

Sonja Ahonen

YHTEINEN SUUNTA

**Yhteiset tavoitteet ammatillisen koulutuksen ja työelämän
yhteistyön taustalla**

**Pro gradu – tutkielma
Kevätlukukausi 2006
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Ahonen, Sonja. YHTEINEN SUUNTA. Yhteiset tavoitteet ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön taustalla. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2006. 80 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön taustalla vaikuttavia tavoitteita, joiden pohjalta osapuolet yhteistoimintaansa toteuttavat. Tutkimus toteutettiin tutkimalla Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutin, Oriveden yksikön, liiketalouden alan opettajia (4hlö) ja niiden yritysten edustajia (4hlö), jotka ovat tehneet keskenään yhteistyötä. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, onko ammatillisella koulutuksella ja työelämällä yhteistoimintansa taustalla yhteisiä tavoitteita. Aineisto kerättiin käyttämällä teemahaastattelua ja analysoitiin luokittelemalla aineistosta esiintyvät tavoitteet.

Tutkittavien esittämät tavoitteet jakautuivat kahteen pääluokkaan, 1)yhteistyön rakenteeseen ja 2)yhteistyön vaikutuksiin. Tavoitteet, jotka koskivat itse yhteistyön rakennetta, sisälsivät muun muassa yhteistyön organisointiin ja ohjaukseen liittyviä tavoitteita. Yhteistyön vaikutuksiin sisältyvät tavoitteet liittyivät sen sijaan ammattiosaamiseen ja sen kehittämiseen sekä työllisyyteen ja sen parantamiseen. Tavoitteet koskivat enimmäkseen paikallisesti muodostunutta yhteistoimintaa ja sen eri muotoja, mutta vastaajien mielestä ulottavat vaikutuksensa pidemmän ajan kuluessa väistämättä koko yhteiskuntaan. Yhteiskunnallisia vaikutuksia ei sen sijaan suoranaisesti ajatella yhteistoiminnan toteuttamisen yhteydessä. Yhtenevistä tavoitteista huolimatta toiminta saattaa jäädä pinnalliseksi aika- ja pääomaresurssien puutteen vuoksi. Ratkaisuksi ongelmaan toiminnan organisointi ja ohjaus voitaisiin järjestää erillisen toimijan hoidettavaksi, jolloin osapuolten käyttämät resurssit saataisiin paremmin riittämään.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, työ- ja elinkeinoelämä, yhteistyö, tavoitteet.

SISÄLTÖ

JOHDANTO	6
1 Ammatillisen koulutuksen historiallinen kehitys	8
1.1 Muodollisen ammatillisen koulutuksen herääminen	8
1.2 Muodollisen ammatillisen koulutuksen nousukausi	9
1.3 Kaupan alan historiallinen kehitys.....	10
1.4 Ammatillinen koulutus tänä päivänä	11
1.4.1 Työssäoppiminen yhä kasvava oppimismuoto tämän päivän ammattillisissa oppilaitoksissa.....	11
1.4.2 Työssä oppiminen osana liiketalouden perustutkintoa	12
1.5 Ammatillisen koulutuksen kehitys vastakkaisten voimien kamppailuna ...	12
2 Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö	14
2.1 Yhteistyömuotojen moninaisuutta	15
2.2 Näytöt	17
2.3 Koulutuksen ja työelämän väliin linkeiksi perustetut yritykset.....	19
3 Monia eri syitä yhteistyön harjoittamiseen.....	20
3.1 Eri tasojen panos tavoitteiden toteutuksessa.....	20
3.2 Esimerkkejä yhteistyöstä saatavista hyödyistä	21
3.2.1 Kalusto, välineistö ja tilat	22
3.2.2 Ammatillisen koulutuksen opettajien tietotaidon ajantasaistaminen sekä maamme ammatillisen opetuksen laadun ylläpitäminen	22
3.2.3 Työvoiman ja työvoimakoulutuksen tarjonta yrityksille.....	24
3.2.4 Työelämälle mahdollisuus maamme ammatillisen koulutuksen kehittämiseen	24
4 Koulutuksen ja työelämän yhteistyösuhteen rakennemalleja	26
4.1 Avainsanana verkostoituminen.....	27
4.1.1 Yhteistyö- ja kilpailuverkostot	27
4.1.2 Formaali ja informaali organisaatio.....	28
4.1.3 Alueellinen verkostoituminen.....	28
4.2 Paikallinen kumppanuus.....	30
4.3 Rajavyöhykemalli	31
4.4 Kolmikantatoimikunta	32
4.5 Syitä yhteistyön ja kumppanuuden epäonnistumiselle	33
4.5.1 Taloudellisten esteiden lisäksi myös asennekysymys	33
4.5.2 Kumppanuus saatava aatteen tasolle	34
4.5.3 Kumppanuuskehityksen kolme tasoa	35
4.5.4 Sateenvarjokumppanuus ja käynnistäjäkumppanuus	35

5	Tavoitteet toiminnan pohjana	37
5.1	Ihminen ja tavoitteellinen toiminta.....	38
5.2	Tavoitteiden määrittelystä toiminnan kautta tarpeiden tyydytykseen	39
6	Tutkimusongelma	41
6.1	Tavoitteiden etsiminen monilta eri tasoilta.....	41
6.2	Eri osapuolten esittämät tavoitteet ja niissä esiintyvät yhtenevyydet.....	42
7	Tutkittavien merkitykset tulkinnan kohteena	43
7.1	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote.....	43
7.1.1	Fenomenologia	43
7.1.2	Hermeneutiikka.....	45
7.1.3	Fenomenologian ja hermeneutiikan yhdistäminen	46
7.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote tässä tutkimuksessa	47
8	Aineiston hankinnan toteutus	48
8.1	Aineistonhankintamenetelmänä teemahaastattelu	48
8.2	Tutkimusjoukon valinta ja muu haastatteluja edeltävä valmistelu	49
8.3	Haastattelun toteutus.....	50
8.4	Haastatteluaineiston järjestäminen ja analysointi.....	50
9	Tavoitteet ammatillisen koulutuksen ja yritysten välisen yhteistyön taustalla...52	
9.1	Yhteistyön organisointi.....	54
9.1.1	Verkostoituminen	54
9.1.2	Kommunikointi.....	54
9.1.3	Tiedon jakaminen	56
9.2	Yhteistyön ohjaus	57
9.2.1	Suunnitelmallisuus ja säännöllisyys	57
9.2.2	Vastavuoroisuus.....	59
9.2.3	Avoimuus.....	60
9.3	Ammattiosaaminen ja sen kehittäminen.....	60
9.3.1	Muodollisen koulutuksen ja työssäoppimisen yhdistäminen	61
9.3.2	Ammatillisen oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittäminen	61
9.3.3	Ammattiin kuuluvien tietojen ja taitojen ajantasaistaminen.....	62
9.4	Työllisyys ja sen parantaminen	63
9.4.1	Työvoiman tuottaminen ja rekrytointi	64
9.4.2	Urasuunnittelu.....	65
9.4.3	Työmotivaatio.....	66
9.5	Yhteistyö ulottaa vaikutuksensa lähialueilta koko yhteiskuntaa koskeviksi 67	
9.6	Yhteenvedo.....	68
10	Mitä tulokset meille kertovat?	69
10.1	Tavoitteille vahvistusta aiemmista tutkimuksista.....	69

10.1.1	Yhteistyön organisointi.....	69
10.1.2	Yhteistyön ohjaus	70
10.1.3	Ammattiosaaminen ja sen kehittäminen.....	70
10.1.4	Työllisyys ja sen parantaminen	71
10.2	Yhteiset tavoitteet, mutta puutteellista yhteistyötä – missä vika?	71
10.2.1	Toimintaa ohjaamaan oppilaitoksista ja yrityksistä erillinen toimija	72
10.2.2	Erillinen toimija: organisaatio vai yksittäinen henkilö?	73
11	Tutkimuksen arviointia.....	74
11.1	Aineiston hankintaprosessi	74
11.2	Aineiston sisältö ja niistä tehdyt johtopäätökset.....	75
11.3	Tarvetta jatkotutkimukselle	76
	Lähteet:	77
	Liite 1: Oppilaitoksen haastattelurunko.....	81
	Liite 2: Yrityksen haastattelurunko	82

JOHDANTO

Ammatillinen kasvatus on kulkenut monien vaiheiden kautta nykypäivään. Muun muassa Bergström ym. (1997), Karvonen (1986) ja Mäkinen (2000) ovat esittäneet kehityskulun tapahtumien summaksi, jossa ammatillinen kasvatus muututtuaan yhä enenevässä määrin muodolliseksi koulutukseksi eriytyi jatkuvasti yhä enemmän työ- ja elinkeinoelämästä. Kehitys on johtanut siihen, että työ- ja elinkeinoelämästä irrallisen ammatillisen koulutuksen laatu on jouduttu kyseenalaistamaan ja sen työelämäyhteyksiä on monin keinoin pyritty palauttamaan.

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö voi saada monenlaisia muotoja. Tyypillisten yhteistyömuotojen, kuten opiskelijan työharjoittelun lisäksi yhteistyötä voidaan tehdä useilla eri tavoilla eikä mielikuvituksen käyttökään ole kiellettyä. Yhteistyön täytyy olla molempia osapuolia tyydyttävää, jotta mielenkiinto sen ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi säilyisi. Ammatilliselle koulutukselle yhteydet työelämään ovat elintärkeitä jo ammattiin valmistavan opetuksen laadunkin vuoksi. Yritykset sen sijaan haluavat ammattitaitoista työvoimaa käyttöönsä. Molemmat osapuolet ovat riippuvaisia yhteistyön tuottamista hyödyistä, jonka seurauksena molemmat haluavat panostaa sen ylläpitämiseen ja kehittämiseen.

Myös yhteistyön rakentuminen voi saada monia eri muotoja. Yksi avainsana yhteistyön rakentumisessa on verkostoituminen ja sen laatu. Verkostoja voivat olla rakenteeltaan monentyyppisiä, kuten esimerkiksi yhteistyö- ja kilpailuverkostoja (Lehtinen & Palonen 1997, 40), mikä osaltaan vaikuttaa verkostossa luodun toiminnan laatuun joko edistäen tai estäen sitä. Yhteistyön organisoituminen voi olla monen tasoista. Esimerkiksi Tynjälä (2005) on tutkinut Taitava Keski-Suomi – hankkeen pohjalta luotua oppilaitosten ja työelämän alueellista verkostoa Keski-Suomessa, jonka tavoitteena on ollut alueella toimivien yhteistoiminnalla aikaansaatu alueellinen kehitys. Katajamäki (1998) on vienyt verkostoitumisen asetetta laajemmalle ja tutkinut paikallisen kumppanuuden toteutumista, jossa tietyn alueen kaikki toimijat, oppilaitosten ja yritysten lisäksi, ovat sitoutuneita yhteisen tavoitteen, kuten työllisyyden parantamiseen.

Konkola (2003) asettaa lähivyöhykemallissaan tarkastelun oppilaitoksen ja yrityksen väliseen toimintaan, jolle löytyvät yhteiset sävelet juuri yhteisten tavoitteiden määrittämisen kautta. Siinä oppilaitos ja yritys organisaatioina toimivat yhteisten

päämäärien eteen ja irrottautuvat omasta tutusta työympäristöstään muodostaen oman yhteisen työympäristön (Konkola 2003, 30-32).

Yhteistyön rakentuminen onkin usein luonteeltaan hyvin paikallista ja rajoittuu alueen ammatillisen oppilaitoksen sekä lähialueen yritysten väliseksi resurssien yhdistämiseksi. Myös tämä tutkimus tuotettiin yhteistyössä yhden ammatillisen oppilaitoksen (Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutin, Oriveden yksikön) ja sen lähialueen yritysten kanssa. Lisäksi tutkimus rajattiin koskemaan liiketalouden alaa, sillä yhteistyön rakentumisessa on havaittu alakohtaisia eroja ja rajauksen tarkoituksena on sulkea pois näiden erojen vaikutus tuloksiin.

Tutkimuksessa selvitetään osapuolten välisen yhteistyön taustalla olevia tavoitteita, sillä juuri niiden pohjalta he toimintaansa ohjaavat. Tavoitteiden tutkimusta perustellaan Nuttinin (1984) esittämällä näkemyksellä, jonka mukaan toiminta perustuu tarpeista pohjautuviin tavoitteisiin, jotka muokkautuvat meille henkilökohtaisiksi kokonaisuuksiksi oman kognitiivisen prosessoinnin kautta. Ihmisten toiminta on kuitenkin aina tavoitteellista, joka onkin yksi niistä perusteluista, miksi tavoitteet ovat juuri niitä toiminnan taustatekijöitä, joita kannattaa tutkia.

Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, *minkä tavoitteiden pohjalta ammatillinen koulutus ja työelämä tekevät yhteistyötä?* Tutkimus perustui nimenomaan niiden tavoitteiden löytämiseen, joiden pohjalta ammatillinen oppilaitos ja yritykset yhteistyötään ohjaavat. Tutkimusjoukko koostui liiketalouden alan opettajista sekä saman alan yritysten johtajista. Tutkittavilla oli omakohtaisia kokemuksia ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua eli teemahaastattelua ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin avulla. Aineistoa analysoitaessa ensin pyrittiin selvittämään ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten esille tuomat tavoitteet erikseen, jonka jälkeen niistä etsittiin yhtenevyyksiä ja tämän jälkeen eroavuuksia. Yhteisistä tavoitteista muodostettiin malli, joka kuvaa yhteistyön taustalla vaikuttavia tavoitteita kokonaisuudessaan. Mallissa tavoitteet jaettiin koskemaan joko itse yhteistyön rakennetta tai yhteistyöstä aiheutuvia vaikutuksia. Yhteistyön rakennetta koskevat tavoitteet sisälsivät yhteistyön organisointiin ja yhteistyön ohjaamiseen liittyviä päämääriä. Yhteistyöstä aiheutuvat vaikutukset jakautuivat myös kahteen osaan, ammattiosaamiseen ja sen kehittämiseen sekä työllisyyteen ja sen parantamiseen. Kokonaisuudessaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän esittämien tavoitteiden voitiin havaita olevan melko yhteneväiset.

1 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN HISTORIAALLINEN KEHITYS

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tärkeys tulee hyvin esille, kun tarkastelemme ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisiä suhteita pidemmällä aikavälillä. Seuraavissa kappaleissa kuvataan suomalaisen ammatillisen koulutuksen kehittymistä, jonka voidaan havaita vahvasti myötäilevän myös maamme muuta yhteiskunnallista kehitystä.

Muodollista ammatillista koulutusta ei esiintynyt maassamme lähes ollenkaan ennen 1800-lukua. Yhtenä syynä tähän oli koulutuksen tarpeettomuus, sillä ammatit eivät olleet tuolloin vielä kovinkaan selvärajaisia, vaan sisälsivät monenlaista työtä. (Bergström ym. 1997, 39.) Sen aikainen koulutus perustui mestari-oppipoika – suhteisiin ja oli keskittynyt lähinnä käsityöalan tarpeisiin (Bergström ym. 1997, 39; Karvonen 1986, 7). Ammattiin oppiminen tapahtui suoraan työpaikoilla ja aito työympäristö sai oppimisen tuntumaan motivoivalta toiminnalta. Teollistumisen alkaminen ei vielä lisännyt ammatillisen koulutuksen tärkeyttä, sillä sen tarjoamat tehtävät olivat laadultaan vielä niin yksinkertaisia, ettei koulutusta kyseisiin tehtäviin tarvittu. Vaativampien tehtävien työvoima hankittiin tuolloin ulkomailta. (Mäkinen 2000, 47.)

1.1 Muodollisen ammatillisen koulutuksen herääminen

1800-luvulla perustettiin varsinaiset ensimmäiset ammatilliseen kasvatukseen kehitetyt oppilaitokset ja yleissivistäväpainotteinen opetus alkoi hiljalleen väistyä ammatillisemmän koulutuksen tieltä (Bergström ym. 1997, 39). Ensimmäisiä varsinaisia laitosmaisia opetuspaikkoja, joissa opetus oli erotettu työpaikoilla oppimisesta, olivat muun muassa teollisuuden alaisuudessa toimivat koulut, sunnuntaikoulut, maanviljelys- ja karjanhoitokoulut, hantwerkki- ja fabriikkikoulut sekä kaupan alan koulutukseen erikoistuneet oppilaitokset (Karvonen 1986, 7). Esimerkiksi sunnuntaikoulut olivat vielä luonteeltaan hyvin yleissivistäviä, joissa oppipojat hankkivat oikean ammatin oppimisessa tarvittavia taitoja, kuten kirjoitus- ja laskutaitoa sekä kristinoppia, mutta varsinainen ammatti opittiin edelleen oppipoika-kisälli-mestari – suhteessa (Mäkinen 2000, 48).

1800-luvun puolivälissä teollisuuden aloitettua laajenemisensa maassamme myös ammatillinen koulutus alettiin nähdä yhä tarpeellisempana asiantuntevien

työntekijöiden tuottajana teollisuuden tarpeisiin (Karvonen 1986, 7). Tarvetta lisäsi huomio maamme teollisuuden jälkeen jäämisestä, joka johtui pääasiassa asiantuntevan työvoiman puutteesta (Mäkinen 2000, 47).

