminnan tavoitteista korostivat kriittisyyttä ja muita sellaisia ominaisuuksia, joista on viime vuosina totuttu keskustelemaan organisaatioiden laatuprojekteiden yhteydessä.

Luettele vähintään kolme tärkeintä tavoitetta, jotka asetat ohjattavanasi olevalle työssäoppijalle.

1. '..minkä teet, tee kunnolla, että oppija pyrkii hyvään suoritukseen, ja vielä parempaan, oppii normaalit työtavat, havaitsee itse tekemänsä virheet eikä toista niitä.'

2. 'Oppia vaatimaan itseltään paras mahdollinen työn laatu, sujuvuutta työskentelyyn, itsenäistä ajattelua ja ratkaisujen tekoa.'

Määrällisesti hyvin runsaasti oli mainintoja tavoitteita oppijan **persoonallisuuden** kasvulle. Nämä tavoitteet jakaantuivat kolmeen osa-alueeseen: ominaisuuksiin, jotka liittyvät 1)työn suoritukseen, 2)oppijan vuorovaikutustaitoihin ja 3)oppijan yleiseen persoonallisuuden kehittymiseen. Työn suoritukseen, jotka yksilön ominaisuuksina ja taitoina vaikuttavat myöhemmin työn ***1)määrälliseen*** suoritukseen olivat oma-aloitteisuus, sujuvuus, reippaus ja aktiivisuus. Vastaavasti niitä persoonallisuuden ominaisuuksia, jotka vaikuttavat työn ***2)laatuun*** olivat täsmällisyys, keskittymiskyky, huolellisuus, vastuuntunto ja sitoutuminen. Persoonallisuuden ominaisuuksista, jotka ovat yhteydessä oppijan vuorovaikutustaitoihin mainittiin avoimuus, yhteistyökyky, sopeutuvaisuus, luotettavuus, empaattisuus, huumorintaju, rohkeus ja positiivisuus. Lisäksi omaksi käsiteluokaksi voidaan muodostaa maininnat yleisistä persoonallisuuden ominaisuuksista kuten itsetunnon vahvistuminen, pelkojen poisoppiminen ja tarpeellisuuden tunne.

Luettele vähintään kolme tärkeintä tavoitetta, jotka asetat ohjattavanasi olevalle työssäoppijalle.

1. 'Itsenäisyys tietyissä rajoissa, terve itseluottamus, uskallus toimia.'

2. 'Oma-aloitteisuus,innostuneisuus, kyseleminen ja ihmetteleminen, että miksi mitäkin tehdään, rohkeus, nyt jos koskaan on mahdollista kokeilla vaikka mitä.'

3. 'Kehittää omaa vastuuntuntoaan ja rohkeuttaan..'

Työpaikkaohjaajien kuvaamat ammateissa toimimisen **yleiset taidot** jakaantuivat ominaisuuksiltaan kolmeen alaluokkaan: 1)työpaikan ohjeet ja säännöt, jonka sisältöinä olivat vaitiolovelvollisuuden oppiminen ja työaikojen noudattaminen 2)asenteita ja arvostuksia työtä kohtaan ja 3)työyhteisössä toimiminen. Asenteissa ja arvostuksissa oli huomioitavaa ammatillisuutta korostavien tavoitteiden asettaminen, jolla pyritään siirtämään nuorille ammattiylpeyttä ja kunnioitusta ammatti-ihmisiä kohtaan. Työyhteisössä toimiminen -käsiteluokan ominaisuuksiksi muodostuivat hyvät käytöstavat, toisten huomioiminen ja ryhmässä toimiminen.

Oppimaan oppimisen taidoiksi voidaan luokitella sellaisia tavoitteita, jotka liittyvät oppimishaluun, motivaatioon ja oppimisen taitoihin. Tämän käsiteluokan ominaisuuksiksi nousivat kyseenalaistamisen taito, tiedon hankintataidot, teorian ja käytännön yhdistämisen –taito ja itsearviointitaidot. Tässä yhteydessä työpaikkaohjaajat kuvaavat oppijalle asetettavia tavoitteita saman tyyppisillä ilmaisuilla, joilla he kuvasivat itseltään vaadittavia taitoja. Kuvaukset antavat hyvän kuvan siitä kuinka tietoisia työpaikkaohjaajat ovat jatkuvan oppimisen ja kriittisen ajattelun merkityksestä työympäristössä.

Työssäoppijoille asetettavien tavoitteiden joukosta nousi omaksi käsiteluokakseen myös **kehittyminen kohti asiantuntijuutta**. Tämän käsiteluokan tavoitteita työpaikkaohjaajat ilmaisivat mm. seuraavasti:

> *Luettele vähintään kolme tärkeintä tavoitetta, jotka asetat ohjattavanasi olevalle työssäoppijalle.*
>
> *'... kokonaisuuden hahmottaminen, erikoistuminen, asiakaslähtöisyys, virheiden huomaaminen ja korjaaminen, tulosvastuullisuus, tavoitteellisuus, laadun vaatiminen.*[2]

Asiantuntijuustaidot jakaantuivat ominaisuuksien mukaan1)omaan kehittymiseen liittyviin taitoihin, joita kuvattiin esim. käsitteillä *'erikoistuminen johonkin sekä monitaitoisuus'*; 2)taloudellisuuteen ja tuottavuuteen liittyviin taitoihin, joita kuvattiin käsitteillä. *'tulosvastuullisuus ja tehokas työtapa'*; sekä 3)laatutyöskentelyyn liittyviin taitoihin, josta esimerkkinä ilmaisut:*'asiakaslähtöisyys, laatutyö'*.

Oppisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen tavoiteasettelu poikkeaa näiden tutkimusten mukaan merkittävästi toisistaan. Tämä voinee merkitä sitä, että oppisopimuskoulutus palvelee yrityksiä enemmän nk. täsmäkoulutuksena, jossa työntekijä oppisopimuksen aikana kasvaa juuri kyseisen yrityksen työntekijäksi. Ammatillisen koulutuksen työssäoppiminen taas on tavoitteiltaan laajempaa ja tähtää myös sellaiseen ammatilliseen kasvuun, joka antaa valmiuksia toimia ammateissa yleisesti.

---

[2] Lainaus koottu useasta eri vastauksesta.

3.5 Oppijan työtehtävien valinnan perusteet

Oppijan työtehtävien valintaa tarkasteltiin kysymysten 'minkä/kenen lähtökohdista käsin työtehtävät valitaan' ja 'mihin tulokset kohdistuvat'. Työtehtävien valinta työpaikoilla alakategoria muodostuu kolmesta käsiteluokasta, jotka kuvaavat kenen tarpeista tehtävät valitaan: 1)oppijan lähtökohdista käsin, 2)työpaikan tarpeista ja 3)työpaikkaohjaajan työtilanteen perusteella.

Oppijaan liittyviä lähtökohtia työtehtävien valinnalle ovat 1)oppijan osaamistaso, 2)oppijan oppimisorientaatio ja 3)oppimisprosessi. Osaamistasoon mukautetut tehtävät oli asetettu ensin *oppijan lähtötason*[3] mukaan, tällöin lähtötason määrityksessä otettiin huomioon oppijan sen hetkinen osaaminen ja ammattitaito sekä aikaisempi kokemus. Työpaikkaohjaajien kuvauksien mukaan työtehtävät olivat vaikeutuneet *oppijan taitojen kehittyessä*, jolloin työtehtäviä oli valittu oppijalle sekä laadun että työn jäljen perusteella. *Rutiinien hallitsemisen jälkeen* oppijoille oli valittu vähitellen enemmän itsenäisyyttä vaativia - sekä luottotehtäviä. Kun oppijalla oli ollut *taitoa tarpeeksi* hänelle oli annettu ammattialan erityistehtäviä ja kiireellisiä tehtäviä, joiden hoitamisesta hänen tuli selviytyä itsenäisesti.

Oppijan oma **oppimisorientaatio** tehtävien valinnan perusteena sisältää sellaisia ilmiöitä, jotka liittyvät oppijan haluun ja motivaatioon tehdä työtä ja oppia. Tämän käsiteluokan ominaisuuksia ovat: 1)oppijan toiveet, 2) -kiinnostus, 3) -halukkuus, 4) -aktiivisuus. Samoin omaksi käsiteluokakseen muodostui myös **oppimisprosessi,** jonka ominaisuudet ovat 1)oppijan asettamat tavoitteet ja 2)oppimisen ennakkosuunnitelma sekä 3)tehtävien monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus. Tässä käsiteluokassa erityisesti oppijan haluun ja omaan kiinnostukseen perustuvat tehtävävalinnat kuvasivat ilmiöitä, joissa työpaikkaohjaaja oli antanut oppijan toimia omien mieltymyksiensä ja halujensa mukaan. Näissä yhteyksissä oli havaittavissa, että työpaikkaohjaajalla oli itsellään heikko motivaatio työssäoppimisen ohjaukseen. Työpaikkaohjaajan vastuulla on oppijan motivaation herättäminen työtä ja ammattialaa kohtaan sekä oppimisorientaation ylläpitäminen oppimisen aikana. Oppijan korkea oppimisorientaatio vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja innostaa oppijaa ottamaan

[3] Kursiiviset alleviivaukset kuvaavat dimensiota 'oppijan kehitystaso', jonka mukaan tehtävien valintaa on tässä käsiteluokassa on kuvattu.

itselleen vaativiakin haasteita. Kun koulun ja työelämän työnjakoa tarkasteltiin ammatin oppimisessa pyrittäessä pois oppilaitoskeskeisestä koulutuksesta, tutkimukseen osallistuneet yritysjohtajat ja työntekijät mainitsevat tärkeimpänä työelämässä pärjäämisen kriteerinä motivaation ja kiinnostuksen sekä intohimoisen suhtautumisen alaan(Metsä-Tokila ym.1999.)

Työ ja työympäristö tehtävien valinnan perusteina -käsiteluokka jakaantui neljään alaluokkaan:1)yrityksen tuottavuus, 2)työtehtävien priorisointi, 3)työtehtävien vaativuus, ja 4)yrityksen käytännöt. Yrityksen tuottavuus on vaikuttanut tehtävien valintaan siten, että oppijalle valitaan kiireellisiä tehtäviä tai sellaisia, joista joku on ollut poissa. Lisäksi työtehtäviä valitaan päivittäisen työtilanteen perusteella sekä meneillään olevan projektin tai työmaan vaiheen mukaan. Työpaikan käytännöt ovat vaikuttaneet oppijan tehtävien valintaan siten, että normaalit päivä- ja viikkorutiinit määrittivät oppijan tehtävien valintaa. Lisäksi tehtävien valintaan ovat vaikuttaneet työaseman tai työvuoron tehtävät, joita on mainitaan annettavan oppijoille kuten ammattitaitoiselle työntekijälle. Lisäksi oppija on saanut tiimille ja sen jäsenille kuuluvia tehtäviä sekä tehtäviä nopeasti muuttuvien tilanteiden mukaan.

Millä perusteilla työssäoppijan päivittäiset työt valitaan työpaikalla ?

1.'Ajankohtaisia ja tilannesidonnaisia' tehtäviä, esim.' ruuhka-aikana asiakaspalvelua'.

2. 'Siinä missä muillekin samaa asemaa tekeville'

Aineistossa oli työtehtävien valinnan kuvauksissa hyvin vähän mainintoja kehitysprojektien tai muiden innovatiivisten projektien osoittamisesta opiskelijalle.

1.'Ravihevosen nopeusharjoitus, tallin kehittämissuunnitelma, viljelyssuunnitelman laatiminen.'

Työssäoppiminen voisi olla kuitenkin mahdollisuus myös innovatiiviseen yhteistyöhön oppilaitoksen ja yrityksen välillä. Keijo Nivala(1996) on tutkimuksessa kehittänyt oppilaitoksien ja yritysten välille yhteistyömallia, jossa on tavoitteena esim. oppilaiden työharjoittelun ympärille rakentaa sekä oppilaitoksen että yrityksen toimintaa ja oppijan oppimista kehittävä innovaatioyhteisö. Tiiviin yhteistyön avulla suunnitellaan esim. oppilaan päättötyöt niin, että niistä on todellista hyötyä yrityksen tuotannon kehittämisessä. Nivala(1996) mainitsee tällaisen käytännön olevan toiminnassa erityisesti ammattikorkeakoulujen harjoittelun järjestämisessä, mutta näkee sen myös mahdollisena muissa

ammatillisissa koulutuksissa. Jos tämän tyyppinen tehtävien valinta voisi olla enemmän mukana myös työssäoppimisessa, yritykset voisivat saada enemmän todellista hyötyä työssäoppimisen ohjaamisesta.

Työpaikkaohjaaja itse muodostui omaksi käsiteluokakseen tehtävien valinnan kriteereiden kuvauksista. Tämän käsiteluokan ominaisuuksia ovat ajankäyttö ja opastuksen määrän tarve. Työpaikkaohjaajan työtilanne saattaa olla este monipuoliselle oppimiselle, sillä, jos työpaikkaohjaajalla ei ole aikaa opastukseen oppija vain *'kulkee ohjaavan opettajan mukana'*. Kolmanneksi ominaisuudeksi nousi työpaikkaohjaajan tehtävien soveltuvuus työssäoppijalle.

3.6 Työssäoppijoiden ohjaajat työpaikalla

Tarkasteltaessa työssäoppimisen ohjauksen käytännön järjestelyjä aineistoa lähdettiin purkamaan kysymyksillä 'ketä/mitä ohjataan' ja 'kuka/ketkä ohjaavat'. Pääasiallisesti työpaikkaohjaajat ovat vastanneet tähän kysymykseen vaihtoehtoja valitsemalla, mutta heillä on ollut mahdollisuus myös lisätä kirjoitettua tekstiä ko. kysymyksen kohdalle.

Käsiteluokka **yksilöohjaus** käsittää ohjaamisen käytännön, jossa ohjataan yhtä opiskelijaa. Tällöin työssäoppimista on ohjannut työpaikalla joko yksittäinen työpaikkaohjaaja tai työyhteisön jäsenet tiiminä ovat ohjanneet opiskelijaa. Ohjaaja on voinut olla joko vanhempi työntekijä tai työpaikan esimies. Yhtään mainintaa siitä että työpaikkaohjaaja olisi ollut aloittelija tai kokematon työntekijä itsekin ei aineistossa ollut. Sen sijaan mainittiin ohjaustapa, jossa kokeneempi opiskelija ohjaa aloittavaa opiskelijaa.

Käsiteluokalla **ryhmäohjaus** kuvataan ohjauskäytäntöä, jossa ohjattavana on kaksi tai useampi opiskelijaa. Tällaisissa tapauksissa opiskelijaryhmää on ohjannut työpaikkaohjaajan lisäksi työyhteisön jäsenistä koottu tiimi tai koko työyhteisö.

Omaksi käsiteluokakseen muodostui myös **fyysinen toimintaympäristö**. Työpaikan kirjalliset ohjeet ja sähköinen informaatio ovat olleet tässä tiedon

lähteitä ja oppimisen ohjaajia työympäristössä. Myös **oppilaitoksesta** oppimisen ohjaajana oli maininta.

Rengasta tavat, joilla työpaikkasi työssäoppijoita ohjataan.

1. '..myös tietyissä rajoissa oppilas saa tehdä ja oppia itse, kun on perusteet hallinnassa, kirjalliset ja sähköiset ohjeet käytettävissä'

Työyhteisöt olivat löytäneet itselleen sopivia ja joustavia käytäntöjä ohjata työssäoppijoita. Normaali käytäntö aineiston perusteella on ollut, että ohjaustehtävät on nimetty tietylle henkilölle, mutta työyhteisö on kollektiivisesti kantanut vastuuta oppimisen ohjaamisesta. Tällainen tilanne on seurausta esimerkiksi siitä, kun oppija kiertää yrityksen eri työpisteissä tai toimii sijaisena jonkun työntekijän ollessa pois.

Ohjausjärjestelyjen monipuolisuus antaa mahdollisuuden sosiaalisen verkoston hyödyntämistä oppimisessa. Työssäoppiminen on kokemuksellinen ja sosiaalinen oppimisprosessi, jota edistää oppijan mahdollisimman monipuolinen sosiaalinen vuorovaikutus työyhteisössä. Myös toisten oppijoiden ohjaus on merkittävä, koska tämä mahdollistaa reflektiivisen dialogin vertaisryhmään kuuluvan jäsenen kanssa(Ruohotie 1998,Suomi 1999).

3.7 Työssäoppijan ohjaamisen menetelmät

Työssäoppijan työympäristössä toimimisen ohjauksen menetelmiä tarkasteltiin kahden kysymyksen avulla: 'kuka tekee' ja 'mitä tekee'. Kysymys kuka tekee avaa ohjaustilanteen oppimiseen vaikuttavan subjektin, joka voi olla työpaikkaohjaaja, työyhteisön muut jäsenet sekä oppija itse. Näistä on muodostettu tämän kategorian käsiteluokat. Kysymys mitä tekee kuvaa oppimistilanteen toimintaa ja pyrkii selvittämään toiminnan ominaisuuksia, esimerkiksi minkälaisia tehtäviä oppijalle tarjotaan.

Oppijan itsenäinen toiminta –käsiteluokka kuvaa niitä tilanteita, joissa oppija on saanut toimia itsenäisesti. Tämän käsiteluokan ominaisuuksiksi muodostuivat 1)perehtyminen työtehtävään, 2)työsuorituksen suunnittelu, 3)työn suorittaminen,

4)oman suorituksen arviointi, 5)kysymyksiin vastauksien etsiminen, 6)vastuun ottaminen ja lisääminen vähitellen taitojen kehittyessä. Lisäksi oppijan itsenäinen toiminta näkyy aineistossa sellaisina ilmiöinä kuin itsenäinen tiedonhankinta ja kyseleminen ohjauksen aikana. Työtehtävän itsenäinen suorittaminen ja oman suorituksen arviointi on ollut mahdollista, mutta se on edellyttänyt työpaikkaohjaajan seuraamista ja mahdollista ohjaamista. Omien virheiden huomioiminen ja niiden korjaaminen on antanut mahdollisuuden itsenäiseen oppimiseen, virheistä keskustelu on kuitenkin edellyttänyt työpaikkaohjaajan läsnäoloa, jotta vuorovaikutus olisi mahdollista. Oppijan itsenäinen toiminta oppimisprosessin aikana on antanut mahdollisuuden oppimisen itseohjautuvuuteen, itsenäiseen tiedon hankintaan ja ongelmanratkaisuun, mutta ei tarkoita sellaista ammatillista taitoa, että oppija olisi ollut valmis suoriutumaan koko työprosessista ilman ohjausta.

Itsenäinen toiminta on kuitenkin merkityksellistä oppijan metataitojen oppimisen kannalta. Metaoppiminen on Silvennoisen(1999) mukaan huomaamatonta, ei-tarkoitettua oppimista, jossa toimija saa kokemuksensa kautta tietoa omista kyvyistään hallita ympäristöään. Tällaiset kokemukset voivat muodostua ammatillisen kehittymisen, metataitojen ja oppijan itsetuntemuksen kannalta hyvinkin merkityksellisiksi(Silvennoinen 1999).

On kuitenkin muistettava, että edellä kuvatut, itsenäisen toiminnan kautta saadut kokemukset voivat olla myös negatiivisia. Siksi työssäoppijan itsenäiseen toimintaan on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Vaikka työssäoppimisprosessi on luonteeltaan itseohjautuvaa oppimista, se ei tarkoita sitä, että oppija voisi toimia ilman ohjausta. Ruohotie ym.(1998) ovat tutkineet oppilaitosten ja työelämän roolimuutoksia työssäoppimisessa. Tutkimusraportissa Ruohotie korostaa työssäoppimisen vuorovaikutteista luonnetta. Työssäoppiminen ei ole pelkästään yksilön itsenäistä tiedonhankintaa vaan tulosta erilaisten verkostojen ja ihmissuhteiden toiminnasta ja niissä tapahtuvista muutoksista ja oppimisesta (Ruohotie 1998.) Mikäli oppija ei saa palautetta , tukea ja apua ympäristöltään, negatiiviset kokemukset voivat aiheuttaa pysyviä esteitä oppimiselle.

Työpaikkaohjaajan toiminta -käsiteluokka kuvataan aikadimensiolla *ennen työtehtävän suorittamista - suorituksen aikana - suorituksen jälkeen.* *Ennen* työtehtävään ryhtymistä alaluokan ominaisuudeksi muodostui 1)mallin, esimerkin näyttäminen ja 2)perehdyttäminen työsuoritukseen, johon liittyy myös 3)ohjeiden

antaminen ja tehtävän selvittelyä keskustelun, kertomisen ja vertailun avulla. Vertailussa työtehtävää verrataan aiempiin työtehtäviin, joita työssäoppija on suorittanut. Uutta työtehtävää aloitettaessa tai työpäivän alkaessa on pyritty 4)ennakoimaan eteen tulevia tilanteita ja orientoitumaan suoritettavaan tehtävään. Tässä työpaikkaohjaajat keskustelun ja kertomisen lisäksi mainitsevat käyttäneensä apunaan omaa osaamista ja omaa koulutusta sekä aiempia kokemuksiaan vastaavista tehtävistä. Oppimisen helpottamiseksi oli käytetty myös opittavan asian 5)osittamista pienempiin yksiköihin.

Myös työn suorituksen *alkuvaiheessa ja suorituksen aikana* on 1)annettu ohjeita, erityisesti ongelmatilanteissa. Ongelmatilanteiden havaitseminen on edellyttänyt työpaikkaohjaajalta oppijan suorituksen 2)seuraamista ja arviointia. Mikäli tilanne on sallinut ongelmiin ja virheisiin on puututtu heti, mutta on koulutusaloja, esimerkiksi kasvatus- ja hoitotyö, jossa asiakkaan kuulleen ei ole puututtu virheisiin. 3)Keskustelu ja oppijan kysymyksiin vastaaminen ovat olleet menetelmiä, joilla oppijan toimintaa on ohjattu työsuorituksen aikana.

Työpäivän tai työn suorituksen *jälkeen* työpaikkaohjaajat ovat 1)arvioineet ja 2)antaneet palautetta suoritetuista tehtävistä. Palautetta on annettu sekä positiivisista että negatiivisista asioista, tärkeänä on pidetty myös palautteeseen liittyvien 3)perusteiden selvittämistä. Lisäksi työsuorituksen jälkeen on 4)keskusteltu virheistä ja asiakkailta tulleista reklamaatioista ja etsitty vastauksia työsuoritukseen liittyviin ongelmiin sekä oppijan kysymyksiin.

Asta Suomi(1999) kuvaa omassa tarkastelussa harjoittelun ohjausta kahdella keskeisellä ilmiöllä: keskustelu ja mallina oleminen. Paitsi, että ohjaussuhde on hänen mielestään keskustelusuhde se on myös ohjaajan mallina olemista ja 'kädestä pitäen' näyttämistä kuinka työ suoritetaan. Parhaimmillaan ohjaussuhde on kuitenkin vastavuoroinen niin, että ohjaaja voi myös itse asettua noviisin rooliin tekemään kysymyksiä ja näkemään asioita ulkopuolisen silmin(Suomi 1999.)

Tällaisesta yhteisestä keskustelusuhteesta oli merkkejä myös tämän tutkimuksen aineistossa yhteistoiminta -käsiteluokassa. Oppijan ja työpaikkaohjaajan **yhteistoiminta** oppimistilanteissa käsiteluokkaa kuvataan seuraavilla ominaisuuksilla: työn ennalta läpikäyminen, tavoitteiden asettaminen ja työn suorittaminen. Työpaikkaohjaaja ja työssäoppija ovat yhdessä käyneet työtehtäviä ja sen suorittamista läpi, asettaneet oppijan toiminnalle tavoitteet ja myös yhdessä suorittaneet työtehtävän. Mallisuorituksen jälkeen on

ohjausmenetelmänä käytetty työsuoritteen toistamista yhdessä. Työhön liittyviä laatuprojekteja, esimerkiksi laadunmittauspalautteen läpikäyminen sekä kehittämissuunnitelmia on tehty työpaikkaohjaajan ja oppijan yhteistyöllä. Myös yhteisestä oppimisprosessista oli mainintoja, joka kertoo, että myös työpaikkaohjaajalle tulee työssään uusia tilanteita, jotka on selvitettävä. Oppijan ja työpaikkaohjaajan yhdessä tekemisen ominaisuutena on myös ongelmanratkaisu ja virheistä oppiminen. Arviointikeskustelut, joissa yhdessä käydään tilanteita läpi ja mietitään työsuoritusten parhaista menettelytavoista, ovat myös tilanteita, joissa sekä työpaikkaohjaaja että oppija ovat toimineet yhdessä.

Tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajan ja oppijan yhteistoiminta antaa kuvan oppijan ja työpaikkaohjaajan toiminnasta, joka on lähellä Ruohotien(1998) esittämää kehittävän vuorovaikutuksen –mallia. Kehittävälle vuorovaikutukselle Ruohotie antaa kolme tyypillistä piirrettä: 1)henkilöiden välinen keskinäinen positiivinen riippuvuus, 2)molemminpuolisuus niin, että molemmat hyötyvät vuorovaikutuksesta sekä 3)vastavuoroisuus, jossa molemmat voivat omaksua vuorollaan oppijan ja asiantuntijan roolin. Tällainen vuorovaikutteinen suhde kehittää molempia toimijoita(Ruohotie 1998.)

Sekä itsenäiseen työskentelyyn että työpaikkaohjaajan toimintaan on liittynyt **opetusmateriaalin** käyttö ohjausmenetelmänä. Tämän käsiteluokan sisällöt muodostuivat ominaisuuksista kirjallinen materiaali, luento-opetus, ATK.n käyttö ja video-opetus.

3.8 Työssäoppimisen arviointi

Oppimisen arviointi alakategoria muodostui kuudesta käsiteluokasta:1) arvioinnin kohteet, 2)arvioinnin välineet, 3)yhdessä arviointi, 4)arvioinnin käytännöt, mm. ajankohta, tiheys, 5)arvioinnin laatu, 6)arvioinnin edellytykset.

Arvioinnin kohteet jakaantuivat kolmeen alaluokkaan. Ensimmäiseen alaluokkaan koodattiin ne ilmaisut, joissa arvioinnin kohteina olivat **oppijan toiminta tai työsuoritukset(=toiminnan arviointi)**. Työsuorituksia arvioitaessa kiinnitettiin huomiota suorituksen laatuun ja nopeuteen sekä valittujen toimintamenetelmien toimivuuteen sekä työsääntöjen noudattamiseen ja palvelualttiuteen. Toiseen alaluokkaan koodattiin ne ilmaisut, joissa arvioinnin kohteena oli **oppiminen (=kokonaisarviointi)**, tämän alueen arvioinnissa työpaikkaohjaajat kaipasivat tiiviimpää yhteistyötä oppilaitoksen edustajien kanssa. Kolmanneksi työpaikkaohjaajat mainitsevat arvioinnin kohteina myös oppijan **persoonallisuuteen** liittyviä ominaisuuksia kuten oma-aloitteisuus, avoimuus, täsmällisyys ja sosiaalisuus. **Arvioinnin mittareina** työpaikkaohjaajat mainitsevat mm. oppimispäiväkirjan, portfolion ja asiakaspalautteen. Mittareiden laatimisessa painotettiin yhteistyön merkitystä oppilaitoksen kanssa. Lisäksi kaivattiin yhdessä laadittuja tai oppilaitoksien laatimia erillisiä arviointia varten suunniteltuja tehtäviä ja kirjallisia kokeita, jotka työpaikkaohjaajien mukaan helpottaisivat arviointia ja luotettavuutta. **Yhdessä arviointi** muodostui omaksi käsiteluokakseen. Yhteistyötä oppilaitosten ja opettajien kanssa nähtiin tärkeänä tekijänä arvioinnin toteuttamisessa, työpaikkaohjaajat toivoivat enemmän tukea arviointiin oppilaitoksilta. Arviointiin työpaikalta osallistui työpaikkakouluttajan lisäksi muita työntekijöitä, tiimi tai koko työyhteisö. Tärkeänä pidettiin myös, että oppijasta vastuussa oleva henkilö tai kokeneempi ammattihenkilö on läsnä arvioinnissa. Oppijan omaa läsnäoloa arvioinnissa pidettiin oleellisena ja itsestäänselvyytenä. Eri yhteistyömuodoista muodostui omaksi luokakseen **vuorovaikutus,** jonka ominaisuuksiksi muodostuivat tässä yhteydessä arviointikeskustelujen henkilökohtaisuus, kokeneen ammattihenkilön läsnäolo sekä yhteinen arviointikeskustelu opettajan, oppijan ja työpaikkaohjaajan kanssa(vrt. Ruohotie 1998, TT 2000, Suomi 1999).

Käsiteluokassa arvioinnin **ajankohta, tiheys** ominaisuuksia olivat säännöllisyys ja jatkuvuus. Työpaikkaohjaajat kokivat, että arvioinnin tulee olla

jatkuvaa ja sen avulla tulee voida seurata oppijan edistymistä. Työpaikkaohjaajien kuvauksien mukaan työssäoppimisjakson alussa oli pidetty lähtötason arviointia, joka oli toiminut pohjana arviointiprosessille. Arviointiprosessiin oli liitetty vielä lähtötason arvioinnin lisäksi väli- ja loppuarviot. Joissakin vastauksissa oli maininta myös päivittäisestä sekä välittömästä arvioinnista.

Työpaikkaohjaajat näkivät tärkeänä, että arviointi on **laadultaan** oikeudenmukaista: ei yliarviointia eikä aliarviointia. Arvioinnin oikeudenmukaisuudessa tulee huomioida yksilölliset valmiudet ja kyvyt, ammatillisen kasvun vaihe, oppimisympäristön tarjoamat oppimismahdollisuudet sekä asetetut tavoitteet. Lisäksi arvioinnille asetettiin vaatimukseksi rehellisyys, ymmärrettävyys ja yksityiskohtaisuus, ymmärrettävyyden kohdalla kiinnitettiin huomiota yhteisen kielen löytämiseen opettajien, oppijoiden ja työpaikkaohjaajien kesken. Arvioinnin tehtävänä nähtiin olevan oppijan kehityksen eteenpäin vieminen, työpaikkaohjaajien mukaan sen tulisi sisältää neuvoja ja ohjeita sekä sen tulisi motivoida oppijaa kehittämään itseään.

Oppilaan kehitystä tukevan ja rehellisen arvioinnin **edellytyksenä** mainittiin joitakin käytännön ratkaisuja kuten esimerkiksi yhteiset työvuorot ja yhteiset tehtävät oppijalla ja työpaikkaohjaajalla. Lisäksi edellytettiin arvioinnin ennakkosuunnitelmia, henkilökohtaista ja avointa vuorovaikutusta oppijan ja työpaikkaohjaajan välillä sekä tarkkaa oppijan toiminnan seurantaa työssäoppimisjakson aikana.

3.9 Oppijan itsearviointitaidot

Työpaikkaohjaajat arvioivat oppijoiden itsearviointitaitoja akselilla oikein hyvät - suhteellisen hyvät - aika hyvät – keskimääräiset – kohtalaiset - ei kovin hyvät -aika huonot. Itsearviointitaitojen arvioinnissa oli siis runsaasti vaihtelua. **Positiivisia mainintoja** perusteltiin arvioinnin realistisuudella ja yhteneväisyydellä työpaikkaohjaajan arvioinnin kanssa. Positiivisiin näkemyksiin vaikutti myös, se, että oppijoiden mainittiin olevan valikoitunutta joukkoa, jolla on taitoa ja valmiuksia itsearviointiin.

Itsearviointitaitojen **puutteellisuutta** perusteltiin kokemuksella oppijoiden omien taitojensa yliarvioinnilla. Lisäksi itsearvioinnin koettiin olevan pintapuolista ja epävarmaa, josta puuttui kriittisyys. Oppijoilta katsottiin puuttuvan ammatinhallinnan kokonaisnäkemys, mikä johtaa omien taitojen epärealistiseen arviointiin. Itsearvioinnin arveltiin olevan vaikeaa kaikille, erityisesti opiskelijoille. Työpaikkaohjaajien kokemus oli, että oppijoiden itsearviointitaidot **kehittyivät** kokemuksen myötä, oppijat olivat muuttuneet ajan myötä avoimemmiksi ja varmemmiksi arvioimaan itseään. Leino-Kilpi (1991) on tutkinut terveydenhuoltoalan koulutuksen opiskelija-arviointia ja todennut, että oppilaiden mielestä paras puoli arvioinnissa oli mahdollisuus itsearviointiin. Itsearviointia piti hyvänä noin neljännes vastaajista(n=379)(Ruohotie 1998.) Itsearviointitaidot ovat osa metataitoja, joiden kehittämiseen tulee sekä koulutuksessa että työssäoppimisen aikana kiinnittää huomiota.

3.10 Työssäoppimisen ohjaamisen ongelmat

Työssäoppimisen ohjaamisen ongelmat työpaikkaohjaajien kuvaamina muodostivat viisi käsiteluokkaa: 1)oppijaan liittyvät ongelmat, 2)työpaikkakouluttajaan liittyvät ongelmat, 3)organisaatiosta nousevat ongelmat, 4)oppimisprosessiin liittyvät ongelmat ja 5)työssäoppimisen käytännön järjestelyt.

Oppijaan liittyvistä ongelmista merkittävin oli motivaation puuttuminen. Muita tämän käsiteluokan ominaisuuksia olivat oppijan persoonallisuuden piirteet, joista mainittiin mm. ujous, malttamattomuus sekä oma-aloitteisuuden puute. Myös yksilölliset erot oppijoiden lähtö- ja osaamistasoissa sekä oppimisvalmiuksissa nähtiin yhtenä oppijaan liittyvänä ohjaamisen ongelmana.

Työpaikkaohjaajaan itseensä liittyviä ongelmia kuvattiin ominaisuuksilla 1)asenne ohjausta kohtaan negatiivinen, 2)oma osaaminen heikkoa ja 3)tiedon sanottaminen vaikeaa. Samoja ominaisuuksia liittyi myös kategoriaan , jossa kuvattiin työpaikkaohjaajilta edellytettäviä taitoja. Lisäksi työpaikkaohjaajaan sekä **ohjausprosessiin** liittyviä ongelmia olivat 1)ohjaustaitojen puuttuminen, koskien

mm. oppimisvalmiuksien tunnistamista, tavoitteiden asettamista ja arviointia; 2)koulutuksen tavoitteiden tietämättömyys sekä 3)ohjauksen tavoitteellisuuden noudattaminen. Oppisopimuskoulutuksessa oppilaskyselyn mukaan heikkoa opetustaitoa merkittävämpi työpaikkaohjaajan liittyvä ongelma on ajan puute. Oppilaskyselyn vastauksissa kolmannes(33%) piti työpaikkaohjaajien ajan puutetta tärkeimpänä ohjausta haittavana tekijänä. Kollanus&Silvennoinen(1998) pitivät tätä hyvin totena, koska viimeaikainen työelämätutkimus on todennut kiireen lisääntyneen työpaikoilla 1990-luvulla. Yrityksissä ei enää ole sellaista työvoimaa, jonka työaikaan mahtuisi oppimisen ohjausta siinä määrin kuin se edellyttäisi (Kollanus&Silvennoinen 1998.)

Organisaatioon liittyvät ongelmat koskivat johdon sitoutumista ohjaukseen ja tulosvastuullisuuden ja ohjauksen yhdistämistä. Työpaikkaohjaajat odottivat johdolta enemmän kiinnostusta ja resurssien järjestämistä ohjaustyölle. Tässäkin tutkimuksessa **käytännön järjestelyissä** ongelmista merkittävin oli ajan puute, koskien sekä työpaikkakouluttajaa että oppijaa. Muita käytännön ongelmia olivat ympäristötekijät esim. melu tehdassalissa, juridiset säädökset ja näiden noudattamisen erot oppilaitoksen ja työpaikan välillä sekä työturvallisuus. Oppijan työpaikan vaihtuvuus ja työssäoppimisjaksojen lyhyys nähtiin myös ongelmina. Lisäksi oppilaitoksesta saatavien selkeiden ohjeiden puuttuminen mainittiin käytännön ongelmana.

4 Yhteistoiminta työssäoppimisprosessin kontekstina

Aksiaalinen koodaus on grounded -teorian seuraava vaihe. Aksiaalinen koodaus alkaa avoimen koodausvaiheen aikana muodostuneiden kategorioiden analyysillä. Tässä analyysissä avoimen koodauksen aikana muodostettujen kategorioiden sisältöjä vertaillaan ja aineistolle esitetään kysymyksiä. Tarkastelussa keskitytään tutkittavaan ilmiöön liittyviin olosuhteisiin, tutkittavan ilmiön rakentumiseen vaikuttaviin ehtoihin, ilmiöön liittyviin konteksteihin sekä toiminnan ja vuorovaikutuksen seuraamuksiin. Straussin(1990) kehittämä grounded -teorian koodausparadigma on esitetty seuraavassa:

(A) KAUSAALISET EHDOT > (B) ILMIÖ > (C) KONTEKSTI >
(D)VÄLIINTULEVAT EHDOT > (E) TOIMINNAN/VUOROVAIKUTUKSEN STRATEGIAT > (F) SEURAUKSET

Koodausparadigmassa **kausaaliset ehdot** ovat niitä tapahtumia, ilmiöitä, jotka johtavat tai rakentavat tutkittavaa ilmiötä sekä vaikuttavat ilmiön ominaisuuksiin. Tässä tutkimuksessa työssäoppimisen ohjaamista rakentavia tapahtumia, kausaalisia ehtoja(A) ovat työssäoppimisen suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, työtehtävien valitseminen, työssäoppijan ohjaaminen ja arviointi. Tästä erillisten tapahtumien kokonaisuudesta muodostuu tutkittava ilmiö(B), **ilmiö** on se keskeinen tapahtuma, tässä työssäoppimisen ohjaus, josta tutkija on kiinnostunut. Ilmiön **konteksti**(C) kuvaa niitä, aineistosta löytyviä erityisiä olosuhteita, joissa tutkittava ilmiö esiintyy(Silvonen&Keso 1999).

Vaikka grounded –teoriassa pyritään analysoimaan aineistoa koodausparadigman avulla, teorian tarkoitus ei kuitenkaan ole luoda pelkkää täydellistä paradigma -mallia, vaan aksiaalisen koodauksen avulla on tarkoitus vertailun ja kyselyn avulla löytää aineistosta ne käsitteet tai ilmiöt, joiden ympärille tutkittavalla alueella ilmenevät tapahtumat, tilanteet ja käsitteet toistuvasti ryhmittyvät(Kalliomäki-Levanto1999.)

Kun tämän tutkimuksen avoimen koodauksen aikana syntyneitä alakategorioita ja niiden käsiteluokkien luonteita, ominaisuuksia ja tapahtumien

syy-seuraus –suhteita analysoitiin nousi keskeiseksi ilmiöksi ohjausprosessiin osallistuneiden henkilöiden välinen **yhteistoiminta**. Tämä ilmiö kuvaa niitä erityisiä olosuhteita, joissa tutkittava ilmiö aineistossa esiintyy. Työssäoppimisprosessiin osallistuvien välinen yhteistoiminta on sekä tutkittavan ilmiön että ilmiötä rakentavien, erillisten tapahtumien kontekstina. Yhteistoiminta nousi aineistosta usein esiin myös ehdollisena ilmiönä; sen toteutuminen liittyi onnistumisiin ja positiivisiin kokemuksiin kuten myös sen puuttuminen liittyi negaatioihin ja epäonnistumisiin.