1.2 Muodollisen ammatillisen koulutuksen nousukausi

Vuodesta 1879 voimaanastuneen elinkeinovapauslain myötä käsityön ja teollisuuden ammatillinen koulutus alkoi kehittyä ammattikuntalaitoksistaan yhä enemmän erilliseksi osa-alueeksi, jonka myötä opetusta alettiin tuottaa erillisissä oppilaitoksissa (Bergström ym. 1997, 39). Ammatillisen koulutuksen muututtua yhteiskunnan rahoittamaksi toiminnaksi teollisuus ja yritykset lakkauttivat lähes kokonaan omat koulutusta tuottavat laitoksensa ja samalla opetuksen työelämäsidonnaisuus väheni lähes olemattomiin (Mäkinen 2000, 47). Vuonna 1920 perustettiin varsinaisia yleisiä ammattikouluja, joiden opetustarjonta saattoi sisältää ilta- tai päiväopetusta tai kyseinen oppilaitos saattoi olla täysin erikoistunut oppisopimuksella tuotettavaan opetukseen (Karvonen 1986, 7). Sota katkaisi ammattikoulutusjärjestelmämme kehityksen, mutta tämä lähti edellistä suurempaan kasvuun sodan jälkeen, sillä sotakorvausten maksu edellytti paljon tietyille aloille koulutettua työvoimaa. Myös muiden alojen koulutus lähti kasvuun, kun sodassa taistelleet palasivat kotiin normaaliin elämään hankkimaan perheelleen elantoa. (Mäkinen 2000, 49.)

Järjestelmälliseksi ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen muuttuivat siis vasta toisen maailmansodan jälkeen. Koulutusta alettiin eritellä aloittain niin, että jokaisen alan koulutus suunniteltiin erikseen sen omat tarpeet huomioon ottaen. Toisaalta kyseinen menettely johti jokaisen alan koulutuksen sisäiseen kehittymiseen, mutta toisaalta erot eri alojen välillä kasvoivat. 1960-luvulla ammatillinen koulutus jatkoi laajenemistaan ja kuntien vastuuta opetuspaikkojen luomisessa kasvatettiin. (Bergström ym. 1997, 39-40.) Kuntien vastuuta lisäsi vuonna 1959 voimaan astunut laki, joka velvoitti kunnat järjestämään asukkailleen ammatillista opetusta. Lain seurauksena loputkin yksityismuotoiset ja käytännössä opetustaan toteuttavat ammattioppilaitokset lakkautettiin ja opetus siirtyi täysin kunnallisiin oppilaitoksiin. Kun ammatillinen kasvatus sai oman edustuselimensä, ammattikasvatushallituksen, siihen asti kaikesta koulutuksesta vastanneen kouluhallituksen rinnalle (Bergström ym. 1997, 39-40; Karvonen 1986, 8), ja kun se sijoittui opetusministeriön alaisuuteen, menetettiin tärkeä yhteys kauppa- ja teollisuusministeriöön (Mäkinen 2000, 50).

Ammattikasvatushallitus osaltaan auttoi ammatillisen koulutuksen kehittämistä oppilaitoksissa, mutta tärkeät työelämäyhteydet vähenivät jälleen.

1960-luvulla ammatillinen koulutus määritteli eri ammatit selvärajaisiksi kokonaisuuksiksi, jotka sisälsivät tarkkaan määritellyt työtehtävät, mutta jo samana vuosikymmenenä sekä 70-luvun puolelle siirryttäessä eri ammattien rajat hämärtyivät ja koulutus muuttui laaja-alaisemmaksi. Kehitystä tapahtui myös takaisin yleissivistävämpään suuntaan. 1980-luvun uudistuksessa eri linjojen opetussisältöjä muutettiin yhtenäisempään suuntaan muun muassa opintojen alussa suoritettavalla kaikille yhteisellä yleisjaksolla. Jakso sisälsi yleissivistäviä aineita, joiden tarkoituksena oli luoda opiskelijoista yhteiskunnan vastuullisia jäseniä. Uudistuksen tavoitteena oli saavuttaa paremmin työelämän ja yhteiskunnan odotuksia vastaavat tavoitteet ja tämän lisäksi ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien jatkokoulutusmahdollisuuksia haluttiin parantaa. (Bergström ym., 1997, 40-41.) Yleissivistävän lukion kasvava suosio vähensi samalla saman koulutusasteen ammatillisen koulutuksen vetovoimaa, jonka seurauksena ammatillisen koulutuksen yleissivistävää osiota alettiin kasvattaa ja opiskelijoiden jatko-opiskelumahdollisuutta korkeakouluihin parantaa (Mäkinen 2000, 50). Samalla haluttiin parantaa ammatillisen koulutuksen mainetta työelämäsidoitsempana ja motivoivampana opiskelupaikkavalintana.

1.3 Kaupan alan historiallinen kehitys

Edellä esitetyn ammatillisen kasvatuksen yleistä kehitystä myötäillen myös kauppiaan ammattiin kouluttautuminen, muiden alojen tapaan, tapahtui hyvin pitkälti mestarioppipoika – periaatteella kyseistä työtä tekemällä. Kauppiaksi aikova henkilö työskenteli aluksi oppipoikana seitsemän vuotta, jonka jälkeen kisällinä neljä vuotta. Tämän lisäksi hänen tuli vielä suorittaa kauppatutkinto ja saada porvarioikeudet, jonka jälkeen hänen oli vihdoin mahdollista toimia itsenäisenä kauppiana. Varsinainen ensimmäinen kauppaoppilaitos perustettiin Turkuun vuonna 1838. Seuraava oppilaitos perustettiin vasta 1864 ja tämän jälkeen seuraavat aloittivat toimintansa 1880-luvulla. Kaupallisen alan koulutuksen voidaankin aluksi havaita edenneen melko hitaasti. Kyseiset oppilaitokset olivat yksityisten tai kuntien omistuksessa ja valtion osaksi jäi lähinnä avustusten myöntäminen. Uusia oppilaitoksia perustivat muun muassa kauppiasyhdistykset, jolloin alan koulutuksen yhteydet työelämään olivat vielä vahvoja. (Tiilikka 1999, 77-79.)

Ammattikasvatuksen hallinnosta huolehti pitkään teollisuus- ja kauppahallitus/ministeriö, kunnes 1966 perustettiin varsinainen ammattikasvatushallitus (Tiilikka 1999, 80). Ammattikasvatushallituksen perustaminen opetusministeriön alaisuuteen johti ammattikasvatukseen niin sanottuun kulta-aikaan, sillä ammattikasvatuksen kehittämiseksi ja laajentamiseksi saatiin aivan oma toimielimensä.

Hallinnon siirtyminen ammattikasvatushallituksen alaisuuteen oli varmasti hyväksi ammattikasvatuksen yhtenäistämisen kannalta, mutta alan hallinnon lähteminen kauppa- ja teollisuusministeriön alaisuudesta alkoi vahvasti vieraannuttaa sitä oman alansa elinkeinoelämästä, jonka seurauksena kuilu kaupan alan koulutuksen ja työelämän välillä alkoi hälyttävästi kasvaa. Yhä useamman kansalaisen oli mahdollista kouluttautua kaupan alan tehtäviin, mutta koulutuksen laatu työelämän vaatimuksiin nähden alkoi heiketä, kuten kehityssuuntana oli myös muiden alojen koulutuksessa.

1.4 Ammatillinen koulutus tänä päivänä

Ammatillisessa koulutuksessa suoritettavat tutkinnot ovat laajuudeltaan 120 opintoviikon ammatillisia perustutkintoja. Tutkinnot koostuvat ammatillisista opinnoista, työssäoppimisesta, kaikille yhteisistä opinnoista, opinto-ohjauksesta sekä vapaasti valittavista opinnoista. Opintojen rakenne koostuu kolmesta tasosta: perusopinnot, suuntautumisopinnot ja syventävät opinnot. Tämän lisäksi jokainen opiskelija osoittaa oppineisuuttaan tekemällä valitsemastaan aiheesta päättötyön. Tämän hetken ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista, jonka tarkoituksena on opettaa osa ammatillisen peruskoulutuksen tutkintojen sisällöstä käytännön työtehtäviä tekemällä alan yrityksessä. (Määttä 2000, 182; 186.)

1.4.1 Työssäoppiminen yhä kasvava oppimismuoto tämän päivän ammatillisissa oppilaitoksissa

Työssäoppiminen suoritetaan poikkeustapauksia lukuun ottamatta oppilaitoksen ulkopuolella. Koulun tiloissa järjestettyä työkokemusta ei siis lasketa varsinaiseen työssäoppimiseen kuuluvaksi, vaan kuuluu oppilaitoksen muihin järjestettyihin työkokemuksiin. Poikkeustapauksena on tilanne, jossa opiskelija työskentelee koulun sisällä osana koulun muuta henkilökuntaa. (Kangasniemi 2003, 138.)

Näissä rajoissa tehdyn tutkimuksen mukaan, jonka aineisto hankittiin vuoden 2001 lopussa, ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisjaksot jakautuivat kaikille

kolmelle lukuvuodelle määrän kuitenkin kasvaessa kohti kolmatta opiskeluvuotta. Ensimmäisen vuoden työssäoppimisjaksot olivat lyhyitä, eikä niitä esiintynyt aivan jokaisessa tutkitussa koulussa. Toisena vuonna pituudet kasvoivat entisestään ja niiden oppilaitosten määrä, jotka eivät järjestäneet työssäoppimisjaksoja lainkaan, vähenivät entisestään. Kolmannen vuoden työssäoppimisjaksot olivat pisimpiä ja yksikään koulu ei ilmoittanut työssäoppimisjaksojen puuttumisesta kokonaan. (Kangasniemi 2003, 140.) Tyypillisin työssäoppimisjakson pituus oli ensimmäisenä vuonna 20 päivää eli 4 opintoviikkoa, toisena vuonna 40 päivää eli 8 ov:a ja kolmantena vuonna tyypillisimmiksi jaksoiksi osoittautuivat 40 (8 ov:a) päivän, 50 (10 ov:a) päivän sekä 60 (12 ov:a) päivän työssäoppimisjaksot. (Kangasniemi 2004, 182.) Näistä luvuista huomaa, kuinka olennainen osa ammatillista peruskoulutusta koulun ulkopuolella tapahtuvat työssäoppimisjaksot oikein ovat. Ammatillisessa koulutuksessa ymmärretään, että ammattiin kasvaminen vaatii osaksi aitoja työtilanteita, joissa opiskelijalla on mahdollisuus saada tuntumaan aitoihin työtehtäviin.

1.4.2 Työssä oppiminen osana liiketalouden perustutkintoa

Kuten myös muiden ammatillisen peruskoulutuksen alojen kohdalla, liiketalouden alalla työssäoppiminen on liitetty osaksi opetussuunnitelmaa. Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutin, Oriveden yksikön, liiketalouden perustutkinnon 120 opintoviikkoon kuuluu seuraavia osa-alueita: 50 ov:a asiakaspalvelun ja markkinoinnin opintoja, 40 ov:a liiketaloutta ja hallintoa, vapaasti valittavia opintoja 10 ov:a sekä 20 ov:a yhteisiä opintoja. (Liiketalouden perustutkinnon esite.)

Työssäoppimista kyseisiin opintoihin sisältyy 28 opintoviikkoa (Liiketalouden perustutkinnon esite), joka on noin 23 prosenttia koko tutkinnon laajuudesta. Työssäoppimisjaksot suoritetaan koulun ulkopuolella yrityksissä ja siellä oikeissa työtilanteissa.

1.5 Ammatillisen koulutuksen kehitys vastakkaisten voimien kamppailuna

Yhteenvedon voidaan todeta, että ammatillisen koulutuksen kehitystä ovat ohjanneet kahden toisilleen vastakkaisten voimien taistelut ja niiden lopputulokset on pitkälti riippuneet siitä, mikä on sillä hetkellä parhaiten sopinut vastaamaan yhteiskunnassa vallitsevaa tilannetta.

Ensinnäkin taisteluaan ovat käyneet ammatillisen ja yleissivistävän opetuksen suhde. On aikoja, jolloin on haluttu painottaa tarkkaan määriteltyjä ammattiin sisältyviä tietoja ja taitojaan, kun taas ajoittain on haluttu korostaa ammatillisen koulutuksen yleissivistävää tarkoitusta ja ammattiin valmistuneen tietojen ja taitojen laaja-alaisuutta. Valinta näiden kahden suunnan välillä on ollut hyvin pitkään riippuvainen siitä, mitä yhteiskunnallinen tilanne on milloinkin edellyttänyt.

Toisena kehityssuuntana voidaan havaita muodollisen koulutuksen osuuden jatkuva kasvu ammatillisessa kasvatuksessa, jolloin ammattiin oppiminen on yhä enemmän tapahtunut työelämästä erillisenä prosessina. Myös ammatillisen koulutuksen hallinnon siirtyminen muun koulutuksen hallinnon kanssa samaan alaisuuteen on osaltaan heikentänyt sen työelämäyhteyksiä. Mutta tämä suuntaus ja sen tuomat vaikutukset on jo huomattu ja kehityksen suuntaa pyritäänkin nyt kääntämään. Pohjonen (2002, 14) miettiikin artikkelissaan, onko työssäoppiminen uuden keksinnön sijaan vanha oppimisen muoto, joka on vain joutunut väistymään muodollisen koulutuksen vallattua alaa ammattiin oppimisessa. Ja näinhän asia on nähtävä eli työssäoppiminen on ollut olennainen ammattiin oppimisen muoto ennen muodollisen koulutuksen laajenemista, kunnes se väheni lähes olemattomiin. Mutta nyt sen arvo on jälleen ymmärretty ja sitä ollaan palauttamassa yhdeksi tärkeimmistä ammattiin oppimisen muodoista.

Tämän hetken kehityssuunnitelmissa muodollisen koulutuksen hyvät puolet halutaan säilyttää ja yleissivistävät osiot halutaan säilyttää, mutta itse ammatillista koulutusta halutaan siirtää yhä enemmän työelämän piiriin, jolloin tutkinnot saataisiin paremmin vastaamaan työelämässä tällä hetkellä esiintyviä tarpeita. Keinoja tämän suuntauksen aikaansaamiseksi kehitetään jatkuvasti.

2 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Ammatillisen koulutuksen laitostuminen on siis loitontanut eri alojen muodollista koulutusta ja työelämää toisistaan. Yhteydet eivät enää muodostu luonnollisesti, vaan ne on varta vasten luotava. Tämän johdosta koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on saanut suurta huomiota ammatillista koulutusta kehitettäessä. Ammatillinen koulutus on muihin maamme koulutusmuotoihin verrattuna kärkiluokkaa työelämäyhteyksiensä luomisessa ja niiden tärkeys on tiedostettu, mutta parannettavaa löytyy silti aina. Yhteistyömuotoja on monia ja ne vaihtelevat joiltain osin eri alojen ja oppilaitosten välillä, myös alueellisia eroja voidaan havaita.

Luopajarvi (2000) on tutkinut Helsingin ammattikorkeakoulun henkilöstön ja työelämän edustajien antamia merkityksiä työelämäyhteydet – käsitteelle. Vaikka kyse onkin ammatillisesta korkeakoulusta, merkitykset sopivan myös alemman tason ammatilliseen koulutukseen. Tutkimuksen tulokset kuvaavat hyvin koulutukset ja työelämän välisen yhteistyön luonnetta. Kuten Luopajarvi (2000, 116) toteaa raportissaan, tulokset myötäilevät ammattikorkeakoulun lainsäädännön sekä muun aihetta kirjallisuuden ilmaisemia käsityksiä asiasta. Käsitteelle annetuista merkityksistä muodostui kolme ydinkategoriaa: 1)dynaamisuus, 2)kumppanuus ja 3)uudistuva oppiminen. Ydinkategorian alta löytyvät niiden sisältämät luokat.

DYNAAMISUUS	KUMPPANUUS	UUDISTUVA OPPIMINEN
-liikkeessä oleva	-kohtaava	-informatiivinen
-eteenpäin menevä	-yhteyksiä ylläpitävä	-tieto
-jatkuva	-kaksisuuntaisuus	-taito
-yksisuuntaisuus	-vastavuoroisuus	-opiskelijakeskeisyys
-kehityksellisyys		-työelämälähtöisyys
		-osaaminen

KUVIO 1. Työelämäyhteydet – käsitteestä muodostetut ydinkategoriat ja niitä selittävät luokat (Luopajarvi 2000, 115 mukailten)

Ensinnäkin työelämäyhteyksien luonnetta kuvataan hyvin dynaamiseksi siinä mielessä, että se on jatkuvassa liikkeessä ja kehityksessä. Kuten muutkin vuorovaikutussuhteet, niin myös työelämäyhteydet vaativat jatkuvaa neuvottelua, jotta ne säilyttäisivät toimivuutensa. Myös kumppanuus - käsite ilmentää hyvin yhteistyössä pääosassa olevia vuorovaikutussuhteita. Yhteistyössä kaksi eri osapuolta kohtaa ja päättää yhdistää toimintojaan. Yhteistoiminnalta edellytetään kaksisuuntaisuutta ja vastavuoroisuutta.