Huomioitavaa on, että yhteistoiminnan nostaminen aineistosta keskeiseksi ilmiöksi tutkija tekee yleistyksen. Aineiston käsittely 'nousee' teoreettisemmalle tasolle, joka ei enää sellaisenaan puhtaasti toistu empiriassa. Tässä vaiheessa yhteistoiminta -ilmiön ehdollista luonnetta verifioitiin vielä alkuperäisestä aineistosta lukemalla litteroitua aineistoa, jossa se näkyi työpaikkaohjaajien vastauksissa. Aineiston tutkiminen vahvisti kategorioiden tarkastelussa syntynyttä käsitystä yhteistoiminta –ilmiön merkityksellisyydestä.

> *'Jos ko. suunnitelmat (oppimissuunnitelmat) tehdään yhdessä työpaikan ja koulun kanssa saadaan opetettavista asioista enemmän irti.'*

Myös oppisopimuskoulutuksessa koulutukseen osallistujatahojen yhteistyö on nähty ehdottoman tärkeänä vaikka sen toteutuminen on vielä vähäistä ja muodollista. Oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen tähtäävässä tutkimuksessa selvitettiin sekä työnantajien että oppilaitoksien näkemyksiä yhteistyön järjestämisestä. Teollisuuden ja Työnantajien keskusliitto (TT) on omalta osaltaan korostanut yhteistyön merkitystä ja tehnyt esityksen oppisopimuskoulutuksen kehittämisestä, jossa mainitaan useita kohtia oppilaitoksen ja yritysten välisen yhteistyön kehittämiseksi. Oppilaitoksien rehtoreista useimmat ilmoittivat, että yhteistyössä on parantamisen varaa, vain kolme kymmenestä ilmoitti, että yhteistyö toimii jo nyt hyvin. Toimivan yhteistyön puuttuminen on Kollanuksen(1999) tekemän selvityksen mukaan yksi merkittävä syy oppisopimuskoulutuksen epäonnistumisen. Tällaista epäonnistumista kuvaa mm. tietokonealan yrityksen johtaja kommentissaan:

> *'Olisi kyllä tarvetta yhteistyön lisäämiseen oppilaitoksien kanssa, jos ajatellaan miten yrityksen tarpeet tyydytettäisiin paremmin -mutta näistä asioista ei koulutusta suunniteltaessa puhuttu juuri lainkaan -puhuttiin ainoastaan siitä, mitä opetetaan*

yrityksessä-yritys ei saanut juuri mitään etukäteistietoa koulutuksen sisällöistä oppilaitoksen taholta.'(Kollanus 1999,s.54)

Lindström, Peltomäki&Silvennoinen(2000) ovat omassa tutkimuksessaan tarkastelleet mm.yhteistyön osuutta oppisopimuskoulutuksen järjestämisessä. Tutkimuksen mukaan viime vuosien aikana yhteistyö oppilaitoksien ja yritysten välillä on hieman lisääntynyt, mutta sen järjestämistä on edelleen haitannut 'puutteelliset resurssit'. Lisäksi yhteistyön järjestämistä on vaikeuttanut se, että sille ei ole ollut olemassa valmiita malleja, traditioita siitä millaista yhteistyön tulisi olla. Lindströmin,ym.(2000) tutkimuksessa mukana olleet oppilaat ilmoittivat, että oppilaitoksien opettajat olivat olleet 'viime aikoina' hieman kiinnostuneempia työpaikkakoulutuksen sujumisesta kuin aiemmin. Oppilaitoksien edustajat taas olivat toivoneet paikkakunnille järjestettävän neuvottelukuntia tai muita yhteistyöryhmiä, joissa olisi myös työntekijöiden edustajat mukana, koordinoimaan oppisopimuskoulutusta. Yhteistyö työelämän ja oppilaitosten välillä on siis myös oppisopimuskoulutuksen avainkysymyksiä, jonka nähdään vaikuttavan oppijan oppimisprosessin onnistumiseen(Lindström ym. 2000).

Myös Metsä-Tokila,ym.(1999) ovat tarkastelleet yritysten ja ammatillisen koulutuksen yhteistyökysymyksiä tavoiteltaessa yhä enemmän työelämäpainotteista ammatillista koulutusta. Heidän tutkimuksensa mukaan yhteistyö yritysten ja oppilaitosten välillä on edelleen hyvin paljon oppilaitosten ehdoilla tapahtuvaa. Opettajat haluavat edelleen pitää auktoriteettiasemaa ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ja työelämän osallistumista haittaavat resurssien puute. Tutkimukseen osallistuneilla ammatillisen koulutuksen opettajilla ei juurikaan ollut yhteyksiä yritysmaailmaan, mitä pidettiin huomattavana puutteena ammatilliselle koulutukselle. Yhteistyötä tulisi ehdottomasti kehittää mm. Saksalaisen mallin mukaiseen suuntaan, jossa ammatillisen koulutuksen opettajilta edellytetään oman alansa työkokemusta. Yksi tutkimuksessa ehdotetuista yhteistyön muodoista oli työelämän ja yritysmaailman välinen henkilöstön vaihto. Siirryttäessä aitoon työelämäpainotteiseen ammatilliseen koulutukseen osallistuvien osallistujatahojen yhteistyön merkitys korostuu(Metsä-Tokila,ym. 1999).

Seuraavaksi kuvataan yhteistyö –ilmiötä sellaisena kuin se ohjausprosessin eri vaiheissa ilmenee tässä tutkimuksessa. Kuvauksen perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä yhteistyö –ilmiön merkityksellisyydestä ja sen nostamisesta keskeiseksi ja hypoteettiseksi ilmiöksi oppimisprosessin ohjauksen kannalta.

4.1 Työpaikkaohjaajien yhteistyötaidot

Työssäoppimisen ohjaaminen on monella tapaa yhteistyötä. Yhteistyössä toimii erilaisia asiantuntijoita ja erilaisia yksilöitä. Oleellista yhteistyön onnistumisen kannalta on, että yhteistyöprosessissa yksilöiden erilaisuus voidaan hyödyntää voimavarana. Tämä vaatii yhteistyöprosessiin osallistuvilta puhumisen ja kuuntelemisen taitoja, saamisen ja antamisen vastavuoroisuutta, aitoa kiinnostumista toisesta ihmisestä ja vuorovaikutustaitoja(Ankkuri-Ikonen 1993.)

Työpaikkaohjaajien yhteistyötaidot nousevat selvästi esiin työpaikkaohjaajilta vaadittavat taidot -alakategoriassa. Yhteistyötaidot jakaantuvat kahteen käsiteluokkaan **ihmistuntemus ja vuorovaikutustaidot**. Työpaikkaohjaajien tehtävään kuuluu, että he ovat päivittäin jatkuvassa vuorovaikutuksessa ohjattavaan ja muihin oppimisprosessiin osallistuvien kanssa. Ohjausprosessi taas edellyttää, että he tuntevat ja ymmärtävät erityisesti oppijaa, jonka työssäoppimisprosessi on työpaikkaohjaajan vastuulla. Ihmisen psykologinen tunteminen auttaa hallitsemaan yhteistyötilanteita ja vuorovaikutustaidot auttavat selviytymään näissä tilanteissa kommunikoinnista.

Ihmisen **psykologinen tunteminen** käsiteluokan sisällöksi muodostuivat ominaisuudet 1)ihmissuhteiden ymmärtäminen, 2)ihmisen oppimisen ymmärtäminen, jossa omaksi luokakseen erottuivat sisällöt a)aikuinen oppijana ja b)nuorten elämänvaihe. Nuorten elämänvaiheen tuntemista pidettiin merkityksellisenä, jotta työpaikkaohjaajien olisi helpompi ymmärtää ja tukea nuoria heidän kehityksessään. Aikuisen oppimisen taitojen mainitseminen merkitsee, että työpaikkaohjaajat ovat kokeneet nuorten työn opettamisen erilaisena kuin kouluopetuksen ja kaipaavat tältä alueelta lisää tietoja ja taitoja.

Vuorovaikutustaidot käsiteluokka jakaantuivat sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Sanallisen viestinnän sisällöiksi muodostuivat 1)tiedon siirtämisen ongelma, 2)virheiden korjaaminen positiivisesti ja 3)kannustava arviointi. Sanattoman viestinnän keskeisimmäksi sisältöalueeksi nousi oman käytännöllisen osaamisen näyttäminen ja siirtäminen oppijalle. Työsuoritusten ohjaamisen menetelmiä tarkasteltaessa voidaan todeta, että nämä taidot ovat keskeisiä työsuorituksen ohjauksen onnistumisen kannalta. Erityisenä vuorovaikutustaitona mainittiin myös yhteistyökyky oppilaitoksen edustajan kanssa, joka on merkityksellinen mm. oppimissuunnitelmien laatimisen onnistumiseksi.

Kollanuksen(1999) tutkimuksessa oppilaitoksien näkemykset siitä miksi työnantajan ja oppilaitoksien yhteistyö on vähäistä sisälsivät yhtenä tekijänä myös kommunikointiongelmat. Oppisopimuskoulutukseen osallistuvien henkilöiden puutteelliset kommunikointitaidot, peräänantamattomuus omissa arvoissa ja asenteissa nähtiin olevan yhtenä esteenä yhteistyön syntymiselle(Kollanus 1999). Perustellusti voidaan todeta, että myös työssäoppimisprosessiin osallistuvilta edellytetään hyviä kommunikointi ja vuorovaikutustaitoja.

Kuvatessaan harjoittelun ohjaukseen liittyvää suhdetta dialogisuhteeksi Asta Suomi(1999) kuvaa tätä dialogisuutta seuraavasti:' *..dialogisuus on paitsi kykyä keskustella niin se on kykyä luoda motivoitunut ja toista arvostava ilmapiiri.*' Toista arvostava ilmapiiri edellyttää työpaikkaohjaajalta taitoja, joiden avulla hän voi oppia tuntemaan ohjattavaa ja joiden avulla aito vuorovaikutus mahdollistuu(Suomi 1999.)

4.2 Työssäoppimisprosessin suunnittelun ja tavoiteasettelun yhteistyötahot

Työssäoppimisjakson suunnitteluprosessit

Työssäoppimisen suunnittelu koostui selvästi kahdesta erillisestä prosessista. Ensiksi koko työssäoppimisen suunnittelu käsittää oppimisen ajoituksen ja muut

käytännön järjestelyt, joissa keskeisinä henkilöinä ovat työpaikkaohjaaja ja oppilaitoksen edustaja. Tällainen **työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen edustajan välinen yhteistoiminta** koettiin oppijan ja työpaikkaohjaajan välistä yhteistyötä tukevana, jonka tarkoituksena on luoda hyvät puitteet työssäoppimiselle. Näiden puitteiden rakentamiseksi työpaikkaohjaajat toivoivat mahdollisuutta keskustella opettajien kanssa siitä millaisia oppimissuunnitelmia oppilaitos edellyttää ja mitkä ovat oppijan valmiudet itse suunnitella oppimistaan, lisäksi toivottiin tietoa työssäoppimiseen liittyvistä käytännön järjestelyistä. Yhteistyön oppilaitoksen kanssa toivottiin alkavan riittävän ajoissa ennen työssäoppimisjakson alkua, jotta suunnitelmissa voidaan huomioida työpaikan kausiluontoisuus ja muut toimintasuunnitelmat.

Mitä hyötyä sinulle on ollut opettajien kanssa tehdystä yhteistyöstä?

1.Oppinut tuntemaan oppilaat paremmin.

2.Tietää oppilaitoksen odotukset ja tavoitteet, tietää myös 'pelisäännöt', jotka koskevat opiskelijaa, esim. mahdolliset poissaolot.

3.Yleensä tieto jo ennekuin oppilas on työopissa, niin henkilöstä saatu taustatieto.

4.Käytännössä ainoa tietokanava projektin sisällöstä.

Oppilaitoksen ja työpaikkaohjaajan välinen yhteistyö sisältyi myös käsiteluokkaan teoriajaksojen ja työssäoppimisjaksojen järjestäminen. Onnistuneen oppimisprosessin edellytykseksi nousi sekä teoriajaksojen että työssäoppimisjaksojen opetussisältöjen yhteissuunnittelu.

Mitä hyötyä sinulle on ollut opettajien kanssa tehdystä yhteistyöstä?

1.Paljonkin, on voinut keskustella 'aikuisen' kanssa ohjaukseeni liittyvistä ongelmista ja saanut jonkin verran ohjausta ja neuvontaa itselleni.

2.On selvinnyt yhteiset linjat hoitotyössä, myös olen joutunut opettajalle selvittämään mitä kotihoito on 'tänä päivänä'.

3.Ei kovin paljon varsinaiseen työnohjaukseen, koska alani ei ole tuttu opettajalle.

Lisäksi opetuksen suunnittelussa nähtiin mahdollisuutena asiantuntijavaihto työelämän ja oppilaitoksen välillä niin, että molemmat oppimisprosessin ohjaukseen osallistuvat, -opettajat ja työpaikkaohjaajat, voisivat toimia molemmissa oppimisympäristöissä, -oppilaitoksessa ja työpaikoilla(vrt.Metsä-Tolkki ym.1999). Oppisopimuskoulutuksessa Kollanuksen(1999) tutkimuksen tapausesimerkki tietokonealan yrityksestä kuvaa juuri käytännön järjestelyjen ja käytännön ja teoriajaksojen yhdistämisen ongelmien olleen merkittävä syy runsaille

keskeytyksille(Kollanus 1999.) Kun järjestelyt eivät toimi, oppilaat turhautuvat ja jättävät opiskelun.

Toiseksi oppimissuunnitelmat työssäoppimisjaksolle -alakategoriassa **työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen yhteistoiminta** muodostui keskeiseksi ilmiöksi. Samalla tämä yhteistyö muodostui ehdolliseksi ilmiöksi oppimissuunnitelmien käyttökelpoisuudelle. Oppimissuunnitelmien katsottiin edistävän oppimista mikäli oppija keskustelee ennen oppimissuunnitelmien laatimista työpaikkaohjaajan kanssa saadakseen riittävästi tietoa työpaikasta ja mikäli ne lopullisesti formuloidaan vasta muutaman päivän tutustumisen jälkeen yhdessä työpaikkakouluttajan kanssa. Lisäksi oppimissuunnitelmien edellytetään olevan joustavia, jotta niitä voidaan yhdessä työpaikkaohjaajan ja oppijan kanssa työssäoppimisjakson kuluessa vielä muuttaa työpaikan toimintasuunnitelmiin sopiviksi.

Työssäoppimisjakson tavoiteasettelu

Yksi merkittävä osa työssäoppimisjakson suunnittelua on tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksolle. Tavoitteiden asettaminen -alakategoriassa yhteistyö nousi esille kahdella eri tavalla. Ensiksi tavoitteiden asettaminen -alakategoriassa **työpaikkaohjaajan yhteistyö oppijan** kanssa nähtiin ehdollisena tavoitteiden asettamisen onnistumiselle. Tavoitteiden muotoileminen realistisiksi ja työympäristöön sopiviksi koettiin saavutettavan ainoastaan keskustelemalla ja laatimalla tavoitteet yhdessä. Tätä kautta tavoitteissa voivat yhdistyä oppijan omat ominaisuudet ja oppimistavoitteet ja toisaalta työympäristön tarjoamat mahdollisuudet.

> *Miten oppilaitoksessa laatimat oppimissuunnitelmat edistävät tai estävät työssäoppimista?*
> *1.Edistävät, jos opiskelija on tietoinen, millaiseen paikkaan tulee, mitä haluaa sieltä oppia, mistä ottaa selvää. Hyvä, jos tavoitteet lopullisesti formuloidaan vasta muutaman tutustumispäivän jälkeen.*
> *2.Jos ko. suunnitelmat tehdään yhdessä työpaikan ja koulun kanssa saadaan opetettavista asioista enemmän irti.*
> *3.Joskus eivät toimi ollenkaan! Kaipaisin myös selkeämpiä koulun asettamia tavoitteita tai ainakin mahdollisuuden keskustella opettajan kanssa opiskelijan kyvystä asettaa itse tavoitteita.*

Myös **oppilaitoksien** toivottiin osallistuvan tavoitteiden asettamiseen yhdessä oppijan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Oppilaitoksen edustajien osallistuminen tuo tavoitteiden asettamiseen opetussuunnitelmien ja opintokokonaisuuksien asettamat vaatimukset ja sisällöt. Tämä käsiteluokka kuvaa yhteistyön ilmiötä, joka liittyy *tavoitteiden laatimisprosessiin.*(vrt.TT.n työssäoppimisen opas yrityksille 2000)
Toiseksi käsiteluokaksi tässä alakategoriassa muodostui tavoite 'oppijan yhteistyötaitojen kehittyminen'. Tämä käsiteluokka liittyy tavoitteiden asettaminen –alakategoriaan siten, että *yhteistyötaidot* ovat työpaikkaohjaajan asettamia tavoitteita oppijalle. Työpaikkaohjaajat kokivat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä 1)työyhteisössä että suhteessa 2)asiakkaisiin tärkeiksi tavoitteiksi työssäoppijan kehitykselle. **Työyhteisöön liittyvissä yhteistyötaidoissa** korostettiin erityisesti tiimityöskentelytaitoja, sopeutumista työyhteisön kulttuuriin ja erilaisuuden hyväksymistä. **Asiakaspalveluun liittyvissä yhteistyötaidoissa** korostettiin positiivisuutta, empaattisuutta ja asiakkaan kunnioittamista.

> *Luettele vähintään kolme tärkeintä tavoitetta, jotka asetat ohjattavanasi olevalle työssäoppijalle?*
> *1.Aurinkoinen asiakaspalvelu, oppilas oppisi kunnioittamaan asiakkaita ja työyhteisöä, ihmissuhdetaitoja ja asiakaskeskeisyys tärkein tavoite, asiakkaan omaehtoisuuteen ohjaaminen.*
> *2.Halu oppia arvostamaan ammatti-ihmisiä, oppii työpaikalla olemisen säännöt, yhteistyö aikuisten ja eri ammattiryhmien välillä.*

Metsä-Tokilan tutkimuksessa erityisesti myynti-ja markkina-aloilla, mutta myös muilla ammattialoilla, työnantajat ja työntekijät mainitsevat tärkeänä ydinosaamisena ihmissuhdetaidot ja kommunikointitaidot. Näitä tarvitaan mm. asiakkaiden kanssa neuvotteluun, projektien osien yhteen sovittamiseen ja tiedon vaihtoon työntekijöiden kesken(Metsä-Tokila,ym. 1999.) Yhteistyö työssäoppimisen tavoitteiden asettamisessa on siis merkittävä sekä tavoitteiden sisältönä että tavoitteiden asettamisprosessin kannalta.

4.3 Oppijan työympäristössä toimimisen ohjaamiseen liittyvät yhteistyötahot

Oppijan työtehtävien valinta

Työtehtävien valinta -alakategoriassa ensisijainen yhteistyön muoto oli **työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen neuvottelu**. Oppijan osaamistason, persoonallisuuden ja motivaation selvittämiseksi työpaikkaohjaajan on oltava vuorovaikutuksessa oppijan kanssa. Toisaalta näissä keskusteluissa työpaikkaohjaaja välittää oppijalle tietoa työpaikan ja eri työpisteiden sekä työvuorojen käytännöistä, tehtävien vaativuusasteesta ja kiireellisyydestä sekä tärkeysjärjestyksistä. Näiden keskustelujen avulla työpaikkaohjaaja ja oppija yhdessä valitsevat oppijan työtehtävät.

Alakategoriassa 'oppijan työtehtävien valinta' työpaikkaohjaajan yhteistyö laajeni myös koko **työyhteisöön**. Kun työpaikkaohjaaja valitsee oppijan työtehtäviä oppijan oppimisprosessin tai hänen osaamistasonsa mukaan tehtäviä suunnitellaan yhdessä työyhteisön muun henkilökunnan kanssa, jotta tehtävät olisivat riittävän monipuolisia ja vastaisivat oppijan osaamistasoa. Tehtävien valinnassa yhteistyö nousi esiin myös tilanteissa, joissa työtehtävien kiireellisyys ja muun henkilökunnan poissaolot vaikuttivat tehtävien valintaan. Tällöin työyhteisön sisäisellä neuvottelulla oli sovittu oppijan työtehtävistä.

> *Millä perusteilla työssäoppijan päivittäiset työt valitaan työpaikalla ?*
>
> *1.'Aikalailla samat työtehtävät. Jos joku puuttuu tai on jotain erit. tilanne arvioidaan uudelleen. Joustoon on myös työssäoppijan totuttava.'*
>
> *2.'Töiden valintaan vaikuttavat tietysti työmaan menossa oleva vaihe sekä soveltuva ohjaaja tai työryhmä. Pyritään myös järjestämään töitä mitä opiskelija ei ole vielä harjoitellut.'*

Oppijan työskentelyn ohjaaminen

Oppijan työskentelyn ohjaus -alakategoria nivoutuu monella tasolla yhteistyö -ilmiöön. Tärkein yhteistyön taso oppimisen ohjauksessa on **työpaikkaohjaajan ja oppijan** välinen yhteistyö. Sekä käsiteluokassa ryhmäohjaus, -työpaikkaohjaaja

ohjaa opiskelijaryhmää, että käsiteluokassa yksilöohjaus, -työpaikkaohjaaja ohjaa yksittäistä oppijaa, työpaikkaohjaaja tekee kuitenkin **yhteistyötä työyhteisön muiden jäsenten** kanssa. Lisäksi työpaikkaohjaaja tarvitsee oppijan toiminnan ohjauksessa yhteistyötä **oppilaitoksen edustajan kanssa**.

Käsiteluokka oppijan itsenäinen toiminta ohjausmenetelmänä edellyttää myös **työpaikkaohjaajan ja oppijan** välistä yhteistyötä. Oppijan itsenäinen toiminta sisältää ominaisuuksia, joita kuvataan käsitteillä aktiivinen kyseleminen ja kysymyksiin vastauksien etsiminen. Vastauksien saaminen edellyttää työpaikkaohjaajan aktiivista läsnäoloa. Työtehtävien suorittamisen lisäksi myös muut tämän käsiteluokan ominaisuudet kuten työtehtävien itsenäinen suorittaminen ja arviointi sekä virheistä keskusteleminen edellyttävät yhteistyötä oppijan ja työpaikkaohjaajan välillä..

Myös työpaikkaohjaajan toiminta-käsiteluokassa yhteistyö nivoutuu oppijan ja työpaikkaohjaajan väliseen yhteistoimintaan. Tätä yhteistoimintaa kuvataan ominaisuuksilla 1)työsuorituksen ennalta yhdessä läpikäyminen, 2)työn suorittaminen yhdessä, 3)ongelmanratkaisu yhdessä, 4)virheistä yhdessä oppiminen, 5)työsuorituksen arviointi yhdessä, 6)laatu- tai kehitysprojektien yhdessä toteuttaminen. Tärkeäksi yhteistyön muodoksi oppimisen ohjaamisessa mainittiin mallin näyttämiseen, yhdessä tekemiseen ja auttamiseen liittyvät **keskustelut**, joilla työssäoppijaa ohjattiin työsuorituksen aikana.

Millaisia ohjausmenetelmiä käytät työssäoppijoiden opettamisessa?

1. 'Teen työtäni normaalisti niin kuin muulloinkin teen selostaen samalla miksi teen jonkun työn niin kuin teen.'.

2. 'Ohjaamisessa käytän kysymyksiä, kannanottoja, kriittistä ajattelua.'

3. 'Tee töitä ja kysy!

Oppijan työskentelyn ohjaaminen voidaan nähdä ensisijaisesti työpaikkaohjaajan ja oppijan välisenä yhteistyönä, jossa työpaikkaohjaaja näyttää mallia tai antaa mahdollisuuden itsenäiseen kokeiluun ja selvittää puhumisen ja keskustelun avulla mitä tekee ja miksi. Tätä tukee myös sosiaalialan harjoittelun ohjauksesta tehty selvitys, jossa jo edellä mainittu Suomi(1999) kuvaa harjoittelun ohjaussuhdetta lähinnä dialogisuhteeksi(Suomi 1999).

4.4 Työssäoppimisen arviointiin liittyvä yhteistoiminta

Arviointi –alakategoriasta erottui jo avoimen koodauksen aikana kaksi alaluokkaa. Ensimmäinen taso, jossa työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen yhteistyö korostui, oli oppijan työympäristössä toimimisen ja erityisesti työsuoritusten arviointi. Toiseksi arviointi –kategorian alaluokaksi aineistosta muodostui oppijan oppimisen kokonaisarviointi.

Oppijan toiminnan ja työsuoritusten arviointi

Luotettavan ja oppijan kehitystä tukevan työsuoritusten arvioinnin edellytykseksi nousi **työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen tiivis yhteistoiminta**. Tälle yhteistyön muodolle nousi sellaisia käytännön edellytyksiä kuten 1)oppijan ja työpaikkaohjaajan yhteiset työvuorot, 2) oppijan ja työpaikkaohjaajan samat työtehtävät, 3)yhdessä laaditut ennakkosuunnitelmat ja 4) oppijan tarkka seuranta työsuorituksen aikana. Kaikki nämä edellä luetellut edellytykset vaativat työpaikkaohjaajan ja oppijan välistä yhteistoimintaa. Tätä työpaikkaohjaajan ja oppijan yhteistoimintaa kuvattiin arviointi-alakategoriassa käsitteellä **henkilökohtainen vuorovaikutus**, joka sai lisäominaisuudeksi jatkuvuuden. Tämä kuvaa yhteistyön ja arviointiin liittyvien keskustelujen syvyyttä ja henkilökohtaisuutta sekä prosessinomaisuutta.

Arviointi -alakategoriassa oppijan toiminnan ja työsuoritusten arvioinnissa yhteistoiminta ulottui myös **muuhun työyhteisöön**. Arviointikeskusteluissa edellytettiin vanhemman ja kokeneemman työntekijän läsnäoloa, lisäksi painotettiin oppijasta vastuussa olleiden läsnäoloa arviointitilanteessa. Näiden lisäksi työpaikkaohjaajan ja koko työyhteisön tai tiimin vastuuta arvioinnista painotettiin niin, että kaikkien oppijan ohjaukseen osallistuneiden toivottiin osallistuvan myös arviointitilanteisiin.

Mikä on tärkeää opiskelijan työpaikalla oppimisen arvioinnissa?

1. '..arviointi tehtäisiin ryhmätyönä ja palautetta antaisivat useat työntekijät.'

2.Asiakkailta saatu ja työtovereilta saatu palaute.

3.Kokeneen työparin(ammattimiehen)mukanaolo ja arvio.

Työssäoppimisen ohjaaminen ei kosketa organisaatioissa pelkästään työpaikkaohjaajaa, vaan oppijalla on toivottavasti mahdollisuus työskennellä mahdollisimman monen työntekijän kanssa . Tällöin myös arviointiin ovat vaikuttamassa kaikki ne, joilla on kokemuksia oppijan toimimisesta.

Oppijan työssäoppimisprosessin kokonaisarviointi

Arvioinnin toisessa alaluokassa **työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen** välinen yhteistyö koettiin tärkeänä erityisesti oppijan työssäoppimisen kokonaisarvioinnissa. Tälle käsiteluokalle saatiin sellaisia ominaisuuksia kuten 1)arviointikriteereistä sopiminen, 2)arviointitehtävien ja mittareiden laatiminen yhdessä ja 3)yhteiset seuranta- ja keskustelupalaverit. Opettajien kanssa keskustelujen kohdalla korostettiin ensiksi yhteisen kielen löytymistä, jotta kaikki arviointiin osallistuvat tietävät mistä puhutaan ja jotta kaikki puhuvat samasta asiasta ja toiseksi sopimuksellisten ja lainsäädännöllisten asioiden yhteensovittamista. Onnistuneen arvioinnin edellytyksenä pidettiin säännöllistä yhteydenpitoa oppilaitoksen ja työpaikan välillä.

Kuorelahti(2000) on tarkastellut harjoittelun ohjaajien näkemyksiä oppilaitoksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä sosiaalialan koulutuksessa. Myös sosiaalialan koulutuksen harjoittelun ohjaajat kaipasivat lisää tietoa arvioinnista. Tutkimukseen osallistuneet kuvasivat arvioinnin käyvän sitä vaikeammaksi mitä abstraktimpia arvioitavat tavoitteet ovat(Kuorelahti 2000.) Erityisesti tällöin on syytä miettiä voiko arvioitavista kohteista sopia yhdessä niin, että kaikki oppimisprosessiin osallistuvat ymmärtävät oppimisen ohjauksessa käytettävää kieltä. Tässäkin tutkimuksessa yksi ehdollinen ilmiö onnistuneelle arvioinnille oli *'..yhteisen kielen löytyminen'*.

Arviointi -alakategoriassa uutena yhteistyön ominaisuutena aineistosta muodostui yhteistyö yrityksen/organisaation **asiakkaiden** kanssa. Oppijan Ammattitaidon hallinnan arvioinnissa yhtenä arviointikriteerien osana toivottiin olevan asiakkailta saatu palaute. Tällaista palautetta voidaan saada virallisten asiakaspalautteiden kautta tai epävirallisissa yhteyksissä esimerkiksi hoitotyössä työsuorituksen aikana. Asiakaspalautteen käyttäminen osana arviointia on oppijalle

mallina nk. laatutyöskentelystä, joka voidaan katsoa kuuluvaksi yleisiin ammateissa toimimiseen liittyviin taitoihin.

4.5 Yhteenveto työssäoppimisprosessin ohjaamisen yhteistyön muodoista

Tarkempi analyysi osoitti, että yhteistyötä ilmiönä työssäoppimisprosessin aikana voidaan kuvata käsitteellä yhteistoiminta. Työssäoppimisen ohjaamiseen liittyvä yhteistyö eri muodoissaan oli aina yhteistyöhön osallistuvien yhteistä toimintaa, jossa työpaikkaohjaaja oli yhtenä osallistujana. Yhteistyö –ilmiön vaihtelun tutkiminen alakategorioissa tuotti työpaikkaohjaajan yhteistoiminnalle neljä erillistä alaluokkaa: 1)yhteistoiminta oppijan kanssa, 2)yhteistoiminta oppilaitoksen kanssa, 3)yhteistoiminta työyhteisön kanssa ja 4)yhteistoiminta organisaation sidosryhmien kanssa, esim. asiakkaat. Nämä luokat liittyvät kukin avoimen koodauksen alakategorioihin vaihtelevasti, mutta kaikissa avoimen koodauksen aikana syntyneissä alakategorioissa yhteistoiminta on jollakin tasolla mukana. Näin aksiaalinen koodaus oli hajottanut ja uudestaan koonnut aineiston neljään **pääkategoriaan**, jotka kuvaavat aineistosta nousseen keskeisen ilmiön neljää eri kontekstia: **1)työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen yhteistoiminta; 2)työpaikkaohjaajan ja työyhteisön välinen yhteistoiminta; 3)työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen välinen yhteistoiminta sekä 4)työpaikkaohjaajan ja organisaation yhteistyötahojen välinen yhteistoiminta.** Nämä neljä pääkategoriaa muodostavat sen sosiaalisen todellisuuden, jossa työssäoppimisen ohjaus tapahtuu.

5 Yhteistoiminnassa muodostettu tieto

Grounded -teoria on lähtökohdiltaan interaktionalistinen toimintateoria, joka keskittyy paikantamaan sosiaalisen todellisuuden konkreettiset rakentumismuodot(Silvonen&Keso 1999.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaista on työssäoppimisen ohjaaminen työpaikoilla ja minkälaisia ilmiöitä siihen liittyy. Tähän mennessä avoimen koodauksen ja aksiaalisen koodauksen tuloksena on saatu paikallistettua ne sosiaaliset todellisuudet, joita työssäoppimisprosessin ohjaamiseen liittyy. Näitä todellisuuksia kuvaamaan muodostui aksiaalisen koodauksen vaiheessa edellä kuvatut tutkimuksen neljä pääkategoriaa.

Grounded –teorian seuraava vaihe on selektiivinen koodaus, jossa muodostuneiden pääkategorioiden sisältöjen ominaisuuksia tarkastellaan valikoiden ja erotellen niistä ilmiöitä, jotka ovat yhteydessä pääkategorioihin. Seuraavassa vaiheessa tässä tutkimuksessa alkuperäistä, litteroitua aineistoa käyttäen etsittiin aineistosta vastauksia kysymykseen 'mitä tässä kontekstissa tapahtuu, miksi tapahtuu'. Konteksti, jota tarkasteltiin koostui siis kahdesta sisältöalueesta: a)työssäoppimisen ohjausprosessin meneillään oleva vaihe ja siihen liittyvä b)yhteistoiminnan muoto. Edelleen tarkastelua ohjasi grounded –teorian neljä tyypillistä tarkastelumallia: 1)luokkien hypoteettinen luokittelu ylä-ja alaluokkiin tarkastelemalla luokkiin kuuluvien ilmiöiden luonteita ja ominaisuuksia, tapahtumien tai ilmiöiden syy-seuraussuhteita, väliin tulevia muuttujia, yksilöiden toimintaa ja vuorovaikutusta ilmiön aikana sekä tapahtumien tai ilmiöiden seurauksia välittömästi tai myöhemmin. 2) hypoteesien verifioiminen alkuperäisen aineiston avulla. 3)jatkuva ylä-ja alaluokkien ominaisuuksien etsiminen ja dimensionalinen paikallistaminen. 4) ilmiön vaihtelun tutkiminen (Strauss 1990).

Ilmiöiden valintaa ja erottelua ohjaa teoreettinen ja aineistostakin verifioitavissa oleva hypoteettinen ilmiö: työssäoppimisen ohjaamisen onnistuminen - ei onnistuminen, johon työpaikkaohjaajat usein viittaavat. Neljän pääkategorian analyysin aikana aineistosta alkoi erottautua tapahtumia ja seurauksia, jotka olivat yhteisiä kaikissa konteksteissa ja, jotka olivat ehdollisia työssäoppimisprosessin etenemiselle. Nämä tapahtumat voidaan kuvata yhteisellä ilmaisulla **'tiedon muodostaminen'**. Työpaikkaohjaaja muodostaa yhdessä toisten

työssäoppimisprosessiin osallistuvien kanssa tietoa, jonka avulla hän ohjaa oppijan oppimista. Työssäoppimisprosessin eri vaiheissa tähän tiedon muodostamiseen liittyy vaiheesta riippuen eri henkilöitä. Tämä ilmiö muodostui tutkimuksen **ydinkategoriaksi**. Näin koodausparadigman kohta toiminnan ja vuorovaikutuksen strategiat(E) saa tässä tutkimuksessa sisällön 'tiedon muodostaminen'. Toiminnan seuraukset(F) vastaavasti saa sisällökseen 'yhteistoiminnassa muodostetun tiedon varassa etenevä ohjausprosessi'. Tätä ajatusmallia verifioitiin myös alkuperäisestä aineistosta ja samalla jatkettiin analyysia koodausparadigman, josta puuttuivat vielä väliin tulevat ehdot(D), täydentämiseksi.

Väliin tulevat ehdot ovat sellaisia ilmiöitä, jotka jollain tavalla joko estävät tai edistävät vuorovaikutuksen strategioiden toteutumista(Strauss 1990.) Tässä tutkimuksessa näitä ehtoja löytyi niistä työssäoppimisen ohjaamiseen liittyvistä ongelmista ja onnistumisen kokemuksista, joita työpaikkaohjaajat olivat kuvanneet. Näin tämän tutkimuksen koodausparadigma oli rakentunut ja tuonut aineistosta esille työssäoppimisen ohjaamiseen liittyviä ilmiöitä, jotka tässä aineistossa olivat keskeisiä. Straussin(1990) kuvaama koodausparadigma esitetään liitteessä 4(LIITE 3).

Työssäoppimisen ohjaaminen -ilmiön **kausaaliset ehdot** rakentuvat niistä aineistosta nousseista ilmiöistä, jotka rakentavat ilmiön kokonaisuutta ja vaikuttavat ilmiön luonteeseen sekä toiminnan seuraamuksiin. Näitä ilmiöitä tässä tutkimuksessa ovat työpaikkaohjaajan taidot, työssäoppimisprosessin suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, tehtävien valinta, oppijan toiminnan ja työsuoritusten ohjaus ja oppimisen arviointi. Näiden kunkin ilmiön (alakategoriat)tarkemmat sisällöt on kuvattu avoimen koodauksen vaiheessa.

Tutkimuksen aineistosta ilmiön *kontekstiksi* nousivat aksiaalisen koodauksen vaiheessa neljä yhteistoiminnan osa-aluetta, jotka ovat ympäristöinä niille toiminnoille ja toiminnan strategioille, joita työssäoppimisen ohjaamiseen liittyy. Lisäksi kontekstin toinen osa muodostuu työssäoppimisprosessin meneillään olevasta vaiheesta(=suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen, ohjaus, arviointi). *Toiminnan strategiana* on sanallinen ja toiminnallinen vuorovaikutus, jonka tarkoituksena on yhdessä muodostaa meneillään olevaa ohjaustilannetta varten riittävää tietoa. Toimintaan vaikuttavia *ehtoja* ovat fyysiseen ympäristöön, henkilöihin tai yhteistyöhön liittyvät ilmiöt, jotka ovat joko estämässä tai edesauttamassa toiminnasta aiheutuvia seurauksia. *Toiminnan seuraukset* ovat ne

eri konteksteissa muodostuneet tiedot, joiden varassa työssäoppimisen ohjaus etenee.

Yhteistoiminnassa muodostunut tieto luo työssäoppimisen ohjaamisesta kuvaa, joka liittyy yhteistoiminnalliseen oppimiseen(Häkkinen&Arvaja 1999). Työssäoppimisen ohjaamiseen osallistuvat muodostavat ryhmän, jolla on yhteinen tavoite. Ryhmän jäsenillä on yhteinen toiminnan kohteena oleva merkitysmaailma: oppimisen kohteena oleva ammattiala. Lisäksi jäsenillä on oma tehtävänsä tavoitteen saavuttamisessa, voidaan siis puhua työnjaosta ryhmän jäsenten välillä. Kuten aineiston analyysin edetessä on tullut ilmi eri yhteyksissä työssäoppimisprosessiin osallistuvat keskustelevat tai ovat muuten vuorovaikutuksessa keskenään. Näissä keskusteluissa ei ainoastaan välitetä tietoa jäseneltä toiselle, vaan yhteisen keskustelun avulla muodostetaan ohjausprosessissa tarvittavaa tietoa. Tämä tuo yhteistoiminnalliseen oppimiseen ominaisuuden, joka vie ilmiön lähemmäksi kollaboratiivista oppimista. Kollaboratiiviselle oppimiselle tyypillistä on juuri yhteisen tiedon muodostaminen vuorovaikutuksen aikana.

Työssäoppimisen ohjausprosessissa näkyvät lisäksi kahden eri kollaboratiivisen oppimisen suuntauksen tyypilliset piirteet. Vygotskylaisessa suuntauksessa tiedon muodostaminen nähdään taitavamman ja aloittelijan, -noviisi-ekspertti, vuorovaikutuksena kun taas neopiagetilainen koulukunta korostaa oppimisen tapahtuvan ensisijaisesti vertaisten välillä. On kuitenkin huomioitava, että mm. asiantuntijuustutkimus on osoittanut, että ekspertti, noviisi ja vertaisuus ovat käsitteinä ja myös ilmiöinä suhteellisia ja kontekstiin sidottuja(Kirjonen ym.1997). Jos noviisius ja eksperttiys sekä vertaisuus –ilmiöt asetetaan monikerrokselliseen suhdeverkostoon, nähdään, että esimerkiksi työpaikkaohjaaja saa työssäoppimiseen liittyvässä ryhmässä vaihtelevasti näitä rooleja. Suhteessa teoreettiseen tietoon ja tämän tiedon edustajaan työpaikkaohjaaja asettuu noviisin asemaan, mutta suhteessa praktiseen tietoon hänen asemansa muuttuu ekspertiksi mikäli toisena suhdetekijänä on oppija tai oppilaitoksen edustaja. Kuitenkin praktisen tiedon osalta, suhteessa muun työyhteisön jäseniin hän liittyy vertaisryhmään(Häkkinen&Arvaja 1999).

Vaikka kollaboratiivisen oppimisen tutkimus ja käsitteistö on moniulotteista eikä kaikilta osin liity juuri työssäoppimisen ohjaamisprosessiin, voidaan yhteistä tiedon muodostamisprosessia selittää tällä oppimiskäsityksellä. Kun edellä on

kuvattu työssäoppimisen yhteistyöprosesseja, seuraavaksi kuvataan työssäoppimisprosessin ohjauksen tiedonmuodostamisprosessien kontekseja.

5.1 Työpaikkaohjaajan ja oppijan tiedon muodostamisprosessit

Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen yhteistyö on keskeisin työssäoppimisen ohjaamisen yhteistyön muodoista. Tässä yhteistoiminnassa työpaikkaohjaaja saa praktisen tiedon osalta ekspertin aseman suhteessa oppijaan. Oppijan asema noviisina on tässä yhteydessä hänen 'osaamistaan'. Asta Suomi(1999) esittää, että noviisin asemastaan käsin oppija voi tuoda vuorovaikutukseen mallin kyselijästä ja kyseenalaistajasta, oppijan mallin myös ekspertille(Suomi 1999.) Työpaikkaohjaajan ja oppijan tiedon muodostamisprosessia voidaan kuvata viidellä käsiteluokalla, jotka kukin osaltaan kuvaavat oppijan ja työpaikkaohjaajan välistä yhteistyötä: 1) työssäoppimisjakson suunnitelmien laatiminen, 2) tavoitteiden asettaminen oppijalle, 3) oppijan työtehtävien valinta, 4) oppijan työsuorituksen ohjaaminen, 5) oppimisen arviointi.

Tämän käsiteluokan ensimmäinen konteksti kuvaa oppijan ja työpaikkaohjaajan välistä vuorovaikutusta ensiksi työssäoppimisjakson suunnitteluprosessin aikana. **Suunnitelmien laatiminen** -käsiteluokan ominaisuuksiksi aineistosta nousivat kaikki ne erilaiset tiedot, joita työpaikkaohjaajat edellyttivät onnistuneilta ja käyttökelpoisilta oppimissuunnitelmilta. Näitä ominaisuuksia olivat 1)oppijaa koskeva tieto, 2)työympäristöä koskeva tieto, 3)opetussuunnitelmien sisältöjä koskeva tieto ja 4)suunnitelmien muokkaaminen oppimisjakson edetessä. Työpaikkaohjaaja ja oppija muodostavat tässä vuorovaikutusprosessissa suunnitelmien laatimisessa tarvittavaa tietoa niin, että molempien aikaisemmat kokemukset ja niihin liittyvät tiedot ovat muodostamassa tarvittavaa kokonaisuutta.

Yhteistyöllä oppijan kanssa työpaikkaohjaaja muodostaa kuvaa oppijasta yksilönä ja hänen persoonallisuudestaan realistisien ja toimivien suunnitelmien varmistamiseksi. Työssäoppimisen jakson sisällöllisessä suunnittelussa tarvitaan

tietoa oppijan osaamistasosta, kypsyydestä, motivaatiosta ja ammatillisen kasvun vaiheesta. Samalla oppija ja työpaikkaohjaaja yhteisesti muodostavat kuvaa suunnitelmien ja työympäristön vastaavuudesta, oppija saa tietoa tulevasta toimintaympäristöstään ja siihen kuuluvista tehtävistä. Kolmanneksi suunnitelmia laadittaessa oppijan ja työpaikkaohjaajan yhteistyöllä varmistetaan opetussuunnitelmien edellyttämien tavoitteiden huomioiminen suunnitelmien laadinnassa, tämän tiedon oppija tuo tähän kontekstiin niiden kokemusten perusteella, joita hän oppilaitoksessa saanut. Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen yhteistoiminnallinen tiedon muodostaminen näkyi myös suunnitelmien muokkaamisena työssäoppimisjakson aikana paremmin työympäristön tarjoamiin toimintoihin sopivaksi.

Näiden yhteisesti muodostuneiden tietojen varassa mahdollistuu oppimista edistävien ja joustavien oppimissuunnitelmien laatiminen. Työpaikkaohjaajat kuvaavat tällaisia suunnitelmia ominaisuuksilla: 1)hyvä pohja tavoitteiden asettelulle ja oppimiselle, 2)motiivina toimiminen opiskelijalle sekä 3)selkeyttävät ja syventävät oppimista. Edellä kuvatut ominaisuudet ovat oppimissuunnitelmien käyttökelpoisuuden ja oppimisen tukemisen edellytyksiä..

Tavoitteiden asettamisessa oppijalle ja hänen toiminnalleen korostui myös työpaikkaohjaajan ja työssäoppijan välinen vuorovaikutus. Tässä kontekstissa työpaikkaohjaaja muodostaa käsitystä oppijasta ihmisenä ja suuntaa tämän tiedon perusteella tavoitteiden asettelua. Tiedon muodostamisprosessin tavoitteena on oppijan kasvua tukevien tavoitteiden löytyminen. Työpaikkaohjaajien kuvaamat tavoitteet kertovat, että he ovat kiinnostuneita oppijoista myös ihmisinä ja asettavat myös nuoren kokonaispersoonallisuuden kasvulle tavoitteita. Tämä kategoria sai seuraavia sisältöjä:1)oppijan persoonallisuuteen liittyvät tavoitteet, 2)oppimaan oppimisen taitojen tavoitteet, 3)asiantuntijuuteen liittyvät taidot. Näiltä sisältöalueilta työpaikkaohjaaja ja oppija yhteistoiminnassa muodostavat tarvitsemaansa tietoa ohjaus- ja oppimisprosessia varten.

Jotta **työtehtävien valinta** tukisi oppimisprosessin onnistumista, myös se edellyttää työpaikkaohjaajalta neuvotteluja ja keskusteluja oppijan kanssa. Yhteisellä neuvottelulla työtehtävien valinnassa voidaan huomioida sekä 1)oppijaan liittyvät seikat että 2)työympäristöön liittyvät seikat. Tässä kontekstissa muodostettu tieto on merkityksellinen, jotta sekä oppija että työpaikka hyötyvät työssäoppimisen ohjaamisesta. Työtehtävien valinnalla voidaan varmistaa, että

yrityksen saama hyöty ei jää pelkästään hyödyksi ..'koulutukseen osallistumisesta', vaan oppijalle voidaan valita kehitysprojekteja ja tehtäviä, joista on todellista, taloudellistakin hyötyäkin yritykselle(Kollanus 1999.)

Oppijaan liittyvät ominaisuudet, jotka tulee liittää työtehtävien valinnan perusteena olevaan tietoon ovat oppijan osaamistaso, oppimisorientaatio ja oppijoiden henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat. Kun opiskelijat tulevat nuorisoasteen teoriaopetuksesta heidän työelämävalmiudet ovat hyvin yksilölliset. Oppilaitoksessa rakennetut henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat eivät välttämättä ole riittäviä yksilöllisyyden huomioimiseksi. Tätä varten työssäoppimisjaksolle tulee rakentaa erillinen työssäoppimisen suunnitelma, jonka perustana on tässä kontekstissa muodostettu tieto. Henkilökohtainen työssäoppimisen suunnitelma tulisi laatia yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Koli&Romppainen (1999) esittävät, että työssäoppimissuunnitelma(TOPS) voisi sisältää seuraavia asioita: työpaikan ja työn kuvaus, jakson opintokokonaisuuden tavoitteet, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi, arviointisuunnitelma, tulevat kehityshaasteet(Koli&Romppainen 1999.)

Työympäristöön liittyvät ominaisuudet, jotka ovat ehdottoman tärkeitä tässä käsiteluokassa, ovat: yrityksen tuottavuus, tehtävien priorisointi, tehtävien vaativuus sekä yrityksen ja kunkin työpisteen tai työvuoron käytännöt sekä työturvallisuus.(vrt.Kollanus 1999,työssäoppimisen ohjaamisesta saatava hyöty.) Näistä kahdesta luokasta yhteisellä vuorovaikutuksella työpaikkaohjaaja ja oppija muodostavat sen tiedon, joka antaa mahdollisuudet onnistuneelle työtehtävien valintaprosessille. Tällaista onnistunutta tehtävien valintaa voidaan tarkastella mm. seuraavista näkökulmista: oppijan oppimisprosessin onnistuminen, työpaikan toiminnan mahdollisimman vähäinen häiriö, yrityksen saama hyöty sekä työturvallisuus.

Millä perusteilla työssäoppijan päivittäiset työtehtävät valitaan?

1.Oppija tekee työtä kokeneen työntekijän parina erilaisissa työvuoroissa, joissa on omat tehtäväluettelot.

2.Työpaikan tarpeen mukaan, opiskelijan tietojen, taitojen, oppimisen tarpeen mukaan.

3.Työvuoron mukaan, oppijan taitojen ja motiivin perusteella, ennakkosuunnitelman mukaan.

Oppijan **työsuorituksen ohjaaminen** on tiivistä yhteistyötä työpaikkaohjaajan ja oppijan välillä. Tässä yhteistyö rakentuu kahden erilaisen vuorovaikutuksen varaan

1)sanallinen viestintä ja 2)toiminnallinen vuorovaikutus. Toiminnallisessa vuorovaikutuksessa työpaikkaohjaaja näyttää mallisuorituksen, oppija toimii itsenäisesti tai työ suoritetaan kokonaan yhdessä. Toiminnalliseen vuorovaikutukseen liittyy sanallinen viestintä, joka käsittää 1)kysymyksien esittäminen ja niihin vastaaminen, 2)keskustelut, 3)työpaikkaohjaajan kertominen omasta toiminnastaan, 4)oppijan ohjaaminen kriittiseen ajatteluun, 5)oppijan virheisiin puuttuminen, 6)ongelmien ratkaisu ja 7)työsuorituksesta annettu arviointi ja palaute. Näiden vuorovaikutuksen strategioiden avulla oppija saa riittävästi informaatiota työsuorituksesta ja siihen liittyvistä tiedoista, jotta hänellä on edellytykset oppia työsuoritus.

Tässä monimuotoisten vuorovaikutustapahtumien sarjassa työpaikkaohjaaja ja oppija muodostavat tietoa, joka on keskeisintä koko oppimisprosessin kannalta. Tässä kontekstissa muodostuneen tiedon avulla sekä oppija että työpaikkaohjaaja uudistavat omia tietorakenteitaan. Tietorakenteiden uudistuminen ei koske vain ammattialaan liittyvää tietoutta vaan myös molempien osapuolten metataitoja. Asta Suomi(1999) asettaa tällaisen dialogin ehdoksi, että ohjaajalla on kykyä luopua mestaroivasta roolista ja asettua tasavertaisena kyselijänä ja kyseenalaistajana oppijan rinnalle(Suomi 1999.) Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa palataan vielä tähän ohjauksen dialogisuuteen ja analysoidaan tarkemmin minkälaisten prosessien avulla työpaikkaohjaaja ja oppija muodostavat yhteistä tietoa.

Millaisia ohjausmenetelmiä käytät työssäoppijoiden opettamisessa?

1.Näytän kuinka tehdään ja kerron samalla, jos se on mahdollista, kun työskentelen toisen kodissa, keskustelut ja palaverit oppijan kanssa tietenkin kahden kesken järjestettävä.

2.Näytän esimerkilläni, kerron etukäteen.

Alakohtaisen tiedon ja tietämyksen omista metataidoista lisäksi tässä kontekstissa työpaikkaohjaaja ja oppija muodostavat tietoa arviointia varten. Oppija saa kokemuksia ja palautetta omaa itsearviointia varten ja työpaikkaohjaaja muodostaa tietoa oppijaa koskevaa kehittävää arviointia varten. **Oppimisen arviointi** - kategoriassa työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen yhteistyö voidaan kuvata vuorovaikutuksen ominaisuuksilla, joita ovat 1) henkilökohtaisuus 2) jatkuvuus. Oppijan kehitystä tukeva, rehellinen kokonaisarviointi työssäoppimisjakson päätyttyä on mahdollista, jos työpaikkaohjaaja ja oppija ovat tiiviissä, henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa koko työssäoppimisprosessin ajan.

Työsuoritusten ja oppijan toiminnan arviointi edellyttää työpaikkaohjaajan ja oppijan yhteistä työskentelyä niin, että heillä on samat työtehtävät ja yhteiset työajat, mikä mahdollistaa jatkuvan arviointiprosessin.

Mikä on tärkeää opiskelijan työpaikalla oppimisen edistymisen seuraamisessa ja arvioimisessa?

1.Jatkuva vuorovaikutus ja keskustelu opiskelijan kanssa.

2.Että ollaan samaan aikaan paikalla, mahdollisuuksien mukaan samat työvuorot, myös työtehtävät ainakin osittain samoja, alussa työparina toimiminen tärkeää, että voi arvioida jo olemassa olevia taitoja.

5.2 Työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen edustajan yhteisesti muodostama tieto

Tässä yhteistoiminnassa praktinen tieto ja teoreettinen tieto kohtaavat. Suhteessa toistensa tiedon lajeihin molemmat osapuolet saavat sekä noviisin että ekspertin aseman. Koska ilmiöt näiden tietojen takana ovat yhteiset, voidaan asetelmaa hyödyntää konstruktiivisena kitkana, joka motivoi osallistujien kognitiivisia toimintoja(Vermunt 1999.) Tasavertaisen keskustelun avulla voidaan, ei ainoastaan jakaa omaa tietämystä toiselle vaan, muodostaa yhteiset käsitteet käsiteltäville ilmiöille. Työpaikkaohjaaja-oppilaitos -yhteistyö kategoria muodostui kolmesta käsiteluokasta: 1)työssäoppimisjakson suunnitelmien laatiminen, 2)tavoitteiden asettaminen oppijalle, 3)oppimisen arviointi. Näiden käsiteluokkien sisällöt ja niihin liittyvät ominaisuudet ovat niitä ohjausprosessissa vaadittavia tietoja, jotka tässä yhteistyön kontekstissa voivat muodostua..

Yhteistyöllä oppilaitoksen kanssa työpaikkaohjaaja muodostaa tietoa **oppimissuunnitelmista**. Erityisesti tässä käsiteluokassa nousi keskeiseksi ominaisuus 'oppimissuunnitelmille asetettavien edellytysten tunteminen'. Tämä työpaikkaohjaajien toivoma tietämys on ehdoton edellytys oppimissuunnitelmien laatimiselle ja niiden käyttämiselle oppimisprosessin aikana. Aineisto kuitenkin osoitti, että oppimissuunnitelmien teoreettiset perusteet ja niiden laatimista koskevat ohjeet ovat yleisesti tuntemattomia työpaikkaohjaajille. Yhteistyö oppilaitoksen ja

työpaikan välillä on siis käynnistettävä jo ennen oppimissuunnitelmien laatimista, jotta niiden käyttö toivotulla tavalla mahdollistuu.

Toisaalta työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen välisellä yhteistyöllä työssäoppimisjakson suunnitelmissa voidaan huomioida työympäristössä tapahtuvan opetuksen sisältöjen rakentaminen opetussuunnitelmia vastaaviksi ja sopia teoreettisen- ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen strategioista. Tämä vuorovaikutus antaa mahdollisuuden teoreettisen tiedon ja praktisen tietämyksen vuorovaikutukselle jo oppimisprosessin alussa. Oppilaitoksille tämän yhteistyön kautta kertyy tietoa työympäristön projekteista, tapahtumista ja muusta kausiluontoisesta toiminnasta, jotka vaikuttavat suunnitelmien laatimiseen.

Tavoitteiden asettelussa tämän kategorian käsiteluokat muodostuivat kahdesta kokonaisuudesta. Työpaikkaohjaaja voi yhteistyössä oppilaitoksen kanssa muodostaa sitä tietoa, joiden pohjalta hän asettaa tavoitteita oppijalle. Tämä työpaikkaohjaajien kaipaama tietämys on ensiksi pedagogista tietoa, jota tarvitaan oppimaan oppimisen ohjaamisessa. Oppimaan oppimisen taitojen alueella oppilaitoksella on merkittävä, asiantuntijan rooli tiedon välittäjänä oppimisen teoriasta yleisellä tasolla, aikuisten oppimisen periaatteista, kunkin oppijan omien, yksilöllisten oppimistyylien ja kehittämisalueiden sekä nuorten elämänvaiheiden tuntemuksen informoinnissa. Tämä osa-alue on monelle työpaikkaohjaajalle ei pedagogisena henkilönä vierasta. Toiseksi työpaikkaohjaaja voi tämän vuorovaikutuksen kautta saada ennakkotietoa oppijan valmiuksista ja osaamistasosta sekä edellytyksistä itsenäiseen tavoiteasetteluun.

Useissa yhteyksissä nousi esiin myös yhteisesti sovitut työssäoppimista koskevat ohjeet. Tavoitteiden asettamisen pohjana on oltava tietämystä mitkä ovat oppijan toimintamahdollisuudet työpaikalla työssäoppimista koskevien virallisten säädöksien mukaan. Työpaikkaohjaaja itse tuo tähän kontekstiin tietoa siitä mitkä ovat työympäristössä toimintaa ohjaavat, esimerkiksi työturvallisuuteen liittyvät ohjeet ja säädökset. Näin tavoitteet voidaan asettaa realistisiksi ja riittävän konkreettisiksi suhteessa työympäristöön. Työturvallisuudessa tulee vielä huomioida kunkin työympäristön yksilölliset olosuhteet suhteessa oppijan ikään ja ammatillisen kasvun vaiheeseen.

Miten yhteistyötä työpaikkasi ja oppilaitoksen välillä pitäisi kehittää?

1.Ennakkoon olisi hyvä tietää, millaiseen työhön opiskelijat valmistuvat, millainen, miten laaja pätevyys heillä on... ihan vain kirjallisesti.

2.Koulutusta tehtävään, avoimuutta, mitä opiskelijalta voidaan vaatia ja mitä odotetaan hänen oppivan työpaikalla.

3.Kartoittaa ne yhteistyön kohteet, osa-alueet, joihin oppilaita voidaan käyttää molemminpuolisen hyödyn lisäämiseksi.

4.Työpaikkaojen ja oppilaitoksien välillä voisi olla esim. kiertoa >opet kentälle ja työntekijä esim. pitämään tunteja vaikkapa iltapäiväksi/päiväksi.

Yhteistyö oppilaitoksien kanssa painottui erityisesti **oppimisen arvioinnin** yhteydessä. Tässä kontekstissa on mahdollista yhteistyössä työpaikan ja oppilaitoksen edustajien kanssa muodostaa tietoa sekä arvioinnin periaatteista yleensä, mutta myös tietoa oppijan yksilökohtaista kokonaisarviointia varten. Työpaikkaohjaajat pitivät tärkeänä erityisesti yleistä arviointitietoutta ja sen periaatteista sopimista. Arviointi käsiteluokka sai sisällökseen sellaisia ominaisuuksia kuin 1)arvioinnin menetelmien ja mittareiden laatiminen, 2)arvioinnin periaatteista sopiminen, 3)oppijan tuntemuksen lisääminen arviointia varten. Työpaikkaohjaajat voivat yhdessä oppilaitoksien kanssa sopia yhteisistä arvioinnin periaatteista ja mahdollisesti laatia yhdessä oppilaitoksien kanssa mittareita, joilla oppimista voidaan arvioida.

Tässä kontekstissa yhteistoiminnalla muodostuu myös tietoa oppijan aiemmasta osaamisen tasosta ja oppimisesta, jotta oppijan työssäoppimisen aikana tapahtunutta kehitystä voidaan arvioida. Työpaikkaohjaaja omalta osaltaan on tuomassa tähän kontekstiin omaa kokemustaan oppijan toimimisesta työympäristössä, koko työyhteisön kokemuksia ja mahdollista asiakaspalautetta, joka myös on tärkeä osa arviointikriteeristöä. Näiden tietojen yhdistäminen oppijan itsearviointiin on tutkimusaineiston mukaan vasta osa siitä laajuudesta arviointikriteeristöä, jota ammatillisen koulutuksen arviointi edellyttää. Myös Mykrä ja Hätönen(1999) kuvaavat työssäoppimisen arvioinnin oppilaitoksia koskevissa kehittämishaasteissa, että arviointi tulisi rakentaa nelikanta-periaatteelle, jossa arviointia varten tarvittava aineisto kootaan oppijan itsearvioinnista, oppilaitoksen edustajalta, työpaikan edustajilta sekä työpaikan asiakkailta ja sidosryhmiltä(Mykrä&Hätönen 1999.)

5.3 Työpaikkaohjaaja ja työyhteisö tiedon muodostajina

Yhteistoiminnallisessa tiedon muodostamisprosessissa työpaikkaohjaaja toimii myös vertaisryhmänsä kanssa. Työyhteisön jäsenet muodostavat ryhmän, jolla on yhteinen kieli ja yhteinen merkitysmaailma(Lehtonen 1998). Tämän yhteistoiminnan tuloksena muodostunutta tietoa työpaikkaohjaaja tarvitsee toimiessaan oppijan 'koordinaattorina' työpaikalla. Vertaisen asemastaan huolimatta työpaikkaohjaaja saa työpaikkaohjaajan roolinsa kautta erityisaseman oppijan ohjaamisen 'asiantuntijana'[4]. Tämä voi aiheuttaa myös jännitteitä työyhteisössä, mikä haittaa sekä oppimisprosessia ja sen ohjaamista, mutta on haitallista myös työyhteisölle. Työpaikkaohjaajan ja työyhteisön välinen yhteistoiminnallinen tiedonmuodostus -kategoria rakentui neljästä käsiteluokasta. Yhteistoiminnalla koko työyhteisön kanssa työpaikkaohjaaja muodostaa ohjausprosessia varten tietoa seuraavissa konteksteissa:1)tavoitteiden asettaminen 2)työtehtävien valinta, 3)työsuorituksen ohjaaminen ja 5)oppimisen arviointi.

Tavoitteiden asettamisessa oppijalle työpaikkaohjaaja tarvitsee kokonaiskuvan organisaation toiminnasta ja eri osastojen välisistä suhteista. Tätä varten työpaikkaohjaajan on ennen tavoitteiden asettamisen vaihetta oltava yhteydessä työyhteisön muihin työntekijöihin mahdollisimman laajasti. Tämän kokonaiskuvan perusteella työpaikkaohjaaja voi viedä tavoitteiden asettamisen kontekstiin tietoa siitä, mitkä ovat oppimisen mahdollisuudet organisaation kokonaisuudessa. Näin tavoitteiden asettelulla voidaan vaikuttaa siihen, että oppija saa mahdollisuuden monipuolisiin kokemuksiin ja mahdollisimman laajan kokonaiskuvan organisaation toiminnasta. Näin hänelle mahdollistuu kokonaiskuvan hahmottaminen yrityksen tuotantoprosessista, esimerkiksi tuotteen valmistamisesta raaka-aineesta markkinoille. Lisäksi eri työpisteiden työturvallisuuskysymyksissä työpaikkaohjaajan on tärkeä neuvotella kyseisten työpisteiden työntekijöiden kanssa.

Lisäksi **työtehtävien valinta** -kategoriassa yhteistyö nousi merkittäväksi ominaisuudeksi, jotta työpaikan tarpeet, esim. poissaolevien työntekijöiden sijaisena toimiminen ja työtehtävien kiireellisyys tulevat huomioiduksi työtehtävien

[4] tässä asiantuntijalla viitataan sanan kansanomaiseen merkitykseen, ei asiantuntijuus –tutkimuksen mukaiseen merkitykseen.

valinnassa. Eri lähteistä keräämänsä tiedon varassa työpaikkaohjaaja voi yhteistyöllä koko työyhteisön ja oppijan kanssa valita sekä hänen itsensä, mutta erityisesti työpaikan kannalta mielekkäitä työtehtäviä.

Millä perusteilla työssäoppijan päivittäiset työt valitaan työpaikalla?

1.Sijoitetaan siihen työhön missä on kiirettä.

2.Aikalailla samat työtehtävät, jos joku on poissa tai on jokin erit. tilanne arvioidaan uudelleen, joustoon on myös työssäoppijan opittava.

3.Sillä perusteella, että hän saa mahdollisimman monipuolisen kuvan työpaikan toiminnoista ja saa erilaisia kokemuksia.

Pääsääntöisesti **työsuorituksen ohjaamisessa** on kyse työpaikkaohjaajan ja oppijan välisestä vuorovaikutuksesta. Mutta tilanteessa, jossa työpaikkaohjaaja ja oppija eivät voi aina työskennellä samassa työvuorossa tai samoissa tehtävissä, työyhteisön muut jäsenet ohjaavat oppijaa. Tällöin työyhteisön jäsenet ja työpaikkaohjaaja välittävät toisilleen tarvittavaa informaatiota ohjaamista varten. Tällaista informaatiota liittyy esimerkiksi työturvallisuuskysymyksiin ja muihin säädöksiin ja normeihin, jotka koskevat työssäoppijan toimintaa työpaikalla.

Edellä on jo viitattu arvioinnin nelikanta –malliin, jossa yhtenä osana on työpaikan edustajat. Tässä työpaikan edustajana ei toimi pelkästään työpaikkaohjaaja, vaan työpaikkaohjaajan välityksellä koko työyhteisö. **Arvioinnissa** työpaikkaohjaaja tarvitsee tietoa kokeneilta työtovereilta ja muilta työyhteisön jäseniltä, jotka ovat osallistuneet ohjaamisprosessiin. Arvioinnissa yhteistyö koko työyhteisössä ei rajoitu ainoastaan yhteisen arviointipalaverin järjestämiseen, vaan työyhteisön jäseniltä odotetaan havainnointia ja oppijan jatkuvaa arviointia sekä palautteen antoa koko oppimisjakson ajan. Tämä, monelta eri henkilöltä tuleva tieto mahdollistaa rehellisen ja oppijan kehitystä tukevan arvioinnin, mihin työpaikkaohjaajat viittaavat kuvatessaan onnistunutta arviointia.

5.4 Työpaikkaohjaajan ja yrityksen asiakkaiden yhteistoiminnassa muodostuva tieto

Vaikka arvioinnin nelikanta –malliin on jo viitattu edellä, kuvataan tämä yhteistoiminta myös omana luokkanaan. Yhteistyö työpaikkaohjaajan ja organisaation sidosryhmien välillä muodostui omaksi yhteistyön osa-alueeksi erityisesti **arviointi** -alakategoriassa. Työpaikkaohjaajalle muodostuu oppimisen arviointia varten tietoa oppijan toiminnasta, jota hän voi hyödyntää palaute- ja arviointikeskusteluissa. Tätä tietoa arviointia varten työpaikkaohjaaja voi saada kahdesta eri lähteestä: 1)virallisista asiakaspalautekaavakkeista tai 2)epävirallisista kontakteista, esimerkiksi havainnoimalla oppijan työskentelyä potilaan kanssa. Huomioitavaa on, että työpaikkaohjaaja voi yhdessä oppijan kanssa kerätä virallista asiakaspalautetta, josta myös oppija saa kokemuksen asiakaslähtöisestä laatutyöskentelystä. Näin arviointi on avointa ja aidosti oppijan ammatillista kehitystä tukevaa.

> *Mikä on tärkeää opiskelijan työpaikalla oppimisen edistymisen seuraamisessa ja arvioinnissa?*
>
> *1.Se miten hän suhtautuu vanhuksiin, vammaisiin, mielenterveyspotilaisiin ja alkoholisteihin.*
>
> *2.Asiakkailta saatu palaute, työtovereilta saatu palaute, opiskelijan lähiohjaajan antama tuki ja läsnäolo.*

5.5 Yhteenveto yhteistoiminnassa muodostetuista tiedoista

Edellä on kuvattu tutkimuksen ydinkategorian, -**'yhteistoiminnassa muodostettu tieto'**, luokkia ja luokkien ominaisuuksia. Tämä on työssäoppimisen ohjaamisen keskeinen ilmiö, jonka varassa ohjausprosessi etenee. Työpaikkaohjaaja muodostaa yhteistyössä muiden työssäoppimisprosessiin osallistuvien kanssa itselleen tarvittavaa tietoa työssäoppimisen ohjaamista varten ohjausprosessin eri vaiheissa. Näistä elementeistä muodostuvat tiedon muodostamisen kontekstit. Näitä

kontekssteja ovat työssäoppimisprosessin suunnittelu-, oppijan toiminnan ohjaus-ja arviointi, lisäksi kontekstin toinen osa muodostuu siihen liittyvistä yhteistyötahoista. Näitä yhteistyötahoja ovat työpaikkaohjaaja-oppija, työapaikkaohjaaja-oppilaitoksen edustaja, työpaikkaohjaaja-työyhteisön muut edustajat ja työpaikkaohjaaja-yrityksen sidosryhmät. Ohjausprosessissa vaadittava tieto, joka näissä konteksteissa muodostuu voidaan jakaa seuraaviin käsiteluokkiin: 1)yksilöpsykologinen tieto, 2)oppimisen ohjaukseen liittyvä tieto, 3)työympäristöön liittyvä tieto ja 4)oppijan toimintaan liittyvä tieto.

Näin analyysin avulla on saatu muodostettua kuva työssäoppimisprosessin ohjauksesta ilmiönä. Tätä kuvaa on muodostettu erityisesti työpaikkaohjaajien näkökulmasta, jotta tarkemmin voidaan analysoida työpaikkaohjaajan tehtäviä ja rooleja tässä prosessissa. Seuraavaksi esitetään tutkimuksen keskeiset tulokset grounded –teorialle tyypillisen kertomuksen muodossa, työpaikkaohjaajan näkökulmasta niin, että kuvaus antaa jo vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin.

6 Työpaikkaohjaaja ja työssäoppimisprosessi

Ennen tutkimuksen substantiivisen teorian luomista Strauss(1990,s.116) suosittaa että, huolellisen analyysin pohjalta tutkittavalle ilmiölle rakennetaan 'story'. Tämä kertomus on tarkka kuvaus empirian kielellä, siitä mikä on tutkimuksen keskeinen ilmiö, ydinkategoria, ja mitä sen ilmiön ympärillä tapahtuu. Tähän kuvaukseen saatu aineisto on siis syntynyt kolmen analyysivaiheen aikana. Laadullisen tutkimuksen analyysin periaatteen mukaan tässä analyysissa ovat olleet mukana tutkimusaineisto, tutkijan omat kokemukset ja aihepiiriin liittyvä aiempi tutkimus, jotka ovat tuloksissa erottamattomina kokonaisuuksina. Tämän kertomuksen tulee myös vastata tutkimusongelmaan; lisäksi tämä 'story' on myöhemmin substantiivisen teorian luomisen pohjana.

Työssäoppimisprosessin lähtökohtana on, että sen tulee olla suunniteltua, tavoitteellista ja ohjattua, lisäksi sitä tulee arvioida. Tämä työssäoppimisen prosessinomaisuus rakentaa myös työssäoppimisen ohjaamisprosessista tapahtumien sarjan, joka etenee tietyssä järjestyksessä. Työssäoppimista työpaikoilla ohjaa työpaikkaohjaaja. Koko työssäoppimisprosessin ohjaaminen alkaa jo oppimisprosessin suunnitteluvaiheessa, etenee tavoitteiden asettelun, oppijan työympäristössä toimimisen ja työsuoritusten ohjaamisen kautta arviointi- ja palautteenantovaiheeseen. Käsitteellisesti on erotettava toisistaan työssäoppimisen ohjaamisprosessi, jolla tarkoitetaan koko oppimisprosessin ohjaamista ja oppijan työsuoritusten ja työympäristössä toimimisen ohjaaminen, jotka ovat vain osa koko oppimis- ja ohjausprosessia. Samoin työssäoppimisen kokonaisarviointi on erotettava siitä arviointi- ja palautteenantoprosessista, jolla oppijan toimintaa ja työsuoritusten oppimista työympäristössä ohjataan. Oppijan toiminnan ja työsuoritusten arviointi työympäristössä on yksi osa oppijan työssäoppimisen kokonaisarvioinnin kriteerejä.

Työssäoppimisen ohjaaminen on jatkuva vuorovaikutusprosessi työpaikkaohjaajan ja työssäoppimisprosessiin osallistuvien muiden yhteistyötahojen kanssa, joita tämän aineiston perusteella ovat oppilaitoksen edustaja, oppija, työyhteisön muut jäsenet ja organisaation asiakkaat. Tässä vuorovaikutusprosessissa työpaikkaohjaaja yhdessä eri yhteistyötahojen kanssa muodostaa tietoa ohjausprosessia varten. Myös varsinainen ohjausprosessi tapahtuu

samojen vuorovaikutusprosessien kautta, joista keskeisin on työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen vuorovaikutus. Sekä tiedon rakentamisprosessi ja ohjausprosessi ovat kronologisesti yhtäaikaisia, johon useat eri yhteistyötahot oppimisprosessin eri vaiheissa osallistuvat.

Jokaisella tähän ohjausprosessiin osallistuvalla on omat kokemuksensa ja niistä muodostuneet tietonsa, jotka osallistuja tuo tähän yhteiseen vuorovaikutusprosessiin. Ohjausprosessiin osallistuvat henkilöt liittyvät tähän prosessiin vaihtelevasti, mutta ohjausprosessissa ei ole vaihetta, jossa ohjauksen kontekstina ei olisi yhteistyö. Näin voidaan todeta, että työpaikkaohjaajalla, -eikä muillakaan ohjausprosessiin osallistuvilla henkilöillä, ole itsellään riittävästi tarvittavia tietoja ja taitoja, jotta työssäoppimisen ohjaamisesta voisi selviytyä työssäoppimiselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti, vaan yhteisesti muodostettu tieto ja yhteinen osallistuminen ohjausprosessiin on välttämätöntä.

Työpaikkaohjaajalla on kuitenkin keskeinen asema tässä yhteistyön verkostossa, häntä voidaan pitää ohjausprosessia varten muodostuneen tiedon 'keskusyksikkönä'. Ohjausprosessin eri vaiheissa työpaikkaohjaaja on toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, -sanallinen ja toiminnallinen vuorovaikutus, yhteistyössä muihin ohjausprosessiin osallistuvien kanssa. Hän on ainut henkilö yhteistyöverkoston jäsenistä, jolla on mahdollisuus omaksua kaikki ohjausprosessissa muodostuva ja siinä tarvittava tieto-taito. Keskeisin yhteistyötaho ohjausprosessissa on oppija, vuorovaikutus oppijan ja työpaikkaohjaajan välillä muotoutuu henkilökohtaiseksi ja oppijan kokonaispersoonallisuutta tukevaksi 'rinnalla kulkijan' suhteeksi ammatin opettamisen lisäksi. Erityisesti tässä vuorovaikutuksessa muodostuu myös se tieto, jonka avulla sekä ohjaaja että oppija voivat uudistaa aiempia tietorakenteitaan.

Yhteisesti muodostunut tieto, jota työpaikkaohjaaja tarvitsee ohjausprosessissa voidaan jakaa neljään eri luokkaan: 1)yksilöpsykologinen tieto, 2)organisaatiota koskeva tieto, 4)työsuorituksiin liittyvä tieto-taito sekä 3)oppimisen ohjaamisen tieto-taito. Yksilöpsykologinen tieto käsittää tiedon nuoren elämänvaiheesta ja oppijan persoonallisuudesta. Lisäksi se pitää sisällään yksilön oppimisen psykologiaa, erityisesti aikuisen oppimiseen liittyvää tietoa. Yksilöpsykologinen tieto on merkittävä tiedon alue ohjattaessa oppijoita itseohjautuvuuteen ja itsearviointiin ja muiden oppijan metataitojen kehittämisessä.

Tätä tietoa työpaikkaohjaaja rakentaa yhdessä työssäoppijan ja oppilaitoksen edustajien kanssa.

Oppimisen ohjaamiseen liittyvä tieto rakentuu tiedoista ja taidoista, joita toisen ihmisen oppimisen ohjaamisessa tarvitaan. Työpaikkaohjaajan on hallittava suunnitelmien laatiminen, tavoitteiden asettelu, ohjaamisen menetelmät ja oppimisen arviointi. Tämän tiedon rakentamisessa työpaikkaohjaajan keskeiset yhteistyötahot ovat oppilaitoksen edustajat ja työssäoppija. Näiden vuorovaikutussuhteiden kautta työpaikkaohjaajalla on mahdollisuus luoda edellytykset onnistuneelle ohjausprosessille.

Organisaatiota koskeva tieto käsittää organisaation eri osastojen ja henkilöstön koko kuvan ja tuotantoprosessin tuntemisen. Tämän tiedon rakentaminen edellyttää työpaikkaohjaajalta yhteistyötä työyhteisön muiden jäsenten kanssa, myös esimiesten ja muun johdon kanssa. Kirjalliset dokumentit ja muut julkaisut ovat myös hyviä tietolähteitä. Työsuoritukseen liittyvä tieto-taito käsittää työpaikkaohjaajan oman työtehtävän suorittamisen osaamisen, mutta myös mahdollisimman usean tuotantoprosessiin kuuluvan työtehtävän tuntemisen. Tätä tietoa työpaikkaohjaaja voi rakentaa yhdessä työyhteisön muiden jäsenten kanssa. Yhteistyössä oppilaitoksien edustajien ja työssäoppijan kanssa tähän tietoon on mahdollista rakentaa myös työsuoritukseen liittyvää teoreettista osuutta, joka edesauttaa työn kehittämistä ja laadun varmistusta.

Työssäoppimisen ohjausprosessi alkaa koko prosessin yhteisellä suunnittelulla ennen työskentelyn aloittamista työpaikalla. Tässä suunnittelussa ovat mukana sekä oppilaitoksen edustaja, työpaikkaohjaaja ja työssäoppija. Kun työssäoppimisjakso alkaa työpaikalla työssäoppija ja työpaikkaohjaaja tarkentavat suunnitelmia asettavat yhdessä oppimiselle tavoitteita. Tavoitteiden asettelussa tulee huomioida sekä oppijan lähtötaso, oppimissuunnitelmat, yksilölliset valmiudet että myös työpaikan tarpeet ja mahdollisuudet. Tavoitteiden asetteluun voivat osallistua myös työyhteisön muut jäsenet, jotta työympäristön mahdollisuudet tulee hyödynnettyä mahdollisimman laajasti.