Työelämäyhteyksiin yhdistetään myös oppiminen, sillä se juuri on yhteistyön tärkeimpiä päämääriä. Luodut verkostot työelämän kanssa mahdollistavat informaation kulkemisen osapuolelta toiselle, jonka ansiosta tiedot ja taidot pystytään päivittämään nopeasti. Yhteistyöhön pyritään, koska sen ajatellaan hyödyttävän kaikkia sen osapuolia, mutta tietoisuus mahdollisista yhteistyömuodoista ja sen tuottamista hyödyistä etenkin yritysmaailman puolella on heikkoa. Informaation kulun parantaminen saa myös työelämän paremmin tietoiseksi ammatillisen koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista.

Näistä yleisistä ja abstrakteista käsitteistä siirrymme konkreettisiin esimerkkeihin siitä, miten ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö organisoidaan. Seuraavassa on muutamia tyypillisimpiä esimerkkejä ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten välisestä yhteistyöstä.

2.1 Yhteistyömuotojen moninaisuutta

Purhonen (1986, 91) esittää hyvän listan yhteistyömuodoista eli siitä, mitä se aivan käytännössä voi esimerkiksi olla. Listassa esiintyvät seuraavat 18 kohtaa:

1. ammatilliset neuvottelukunnat,
2. oppilaiden kesäharjoittelu,
3. opettajien työharjoittelu,
4. opettajien täydennyskoulutus yrityksissä,
5. opettajavaihto,
6. opetussuunnitelmien laadinta paikallisten tarpeiden mukaisiksi,
7. avoimien ovien päivät teollisuudessa ja oppilaitoksissa,
8. vierailut puolin ja toisin,
9. yritysten kone- ja laitelahjoitukset,
10. oppilaskerhotoiminta,

11. oppilaitosten kurssitoiminta,
12. tutkimuspalvelutoiminta,
13. päättötyötoiminta,
14. harjoitustyötoiminta,
15. alihankintatyöt,
16. yhteinen oppilashankinta,
17. yritysten lahjoittamat stipendit sekä
18. ammattitaitokilpailujen järjestäminen yhteistyönä (Purhonen 1986, 91).

Vaikka lista on tuotettu 80-luvulla, on sen selitysaste pysynyt hyvänä. Tätä ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö edelleen käytännössä on. Uusia muotoja on kehitetty ja kehitetään jatkuvasti, mutta nämä yhteistyön perusmuodot säilyvät aina toiminnan konkreettisina ilmentyminä. Esimerkiksi tekniikan kehittyminen saattaa vaikuttaa kyseisten yhteistyömuotojen sisältöön, mutta itse yhteistyömuodot säilyvät.

Työharjoittelu on ehkä tyypillisin yhteistyön muoto, jossa opiskelijat siirtyvät hetkeksi työelämään kokeilemaan muodollisessa koulutuksessa oppimia taitojaan käytännössä. Työharjoittelua koskevat pääpiirteet on esitelty kaikille aloille tarkoitettussa opetussuunnitelmassa, mutta siinä oleva oppilaitoskohtainen joustovara mahdollistaa oppilaitoksen ja työelämää edustavan yrityksen välisen yksityiskohtaisemman suunnittelun (Hakkarainen 1986, 28). Tämän tyyppinen työpaikkakoulutus on koulutuksen ja yritysten välistä yhteistyötä parhaimmillaan.

Opiskelijoiden lisäksi myös opettajat voivat suorittaa yrityksissä työharjoittelujaksoja (Purhonen 1986, 91; Tynjälä ym. 2005, 73.). Näiden harjoittelujaksojen tarkoituksena on auttaa opettajia päivittämään ammattitaitoaan, jotta he pysyisivät oman alansa ammattilaisina ja pystyvät takaamaan opetuksensa laadun. Mutta tietojen päivittämisen ei tarvitse aina olla muodollista työharjoittelua, vaan vastaava yhteistyöverkosto tai siinä tapahtuvaa tiedonvaihto voidaan mahdollistaa myös lyhyempiä vierailuaikoja hyväksi käyttäen. Vierailut voidaan järjestää esimerkiksi avoimet ovet – päivien muodossa niin yrityksissä kuin oppilaitoksissakin, jolloin asiasta kiinnostuneet voivat käydä tutustumassa kyseisen organisaation toimintaan. Kyseessä voivat olla myös esittelytilaisuudet tai muuten epäviralliset tutustumiskäynnit toisissa organisaatioissa. (Purhonen 1986, 91.) Tärkeintä on saada muut organisaatiot tietoisiksi oman organisaation toiminnasta ja yhteistyömahdollisuuksista.

Yritykset voivat monin tavoin parantaa muodollisen opetuksen työelämäsidoitettavuutta. He voivat esimerkiksi antaa opiskelijoille oikean työympäristön päättötöiden tai erilaisten harjoitustöiden tekemiseksi, teettää opiskelijoilla alihankintatöitä, järjestää opiskelijoille ammattitaitoa testaavia kilpailuja tai myöntää stipendejä ansioituneille opiskelijoille. (Purhonen 1986, 91).

Opiskelijoilla teetetetyt harjoitustyöt ovatkin mahdollisuus, josta monetkaan eivät ole tietoisia. Ihmisten kannattaa ottaa selvää, mitä palveluja oman paikkakunnan ammatillinen oppilaitos tarjoaa. Vaikka harjoitustyönä tuotetut tuotteet eivät välttämättä vastaa ammatillaisen jälkeä ja vaikka työn saattaminen loppuun saattaa viedä alan ammatilliseen verrattuna enemmän aikaa, tuotteen hinta on kuitenkin kaikkeen nähden edullinen. Monet eivät kuitenkaan ole tietoisia tästä mahdollisuudesta, sillä oppilaitokset eivät saa mainostaa tarjoamia palveluita, vaan kysyminen onkin aivan kuluttajan oman aktiivisuuden varassa. (Karttunen 2005, 77-78.) Mahdollisia palveluita voivat kysellä niin yritykset kuin yksittäiset henkilöt.

Tämän lisäksi yritykset voivat hyödyntää oppilaitosten kurssitarjontaa tai pyytää oppilaitoksia ottamaan paremmin huomioon paikallisten yritysten tarpeet opetustarjontaa suunnitellessaan (Purhonen 1986, 91).

Työelämän ja koulutuksen edustajien muodostamissa ammatillisissa neuvottelukunnissa tarkoituksena on kehittää omien ammattialojensa koulutusta ja työntekijöiden asiantuntijuutta. Ammatillisten ammattikuntien jäsenet voivat yhdessä miettiä eri vaihtoehtoja opetussuunnitelmien laatimiseksi tai esimerkiksi opiskelijoiden houkuttelemiseksi alan koulutukseen. (Purhonen 1986, 91.) Näin on esimerkiksi näyttöjen suunnitteluun ja ohjaamiseen perustetussa kolmikantatoimikunnassa, josta seuraavassa enemmän.

2.2 Näytöt

Uusinta uutta ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa tulevat olemaan näytöt, joiden toteuttaminen tulee edellyttämään entistä vahvempaa yhteistyötä ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän välille. Näytöt ovat olleet käytössä jo aikaisemmin ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella, mutta tulevat nyt myös osaksi nuorten koulutusta. Varsinaisesti näytöt tulevat käyttöön kaikissa maamme ammatillista perusopetusta tuottavissa oppilaitoksissa viimeistään 1.8.2006 (Opetushallitus 2005a & 2005b).

Näyttöjen tarkoituksena on luoda opinnäytetilanteita opiskelijoille, joissa he voivat osoittaa osaavansa hallita tarvittavat tiedot ja taidot, joita kyseisen alan ammattitaito vaatii (Pohjolainen & Vesaja 2001, 10). Opiskelijat soittavat ammatillisen osaamisensa käytännön työtilanteissa (Opetushallitus 2005b). Näytöt suunnitellaan oppilaitoksen, yrityksen ja opiskelijoiden kanssa yhteistyönä ja ovat käytössä koko opiskeluajan (Opetushallitus 2005b; Pohjolainen & Vesaja 2001, 10). Suunnittelu tapahtuu Opetushallituksen määrittelemien tutkintokohtaisten opetussuunnitelmien ja kansallisten näyttöaineistojen pohjalta (Opetushallitus 2005b). Opetussuunnitelmassa esitetään näyttöjen arviointiperusteet, niiden lukumäärä, uusimismahdollisuudet jne. Jokaisesta näytöstä luovutetaan erillinen todistus, jonka lopuksi liitetään tutkintotodistukseen. (Pohjolainen & Vesaja 2001, 10.) Näyttöjen suunnittelua ja toteutusta valvomaan luodaan kolmikantainen toimintaelin, jossa opiskelijat, opettajat sekä työ- ja elinkeinoelämän edustajat yhdessä sopivat näytöille asetettavat puitteet (Opetushallitus 2005b; Pohjolainen & Vesaja 2001, 10). Näyttöjärjestelmän käytännön toteutus muotoutuu näin alueellisesti sille tehokkaimmalla ja sopivimmalla tavalla (Opetushallitus 2005b). Opetushallituksen näyttöpilottihankkeessa (toteutettu 1999 - 2000) haluttiin kokeilla käytännössä näyttöjen ottamista mukaan osaksi ammatillisen peruskasvatuksen opetussuunnitelmaa ennen sen maanlaajuista käyttöönottoa sekä haluttiin selvittää sen organisoimiseen sekä kehittämiseen liittyviä seikkoja. Kokeilujen perusteella kolmikantatoimikunnan tehtäviksi muodostuivat näyttöjen ohjaus, valvonta ja laadunvarmistus. Toimikunta saatettiin oppilaitoksesta riippuen perustaa koskemaan yhden tai useamman oppilaitoksen näyttötoimintaa. Mutta kaikin puolin näytöt otettiin hyvin vastaan kaikkien osapuolten kohdalla ja varsinkin opiskelijat olivat hyvin motivoituneita. Päävastuu näyttöjen suunnittelusta, ohjauksesta ja arvioinnista jäi tosin opettajille ja työelämän edustajat jäivät passiivisimmiksi osapuoliksi kiireisen työtahdin vuoksi, mutta olivat myös osallisina toiminnassa. (Pohjolainen & Vesaja 2001, 52.) Kyseessä oli vasta kokeilu ja näyttötoiminta laajennetaan siis koskemaan koko ammatillista peruskoulutusta vasta 1.8.2006 alkaen. Tosin oppilaitokset saavat aloittaa uuden arviointimenettelyn käyttöönoton halutessaan jo aikaisemmin.

2.3 Koulutuksen ja työelämän väliin linkeiksi perustetut yritykset

Suora yhteystoiminta ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten välillä ei ole aina helppoa ja ratkaisuna yhteistyön helpottamiseksi on kehitetty yrityksiä, jotka toimivat työelämän ja ammatillisen koulutuksen välisinä yhdyssiltoina.

Myös Orivedellä on jo kokemuksia tämän tyyppisestä toiminnasta. Bittipaja-niminen yritys, joka on erikoistunut sähkö- ja automaatioalaan, mutta pyrkii myöhemmin laajentamaan toimintaansa myös bioenergiaan. Yrityksen tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus tehdä alan oikeita töitä ja yrityksille tarvitsemiaan palveluita. Yrityksen toiminta on hyvin monipuolista. Ensinnäkin se tarjoaa alihankintatöitä yrityksille, opetusta opiskelijoille muodostamalla mestari-kisälli –pareja, yrityskoulutusta opiskelijoille, ammattiopetusta yrittäjille ja tämän lisäksi vielä alaan liittyvää kerhotoimintaa sitä haluaville. (Havas 2005, 1.)

Yhteenvetona kaikista näistä esimerkeistä voidaankin todeta, että vaihtoehtoja koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön organisoimiseksi on valtavasti. Sen aikaansaamiseksi tarvitaan oikeastaan vain hieman mielikuvitusta ja oikeanlaista tahtoa.

3 MONIA ERI SYITÄ YHTEISTYÖN HARJOITTAMISEEN

Ammatillisen koulutuksen kehittäminen ja ammattitaitoisen työvoiman kouluttaminen maamme käyttöön vaatii monien eri tahojen yhteistyötä. Opetushallitus tekee korkeamman tason päätökset, mutta päätösten viemiseksi alemmille tasoille tarvitaan yksittäisten ammatillisten oppilaitosten ja työelämän toimintaa sekä niiden välistä yhteistyötä. On kyse sitten mistä tahansa eri tahojen välisestä yhteistyöstä, eri tasojen toimijoiden panosta tarvitaan.

3.1 Eri tasojen panos tavoitteiden toteutuksessa

Katajamäki (1998) on tutkinut paikallisen kumppanuuden toteuttamista suomalaisilla paikkakunnilla, jotka ovat projektissa lupautuneet sitoutumaan alueen työllisyyden parantamiseen. Kumppanuudessa eri tahojen edustajat yhdistävät voimansa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Seuraavassa on muutamia kokemuksia kumppanuustoiminnan tapaisen yhteistyön roolista yhteiskuntajärjestelmässämme. Kokemukset pätevät hyvin myös muihin yhteistyömuotoihin ja näin ollen niistä saatua hyötyä voidaan verrata myös ammatillisen koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön.

Ensinnäkin kumppanuus lisää toiminnan tehokkuutta (Katajamäki 1998, 30). Kun eri tahot yhdistävät voimavaransa, saadaan pienemmistäkin resursseista suurempaa tulosta. Toiseksi kun kumppanuusyhteisöjen tehtäviksi jäävät maamme työllisyyttä parantavien päätösten käytännön toteutus omalla alueellaan (Katajamäki 1998, 31), voidaan huomata ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön olevan tärkeä osa Opetushallituksen päätösten muuttamista käytäntöön. Ammatillinen koulutus ja työelämä muuttavat korkeamman tahon tekemät päätökset paikallisesti toimiviksi kokonaisuuksiksi. Näin on esimerkiksi edellä esitetyn näyttöuudistuksen (ks. luku 3.2) käytännöntoteuttamisessa.

Yhteistyön tehtäväksi korostuu lähinnä eri osapuolten mielipiteen esille tuominen ja niiden pohjalta kaikkia osapuolia parhaiten palvelevan ratkaisun tekeminen. Mutta kannattaa pitää myös mielessä, että paikallisen yhteistyön lisäksi tarvitaan myös korkeamman tahon päätöksiä ja toimintaa. (Katajamäki 1998, 31.) Mutta eri tahojen

kuuleminen auttaa soveltamaan korkeamman tason päätökset paikalliselle tasolle sille parhaiten sopivalla tavalla.

Yhteenvetona voidaan todeta, että erityyppisiä yhteistyömuotoja tarvitaan paikallisen toiminnan tehokkaaksi organisoimiseksi. Eri tahoja tarvitaan viemään asioita koskevat päätökset konkreettisemmalle tasolle, mutta korkeampia tahoja tarvitaan tekemään laajempia alueita, kuten koko yhteiskuntaa, koskevia päätöksiä.

Yhteistoiminnan taustalla oleva ajattelu voi olla joko lyhyt- tai kauaskantoista. Lyhytkantoisen ajattelun mukaan yhteistyöstä tulee saada suoraa välitöntä, hyötyä, jolloin kyse on yleensä paikallisen tason tahojen saamasta hyödystä. Sen sijaan kauaskantoinen, yhteiseen tavoitteeseen perustuva ajattelu, käsittää hyödyn tulevan epäsuorasti pitkäjänteisen, työn tuloksena ja usein ulottaa vaikutuksensa koskemaan koko yhteiskuntaa. Seuraavassa annetaan esimerkkejä yhteistyöstä saatavista hyödyistä koskettavat ne sitten yksittäisiä oppilaitoksia, yrityksiä tai koko yhteiskuntaa. Seuraavassa ei kuitenkaan tulla erittelemään hyötyjä kuuluvaksi joko yksittäisille toimijoille tai koko yhteiskunnalle, sillä hyötyjen vaikutukset harvoin jos ollenkaan ulottavat vaikutuksensa joko – tai - periaatteella. Sen sijaan yksittäisiä oppilaitoksia ja yrityksiä koskettavat hyödyt tulevat joka tapauksessa lopuksi hyödyttämään koko yhteiskuntaa ja päinvastoin.

3.2 Esimerkkejä yhteistyöstä saatavista hyödyistä

Yhteistyötä tarvitaan monessakin mielessä. Ensinnäkin nopea teknologinen kehitys johtaa oppilaitosten omistamien opetuskaluston- ja välineistön nopeaan vanhenemiseen, jolloin työpaikkaoppiminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia käyttämään ajan tasalla olevaa teknologiaa. Ja näin oppilaitosten ei tarvitse sijoittaa suuria summia jatkuvaan kaluston ja välineistön uusimiseen, kun taas yrityksille uudet investoinnit ovat luonnollinen osa onnistunutta liiketoimintaa. Toiseksi opettajien osallistuminen oppilaidensa työharjoitteluun auttaa myös heitä itseään pysymään ajan tasalla ja pitämään opetustasonsa laadukkaana. (Hakkarainen 1986, 29.) Yritykset voivat hyödyntää opiskelijoista koostuvaa työvoimaa oman liiketoimintansa toteuttamisessa sekä ammatillisen koulutuksen kurssitarjontaa oman työvoimansa kouluttamisessa.