Työtehtävien valinnan työpaikkaohjaaja ja työssäoppija tekevät yhdessä neuvotellen. Tarkoituksena on saada mahdollisimman laaja kuva organisaation toiminnasta ja tätä varten työssäoppija ja työpaikkaohjaaja neuvottelevat työtehtävien valinnasta myös työyhteisön muiden työntekijöiden kanssa.

Työtehtävien valintaan vaikuttavat oppimisprosessin onnistumisen lisäksi myös oppijan yksilölliset valmiudet.

Työsuorituksen ohjaamisessa työpaikkaohjaajan ja työssäoppijan yhteistyötä voidaan kutsua perussuhteeksi, mutta myös työyhteisön muut jäsenet osallistuvat oppijan ohjaamiseen. Työympäristössä toimimisen ja työsuoritusten ohjaustilanteet ovat oppijalle luonteeltaan formaaleja oppimistilanteita, joissa oppija osallistumisprosessin ja vuorovaikutuksen kautta omaksuu ja muodostaa tarvittavaa tietoa työtehtävän suorittamista varten. Parhaimmillaan sama tilanne on työpaikkaohjaajalle itselleen informaali oppimistilanne, jossa oma työ yhteisen tarkastelun kautta toimii oppimisen lähteenä. Työssäoppijan oppiminen tapahtuu aluksi mallioppimisen ja yrityksen ja erehdyksen kautta, johon työpaikkaohjaaja ja oppija itse liittävät keskustelua, kysymyksiä ja kyseenalaistamista. Lisäksi vuorovaikutus työyhteisön muiden jäsenten kanssa, osallistuminen laatu- ja kehitysprojekteihin tuovat oppimisprosessiin mukaan kriittisyyttä ja toimintamallien uudistamista. Toiminnallisuuden lisäksi ohjaus on oppijan ja ohjaajan välistä tasavertaista dialogia. Lisäksi uudistavan oppimisen välineenä toimivat oppilaitoksesta saatava teoreettinen tieto. Oppijan oma aktiivisuus ja itsenäinen toiminta edesauttavat oppimisen merkityksellisyyttä.

Työpaikkaohjaaja arvioi oppijaa ja hänen oppimistaan koko ohjausprosessin ajan. Erityisen arvioinnin kohteena ovat työsuoritukset, joista työpaikkaohjaaja antaa palautetta oppijalle joko suorituksen aikana tai jälkeenpäin. Muita arvioitavia kohteita ovat oppimaan oppimisen taidot ja sopeutuminen työyhteisöön. Oppijan toiminnan ja työsuoritusten arviointiin osallistuvat työpaikkaohjaajan lisäksi muut työyhteisön jäsenet ja oppilaitoksen edustaja, lisäksi tärkeä osuus on oppijan itsearvioinnilla.

Pienempien kokonaisuuksien arvioinnin jälkeen työpaikkaohjaaja ja oppija tarkastavat uudestaan oppimisen suunnitelmia ja tavoiteasettelua. Näin aiemmat kokemukset ja saatu palaute voivat olla vaikuttamassa oppimisprosessiin ohjausprosessin edetessä. Lopullinen työssäoppimisen arviointi, johon osallistuvat kaikki ohjausprosessissa mukana olleet jäsenet on työssäoppimisjakson lopussa. Tätä arviointia varten työpaikkaohjaaja, oppilaitoksen edustaja ja oppija keräävät aineistoa arviointia varten kaikilta ohjausprosessiin osallistuneilta, myös organisaation asiakaspalaute otetaan mukaan arviointiin. Oppijaa koskevaan

kokonaisarviointiin liitetään vielä oppijan itsearviointi sekä mahdolliset oppilaitoksen edustajan arvioimat portfoliot ja oppimistehtävät.

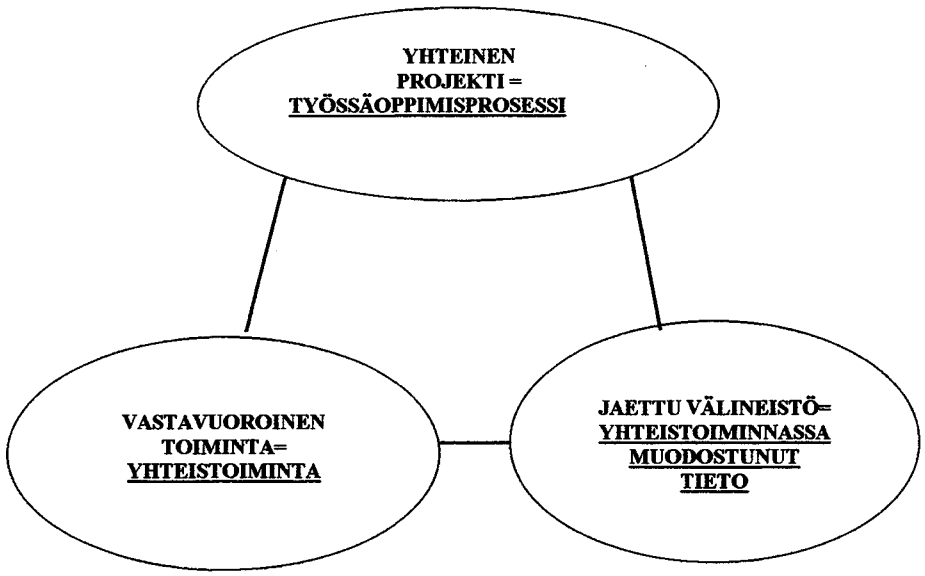
Työpaikkaohjaajan ohjausprosessin palkitsevimpia tekijöitä on oppijan onnistuminen työtehtävän hoidossa ja positiivisten oppimiskokemusten tuottaminen oppijalle. Lisäksi hän saa tyydytystä oman ammattitaitonsa siirtämisestä nuoremmalle sukupolvelle ja siitä, että nuori oppii kunnioittamaan ammatti-ihmisiä ja arvostamaan ammattitaitoa. Haasteellisimmaksi tehtäväksi työpaikkaohjaaja kokee oppimisen arvioinnin. Suurimpia esteitä työssäoppimisen ohjaamiselle ovat ympäristön asettamat reunaehdot kuten esimerkiksi ajan puute ja häiriötekijät työympäristössä sekä motivaatiotekijät.

7 Työssäoppimisen ohjaamisen ohjausyhteisö ja oppijan yhteistoiminnallinen ohjaaminen

Työssäoppimisen ohjaamisen ohjausyhteisö

Etienne Wenger (1999) on kuvannut käytännön yhteisöjä oppimisen sosiaalisena kontekstina. Käytännön yhteisöt ovat pieniä ihmisryhmiä, joilla on ryhmän toimintaa ohjaavia käytännöllisiä ja tiedollisia yhteisiä tavoitteita. Ihmisen arkielämässä tällaiset yhteisöt ovat jokapäiväisiä, mutta niiden olemassaoloa ei aina tiedosteta. Usein ihmiset kokoontuvat tällaisiin ryhmiin epävirallisesti, jonkun heitä yhteisesti kiinnostavan asian vuoksi. Kuitenkin osallistumalla tällaisiin käytännön yhteisöihin ihmiset oppivat niiden sosiaalisten vuorovaikutusten ja yhteisten ongelmanratkaisuprosessien kautta, joiden kanssa yhteisö työskentelee(Wenger&Snyder 1999.) Tällaisia käytännön yhteisöjä muodostuu myös työyhteisöissä joko epävirallisesti tai yhteisestä sopimuksesta jonkun tehtävän ratkaisemiseksi. Työyhteisöissä näitä yhteisöjä voidaan kutsua osaamisyhteisöksi, joissa yhteinen osaaminen ja tieto ovat samalta alueelta. Osaamisyhteisö jakaa ja samalla muodostaa tietoa yhteisessä vuorovaikutusprosessissa(Hakkarainen 2000).

Tällaisia käytännön yhteisöjä Hakkarainen(2000) kuvaa kolmen osatekijän avulla. Ensiksi käytännön yhteisöt rakentuvat jonkun projektin, yrityksen tai tehtävän suorittamisen ympärille. Yhteisön yhteinen tavoite on saavuttaa yhteinen päämäärä. Toiseksi käytännön yhteisössä asioita tehdään yhdessä toisten jäsenten kanssa, käytännön yhteisölle on ominaista sitoutuminen yhteiseen toimintaan ja vastuun kantamiseen. Jäseniltä edellytetään ponnisteluja ja vaivannäköä tavoitteiden saavuttamiseksi. Kolmas osa, josta käytännön yhteisön kuva rakentuu, on jaetun välineistön tuottaminen. Jaettu välineistö käsittää tietoa, käsitteitä, työvälineitä, tarinoita, jotka syntyvät yhteisön jäsenten vuorovaikutuksen tuloksena. Jaettu välineistö on se vuorovaikutuksen tulos, joka syntyy käytännön yhteisön sosiaalisissa kontekstissa(Hakkarainen 2000).



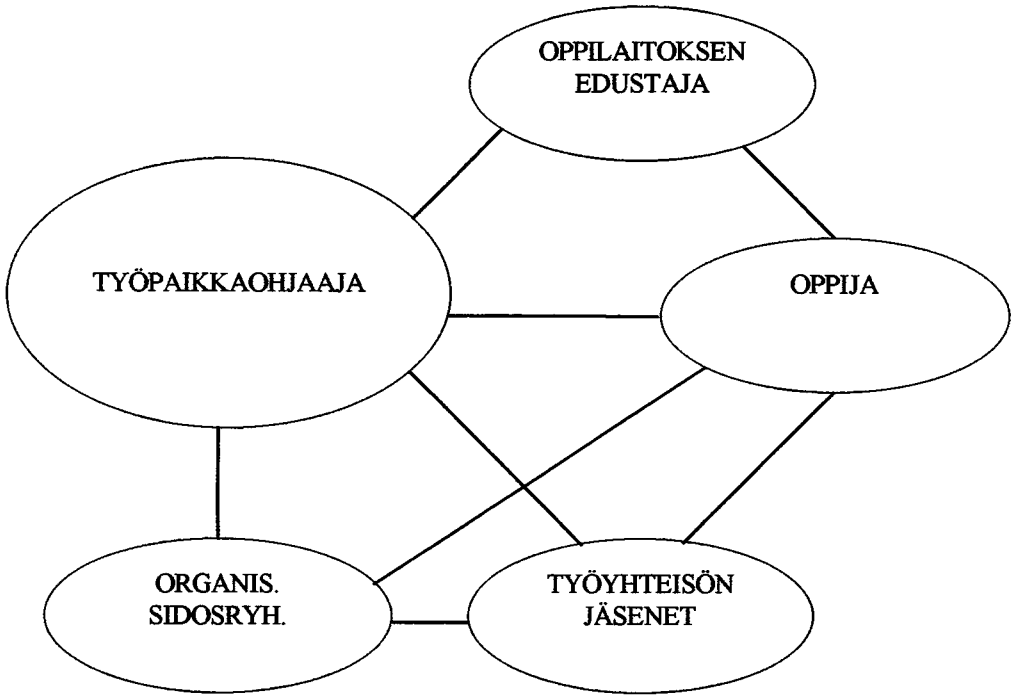
Kuva 1.Työssäoppimisen ohjausyhteisön osatekijät.(vrt.Hakkarainen 2000)

Burk(2000) erottaa käytännön yhteisön tiimistä sillä, että tiimi, erityisesti työpaikoilla on johdon asettama ja sillä on selkeä päämäärä sekä toiminta-aika(Burk 2000.) Joiltain osin työssäoppimisen ohjaamisesta vastaava ryhmä muistuttaa myös tiimiä, erityisesti moniammatillista tiimiä, mutta ryhmän väljyyden ja osin epävirallisen luonteen vuoksi siinä on enemmän käytännön yhteisön piirteitä. Ryhmä on luonteeltaan epävirallinen mm. siitä syystä, että työnantajien edustajilla ei ole velvollisuutta osallistua ryhmän työskentelyyn, vaan osallistuminen on riippuvainen kunkin työpaikkaohjaajan omasta kiinnostuksesta. Tähän viittaa esim. Kollanus: '*..oppilaitoksen ja yrityksen välille syntyvä suhde ei ole asiakassuhde eikä sopimussuhde, josta seuraisi velvoitteita toista osapuolta kohtaan*'(Kollanus 1999,s.28.)

Aiemmin on kuvattu tämän tutkimuksen ydinkategorian muodostumista ja niitä yhteistoiminnallisia tilanteita, joissa työpaikkaohjaaja ja muut osallistujat muodostavat ohjausprosessissa tarvitsemaansa tietoa. Työssäoppimisen ohjaamiseen liittyvää ryhmää voidaan kuvata Wengerin(1999) käytännön yhteisön mallilla. Työssäoppimisen ohjaamisen käytännön yhteisö muodostuu siitä yhteistyöverkostosta, joka rakentuu työpaikkaohjaajan ympärille. Tämän yhteisön yhteinen maailma on sen ammattialan toimintaympäristö, jonka koulutuksesta on kyse ja jäsenten yhteisenä tavoitteena on onnistuneen työssäoppimisprosessin

tuottaminen työssäoppijalle. Jäsenet tekevät työtä, -työssäoppimisen ohjaaminen, yhdessä ja kukin yhteisön jäsen sitoutuu myös omassa toiminnassaan kantamaan vastuuta yhteisen prosessin onnistumisesta.

Tähän käytännön yhteisöön kuuluvat työssäoppimisen ohjaamisessa työpaikkaohjaajan lisäksi työssäoppija, oppilaitoksen edustaja, työyhteisön muut jäsenet ja organisaation sidosryhmät, mm.asiakkaat.. Käytännön yhteisöä, joka kantaa vastuuta työssäoppimisen ohjaamisesta, voidaan kuvata käsitteellä **työssäoppimisen ohjausyhteisö**. Työssäoppimisen ohjausyhteisön ydinhenkilö on työpaikkaohjaaja.



Kuva 2. Työssäoppimisen ohjausyhteisön yhteistyöverkosto.

Työssäoppimisen ohjaamisen yhteistoiminta- ja tiedon muodostamisprosessit

Käytännön yhteisön jäsenten on osallistuttava yhteiseen projektiin tai tehtävään, osallistuminen merkitsee vuorovaikutusta yhteisön jäsenten kesken. Wengerin(1999) kuvaa tällaista toimintaa käsitteellä osallistuminen. Tämän tutkimuksen pääkategorioiden yhteistä tekijää, -yhteistoiminta, voidaan pitää Wengerin(1999) osallistumis –ilmiön kaltaisena, jossa työssäoppimisprosessiin liittyvät jäsenet osallistuvat yhteistoiminnallisesti työssäoppimisen ohjaamiseen.

Työssäoppimisen ohjaamisen teoreettisessa tarkastelussa tätä ilmiötä kuvataan käsitteellä **yhteistoiminta**.

Wengerin mallissa käytännön yhteisön jäsenet tuottavat yhteistoiminnallaan toimintaansa kuvaavaa välineistöä, jota ovat mm. yhteisön tunnukset, merkit, ammattilaisten toimintaa tukevat kaavakkeet, diagrammat, ideat, abstraktit käsitteet, symbolit ja mallit. Tämä Wengerin(1999)jaettu välineistö on ilmiönä sama kuin tämän tutkimuksen ydinkategoria: yhteisen toiminnan kautta muodostunut tieto, jonka varassa työssäoppimisen ohjaaminen etenee. Näin tässä työssäoppimisen ohjaamisen teoreettisessa mallissa jaettua välineistöä kuvataan käsitteellä **yhteistoiminnassa muodostettu tieto**, jolla on yhteys tutkimuksen ydinkategoriaan ja tätä kautta empiiriseen aineistoon.

Wengerin(1999) kuvaama jaettu välineistö toimii yhteisön toiminnan välineenä ja on samalla toiminnan tulos; myös työssäoppimisen ohjausyhteisö toimii tällaisen välineistön, joka edellä nimettiin käsitteellä 'yhteistoiminnassa muodostettu tieto', varassa, samalla tämä tieto on yhteisen toiminnan tulosta. Tällaista prosessia, jonka tuloksena välineistö syntyy Wenger(1999) kutsuu käsitteellä esineellistäminen. Esineellistämisprosessin aikana yhteisön kokemuksia ja toimintakäytäntöjä muunnetaan ulkoiseen ja kommunikoitavaan muotoon, siinä abstraktio tai ajatus käsitteellistetään niin, että se tulee konkreettisen objektin kaltaiseksi. Näin abstraktio tai ajatus voi uudessa, esineellistyneessä muodossa toimia vuorovaikutuksen välineenä (Hakkarainen 2000, Collective 2000). Kun edellä on osallistumista kuvattu yhteistoiminnalla ja jaettua välineistöä yhteisesti muodostetulla tiedolla, on loogista, että esineellistäminen saa työssäoppimisen ohjaamisen tarkastelussa käsitteen **tiedon muodostaminen.**

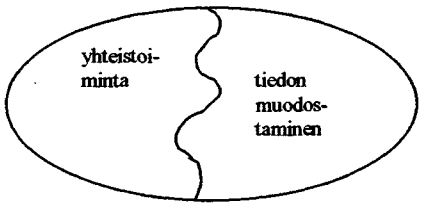
Työssäoppimisen ohjausyhteisössä kullakin jäsenellä on oma osa-alueensa tiedon muodostamisprosessissa, tämä osa-alue määräytyy kunkin jäsenen oman perusyhteisön kautta. Opettajalla tämä on se asiantuntijayhteisö, joka toimii kyseisellä tuotanto- ja opetusalueella ja hänen osuus yhteisestä tiedosta käsittää teoreettista ja laajempaa alakohtaista tietoa, tietoa oppimisesta ja sen ohjaamisesta sekä tietoa työssäoppijasta. Oppija kuuluu opiskelijayhteisöön, jossa he reflektoivat kokemuksiaan ja tätä kautta rakentavat tietoa oppimisprosessista, tietoa itsestään, omista oppimisvalmiuksistaan ja osaamisestaan. Työyhteisön jäsenet, myös työpaikkaohjaaja, muodostavat oman yhteisönsä ja tässä ryhmässä he hallitsevat kukin oman osuutensa tuotantoprosessista. Lisäksi asiakkailla on oma yhteisö

yritysten verkostossa, heidän kokemuksensa organisaation ja sen jäsenten toiminnasta on osa yhteisesti muodostuvaa tietoa. Näin ohjausyhteisön jäsenet kukin liittyvät omasta **perusyhteisöstään** käsin työssäoppimisen ohjausyhteisöön ja tuovat kukin oman osuutensa yhteisesti muodostettuun tietoon.

Työssäoppimisen ohjaamisen yhteistoiminnan ja tiedon muodostamisen dialektisuus

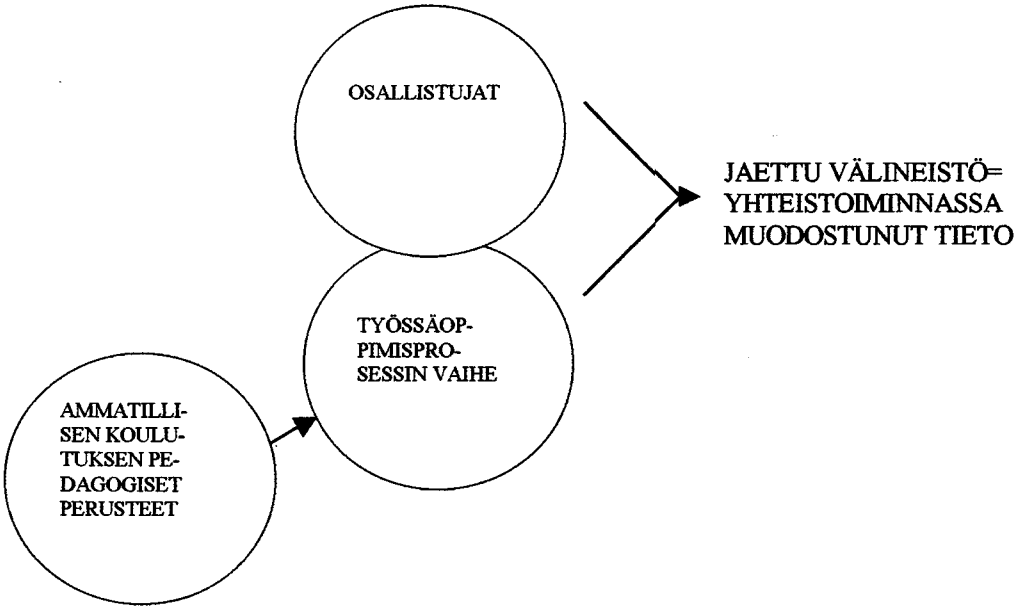
Wengerin(1999) kuvaama esineellistämisprosessi mahdollistuu vain yhteisön jäsenten osallistumisen kautta. Osallistumisprosessia ja esineellistämistä ei voida erottaa toisistaan, vaan osallistuminen edellyttää esineellistyneitä käsitteitä ja toisaalta esineellistäminen ei ole mahdollista ilman osallistumista. Näin käytännön yhteisön toiminta voidaan nähdä **osallistuminen ja esineellistämisen dialektisena prosessina**(Hakkarainen 2000). Myös työssäoppimisen ohjaamisessa voidaan nähdä tämä dialektiikka. Sekä prosessin ohjaaminen ja sen keskeinen ilmiö(yhteistoiminta)että sitä varten muodostettava tieto(yhteistoiminnassa muodostettu tieto) ovat samanaikaisia, toisistaan erottamattomia prosesseja. Ohjausprosessi ei siis ole irrallinen prosessi, joka alkaa siihen tarvittavan tiedon muodostamisen jälkeen, vaan ohjausprosessi itsessään tuottaa siihen tarvittavan tiedon. Toisaalta ohjausprosessi edellyttää yhteisesti muodostettua tietoa, koska kukaan työssäoppimisen ohjausyhteisön jäsenistä ei omaa kaikkea ohjausprosessissa tarvittavaa tietoa itsellään ennen prosessin alkua.

Työssäoppimisen ohjaaminen etenee kronologisesti tietyn, ennalta määrätyn suunnitelman mukaan. Tämän suunnitelman puitteet määräytyvät opetushallituksen työssäoppimista koskevasta määrittelystä, jonka mukaan työssäoppimisen tulee olla suunniteltua, tavoitteellista, ohjattua ja sitä tulee arvioida. Työssäoppimisen ohjaaminen on **ohjaamisen yhteistoiminnan ja yhteisen tiedon muodostamisprosessien välistä dialektiikkaa suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen, työympäristössä toiminnan ohjaamisen sekä arvioinnin aikana**.



Kuva 3. Yhteistoiminnan ja tiedon muodostamisen dialektisuus.

Työssäoppimisprosessin eri vaiheissa ohjausyhteisön jäsenet osallistuvat vaihtelevasti yhteistoimintaan. Näin työssäoppimisen ohjaamisen se konteksti, jossa yhteistoiminnan ja tiedonmuodostamisen dialektiikka tapahtuu, rakentuu ensiksi henkilöistä ja heidän toiminnastaan(=yhteistoiminta) ja toiseksi meneillään olevan työssäoppimisprosessin vaiheen aihealueesta. Näitä aihealueita on muodostettu tässä tutkimuksessa kolme: työssäoppimisen suunnittelu ja tavoitteellisuus, oppijan toiminnan ohjaaminen sekä arviointi. Aihealueeseen tuovat oman osansa ammatillisen koulutuksen teoreettiset perusteet kuten kompetenssi- ja kvalifikaatiotutkimus, itseohjautuvuus, työprosessitietous, tiedon muuntumisprosessit organisaatiossa ja arvioinnin reflektiivisyys sekä oppijan itsereflektio. Tätä yhteistoiminnan kontekstia voidaan kuvata käsitteellä *osallistumiskonteksti*. Osallistumiskontekstin jäsenet ja työssäoppimisprosessin vaiheet teoreettisine perusteineen vaikuttavat yhteistoiminnan ja tiedon muodostuksen dialektiikkaan niin, että esineellistämisprosessin tuloksena muodostunut tieto määräytyy kontekstin substanssin mukaan sekä on ainutkertaista ja yksilöllistä. Yleisesti voidaan kuvata vain perusteita, joiden pohjalta tiedon muodostaminen tapahtuu. Seuraavassa tarkastellaan näiden kolmen aihealueen tiedon muodostamisen perusteita ja niitä esineellistämisprosesseja, joilla tietoa muodostetaan.



- kompetenssi- ja kvalifikaatiotutkimus
- itseohjautuvuus
- työprosessitietoisuus
- ammattialan teoreettinen tieto
- praktinen tietäminen
- itsearviointi

Kuva 4. Osallistumiskontekstin muodostuminen.

7.1 Työssäoppimisprosessin suunnittelun ja tavoiteasettelun osallistumiskontekstit

Työssäoppimisen suunnittelu rakentuu kahdesta suunnittelun tasosta: työssäoppimisjakson **1)yleissuunnittelusta** ja **2)oppijan konkreettisista oppimissuunnitelmista(=työssäoppimisen sisällöllinen suunnittelu).** Työssäoppimisprosessin ohjausyhteisölle tämän osallistumiskontekstin jaettu välineistö on välttämätön perusta, jonka varassa työssäoppimisen ohjausprosessi voi lähteä liikkeelle. Työssäoppimisjakson suunnittelun osallistumiskontekstit muodostuvat työpaikkaohjaajan, oppijan ja oppilaitoksen edustajien jäsenyydestä sekä yleissuunnittelun ja sisällöllisen suunnittelun aihealueista. Työssäoppimisjakson tavoitteiden asettelu liittyy kiinteästi oppimisen sisällölliseen suunnitteluun, joten sen aihealueen jaettu välineistö syntyy tämän

osallistumiskontekstin yhteydessä. Molempien suunnitteluprosessien yhteydessä työpaikkaohjaajat painottivat yhteistyön merkitystä ehdollisena suunnitelmien, tavoiteasettelun ja tätä kautta koko työssäoppimisprosessin onnistumiselle.

Ensimmäinen suunnittelun ja tavoiteasettelun yhteistoiminnan konteksti on työssäoppimisen **yleissuunnittelu**, jossa työpaikkaohjaaja ja oppilaitoksen edustaja sopivat työssäoppimisen käytännön järjestelyistä. Käytännön järjestelyissä työssäoppimisjaksojen ajallisella sijoittamisella on merkittävä vaikutus sillä kuinka hyvin työssäoppimisjaksot voidaan liittää työpaikan omiin toimintasuunnitelmiin sopiviksi. Työpaikkaohjaajat korostivat aineistossa, että työssäoppimisjaksojen sijoittamisessa olisi ensisijaisesti otettava huomioon työympäristön vaihtuvat tilanteet ja tarpeet. Näin voidaan varmistaa, että työympäristön tapahtumat mahdollistavat oppijalle monipuolisia kokemuksia. Samalla tässä osallistumiskontekstissa voidaan sopia työssäoppimisjaksojen pituudesta ja teoriaopintojen sovittamisesta työssäoppimisjaksojen väliin. Oppilaitoksen edustaja tuo tähän kontekstiin oman tietämyksensä koulutuksen ja opetusjärjestelyjen säädösten säätelemistä reunaehdoista, jotka vaikuttavat työssäoppimisjaksojen käytännölliseen suunnitteluun.

Toinen käytännön järjestelyihin liittyvä aihealue on **oppimissuunnitelmien laatimisen käytännöt**. Oppilaitoksen edustajalla on merkittävä rooli sen tiedon muodostamisessa, jonka avulla työpaikkaohjaaja muodostaa kuvan oppimissuunnitelmien laatimisprosessista. Oppimisen suunnittelu, kuten koko oppimisen ohjaaminen on työpaikkaohjaajalle vieras aihealue, koska hyvin harvoin työpaikoilla on oppimisen asiantuntijoita, jotka toimivat työnopettajina. Yleisimmin työssäoppimisen ohjaus on jonkun työntekijän vastuulla. Työpaikkaohjaaja tarvitsee työssäoppimisprosessin tässä vaiheessa erityisesti tietoa siitä mitä oppilaitos edellyttää oppijan laatimilta työssäoppimisjakson suunnitelmilta ja mitkä ovat oppilaitoksen odotukset oppijan itseohjautuvuudesta suunnitelmien laatimisessa. Tätä välineistöä voidaan kutsua metataitoihin liittyväksi tietämykseksi, jolla ohjataan oppimista ja käsitellään siihen liittyvää tietoa, mm oppimissuunnitelmien laatimista.

7.1.1 Kvalifikaatiot työssäoppimisen suunnittelun lähtökohtana

Työssäoppimisjakson **sisällöllisessä** suunnittelussa oppilaitoksen edustajan ja työpaikkaohjaajan yhteistoiminnalla muodostuvat kokonaisuudet teoriaopintojen ja työssäoppimisen vuorottelusta. Oppilaitoksen edustaja tuntee ammattialan tutkinnon kokonaisuuden ja työpaikkaohjaaja oman toimintaympäristönsä oppimismahdollisuudet. Tämän vuorovaikutuksen kautta voidaan muodostaa toimiva ja tutkinnon ammattitaitovaatimukset kattava malli teoriaopintojen ja käytännön jaksojen sisältöjen yhteensovittamiseksi. Yksi työssäoppimisen tavoitteista on, että tässä oppimisen muodossa voisivat teoreettinen tietoaines ja käytännön kokemukset yhdistyä erottamattomaksi kokonaisuudeksi. Tämä voidaan nähdä yksilön ammatillisen kehittymisen edellytyksenä. Toinen osa ammattitaidon edellyttämistä vaatimuksista nousevat niistä yhteiskunnallisista ja työn muutoksista, joita tutkimuksen alkupuolella on kuvattu. Tässä osallistumiskontekstissa muodostettu tieto mahdollistaa eri oppimisympäristöissä saatujen kokemusten rakentumista työelämän tarpeita vastaavaksi kokonaisuudeksi.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat ovat perinteisesti rakentuneet erilaisille kvalifikaatiorakennelmille. Kvalifikaatiotutkimuksissa käytettyjen termien ja käsitteiden määrä on runsas: avain kvalifikaatiot, ydin kvalifikaatiot, kompetenssi, ydin kompetenssi. Yhteistä näille kaikille on kuitenkin se, että kvalifikaatio on aina suhde –käsite. Kun yksilön taitoja tai kompetenssia halutaan määritellä, se on määriteltävä suhteessa siihen ympäristöön, jossa hän toimii. Työelämässä kvalifikaatiot ovat niitä tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuuksia, jotka mahdollistavat yksilön toimimisen tietyssä työympäristössä(Hövels 1998).

Työn luonteen muutokset ovat luonnollisesti aiheuttaneet saman suuntaisia muutoksia myös kvalifikaatiovaatimusten ja kompetenssien luonteeseen, joita työympäristöt työntekijältä edellyttävät. Lehtisalo&Raivola (2000) mainitsevat kvalifikaatioiden määrittelyn ongelmaksi sen, että ne on vaihtelevasti liitetty joko työntekijään tai työtehtäviin. Työtehtäviin liitettynä ne ovat usein perustuneet kapea-alaiseen, taylorilaiseen näkemykseen työtehtävien luonteesta. Eri ammattialojen kvalifikaatiot on määritelty substanssi–spesifien tietojen, taitojen ja asenteiden mukaan, mitä kullakin ammattialalla katsotaan välttämättömäksi työn

asettamista vaatimuksista selviytymiseksi. Kun on pyritty erottamaan työntekijän osaaminen selkeästi työtehtäviin liittyvistä kvalifikaatioista, on ryhdytty käyttämään käsitettä kvalifikaatiovaatimukset(Lehtisalo&Raivola 2000.) Kun kvalifikaatioita tarkastellaan yksilöltä odotettavien taitojen ja osaamisen näkökulmasta, ammattitaitovaatimuksia voidaan kuvata käsitteillä kompetenssi, ammatilliset taidot tai ydin taidot, ydin kompetenssit(Eraut 1994.) Tämäkään ei kuitenkaan vielä laajenna käsitettä kuvaamaan niitä uusien työympäristöjen asettamia edellytyksiä, joita työntekijöiltä vaaditaan.

Viimeaikaiset kvalifikaatiotutkimukset ovat osoittaneet, että spesifien alakohtaisten taitojen rinnalle yhä tärkeämmiksi ovat tulleet yhteistyötaidot, vuorovaikutustaidot sekä tiimityöskentelyn taidot. Toisaalta korostuvat työntekijöiden persoonallisuuden piirteistä sellaiset ominaisuudet kuin joustavuus, muutoksen hallintakyky ongelmanratkaisu- ja oppimisen taidot. Lisäksi vielä informaatioteknologian nopean kehityksen vuoksi tämän alueen hallinta on noussut merkittäväksi ammatillisien taitojen osaksi. Näiden, ydintaitojen tai ammateissa toimimisen perustaitojen hallitseminen on tärkeää kaikilla ammattialoilla. Kvalifikaatiotutkimuksessa nämä on usein määritelty myös siirrettäviksi taidoiksi, joita työntekijä tarvitsee silloinkin, kun siirtyy työympäristöstä toiseen, jopa ammattialalta toiseen(Nijhof 1998, Gibbons-Wood 2000).

Ammattitaito ei kuitenkaan perustu yksinomaan yksilön hallitsemien taitojen kokonaisuuteen. Korkea ammattitaito edellyttää yksilöltä myös hyvää kompetenssia, jotta hän kykenee hyödyntämään omia taitojaan. Yksilön kompetenssi rakentuu sekä tiedoista, taidoista että hänen asenteistaan ja roolistaan työntekijänä. Myös yksilön persoonallisuudella on vaikutuksensa hänen kompetenssiin. Kun mikroprosessoreita valmistavassa yrityksessä syvähaastattelujen avulla pyrittiin kuvaamaan työntekijöiden kompetenssien luonnetta, todettiin, että yksilön kompetenssi muodostuu hänen taitojensa ja tietojensa, mutta myös hänen sosiaalisen roolinsa suomasta asemasta ja vuorovaikutussuhteista. Näin kompetenssi saa myös sosiaalisen luonteen niiden vaikutusmahdollisuuksien kautta, joita yksilön asemaan työyhteisössä liittyy. Paitsi, että kompetenssin sosiaalinen luonne rakentuu niistä vaikutusmahdollisuuksista, joita yksilöllä on, se muodostuu myös hänen informaation käsittelytaidoista ja erityisesti taidoista hyödyntää toimintaympäristössä sosiaalisesti rakentunutta tietoa –vrt.situated

learning(Boreham&Samurcay 1999). Työssäoppijoiden kompetenssin kehittymisen kannalta on tärkeä huomio se, että tutkimuksen työpaikkaohjaajat kuvaavat antaneensa oppijoille vastuullisia tehtäviä ja mahdollisuuksia itsenäiseen vastuun kantamiseen. Näiden kautta oppijalla on mahdollisuus oppia tuntemaan juuri edellä kuvattuja omia ammatillisia kompetenssejaan.

Vaikka kvalifikaatiotutkimus on merkityksellinen erityisesti ammatillisen koulutuksen rakenteiden ja sisältöjen sekä opetussuunnitelmien kehittämisessä, sen vaikutukset tulee näkyä myös työssäoppimisen suunnittelussa. Työssäoppimisen suunnittelun osallistumiskontekstissa oppilaitoksen edustajalla on merkittävä rooli siinä, että opetussuunnitelman perustana olevat ammatilliset kvalifikaatiovaatimukset tulevat huomioitua. Oppisopimuskoulutuksessa on todettu, että työssäoppiminen jää helposti niin kutsutuksi 'täsmäkoulutukseksi' juuri kyseisen yrityksen kvalifikaatiovaatimusten oppimiseksi(Kollanus 1999.) Tällöin työssä opitut taidot vastaavat lähinnä kyseisen työympäristön kvalifikaatiovaatimuksiin eikä koulutuksessa ole kiinnitetty riittävästi huomiota ammateissa toimimisten yleisten vaatimusten eikä yksilön kompetenssin laajaan kehittymiseen. Työssäoppimisen eri jaksojen ja teoreettisten opintojen tuleekin muodostaa yhtenäinen kokonaisuus, jossa ammateissa toimimisen yleiset taidot, ammattialalle erityiset taidot, informaatioteknologian hyödyntämisen taidot, oppiman oppimisen taidot sekä yksilön kompetenssiin liittyvät muut osa-alueet yhdistyvät.

Työpaikkaohjaajan rooli tässä kontekstissa on kerätä tietämystä oman työympäristönsä kvalifikaatiovaatimuksista. Työpaikkaohjaajien kuvaukset siitä mitä parhaiten voi oppia työpaikalla kuvaavat heidän käsityksiään siitä minkälaisia oppimismahdollisuuksia, mutta myös millaisia ammatillisia vaatimuksia heidän työympäristöönsä liittyy. Parhaiten työpaikkaohjaajien mielestä työpaikalla voi oppia ammatin spesifiä taitoja, mutta myös ammateissa toimimisen yleisiä taitoja voidaan heidän mielestä oppia työympäristössä. Työpaikkaohjaajien asettamat tavoitteet työssäoppijoille kuvaavat myös heidän käsityksiään siitä, millaisia taitoja oppijoilta vielä puuttuu ja minkälaisia taitoja heidän mielestään työelämässä tarvitaan. Määrällisesti eniten työpaikkaohjaajat mainitsevat tavoiteluetteloissaan tavoitteita oppijan persoonallisuuden kasvulle ja ammateissa toimimisen yleisille taidoille, mikä kertoo heidän huolensa oppijan kompetenssin keittymisestä(vrt. Boreham&Samurcay 1999). Tämä työpaikkaohjaajan asiantuntemus omasta

toimintaympäristöstä on osa sitä yhteisesti muodostuvan tiedonperusta, jonka työpaikkaohjaaja tuo työssäoppimisjakson sisällöllisen suunnittelun osallistumiskontekstiin.

Mitä ammatin hallinnan kokonaisuuksia oppii parhaiten työpaikalla?

1)eri alojen käytännön työtehtävät, käden taidot,käytäntö,valmistus,ammattitaito,rutiinityöt,erikoisalat,erikoistaidot,yritysten erityispiirteet.

2)asiakaspalvelu, aidot asiakaspalvelu tilanteet, asiakkaan tuntemus, kohtaaminen yksilönä, asiakkaan kuuntelemisen tärkeys.

3)työyhteisön kehittäminen, toimiminen aidossa työyhteisössä, työelämän pelisäännöt, yhteistyötaidot, joustavuus, asenteet, kärsivällisyys, tiimityöskentely, organisaatiokulttuurin tuntemus, työelämätaidot.

4)tehokas ja taloudellinen toiminta, työtä nopeuttavat kikat, työn rationalisointi, nopeus, ongelmanratkaisukyky, kokonaisuuksien hallinta, prosessin tuntemus, oma työpanos kokonaisuuden osana, syy-ja seuraussuhteet, mihin työssä tähdätään, laajempi näkemys työelämään, ammattiin.[5]

7.1.2 Oppijan itseohjautuvuus suunnittelun ja tavoiteasettelun osallistumiskontekstissa

Suunnitteluvaiheeseen liittyvä seuraava aihealue muodostuu oppijan ja työpaikkaohjaajan yhteistoiminnasta **oppijan työssäoppimisjakson oppimissuunnitelmien laatimiseksi**. Tämän yhteistoiminnan muoto on työpaikkaohjaajan ja oppijan väliset keskustelut ja suunnittelut. Ammatillisen koulutuksen periaatteena on itseohjautuvuuden korostaminen niin, että oppija pyrkii laatimaan mahdollisimman itsenäisesti konkreettiset oppimissuunnitelmansa ja tavoitteensa työssäoppimisjaksolle. Tämän oppimissuunnitelman laatiminen edellyttää, että oppija saa riittävästi tietoa työssäoppimisympäristöstä; tietoa koko organisaatiosta, tietoa työympäristön toimintasuunnitelmista sekä työympäristöön liittyvistä työtehtävistä, erityisesti niistä tehtävistä, jotka kuuluvat oppijan

[5] Esimerkit otettu jo luokitellusta aineistosta, kokonaisuudet ovat kootut useista eri vastauslomakkeista.

työpaikkaohjaajalle. Näillä tiedoilla oppija saa kuvan niistä oppimismahdollisuuksista, joita työympäristöön liittyy ja voi suhteuttamalla tätä tietoa oman ammattialansa ammattitaitovaatimuksiin rakentaa henkilökohtaiset oppimissuunnitelmansa ja asettaa tavoitteet työssäoppimisjaksolle.