3.2.1 *Kalusto, välineistö ja tilat*

Ammatillisen peruskoulutuksen keskittäminen etupäässä oppilaitoksiin on edellyttänyt koulutusorganisaatioita kiinnittämään paljon huomiota nykyteknologian seuraamiseen ja tarvittaessa kalustonsa sekä välineistönsä uusimiseen. Jos tarvittavia varoja kyseisten investointien tekemiseen ei ole ollut, on usein tyydytty tinkimään järjestetyn opetuksen laadusta. Apua opetuksen ajantasaistamiseen ei ole helppo hakea etenkin paikallisilta yrityksiltä, jollei kyseisen yhteistyön aikaansaamiseksi ole aikaisemmin tehty töitä. (Törmälä 1986, 48.) Yhteistyösuhteet koulutuslaitosten ja alan yritysten kanssa eivät synny kädenkäänteessä, vaan vaativat aikaa ja kärsivällisyyttä syntyäkseen kestäviksi ja tehokkaiksi toimintamuodoiksi.

Ammatillisen koulutuksen ja yritysten välinen yhteistyö opetustilojen ja laitteiden suhteen voidaan rakentaa neljällä eri tavalla. 1) Ensimmäisessä vaihtoehdossa opetus tapahtuu yrityksen tiloissa ja sen omistamalla laitteilla. Kyseessä on usein työharjoitteluun kuuluvaa työpaikkaoppimista, jossa oppilas pääsee kokeilemaan laitteita niiden luonnollisessa ympäristössä eli itse työpaikalla. 2) Toiseksi opetuksessa voidaan käyttää yrityksen laitteita, mutta niiden käyttö tapahtuu oppilaitoksen hallitsemissa tiloissa. Kyseinen yhteistyömuoto on edellistä huomattavasti harvinaisempi, mutta tulee kyseeseen siinä tapauksessa, jos yritys joka tapauksessa tarvitsee lisätilaa tuotantonsa tehostamiseksi. 3) Kolmannessa yhteistyömuodossa on päin vastainen tilanne eli opetus toteutetaan oppilaitoksen omistamalla laitteilla, mutta itse toiminta tapahtuu yrityksen antamissa tiloissa. Syynä tähän saattaa olla oppilaitoksen kokema tilanpuute, jossa yrityksen luovuttama tila mahdollistaa opetuslaitteet myös tarvittaessa yrityksen käyttöön. 4) Neljäs vaihtoehto sen sijaan ei edellytä eri osapuolten välistä yhteistyötä, vaan opetus tapahtuu käytännössä kokonaan oppilaitoksen tiloissa ja sen omistamalla laitteilla. (Törmälä 1986, 49.)

Viimeistä vaihtoehtoa lukuun ottamatta kaikille kolmelle ensimmäiselle yhteistoimintavaihtoehdolle on yhteistä se, että yhteistyö syntyy molemmille osapuolille syntyneestä tarpeesta, kuten esimerkiksi tilanpuutteesta, kuten toisessa vaihtoehdossa yrityksen kohdalla on käynyt. Oppilaitos tuo ratkaisun ongelmaan antamalla oman tilan yrityksen käyttöön, mutta vastavuoroisesti edellyttää käyttöoikeutta yrityksen laitteisiin.

3.2.2 *Ammatillisen koulutuksen opettajien tietotaidon ajantasaistaminen sekä maamme ammatillisen opetuksen laadun ylläpitäminen*

Ammatillisen peruskoulutuksen tarkoituksena on tuottaa oman alansa tuntevia osaavia ihmisiä työmarkkinoille yhteiskunnan tarpeisiin, joka tietenkin edellyttää sitä, että myös

opettajien ammattitaidon täytyy olla ajan tasalla. Ei siis riitä, että opetuksessa käytettävä laitteisto vastaa työelämässä sillä hetkellä käytettäviä laitteita, vaan opetusta tuottavien henkilöiden on osattava myös käyttää niitä. Elämme aikaa, jolloin asiat muuttuvat nopealla tahdilla. Esimerkiksi teknologinen kehitys haastaa työtään tekevien henkilöiden ammattitaidon yhä nopeammalla tahdilla ja tämä asettaa haasteen alansa opettaville ammatillisen peruskoulutuksen opettajille (Honka 1986, 34-35). Myös muut muutokset teknologisen kehityksen lisäksi muuttavat sitä tieto- ja taitosisältöä, jota valmistuneilta oman alansa ammattilaisilta edellytetään siirryttäessä työelämään. Opettajien on oltava sitoutuneita tieto- ja taitopohjansa jatkuvaan kehittämiseen, jotta opiskelijat saisivat ajantasaista opetusta.

Opettajat voivat päivittää tietojaan ja taitojaan esimerkiksi tutustumalla työelämään tai konkreettisesti työskentelemällä jossain alan yrityksistä. Opettajien tutustumista opettamansa alan yrityksiin kutsutaan opettajien työelämäjaksoiksi, joiden tarkoituksena on luoda opettajille kontakteja työelämän edustajiin sekä lisätä opettajien työelämäntuntemusta (Tynjälä ym. 2005, 73). Työelämään tutustuessaan opettaja vierailee yrityksessä noin 1-15 päivän ajan ja havainnoi muiden työskentelyä ja oppii tätä kautta alan uusimmat suuntaukset. Varsinainen työskentely työelämässä sen sijaan on kestoaltaan noin 3-6kk, jonka aikana opettaja toimii yrityksessä, kuten kuka tahansa työntekijä ja päivittää ammattitaitoaan itse työtä tekemällä. Opettajien koulutusjaksoilla tähdätään niin sanottujen ajantasaopettajien luomiseen eli opettajiin, jotka ovat oman alansa asiantuntijoita ja näin ollen oikeita henkilöitä opettamaan ammatillisen peruskoulutuksen oppilaitoksessa (Honka 1986, 33; 35; 37).

Opettajille järjestetään myös varsinaisia kursseja, joiden tarkoituksena on auttaa ammattiin opettavien opettajien ammattiosaamisen ajantasaistamisessa. Hohteri (2004) kertoo artikkelissaan Opetusalan koulutuskeskuksen 15 opintoviikon koulutusohjelmasta, joka oli suunniteltu ammatillisten opettajien työelämäosaamisen edistämiseksi. Koulutusohjelma koostui neljästä opintokokonaisuudesta: työssäoppimisen kehittäminen, näytöt ja arviointi, opettajien työssäoppiminen yrityksissä ja työyhteisöissä sekä edellistä jaksoa täydentäen perehtyminen jonkin oman alan erityisteemaan ja kehittämishankkeeseen. (Hohteri 2004, 23.) Näytöt ja arviointi oli valittu kurssiteemaksi sen ajankohtaisuuden vuoksi, mutta muut opintokokonaisuudet kävisivät ajankohdasta riippumatta avuksi ammatillisen koulutuksen opettajien ammattiosaamisen päivittämiseksi.

Opettajien ammattitaidon päivittäminen tulisi tehdä opettajille mahdollisimman helpoksi ja taloudellisesti kannattavaksi, jotta suosio sen käyttämiseen saataisiin pysymään korkeana ja maamme opetuksen taso laadukkaana. Parhaiten se onnistuuakin käyttämällä hyödyksi oppilaiden työharjoittelujaksoja, joissa opettajat toimivat ohjaajina. työharjoittelua valvoessaan opettaja voisi hyödyntää saamansa tiedonhankintamahdollisuudet ja päivittää käsityksensä esimerkiksi teknologian viimeisimmistä uutuuksista. (Anttila 1986, 45.)

3.2.3 Työvoiman ja työvoimakoulutuksen tarjonta yrityksille

Yritysten saamat hyödyt ovat luonnollisesti sidoksissa ammatillisen koulutuksen tarjoamaan opiskelijoista koostuvaan työvoimaan sekä koulutustarjontaan yrityksen työvoiman täydennyskoulutusasioissa. Kun yritykset tarjoavat opiskelijoille aidon työympäristön erilaisten harjoitustöiden toteutukseen, he saavat vastapainona käyttöönsä lisätyövoimaa.

Yritysten saama hyöty riippuu pitkälti sen organisoiman ohjauksen laadusta. Jos opiskelijan on mahdollista saada laadukasta ohjausta työn tekemisen ohessa, on opiskelijan tuottama hyöty yritykselle sitä suurempi. Tämän lisäksi yritysten on mahdollista hyödyntää ammatillisen koulutuksen tarjoamia kursseja oman työvoimansa jatko- ja täydennyskoulutuksessa.

3.2.4 Työelämälle mahdollisuus maamme ammatillisen koulutuksen kehittämiseen

Koulutuksen on siinä mielessä helpompaa aloittaa yhteistyö yritysten kanssa, että heidän on jo opetuksen laadunkin takia päivitettävä tietonsa työelämän kehittymisestä, mutta yrityksillä ei ole välttämätöntä syytä tutustua ammatillisen koulutuksen nykytilaan. Yhteistyön onnistumiseksi on tärkeää saattaa työelämän edustajien tiedot ajan tasalle maamme ammatillisen koulutuksen tilasta ja antaa heille mahdollisuuden osallistua opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen (Hakkarainen 1986, 29).

Yhtä tärkeää on saattaa yrityselämän edustajat tietoiseksi ammatillisen peruskoulutuksen toiminnasta ja luomista mahdollisuuksista, joita se yrityksille tarjoaa tai toisaalta niistä koulutuksen ongelmista, joihin yritykset voisivat tarjota ratkaisuja (Törmälä 1986, 51). Muodollisen koulutuksen ja työelämän vieraantuminen toisistaan on aiheuttanut sen, että nämä kaksi osapuolta elävät lähes toisistaan erillisinä kokonaisuuksina, joiden välinen tiedonkulku on heikkoa, vaikka heillä kuitenkin on yhteinen päämäärä eli asiantuntevien työntekijöiden luominen maamme elinkeinoelämän käyttöön.

Yhteistyön luomiseksi on välttämätöntä, että eri osapuolet ovat tietoisia yhteistoiminnan mahdollisuuksista ja sen tuomista hyödyistä. Näiden asioiden tiedostaminen on koulutuksen edustajille itsestään selvempää kuin työelämän edustajille. Monet yrityselämän edustajat eivät tule edes ajatelleeksi, että yhteistyö oppilaitosten kanssa saattaisi tuottaa hyötyjä myös heille. Syynä tähän onkin yksinkertaisesti tiedon puute ja vääränlaiset käsitykset. Käsitykset muuttuvat hitaasti ja vain laajakantoisella toiminnalla.

4 KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN YHTEISTYÖSUHTEEN RAKENNEMALLEJA

Tarve yhteistyön muodostamiselle korostui, kun huomattiin koulutuksen ja työelämän hälyttävä vieraantuminen toisistaan, Vieraantumisen seurauksena ammatillisen koulutuksen ja elinkeinoelämän vaatimuksien vastaavuus heikkeni huomattavasti verrattuna menneisiin vuosiin. Koulutus ei enää vastannut sille asetettuja odotuksia. Ratkaisuna ongelmaan yhteistyön paikallista muodostamista lisättiin ja etenkin oppilaitosten vastuuta yhteistyöverkostojen luomisessa kasvatettiin. Erilaisia yhteistyömalleja kehitettiin, joiden pohjalta oppilaitokset pystyivät suunnittelemaan itselleen parhaiten sopivan kehittämissuunnitelman paikallisen yhteistyön lisäämiseksi. (Nikander 2000, 194-195.)

Koulutuksen eriytyessä yhä enemmän työelämästä vallitsevaksi käsitykseksi muodostui, että koulutuksella on päävastuu ammattitaitoisen työvoiman tuottamisessa ja koulutuksen sekä työelämän välisen yhteistyön luomisessa. Mutta kyseessä on vain yksi vaihtoehto asian näkemiseksi. Merisaari (2000, 177) esittää kolme vaihtoehtoa vastuun jakautumisesta ammattitaitoisten työntekijöiden luomisesta koulutuksen ja työelämän välille. Ensimmäisessä vaihtoehdossa 1) *koulutus on pääasiassa vastuussa koko yhteiskunnan ja työvoiman kasvattamisesta*, jopa sen ehdoton auktoriteetti. Toisessa vaihtoehdossa 2) *koulun tehtävänä yhteiskunnassa on tuottaa ammattitaitoista työvoimaa maamme teollisuuden palvelukseen* ja on näin ollen alisteisessa suhteessa yrityksiin nähden. Molemmat vaihtoehdot eivät luo koulutuksen ja työelämän väliselle yhteistyölle kovinkaan hedelmällistä maaperää, vaan saavat aikaan alisteisen suhteen organisaatioiden välille, jolloin yhteistyön synnyttämistä ei nähdä kovin kannattavana toimintana. Sen sijaan kolmannessa vaihtoehdossa 3) *koulutus ja työelämä eivät esiinny alisteisessa suhteessa toisiinsa, vaan toimivat omien erilaisten lähtökohtiensa pohjalta, mutta ovat silti tasavertaisia kumppaneita*, joiden päämääränä on yhdistää voimansa parhaimman lopputuloksen aikaansaamiseksi. Ollakseen tasavertaisia kumppaneita eri osapuolten on pystyttävä rakentamaan **yhteinen päämäärä**, jonka eteen työskennellä. (Merisaari 2000, 177-178.) Seuraavissa kappaleissa esitetyt yhteistyön rakennemallit perustavat toimintansa yhteisten päämäärien ja tavoitteiden määrittelylle.

4.1 Avainsanana verkostoituminen

Verkostoituminen on sisällöltään hyvin laaja käsite, mutta Lehtinen & Palonen (1997) ovat tarkastelleet sitä nimenomaan koulutuksen näkökulmasta. He ovat määritelleet verkostot siten, että ne ovat muodostuneet ns. autonomisista toimijoista, kuten esimerkiksi yksilöistä tai organisaatioista. Verkoston toiminta perustuu vaihtoon ja vaihtoa tapahtuu enemmänkin monien toimijoiden välillä kuin vain kahdenkeskisenä toimintana. Näin ollen oman panoksen hyöty saattaa ilmetä kiertoteitse toisten toimijoiden kautta, eikä suoraan sieltä, minne oman panoksensa oli suunnannut. Verkostot voidaan sijoittaa markkinoiden ja organisaatioiden välimaastoon. Verkostojen toiminta on markkinoita suunnitellumpaa, mutta organisaatioita vapaaehtoisempaa, sillä verkostoissa esiintyvät suhteet ovat luonteeltaan löyhäsidoksisempia ja vapaampia. (Lehtinen & Palonen 1997, 37.)

4.1.1 Yhteistyö- ja kilpailuverkostot

Verkostot voivat olla joko yhteistyö tai kilpailuverkostoja. Yhteistyöverkostot ovat luonteeltaan tiiviitä ja perustuvat osapuolten keskinäiseen luottamukseen. Tämän tyyppinen yhteistyöverkosto edellyttää vastavuoroista toimintaa, jossa kaikki osapuolet hyötyvät. (Lehtinen & Palonen 1997, 40.)

Sen sijaan kilpailuverkoston osapuolet käyttävät verkostoa hyväkseen oman toiminnan parantamiseksi. Markkinakentällä toimivat yritykset muodostavat kilpailuverkoston, jossa he puolustavat tai pyrkivät parantamaan omaa asemaansa. Yksittäisen yrityksen asema verkostossa määrää sen, kuinka paljon sillä on valtaa kontrolloida muita verkoston osapuolia. (Lehtinen & Palonen 1997, 40.)

Jos tarkastellaan oppilaitoksen ja yritysten välille muodostunutta verkostoa, sitä on hyvin vaikea kuvitella muodostuvan kilpailuverkoston piirteitä jäljitteleväksi. Ammatillisen koulutuksen oppilaitokset ja liiketoimintaa harjoittavat yritykset ovat perustoiminnaltaan niin erilaisia, että niiden välille ei todennäköisesti voi muodostua kilpailua, sillä ne eivät yksinkertaisesti kilpaile samoilla markkinoilla. Sen sijaan kaksi oppilaitosta tai kaksi yritystä voisi olla toisiinsa nähden kilpailevassa suhteessa. Sen sijaan voittoa tavoittelematon ammatillinen oppilaitos ja liikevoittoa tavoitteleva yritys eivät muodosta suhteitaan kilpailulle. Vaihtoehtoiksi jäävät joko yhteistyöverkoston muodostaminen tai verkostoitumatta jättäminen. Ammatillinen koulutus ei kuitenkaan voi toimia enää koulutuksensa laadun parantamiseksi ilman työelämysuhteita ja

yritykset saavat oppilaitoksista tärkeää työvoimaa, jolloin yhteistyöverkoston luominen on tällä hetkellä hyvin luonteva ja paras vaihtoehto.

4.1.2 Formaali ja informaali organisaatio

Organisaatiot voidaan jakaa toiminnaltaan joko formaaleihin tai informaaleihin organisaatioihin. Ero löytyy lähinnä siitä, että formaali organisaatio pystyy hyödyntämään vain hyvin jäsenettyä informaatiota, jota se ulkopuoleltaan saa, kun taas informaali organisaatio pystyy laajentamaan hyödyntämisen koskemaan myös huonosti jäsenettyä ja jopa puutteellista tietoa. Informaali toiminta perustuu vastavuoroisuuteen ja edellyttää osapuolilta jatkuvaa palautteen antamista, jotta toimintaa voitaisiin edelleen kehittää. (Lehtinen & Palonen 1997, 41-42.)

Tynjälä ym. (2005, 22) antavat informaalista verkostotoiminnasta hyvänä esimerkkinä kahvipöytäkeskustelut ja saunaillat, jotka usein ovat oivallisia uusien ideoiden ja yhteistyösuhteiden syntysijoja. Toiminta perustuu vastavuoroisuuteen, jonka mukaan kukin saa vuorollaan olla se antava osapuoli (Tynjälä ym. 2005, 22).

Kahvipöytäkeskustelujen tai saunailltojen tyyppisten tapaamisten järjestäminen ei ole kovin tuttu asia koulutuksen ja työelämän välisessä kanssakäymisessä, mutta niiden syntyminen on usein helpompaa, jos kyseessä on sen verran pieni paikkakunta, jossa eri aloilla työskentelevät ihmiset tuntevat jo etukäteen toisensa tai kenties aivan muuta kautta. Pienten paikkakuntien ihmiset vielä melko hyvin tuntevat toisensa ja pystyvät näin helpommin järjestämään informaalien verkostojen tapaista tiedon vaihtoa. Ne vain ovat usein riippuvaisia muissa yhteyksissä luoduista suhdeverkostoista.

4.1.3 Alueellinen verkostoituminen

Tynjälä ym.(2005) ovat kartoittaneet Taitava Keski-Suomi - hankkeen onnistumista tutkimalla alueen eritasojen verkostoitumista sekä kyseisten verkostojen toimivuutta. Numminen (2004) korostaakin seudullisten yhteistyöverkostojen muodostamista, sillä se parantaa seudullista kehittämistä. Seudullisella yhteistyöllä painotetaan yhteistyötä yli kuntarajojen. Ammatillisen oppilaitoksen on korkeampia opetustasoja vaikeampaa laajentaa yhteistyötään yli kuntarajoja koskevaksi, sillä se mielletään edelleen kuntien peruspalveluksi toisin kuin esimerkiksi yliopistot ja ammattikorkeakoulut. (Numminen 2004, 30.) Tosi asia kuitenkin on se, että mitä laajemmat verkostot sen parempi. Ja tähän on pyritty myös Taitava Keski-Suomi – hankkeella. Hankkeen tarkoituksena on yhdistää työ ja oppiminen työelämän sekä koulutuksen välisellä yhteistyöllä. Tarkoituksena on kehittää alueelle aikaisemmasta poikkeava, uusi toimintakulttuuri.

(Tynjälä ym. 2005, 18.) Hankkeella pyritään kouluttamaan ammattitaitoisia työntekijöitä ja turvaamaan kaikille aloille tarvittava määrä osaavia työntekijöitä. Tavoitteina ovat 1) työssäoppimisen kehittäminen, 2) näyttötutkinnot yritysten henkilöstön kehittämisessä sekä 3) oppimispaikkojen kehittäminen. Hankkeesta saatavien tietojen perusteella ammatillista koulutusta tullaan suuntaamaan paremmin yksilön ja elinkeinoelämän tarpeisiin. Tärkeä osa on myös resurssiyhteistyön kehittäminen, jossa pyritään saattamaan yritysten ja oppilaitosten koneet, laitteet ja osaaminen paremmin osaksi opetusta. (Volanen 2004, 23-24.)

Tutkimuksessa on muun muassa haastatteluin tutkittu Keski-Suomessa tavoitteeksi asetetun yhteistyön toteutumista ja onnistumista, jossa on havaittavissa vaihteluita eri tasojen välillä. Johdon ja keskijohdon tasolla Keski-Suomen verkostoituminen sekä sen pohjalta muodostuva yhteistyö näyttävät toteutuneen, mutta tilanne vaihtuu siirryttäessä oppilaitostasolle. Verkostoituminen työelämän kanssa on keskimääräisesti onnistunutta, mutta siitä on löydettävissä selkeitä eroja eri alojen ja toimialojen välillä. Verkostoituminen vaihtelee muun muassa tiiveydessään, laajuudessaan sekä toimintatavoissaan. Varsinkin opetussuunnitelmien kehittämisessä yritysmaailman rooli on edelleen vähäistä. (Tynjälä ym. 2005, 101.) Muutokset tapahtuvat hitaammin siirryttäessä yhteiskuntarakenteiden alemmille tasoille. Toimivien verkostojen ja uusien toimintatapojen leviäminen vaativat päämääräistä ja sinnikästä työtä.

Hanke on kuitenkin hyvä esimerkki alueellisen yhteistyön muuttamisyriyksistä tehokkaampaan ja aluetta kehittävämpään suuntaan. Muutos edellyttää vanhojen toimintatapojen purkamista ja uusien, verkostoitumista suosivien rakenteiden luomista. Muutos tapahtuu hitaasti ja vaatii pidemmän ajan sitoutumista kaikilta osapuolilta, jotta uudet toimintatavat lopulta muodostuisivat luontevaksi osaksi jokapäiväistä toimintaa. Työn ja oppimisen yhdistäminen luovat hyvän pohjan alueelliselle kehittymiselle, jolloin siitä saatavat hyödyt saadaan koskemaan mahdollisimman montaa toimijaa. Hanke on myös hyvä esimerkki koulutuksen ja työelämän yhteisen päämäärän luomisesta, joka on yksi yhteistyön onnistumisen perusedellytyksistä.

Tehokas verkostoituminen parantaa tiedon välityksen kulkua, jonka ansiosta yhteistyö ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä helpottuu, kun työelämän käsitykset yhteistyön suomista mahdollisuuksista ajantasaistuvat. Vastaava tilanne on ammatillisella koulutuksella ja erityisesti sen opettajilla, jotka verkostoitumisen avulla tulevat paremmin tietoisiksi työelämässä tapahtuvista muutoksista ja pystyvät

vastaamaan niihin nopeammalla aikataululla. Verkostoituminen parantaa tiedon vaihtoa, jos yhteiskunnallisiin muutoksiin halutaan vastata nopeammin.

4.2 Paikallinen kumppanuus

Eri tahojen verkostoituminen on myös avainasemassa myös Katajamäen (1998) tutkimuksessa. Kyseinen tutkimus käsittelee kumppanuusyhteisön käytännön toteutusta ja sen onnistumista. Kumppanuusyhteisö muodostuu tietyn alueen, yleensä jonkin paikkakunnan eri tahojen edustajista. Mukana saattaa olla muun muassa työttömiä, yrittäjiä, oppilaitoksia, ammattiyhdistysliikkeitä, seurakuntia, kansalaisjärjestöjä ja viranomaisia. Kumppanuusyhteisöllä on yhteinen tavoite ja tässä tapauksessa se on synnyttää uusia hankkeita, jotka loisivat alueelle uusia työpaikkoja. Yhteisenä tavoitteena on siis alueen työllisyyden parantaminen. (Katajamäki 1998, 1; 45.)

On luonnollista, että kun eri tahojen erilaiset tavoitteet pyritään yhdistämään yhteisen päämäärän luomiseksi, ei prosessissa täysin voida välttyä ongelmilta. Ongelmia kohdataan varsinkin, kun eri osapuolilta halutaan vilpittömää sitoutumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Eri tahojen edustajien tulisi hetkeksi unohtaa työroolinsa ja esiintyä yhteistyössä vain monia tietoja ja taitoja hallitsevan henkilönä, joka haluaa antaa oman osansa yhteisen hyvän asian eteen. Kumppaneiden tulisi esiintyä tasaveroisina yhteistyökumppaneina, jolloin ulkopuolisen ohjaajan käyttö ainakin kumppanuusyhteisön alkuvaiheessa on suositeltavaa. Mutta siltikään ei kannata odottaa, että tehtävä olisi missään vaiheessa helppo. Tosin ajan myötä se alkaa löytää tiensä kohti onnistunutta kumppanuutta. (Katajamäki 1998, 32-34.)

Katajamäki (1998) tuo kumppanuusyhteisön yhteydessä esille **kommunikatiivisen suunnittelun** käsitteen, jossa eri tahot miettivät yhdessä asioiden merkityksiä, asettavat yhteisiä päämääriä ja suunnittelevat käytännön toteutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kaikkien tahojen tulee kohdata ja tätä kautta hyväksyä toisten osapuolten erilaisuus yhteistoiminnan osana. Tavoitteena on yhteisymmärrys käsiteltävistä asioista. Tämän vaativan tavoitteen saavuttamiseksi on tärkeää huolehtia vuorovaikutuksen toimivuudesta ja poistaa sitä estäviä tekijöitä. (Katajamäki 1998, 7-8.)

Kommunikatiivisen suunnittelun idea on luonteeltaan hyvin abstrakti. Malli toimii varmasti hyvin paikallisen kumppanuuden idea taustalla, mutta käytännöntoteutuksessa kohdataan varmasti monenlaisia ongelmia näin korkeiden

tavoitteiden saavuttamiseksi. Vaikka kumppanuusyhteisö ja kommunikatiivisen suunnittelun idea joiltain osin poikkeavat ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä, on kyse sen verran samantyyppisistä toimintamalleista, että niistä saatua tietoa voidaan hyödyntää toisensa kehittämisessä.

Seuraavassa on kaksi koulutuksen ja työelämän hieman konkreettisempaa yhteistyövaihtoehtoa, joiden toiminta perustuu yhteistyökumppaneiden yhteisesti määrittelemiin päämääriin ja tavoitteisiin. Molemmat mallit toteuttavat hyvin toiminnassaan kommunikatiivisen suunnittelun ideaa.

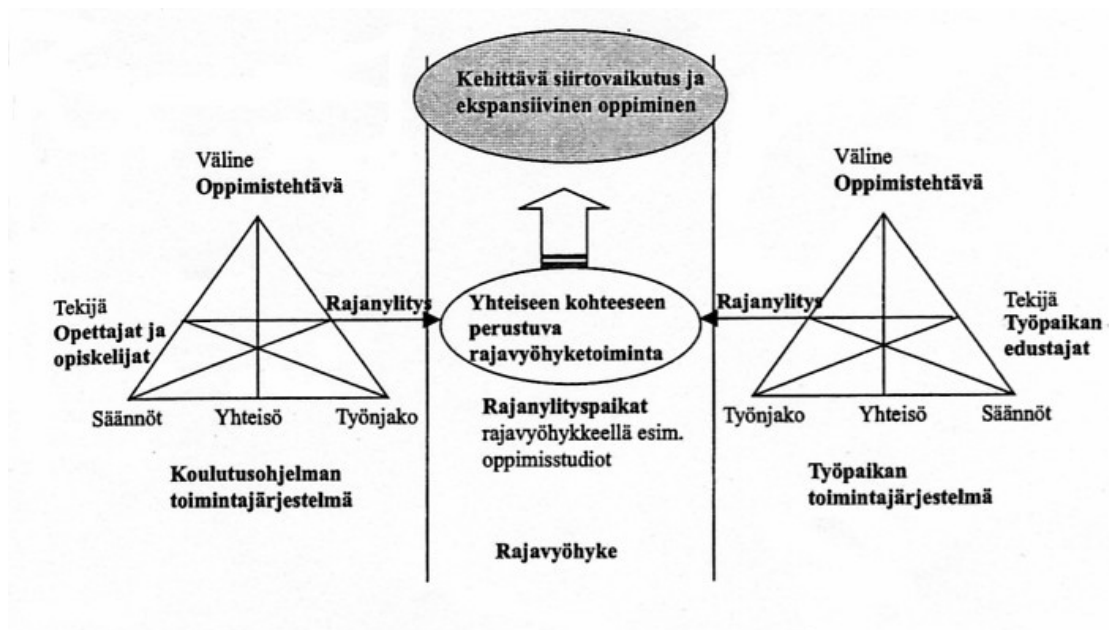
4.3 Rajavyöhykemalli

Konkolan (2003) ns. rajavyöhykemallissa kahden eri organisaation yhteistyö kuvataan toimintana, jolle on määritelty **yhteinen päämäärä**, ja jonka vuoksi molemmat osapuolet työskentelevät. Yhteistyö kahden eri organisaation välillä saattaa tuoda mukanaan ongelmia, mutta yhtenä ratkaisuna ongelmiin voidaan luoda yhteisten päämäärien määrittely ja yhteistyön näkeminen pikemminkin mahdollisuutena kuin ongelmana, johon tarvitaan ratkaisu.

Kyseisessä mallissa työelämän ja koulutuksen välillä esiintyvää aluetta kutsutaan rajavyöhykkeeksi, sillä se on juuri se murroskohta, jossa siirrytään organisaatiosta toiseen. Rajavyöhykettä ei kuitenkaan tulisi nähdä esteenä, joka tulisi voittaa ennen eri osapuolten välistä yhteistyötä, vaan sen sijaan se tulisikin käsittää paikkana, jossa onnistunut yhteistyö eri osapuolten välillä varsinaisesti mahdollistuu. (Konkola 2003, 25.)

Rajavyöhykemalli kuvaa uudentyyppistä yhteistyömallia opiskelijan, opettajan ja työntekijöiden välille. Tässä yhteydessä halutaan esittää vaihtoehtoinen malli työharjoittelulle tai muulle perinteiselle yhteistyölle koulujen ja työelämän välille. Pääperiaatteena on se, että kaikki osapuolet - opiskelijat, opettajat ja työntekijät - ovat motivoituneita saman päämäärän saavuttamiseksi ja toimivat yhteistyössä tämän sen saavuttamiseksi. Yhteiset päämäärät löytyvät työelämän käytännöistä ja siellä mahdollisesti löytyvistä ristiriidoista. Rajavyöhyke on se alue, jossa yhteistyökumppanit tavallaan irrottautuvat omasta tutusta työympäristöstään ja muodostavat oman yhteisen työympäristön. Yhteinen päämäärä ja sen luoma uusi yhteinen työympäristö onkin juuri se, joka erottaa tämän tyyppisen yhteistyön perinteisestä, aikaisemmin käytetystä yhteistyöstä. Mutta yhteistyön muodostaminen ja sen onnistuminen ei ole aivan

mutkatonta. Esteitä onnistumiselle voivat olla esimerkiksi eriosapuolten erilaiset säännöt ja työjaot, jotka muodostavat yhdelle organisaatiolle omanlaisensa toimintajärjestelmän. Kyseisten piirteiden vaikutusta voidaan vähentää etukäteisneuvotteluilla, joissa kaikkia osapuolia kuulemalla sovitaan yhteiset pelisäännöt, joiden mukaan tulevaisuudessa edetään. (Konkola 2003, 30-32.)



KUVIO 2. Rajavyöhykemalli (Konkola, 2003, 31)

4.4 Kolmikantatoimikunta

Muun muassa näyttöjen (ks. luku 2.2) toteutumista ja suunnittelua varten koulutuksen järjestäjän tulee perustaa toimielin, joka koostuu koulutuksen järjestäjien edustajista, opiskelijoista sekä kyseisen alan työ- ja elinkeinoelämän edustajista (Opetushallitus 2005a). Kolmikantatoimikunnan tarkoituksena on siis yhdistää toiminnassaan kolmen eri edustajan näkökulmat.

Kyseisen toimikunnan tulee olla perustettuna ennen näyttöjen käyttöön ottamista opetussuunnitelmassa (viimeistään 1.8.2006) ja se voidaan perustaa koulutuksen järjestäjäkohtaiseksi tai se voi olla useamman koulutuksen järjestäjien yhteinen toimielin. Tämän lisäksi toimikunnat voivat keskittyä vain yhden alan tai koulutusohjelman näyttöjen toteuttamiseen ja suunnitteluun tai toimia monien eri alojen yhteisenä toimielimenä. (Opetushallitus 2005a.) Koulutuksen järjestävät tahot saavat itse päättää, mikä edellisistä vaihtoehdoista on heille sopivin tapa toimia.

Toimielimen tehtäviin kuuluvat siis näyttöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja ohjaamiseen liittyvät asiat. Toimielin muun muassa hyväksyy koulutuksen järjestäjän suunnitelman koskien näyttöjen toteuttamista ja arviointia. Tämän lisäksi sen tulee valvoa, että näyttöjen taustalla olevat periaatteet toteutuvat käytännön toteutuksessa. Toimielimellä on myös valtuudet päättää, ketkä suorittavat näyttöjen arvioinnin. Myös mahdolliset näyttöjä koskevat oikaisuvaatimukset tulevat kyseisen toimikunnan käsiteltäväksi. (Opetushallitus 2005a.)

Jotta toimielin pystyisi toteuttamaan sille osoitetut tehtävät, sen jäsenten on sitouduttava **yhteisesti määriteltyihin, laajempiin päämääriin**, jotka sijoittuvat yhteistyössä olevien organisaatioiden ja niiden toiminnan taustalta olevien päämäärien ulkopuolelle.

4.5 Syitä yhteistyön ja kumppanuuden epäonnistumiselle

Edellä esitetyt mallit yhteistyön toteuttamiseksi saattaisivat yhteistoiminnan aivan uudelle tasolle. Ideaalitapauksissa yhteistyön jäsenet ovat täysin sitoutuneita yhteisesti sovittuihin päämääriin ja yhteistyö kokonaisuudessaankin sujuu mutkattomasti omalla painollaan, sillä siitä on muodostunut eri osapuolille luonnollinen tapa toimia. Mutta todellisuudessa mallien täydellistä toteutumista on vaikea saavuttaa tai ainakin se vaatii hyvin paljon töitä.

4.5.1 Taloudellisten esteiden lisäksi myös asennekysymys

Volanen (2004) on tutkinut lyhyellä sähköpostikyselyllä Jyväskylän seudun toisen asteen koulutuksen sen hetkistä tilannetta ja edelleen kehittämistä. Vastaajina olivat Jyväskylän, maalaiskunnan, ympäristökuntien lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten rehtorit sekä sivistys- ja koulutoimenjohtajat (Volanen 2004, 57).