Tässä kontekstissa muodostettu tieto on merkittävä osa myös oppijan itseohjautuvan oppimisen motivaatiota. Hänen omat odotuksensa toiminnan tuloksista asettavat hänelle itselleen vaatimuksia suoriutua tehtävästä ja saavuttaa asetetut tavoitteet. Itse asetetut tavoitteet muodostuvat niiden uskomusten pohjalta, joita oppijalla on omista taidoistaan ja voimavaroistaan. Uskomus siitä, että tavoitteet on saavutettavissa omalla toiminnalla motivoi oppijaa työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi(Lasonen 1996.)

Tämän yhteistoiminnan toinen jaettu välineistö liittyy oppijan kompetenssiin. Myös työpaikkaohjaajan olisi saatava kuvaa oppijan taidoista ja voimavaroista selviytyä tehtävistä. Konkreettisia oppimissuunnitelmia ja tavoitteita laadittaessa työpaikkaohjaajan suunnitteluun osallistumista auttaa, jos hän saa tietoa oppijan persoonallisuudesta, osaamistasosta, aiemmista kokemuksista ja hänen oppimismotivaatiostaan. Työpaikkaohjaaja voi yhdistämällä oppijan tuntemuksen omaan tietämykseensä työympäristöstä vaikuttaa siihen, että oppijan laatimat suunnitelmat ja tavoitteet työssäoppimisjaksolle muodostuvat realistisiksi ja oppijan kehitystä tukeviksi. Edellä on jo kuvattu kompetenssin rakentumista ja yksilön kompetenssin merkitystä ammattitaidossa. Tässä yhteistoiminnassa muodostuneen tiedon avulla voidaan kiinnittää huomio myös niiden oppimistilanteiden mahdollistamiseen, jotka ovat edesauttamassa oppijan kompetenssiin liittyviä yksilöpsykologisia ja sosiaalisia ominaisuuksia.

7.2 Työssäoppijan toiminnan ja oppimisen ohjaaminen

Työssäoppijan toiminnan ja hänen oppimisensa ohjaaminen työympäristössä on osa koko työssäoppimisprosessin ohjaamista ja ne on ilmiöinä ja käsitteellisestikin erotettava toisistaan. Käsite työssäoppimisen ohjaaminen viittaa ilmiöön, jossa

ohjaaminen kohdistuu työssäoppimisprosessin kokonaisuutena: oppijan työympäristössä toimimisen ohjaamisen lisäksi se käsittää suunnittelun ja tavoiteasettelun sekä kokonaisarvioinnin.

Oppijan työympäristössä toimimisen ohjaaminen pitää sisällään oppijan tavoitteellisen ja tietoisen toiminnan ohjaamisen työympäristössä, jotta suunnitelmien mukaiset toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettaisiin. Tämä pitää sisällään myös oppijan oppimisprosesseihin vaikuttamisen, niin, että oppija saa mahdollisuuden merkityksellisiin oppimiskokemuksiin esimerkiksi reflektiivisen palautteen ja kehittävän arvioinnin avulla. Oppijan toimintaa työympäristössä ohjaavat työpaikkaohjaaja, työyhteisön muut jäsenet, omalta osaltaan organisaation asiakkaat ja mahdollisesti muut opiskelijat. Lisäksi hänellä on käytössään työympäristöön liittyvää erilaista kirjallista sekä sähköistä informaatiota. Näiden ohjausprosessien aikana oppijan ammatilliset valmiudet kehittyvät vastaamaan edellä kuvattuja monitasoisia kvalifikaatiovaatimuksia. Perustellusti voidaan sanoa, että näiden osallistumiskontekstien tiedonmuodostusprosessit ovat työssäoppimisen ydinprosesseja, joiden varassa oppijan ammattialan tietämys rakentuu ja oppijan ammatillinen kasvu etenee.

7.2.1 Oppijan työprosessitietouden muodostuminen

Työprosessitietous, -'arbeitsprozess','work process knowledge', englanninkielisessä kirjallisuudessa myös 'labour knowledge', on ollut erityisen tutkimuksen kohteena esimerkiksi Saksassa, jossa on etsitty ratkaisuja siihen, kuinka yhdistää ammatillinen koulutus vastaamaan paremmin jälkimodernin yhteiskunnan työelämätarpeita. Perinteisen ammatillisen koulutuksen vaikeutena on ollut erityisesti luoda oppijoille sellaisia valmiuksia, jotka vastaavat uusien työympäristöjen kvalifikaatiovaatimuksiin. Nick Boreham(2000) kuvaa artikkelissaan 'Transforming Vocational Curricula with Work Process Knowledge' lähinnä sosiologisesta näkökulmasta käytävää keskustelua työprosessitietoudesta. Joustavat laatuorganisaatiot sekä oppivan organisaation mallit, uusi teknologia,

työntekijöiden laajentuneet toimenkuvat sekä itsenäisesti työskentelevät moniammatilliset tiimit ja muut jälkimodernin yhteiskunnan työelämän tunnusmerkit edellyttävät työntekijöiltä uudenlaista tietämystä. Tästä tietämyksestä on käytetty käsitettä työprosessitietämys. Tämä tietämys liittyy toisaalta työelämän sosiaalisiin rakenteisiin ja niissä toimimiseen vaadittaviin tietoihin ja taitoihin, mutta myös korkeaa osaamista vaativien työsuoritusten hallitsemiseen(Boreham 2000).

Työprosessitietouden kaltainen laaja tietämys ja osaaminen on oltava myös työssäoppijoille asetettavien tavoitteiden taustalla. Työssäoppimisprosessin suunnittelun ja tavoiteasettelun vaiheissa oppilaitoksesta tuleva teoreettisen tiedon osuus on osaltaan varmistamassa työprosessitietouden muodostumista. Työssäoppimisjakson aikana työympäristössä tämä liittyy erityisesti työtehtävien valintaan ja työssäoppijan toiminnan ohjaamiseen liittyviin tiedonmuodostumisprosesseihin. Oppijan toiminnan ohjaaminen työympäristössä käsittää sekä hänen sosiaalisen toimintansa että työtehtävien suorittamisen.

Työprosessitietouden eksplisiittisen dimension muodostuminen

Borehamin(2000) mukaan työprosessitietous muodostuu kahdesta organisaatiota ja työtä koskevasta tiedon muodosta: tiedon eksplisiittisestä ja implisiittisestä dimensiosta. Tiedon eksplisiittiseen dimensioon liittyy mm., että yksittäiset työntekijät tuntevat organisaation koko tuotteen tuotantoprosessin, informaation-, materiaalin- ja henkilökunnan siirtymiset osastolta toiselle ja sen mitä organisaatiossa heidän ylä- ja alapuolellaan tapahtuu. Tietoon sisältyy siis sekä faktatietoa yrityksen organisaationalisesta rakenteesta, tuotteen eri vaiheista sekä yksilöiden toimimisesta organisaatiossa. Lisäksi erityisesti nuorille työntekijöille on tärkeää tuntea myös kyseisen työn organisoinnin historiallista menneisyyttä, jotta ammatillisella koulutuksella ei synnytetä nuorille käsitystä siitä, että vain yksi tapa organisoida tuotanto on ainoa mahdollinen vaihtoehto. Tällainen kuva voi estää innovatiivisen ja kriittisen tavan ratkaista ongelmia ja kehittää omaa työtään(Boreham 2000).

Juuri tällaista osaa työprosessitietoisuudesta Boreham(2000) kuvaa sen eksplisiittiseksi dimensioksi. Eksplisiittinen tieto on helposti dokumentoitavissa

kirjalliseen muotoon ja näin jaettavissa organisaation jäsenille. Tämä osa työprosessitietoisuudesta on julkista ja kaikkien yhteisesti käytettävää tietoa, jota työssäoppija voi helposti omaksua keskusteluista, dokumenteista sekä osallistumisen kautta. Toinen osa työprosessitietoisuudesta muodostuu sen implisiittisestä dimensiosta, jota on vaikea sanoittaa, joka yksilöllistä ja jonka yhteiseen käyttöön saattaminen on vaikeampaa. Työprosessitietouden implisiittistä dimensiota ja sen siirtämistä oppijalle tarkastellaan myöhemmin oppijan työsuoritusten ohjaamisen ja siinä tapahtuvien tiedon muuntumisprosessien yhteydessä. Kuitenkin on huomioitava, että osallistumalla itse työtehtävien valintaprosessiin, oppija tässä prosessissa muodostaa myös implisiittistä tietoa itselleen.

Ensimmäinen oppijan toiminnan ohjaamisen osallistumiskonteksti, jossa työprosessitietouden muodostuminen tulee tiedostaa on **työtehtävien valinta.** Tämän osallistumiskontekstin aihealueen jäsenet ovat työpaikkaohjaaja, työssäoppija ja työyhteisön muut jäsenet, jossa työpaikkaohjaaja on keskeinen henkilö. Erityisesti työprosessitietoisuuden eksplisiittinen dimensio edellyttää työssäoppijalta laajaa sosiaalista vuorovaikutusta organisaatiossa ja sen eri vaiheisiin osallistumista. Tässä työtehtävien valintaprosessissa korostuu työpaikkaohjaajan merkitys. Työpaikkaohjaaja toimii tässä koordinaattorina, joka kokoaa tuotantoprosessin vaiheista ne henkilöt siihen osallistujayhteisöön, jossa oppijan työtehtäviä valitaan. Hänen tehtävänä on neuvottelujen ja keskustelujen avulla löytää koko tuotantoprosessista ne vaiheet ja yhteisesti näiden tuotantoprosessien vaiheiden työntekijöiden kanssa valita työtehtävät, joiden varassa oppija voi rakentaa omaa työprosessitietouttaan. Näin oppijalle mahdollistuu tiedon kokoaminen omaa työprosessitietouden muodostamista varten oman työpaikkaohjaajan lisäksi myös muilta työyhteisön jäseniltä.

Työpaikkaohjaaja tuo siis oman tietämyksensä työtehtävien valintaprosessiin oman työympäristönsä asiantuntijana. Koko tuotantoprosessin lisäksi työtehtävien valintaprosessissa tulee huomioida myös yrityksen tuotannolliset ja taloudelliset seikat, työn järjestämisen käytännöt ja työtehtävien vaativuuskysymykset. Lisäksi työpaikkaohjaajalla on tietoa aiempien osallistumiskontekstien kautta oppilaitoksen asettamista tavoitteista ja niistä ammatillisten vaatimusten sisällöistä, joista oppilaitoksen edustajan kanssa on sovittu. Koska osa työprosessitietoisuuden eksplisiittisestä osuudesta voidaan

sijoittaa teoreettisiin opintoihin, työpaikkaohjaaja voi edellisten ohjausprosessien vaiheiden kautta muodostuneiden tietojen perusteella huomioida työtehtävien valintaprosessissa myös teoreettisten tiedon ja praktisen tiedon yhdistämisestä.

Oppijan läsnäolo työtehtävien valintaprosessissa on kuitenkin tärkeä, jotta työprosessitietoudesta nousevat vaatimukset eivät muodostu oppijalle kohtuuttomiksi. Oppijan tasavertainen läsnäolo työtehtävien valintaprosessissa mahdollistaa, että oppijan osaamistaso, oppimisorientaatio ja hänen itsenäisesti suunnittelemansa oppimisprosessi huomioidaan valintoja tehtäessä. Näin mahdollistuu, että valitut tehtävät eivät ole liian vaikeita ja oppijalla on motivaatiota juuri näiden tehtävien oppimiseen. Tällä on merkitystä oppijan itseohjautuvuuden kannalta; näin saadaan oppijan toiminnan ja hänen suoritustasonsa välille tasapaino, joka vaikuttaa positiivisesti hänen menestymisodotuksiinsa. Positiivinen menestymisodotus motivoi oppijaa toimimaan määrätietoisesti tavoitteiden saavuttamiseksi(Lasonen 1996). Lisäksi, kuten jo edellä viitattiin, osallistumalla tähän prosessiin oppija saa kokemuksia työympäristöön kuuluvista neuvottelu- ja vuorovaikutustilanteista, jonka kautta hän voi muodostaa tämän aihealueen implisiittistä tietoa itselleen.

Työprosessitietouden implisiittisen dimension muodostuminen

Toinen työympäristössä oppimisen ohjaamisen osallistumiskonteksti on oppijan **toiminnan ohjaaminen**. Oppijan toiminta työympäristössä käsittää sekä hänen sosiaalisen toimintansa työyhteisössä, -vuorovaikutus työyhteisön jäsenten ja asiakkaiden kanssa, sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen, asenteet ja arvostukset työtä ja ammattia kohtaan, että hänen konkreettiset työsuorituksensa. Edellä kuvattiin työprosessitietouden eksplisiittistä dimensiota ja sitä kuinka tämä osa työprosessitietoudesta on helposti omaksuttavissa kirjallisista dokumenteista, osallistumalla toimintaan ja vuorovaikutukseen organisaatiossa. Toinen osa työprosessitietoudesta koostuu sen implisiittisestä dimensiosta, joka on niin ikään omaksuttavissa ja muodostettavissa Borehamin(2000) mukaan osallistumalla työprosessiin, -tuotantoprosessin, kaikkiin vaiheisiin ja erityisesti sen konkreettisiin työsuorituksiin. Vaikka tässä kuvataan eksplisiittisen tiedon ja implisiittisen tiedon

muodostuminen erillisinä prosesseina ja työssäoppimisprosessin eri vaiheisiin liittyen, käytännössä niiden muodostumisprosesseja ei voi erottaa toisistaan. Tämä implisiittinen dimensio työprosessitietoisuudesta käsittää työn suorittamisen mallit, jotka on opittu osallistumalla työskentelyryhmän toimintaan ja kuulumalla tuotantoprosessiin liittyvään vuorovaikutusverkostoon. Työprosessitietouden implisiittisen tiedon omaksumisen ja muodostamisen ongelma on sen ei-kielellinen muoto. Tätä tietoutta on vaikea kielellistää eikä sitä ole yhtä helppo saattaa yhteiseen vuorovaikutusprosessiin kuin eksplisiittistä tietoa. Implisiittistä tietoa ei myöskään voi omaksua kirjallisista dokumenteista(Boreham 2000).

Tämän työprosessitietouden implisiittisen dimension toteutuminen edellyttää oppijan toiminnan ohjaamiselta samaa laajaa osallistumiskontekstia kuin työtehtävien valinta ja eksplisiittisen tiedon muodostuminen. Tähän osallistumiskontekstiin tulee kuulua oppijan ja työpaikkaohjaajan lisäksi myös muun työyhteisön jäseniä, lisäksi mahdollisuuksien mukaan myös muita työssäoppijoita. Tutkimusaineisto osoittaa, että edellisten lisäksi myös oppija itse ja fyysinen toimintaympäristö kuuluvat tämän aihealueen osallistumiskontekstiin (2.6 Työympäristössä toimimisen ohjaamisen käytännöt). Oppijan itsenäinen toiminta ja siihen liittyvä itsenäinen tiedonhankinta ovat tärkeä osa implisiittisen tiedon muodostumista. Implisiittisen dimension toteutuminen ei kuitenkaan varmistu pelkästään oppijan passiivisella osallistumisella tuotantoprosessin eri vaiheisiin, vaan näihin kokemuksiin tulee liittyä dialogia työpaikkaohjaajan kanssa sekä koko työyhteisössä. Tähän ilmiöön viittaa myös Schön (1988) kun hän esittää ajatuksen ääneen ajattelusta, jossa vasta kielellistämisen jälkeen yksilön muodostama tieto saa käsitteellisen muodon(Schön 1988.)

Martin Fischer(1998) on tarkastellut artikkelissaan 'Work Process Knowledge and its Impact on Vocational Education and Training' työprosessitietoisuutta yksilön näkökulmasta. Koska työprosessitietoisuus voidaan saavuttaa vain yksilön omakohtaisen kokemuksen kautta, Fischer tarkastelee kokemuksen merkitystä työprosessitietouden omaksumisessa. Hän antaa kokemukselle kaksi merkitystä suhteessa työprosessitietouden saavuttamiseen: 'having-experience' ja 'gaining-experience'. 'Having-experience' -osa työprosessitietoisuuden omaksumisesta edellyttää ennakkotietoa, jota Fischer(1998) kuvaa paljolti saman kaltaiseksi kuin Borehamin(2000) työprosessitietoisuuden eksplisiittinen dimensio. Tämän ennakkotiedon avulla yksilö voi ymmärtää

kokemuksensa, hän saa kokemuksen, mutta ei muodosta kokemuksesta yksilöllistä merkitystä itselleen.

Tässä työpaikkaohjaajan rooli on merkityksellinen kokemuksen kielellistäjänä ja oppijan toimintojen kyseenalaistajana. Oppijan kokemus saa kielellistymisen ja kyseenalaistamisen kautta perusteluita ja selitysmalleja, näin oppija saa siitä merkityksen omiin tietorakenteisiinsa. 'Gaining-experience' on kokemuksen mukauttamisen ja integraation dialogia, jonka kautta kokemus muuttuu oppijan yksilölliseksi tiedoksi. 'Gaining-experience' ei siis merkitse yksilön passiivista kokemuksien kohtaamista, vaan aktiivista käytännön vuorovaikutusta ympäristön ja yksilön välillä. Tämän vuorovaikutuksen kautta yksilö muodostaa tietoa omasta toiminnastaan, 'knowledge of action'; -implisiittisyys on yksi tämän tiedon ominaisuus(Fischer 1998).

Tiedon implisiittinen ominaisuus on yksi kokemuksista oppimisen vaikeus, koska implisiittistä tietoa on vaikea kielellistää. Fischer (1998) vertaa tätä 'knowledge of action', toimintaan liittyvän tiedon implisiittistä luonnetta Polanyin(1966) käsitteeseen 'tacit knwledge', jota myös muut työssäoppimisen- ja asiantuntijuus- tutkijat ovat käyttäneet. Käytetystä käsitteestä huolimatta näille ilmiöille on yhteistä, että ammatilliseen osaamiseen liittyy yksilöllistä tietoa, joka on läsnä hänen toiminnassaan, mutta jota hänen vaikea selittää kielellisesti. Kielellistämisen vaikeudesta huolimatta tällaisen tiedon siirtäminen ja saattaminen työssäoppijan käyttöön edellyttää työssäoppijan toiminnan ohjaajilta, että oppijan sosiaalisen toiminnan sekä työsuorituksien käytännön ohjaamisiin liitetään jatkuvaa vuorovaikutusta,-kysymyksiä ja keskustelua, ohjaajan ja oppijan välillä(Nonaka&Takeuchi 1995).

Seuraavaksi kuvataan työssäoppijan toiminnan ohjaajien ja oppijan vuorovaikutustilanteisiin liittyviä tiedon muuntumisprosesseja oppijan sosiaalisen toiminnan ja työsuoritusten aikana. Nämä tiedon muuntumisprosessit mahdollistavat organisaatiossa olevan tiedon saattamisen sekä oppijan että myös organisaation muiden jäsenten käyttöön. Juuri nämä prosessit luovat työssäoppimisen ohjaamisesta sekä formaalin oppimismuodon oppijalle mutta myös informaalin oppimisprosessin organisaation jäsenille.

7.2.2 Tiedon muuntumisprosessit organisaatiossa

Edellä jo viitattiin Polanyin(1966) käsitteeseen tiedon muodostumisesta. Hän näkee tiedon rakentuvan kahdesta dimensiosta: 'tacit knowledge'(suom. hiljainen tieto, äänetön tieto, sanaton tieto, myöhemmin käytetään käsitettä hiljainen tieto) ja 'explicit knowledge'. Edellä on kuvattu tätä samaa ilmiötä ja käsitteitä Borehamin ja Fisherin työprosessitietoisuuden yhteydessä. Polanyin(1966) näkemys on, että kaikki yksilön hankkima tieto on hänen kokemuksiensa aktiivisen käsittelyn tulosta. Tämän kokemuksiensa käsittelyn kautta yksilö hankkii kahdenlaista tietoa: tietoa, joka voidaan pukea tekstiksi, numeroiksi ja kuvioiksi sekä tietoa, jota yksilön on vaikea tehdä toisille ymmärrettäväksi(=hiljainen tieto).

Työympäristössä kokeneet työntekijät, esimerkiksi työpaikkaohjaajat, ovat työn tekemisen kautta luoneet itselleen tätä tietoa ja käyttävät sitä työympäristössä toimintaansa ohjaavana merkityksenä(kts. merkitysperspektiivi, Mezirow, 1996,s.18). Kun työpaikkaohjaaja kielellistää toimintaansa, hän tuo esiin näitä toimintaansa ohjaavia merkitysperspektiivejä. Taitavan osaamisen perusta on juuri näissä merkitysperspektiiveissä: tietoisuus siitä miten toimii ja miksi toimii. Eksplisiittisesti ilmaistavat merkitykset eivät kuitenkaan kokonaan selitä taitavan työntekijän toimintaa, vaan osaa omasta toiminnastaan työpaikkaohjaaja ei voi kielellisesti selittää. Työssäoppijan toiminnan ohjaamisessa keskeinen kysymys on kuinka hänen toimintaansa ohjaavat, tämän osallistumiskontekstin jäsenet kykenevät pukemaan verbaaliseen muotoon omia toimintojaan ohjaavia merkitysperspektiivejään ja kuinka oppija, työpaikkaohjaaja ja työyhteisön muut jäsenet kykenevät keskinäisen vuorovaikutuksen kautta saamaan organisaation yksilöiden hiljaisen tiedon yhteiseen käyttöön.

Nonaka&Takeuchi(1995) ovat kuvanneet samaa ilmiötä tietoa luovan organisaation keskeiseksi prosessiksi. Omassa tarkastelussaan Nonaka&Takeuchi(1995) kuvaavat tiedon luomista organisaatiossa eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon muuntumisprosessina. Muuntumisprosessissa tieto muuntuu ei pelkästään vain yksilön sisäisesti vaan myös organisaation jäsenten välillä. Muuntumisprosessi saa neljä eri muotoa: 1)sosialisaatiossa organisaation jäsenten hiljainen tieto muuntuu yksilölle hiljaiseksi tiedoksi, 2)ulkoistamisessa hiljainen tieto muuntuu organisaatiossa jäseneltä toiselle eksplisiittiseksi tiedoksi,

3)sisäistämisessä organisaation eksplisiittinen tieto muuntuu yksilön hiljaiseksi tiedoksi, 4)kombinaatiossa organisaation eksplisiittinen tieto muuntuu jäseneltä toiselle eksplisiittiseksi tiedoksi. Tämä Nonakan&Takeuchin(1995) kuvaama tiedon muuntumisprosessi on malli, jolla voidaan kuvata sitä prosessia, jossa työpaikkaohjaaja ja työyhteisön muut jäsenet sekä oppija muodostavat välineistöä(=yhteisesti muodostettu tieto) osallistujayhteisön jäsenten käyttöön.

Sosialisaatio

Sosialisaatiossa hiljainen tieto muuntuu yksilöltä toiselle kokemuksen kautta ilman verbaalista kommunikointia. Tämä on perinteinen malli, jolla oppipojat ovat oppineet kisälleiltä: tarkkailemalla, matkimalla ja käytännössä kokeilemalla. Nonaka&Takeuchi(1995) esittävät, että mitä vähemmän verbalisointia tähän liitetään sitä parempi; näin oppija voi rakentaa omat mentaaliset mallinsa kokemuksista ilman, että ohjaajan omat asenteet ja muut henkilökohtaiset merkitysperspektiivit vaikuttavat kokemuksen käsittelyyn.

> *Tyypillinen ohjaustilanne on mm:*
> *1) 'Näytän itse vaipanvaihdon ja oppilas katsoo ja oppii siitä ja alkaa harjoittelemaan.'*
> *2) 'Annetun työtehtävän itsenäinen toteuttaminen ja oma arviointi'*
> *3) 'Mm. annan työtehtäviä opiskelijalle, myöhemmin keskustelut; miten työt ovat sujuneet, rinnakkain opiskelijan kanssa työskenteleminen+itsenäisten tehtävien antaminen.'*

Sosialisaatio tiedon muuntumisprosessina rakentaa hiljaista tietoa työssäoppijalle sekä sosiaalisen toiminnan että työsuoritusten osalta. Tämän prosessin kautta työssäoppijan toiminnan ohjaajat voivat vaikuttaa esimerkiksi työssäoppijan asenteiden ja arvostuksien kehittymiseen työtä ja ammattia kohtaan, jonka he näkivät yhtenä tavoitealueena oppijoille asettamissaan tavoitteissa. Sosialisaatioprosessin onnistumisen edellytyksenä on, että työssäoppija voi seurata työn tekemistä laajasti organisaatiossa ja erilaisia malleja toimia työympäristössä. Tämä edellyttää, että oppijan toimintaa työympäristössä ohjaavat nimetyn työpaikkaohjaajan lisäksi myös muut työyhteisön jäsenet ja työympäristössä mahdollisesti toimivat muut oppijat. Tietoa, jota sosialisaatioprosessi tuottaa Nonaka&Takeuchi(1995) kuvaavat käsitteellä 'sympathized knowledge', joka

käsittää yhteisiä toimintamalleja ja teknisiä taitoja. Yllä olevassa esimerkissä oppija mallioppimisen kautta sai valmiudet ryhtyä harjoittelemaan vaipanvaihtoa(esimerkki 1.), harjoittelun aikana hän rakentaa omaa hiljaista tietoaan mallioppimisen ja oman kokemuksen integraatiosta. Sosialisaatioprosessin kautta oppijalle muodostunut tieto on ensimmäinen osa tämän osallistumiskontekstin jaettua välineistöä.

Ulkoistaminen

Tiedon ulkoistaminen muuntaa tietoa hiljaisesta tiedosta eksplisiittiseksi tiedoksi organisaation sisällä jäseneltä toiselle. Tämä prosessi edellyttää yksilöltä hänen hiljaisen tiedon verbalisointia, jolloin hiljainen tieto muuntuu käsitteiksi ja ilmaisuiksi, joita voidaan käyttää yhteisen keskustelun välineenä. Vaikka usein tästä prosessista on sanottu, että hiljaisen tiedon käsitteellistäminen on vaikeaa, Nonaka&Takeuchi(1995) pitävät tätä mahdollisena. Ulkoistamisessa voidaan käyttää apuna vertauksia, analogiaa, toisista yhteyksistä tuttuja käsitteitä, hypoteeseja tai malleja. Usein nämä hiljaisen tiedon kuvaukset ovat epämääräisiä ja epätarkkoja, mutta tämä vain haastaa keskustelijat vuorovaikutukseen ja reflektioon.

> *Ohjausmenetelmänä käytän mm:*
>
> *1) 'Kerron opiskelijalle minkälaisesta asiakkaasta on kyse, mitä hän sairastaa, miten suhtautuu minuun ja opiskelijaan, miten asiakkaan kodissa työskennellään ja omalla esimerkilläni.'*
>
> *2) 'Puhuminen ja töiden näyttäminen opiskelijoille.'*
>
> *3) 'Työparina toimiminen, näytän ensin mallia, jonka jälkeen opiskelija voi opetella ja minä annan neuvoja tarpeen mukaan, keskustelut, palautteen antaminen, erilaisista tilanteista, tapahtumista tai mahdollisesti eteen tulevista.*
>
> *4) 'Keskustelu mm. päiväkirjan tukemana, esim. työsääntöjen läpikäynti yhdessä, luento mm. laadunohjausjärjestelmästä.'*

Työssäoppijan toimiessa organisaatiossa hänen tulee saada keskustella ja kysellä yhteisön jäsenten kanssa kokemuksistaan ja kokeneiden työntekijöiden toiminnasta. Kun tehtäviä valittaessa on huomioitu tuotantoprosessin kokonaisuus, oppija saa mahdollisuuden kerätä kokemuksia mahdollisimman laajasti koko

tuotantoprosessiin osallistuvilta työyhteisön jäseniltä. Fischerin(1998) kuvaaman gaining-experience –prosessin avulla oppija voi rakentaa dokumentoitavaa eksplisiittistä tietoa, joka on käyttökelpoista esimerkiksi oppimispäiväkirjaan dokumentoitavaksi. Nonaka&Takeuchi(1995) kuvaavat ulkoistamisprosessin tuloksena syntyvää tietoa käsitteelliseksi tiedoksi; käsitteellinen tieto liittyy osana siihen jaettuun välineistöön, joka työssäoppijan toiminnan ohjaamisessa työympäristössä muodostuu. Yllä olevassa hoitoalan esimerkissä työpaikkaohjaaja verbalisoi ennen asiakkaan luokse menemistä opiskelijalle aiempia kokemuksiaan kyseisen potilaan luona. Ennen varsinaista potilaan kohtaamista oppija on saanut työpaikkaohjaajan tiedon ulkoistamisen avulla muodostettua ennakkoon eksplisiittistä tietoa tulevasta kokemuksestaan(esimerkki 1).

Kombinaatio

Toimiessaan työympäristössä työssäoppijan tulee aktiivisesti pyrkiä tuomaan keskusteluihin myös omaa tietoaan ja ilmiöihin liittyviä käsitteitä. Toiminnan aikana puhumisella oppija kielellistää kokemuksiaan, jonka kautta hän tulee tietoiseksi toiminnastaan. Tähän prosessiin Schön(1987) viittaa käsitteellään'knowing-in-action' ja 'knowledge-in-action'(Schön,1987,s.26.) Teoriajaksojen ja käytännön jaksojen yhdistämisellä on varmistettava, että oppijalla on jo eksplisiittistä tietoa tulevasta oppimiskontekstistaan(vrt.edellä Fischer: having-experience). Yksilöiden välisessä eksplisiittisen tiedon kombinaatiossa yhteisön jäsenten kunkin eksplisiittinen tieto muuntuu, täydentyy ja siirtyy jäseneltä toiselle(Nonaka&Takeuchi 1995).

Tyypillisiä ohjaustilanteita on esim.:

1)'Osastopalaveri, keittiövuoron tehtäväkenttä ilta-ja aamuvuorossa, lääkkeiden jako dosetteihin(lähihoitajaopiskelija ja sairaanhoidon opiskelija yhdessä).'

2)'Potilasruokailutilanne, -ruokakortit, dietit, tarjoilutilanne, erityisyksikön siivouskäytännöt eri tilanteissa, eritesiivous, keskustelu potilaan kanssa, omaisten kanssa, käyttäytyminen kuolevan potilaan tilanteessa, puhelinkäyttäytyminen, taloudellinen työnteko.'

Työssäoppijan ja hänen toimintaa ohjaavan ohjausyhteisön jäsenten välillä on mahdollisuus teoreettisen –ja käytännöllisen tiedon vuorovaikutukseen. Tämä mahdollistuu esimerkiksi osastopalaverissa, tiimikokouksissa ja muissa yhteistyö neuvotteluissa. Tässä vuorovaikutuksessa rakentuu uutta tietoa, joka on arvokasta pääomaa sekä oppijalle että organisaatiolle. Osallistujayhteisön eri jäsenten yhdistämisprosessin tuloksena syntyvä käsitteellinen tieto voi olla Nonaka&Takeuchin(1995) mukaan esimerkiksi prototyyppien mallirakennelmia tai myynnin edistämisohjelmia; projektikokonaisuuksia, joissa yksilöiden tuomat tiedot rakentuvat kokonaisuuksiksi. Hoitoalan esimerkeissä tällaista tietoa on esimerkiksi potilasruokailuun liittyvät toimintamallit, joissa tietty ruokadieetti potilaan ruokakortissa merkitsee tarjoilutilanteessa tiettyä toimintaa. Tämä edellyttää oppijalta tiettyjen eksplisiittisten käsitteiden hallitsemista(esimerkki 2.). Tämä on kolmas osa tämän osallistumiskontekstin jaettua välineistöä.

Sisäistäminen

Itsenäinen toimiminen työympäristössä mahdollistaa työssäoppijalle Nonaka&Takeuchin(1995) kuvaaman sisäistämisprosessin, jossa eksplisiittinen tieto muuntuu oppijan henkilökohtaiseksi hiljaiseksi tiedoksi. Yrityksen ja erehdyksen kautta, myös virheistä oppimalla oppijan jo omaksuttu eksplisiittinen tieto rakentuu mentaaleiksi malleiksi(Driscoll 1994,s.152), joiden varassa oppija säätelee toimintaansa. Sisäistämisprosessin apuvälineinä toimivat oppimispäiväkirjat ja oppimistehtävät, joissa oppija käsittelee kokemuksiaan ja pohtii erilaisia vaihtoehtoisia malleja toiminnalleen.

> *Ohjausmenetelmänä käytän mm.:*
> *1) 'Tarkkailen ja seuraan oppijoiden toimintaa, annan mahdollisuuden ohjata lapsia, asioista, ohjauksesta keskustellaan jälkeenpäin, -ei lasten kuullen, toimin mallina itse.'*
> *2) 'Tee töitä ja kysy.'*

Neljäs jaetun välineistön osa rakentuu tällaisesta toiminnan kautta saavutetusta operationaalisesta tiedosta, joka käsittää esimerkiksi tietoa projektien ja tuotantoprosessien kokonaisuuksista ja niiden hoitamisesta ja uusien tuotteiden toiminnasta ja käytöstä(Nonaka&Takeuchi 1995, s.71.). Päiväkotiympäristössä

(esimerkki 1.) esimerkin mukainen mahdollisuus itsenäiseen ryhmänohjaukseen tuottaa oppijan sisäistämisprosessin kautta tietoa lapsiryhmän toimintatuokion ohjauksesta, joka on laaja, yksityiskohtaisista tiedon osasista rakentuva työprosessi. Edellä kuvatut tiedon muuntumisprosessit ovat ne keskeiset prosessit, joiden avulla sekä oppijan että työssäoppimisen ohjausyhteisön ja koko organisaation oppiminen mahdollistuu. Lisäksi oppimisprosesseihin vaikuttavat ne erimuotoiset palautteet ja arvioinnit, joita osallistujayhteisössä tuotetaan.

7.2.3 Työssäoppijan toiminnan arviointi ja palaute

Työssäoppijan toimintaa työympäristössä ohjataan myös arvioinnin ja palautteen avulla. Oppijan toiminnan ja työsuoritusten arviointi ja palaute ovat osa koko oppijan työssäoppimisen arviointia, jota tarkastellaan myöhemmin. Oppijan toiminnan ohjaamisen osallistujayhteisöön liittyy tässä vaiheessa siihen aiemmin kuuluneiden, -työpaikkaohjaaja, työyhteisön muut jäsenet, oppija, muut työympäristön työssäoppijat, lisäksi organisaation asiakkaat ja mahdollisesti muut sidosryhmät. Näiden henkilöiden osallistumisesta yhteiseen vuorovaikutukseen muodostuu se tieto, jonka varassa oppijan itsearviointi mahdollistuu ja, jonka perusteella hän voi uudistaa omia toimintamallejaan.

> *Opiskelijan edistymisessä ja oppimisen seuraamisessa on tärkeää mm:*
> *1) 'Asiakkailta saatu palaute, työtovereilta saatu palaute, opiskelijan lähiohjaajan antama tuki ja läsnäolo.'*
> *2) 'Arviointi suoritetaan ryhmätyönä, samoin kuin palautetta antavat useat työntekijät työssäoppijalle.'*

Oppijan toiminnan ja työsuoritusten arviointi tulee koostua ensisijaisesti itsearvioinnista, työpaikkaohjaajan, muun työyhteisön ja yrityksen asiakkaiden antama palaute tulee olla oppijan itsearviointia mahdollistavaa. Jotta oppija voisi käyttää saamaansa palautetta itsearvioinnin välineenä, palaute tulee olla reflektoivaa, ei pelkästään onnistumisien tai epäonnistumisien toteamista. Vain

reflektoiva arvio on oppijan kehitystä ja oppimisprosessia edistävää oppimisen ohjaamista.

7.3 Työssäoppijan itsearviointi ja reflektiivisyys

Ammatillisen koulutuksen periaatteiden mukaan oppimisen arvioinnissa tulee korostua oppijan itsearviointi. Itsearviointi ei ammatillisessa koulutuksessa ole vain yksi osa oppimisen arviointia, vaan merkittävä osa koko oppimisprosessia; oppijan oppimisen ohjauksen tehtävänä on tukea oppijan itsearviointitaitojen kehittymistä. Oppijan itsearviointi ei sanan yksilöllisyyttä korostavasta luonteesta huolimatta ole mahdollista ilman osallistujayhteisön osallistumista itsearviointia varten tarvittavan tiedon muodostamiseen. Oppijan itsenäisesti suorittama itsearviointi jää helposti pelkäksi onnistumisen tai epäonnistumisen toteamiseksi ja epärealistiseksi taitojen arvioimiseksi. Tällainen itsearviointi ei edistä hänen ammatillista kehittymistään eikä hänen itsearviointitaitojaan, jotka ovat välttämättömiä metakognitiivisia taitoja yksilön jatkuvalle kehittymiselle.

> *Millaiseksi arvioit opiskelijan itsearviointitaidot oppimisestaan työpaikalla?*
> *1)Vaihtelee, mutta usein miten ei kovin hyvät,-opiskelijalta puuttuu kokonaisnäkemys ja omat taidot helposti yliarvioidaan*
> *2)Suhteellisen hyvin,-joskus opiskelija arvioi itsensä liiankin hyväksi ja valmiiksi hoitajaksi,lisää kriittisyyttä tarvitaan*

Itsearvioinnin periaatteen noudattaminen asettaa oppimisen arvioinnin osallistumiskontekstin keskeiseksi henkilöksi työssäoppijan, jonka itsearviointia muut ohjausyhteisön jäsenet tukevat. Tässä osallistumiskontekstissa yhteisesti muodostettu tieto toimii välineenä, jonka avulla oppija arvioi omaa oppimistaan, rakentaa kuvaa itsestään toimijana ja suuntaa tulevia opintojaan.