Kun vastaajilta kysyttiin kolme keskeistä kehittämiskohdetta alueen toisen asteen koulutuksessa, ammatillisten oppilaitosten rehtorit toivat esiin muiden kehittämiskohteiden ohessa opettajien työelämäyhteydet sekä yleensä yhteistyön monien eri sektoreiden kanssa. Kun seuraavaksi kysyttiin mahdollisia esteitä, jotka vaikeuttavat kyseisten kohteiden kehittämistä, samaiset vastaajat esittivät taloudellisten esteiden lisäksi asennekysymyksen. Muutosta vastustavat asenteet ja perinteet nähtiin uudistuksia vaikeuttavina tekijöinä. (Volanen 2004, 71-74.)

Muutokset aiheuttavat tietysti ylimääräisiä kustannuksia, mutta taloudellisia puitteita ei voida yksin syyttää muutosten hitaudesta tai jopa estämisestä. Oman panoksensa muutosten vastustamiseen antavat myös vanhat tutut perinteet ja toimintarakenteet, jotka puolustavat sitkeästi olemassa oloaan. Muutokset tulee aloittaa aivan pohjatasolta, jossa vanhat toimintatavat tulee saattaa takaisin tietoisuuteen, haastaa ja lopuksi korvata ne uusilla, paremmilla toimintatavoilla. Pääideaksi voidaan kiteyttää, että lähes mikä tahansa on mahdollista, jos vain ihmisillä on siihen tahtoa ja halua.

4.5.2 Kumppanuus saatava aatteen tasolle

Katajamäki (1998) on törmännyt paikallisen kumppanuuden tutkimuksessa samantyyppiseen ongelmaan. Kumppanuutta uutena toimintatapana oli vaikea saada ihmisten mielissä sille tasolle, jossa se vasta todella alkaisi tuottaa tuloksia. Tavoitteena paikallisen kumppanuuden käyttöönotossa oli saada se paikallisen aatteen tasolle, jossa se käsitettäisiin paikkakunnalla asuvien ihmisten yhteiseksi haluiksi toimia alueen työllisyyden edistämiseksi. Kyse olisi siis eräänlaisesta yhteisvastuullisuuden aatteesta. (Katajamäki 1998, 49.) Ennen tämän tason saavuttamista toiminta perustuu aivan vääränlaisille arvoille ja tavoitteille, jotka heijastuvat myös sillä saavutettaviin tuloksiin niitä heikentävästi. Kumppanuus oli usein vaarassa jäädä tarkoitettua pinnallisemmaksi toimintatavaksi. Toiminnan kehittyminen aatteen tasolle vie odotetusti aikaa, mutta ilman sitä toiminta ei voi saavuttaa sille tarkoitettua tehokkuuttaan.

Ensinnäkin ongelmia tuottaa se, että kumppanuutta ei mielletä niinkään uudeksi tavaksi toimia, vaan lähinnä vain uudeksi projektiksi muiden joukossa (Katajamäki 1998, 52-53), jolloin sen vaikutus ei tule koskaan saavuttamaan sille tarkoitettua laajuuttaan. Kun vastuuta toiminnan suunnittelusta ja toteutumisesta siirretään liikaa projektien vetäjille, eivät muut tahot koskaan suostu ottamaan omaa vastuutaan projektin toteutumisesta, jonka seurauksena sitoutuminen jää vähäiseksi. Tällöin kumppanuutta ei koeta vielä yhteiseksi projektiksi, vaan se on lähinnä paikallista toimintaa, jota mielenkiinnolla seurataan, mutta kovin suurta vastuuta siitä ei itselleen vielä haluta ottaa. Lähinnä seurataan sivusta, että koskettaako tämä asia kenties minuakin. Pahimmassa tapauksessa kumppanuus koetaan uhaksi, joka ottaa paikkansa muiden projektien kilpailijana sen sijaan, että se mielletäisiin kokonaisvaltaisena tapana toimia. (Katajamäki 1998, 53.)

4.5.3 Kumppanuuskehityksen kolme tasoa

Paikallinen kumppanuus - projekti toi esille kumppanuuden kehittämisessä kolme eri vaihetta: 1) *näennäiskumppanuuden*, 2) *kumppanuussaarekkeet* ja 3) *paikallisen kumppanuuspolitiikan tason* (Katajamäki 1998, 54).

Näennäiskumppanuuden kohdalla jo nimikin kertoo, että kumppanuuden taso on jäänyt vajanaiseksi eli tässä tapauksessa pinnalliseksi. Yhteiseen tavoitteeseen ei ole sitouduttu ja oman edun valvontaa eri tahojen keskuudessa on havaittavissa. Eri tahojen läsnäoloa perustellaan lähinnä vain rahoittajan vaatimuksella, mutta itse projekti on vain yhden organisaation vastuulla. (Katajamäki 1998, 54-55.)

Kumppanuussaarekkeiden kohdalla yhteinen tavoite on syntynyt ja kaikki osapuolet ovat siihen sitoutuneita, mutta kumppanuusidea ei ole vielä saavuttanut sille tarkoitettua laajuuttaan eli tässä tapauksessa koskemaan koko paikkakuntaa. Sen sijaan paikallisen kumppanuuspolitiikan tasolle siirryttäessä mukaan on saatu kaikki tärkeät tahot ja kumppanuus on toimintatapana saavuttanut aatteen tason. Yhteinen toimenpideohjelma on luotu ja sen toteuttamiseen on yhteisesti sitouduttu. Tarve ulkopuolisen asiantuntija-avun saamiselle on kasvanut, sillä yhteisö tarvitsisi kehittyneitä ideoita työllisyyden konkreettiseksi parantamiseksi. (Katajamäki 1998, 55.) Pohja on jo kuitenkin kunnossa, sillä tahoilla on yhteinen ongelma, jonka ratkaisemiseen he ovat tasavertaisesti sitoutuneita. Seuraavaksi käsittelyssä ovat sopivat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi.

4.5.4 Sateenvarjokumppanuus ja käynnistäjäkumppanuus

Katajamäki (1998, 57) on erottanut kumppanuuden kaksi käytännönmuotoa. Ne eivät ole käsitettävissä vaihtoehtoisiksi tavoiksi toimia, vaan pikemminkin kahdeksi eri toimintatavaksi, jotka yhdistämällä päästään yhteistyössä parhaimpiin tuloksiin.

Ensimmäinen näistä on nimeltään sateenvarjokumppanuus. Sateenvarjokumppanuudessa kartoitetaan, mitä projekteja, hankkeita ja aloitteita alueella on. Ne pyritään asettamaan samoihin viitekehyksiin, jolloin niiden välinen tiedonkulku paranee ja mahdollisuudet täysin uusien hankkeiden aloittamiseksi kasvavat. Sateenvarjokumppanuutta tarvitaan yhteistyön organisoimisessa, mutta jos kumppanuuden kehitys pysähtyy jääden tälle tasolle, sen kohtaloksi muodostuu niin sanottu kulissikumppanuus, jonka hyödyt jäävät vähäisiksi. (Katajamäki 1998, 57-58.)

Sateenvarjokumppanuudesta kehitytään käynnistäjäkumppanuuteen, jossa vanhojen hankkeiden yhdistämisen kautta syntyy uusia hankkeita.

Käynnistäjäkumppanuuteen tulee siirtyä rauhallisesti, sillä on uusien hankkeiden etujen mukaista, että jo olemassa olevien hankkeiden kokonaisuuteen tutustutaan rauhassa ja perehtyen, jolloin kumppanuuden pohjalla toimiva yhteisvastuullisuus pääsisi kehittymään rauhassa, ja että uusien hankkeiden tarpeellisuus tulisi tarkoin punnittua. (Katajamäki 1998, 57-58.)

5 TAVOITTEET TOIMINNAN POHJANA

Tässä tutkimuksessa yhteistyön onnistumisen kannalta elintärkeäksi vaiheeksi mielletään yhteistyön taustalle yhteiset päämäärät ja tavoitteet. Jotta voisimme todella ymmärtää yhteistyön taustalla olevien tavoitteiden muodostumista, meidän täytyy aloittaa tarkastelu sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen alkaa yksilötasolta. Vaikka yksilö on todellisuuden luomisen perusyksiköitä, se on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Mutta sosiaalista ympäristöä ei olisi olemassa ilman yksilöitä, jotka sosiaalisessa ympäristössään kehittävät oman minuutensa. Ihminen on aluksi avoin maailmalle, kunnes yhteiskuntarakenne, johon yksilö syntyy, asettaa rajoituksensa sille, mihin suuntaan yksilön kehitys alkaa suuntautua. Lyhyesti sanottuna yhteiskunta muokkaa ihmistä. Mutta vaikutus tapahtuu myös toiseen suuntaan eli ihminen muokkaa yhteiskuntaa. Tästä hyvänä näyttönä esimerkiksi se, että yhteiskunnan rakenteella tavoiteltava järjestys on aina ihmisen aikaansaama. Ihminen pyrkii luomaan merkityksellisen kokonaisuuden, jonka avulla hän pyrkii muuttamaan synnynnäisen epävakauden hallituksi vakaudeksi. (Berger & Luckmann 1994, 62-65.) Tähän me tarvitsemme merkityksiä, joita luomme asioista ja joista pystymme rakentamaan hallittavia kokonaisuuksia.

Todellisuus on siis lähtöisin yksilön muodostamasta todellisuudesta, mutta maailma, jossa elämme, on meidän kaikkien yhdessä muodostama. Todellisuus rakentuukin sosiaalisesti muodostetuista merkityksistä (Wuthnow, Hunter, Bergesen & Kurzweil 1984, 25). Merkitykset luodaan intersubjektiivisesti kielen välityksellä muiden ihmisten kanssa jokapäiväisessä arkitodellisuudessa siten, että eri ihmisten merkitykset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksensa ja vertailussa keskenään (Berger & Luckmann 1994, 32-34). Kenenkään nykyhetki ei kuitenkaan täysin vastaa toisen henkilön samanaikaista nykyhetkeä (Perttula 1995, 32), sillä se muodostuu aivan omanlaatuisiksi kokonaisuudekseen, mutta yhdessä ne muodostavat maailman, jossa elämme (Berger & Luckmann 1994, 33-34). Yhdessä muodostuu myös se todellisuus, jossa ammatillinen koulutus ja työelämä yhteistyötään harjoittavat. Yhteistyön pohjalla merkityksistä käydään jatkuvaa neuvottelua ja eri osapuolet muodostavat siitä aivan omat kokonaisuutensa. Kokonaisuuksien samankaltaisuus riippuu täysin siitä, kuinka paljon eri osapuolet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kuinka laadukasta vuorovaikutus on. Toimintamme taustalla olevat tavoitteet ovat myös merkityksistä

koostuvia kokonaisuuksia, joita olemme luoneet sosiaalisessa ympäristössä muiden kanssa.

Merkityksistämme koostuu todellisuus, jossa elämme. Todellisuutta pidetään itsestään selvänä, mutta tosiasiallisesti me tuotamme sen joka hetki ajatuksissamme ja toiminnallamme, sillä muuten sitä ei olisi meille olemassa (Berger & Luckmann 1994, 30). Seurauksena tästä tavoitteet ovat jatkuvassa muutostilassa, kun käymme toimintamme ohessa jatkuvaa arviointia merkitystemme todenmukaisuudesta. Tavoitteet ja niiden ohjaama toiminta ovat siis siinä mielessä joustavia, että niitä voidaan aina muuttaa ja pitääkin muuttaa paremmin ympäristöömme sopiviksi, mutta tätä ennen ne täytyy tiedostaa, jotta niille voidaan nähdä vaihtoehtoisia ratkaisuja.

Yhteenvetona voidaankin todeta, että eri osapuolten jaettu näkemys yhteistyön perustana olevista tavoitteista tekisi todellisuudesta yhtenevämmän ja ymmärrettävämmän. Näin yhteistyölle saataisiin hyvä, selkeä perusta, jonka pohjalta yhteistyötä olisi helpompi rakentaa.

5.1 Ihminen ja tavoitteellinen toiminta

Ihmisen toiminta on intentionaalista eli suunnattuna aina johonkin tiettyyn kohteeseen ja tavoitteeseen. Myös ammatillinen koulutus, yksittäinen oppilaitos ja siellä toimivat henkilöt ovat motivoituneita toimimaan tiettyjä etukäteen asetettuja tavoitteita kohti. Samoin on työ- ja elinkeinoelämän sekä kaikkien sen toimintatasojen kohdalla.

Fenomenologinen merkitysteoria tulkitsee ihmisen toiminnan tietoisesti tarkoitukselliseksi eli johonkin tiettyyn suuntaan kohdistetuksi, sillä todellisuus on ihmisille täynnä erilaisia merkityksiä, joiden mukaan ihminen suuntaa toimintaansa. Toimintaa voidaan siis kuvata intentionaaliseksi. Todellisuus on muotoutunut ihmiselle sen yhteisön ja sen tuottamien merkitysten kautta, jossa hänet on kasvatettu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33-34.)

Monet tavoitteita koskevat tutkimukset ovat keskittyneet siihen, miten tavoitteet johtavat toimintaan. Nuttin (1984) on sen sijaan myös keskittynyt siihen, miten ensin haluttu tavoite asetetaan. Usein on esitetty, että toiminta seuraa vallitsevan tilanteen ja tavoitellun tilanteen välisestä jännitteestä. Mutta jännite ei seuraa objektiivisesta todellisuudesta havaitusta erosta, vaan ero on yksittäisen toimijan oma käsitys vallitsevasta tilanteesta ja siitä, miten sen pitäisi tulevaisuudessa olla. Joten tavoitteiden asettamisen kuvaus tulisi aloittaa siitä vaiheesta, kun yksilö määrittelee

monimutkaisten kognitiivisten prosessien kautta lähtötilanteensa ja siitä seuraavan tavoitteellisen tilansa, jota hän toiminnallaan lähtee tavoittelemaan. (Nuttin 1984, 145-146; 148.)

Lähtötilanteen ja tavoitteellisen tilanteen määrittely perustuu edellä esitettyyn kuvaukseen subjektiivisen ja kollektiivisen todellisuuden rakentumisesta. Lähtötilanne ja tavoitteellinen tila rakentuvat yksilön tulkitsemista merkityksistä, jotka ovat muodostuneet monien vaiheiden ja tekijöiden vaikutuksesta. Juuri tämän tyyppinen motivoivien tavoitteiden asettelu erottaa ihmiset koneista, sillä ihmiset itse luovat sen jännitteen, joka kahden määritellyn tilan välille muodostuu ja pakottaa ihmiset toimintaan (Nuttin 1984, 148).

5.2 Tavoitteiden määrittelystä toiminnan kautta tarpeiden tyydytykseen

Nuttin (1984) jakaa koko prosessin, tavoitteiden määrittelystä toiminnan kautta tarpeiden tyydytykseen, neljään vaiheeseen. Näiden neljän vaiheen kautta tarpeet muuttuvat konkreettisiksi tavoitteiksi, joita voidaan toiminnan kautta tavoitella, kunnes tarve on tyydytetty.

Jos tarkastellaan tarkemmin tavoitteiden muodostumista ihmisen toiminnan pohjana, ne voidaan lyhyesti jakaa kahden tekijän, motivaation ja kognition, vuorovaikutuksen tuotteeksi. Toisin sanoen ihmiset eivät muodosta tavoitteitaan pelkästään havaintojen, muistin ja aikaisempien kokemusten perusteella, vaan prosessin motivoivana tekijänä toimivat ihmisen tarpeet. **Ensimmäisessä vaiheessa** tarpeet aktivoivat ja sitten suuntaavat ihmisen kognitiivisia toimintoja, jotka lopulta johtavat tavoitteiden asettamiseen. Lyhyesti sanottuna tavoitteet ovat tarpeiden kognitiivista käsittelyä. Kognitiivinen käsittely saattaa tarpeet ihmiselle konkreettiseen, objektiiviseen muotoon, jonka pohjalta ihminen ohjaa ja suuntaa käyttäytymistään kyseisten tarpeiden tyydyttämiseksi. (Nuttin 1984, 151-154.)

Kognitiivinen käsittely mahdollistaa meille jokaiselle persoonallisen tavan ilmentää toimintamme taustalla olevia tarpeitamme (Nuttin 1984, 154). Vaikka ihmisten tarpeet pohjimmiltaan olisivatkin samanlaisia, ihmiset kognitiivisen käsittelynsä kautta tekevät niistä aivan ainutlaatuisia kokonaisuuksia ja tyydyttävät samaa tarvetta erilaisen toiminnan kautta.

Toinen vaihe koostuu käyttäytymissuunnitelman luomisesta, jossa matka kohti määriteltyä tavoitetta jaetaan osiin, joiden pohjalta määritellään vaihe vaiheelta toiminta kohti asetettua tavoitetta. Vaiheessa punnitaan ja testataan monia eri vaihtoehtoja, joita henkilöllä on tavoitteen saavuttamiseksi käytössään. Osavaiheet sisältävät syitä, miksi jokin vaihe kannattaa tehdä tietyllä tavalla välttäen tiettyjä toimintatapoja. Nämä kyseiset syyt toimivat myös toiminnan motivaatiotekijöinä. (Nuttin 1984, 155-156.)

Kolmannessa vaiheessa itse jännite kahden tilan (lähtötilanne ja tavoiteltava tila) ei toimi ns. motivaation korvikkeena tavoitteen saavuttamisessa, vaan kertoo siitä, ettei tavoitetta ole vielä saavutettu, jolloin toimintaa täytyy vielä jatkaa. Motivoivana tekijänä toimivat edelleen samat tarpeet kuin tavoitteiden määrittelyssä. Ja itse tavoite on kyseisen motivaation konkreettinen ilmentymä. (Nuttin 1984, 157-159.)

On edelleen arvoitus, miten kognitiivinen ajattelu muuttuu toiminnaksi, kuten on myös prosessin **neljännessä vaiheessa**. Nuttin (1986, 160) esittää, että kognitiivista ajattelua ja toimintaa yhdistävänä tekijänä toimii sama motivoiva, liikkeellepaneva voima, joka myös ohjaa ja suuntaa tavoitteiden asettamista sekä suunnittelua. Se ulottaa vaikutuksensa tavoitteiden asettamisesta koko prosessin läpi tarpeiden tyydyttämiseen asti.

6 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön taustalla olevia tavoitteita. Tutkimus toteutettiin tutkimalla Pohjois-Pirkanmaan Koulutusinstituutin, liiketalouden alan opettajien ja saman alan lähialueen yritysten edustajien käsityksiä yhteistyön taustalla vaikuttavista tavoitteista. Yrityksillä tarkoitan tässä yhteydessä kaupallisen alalla liiketoimintaa harjoittavia yrityksiä, jotka tavoittelevat toiminnallaan voittoa. Lisäksi tutkimuksiin valituilla yrityksillä on kokemuksia yhteistyöstä alueen oppilaitoksen kanssa ja näin ollen ovat sopivia kertomaan kyseisen tyyppisestä yhteistyöstä. Tutkimuksen pääkysymykseksi muodostuu

Minkä tavoitteiden pohjalta ammatillinen koulutus ja työelämä tekevät yhteistyötä?

Tutkimuksella haetaan organisaatioiden yhteistoiminnan taustalla vaikuttavia tavoitteita, joiden perusteella yhteistyön osapuolet toimintaansa ohjaavat ja suunnittelevat.

6.1 Tavoitteiden etsiminen monilta eri tasoilta

Tavoitteita selvitettiin seuraavien teemojen avulla, jotka toimivat myös haastattelua ohjaavan haastattelurungon teemoina (ks. myös liite 1 ja 2: oppilaitoksen ja yrityksen haastattelurungot):

Mitkä ovat ammatillisen oppilaitoksen tavoitteet koskien

- itseään ammatillisena oppilaitoksena?
- liiketoimintaa harjoittavaa yritystä?
- opiskelijaa?
- yhteiskuntaa?
- muuta, mitä?

Mitkä ovat yrityksen tavoitteet koskien

- itseään liiketaloutta harjoittavana yrityksenä?
- ammatillista oppilaitosta?
- opiskelijaa?
- yhteiskuntaa?
- muuta, mitä?

6.2 Eri osapuolten esittämät tavoitteet ja niissä esiintyvät yhtenevyydet

Aineiston analysointivaiheessa tarkastelu kohdistettiin aluksi ammatilliseen koulutukseen ja työelämään erikseen, jolloin tarkasteltiin seuraavia kysymyksiä:

- 1) Mitkä ovat *ammatillisen koulutuksen tavoitteet* yhteistyön tekemiselle?
- 2) Mitkä ovat *työelämän tavoitteet* yhteistyön tekemiselle?

Näitä kahta kokonaisuutta vertailemalla pyrittiin hahmottamaan, onko ammatillisella oppilaitoksella ja yrityksillä yhteisiä/toisistaan eroavia tavoitteita, jolloin tutkimuskysymys sai seuraavan muodon:

- 3) Miltä osin ammatillisen koulutuksen ja työelämän tavoitteet eroavat/vastaavat toisiaan?

Näiden tulosten pohjalta muodostettiin malli yhteistyön taustalla vaikuttavista tavoitteista.

7 TUTKITTAVIEN MERKITYKSET TULKINNAN KOHTEENA

Tutkimus on laadullinen tutkimus, sillä se keskittyy laadullisiin menetelmin hankkimaan tietoa ammatillisen koulutuksen ja yritysten välisen yhteistyön taustalla olevista tavoitteista. Tutkimus on myös siinä mielessä kartoittava, että sillä pyritään selvittämään kokonaiskuvaa eri osapuolia koskevasta yhteistyöstä, josta yksittäisillä toimijoilla on näkemyksensä käytettävissään. Tutkimus on luonteeltaan kartoittavaa, sillä tutkimuskohteesta ei vielä paljoa tiedetä, mutta se halutaan selvittää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 128). Tiedetään, että alueella on paikallisen ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten välistä yhteistyötä olemassa, mutta molempia osapuolia yhdistävää kuvaa sen taustalla vaikuttavista tavoitteista ei ole tiedossa. Tutkimus pyrkii löytämään niitä merkityksiä, joita yhteistyössä toimivat osapuolet yhteistoiminnan taustalla vaikuttaville tavoitteille antavat, sillä juuri ne mielikuvat, jotka osapuolilla yhteistyön pohjana olevista tavoitteista on, vaikuttavat koko yhteistyön rakenteeseen sekä kaikin puolin sen onnistumiseen ja jatkuvuuteen.

7.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen mukaan niin tutkittava kuin tutkijakin ovat ihmisiä, joilla on omat kokemuksensa ja käsityksensä, joiden perusteella he rakentavat omaa todellisuuttaan. Nämä kaksi suuntausta ovat tässä tapauksessa yhdistettynä yhdeksi tutkimusotteeksi, mutta niiden välillä on myös eroja. Perttula (1995, 54) esittää näkemyksen, jonka mukaan fenomenologia keskittää huomionsa yksilöllisiin merkityksiin kun taas hermeneutiikka on enemmän kiinnostunut sosiaalisesti luoduista merkityksistä. Kun fenomenologia kiinnittää tarkastelun ihmisen tajunnan ja maailman välisiin merkityssuhteisiin, niin hermeneutiikka pyrkii lähinnä sosiaalisen kontekstin tulkitsemiseen. (Perttula 1995, 54-55.) Seuraavissa kappaleissa on tarkemmin tarkasteltu molempia näkökulmia erikseen.

7.1.1 Fenomenologia

Fenomenologia eroaa tiivistettynä kahdessa eri asiassa muista tieto-opillisista suuntauksista. Ensinnäkin se ulottaa otteensa kaikkiin mahdollisiin ilmiöihin, jotka ihmisen tajunnalle tarjoutuvat. Toiseksi sen tarkoituksena on selvittää ilmiöiden perimmäinen olemus eli se ydin, joka on vapaa kaikista ennakkokäsityksistä, joita

ihmisillä ilmiöstä on. Toisin sanoen fenomenologia pyrkii selvittämään niitä piirteitä, joista tietyn ilmiön ideaalirakenne puhtaimmillaan koostuu, mutta ei ole kiinnostunut siitä, miten tietyt ihmiset niitä muodostavat tai omien merkitystensä pohjalta rakentavat. (Vuorinen, R. 1970, 4-5.) Tämä fenomenologinen tarkasteluote on luonteeltaan hyvin radikaali. Sen sijaan kun tarkasteluun otetaan mukaan myös psykologinen lähtökohta, ymmärretään että merkitykset rakentuvat yksilöiden kokemissa tilanteissa, jolloin ne rakentuvat yksilöllisesti, mutta fenomenologia pyrkii edelleen löytämään ilmiön perusrakenteen näiden yksilöllisten kokemusten takaa.

Perttula (1995) määrittelee fenomenologisen psykologian erityispiirteitä. Hänen mielestään fenomenologia keskittyy yksilöllisesti luotujen merkitysten tarkasteluun (Perttula 1995, 54.) Fenomenologia käsittää ihmisten todellisuuden rakentuvan kokemuksista, joista he jäsentävät ulkoisen maailmaansa. Kokemukset muodostuvat käsiterakenteiksi, jotka tekevät niistä yhtenäisiä ja mielekkäitä kokonaisuuksia. (Perttula 1995, 6-7.)

Fenomenologiseksi reduktioksi kutsutaan sitä tilannetta, jossa henkilö tiedostaa oman tapansa arkipäiväisessä elämässä jäsentää ja havainnoida maailmaa sekä pyrkii irtautumaan tämän vaikutuksesta, jonka seurauksena hänen on mahdollista paremmin keskittyä analyysin kannalta olennaisiin seikkoihin (Perttula 1995, 9). Perttula (1995, 10) kutsuu ihmisen omaa tapaa jäsentää ja havainnoida maailmaa tämän ”luonnolliseksi asenteeksi”. Tutkijan, jonka tehtävänä on tulkita tutkittavien vastauksia tutkittavasta aiheesta, on tärkeää ensin tiedostaa oma luonnollinen asenteensa ja tämän jälkeen pyrkii irtautumaan siitä. Fenomenologiassa tätä toimenpidettä kutsutaan sulkeistamiseksi (Perttula 1995, 10). Sulkeistamisen tehtävänä on siis poistaa tutkijan ennakkokäsitykset ennen tutkittavan aiheen käsittelyä, jotta niiden vaikutukset eivät ohjaisi tutkimuksen kulkua.

Sulkeistaminen ei kuitenkaan riitä fenomenologisen reduktion saavuttamiseen, vaan tämän lisäksi tutkijan tulee hyödyntää niin sanottua refleктоivaa mielikuvitusta, jossa tutkija kysyy itseltään, minkä muutosten kautta ilmiö lakkaisi olemasta sitä, mitä se on. Tämän käänteisen ajattelumallin avulla pyritään löytämään juuri ne asiat, jotka tekevät ilmiöstä sen kokonaisuuden, mitä se loppujen lopuksi on. (Perttula 1995, 10-11.)

Fenomenologisella reduktiolla tutkija pyrkii näkemään asian juuri sellaisena kuin se näyttäytyy. Perttula (1995, 32-33) esittelee merkitysten analysointiin kaksi lähestymistapaa, deskription ja tulkinnan. Käsitteet eivät ole toisilleen vastakkaisia, mutta ne lähestyvät aineiston analysointia hieman eri lähtökohdista. Tutkijan tavoitteena

oleva deskriptio eli ilmiön kuvaaminen tarkoittaa sitä, että merkityksiä tarkastellaan sellaisina kuin ne on annettu, mutta tulkinnassa tutkija poikkeaa tästä selkeydestä ottamalla mukaan teorian, hypoteesin tai jonkin muun vastaavan analysointia ohjaavan viitekehyksen. (Perttula 1995, 32-33.)

Perttula (1995, 33) on koonnut muun muassa seuraavia deskriptiivisiä lähtökohtaa kritisovia väittämiä:

- 1) Merkitykset eivät ole yksiselitteisiä, joten ei ole mahdollista kuvata 'ainoaa oikeaa' merkitystä.
- 2) Tulkinta on välttämätöntä, jotta voidaan päästä tutkimusaineiston 'taakse'.
- 3) Tulkinta on tiedostamattoman vuoksi välttämätöntä.
- 4) Tulkinta on välttämätöntä, koska ihmiset ovat itseään tulkitsevia olentoja.
- 5) Merkitykset ovat jo määritelmänsä mukaisesti tulkintoja. (Perttula 1995, 33.)

Tämän kritiikin seurauksena tutkijan analysointi osoittautuu loppujen lopuksi aina tulkinnaksi. Vaikka fenomenologian tarkoituksena onkin pyrkiä puhtaaseen deskriptioon, hermeneuttisen suuntauksen mukaan ottaminen kiistää sen, että tutkija olisi mahdollista kuvata näin puhtaasti toisten ihmisten merkityksiä, sillä hermeneuttinen näkökulma käsittää tutkijan aineiston ainoaksi mahdolliseksi analysointimenetelmäksi juuri tulkinnan (Perttula 1995, 55).

7.1.2 *Hermeneutiikka*

Hermeneutiikalla selitetään se tapa, jolla tutkija muodostaa tulkintansa tutkittavien vastauksista. Kun tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittaviensa julkituomia ajatuksia, hän tavallaan tulkitsee jo kertaalleen tulkittua. Hermeneutiikan tarkoituksena on luoda tutkijan tulkinnan pohjaksi sääntöjä, jotka antavat sille suunnan ja rajat. Tulkinta tapahtuu hermeneuttisena kehänä, jossa tutkittavan ymmärrystä tutkittavasta asiasta nimitetään esiymmärrykseksi, joka tutkijan on tarkoitus tulkita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34-35.) Mutta toisaalta myös tutkijalla itsellään on jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta aiheesta, joka vaikuttaa siihen, miten hän ottaa kontaktin tutkimuskohteeseensa (Tamminen 1993, 89). Merkityksen intersubjektiivisuudesta puhuttaessa otetaan huomioon molempien toimijoiden esiymmärrykset, jolloin merkityksen muodostukseen vaikuttavat niin ilmaisun tekijä eli tutkittava kuin tulkitsija eli tässä tapauksessa tutkija (Ahonen 1995, 124).

Esiymmärryksen pohjalta tutkija pyrkii hankkimaan lisää tietoa kohteesta ja tulkitsemaan sitä ja tämä kehä toistuu uudestaan ja uudestaan tarkoituksenaan tutkittavan kohteen parempi ymmärrys (Tamminen 1993, 89). Tutkijalla on merkittävä rooli myös siinä mielessä, että tulkinnessa tutkija käsitteellistää koetut merkitykset ja tekee tutkittavien tiedostamattomiksi muuttuneet merkitykset uudelleen tiedostettaviksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.) Oesch (2005, 19) esittääkin hermeneutiikan yhdeksi periaatteeksi tutkijan mahdollisuuden ymmärtää tutkittavaa paremmin kuin tämä itse. Tämä johtuu osaksi juuri siitä, että merkitysrakenteemme ovat usein meille itsellemme tiedostamattomassa muodossa.

Hermeneuttisessa kehässä on tavallaan kaksi jatkuvaa prosessia. Ensinnäkin tutkittava jatkuvasti syventää tietouttaan tutkittavasta kohteesta. Joka kerran jälkeen tutkittava pääsee lähemmäksi tutkittavan aiheen varsinaista mieltä. Toiseksi tutkittava tulee yhä enemmän tietoiseksi omasta itsestään. Tämä mahdollistuu prosessin yhteydessä silloin, kun tutkija pyrkii vapautumaan tutkimusta ohjaavista omista lähtökohdistaan. Ennen kuin hän pystyy irtautumaan kyseisistä ennakkokäsityksistään, hänen täytyy palata takaisin oivaltamaan ja ymmärtämään niitä, joka lopulta johtaa yhä parempaan itseymmärrykseen. (Varto 1996, 69.)

7.1.3 Fenomenologian ja hermeneutiikan yhdistäminen

Kun fenomenologia ja hermeneutiikka yhdistetään samaksi tutkimusotteeksi, tämä tarkoittaa lähinnä sitä, että tutkimuksessa edelleen pyritään merkitysten deskriptioon, mutta sen täysin puhtaan muodon saavuttamisen tiedetään olevan mahdotonta. Tutkimus on kuitenkin sitä parempi mitä deskriptiivisempään suuntaan sitä on viety ja menetelmiä sen mahdollistamiseksi ovat esimerkiksi edellä esitetyt sulkeistaminen, fenomenologinen reduktio sekä mielikuvituksen avulla tapahtuva muuntelu (Perttula 1995, 55).

Tutkimuksen deskriptiivisyyden parantamiseksi voidaan asettaa myös muita vaihtoehtoisia näkökulmia. Betti (2005, 110) ehdottaa eräänlaista etäisyydenottoa, jolla tarkoitetaan tarkastelun ääretöntä laajentamisen prosessia. Jatkuva etäisyyden kasvattaminen tutkittavaan aiheeseen johtaa siihen, että aikaisemmat ennakkoluulot tavallaan kuolevat pois ja uudet, sekä ymmärrettävyyden kannalta paremmat, saapuvat tilalle. Mutta pääajatus on se, että ennakkoluuloistaan ei voi koskaan täysin luopua, vaan tutkijan tulisi sen sijaan erottaa oikeat ennakkoluulot vähemmän oikeista.

7.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote tässä tutkimuksessa

Jos tarkastellaan sitä, mitä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen käyttöönotto tässä tutkimuksessa käytännössä tarkoitti, voidaan tuoda esille esimerkiksi seuraavia näkökohtia. Ensinnäkin tutkimuksessa otettiin huomioon todellisuuden rakentumisen prosessi, jossa osansa tekevät niin yksilöiden luomat merkitysrakenteet kuin myös näistä rakentuvat sosiaalisesti luodut merkitysrakenteet. Näitä kahta osa-aluetta ei voi tarkastella erikseen, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Ihmisten toiminta on aina tavoitteellista eli intentionaalista. Toiminnan motivoivana tekijänä toimivat tarpeet, jotka toimivat koko prosessin ajan meitä motivoivana tekijänä. Käsittelemme tarpeet kognitiivisesti, jolloin saamme niistä konkreettisia tavoitteita toimintaamme ohjaaviksi päämääriksi. Jatkamme toimintaamme kunnes tarve on tyydytetty. Tavoitteellinen prosessi koskee niin tutkittavien toimintaa, jota tutkimuksen on tarkoitus kuvata, kuin omaa toimintaani ilmiön tutkijana.