Juuri tällaista ammatillista kehittymistä kuvaavat Attwell&Brown (1998) artikkelissaan 'Transforming Professional Practice', jossa he tarkastelevat kuinka ammatillisen koulutuksen opettajien sekä käytännön toimintaa että yleistä asiantuntijuutta voidaan kehittää. Ammatillisen toiminnan kehittämisen

mahdollisuuden ehtona he esittävät, että ammateissa toimivilla tulee olla jatkuva mahdollisuus tutkia, reflektoida(mm. Schön,1987)ja muuttaa toimintojaan. Tämä edellyttää, että toimijat hahmottavat sekä toimintaansa ohjaavat merkitysperspektiivit että omat metakognitiiviset taitonsa, joiden varassa reflektointi tapahtuu. Työympäristössä oman toiminnan kehittäminen ja työssä oppiminen ovat ammatillisen kehittymisen keskeisiä tekijöitä, mutta esimerkiksi Mezirow(1996) näkee, että tällainen kontekstisidonnainen itsereflektio ei ole mahdollista. Eraut(1998) painottaa ammatillisten toimintojen kehittämisessä ja työssä oppimisessa työyhteisön merkitystä; merkittävä tapa oppia työssä on oppia toisilta; näin työssä oppimisella on ..'vahva yhteisöllinen dimensio'(Eraut 1998). Toisten työyhteisön jäsenten antama palaute ja erityisesti, jos palaute tulee yhteisön ulkopuolelta, -mm.asiakkaat, antaa mahdollisuuden reflektiolle, mikä korostaa työympäristössä oppimisen yhteisöllistä luonnetta.

Työympäristössä oppimisen yhteisöllisyys on tutkimuksen kohteena erityisesti organisaation oppimista koskevissa tutkimuksissa. Organisaationalisen oppimisen- ja oppivan organisaation -tutkimus usein erottavat, -ja jättävät huomiotta, yksilön oppimisen merkityksen organisaation oppimisessa ja sen rakenteiden muutoksessa. Fischer(1999) tarkastelee artikkelissaan yksilön ja organisaation oppimisen suhdetta ja toteaa, että yksilöiden oppiminen organisaatiossa on oppivan organisaation edellytys ja, että organisaatiossa oppiminen on kuitenkin muuta kuin pelkkä yksilöllisten oppimisprosessien summa. Myös Argyriksen ja Schönin(1996) mukaan organisaationalisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu yksilöissä, mutta organisaationalisuus on hyödyllinen käsite tarkasteltaessa yksilöiden ja organisaatioiden toimintaa ohjaavia tekijöitä(Poikela 1999).

Voidaan kuitenkin todeta, että organisaatiossa yksilön oppiminen on riippuvainen organisaatiossa toimivan yhteisön kyvystä mahdollistaa yksilöiden reflektiivisyys ja tätä kautta yksilöiden oppiminen. Koko organisaation oppiminen on taas riippuvainen siitä kuinka hyvin organisaatio kykenee yhteisönä hyödyntämään yksilöiden oppimisen. Työssäoppimisessa tämä merkitsee sitä, että työssäoppijan oppiminen on riippuvainen osallistujayhteisön kyvystä mahdollistaa hänen itsereflektiivisyytensä. Toisaalta niin työssäoppijan kuin muidenkin työyhteisön jäsenten oppiminen on mahdollista hyödyntää koko organisaation oppimisprosessissa.

Kontekstuaalisen oppimisen teoriassaan Poikela(1999) toteaa, että toimiessaan organisaatiossa yksilö rakentaa oman mielikuvansa, organisaationalisen karttansa organisaation toiminnan kokonaisuudesta. Tämän karttansa avulla hän jäsentää toimintaansa ja suuntaa tulevaa käyttäytymistään. Kartan rakentuminen liittyy Argyriksen&Schönin(1996) kuvaaman yksikehäisen oppimisen malliin, jossa yksilön oppiminen tapahtuu organisaation vallitsevan strategian puitteissa. Oppiminen on sosiaalistumista ja mallioppimista, jossa toimintaa ohjaavia normeja ei kyseenalaisteta. Tällöin oppiminen on vanhoja toimintamalleja uusintavaa ei merkityksellistä uudistavaa oppimista(Mezirow 1996). Saadakseen riittävän monipuolisen ja toimivan kartan työssäoppijan tulee saavuttaa kaksikehäisen ja mahdollisesti myös monikehäisen oppimisen malli, jossa sekä hänen toimintaansa ohjaavia merkityksiä sekä oppimisen taitoja voidaan uudistaa(Argyris&Schön 1996,s.21). Tällaiseen oppimiseen oppija tarvitsee koko organisaation osallistumista oppimisprosessiin palautteen ja reflektion muodossa. Tässä Erautin(1998) kuvaama työyhteisön yhteisöllinen dimensio todentuu, sillä organisaatiossa toimiessaan oppija saa mahdollisuuksia reflektoida sekä omaa toimintaansa että kokemuksiaan muiden työyhteisön jäsenten toiminnasta.

Erityisen merkityksellistä tämä on silloin kun oppija saa kokemuksen julkiteorian, -espoused theory, ja käyttöteorian, -theory in use, ristiriidasta(Poikela 1999). Yhteisöllisyyttä hyväksikäyttäen työssäoppijan kokemusten reflektointi ja oppijan yksilöllisen käyttöteorian muodostaminen mahdollistuu, kun arviointi- ja palautteenantoprosessissa hän saa käsitellä kokemuksiaan työyhteisön julkiteorian ja yksilöiden käyttöteorioiden ristiriidasta sekä pohtia niihin liittyviä merkitysperspektiivejä työyhteisön jäsenten ja toisten oppijoiden kanssa(Poikela 1999).

Reflektiivisyyden yhteisöllisyydestä huolimatta tarkasteltaessa oppijan mahdollisuuksia saavuttaa monikehällisen oppimisen malli, on kyse hänen omien metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Tällöin voidaan puhua myös hänen kyvystään reflektoida itse omaa toimintaansa(itsereflektio,Lasonen 1996,s.144). Oppijan itsereflektion mahdollistamat taidot muodostuvat metakognitiivisten taitojen kahdesta eri näkökulmasta, jotka ovat yksilön toiminnassa samanaikaisia prosesseja, mutta teoreettisesti eroteltavissa toisistaan: **tietoisuuden muodostaminen** sekä oman **toiminnan kontrolli- ja säätelyprosessit**. Työssäoppimisen arviointiin osallistuvat jäsenet ovat osaltaan mahdollistamassa

näitä molempia prosesseja. Oppijan toimintaa ohjaavien osallistujayhteisön jäsenten tulee kyselemällä ja kyseenalaistamalla oppijan toiminnan merkityksiä herättää oppijan tietoisuutta omasta toiminnastaan. Lisäksi työyhteisö mahdollistaa oppijan tietoisuuden heräämistä antamalla palautetta hänen toiminnastaan, niin, että kukin jäsen tuo oman tietämyksensä ja näkemyksensä oppijan toiminnasta oppijan oman käsityksen rinnalle. Kun oppija voi muodostaa kuvan itsestään toimijana eri näkökulmista annetun palautteen avulla, -oppilaitoksen edustaja, työpaikkaohjaaja, työyhteisö, asiakkaat, oppija itse, itsearvioinnin reflektiivisyys mahdollistuu.

Tietoisuuden muodostamisprosessissa arviointiin osallistuvien osallistujayhteisön jäsenten on muodostettava tietoa kolmelta eri osa-alueelta: nämä tiedon alueet ovat *henkilöön -, tehtäviin – ja strategioihin liittyvät tiedot.* Henkilöön liittyvät tiedot käsittävät oppijan tietoa omasta itsestä toimijana. Eri osallistujayhteisön jäsenet tuovat oman kontekstinsa kautta erilaista tietoa oppijan minäkäsityksen rakentumiseksi: oppilaitoksen edustaja kuvaa oppijan oppija-minää, työpaikkaohjaaja työntekijä-minää, työyhteisön jäsenet tiimi-minää, asiakas kuvaa sitä minkälaisena hän näkee oppijan kohdatessaan asiakkaita. Näistä erilaisista minän kuvauksista oppija rakentaa omaa henkilökohtaista minä –käsitystään ja kuvaa omasta kompetenssistaan.

Toinen tietoisuuden muodostamisprosessin alue on tehtäviin liittyvät tiedon osa-alueet. Nämä käsittävät tietoa tehtävien vaikeudesta ja niistä vaatimuksista, joita tehtävän suorittamiseen liittyy. Tarkoituksena on, että oppija voi suhteuttaa oman toimintansa ja osaamisensa arviointia suhteessa tehtävien vaikeuteen ja vaatimuksiin. Myös tehtävien vaatimuksista ja vaikeusasteista eri osallistujayhteisön jäsenillä on oman näkökulmansa mukainen tietämys, joiden perusteella oppija muodostaa oman arviointinsa toiminnastaan.

Kolmas tietoisuuden muodostamisen osa-alue on strategioihin liittyvät tiedot. Tässä muodostetaan tietoa tehtävien ratkaisutavoista ja ratkaisujen soveltamisesta muihin tilanteisiin. Osallistujayhteisössä tulee keskustella oppijan valitsemista strategioista ja niiden sopivuudesta eri tilanteissa, lisäksi osallistujayhteisön jäsenten tulee esittää omia kokemuksiaan muista vaihtoehdoista ratkaista tehtävä. Tällaisen keskustelun kautta oppija tulee tietoiseksi omista toimintastrategioistaan ja voi tältä osin muodostaa kuvaa itsestään ammatissa toimijana(Lasonen 1996)

Lisäksi kasvussa ammatilliseen pätevyyteen oppija tarvitsee taitoja oman ammatillisuuden ja oppimistoiminnan **kontrollointia ja säätelyä** varten. Erityisesti nuorten oppijoiden kohdalla osallistujayhteisön tuki näiden taitojen tiedostamisessa ja kehittymisessä on merkityksellinen. Metakognitiivisten kontrollitoimintojen on kuvattu kehittyvän kolmen prosessin kautta: *suunnittelu, tarkkailu ja itsesäätely.* Oppijan suunnittelutoiminnat ovat niitä toimintoja, joiden avulla hän asettaa toiminnalleen tavoitteet, muodostaa kokonaiskuvan tehtävästä, ennakoi kysymyksiä ja ongelmia sekä laatii strategiat tehtävästä suoriutumiseksi. Näiden toimintojen arviointi on yksi osa oppijan metakognitiivista toimintaa. Toinen merkittävä osa metakognitiota ovat tarkkailu-, itsesäätelyn- ja tahdonalaisen kontrollin taitojen tiedostaminen. Ammatillisen kasvun kannalta juuri näiden metakognitiivisten taitojen kehittyminen on merkityksellistä, koska oman toimintansa kontrollointi ja säätelytaidot ovat tärkeä osa ammattitaitoa, jota uusissa työympäristöissä tarvitaan(Lasonen 1996).

Mikä on tärkeää opiskelijan työpaikalla oppimisen edistymisen seuraamisessa ja arvioinnissa?

1)Opiskelijalla pitää olla selkeät omat tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi, opiskelijan täytyy olla tietoinen missä ollaan menossa, hänen pitää osata itsearviointi.

2)Jatkuva vuorovaikutus ja keskustelu opiskelijan kanssa, opiskelijan itsearviointi tärkeää.

Lasonen(1996) on tutkinut itsearvioinnin toteutumista nuorisoasteen oppilaitoksissa ja todennut, että itsearviointi kehittää opiskelijoiden itsesäätelytaitoja ja niiden tiedostamista. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kuvasivat itsearvioinnin 1)tuottavan itsetuntemusta ja omien vahvuuksien tuntemista, 2) kehittävän kriittisyyttä sekä päättely-ja oman toiminnan erittelytaitoja, 3)kehittävän oppimaan oppimista ja oman oppimisen arviointia, 4)lisäävän yrittäjyyttä ja itsevarmuutta, 5)varmistavan sisäistä palautteensaantia ja 6)parantavan opintomenestystä. Nuorten kuvaukset itsearvioinnin tehtävistä antavat itsearvioinille merkityksen oppimisen edistäjänä ja merkittävänä osana oppimisprosessia. Nuorten kuvauksista on luettavissa myös itsearvioinnin prosessinomaisuus, jonka perusteella sen mukanaolo kaikissa työssäoppimisen ohjausprosessin vaiheissa on perusteltua. Samoin tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajat kuvaavat itsearviointitaitojen kehittyvän opiskelun myötä ja sen säännöllisyyden ja jatkuvuuden tärkeyttä.

Millaiseksi arvioit opiskelijoiden itsearviointitaidot työpaikoilla?

1)Alussa epärealistiset, -ensimmäisen neljän viikon jälkeen omat arvosanat kiitettäviä, joita harvemmat hoitajat saa-, arviointitaidot ovat kehittyneet ja alkavat olla realistisia.

2)Aluksi arviointi on epävarmaa, mutta ajan myötä arviointi on varmempaa ja oikeaa.

Keskeisin työssäoppimisen ohjausyhteisön jäsen oppijan itsereflektion tukijana on työpaikkaohjaaja. Työpaikkaohjaajan kanssa oppijalla on mahdollisuus käsitellä säännöllisesti kokemuksiaan ja omaa toimintaansa. Reflektoinnissa käytettävää tietoa työpaikkaohjaaja muodostaa toiminnan aikana vuorovaikutuksessa oppijan kanssa, seuraamalla oppijan toimintaa ja vuorovaikutusta sekä keskustelemalla asiakkaiden ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Palautteenantoprosessiin työpaikkaohjaaja tuo tietoa oppijan toiminnasta organisaatiossa ja asiakassuhteissa. Oppijalla itsellään on tähän osallistumiskontekstiin tietoa työyhteisön muiden jäsenten toiminnasta, asiakassuhteista ja omasta toiminnastaan organisaatiossa. Arviointi– ja palautekeskusteluissa yhteisesti muodostettu tieto rakentuu, kun työpaikkaohjaaja ja oppija vertailevat omia kokemuksiaan suhteessa organisaation tavoitteisiin, toiminta-ajatuksiin ja siihen julkiteoriaan, jonka työyhteisössä toivotaan ohjaavan työyhteisön jäsenten toimintaa sekä pohtivat niitä merkitysperspektiivejä, jotka ovat ohjanneet työyhteisön jäsenten ja oppijan toimintaa työtilanteissa. Tämä yhteisesti muodostettu jaettu välineistö mahdollistaa toimintatapojen arvioinnin ja uusien mallien tuottamisen, jolloin Argyriksen&Schönin(1996) kuvaama kaksikehäinen ja monikehäinen oppiminen organisaatiossa on mahdollista.

Arvioinnissa on tärkeää

1)'Mielestäni se miten hän suhtautuu vanhuksiin, vammaisiin, mielenterveyspotilaisiin ja alkoholisteihin sekä mitenkä suorittaa sovitut tehtävät olivatpa ne sitten kotihoidon tai terveydenhoitajan antamia.'

2)'Tarkkailen ja seuraan oppijoiden toimintaa, annan mahdollisuuden ohjata lapsia, asioista, ohjauksesta keskustellaan jälkeenpäin, -ei lasten kuullen...'

3)'Jutellaan menneestä päivästä;mitä jäi käteen..'

4)Aktiivinen työn tekemiseen osallistuminen, keskustelut mitä tein, miksi tein, millä menestyksellä, bencmarking, arviointi.

7.4 Työssäoppimisen kokonaisarvioinnin osallistumiskontekstit

Vaikka itsearviointi on tärkeä osa työssäoppimisen opiskelija-arvioita, se ei yksin riitä kuvaamaan oppimisprosessin onnistumista. Samoin kuin mm. itsenäisen opiskelun arvioinnissa myös työssäoppimisen arvioinnissa tulee korostua **kokonaisarviointi**, jossa vuorovaikutuksen kautta saadaan monipuolista aineistoa oppijan oppimisprosessin arvioimiseksi(Hätönen&Salmi 1995). Kokonaisarvioinnin tärkein tehtävä on oppijan kehityksen, -sekä ammatillisen että oppimisen toimintojen, kehittyminen. Hätönen&Salmi(1995) mukaan kokonaisarvioinnin tulee kohdistua myös muuhun oppimisprosessiin ohjaukseen liittyvään toimintaan kuin oppijan suoritusten arviointiin. Kokonaisarvioinnilla tulee kerätä tietoa oppijan suoritusten lisäksi myös oppimisen ohjauksesta ja opiskeluohjelmista sekä oppilaitoksen toiminnasta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan näitä muita kokonaisarvioinnin muotoja ilmennyt, vaan kokonaisarviointi liittyi yksinomaan oppilasarviointiin. Työpaikkaohjaajat pitivät oppimisen edistymisen seuraamisessa tärkeänä lähinnä opiskelijoiden suoritusten arviointia(esimerkit 3 ja 4) ja opiskelun ohjaukseen liittyvän tiedon keräämistä(esimerkit 1 ja 2).

> *Mikä on tärkeää opiskelijan työpaikalla oppimisen edistymisen seuraamisessa ja arvioinnissa?*
>
> *1)Realismi, otetaan huomioon mitä on ollut mahdollista oppia ja onko se toteutunut, tarvitaanko lisäohjausta ja kerrantaa.*
>
> *2)Pitäisi osata ottaa huomioon oppijan omat luontaiset kyvyt ja suhteuttaa oppimisen arvostelua niihin.*
>
> *3)Kun oppilas tietää, että työ tarkistetaan, se motivoi hyvään suoritukseen, hyvä suoritus tulee sanoa oppilaalle, se motivoi aina vaan parempaan tasoon.*

Työssäoppimisen opiskelija-**arvioinnin osallistujayhteisö** muodostuu oppilaitoksen edustajasta, työpaikkaohjaajasta, työyhteisön muista jäsenistä ja yrityksen asiakkaista. Lisäksi tärkein osa tätä arviointia on oppija hänen oma itsearviointinsa. Tällä laajalla osallistujayhteisöllä voidaan varmistaa riittävän monipuolinen aineisto kehittävää kokonaisarviointia varten.

Oppilaitoksen edustaja tuo arvioinnin osallistumiskontekstiin tietoa ammattialan opetussuunnitelmaan liittyvistä ammattitaitovaatimuksista ja niistä

mittareista, joihin oppijan osaamista voidaan suhteuttaa. Tällaisten mittareiden pohjana tulee olla työssäoppimisen suunnitteluvaiheessa yhteisesti sovitut kvalifikaatioiden ne osa-alueet, joita parhaiten on voitu oppia työpaikalla. Jotta arviointi tukisi oppijan ammatinhallinnan kaikkien osa-alueiden kehittymistä, kokonaisarvioinnissa tulisi erityisesti huomioida ydintaitoihin ja yksilön kompetenssiin liittyvät toiminnan alueet. Oppilaitoksen edustajalla on merkittävä rooli kokonaisarvioinnin osallistujayhteisössä juuri tämän näkökulman tuomisessa arviointiprosessiin. Työpaikkaohjaajalla on kokonaisarvioinnin kannalta merkittävää tietoa oppijan toiminnasta työympäristössä, jota hän on jo aiemmissa työssäoppimisen prosessin vaiheissa muodostanut eri osallistujayhteisöissä.

Lisäksi ammattialansa asiantuntijana oppilaitoksen edustaja on merkittävässä asemassa teoreettisen tiedon liittämisessä arviointikeskusteluun. Aiemmin on kuvattu työprosessitietouden omaksumisen kahta kokemuksellista prosessia, -'having experience, ja gaining experience, Fischer(1998) liittää näihin kokemuksien käsittelyprosesseihin vielä kolmannen, merkittävän osa-alueen: työprosessitietouden omaksumisen edellyttää lisäksi **teoreettista tietoa.** Työprosessitietouden muodostuminen on teoreettisen ja käytännöllisen tiedon rakentumis- ja yhdistämisprosessi (Fisher 1998). Kun arvioinnin osallistumiskontekstissa tarkastellaan oppijan toimintaa ja niistä saatuja oppimiskokemuksia, oppilaitoksen edustajalla on mahdollisuus tuoda keskusteluun näihin kokemuksiin liittyvää teoreettista tietoa ja tätä kautta voidaan arvioida kuinka nämä erilaiset, ammatillisen tiedon osa-alueet yhdistyvät oppijan oppimiskokemuksissa.

Työpaikkaohjaaja ja muut työyhteisön jäsenet saavat henkilökohtaisia kokemuksia oppijan toiminnasta, sekä sosiaalisesta toiminnasta että työtehtävien suorittamisesta, työyhteisössä. Tästä kokemuksesta muodostunut tieto on merkittävä osa edellä kuvattua oppijan itsearviointia, mutta myös osa oppijaa koskevaa kokonaisarviointia. Lisäksi työpaikkaohjaaja ja työyhteisön muut jäsenet voivat tuoda arviointiin mukaan tietoa työympäristön asettamista reunaehdoista, jotka vaikuttavat oppijan oppimisprosessiin sekä yksittäisten työsuoritusten rakentumisesta kokonaisuudeksi, jolloin oppijalla on mahdollisuus tarkastella omaa kykyään hallita koko tuotantoprosessi. Koska yrityksen asiakkaita ei voida suoranaisesti sitoa työssäoppimisen ohjausprosessiin, työpaikkaohjaaja ja työyhteisön muut jäsenet ovat myös avainasemassa asiakaspalautteen liittämisessä

arviointikeskusteluun. Myös oppijalle itselleen tulee sallia mahdollisuus tämän tiedon keräämiseen, näin oppijalle mahdollistuu toimintansa laadun ja siihen liittyvän asiakaslähtöisyyden arviointi.

Oppija itse tuo arvioinnin kontekstiin tietoa omista tavoitteistaan ja oman ammatillisen kehittymisensä lähtötasosta ennen työssäoppimisjakson alkua. Vygotsky kuvaa sitä kehityksen aluetta, joka jää yksilön jo osaamisen alueen ja sen alueen väliin, jonka hän kykenee suorittamaan 'vanhemman ja kokeneemman' avustuksella, käsitteellä lähikehityksen vyöhyke(Driscoll 1994). Työssäoppijan lähikehityksen vyöhykkeiden tarkastelu ja määrittely antaa kuvan oppimisprosessin etenemisestä. Tähän tarkasteluun oppija itse tuo tietoa oman itsetuntemuksensa ja elämänhistoriansa kautta sekä oman kokemuksensa omasta toiminnastaan työympäristössä.

Merkittävää työssäoppimisen kokonaisarvioinnin kannalta on se, että työpaikkaohjaajat eivät tuo esiin oman toimintansa arviointia tai muita menetelmiä, joilla olisi arvioitu työssäoppimisen ohjausta kokonaisuutena. Yhteiseen arviointiprosessiin tulisi kuitenkin sisällyttää myös muut Hätösen(1995) mainitsemat kokonaisarvioinnin osat. Työssäoppimisen ohjaajien oman toimintansa arviointi kuuluu myös ohjausyhteisön tehtäviin. Tässä prosessissa ohjausyhteisö arvioi omaa toimintaansa ja toimintansa tuloksena syntyneen tiedon käyttökelpoisuutta ja riittävyyttä suhteessa oppijan oppimisprosessiin. Tällöin saadaan kuva niistä ohjausprosessin asettamista reunaehdoista oppimiselle, mikä tulee huomioida oppijan numeerisesta arvioinnista päätettäessä.

8 Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät työssäoppimisen ohjausyhteisössä

Edellä on muodostettu kuvaa työssäoppimisen ohjaamisesta ja työpaikkaohjaajan tehtävistä sen aikana. Työssäoppimisprosessin yhteisöllisestä luonteesta johtuen työpaikkaohjaajan tehtäviä ei ole voitu erottaa muiden ohjausprosessiin osallistuvien henkilöiden tehtävistä, vaan ohjausyhteisöä on käsitelty kokonaisuutena(=osallistujayhteisö) työpaikkaohjaajan näkökulmasta käsin. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa työssäoppimisen ohjausyhteisön toimintaa tarkasteltiin ohjausprosessin eri vaiheissa edelleen grounded -teorialle tyypillisten menetelmien avulla, kyselemällä ja vertailemalla. Tämän analysoinnin tuloksena löydettiin viisi käsiteluokkaa, jotka kuvaavat työpaikkaohjaajan roolia, tehtävää tai asemaa suhteessa oppijaan tai ohjausprosessiin: 1)työpaikkaohjaaja yhteisen tiedon kokoajana, 2)työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen suhde, 3)työpaikkaohjaaja oppijan tukijana vaikeissa elämänkysymyksissä, 4)työpaikkaohjaaja ammatin opettajana ja 5)työpaikkaohjaajan pedagoginen rooli.

Vaikka suomenkielisessä kirjallisuudessa työpaikkaohjaaja –käsite viittaa ohjaukseen yleensä eikä englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetyt käsitteet kattavasti kuvaa juuri nuorten, formaaliin koulutukseen liitettävää työssäoppimisen ohjausta, tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajan roolia tarkastellaan lähinnä mentorin –roolin kautta. Mentorointi ja mentor-protegé -suhde ovat aineiston perusteella lähimpänä työssäoppimisen ohjaamista ja työpaikkaohjaajan roolia. Seuraavassa tarkastellaan näitä työpaikkaohjaajan rooleja ja tehtäviä mentorointiin liittyvien tutkimusten valossa ja lisäksi pohditaan hänen asemaansa pedagogisena henkilönä.

8.1 Työpaikkaohjaaja yhteisen tiedon kokoajana

Kuten edellä on todettu työpaikkaohjaajan rooli on keskeinen työssäoppimisen ohjausyhteisössä. Työpaikkaohjaaja on ohjausyhteisön keskushenkilö, joka on jollain tasolla mukana kaikissa työssäoppimisen ohjaamisen vaiheissa. Tämä merkitsee, että työpaikkaohjaajalla on käytettävissä kaikki ohjauksen eri konteksteissa muodostunut tieto. Tämä työpaikkaohjaajan keskeinen rooli yhteisen tiedon kokoajana on tärkeä ensiksi koko oppijan oppimisprosessin kannalta. Alan Brown(1998) kuvaa tehokkaan oppimisen mahdollisuuksia työympäristössä ja antaa tärkeän merkityksen sille, että oppimisen ohjaaja koko oppimisprosessin ajan suuntaa oppijan ajattelua kohti olennaista, auttaa reflektoimaan kokemuksia sekä tukee oppijaa ongelmanratkaisuissa. Työssäoppimisprosessi on pitkä ja monivaiheinen, jonka aikana työssäoppija saa monenlaisia kokemuksia. Työpaikkaohjaajan rooli ohjausyhteisön keskeisenä henkilönä mahdollistaa oppijalle jatkuvan tuen kokemustensa käsittelyyn. Myös työprosessitietouden kaltaisen laajan kokonaiskuvan saaminen edellyttää, että oppija saa tukea rakentamisprosessilleen, jossa hän irrallisista työsuorituksista ja tuotantoprosessin osasista pyrkii hahmottamaan käsityksensä tuotannon kokonaisuudesta. Työpaikkaohjaaja saa työssäoppimisprosessissa kokoavan henkilön roolin, joka on merkittävällä tavalla kokoamassa osallistumisen ja esineellistymisen dialektiikassa syntynyttä tietoa ja tätä kautta myös tukemassa työssäoppijaa koko oppimisprosessin aikana.

Tehokkaan oppimisen ohjaussuhteelle on myös tyypillistä, että ohjaussuhde on merkityksellinen myös ohjaajalle itselleen. Ohjatessaan toisia työpaikkaohjaaja saa itse samalla tukea sekä pedagogisissa taidoissa että oman alansa teknisessä osaamisessa. Myös työpaikkaohjaajan oman ammatillisen kehityksen kannalta on merkittävää, että hän on mukana kaikissa osallistumiskonteksteissa, joissa tietoa työssäoppimisen ohjausta varten yhteisesti muodostetaan. Näin työpaikkaohjaajalle mahdollistuu laajentaa oman työnsä hahmottamista koko organisaatiota koskevalla tietämyksellä sekä ammattialan teoreettisella tietoudella. Lisäksi hänellä on mahdollisuus keskustella organisaation ulkopuolisten henkilöiden kanssa organisaation toiminnoista ja niitä ohjaavista merkitysperspektiiveistä, jolloin kontekstialisuus ei rajoita reflektiota ja uusien

toimintamallien muodostaminen mahdollistuu. Työpaikkaohjaaja saa tietoa myös työssäoppimisprosessiin liittyvistä metataidoista, jolloin hänelle itselleenkin mahdollistuu omien oppimisvalmiuksiensa ja työssäoppimisen menetelmien tarkastelu ja hyödyntäminen. Työpaikkaohjaajan roolissa todentuvat ne yksilöllisen oppimisen osa-alueet, jotka ovat edellytyksenä koko organisaation oppimisprosessille(Fisher1998.)

Parhaat kokemukset työssäoppimisen ohjaamisessa ovat..

1) 'Oma oppiminen ja kehittyminen, kyseenalaistettu monia työkäytäntöjä, mm. taloudellisuus, toimipaikka koulutusideoita on syntynyt, työssäoppija on tärkein koko prosessissa.'

2) 'Omien toimintatapojen tarkistamisen tarve eli itsekin väkisinkin oppii uutta, mielenkiintoista opettaa ja olla tekemisissä nuorten kanssa.'

8.2 Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen ohjaussuhde

Osallistuessaan ohjausprosessiin työpaikkaohjaaja on henkilökohtaisessa vuorovaikutussuhteessa oppijaan. Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen vuorovaikutussuhde on henkilökohtaisempi ja tiiviimpi kuin oppijan suhde muihin ohjausyhteisön jäseniin. Tätä kautta työpaikkaohjaajan ja oppijan välistä sudetta voidaan tarkastella henkilökohtaisena, sekä pedagogisena että psyko-sosiaalisena ohjaussuhteena. Kirjallisuudessa käytetyt tällaisia ohjaussuhteita kuvaavat käsitteet vaihtelevat sen kontekstin mukaan, jossa ohjaus tapahtuu ja sen hierarkisen systeemin mukaan, joka vallitsee ohjattavan ja ohjaajan välillä. Myös työssä oppimiseen liittyvää ohjausta on kuvattu useilla eri käsitteillä. Erautin(1998) tutkimuksessa, jossa hän selvittää työssä oppimisen menetelmiä, tutkimukseen osallistuneet käyttivät hyvin monimuotoisia käsitteitä kuvatessaan oppimisen tukemista: 'apprenticeship': oppiaika; 'induction': perehdyttäminen; 'mentoring': tukeminen; 'coaching': valmentaminen; 'rotations': työn kierto; 'visits': opintokäynnit; 'shadowing': seuraaminen; 'reference' to 'experts': liittyminen ekspertteihin.

Myös Aittola(1995) on omassa tutkimuksessa tarkastellut ohjaussuhteeseen liittyviä käsitteitä ja toteaa, että työelämän ohjaustutkimuksista ei löydy yhtenäistä käsitettä ohjaus -ilmiölle. Ohjaustermi voi saada eri käsitteitä tarkastelutavasta riippuen. Jos ohjausta tarkastellaan työurasta käsin voidaan ohjaussuhdetta kuvata ammatillisen kehityksen kautta: oppipoika(apprentice), kollega(colleaque), ohjaaja(mentor), johtaja(sponsor, senior manager). Mikäli ohjaussuhdetta tarkastellaan suojelijajärjestelmästä käsin sitä voidaan kuvata termeillä: samalla tasolla oleva työtoveri(peer pal), opastaja (guide), tukija(sponsor), suosija (patron), holhoaja(mentor)(Aittola 1995).

Edellä kuvatuista ohjaussuhteeseen liittyvistä ilmaisuista useimmin työssä oppimiseen liittyviä, englanninkielisiä käsitteitä ovat 'apprentice' ja 'mentoring', lisäksi käytetään ilmaisua 'trainer'. Suomenkielisessä kirjallisuudessa on käytetty kahta lainailmaisua, tutorointi, joka kontekstialisesti liittyy eri alueille kuin työssä oppiminen ja mentorointi, joka viittaa yleisemmin organisaation sisällä käytettyihin perehdyttämismuotoihin; toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liittyvän työssäoppimisen kontekstiin on suomen kielessä on käytettävissä vain yksi sopiva käsite, **ohjaus**. Tämä työssäoppimisen ohjaaminen ilmiönä voidaan parhaiten liittää mentorointiin, vaikkakin yleisesti käytetty mentorointi –käsite pitää sisällään vahvasti myös urakehityksen funktion, jossa mentorin yhtenä tehtävänä on tukea ohjattavaa hänen urakehityksessään organisaation sisällä ja myös sen ulkopuolisessa verkostossa. Mentoroinnin urakehitykseen liittyviä tehtäviä ovat ohjattavan tutustuttaminen ja perehdyttäminen organisaatiossa sekä toimia hänen 'puolesta puhujanaan'(Chao,1997.) Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vastaavan tyyppisiä tehtäviä työpaikkaohjaaja saa, kun hän pyrkii työyhteisönsä sisällä perehdyttämään työssäoppijaa koko organisaatioon ja sijoittamaan oppijaa mahdollisimman moneen eri työpisteeseen oppimaan.

Mentorointi voi olla organisaatiossa joko virallista, jolloin organisaatiossa tehdään kirjallinen sopimus mentoroinnista ja ohjaussuhteeseen liittyvät henkilöt nimetään tai epävirallista, jolloin nuorempi tai vähemmän kokenut itseohjautuen hakeutuu vanhemman ja kokeneemman ohjaukseen. Mentorointi –käsitteeseen liittyvä ilmiö työyhteisössä on intensiivistä, vanhemman työntekijän(mentori) ja vähemmän kokeneemman, nuoremman työntekijän(protégé) vuorovaikutusta, jossa mentori tukee, ohjaa ja antaa palautetta nuorelle ammatillisen uran ja kehityksensä edistämiseksi. Mentorin tehtävät voidaan jakaa kahteen ryhmään: uratehtävät ja

psykososiaaliset tehtävät. Uratehtävät liittyvät ammatillisen uran luomiseen ja siihen vaadittavien taitojen opettamiseen ja psykososiaaliset tehtävät ohjattavan yksilöllisen kehityksen tukemiseen(Russell&Adams 1997).

Ammatillisen ja psyko-sosiaalisen funktioiden yhdistymistä mentoroinnissa on tutkinut mm. Ellen J.Mullen(1998). Tutkimuksensa lähtökohdaksi hän valitsi mentoroinnin vuorovaikutussuhteen ja pyrki selvittämään mitkä tekijät tässä henkilökohtaisessa ja läheisessä vuorovaikutussuhteessa ovat yhteydessä ammatillisen ja psyko-sosiaalisen funktioiden yhdistymiseen. Nämä kaksi funktiota parhaiten yhdistyivät sellaisissa mentoreissa, jotka olivat: 1)itse tehneet aloitteen mentorointi -suhteen luomisesta, 2)olivat lähellä eläkeikää, 3)omasivat positiiviset asenteet mentorointia kohtaan, 4)kokivat olevansa tarpeellisia organisaatiossa ja 5)sallivat vuorovaikutussuhteen vaikuttavuuden kohdistua myös itseensä. Huomioitavaa oli, että mentorin käyttämä ajan määrä ei vaikuttanut ohjauksen eri funktioiden toteutumiseen, tärkeämpänä pidettiin ohjaustilanteiden sisällöllistä latua(Mullen 1998).

Myös Kollanus(1999) on todennut, että ne oppisopimusopiskelijoiden ohjaajat, jotka olivat ryhtyneet ohjaajiksi vapaaehtoisesti olivat paremmin sitoutuneet ohjaajan tehtäviin, lisäksi ohjaajan heikko motivaatio oli esteenä onnistuneelle ohjaussuhteelle. Tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajien rooleissa voidaan nähdä yhdistyvän ammatilliset ja psyko-sosiaaliset funktiot niiden tavoitteiden perusteella, joita he asettavat työssäoppijoille. Näiden tavoitteiden joukossa oli sekä ammatilliseen kasvuun että oppijan persoonallisuuteen liittyviä tavoitteita, lisäksi oli mainintoja oppijan elämäntilanteissa tukijana olemisesta ja ammattiylpeyden siirtämisestä oppijoihin. Mullenin(1998) tutkimuksessa tämä saa vahvistusta siitä, että työpaikkaohjaajat ovat vapaaehtoisesti hakeutuneet työpaikkaohjaajiksi, heillä oli positiiviset asenteet ohjausta kohtaan ja he olivat valmiita itsekin oppimiaan.

Mentorointiin läheisenä ohjaussuhteena voi liittyä myös negatiivisia kokemuksia. Jos työssäoppiminen on riippuvainen siitä minkälaista ohjausta oppija saa työpaikalla niin ohjaussuhteen onnistuminen on riippuvainen siitä kuinka tietoinen työpaikkaohjaaja on omasta toiminnastaan. Tutkimuksessa(Eby&al.2000), joka kohdistui ohjattavien negatiivisiin kokemuksiin mentorointisuhteessa paikallistettiin niitä tilanteita ja ilmiöitä, joihin nämä negatiiviset kokemukset liittyvät. Ohjattavat olivat kokeneet negatiivisena tilanteet,

joissa mentorin ja ohjattavan arvot ja asenteet sekä näkemykset työskentelytavoista olivat poikenneet toisistaan. Lisäksi mentorin ja ohjattavan hyvin erilaiset persoonallisuudet aiheuttivat jännitteitä ja negatiivisia kokemuksia. Mentorin etäinen ja välipitämätön käyttäytyminen sekä itsekorostus aiheuttivat myös negatiivisia jännitteitä mentorointisuhteeseen samoin kuin mentorin manipuloiva käyttäytyminen ja politikointi. Politikointiin liittyi sellaisia ilmiöitä kuin valehtelu, suhteiden hyväksikäyttö ja ideoiden 'varastaminen' ohjattavalta. Merkittävänä negaationa mentoroinnille mainittiin myös ohjaajan vuorovaikutustaitojen puuttuminen, oman työn heikko osaaminen, ohjaajan negatiiviset asenteet mentorointia kohtaan ja hänen henkilökohtaiset ongelmat(Eby&al.2000). Tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajat korostivat ohjauksessa vaadittavien taitojen kohdalla ohjaajan omaa osaamista ja vuorovaikutustaitojen hyvää hallintaa. Näiden puuttuminen voi siis aiheuttaa negatiivisia jännitteitä ohjaussuhteeseen. Ristiriitoja arvomaailmojen välillä ohjattavan kanssa työpaikkaohjaajat eivät kuvanneet, muuta olivat kokeneet negatiivisena erilaiset asenteet suhteessa työaikoihin ja muihin käyttäytymissääntöihin työpaikoilla. Ohjaussuhteeseen liittyy siis tämänkin tutkimuksen mukaan myös negatiivisia seikkoja, jotka on syytä tiedostaa ohjaussuhdetta perustettaessa.

Työelämän yleiset muutossuunnat, yritysten hierarkian ohentuminen, tiimityöskentely, vastuiden ja velvollisuuksien uudelleen organisointi sekä työprosessitietouden omaksumisen vaatimukset, asettavat myös mentoroinnille uusia muotoja ja mahdollisuuksia: mentorointi voi olla se järjestelmä organisaatioissa, jonka avulla yksilöt saavat tukea ja voivat kehittyä nopeisiin muutoksiin sopeutumista edellyttävissä kyvyissä ja taidoissa. Uusissa organisaatioissa on syntynyt monimuotoisia ohjausjärjestelmiä ja perinteinen, hierarkiaan perustuva, kapea mentoroinnin määrittely ei enää riitä kuvaamaan tällaisia suhteita, joita organisaatioissa tarvitaan ja, joita uusissa organisaatioissa on jo käytössä(Eby 1997).

Eby(1997) kuvaa mentoroinnin uusia muotoja ensiksi jakamalla mentorin tehtävät niiden taitojen perusteella, joita mentorointi oppijassa kehittää. Taidot on jaettavissa kahteen ryhmään: uralla etenemisen taidot ja työsidonnaiset taidot. Työhön liittyvät, työsidonnaiset taidot ovat taitoja, joita perinteisesti on liitetty mentorin tehtäviin, ne ovat yksilön taitoja, jotka auttavat häntä suoriutumaan työtehtävistä ja sopeutumaan tiettyyn organisaatioon. Uran rakentamisen taitoja

ovat mm: laajat ammatilliset valmiudet, kontaktien luominen useisiin ammattialan organisaatioihin ja valmius olla mukana ammattialan muutoksissa ja kehityksessä. Tämän tyyppisiä valmiuksia oli nähtävissä työpaikkaohjaajien kuvauksissa kun he kuvasivat niitä tavoitteita, joita he työssäoppijalle asettivat. Toiseksi Eby(1997) jakaa mentoroinnin lateraaliseen ja hierarkiaan perustuviin mentoroinnin funktioihin. Lateraalinen mentorointi pitää sisällään esim. vertaismentorointia sekä tiimin sisäistä ja tiimien välistä mentorointia. Hierarkiaan perustuva mentorointi käsittää traditionaalisen mentoroinnin, jossa ohjaus perustuu mentoroitavan ja mentorin väliseen, usein alisteiseen suhteeseen.

Työssäoppimisen ohjausyhteisön toiminta eri osallistumiskonteksteissa pitää ilmiönä sisällään monenlaisia mentoroinnin muotoja. Työssäoppimisen ohjaaminen sisältää sekä lateraalista että hierarkista mentorointia; sekä oppijan uran rakentamiseen liittyvien taitojen kehittämistä että työsidonnaista mentorointia.

	TYÖ/TEHTÄVÄ	URA
LATERAALINEN	-vertaismentorointi -tiimin sisäinen ohjaus	
HIERARKINEN	-työpaikkaohjaja-oppija -työyhteisön jäsenet-oppija	-oppilaitoksen edustaja-oppija -työpaikkaohjaaja-oppija

Taulukko 3. Työssäoppimiseen liittyvä mentoroinnin nelikenttä.(vrt.Eby 1997).

Lateraalista mentorointia oppijan työtehtäviin liittyvien taitojen osalta tapahtuu oppijoiden välillä kun oppijat ohjaavat toisiaan ja tilanteissa, joissa oppija osallistuu tasavertaisena jäsenenä tiimityöskentelyyn. Hierarkiaan perustuvia ohjaussuhteita ovat työpaikkaohjaaja-oppilas ja työyhteisön muut jäsenet-oppija. Nämä suhteet liittyvät oppijan työsidonnaisten taitojen kehittämiseen, joiden avulla oppija voi selvitä juuri kyseisessä tai vastaavissa oman alansa organisaatioissa, näissä ohjaussuhde rakentuu ammatillisen kokemuksen tuoman hierarkisen aseman varaan. Oppijan ammatilliseen uraan liittyvien tehtävien kehittymisestä vastaa ohjausyhteisössä lähinnä oppilaitoksen edustaja, joka voi koulutuksen aikana huolehtia, että oppija saa laajat ammatilliset valmiudet, voi rakentaa suhteita

useisiin ammattialansa organisaatioihin ja, että oppija saa mahdollisuudet ja valmiudet seurata oman alansa kehittymistä. Työssäoppimisen ohjausyhteisössä oppija saa mahdollisuuksia liittyä erityyppisiin mentorointi -suhteisiin oppimisprosessin osallistumiskontekstista riippuen. Ainoastaan lateraalisesta uralla menestymiseen liittyvästä mentoroinnista ei aineistosta löytynyt mainintaa.

Oppijan kannalta on edullisinta, jos hän voi olla osallisena mahdollisimman monessa eri tyyppisessä mentorointi -suhteessa, koska eri suhteissa hän saa mahdollisuuden eri tyyppisten taitojen ja valmiuksien kehittymiselle. Työpaikkaohjaajan ja oppijan välistä mentorointi -suhdetta voidaan työssäoppimisen ohjausyhteisössä kuvata lähinnä ammatilliseen osaamiseen ja ammatilliseen kokemukseen perustuvaksi hierarkiseksi, työhön liittyväksi, organisaatiosidonnaiseksi ohjaussuhteeksi. Traditionaalisessa mentorointiin liittyvässä kirjallisuudessa tällaisessa ohjaussuhteessa ohjaaja on kokeneempi ammattihenkilö ja ohjattava nuorempi työntekijä samasta organisaatiossa, mutta tässä ohjaussuhteessa ohjaaja on kokenut työntekijä ja ohjattava toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskeleva työssäoppija(Eby 1997). Tämän ohjaussuhteen kautta työssäoppija saa tukea sekä ammatilliseen kasvuun vaadittavien taitojen kehittymisessä että koko persoonallisuuden kasvulleen.

8.3 Työpaikkaohjaajan psyko-sosiaaliset tehtävät

Tärkeimpiä mentorin psykososiaalisia tehtäviä ovat esimerkiksi roolimallina oleminen oppijalle ja hänen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen osoittamalla hänelle hyväksyntää sekä tunnustusta. Lisäksi psykososiaalisiin tehtäviin liittyy turvallisen ystävyyssuhteen rakentaminen oppijan ja mentorin välille, jonka kautta monipuolinen persoonallinen kasvu mahdollistuu(Russell&Adams1997.) Eby(1997) lisää näihin psykososiaalisiin tehtäviin vielä 'osaamisen tunteen luominen ohjattavalle', jolloin ohjattavan ammatillinen itsetunto vahvistuu. Pyydettäessä kuvaamaan tavoitteita, joita työpaikkaohjaajat asettavat oppijoiden kasvulle he mainitsivat hyvin runsaasti oppijoiden persoonallisuuden kasvuun ja

sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin liittyviä tavoitteita. Tästä tavoiteasettelun luonteesta on nähtävissä viitteitä siitä roolimallista, jonka he ovat itselleen valinneet.

> *Oppijan kehitykselle asetan tavoitteeksi...*
> *1) 'Oma-aloitteisuuden oppiminen, työyhteisöön sulautuminen/kuuluminen tiiviisti, itsensä tunteminen tarpeelliseksi.'*
> *2) 'Halu oppia, arvostaa ammatti-ihmisiä, pitkäjännitteisyyttä.'*
> *3) 'Oikea asenne ammattia, asiakkaita ja työtovereita kohtaan....'*
> *4) 'Oppia säännöllisyys(työaika), järjestys ja vastuu työstä, oppia arvostamaan työtään(ns.ammattiylpeys), oppia hyvä ja mahdollisimman laaja ammattitaito.'*
> *5) 'Että hän kokee työpaikalle tulon mielekkäänä ja kokee hallitsevansa hänen vastuulleen annetut tehtävät..'.*

Ammattiylpeyttä ja vastuuta työstä, arvostusta ja oikeaa asennetta työpaikkaohjaaja voi siirtää omalla esimerkillään oppijoille edellyttäen, että työpaikkaohjaaja on itse omaksunut kyseiset sisällöt omaan ammattirooliinsa. Roolimallina toimiminen edellyttää työpaikkaohjaajalta vahvaa ammatillista identiteettiä, jolloin myös ohjattava voi oppia arvostamaan omaa työtään ja kunnioittamaan toisten osaamista. Russell&Adams(1997) toteavat, että mentorin ja oppijan suhde voi olla onnistuessaan merkityksellinen oppijan oman ammattiroolin rakentumiselle ja vähentää rooliristiriitoja oppijan ammatillisessa kehitysprosessissa. Tämä ilmiö näkyy myös työpaikkaohjaajien oppijoille asettamissa tavoitteissa, mikä on merkittävä ilmiö ammatillisen koulutuksen arvostuksen kannalta. Samaistuminen ja roolimallin löytyminen oman työalan ammattilaisten joukosta voi olla lisäämässä motivaatiota hakeutua työelämään tai alan jatkokoulutukseen.

Henkilökohtainen vuorovaikutus antaa mahdollisuuden myös turvallisen ystävyyssuhteen luomiseen, jossa nuori saa kokonaisvaltaista tukea kehitykselleen. Työpaikkaohjaaja saa ohjaussuhteen kautta tukihenkilön roolin, mikä voi olla hyvinkin merkityksellinen tehtävä tilanteessa, jossa nuori on irrottautumassa vanhemmistaan ja etsimässä omia elämisen mallejaan. Englanninkielinen mentor – tutkimus käyttää mentoroitavasta ranskalaista ilmaisua 'protégé', joka kuvaa ohjaajan suojelevaa luonnetta(mm. Russell&Adams 1997,Ebby 1997, Chao1997). Tällainen mentorointi –suhde voi olla tukemassa nuoren kasvua yli normaaleiden kriisivaiheiden vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Mentoria on kuvattu myös

siirtymähenkilöksi, jonka tehtävänä on ohjattavan saattaminen elämänvaiheesta toiseen(Aittola 1995.)

Parhaita kokemuksia työssäoppimisen ohjaamisessa..

1)Monesti yhdessä opetellaan ja saadaan uusia kokemuksia työssäoppijan kanssa, joitakin kertoja itse olen myös saanut olla 'rinnalla kulkijana' ,jos vaikka opiskelijalla on ollut jotain vaikeuksia yksityiselämässä.'

8.4 Työpaikkaohjaaja ammattitaidon opettajana

Tärkeä osa työpaikkaohjaajan roolista on osallistua oppijan ammatillisten taitojen kehittämiseen. Työssäoppimisen ohjausyhteisö kantaa oppijan ammatillisten taitojen kehittymisestä vastuuta kollektiivisesti; työpaikkaohjaajan rooli tässä kontekstissa on toimia kyseiseen organisaatioon perehdyttäjänä, oppijan esittelijänä organisaation muille jäsenille sekä työhön liittyvien taitojen oppimisen ohjaajana. Vaikka nämä työhön liittyvät, organisaatiospesifit taidot,-job-related skills, eivät yksinään riitä vastaamaan niihin haasteisiin, joita työelämä ammatti-ihmisiltä odottaa, nämä ovat kuitenkin tärkeä osa oppijan ammatillista kasvua. Mitä useammasta ammattialan toimintaympäristöstä oppijalla on mahdollisuus hankkia näitä taitoja sitä laajemmaksi ja monipuolisemmaksi hänen ammatillinen osaamisensa kehittyy. Eby(1997) on artikkelissaan verrannut työhön liityviä,-job-related skills, ja uraan liittyviä, -career-related skils, mentorin tehtäviä traditionaalisessa mentor –suhteessa, jossa ohjaaja on vanhempi työntekijä ja ohjattava saman työpaikan nuorempi kollega. Ohjaussuhteessa, jossa työpaikkaohjaaja ohjaa työssäoppijaa voidaan työtaitojen kehittämiseen liittyviä mentorin tehtäviä kuvata seuraavasti.

Oppijan työhön ja organisaatiossa toimimiseen liittyvien taitojen kehittämiseksi työpaikkaohjaajan tulee:

*Neuvoa, kuinka työtehtävät suoritetaan
*Selvittää ohjattavalle työhön liittyvät velvollisuudet (perehdyttäminen)

*Antaa neuvoja kuinka työtehtävät suoritetaan huolellisesti, tehokkaasti ja taloudellisesti, kiinnittää oppijan huomio mahdollisiin virheisiin (laatutyöskentely)
*Keskustella työalaan liittyvistä vahvuuksista ja mahdollisuuksista
*Keskustella työhön ja organisaatioon liittyvistä kehitysehdotuksista
*Kiinnittää oppijan huomio työturvallisuuteen
*Tutustuttaa oppija organisaatioon mahdollisimman laajasti, esitellä hänet myös johdolle
*Ohjata oppijaa organisaation kulttuuriin ja auttaa sopeutumaan sosiaalisiin suhteisiin ja työpaikan ilmapiiriin
*Antaa haastavia työtehtäviä, jotka edesauttavat myös teknisten taitojen kehittymistä
*Antaa oppijalle mahdollisuus toimia sijaisena tai muissa sellaisissa itsenäisissä tehtävissä, jotka voivat vaikuttaa myönteisesti hänen työllistymiseensä opintojen jälkeen
*Rohkaista oppijaa kokeilemaan uusia ratkaisuvaihtoehtoja ongelmanratkaisutilanteissa
*Jakaa työhön liittyvää informaatiota ja asiantuntijatietoa oppijalle
*Keskustella oppijan kanssa hänen taidoistaan, vahvuuksistaan ja urasuunnitelmistaan

---

Työhön liittyvien taitojen kehittäminen, työpaikkaohjaajan tehtävät
Eby(1997,s.128).

Vertaamalla työpaikkaohjaajien kuvauksia omasta toiminnastaan Ebyn(1997) kuvaamaan luettelon voidaan todeta, että he ovat hyvin oivaltaneet oman roolinsa ammattitaidon opettajina. Oppijat ovat saaneet ohjausta työsuorituksiinsa, saaneet itsenäisiä ja vaativia tehtäviä sekä voineet toimia vakinaisten työntekijöiden sijaisena. Lisäksi oppijat ovat voineet olla mukana kehitys- ja laatutyöskentelyissä ja heillä on ollut mahdollisuuksia yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa keskustella ja kyseenalaistaa toimintoja ja organisaation käytäntöjä. Työtehtävien opettamisessa on käytetty yhdessä tekemistä, mallisuoritusten näyttämistä, annettu oppijan itsenäisesti kokeilla ja käyty keskusteluja. Työpaikkaohjaajat kuvaavat omia ohjausmenetelmiään ammatin opettamisessa mm.seuraavasti:

Tavallisimpia ohjaustilanteita on mm.

1)'Koneella käytännön ohjeet, turvallisuus, työtavat, laatuohjeet, aina vanhemman työntekijän apuna ja opastuksessa.

2)'Uusi asia käydään läpi kädestä pitäen, vanhakin asia seurataan, että meneekö se suunnitelmien mukaan, yhdessä keksitään asioihin ratkaisuja.'

3)'Selvitetään miksi joku asia tehdään, miten se tehdään, panen selvitystyön alulle, todetaan onko lopputulos onnistunut, palaute.'

Toiseksi työpaikkaohjaaja omasta asemastaan käsin voi olla tukemassa oppijan sopeutumista työyhteisöön. Työssäoppimisprosessin alkuvaiheessa työpaikkaohjaaja voi omaksua Ebyn(1997) kuvaaman sisäisen sponsorin roolin,(internal sponsor), joka tutustuttaa oppijan työyhteisöön, valmentaa, suojelee ja edesauttaa oppijan sopeutumista työyhteisön jäseneksi. Tässä tehtävässä työpaikkaohjaajan asema yhteisen tiedon kokoajana mahdollistaa, että hän voi välittää muille työyhteisön jäsenille tietoa työssäoppimisprosessista ja oppijasta, mutta myös työssäoppijalle koko organisaatiosta sen jäsenistä, työtehtävistä ja siellä vallitsevasta kulttuurista. Vaikka työpaikkaohjaajan rooli työyhteisöön valmentajana on tärkeä työssäoppijalle, se voi myös aiheuttaa sisäisiä jännitteitä työyhteisön ilmapiiriin.

Mitä haittaa työssäoppimisen ohjaamisesta on ollut?

1) 'Joidenkin mielestä kaikkitietävän leima otsaan! Oman työrauhan erilaisuus muihin verrattuna(oto-kouluttaja),ajankäyttö.'

Tavoitteita, joita asetat työssäoppijalle:

1) 'Työpaikan dokumentoitujen sääntöjen ja annettujen ohjeiden noudattaminen, vaikka ympärillä näkisikin myös muunlaista käytöstä.'

Ensimmäisessä esimerkissä työpaikkaohjaaja on kokenut oman asemansa oppijan ohjaajana negatiivisena, koska se on asettanut hänet 'muita pätevämmän' asemaan. Tällainen kokemus voi olla työpaikkaohjaajan oma, subjektiivinen tunne, mutta voi myös olla todellisuutta työyhteisössä. Tällaiset negatiiviset asenteet työyhteisön sisällä voivat vaikeuttaa työpaikkaohjaajan tehtävää oppijan työyhteisöön sopeuttajana ja perehdyttäjänä, mutta myös ammattitaidon oppimisen ohjaajana, koska negaatio kohdistuu hänen pedagogiseen rooliinsa. Työpaikkaohjaajalle itselleen työpaikkaohjaajan rooli on uusi ja hänen rooliaan oppimisen ohjaajana tulisi koko ohjausyhteisön vahvistaa.

Eräs tutkimukseen osallistuneista työpaikkaohjaajista vastasi kysymykseen 'Mitä eroa on entisellä harjoittelulla ja nykyisellä työssäoppimisella: *'Meistä tehdään opettajia'*.

8.5 Työpaikkaohjaajan pedagoginen rooli

Työntekijästä opettajaksi edellyttää työpaikkaohjaajalta roolimuutosta omassa ammatti-identiteetissään. Tässä muutoksessa on epäedullista, jos samaistumiskohde pedagogiselle roolimallille etsitään oppilaitoksen edustajan, pedagogisen koulutuksen saaneen henkilön roolista. Työpaikkaohjaajan työntekijän ja pedagogin yhdistelmäroolille on löydyttävä malli, joka ei korosta teoreettisen pedagogiikan asiantuntemusta. Tällainen pedagogin malli antaa työpaikkaohjaajille vahvuutta toimia omassa roolissaan asiantuntijana sekä työntekijänä että opettajana.

Jerome Bruner(1998) kuvaa ihmislajille tyypillisiä piirteitä, joita ei voida todentaa muiden kädellisten toiminnasta. Ihmislajille on tyypillistä, että lapsilla on erityinen taipumus matkia ja imitoida kulttuurille tyypillistä käyttäytymistä ja, että aikuisilla on erityinen, vaistonvarainen taipumus käyttää tätä lasten sosialisaatio – viettiä hyväkseen. Aikuiset ovat taipuvaisia näyttämään oikeita käyttäytymismalleja ja selittämään niitä lapsille. Tämä taipumus on tyypillistä kaikissa inhimillisissä kulttuureissa. Tällaista, erityisesti aikuisten pyrkimystä 'kasvattaa' jälkeläisiään tavoitteellisesti ja toimintansa merkityksiä perustellen ei ole havaittavissa muilla kädellisillä. Inhimilliselle toiminnalle on tyypillistä, että me selitämme, näytämme ja opetamme jälkeläisillemme asioita, koska me havaitsemme, että he eivät tiedä, osaa tai heidän tietämyksensä asiasta on väärä. Inhimilliseen olemassaoloon kuuluu pedagoginen toiminta(Bruner 1998).

Tämä vaistonvarainen pedagoginen toiminta näkyy arjen kasvatuksessa. *'Katsokaa ketä tahansa äitiä, muorta lasten kaitsijaa lapsen seurassa ja yllätytte siitä kuinka suurta osaa heidän toimintaansa ohjaavat ne merkitykset, jotka ovat syntyneet näkemyksistä lapsen mielestä ja siitä kuinka lasta voi auttaa oppimaan'*(Bruner 1998). Näitä arkipäivän kasvattajan toimintaa ohjaavia merkityksiä on vaikea kielellistää, nämä ovat sosio-kulttuurista perimää, kasvattajan hiljaista tietoa(vrt. tacit knowledge). Tämä hiljainen tieto ohjaa arkipäivän kasvattajan toimintaa, mutta myös ammattipedagogit toimivat tiedostamattaan näiden merkitysten varassa. Oppimistilanteen kannalta merkitsevää on, että oppimistilanteen toinen osapuoli, -oppija, toimii myös opetus- ja ohjaustilanteissa tämän sosio-kulttuurisesti periytyneen merkitysrakennelman ohjaamana(Bruner 1998).

Tämän ihmisyyteen liittyvän vaistonvaraisen taipumuksen ja sosio-kulttuurisesti periytyvän pedagogiikan tutkimiseen on viimeaikoina kiinnitetty erityistä huomiota. Kun kasvatuksessa ja opetuksessa on korostunut yksilöllisyys ja subjektikeskeisyys, on syntynyt tarve selvittää ketä ja minkälaisia kasvatuksellisessa vuorovaikutustilanteessa toimivat yksilöt ovat. Bruner(1998) kuvaa tätä pedagogiikkaa käsitteellä 'folk pedagogy, sitä tutkivan psykologisen tutkimussuunnan mukaan(folk psychology). Folk –pedagogiikan yksi keskeinen kysymys on juuri inhimillisyyteen liittyvän pedagogisen taipumuksen olemassaolo ja sosio-kulttuurisesti siirtyvien, arkipäivän kasvatusta ohjaavien merkitysten tiedostaminen. Kasvatuksen ja opetuksen kehittämisen kannalta merkittävin kysymys on juuri näiden tiedostamattomien merkitysperspektiivien tekeminen näkyväksi kasvattajalle itselleen.

Pääsääntöisesti työpaikkaohjaajat olivat arkipäivän kasvattajia, vain pieni osa, esim. opetus- ja kasvatusalan työpaikkaohjaajat, oli saanut pedagogisen koulutuksen. Työpaikkaohjaajien pedagogista toimintaa voidaan kuvata Brunerin(1998) käsitteellä folk-peadagogy. Kohdatessaan nuoremman ja taitamattoman sillä ammatillisella alueella, jossa työpaikkaohjaaja itse on asiantuntija, hän vaistonvaraisesti ryhtyy ohjaamaan, neuvomaan ja näyttämään kuinka asiat tulee tehdä. Samoin kuin muutkin arkipäivän kasvattajat hän asettaa ohjattavana olevan kasvulle tavoitteita ja selittää oman toimintansa merkityksiä oppijalle. Tärkeä osa tätä pedagogista toimintaa on, että inhimilliseen toimintaan liittyy tarve ja kyky vaistota mitä ohjattavan mielessä on, miten ohjattavan mieli toimii ja mitä sieltä puuttuu(Bruner 1998.) Myös työpaikkaohjaajat kaipasivat lisää tietoa mm. nuoren kasvuun ja kehitysvaiheeseen sekä aikuisten oppimiseen liittyvää tietoa. Juuri tämä toisen mielen tavoittaminen on merkityksellinen ohjauksen onnistumisen kannalta.

Se, kuinka hyvin työpaikkaohjaajat kykenevät tavoittamaan nuoren työssäoppijan 'mielen', vaikuttaa hänen toimintaansa työssäoppimisen ohjaamisen vuorovaikutustilanteissa. Folk-pedagogiikan yksi tärkeä tehtävä on tutkia niitä merkityksiä, joiden varassa tätä 'toisen mielen tavoittamista' teemme. Vaistonvaraista toimintaa häiritsevät monet virheelliset ennakko-oletukset, mutta usein pedagoginen vaisto ohjaa kasvattajan toimintaa myös oikeaan suuntaan. Bruner(1998) luettelee joitakin ohjaustilanteisiin liittyviä merkityksiä, joita sekä pedagogien, mutta myös arkipäivän kasvattajien on hyvä tiedostaa ja

kyseenalaistaa. Tällaisia ovat mm. näkemys siitä, että: -lapset ovat itsepäisiä ja tarvitsevat nuhteita ja ojennusta, -lapset ovat kuin tyhjä astia, joka on täytettävä tiedolla, jonka vain aikuinen omistaa, -arkielämässä tarvittavat taidot opitaan vain harjoittelemalla ja, että lapset ovat itsekeskeisiä ja tarvitsevat sosiaalistamista. Huolimatta siitä ovatko tällaiset ennakko-oletukset oikeita tai vääriä ne vaikuttavat kasvattajan toimintaan suhteessa lapsiin.

Tällaiset ennakko-oletukset ovat hyvin kulttuurisidonnaisia, tästä kertoo se, että kasvatuksessa ja opetuksessa on hyvin paljon eroja eri kulttuurien välillä. Työelämä ja yksittäiset organisaatiot ovat kaikki oma kulttuuriympäristönsä, jokainen työpaikkaohjaaja tulee omasta kulttuuritaustastaan. Lisäksi työssäoppimisen ohjauksen vuorovaikutustilanteissa on läsnä myös oppijan oma kulttuurinsa toimia ohjaustilanteissa. Tästä syystä työpaikkaohjaajan toimiminen folk-pedagogina yksi tärkeimmistä edellytyksistä on omien tiedostamattomien ennakko-oletuksien havaitseminen ja näkyväksi tekeminen sekä myös oppijan toimintaa ohjaavien merkitysten löytäminen, jotta ohjattavan 'mieli' avautuu ohjaajalle oikeanlaisena ja työpaikkaohjaaja löytää oikeat menetelmät lähestyä ohjattavaa.

Työpaikkaohjaajan asiantuntemus perustuu myös hänen oman alansa ja oman työnsä vahvaan osaamiseen. Vahva osaaminen savutetaan työkokemuksen kautta. Ohjaussuhdetta koskeva tutkimus on osoittanut, että ohjaajan pitkä työkokemus ja kronologinen ikä vaikuttavat myönteisesti ohjaussuhteen onnistumiseen(Aittola 1995). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet työpaikkaohjaajat pitivät tärkeänä oman ammattialan työkokemusta ja omaa osaamista ohjauksen onnistumisessa. Pedagoginen intuitio yhdistettynä positiiviseen asenteeseen ja ammatilliseen asiantuntijuuteen antavat hyvän pohjan onnistuneelle ohjaussuhteelle.

9 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu ensisijaisesti tutkimuksen mahdollisimman tarkkaan ja avoimeen kuvaukseen tutkimusprosessin aikana. Kun lukijalla on mahdollisuus tutkimusprosessin edetessä seurata tutkimuksen etenemistä ja tutkijan ratkaisuja, hän voi samalla arvioida tutkijan tekemiä valintoja ja johtopäätöksiä, joiden varassa tutkimus etenee(Strauss 1990,s.249.) Näin laadullisen tutkimuksen analyysi ja luotettavuuden arviointi ovat toisistaan erottamattomia ilmiöitä, joiden raportoinnit etenevät samanaikaisesti(Eskola 1998,s.209.) Tämän tutkimuksen etenemisen seuraamiseksi on tutkimusraporttiin liitetty tutkimuksen rakenteen ja tutkimusprosessin eri vaiheiden keskeisten sisältöjen kuvaus. Tämä kuvaus on sijoitettu ennen varsinaista tutkimusprosessia, jotta lukija voisi tämän avulla orientoitua tutkimuksen sisällön lisäksi myös sen rakenteelliseen hahmottamiseen. Lisäksi grounded -teorian analyysin eri vaiheet(avoin koodaus, aksiaalinen koodaus, selektiivinen koodaus) on kuvattu aina edellisen analyysivaiheen tulosten kuvauksen jälkeen. Tämän avulla lukija voi hahmottaa itselleen analyysin etenemistä ennen kuin kyseisen analyysivaiheen sisällölliset tulokset esitetään. Näillä, mutta myös koodausparadigman ja hypoteettisten ilmiöiden tarkoilla kuvauksilla on pyritty varmistamaan, että tutkimusraportista ilmenee tutkijan tekemät ratkaisut ja johtopäätökset, joiden perusteella tutkimusprosessi on edennyt.

Grounded –teoriassa päädytään esittämään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä käsitteellinen malli, substantiivinen teoria. Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään luotettavan ja formaalin teorian muodostamiseen, sen luotettavuutta tarkastellaan tilastolliselle tutkimukselle tyypillisillä lukuarvoilla. Grounded –teorian tuloksena syntynyttä teoriaa ei voida pitää yleistettävänä samojen kriteerien perusteella, mutta sen yleistettävyyttä voidaan tarkastella laadulliseen tutkimukseen soveltuvilla menetelmillä. Eskola(1998) esittää, että laadullista tutkimusta voidaan pitää aina tapauksena, jonka perusteella syntyneitä tuloksia voidaan yleistää toiseen tapaukseen. Yleistystä ei kuitenkaan voida tehdä aineiston perusteella, vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Teoreettisessa tai tulkinnallisessa yleistettävyydessä keskeisiä ovat ne tulkinnat, niiden kestävyys ja syvyys, joita tutkija tulkinnoista tekee(Eskola 1998,65-68.) Tässä tutkimuksessa

näitä tulkintoja on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman avoimesti esiin, kun tuloksia on esimerkiksi luvussa seitsemän verrattu aiempiin teoreettisiin malleihin ja vertailun johdosta luotu tutkittavalle ilmiölle käsitteellistä mallia. Tämän perusteella lukija voi tehdä johtopäätöksiä tästä tapauksesta muodostuneen käsitteellisen mallin yleistettävyydestä toisiin yhteyksiin.

Laadullisen tutkimuksen arviointi on hyvin monimuotoista johtuen laadullisissa tutkimuksissa käytetyistä tutkimuskohtaisista ratkaisuista. Periaatteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että tutkijan valitsema lähestymistapa määrittää myös tutkimuksen arviointitapaa. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen grounded -teoria, joten tutkimusta arvioidaan tälle lähestymistavalle muodostetuilla kriteereillä. Strauss(1990) esittää grounded -teorian mukaiselle tutkimukselle kolme arviointialuetta: tutkimusaineisto, tutkimusprosessi ja tutkimustulosten empiirinen rakentuminen (Strauss,1990,s.252.Karila,1997,s.153.)

9.2 Tutkimusaineiston arviointi

Laadullisen tutkimusaineiston arviointikriteereinä on usein käytetty kvantitatiivisesta tutkimuksesta tunnettuja käsitteitä uudelleen määriteltynä. Strauss(1990) esittää, että aineistoa arvioitaessa on tarkasteltava aineiston validiteettia, reliabiliteettia ja uskottavuutta(credibility). Validiteetti ja reliabiliteetti ovat saaneet laadullisen tutkimuksen arvioinnissa omat käsitteensä ja sisältönsä. Lukuisat toisistaan enemmän tai vähemmän poikkeavat uudelleenmäärittelyt(mm.Staruss,1990. Karila,1997. Nurminen,2000. Eskola,1998. Syrjälä&Numminen,1988.) vaikeuttavat kuitenkin näiden käsitteiden käyttöä arvioinnin välineenä, koska määrittelyihin ovat olleet vaikuttamassa erilaiset näkemykset laadullisen tutkimuksen arvioinnin olemuksesta(Eskola 1998,s.212.) Toisen tutkijan käyttämien käsitteiden siirtäminen sellaisenaan on mahdotonta myös siksi, että kuten laadullisissa tutkimuksissa yleensä, niin tässäkin tutkimuksessa tutkimuskohtaiset ratkaisut vaikuttavat aineiston arviointitapaan. Vaikka aineiston arvioinnissa ei käytetä tutkimuksen arviointiin liittyvää

käsitteistöä, arvioinnin sisällöt liikkuvat ilmiöinä yleisesti käytettyjen käsitteiden viitekehyksessä.

Tutkimusaineiston arviointia tehtäessä on kuitenkin muistettava, että laadullisessa tutkimuksessa aineistona ovat tutkimuksen kohteena olevien subjektiiviset kokemukset. Tässä tutkimuksessa näitä ovat työpaikkaohjaajien kokemukset omasta toiminnastaan työssäoppimisen ohjaajina. Näitä kokemuksia ei sinänsä voida kyseenalaistaa, vaan nämä tiedot ovat työpaikkaohjaajille itselleen merkityksellisiä ja ainutlaatuisia(Hankela,199,s.109). Aineistoa arvioitaessa on erotettava aineiston luotettavuuden ja siitä tehtävien päätelmien luotettavuuden tarkastelu. Realistisen luotettavuusnäkemyksen mukaan luotettavuuden arvioinnissa on kyse siitä kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta(Eskola 1998,s.213.) Tässä tutkimuksessa aineistoa arvioitaessa on kyse siitä kuinka hyvin tutkimusaineisto kykenee vastaamaan tutkijan asettamiin tutkimusongelmiin sekä kysymyksiin ja kuinka luotettavasti tutkija on käyttänyt kokoamaansa aineistoa.

Tutkimusaineiston merkittävyydellä voidaan tarkastella aineiston ja tutkimusongelman suhdetta. Tässä arvioinnin kohteena on sekä tutkimusongelmien ja aineiston sisällölliset vastaavuudet ja aineiston tuotantoehdot. Tuotantoehdot viittaavat niihin olosuhteisiin, joissa aineisto on kerätty(Eskola 1998,s.215.) Työpaikkaohjaajien kokemuksia työssäoppimisen ohjaamisesta on kerätty laajalla, strukturoidulla kyselylomakkeella. Kun tarkoituksena oli saada kuvauksia koko ohjausprosessin eri vaiheista ja työpaikkaohjaajien kokemuksia omasta toiminnastaan eri vaiheiden aikana, tutkimusaineistoon valittiin mukaan ne kysymykset, joiden avulla oli mahdollista saada tietoa työssäoppimisprosessin eri vaiheista ja työpaikkaohjaajan toiminnasta näiden vaiheiden aikana. Aineiston ensimmäinen merkittävyyden kriteeri on siis aineiston riittävä sisällöllinen laajuus suhteessa esitettyyn tutkimusongelmaan.

Toisaalta mielenkiintoisen kysymyksen aineiston merkittävyyden kannalta nostaa esille se, että kyselylomaketta ei oltu laadittu juuri tämän tutkimuksen ongelma-asettelua varten, vaan sen tarkoituksena oli ollut kerätä työpaikkaohjaajien kokemuksia omasta toiminnastaan hyvin laajasti. Näin työpaikkaohjaajilta ei odotettu vastauksia juuri heidän tehtävistään ja roolistaan työpaikkaohjaajana, vaan nämä aihealueet on analyysin avulla nostettu esille aineistosta. Aineiston valinnan avulla pyrittiin ensin muodostamaan kokonaiskäsitys työpaikkaohjaajien kokemana

työssäoppimisprosessista, sen jälkeen analyysiprosessin eri vaiheissa on pyritty paljastamaan työpaikkaohjaajan roolia ja tehtäviä. Aineiston merkittävyyttä vahvistaa se, että aineiston tuottamisen vaiheessa tutkittavia ei johdateltu kysymyksin tarkastelemaan omaa toimintaansa nimenomaan ohjaussuhteen ja omien tehtävien kannalta. Suhteessa asetettuun tutkimusongelmaan tutkija ei tässä tutkimuksessa voinut vaikuttaa aineiston sisällölliseen laatuun etukäteen.

Juuri tätä merkittävyyteen liittyvää näkökohtaa on syytä tarkastella tässä tutkimuksessa myös kriittisesti. Kun aineisto on nk. valmis aineisto, joka kerätty ilmiön laajempaa tarkastelua varten, voidaan kysyä kuvaako siitä irrotettu osa-aineisto tutkittavaa ilmiötä parhaalla mahdollisella tavalla. Näin sama, edellä kuvattu, aineiston merkittävyyttä vahvistava tekijä voi olla myös heikentämässä sen merkittävyyttä. Tähän kysymykseen olisi voinut löytyä lisäselvyyttä, mikäli tutkimuksessa olisi käytetty grounded -teorialle tyypillistä kehämäistä aineiston keruuta, jossa analyysin edetessä jatketaan aineiston keruuta analyysin suuntaamana. Tällöin olisi voinut kohdentaa aineiston keruuta niihin ilmiöihin, joita valmiin aineiston analyysi paljasti. Tämä olisi kuitenkin edellyttänyt jatkuvaa yhteydenpitoa tutkittaviin ja tästä olisi pitänyt sopia jo tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkittavien kanssa. Tämän tutkimuksen puitteissa tähän ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta.

Aineiston riittävyys on usein yksi arvioinnin kohteista. Aiemmin, tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja kuvattaessa on hyvin tarkasti kuvattu aineiston keräämisen kriteerit. Tässä tutkimuksessa on eksplisiittisesti noudatettu Eskolan(1998) esittämää ohjetta: ensin on analysoitu pieni aineisto, jonka otanta on tarkkaan harkittu ja sen jälkeen koko aineisto on koeteltu valmistuneen analyysin tuloksilla. Tässäkin tutkimuksessa nk. saturaatiopiste saavutettiin, kun aineisto ei enää tuottanut uusia luokkia eikä ominaisuuksia syntyneisiin kategorioihin. Näin varmistettiin koko aineistossa olevien ilmiöiden mukaan myöhempiin tulkintoihin ja analyysiin. Aineiston riittävyyttä arvioitaessa on syytä muistaa, että aineisto kuvaa juuri tämän työssäoppimiskokeiluun liittyvien työpaikkaohjaajien kokemuksia, eikä tutkimuksella pyritä yleistettävyyteen(Eskola 1998,s.216).

9.2 Tutkimusprosessin arviointi

Tutkimusprosessista on pyritty raportoinnin aikana antamaan mahdollisimman tarkka kuvaus. Varsinaisessa analyysivaiheessa tutkimus eteni grounded -teorialle tyypillisesti luovan ajattelun ja aineiston tarkastelun dialogina, jota on pyritty jälkeenpäin kirjoittamaan lukijalle näkyväksi. Aiemmin on jo viitattu niihin tekstikohtiin, joiden avulla tutkimusprosessia on pyritty hahmottamaan lukijalle. Strauss&Corbin(1990,s.253) esittävät joitakin kysymyksiä, joiden avulla tutkimusprosessin luotettavuutta voidaan arvioida. Nämä kysymykset liittyvät aineiston keruun lisäksi, -käsitelty jo edellä, kategoriointiin ja hypoteettisten tulkintojen muodostamiseen sekä tutkijan tekemiin johtopäätöksiin.

Ensiksi voidaan arvioida tutkimuksen kategorioinnin onnistumista. Tämän tutkimuksen avoimen koodauksen kategoriointi rakensi kuvaa työssäoppimisen ohjausprosessista, tällä luotiin kuvaa tutkittavasta ilmiöstä kokonaisuutena sekä ilmiöön liittyvistä ominaisuuksista. Tähän kategoriointiin oli vaikuttamassa työssäoppimisesta annetut ohjeet sen suunnitelmallisuudesta, tavoitteellisuudesta, ohjauksellisuudesta ja arvioinnista. Kategorioiden muodostumisesta, käsiteluokista ja niiden ominaisuuksista on esitetty joitakin esimerkkejä analyysin edetessä, esimerkeissä aineistohavainnot on pilkottu pieniin osiin, jotta yksittäisten havaintojen luokittelua on helpompi seurata. Lisäksi kategorioinnin luotettavuutta voidaan tarkastella luetteloimalla aineisto ja tulkintasääntöjen nimenomaistamisella(Eskola 1998.)

Tutkimuksen raportoinnissa on käytetty käsiteluokkien kuvauksissa luettelonomaista kirjoitustapaa. Käsiteluokan kuvauksessa on ensin esitetty kyseisen luokan alaluokat ja niiden ominaisuudet luettelomaisesti ja vasta sen jälkeen kuvattu niiden esiintymistä aineistossa. Tämä on tutkijan tietoinen valinta, jotta kategorioiden luokituksesta syntyisi lukijalle selkeä kuva eivätkä esimerkiksi käsiteluokkien ominaisuudet huku kuvailevaan teksti-ilmaisuun. Kolmas kategorioinnin arviointiväline on myös pyritty huomioimaan tutkimusraportissa. Nimenomaistaminen on huomioitu siten, että aineistohavainnon pohjalta tehdyn tulkinnan lisäksi lukijalle annetaan ajoittain tulkinnan lisäksi tarkasteltavaksi myös alkuperäinen aineistohavainto. Tähän on pyritty johdonmukaisesti koko analyysin ajan, silloinkin kun aineistoa on tulkittu aiemman teoreettisen tiedon avulla. Näin

lukija saa mahdollisuuden arvioida tutkijan tulkinnan oikeellisuutta ja kategorioiden muodostamisen onnistumista(Eskola 1998,s.217).

Kriittisiä kohtia analyysin aikana ovat ne käännekohdat, joissa hypoteettisten ilmiöiden perusteella valitaan tutkimuksen pää- ja ydinkategoriat. Näissä kohdissa tutkija valitsee analyysille tietyn suunnan, joka vaikuttaa ratkaisevasti tutkimustuloksiin(Strauss&Corbin,1990,s.253.) Tässä tutkimuksessa ensimmäinen, tutkimusprosessin ratkaiseva käänne oli alakategorioiden yhteisen ilmiön löytyminen ja tämän ilmiön perusteella tutkimuksen pääkategorioiden muodostaminen. Tässä vaiheessa tutkija joutui tekemään valintaa tutkimuksen aineistolähtöisyyden ja ennalta asetettujen tutkimusongelmien välillä. Luottaen siihen, että aineistosta löytyy vastauksia asetettuihin ongelmiin myöhemmin analyysin edetessä, pääkategoriat muodostettiin aineistosta voimakkaasti esiin nousseen ilmiön, -yhteistoiminta, pohjalta. Tähän ratkaisuun etsittiin tukea myös aikaisemmista tutkimuksista ja alkuperäisaineistosta, jossa se ilmeni työpaikkaohjaajien kuvauksissa ehdollisena ilmiönä työssäoppimisen ohjaamisen onnistumiselle.

Toinen merkittävä vaihe tutkimusprosessissa oli tutkimuksen ydinkategorian muodostaminen. Samoin kuin pääkategorioiden myös ydinkategorian tulee olla selvästi aineistosta esiin nouseva ilmiö, mutta sen tulee lisäksi olla sidoksissa kaikkiin pääkategorioihin ja tätä kautta yhteys empiriaan on oltava olemassa. Tämän tutkimuksen ydinkategoriasta on tällainen ketju selvästi havaittavissa: yhteistoiminnassa muodostettu tieto-yhteistoiminta, josta yhteys kaikkiin tutkimuksen alakategorioihin. Straus&Corbin(1990) esittävät ydinkategorian arvioimiseksi kysymyksen niistä perusteista, joilla ydinkategoria valittiin. Tässä tutkimuksessa pyrittiin ensin paljastamaan mitä pääkategorioiden yhteistoimintatilanteissa tapahtuu ja mitä yhteistä näille kaikille ilmiöille on. Vastaus oli ilmeisen selvä: työpaikkaohjaaja yhdessä muiden kanssa muodostaa tietoa selviytyäkseen ohjaustehtävästään.

9.3 Tutkimustulosten empiirisen rakentumisen arviointi

Tutkimustulosten empiirinen rakentuminen on kolmas grounded -teorian arvioinnin kohde(Karila,1997,s.157.) Grounded -teoriassa tulokset rakentuvat aineiston, aiemman tutkimuksen ja tutkijan aiemman kokemuksen synteesinä. Tulosten empiirisessä rakentumisessa on kyse tämän synteesin tasapainosta; tutkijan liiallinen vaikuttaminen saattaa heikentää tulosten yhteyttä empiriaan. Edellä on jo kuvattu kategorioiden yhteyttä empiriaan, tämän lisäksi tutkimustulosten arvioimiseksi on syytä tarkastella käsitteiden ja teoreettisen mallin empiiristä rakentumista(Staruss&Corbin 1990,s.254.)

Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten käsitteellistäminen on tapahtunut vasta analyysin jälkeen. Yhteistoiminta, yhteistoiminnassa muodostettu tieto, työssäoppimisen ohjausyhteisö ja muut käsitteet, joilla ohjausprosessia on teoretisoitu kiinnittyvät juuri ydinkategorian ja pääkategorian kautta empiriaan. Substantiivisen teorian muodostamiseksi näiden rinnalle on muodostettu tutkijan aiemmasta kokemuksesta ja teoreettisesta kirjallisuudesta löytyviä, juuri aineistosta esiin nousseisiin ilmiöihin sopivia käsitteitä. Näin aineiston ja aineiston perusteella valittujen teorioiden suhde on selvästi aineistolähtöinen. Ennalta määrätyt teoreettiset käsitteet eivät ohjailleet tulosten syntymistä ja substantiivisen teorian muodostamista(Syrjälä&Numminen,1988,s.139).

Tutkimuksen ydinkategorian muodostumisen jälkeen tutkimusraportissa siirrytään aineistosta nousseiden tulosten ja niihin liittyvän teorian dialogiin. Tällä on pyritty menemään syvemmälle tiedon muodostumisen prosesseihin, mutta samalla siirtymään teoreettisemmalle tasolle, jotta tutkimustulokset olisivat siirrettävissä tai yleistettävissä tämän tutkimuksen kontekstin ulkopuolelle. Edelleen on kuitenkin pyritty säilyttämään yhteys empiriaan liittämällä tässäkin vaiheessa tutkimusraporttiin otteita alkuperäisaineistosta työpaikkaohjaajien omia kuvauksia. Näillä kuvauksilla on pyritty osoittamaan kuinka teoreettiset käsitteet ja mallit saavat vahvistusta empiriasta tai toisin päin käännettynä: kuinka yksittäinen empiirinen havainto muotoutuu pitkän analyysin jälkeen teoreettiseksi rakennelmaksi. Tätä kautta on arvioitavissa tässä tutkimuksessa luodun teoreettisen mallin yhteensopivuutta tutkittavan ilmiön kanssa(Hankela,1999,s.113.)

Teorian yhteensopivuuden lisäksi on arvioitava sen ymmärrettävyyttä ja yleistettävyyttä. Muodostetun teorian ymmärrettävyyden tarkastelulla varmistetaan, että tulosten perusteella muodostetulla teorialla on yhteys empiriaan myös jatkossa. Luodun teorian tulee lisätä tutkittavan ilmiön ymmärrettävyyttä, minkä perusteella määräytyy sen käyttökelpoisuus käytännön kehittämistoiminnassa(Hankela,1999.) Tämän tutkimuksen avulla on tarkoitus lisätä työssäoppimisen ohjaamisen ymmärrystä, niin, että työssäoppimisprosessiin osallistuvat, erityisesti työpaikkaohjaajat voivat hahmottaa omat tehtävänsä ja roolinsa tutkimuksen avulla. Lisäksi tämän tutkimuksen on tarkoitus lisätä sitä ymmärrystä, jota tarvitaan erilaisten työssäoppimiseen liittyvien koulutuksien, erityisesti työpaikkaohjaajien suunnittelussa. Toivottavasti tutkimus lisää ymmärrystä myös työssäoppimisen kehittämiseen ja käytäntöjen viimeistelyyn ennen kuin se otetaan pakollisena käyttöön kaikilla koulutusaloilla. Ymmärrettävyyden lisäämiseksi tutkimuksessa on systemaattisesti säilytetty mukana kaikki ohjausprosessin elementit: suunnittelu, tavoiteasettelu, ohjaus ja arviointi.

Kolmas teorian arviointikriteeri on sen yleistettävyys ja siirrettävyys. Grounded -teorian mukaisella tutkimuksella pyritään tutkittavan ilmiön käsitteelliseen kuvaamiseen ja substantiivisen teorian luomiseen. Tällaisen tutkimuksen tavoitteena ei ole saavuttaa sellaista formaalia teoriaa, joka voisi olla pätevä missä tahansa kontekstissa. Substantiivisen teorian yleistettävyyttä voidaan kuitenkin lisätä tulosten ja aiempien teorioiden dialogilla. Tätä dialogia arvioimalla voidaan saada kuvaa tulosten yleistettävyydestä. Lisäksi tässä tutkimusraportissa on analyysin edetessä verrattu tuloksia aiempiin tutkimuksiin, jonka perusteella voidaan arvioida missä määrin tulokset ovat yleistettävissä tai siirrettävissä muihin yhteyksiin(Hankela,1999).

10 Yhteenveto ja johtopäätökset

Käsillä oleva aineisto kuvasi niitä työpaikkaohjaajia sekä heidän toimintaansa, jotka olivat osallistuneet toisen asteen ammatillisen koulutuksen Silta –työssäoppimisen kokeiluun. Aineiston perusteella luotiin kuvaa ammatilliseen koulutukseen liitettävästä työssäoppimisen ohjausprosessista. Kokeilussa mukana olleiden työpaikkaohjaajien taustatiedot osoittavat, että enin osa työpaikkaohjaajista oli yli 35 –vuotiaita, perheellisiä, joilla on huollettavaan omia lapsia. Lisäksi melkein kaikilla oli jokin ammatillinen koulutus ja työkokemusta enemmän kuin seitsemän vuotta. Yleiskuvasta voidaan päätellä, että työpaikkaohjaajaksi hakeutuvat jo elämänkokemusta sekä työkokemusta hankkineet työntekijät. Koko työssäoppimisjärjestelmän rakentamisen tavoitteena on ollut, että nuorten ammatillinen identiteetti ja aito työelämäosaaminen vahvistuisivat. Työpaikkaohjaajalla on näiden tavoitteiden saavuttamisessa merkittävä rooli: erityisesti tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat työpaikkaohjaajan oma ammatti-identiteetti ja työkokemus sekä asenne nuoren kasvun ohjaamiseen ja omat elämänhallintastrategiat. Kuten tämän tutkimuksen työpaikkaohjaajien taustatiedot osoittavat, tässä kokeilussa olevien työpaikkaohjaajien osalta edellytykset toimia työpaikkaohjaajina olivat hyvät. Tämä näkyi mm. tavoitteissa, joita työpaikkaohjaajat nuorten kasvulle asettivat, toiveena ammattiylpeyden ja ammatin arvostamisen siirtämisestä nuorille ja niistä onnistumisen kokemuksista kun ovat saaneet nuoren oivaltamaan jotain olennaista työn tekemisestä. Kun jatkossa luodaan työssäoppimista varten työpaikkaohjaajien verkostoja ja suunnitellaan työpaikkaohjaajien koulutuksia on näihin näkökulmiin syytä kiinnittää huomiota.

Työssäoppimisen ohjusprosessi osoittautui tutkimuksessa yllättäen voimakkaasti yhteistoiminnalliseksi. Tulosta voidaan pitää yllättävänä ainakin tutkijan näkökulmasta, koska tutkijan ennakkokäsitys ohjaajan roolista oli enemmän yksilöllisyyttä korostava. Yhteistoiminnallisuutta korostavaan näkökulmaan luonnollisesti vaikutti tutkimusotteen sallima menetelmä, jolla voitiin hypoteettisiakin ilmiöitä nostaa tuloksien joukkoon. Työpaikkaohjaajien kuvauksissa yhteistoiminta muodostui keskeiseksi ehdoksi ohjausprosessin onnistumiselle. Tämä on kuitenkin merkittävä näkökulma viitaten siihen keskusteluun, jota työssäoppimisesta käydään. Oppilaitoksissa ja työpaikoilla,

myös opiskelijoiden kesken keskustellaan ja pohditaan mikä on kunkin rooli ja tehtävät työssäoppimisen toteutuksessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan määritellä, - ainakin työpaikkaohjaajan näkökulmasta, missä työssäoppimisprosessin vaiheessa, kenen kanssa, mitä tehdään. Kokonaiskuva työssäoppimisprosessin toteuttamiseen liittyvistä tehtäväjaoista, vastuista ja rooleista voidaan kuitenkin muodostaa vasta, kun asiaa on tutkittu myös sekä oppilaitoksen edustajan että oppijan näkökulmista. Kokonaiskuvan selvittämiseksi tarvitaan siis jatkotutkimuksia oppilaitoksen roolista työssäoppimisen järjestämisessä sekä siitä, kuinka erityisesti itseohjautuvuus ja itsearviointi toteutuvat oppijan oppimisprosessissa.

Toiseksi ohjausprosessin yhteistoiminnallisuus on merkittävä työelämän kannalta yleisesti. Yritysten ja organisaatioiden esimiehillä sekä työntekijöillä on lukuisia avoimia kysymyksiä työssäoppimisen suhteen. Työpaikkaohjaajat toimivat itse luomiensa toimintamallien mukaan, mikä aiheuttaa epävarmuutta toiminnan oikeellisuudesta ja ohjauksen onnistumisesta. Juuri näistä epävarmuuksista nousi tarve yhteistoimintaan. Työssäoppiminen on asteittain tullut vakiintuneeksi oppimisen muodoksi ammatilliseen koulutukseen siten, että viimeiset koulutusalat siirtyvät käytäntöön vuonna 2001. Tämä edellyttää, että vastuu ammatillisesta koulutuksesta siirtyy oppilaitoksilta sekä työelämän että oppilaitoksien yhteisesti kannettavaksi. Ammatillisessa koulutuksessa siirrytään yksinhuoltajuudesta yhteishuoltajuuteen. Kuten yhteishuoltajuudessa yleensäkin myös työssäoppimisessa tulee molempien osapuolten vastuut ja velvollisuudet sopia. Työssäoppimisen järjestämistä koskevissa ohjeissa ja säädöksissä on työmarkkinajärjestöillä merkittävä rooli. Työpaikkaohjaajien kuvaukset ohjaamiseen liittyvistä ongelmista painottavat erityisesti ohjauksessa tarvittavan ajan puuttumista. Minkälaisilla yleisillä ohjeilla ja paikallisilla järjestelyillä mahdollistuu esimerkiksi se, että työpaikkaohjaajalla on viikoittain työaikaa käytettävissä ohjaukseen, olisi hyvä selvittää? Lisäksi olisi luotava selkeä korvausjärjestelmä niistä kuluista, joita työssäoppimisen ohjaamisesta koituu eri osapuolille.

Yhteistoiminnallisuuteen liittyy työelämän kannalta merkittävänä tuloksena myös se, että työssäoppimisprosessi ei ole yksipuolisesti vain oppijan oppimista, vaan prosessi mahdollistaa sekä työpaikkaohjaajan että koko organisaation oppimisen. Yrityksille ja organisaatioille tämä on selvä mahdollisuus

hyödyntää työssäoppimista henkilöstön kehittämisjärjestelmissään. Ensiksi se voi olla yksi yritysten rekrytointimuodoista, jonka avulla voidaan jo opiskeluaikana 'täsmäkouluttaa' tulevaa työntekijäjoukkoa yrityskohtaisiin tarpeisiin. Samalla voidaan varmistaa kokeneiden työntekijöiden osaamisen säilyttäminen yrityksissä. Tämä mahdollistuu esimerkiksi, kun työmarkkinoilta lähiaikoina eläkkeelle poistuvat työntekijät toimivat työpaikkaohjaajina, jolloin, tutkimuksessa kuvatun mallin mukaisesti, he siirtävät myös hiljaista taito-tietoaan nuorille. Kun työssäoppimisen ohjaaminen nähdään yrityksessä koko organisaation tehtäväksi, syntyy mahdollisuus, jossa organisaation sisällä olevaa hiljaista tietoa saatetaan koko organisaation käyttöön ja organisaatiossa muodostetaan uutta organisaation toimintaa kehittävää tietämystä. Lisäksi työssäoppiminen mahdollistaa yrityksen kehittämisohjelmien ja laadunvarmistusohjelmien yhteyden ammattialan kouluttaviin laitoksiin, joista näihin hankkeisiin on löydettävissä innovatiivista toimintaa tukevaa tietämystä. Tässä ajatuksena on, että työpaikkaohjaaja ja työssäoppija yhdessä ottavat vastuulleen hankkeen toteuttamisen, jolloin oppijalla on mahdollisuus osallistua aitoon työelämän kehittämishankkeeseen ja työpaikkaohjaajalla oman työnsä tai ammattialansa kehittämiseen.

Työssäoppimisprosessin keskeisimpiä henkilöitä ovat työpaikkaohjaaja ja työssäoppija. Työssäoppimisprosessi luo heille molemmille mahdollisuuden merkittäviin oppimiskokemuksiin. Oppimista, joka tässä kontekstissa tapahtuu voidaan kuvata käsitteellä 'tekemiseen osallistumalla oppiminen'. Oleellista tässä oppimisen muodossa on ensiksi sen sosiaalinen luonne ja toiseksi oppiminen niistä kokemuksista, joita saadaan joko itse tekemällä tai yhdessä toimimalla. Merkityksellisiä ovat siis toiminnasta saadut kokemukset ja niiden reflektointi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa; toinen merkittävä tekijä tässä oppimisen muodossa on omaa toimintaa ohjaavien merkitysperspektiivien kriittinen tarkastelu joko itse tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tunnetuista oppimisteoreetikoista voidaan näihin liittää Vygotsky, Dewey, Donald Schön ja Jack Mezirow. Varsinaisesti tämän tutkimuksen päätarkoitus ei ollut selvittää mitkä ovat oppimisen muodot työssäoppimisessa, mutta työpaikkaohjaajan tehtävien kannalta näiden asioiden tarkastelu oli tarpeellinen. Myös tässä on mahdollisuus jatkotutkimukseen, koska työssäoppimisen yhteydessä kysellään erityisesti juuri sitä, mitä ja miten nuoret työssäoppijat työpaikoilla oppivat. Tästä on epäselvyyttä myös oppilaitoksissa, joista käsin työssäoppijoita evästetään työssäoppimisjaksoille

hyvinkin behavioristisesti suunnitelluilla oppimistehtävillä. Mielenkiintoinen kysymys on riittääkö oppijalle evästykseksi ohje, jossa edellytetään oppijan osallistuvan työympäristössä työtehtävien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin?

Työpaikkaohjaajan keskeisin tehtävä on mahdollistaa oppijalle osallistuminen aitoihin työtehtäviin ja tätä kautta ammattitaidon kehittymisen ohjaaminen. Oppijan osallistumismahdollisuuksia suunniteltaessa työpaikkaohjaajan on huomioitava koko tuotantoprosessin vaiheet. Oppimisprosessissa työpaikkaohjaajan vastuulla on osallistumisesta saatujen kokemusten muuntaminen merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi. Tämä mahdollistuu kun työpaikkaohjaaja tuo näihin tilanteisiin omaa tietämystään, joka muodostunut hänelle ammattialaan liittyvän teoreettisen tiedon ja työkokemuksen kautta. Työpaikkaohjaajan omien toimintojen kyseenalaistaminen on tärkeä malli oppijalle reflektiivisestä työskentelystä. Työpaikkaohjaaja on tärkeä henkilö myös oppijan ammatti-identiteetin kehittymisessä; hän toimii oman ammattialansa edustajana ja mallina nuorelle. Toisen asteen ammatillinen koulutus liittyy nuoren elämänvaiheeseen jolloin irtaantuminen vanhemmista ja kodista alkaa. Ammatin hankkiminen on väline, jonka avulla itsenäistyminen mahdollistuu. Työpaikkaohjaaja saa nuoren elämässä tätä kautta myös rinnalla kulkijan ja nk. siirtymähenkilön roolin. Tutkimuksessa ei ilmennyt olivatko työpaikkaohjaajat vaikuttamassa nuoren mahdollisuuksiin löytää työpaikka opintojen päätyttyä, mutta jatkossa myös tämä osa mentorin roolista voi olla työpaikkaohjaajan tehtävänä.

Työpaikkaohjaajan rooli on myös merkityksellinen työelämän yleisten säädösten ja normien omaksumisen kannalta. Työpaikkaohjaaja ja muut työyhteisön jäsenet toimivat tässä mallina oppijalle. Tutkimustuloksissa yllättävää oli se, että työsuojelukysymykset olivat hyvin vähän esillä työpaikkaohjaajien vastauksissa. Tästä syystä juuri työsuojelukysymyksiin tulee jatkossa kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi työpaikkaohjaajien koulutuksessa. Huomionarvoisia olivat myös ne kommentit, joiden perusteella voidaan olettaa, että oppilaitoksissa ja työpaikoilla on erilaiset käsitykset siitä mitä nuori voi työsuojelulainsäädännön mukaan tehdä ja mitä ei. Näiden ohjeiden yhdenmukaistaminen on tärkeä toimenpide. Viime vuosina on erityisen paljon keskusteltu työssä jaksamisesta ja työntekijän jaksamiseen vaikuttavista tekijöistä. Työssä jaksaminen tulisi olla yksi ammateissa toimimisen yleisistä taidoista ja se tulisi sisällyttää ammatilliseen

koulutukseen. Työpaikkaohjaajan tulisi perehdyttää oppija työpaikan työsuojelutoimintaan ja samalla muistaa kiinnittää huomio työkykyä ylläpitävään toimintaan. Tällainen perehdyttämistoiminta yleisesti on yksi osa työpaikkaohjaajan tehtäviä.

Työssäoppimisen oppimiskokemusten arvioinnissa tulee korostua oppijan itsearviointi. Työpaikkaohjaajan tulee omalla toiminnallaan varmistaa, että oppija saa riittävästi aineistoa ja tukea itsearviointia varten. Itsearviointi on koko oppimisprosessin ajan jatkuva prosessi, joka on samalla jatkuvasti kehittyvä prosessi. Vaikka arviointia oli aineistossa pohdittu useassa yhteydessä, tutkimuksessa se jäi yksipuolisesti koskemaan opiskelija-arviointia. Tutkimusraportissa viitataan kokonaisarviointiin, mutta silläkin käsitteellä kuvataan sitä oppijan numeerista arviointia, joka koostuu oppijan itsearvioinnista, oppilaitoksen edustajan arvioinnista ja työpaikkaohjaajan arvioinnista. Varsinaisesti ohjausprosessin arvioinnista ei aineistosta löytynyt mainintaa. Työssäoppimista, liittyvää toimintaa ja sen vaikuttavuutta tulee kuitenkin arvioida samalla laajuudella kuin muutakin koulutus- ja opetustoimintaa. Olemalla itse kehittävän arvioinnin kohteena työpaikkaohjaaja ja muut työssäoppimisprosessiin osallistuvat antavat oppijalle mallin kehittävästä työotteesta. Kehittävän arvioinnin avulla voidaan työssäoppimisesta ja sen ohjaamisesta jatkossa luoda toimiva ja erityisesti nuoren ammatillista kehittymistä palveleva oppimisen muoto.

LÄHTEET

Aittola,H.1995.Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä.Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Reserch 111.

Aittola,T.,Koikkalainen,R.& Vaherva,T.1997.Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä.Jyväskylän yliopisto.Kasvatustieteen laitos.

Ankkuri-Ikonen,A.1993.Yksin,kaksin ja yhdessä-näkökulmia ja kokemuksia yhteistyöstä työssä ja työyhteisössä.Ryhmätyö-lehti 4,6-11..

Argyris,C.& Schön,D.A.1996.Organizational Learning II,Theory,Method and Practice.USA.Addison-Wesley Publishing Company.

Attwell,G.& Brown,A.1998.Transforming Professional Practice: Work Related Knowledge and the Education of Vocational Teachers and Trainers. Julkaisussa: Mulder,M.1998. European Vocational and Training Reasearch, s.175-204. Proceedings of the VETNET Program at the ECER Conference on 17-20 September 1998. Ljubljana,Slovenia.

Boreham,N,& Samuracy,R.1999.Models for the Analysis of Work Competence:A Critical Review. Proceedings of the VETNET Program at the ECER Conference on 22-25 September, 1999,Lahti.

Boreham, N. 2000, Transforming vocational curricula with work process knowledge.Manuscript for European Reference Publication:Qualifications, Competencies and Learning Enviroments for the Future. Thessaloniki:CEDEFOP.

Brown,A.1998.Designing Effective Learning Programs for the Development of a Broad Occupational Competence.Teoksessa Nijhof,W.J.& Streumer,J.N.1998. toim.Key Qualifications in Work and Education.London.Kluwer Academic Publishers.

Burk,M.2000.Communities of Practice. Public Roads,May/Jun2000,Vol.63 Issue 6,s.18.

Chao,G.T.1997. Mentoring Phases and Outcomes.Journal of Vocational Behavior 51.15-28.

Collective Working Practices.section 6.(2000).saatavissa osoitteesta:http:www.man.ac.uk/education/euwhole/lrsect6.htm.tulostettu 15.6.2000.

Driscoll,M,P.1994.Psychology of Learning for Instruction.Florida State University. Boston.Allyn and Bacon.

Eby,L.T.1997.Alternative Forms of Mentoring in Changing Organisational Enviroments:A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. Journal of Vocational Behavior 51.125-144.

Eby,L.T.,McManus,S.E.,Simon,S.A.& Russell,J.E.2000.The Protégé's Perspective Regarding Negative Mentorin Experiences:The Development of a Taxonomy. Journal of Vocational Behavior 57,1-21.

Ellström,P-E.1999.Integratin learning and Work:Problems and Prospects.Contribution to the FORUM Workshop:Learning in Learning Organisations.University of Evora.November 25-28,1999.Portugal.

Eraut,M.1994.Developing Professional Knowledge and Competence.London.The Falmer press.

Eraut,M.1998.Learning from Another People at Work.Teoksessa Coffield,F.toim.1999. Learning At Work.The Policy Press.University of Bristol.

Eraut,M:1999.Learning from Another People at Work.Luento Jyväskylän yliopistossa 27.10.1999.

Eraut,M.1999.Tacit Knowledge and Implicit Learning.Luento Jyväskylän yliopistossa 3.11.1999.

Eskola,J.& Suoranta,J.1998.Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä.Vastapaino.

Fischer, M.1998. Work Process Knowledge and its Impact on Vocational Education and Training. Julkaisussa: Mulder,M.1998. European Vocational and TrainingReasearch, p.175-204. Proceedings of the VETNET Program at the ECER Conference on 17-20 September 1998. Ljubljana,Slovenia.

Fischer,M.1999.How to Conceptualise Organisational Learning in the 'Learning Company'.Paper presentation at the ECER Conference on 22-25 September 1999 in Lahti.Finland.

Gilbert,N.1996.Researching Social Life. London.Sage Publications Ltd.

Hakkarainen,K.2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2/20,s.84.Aikuiskasvatus seura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Hankela,S.1998.Intraoperatiivinen hoitotyö.Acta Universitas.Tampere.

Heikkinen,A.1999.AMET-raportti 1/99:ammattikasvatus-tutkimus-Eurooppa.Tampere.TAJU.

Häkkinen,P.& Arvaja,M.1999.Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä.Teoksessa Eteläpelto,P.& Tynjälä,P.1999.Oppiminen ja asiantuntijuus.Työelämän ja koulutuksen näkökulma.WSOY.

Hätönen,H.& Salmi,E.1995.Itsenäisen opiskelun arvioinnin kehittäminen. Opetushallitus.Helsinki.Yliopistopaino.

Hövels,B.1998. Qualification and Labour Markets:Institutionalisation and Individualisation.Teoksessa Nijhof,W.J.& Streumer,J.N.1998.toim.Key Qualifications in Work and Education. London.Kluwer Academic Publishers.

Kalliomäki-Levanto,T.1999. Työpaikan toiminnan havainnointi,ydinkäsitteet ja selitysmallit. Työelämän tutkimus 1,37-39.

Karila,K.1997.Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus.Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki.Oy Edita Ab.

Kirjonen,J.Remes,P.& Eteläpelto,A(toim)1997.Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.Jyväskylän yliopistopaino.

Kollanus,T.1999.Oppisopimuksella työhön vai työstä oppisopimukseen,-oppisopimuskoulutuksen mahdollisuudet työn ja tutkintoon johtavan koulutuksen yhdistämiseen.Opetushallitus. Helsinki.Työelämän tutkinnot 3/99.Hakapaino Oy.

Kollanus,T.& Silvennoinen,H.1998.Oppisopimus lisäkoulutuksena. ESR-julkaisu.Työministeriö. Helsinki.Oy Edita Ab.

Koli,H.& Romppainen,B.1999.Työssäoppimisen toteuttaminen ja opiskelijan arviointi.Teoksessa Hätönen,H.(toim)1999.Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa.Opetushallituksen julkaisu 5/1999. Helsinki.Hakapaino OY.

Lasonen,J.1999b.Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään. Seurantatutkimuksen välituloksia.Julkaisematon muistio.Om.Lasonen Johanna.Jyväskylän yliopisto.KTL.

Lasonen, J.1999.toim. Workforce Preparation in a Global Context.Occasional papers no.8.Authors and Institute for Educational Research. Jyväskylä.University. Printing House and Er-paino Ky.

Lasonen ,J.2000.Työpaikat oppimisympäristöinä työnantajien,opiskelijoiden,työpaikkakouluttajien ja opettajien arvioimina.Silta-hankkeen (2+1 –kokeilun seurantatutkimus) loppuraportti.Opetushallitus.

Lasonen,J.1996.Itsearvioinnin lähtökohdat ja toteutuminen eräissä nuorisoasteen kokeiluyksiköissä.Teoksessa.Räisänen,A.& Frisk,T.1996.(toim.).Silta uuteen opiskelija-arviointiin, arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino OY.

Lehtinen,E.& Palonen,T.1998.Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta.Teoksessa.Sallila,P.& Vaherva,T.1998.(toim)Arkipäivän oppiminen.Aikuiskasvatuksen vuosikirja.BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Lehtinen,E.& Palonen,T.1999.Kognitio,käytäntö ja kulttuuri:Lintubongarin pidempi oppimäärä.teoksessa Eteläpelto,A.& Tynjälä,P.(toim)Oppiminen ja asiantuntijuus.Työelämän ja koulutuksen näkökulma.WSOY.

Lehtonen,M.1998.Merkitysten maailma.Kulttuurisen tekstitutkimuksen lähtökohtia. Tampere.Vastapaino.

Leino-Kilpi H.1990.Grounded teoria –menetelmän käytöstä hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Hoitotiede 2(3) 201-204.

Lindström,R.Peltomäki,M.& Silvennoinen,H.2000.Oppisopimus siltana työelämään.ESR-julkaisu.Työministeriö. Helsinki.Oy Edita Ab.

Metsä-Tokila,T.Tulkki,P.& Sahonen,P.1999.Oppilaitoskeskeisyydestä työelämäpainotteiseen koulutukseen.ESR-julkaisu.Työministeriö. Helsinki.Oy Edita Ab.

Mezirow,J.1996.(toim.) Uudistava oppiminen,kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa,Helsingin yliopiston Lahden tutkimus-ja koulutuskeskus. Helsinki.Painotalo Miktor.

Mullen,E.J.1998. Vocational and Psychosocial Mentoring Functions:Identifying Mentors Who Serve Both. Human ResourceDevelopment Quartely 9(4)Winter 1998, 319-331.

Mykrä,T.& Hätönen,H.1999.Työssäoppimisen arvioinnin kehityshaasteita. Teoksessa Hätönen,H.1999.(toim.)Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Opetushallituksen julkaisu 5/1999. Helsinki.Hakapaino OY.

Nijhof.W.J.1998.(toim.) Key qualifications in Work and Education.The Netherlands. Kluwer Academic Publishers.

Nivala,K.1996.Oppilaitosten ja PK-yritysten innovaatioyhteistyö.Teknillisten Tieteiden Akatemia r.y.Gummerus Oy.

Nonaka,I.& Hirotaka,T.1995.The Knowledge Creating Company.Oxford University Press.

Nurminen,R.2000.Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä.Kuopion yliopiston julkaisuja E.Yhteiskuntatieteet 80. Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Opetushallitus.1998.Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille.Kehittämiskoulutus 5/1998.Helsinki.Opetushallitus.

Opetusministeriö.1999.Työssäoppimisen yhdistäminen ammatilliseen koulutukseen Suomessa. Helsinki.Opetushalitus.

Poikela,E.1999.Kontekstuaalinen oppiminen:oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus.Tampereen yliopisto.Vammalan kirjapaino.

Poikela,S.1998.Ongelmaperusteinen oppiminen-uusi tapa oppia ja opettaa? Ammattikasvatussarja 19.Tampereen yliopisto.Jäljennepalvelu.

Polany,M.1966.The Tacit Dimensio.London.Routledge&Kegan Paul.

Rikkinen,A.1996.Ihmisenä ammatissa.Emotionaalisuuden ja moraalin yhteys ammattitaidossa. Helsinki.Opetushallitus.

Ruohotie,P.,Kulmala,J.& Siikaniemi,L.1998.Työssä oppiminen.Oppilaitosten ja työelämän roolimuutos,-esteitä ja edistäjiä.Opetushallitus. Helsinki.Hakapaino Oy.

Russell,J.E.A.& Adams,D.M.1997. The Changing Nature of Mentoring in Organisations:An Introduction to the Special Issue on Mentorin in Organisations. Journal of Vocational Behavior 51,1-14.

Schön,D.1987.Educating the Reflective Practitioner. San Franncisco, California.Jossey-Bass.

Silvennoinen,H.& Tulkki,P.(toim) 1998.Elinikäinen oppiminen.Gaudeamus.Tammer-Paino.

Suomi,A.1999.Ohjaajana ja käytännön opettajana:yhdessä toimimista ja jaettua asiantuntijuutta.Teoksessa Hakonen,S.1999.(toim.) Sinä poljet ja minä ohjaan.Sosiaalialan käytännön ohjauksen perusteita.Jyväskylän ammattikorkeakoulu.Jyväskylä.Yliopistopaino.

Strauss,A.& Corbin,J.1990.Basics of Qualitative Research.USA.Sage Publications.

Syrjälä,L.& Numminen,L.1988.Tapaustutkimus kasvatustieteessä.Oulun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja.Monistus-ja kuvakeskus.

Tuomisto,J.& Sallila,P.1997.(toim.) Työn muutos ja oppiminen.Aikuiskasvatuksen 33.vuosikirja.Kirjastopalvelu.Gummerus.

TT.n työssäoppimisen opas yrityksille.2000. Teollisuuden ja Työnantajien keskusliitto.Saatavissa osoitteesta:www.tt.fi/koulutus.tulostettu 20.9.2000.

Varila,J.Henkilöstön kehittäminen.Luentosarja Jyväskylän yliopisto.kevät 1998.

Vaherva,T.1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla.Teoksessa Sallila,P.& Vaherva,T.1998.(toim.) Arkipäivän oppiminen.Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.BTJ Kirjastopalvelu Oy.Helsinki.Gummerus.

Watts,A.G.,Law,B.,Killeen,J.,Kidd,J.M.& Hawthorn,R.1996.Rethinking Careers Education and Guidance.Theory,Policy and Practice.London.Routledge.T.J.Press Ltd.

Vermunt,J.D& Verloop,N.1999.Congruence and Friction Between Learning and Teaching.Learning and Instruction 9, 257-280.

Wenger,E.& C.Snyder,W.M.1999.Communities of Practice:The Organisational Frontier.Harvard Business Review,January-February 2000.tilattavissa osoitteesta:https:www.hbsp.harvard.edu/temp/.

LIITE 1

KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

ESR

Arvoisa työpaikkakouluttaja,

Oheinen kysely liittyy ESR-projektin työssäoppimiskokeiluun. Vastauksesi pitkähköön kyselyyn on tärkeää, sillä sen perusteella kehitetään työpaikka-kouluttajien koulutusta Suomessa. Avoimet kysymykset sallivat tilaa Sinun ilmaisuillesi. Vastausten tuottamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Kyselyn tarkoituksena on koota yhteisiä kokemuksia ympäri maata Europan sosiaalirahaston rahoittamasta työssäoppimisprojektista. Tavoitteena on löytää jatkokehittelylle toimivia ratkaisuja. Kyselyjen tulokset julkaistaan kuluvan vuoden toisella puoliskolla.

Pyydän Sinua vastaamaan jokaiseen kyselylomakkeen kysymykseen huolella. Kyselyyn vastaamiseen menee arviolta 1-1,5 tuntia. Ole hyvä ja palauta lomake yhdysopettajalle tai lähetä suoraan Johanna Lasoselle ennalta maksetussa palautuskuoressa mahdollisimman pian tai viimeistään 23.4.

Yhteistyöstä kiittäen,

Johanna Lasonen, KT, erikoistutkija
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 Jyväskylä
Sähköposti: lasonen@piaget.jyu.fi
Puh (014) 260 3307
Fax (014) 260 3201

Jyväskylässä 5.4.1999

Tutkimukseen mukaan valitut kysymykset

21:Mitkä ovat keskeiset ongelmat työssäoppimisen ohjaamisessa?

26. Rengasta tavat, joilla työpaikkasi työssäoppijoita ohjataan.

28.Mainitse muutama tavallisin ohjaustilanne.

29.Arvioi, montako prosenttia(%) työssäoppijat suorittavat tehtävistään yksin, pareina ja ryhmissä.

33.Mitä haittaa työssäoppimisen ohjaamisesta Sinulle on ollut?

34.Mitkä ovat parhaat kokemuksesi työssäoppimisen ohjaamisessa?

36.Millä perusteilla työssäoppijan päivittäiset työt valitaan työpaikalla?

37.Luettele viisi tärkeintä työpaikkakouluttajan ydintaitoa.

39.Millä tavalla järjestetyt teoriajaksot oppilaitoksissa parhaiten edistäisivät opiskelijoiden työssäoppimista?

40.Millaisia ohjausmenetelmiä käytät työssäoppijoiden opettamisessa?

41.Miten opiskelijoiden oppilaitoksessa laatimat omat oppimissuunnitelmat edistävät tai estävät työssäoppimista?

42.Mikä on tärkeää opiskelijan työpaikalla oppimisen editymisen seuraamisessa (ja arvioinnissa)?

47.Mitä uusia taitoja tarvitset työpaikkaohjaajana?

48.Luettele vähintään kolme tärkeintä tavoitetta, jotka asetat ohjattavanasi olevalle työssäoppijalle.

49.Millaisiksi arvioit opiskelijoiden itsearviointitaidot oppimisestaan työpaikalla?

Tutkimuksessa mukana olevat koulutusalat LIITE 2

Puutarhatalouden perustutkinto, puutarhuri

Maanmittausalan perustutkinto

Liiketalouden tutkinto, merkonomi

LVI-alan perustutkinto

Puualan perustutkinto

Paperiteollisuuden perustutkinto

Rakennusalan perustutkinto

Kone- ja metallialan perustutkinto

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto

Ruokapalvelun perustutkinto

Maaseutuyrittäjä

Sähkövoimatekniikan perustutkinto

Laboratorioalan perustutkinto

Ympäristöalan perustutkinto

Elintarvikealan perustutkinto

Nuoriso- ja vapaa-aikaohjauksen perustutkinto, lastenohjaaja

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto

Pukuompelijan perustutkinto

Käsi- ja taideteollisuuden perustutkinto

Aineiston koodausparadigma

LIITE 3

KAUSAALISET EHDOT	ILMIÖ	KONTEKSTI	VÄLIIN TULEVAT EHDOT	TOIMINNAN STRATEGIAT	SEURAUKSET
-työpaikkaohjaajan valmiudet ja vaadittavat taidot -työssäoppimisen suunnittelu -tavoitteiden asettaminen -työtehtävien valinta -työsuorituksen ohjaaminen -oppimisen arviointi	TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMINEN	A.YHTEISTOIMINTA: 1. tpo-oppija 2.tpo-oppilaitos 3.tpo-työyhteisö 4.tpo-asiakkaat B.TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUSPROSESSIN VAIHE: 1.suunnittelu ja tavoiteasettelu 2.oppijan toiminnan ohjaaminen 3.arviointi	OHJAUKSEEN LIITTYVÄT ONGELMAT 1)ohjaajaan liittyvät ongelmat 2)oppijaan liittyvät ongelmat 3)fyysisen ympäristön tuomat reunaehdot 4)yhteistyön puuttuminen	TIEDON MUODOSTAMINEN -toiminnallinen vuorovaikutus -kielellinen vuorovaikutus	YHTEISTOIMINNASSA MUODOSTETUN TIEDON VARASSA ETENEVÄ OHJAUSPROSESSI