Koko tutkimuksen ajan minun oli tutkijana tarkoitus tiedostaa omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta aiheesta ja pyrkiä irrottautumaan sen vaikutuksesta. Tämän prosessin seurauksena siirryin samalla kohti parempaa itseymmärrystä. Tarkoitukseni oli siis kuvata ilmiötä juuri niin puhtaana omista ennakkokäsityksistäni kuin mahdollista, mutta samaan aikaan tiedostin sen tosiasian, että ennakkokäsityksistään ei voi koskaan täysin luopua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli myös päästä koko ajan lähemmäksi tutkittavan asian mieltä, mutta tiedostin tutkimuksen edetessä sen, että tutkimus ei voi koskaan saavuttaa asioiden ”todellista luonnetta”. Sen sijaan analysointi on tutkijan tekemää toisasteista tulkintaa eli omien merkitysten pohjalta tapahtuvaa toisten merkitysten tulkintaa. Pyrin kuitenkin sulkeistamisen, fenomenologisen reduktion ja mielikuva muuttamisen avulla tekemään tutkimuksesta luonteeltaan niin deskriptiivisen kuin mahdollista.

8 AINEISTON HANKINNAN TOTEUTUS

Seuraavassa esitellään tutkimuksen menetelmävalinnat sekä perustellaan kyseisten valintojen tekemistä tutkimuksen erityispiirteiden avulla.

8.1 Aineistonhankintamenetelmänä teemahaastattelu

Tutkimuksen aineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua eli teemahaastattelua. Teemahaastattelu sopi tähän tutkimukseen hyvin, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää merkityksiä ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tavoitteille, joiden pohjalta organisaatiot yhteistyötään muodostavat ja toteuttavat. Kyseinen menetelmä oli siis siitä syystä sopiva menetelmä, että sitä käytetään erityisesti ihmisten tulkintojen ja merkitysten etsimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77). Syvähaastattelussa saatua tietoa ei voi niin hyvin suunnata kuin teemahaastattelussa, jossa haastateltavalla on mahdollisuus kertoa vapaammin tutkimusaiheesta. Täysin strukturoitu haastattelu ei myöskään soveltunut tutkimusmenetelmäksi tähän tutkimukseen, sillä olisi rajoittanut liiaksi haastatteluista saatavaa tietoa ja haastateltavien merkitykset olisivat saattaneet jäädä osaksi piiloon. Teemahaastattelussa tutkittavat saava vapaasti kertoa ajatuksiaan, kun tukijan tehtäväksi jää esittää tarkentavia kysymyksiä ja huolehtia, että kaikki teemat käydään läpi (Grönfors 1985, 106). Teemat eivät sido keskustelua liikaa, vaan antavat keskustelun sujua ja edetä luontevasti. Toisaalta myös ihmiset haluavat kertoa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan, mutta haluavat keskustelulle ainakin jonkinlaiset rajat, jossa keskustelun tulisi pysyä, jolloin teemahaastattelu on juuri sopiva aineistonhankintamenetelmä. (Tamminen 1993, 100.)

Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden kysyä perusteluja asioille, jolloin niiden todelliset merkitykset pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2001, 192). Näin on esimerkiksi silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on selvittää heikosti tiedostettuja asioita, jotka eivät ole kovinkaan usein ihmisten päivittäisten keskustelujen aiheena. Tyypillisiä heikosti tiedostettuja asioita ovat ihmisten arvostukset, aikomukset, ihanteet, kuten myös perustelut, kun niiden tarkasteluun otetaan riittävän kriittinen ote. (Hirsjärvi 1982, 35.) Tavoitteet muuttuvat usein osin tiedostamattomiksi, kun niiden pohjalta on totuttu toimimaan pidemmän aikaa. Ulkopuolisen henkilön on helpompaa tunnistaa jo automaattisen muodon saaneet tavoitteet, joita itse toimijat eivät niitä enää tiedosta ja

tunnista. Juuri tästä syystä tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, jotta tutkittavien toiminnan taustalla vaikuttavat, ehkä jo osin tiedostamattomiksi muuttuneet tavoitteet, saataisiin esille.

8.2 Tutkimusjoukon valinta ja muu haastatteluja edeltävä valmistelu

Koska laadullisessa tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä paremmin, on tärkeää valita sellainen tutkimusjoukko, jolla todella on kerrottavanaan omia kokemuksia ja tarinoita aiheesta. Tutkimusjoukon edustavuuden vuoksi tutkimukseen kuuluvien henkilöiden valintaan tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88.) Tässä tapauksessa tutkimusjoukko valittiin harkinnanvaraisesti siten, että ensin tutkimusjoukko rajattiin koskemaan vain liiketalouden alan henkilöstöä sekä liiketoimintaa harjoittavia yritysten johtajia, millä pyrittiin välttämään mahdolliset eri alojen väliset vaihtelut yhteistyön toteutuksessa ja laadussa.

Haastateltaviksi valittiin kaikki liiketalouden alan opettajat (4 hlö), jotka yhteistyötä pääasiassa organisoivat. Työelämän puolelta valittiin niiden yritysten johtajia (4 hlö), joilla oli ollut yhteistyötä ammatillisen oppilaitoksen liiketalouden yksikön kanssa. Tällä valinnalla varmistettiin se, että haastateltavilla henkilöillä oli kokemusta yhteistyöstä tutkimuksessa mukana olevan oppilaitoksen kanssa ja näin ollen hyvin tietoa asiasta.

Haastateltavilta pyydettiin henkilökohtaisesti lupa haastatteluun ensin puhelimitse tai käymällä suoraan paikan päällä kysymässä asianomaisen suostumus. Henkilökohtainen käynti toteutettiin myöhemmin myös niiden henkilöiden kohdalla, joiden kanssa asiasta oli sovittu puhelimitse. Jo ennen haastattelua tapahtuvissa ennakkokäynteissä käytiin lyhyitä keskusteluista tutkimuksen tarkoituksesta, joka osaltaan vaikutti haastattelurungon muodostumiseen ja toimi eräällä tavalla sen esitestauksena. Haastatteluajankohdan tutkittavat saivat itse valita, jotta se sijoittuisi mahdollisimman rauhalliseen ajankohtaan ja minimoisi mahdolliset häiriötekijät. Tämä antoi tutkittaville myös mahdollisuuden etukäteen pohtia mahdollisia vastauksiaan.

8.3 Haastattelun toteutus

Haastattelut nauhoitettiin, jonka ansiosta aineistosta saatiin mahdollisimman kattava. Haastateltujen suostumus haastattelujen nauhoittamiseen kysyttiin ennen haastattelutilanteita tapahtuvien keskustelutilanteiden yhteydessä. Nauhoittaminen mahdollisti myös sen, että haastatteluihin oli mahdollisuus palata myöhemmin uudestaan, joka oli tärkeää oikeiden merkitysten löytämisen kannalta. Haastattelut tehtiin opettajien kohdalla heidän omissa työtiloissaan, joka oli muutamia keskeytyksiä lukuun ottamatta rauhallinen tila haastattelujen tekemiselle. Yritysjohtajien kohdalla tilanne oli sama eli haastattelut tapahtuivat heidän omissa työhuoneissaan.

Vaikka olin lähettänyt haastattelurungon haastateltaville jo etukäteen sähköpostina, he olivat käyttäneet tätä mahdollisuutta melko vaihtelevasti. Toiset tutkittavista olivat paneutuneet haastattelussa käsiteltäviin asioihin hyvin, sen sijaan toisten syventyminen asiaan oli vähäisempää. Mutta haastattelun edetessä kuitenkin kaikki haastateltavat tuntuivat pääsevän asiaan kiinni, jota auttoi yleensä tarkentavien lisäkysymysten asettaminen, joka osaltaan ohjasi haastattelua oikeaan suuntaan. Alkujäykkyyden jälkeen kaikista haastatteluista saatiin loppujen lopuksi monipuolisia kokonaisuuksia yhteistyön taustalla vaikuttavista tavoitteista.

8.4 Haastatteluaineiston järjestäminen ja analysointi

Kun kaikki tutkittavat oli haastateltu, nauhojen puhe muutettiin kirjoitusmuotoon, sillä tekstimuodossa olevasta puheesta on helpompi löytää eri merkityksiä. Haastattelujen myötä tutkittava asia ja haastateltavien vastaukset tulivat niin tutuiksi, että analysointivaiheessa oli mahdollista käyttää valikoitua litterointia. Valikoidussa litteroinnissa kaikkea haastattelun tuottamaa materiaalia ei muuteta kirjalliseen muotoon, vaan tutkija valitsee aineistosta tutkimuksen kannalta tärkeät asiat (Grönfors 1985, 156). Grönfors (1985, 156) mielestä kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston järjestämiseen ei ole olemassa mitään systemaattista mallia, vaan tutkijat hyvin pitkälti itse kehittävät omaan tutkimukseensa sopivimman tavan. Tässä tutkimuksessa valikoivan litteroinnin ohessa käytetty malli jäljittelee hyvin pitkälti Grönforsin (1985, 156-157) kuvaamaa tapaa aineiston järjestämisestä. Kyseisessä menetelmässä tutkijalle jo etukäteen tutut nauhoitteet käydään läpi, joista tehdään muistiinpanot, kuten normaalissa kenttätyöskentelyssä. Näin kirjoitettuun muotoon valikoituvat ne asiat,

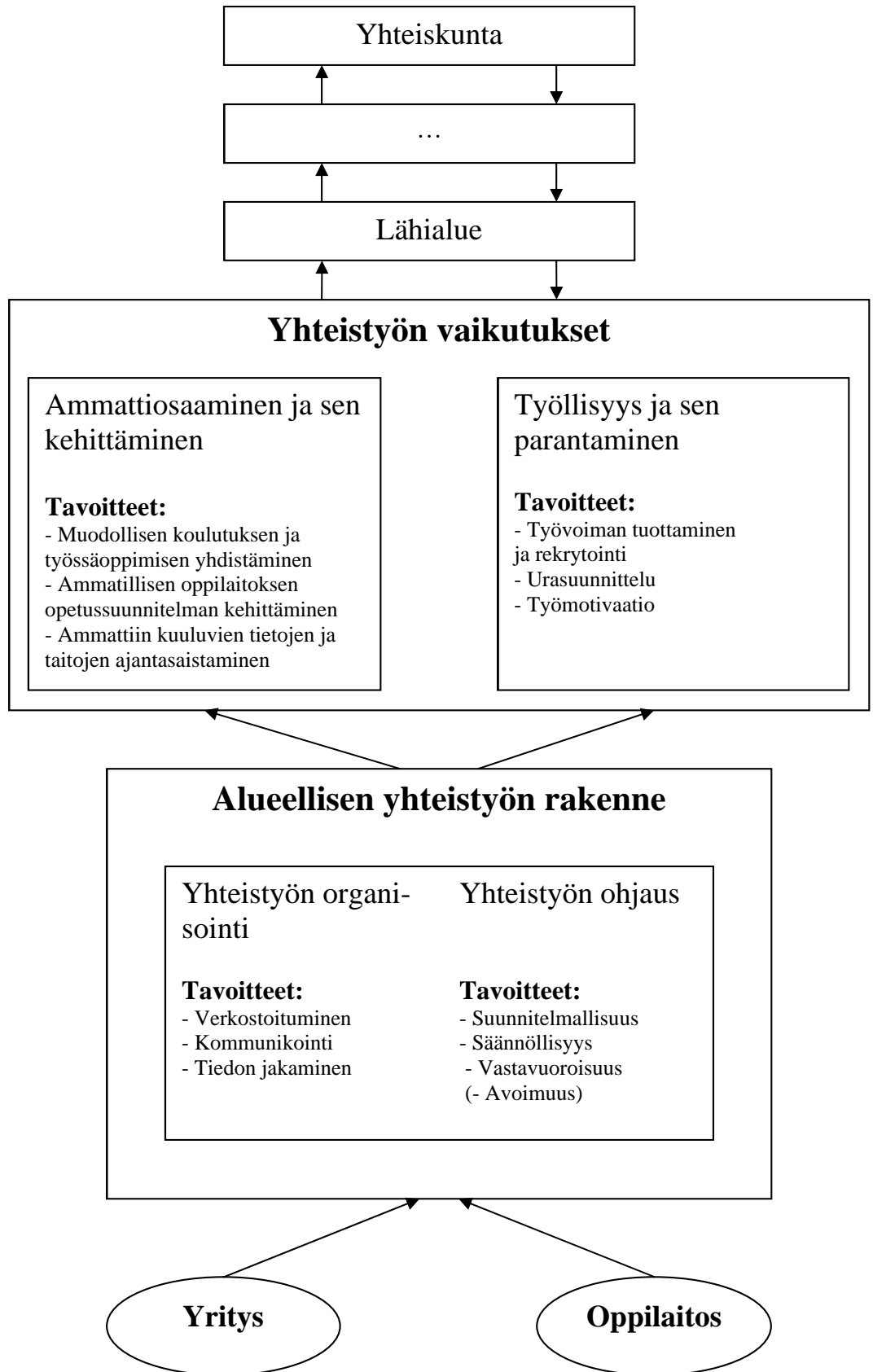
jotka ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä ja käyttökelpoisia. Tutkimuksen aineiston järjestämisessä käytettiin siis sekä valikoitua litterointia että edellä esiteltyä muistiinpanomenetelmää, sillä ne sopivat parhaiten tässä tapauksessa aineiston järjestämismenetelmäksi. Näin vältettiin turhan työn tekeminen. Tämä menetelmä oli huomattavasti tutkijaystävällisempi ja lopputulos silti ihan yhtä hyvä.

Aineisto järjestettiin tutkittavakohtaisesti siten, että ennen kirjalliseen muotoon muuttamista paperin yläreunaan merkittiin haastattelun numero ja tutkittavan koodi, esimerkiksi: haastattelu 3, Y4 (kolmas haastattelu ja neljäs yritysjohtaja). Koodauksen ansiosta palaaminen alkuperäisiin nauhoituksiin oli tarvittaessa helppoa.

Opettajien ja yritysjohtajien vastaukset järjestettiin erikseen paperille ja niitä lähdettiin saattamaan tiiviimpään muotoon. Tavoitteista tiivistetyille luokille annettiin kirjain koodit (esimerkiksi: V=verkostoituminen, Sä=säännöllisyys), jolloin niiden jatkokäsittely oli helpompaa. Analysoinnin pohjana oli Tuomen ja Sarajärven (2002, 110-115) ehdotus sisällönanalyysin käytännön toteutuksesta, jonka mukaan vastaukset tiivistetään pelkistetyistä ilmauksista ala- ja yläluokkien kautta pääluokkiin asti, jonka seurauksena vastauksista muodostuu yleiselle tasolle saatettu malli tutkittavasta asiasta. Analysointi koostui siis hyvin pitkälti muodostettujen luokkien yhtenevyyksien löytämisestä ja niiden jatkuvasta tiivistämisestä, kunnes niistä muodostui malli, joka kuvasi tavoitteita selkeän yleisellä tasolla. Vastauksista johdetut tavoitteet, niistä tiivistetyt luokat ja tavoitteita havainnollistava malli tarkastutettiin vielä kerran tutkittavilla tutkijan tekemien virhetulkintojen varalta.

9 TAVOITTEET AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JA YRITYSTEN VÄLISEN YHTEISTYÖN TAUSTALLA

Vastauksista johdetut luokat sijoituivat kahden eri pääluokan, alueellisen yhteistyön rakenne ja yhteistyön vaikutukset, alle. Toisin sanoen osa haastateltujen esittämistä tavoitteista käsittelivät itse yhteistyön rakennetta, kun taas toinen osa käsitteli yhteistyön vaikutuksiin kohdistuneita tavoitteita. Alueellisen yhteistyön rakennetta koskevat tavoitteet jakautuivat kahteen yläluokkaan: **1)yhteistyön organisointi** ja **2)yhteistyön ohjaus**. Alueellisesta yhteistyöstä seuraavat vaikutukset jakautuivat myös kahteen yläluokkaan: **1)ammattiosaaminen ja sen kehittäminen** sekä **2)työllisyys ja sen parantaminen** (ks. kuvio 3). Seuraavassa on esitelty otteita haastatteluista jokaisesta näistä neljästä yläluokasta, joiden alle kaikki haastateltujen esittämät yhteistyön taustalla vaikuttavat tavoitteet sijoituivat. (Esimerkeissä ei haluta paljastaa vastaajien oikeaan henkilöllisyyttä ja tästä syystä käytetään seuraavia lyhenteitä: Y= yrityksen johtaja, O= ammatillisen oppilaitoksen opettaja.)



KUVIO 3. Ammatillisen koulutuksen ja yritysten välisen yhteistyön taustalla vaikuttavat tavoitteet

9.1 Yhteistyön organisointi

Yhteistyön organisointia koskevat tavoitteet pitivät sisällään muun muassa eri osapuolten verkostoitumista, verkostossa tapahtuvaa kommunikointia ja sen seurauksena tapahtuvaa tiedon jakamista sekä vaihtoa.

9.1.1 Verkostoituminen

Haastateltavat pitivät tärkeänä yhteistyön perusedellytyksenä kontaktien luomista ja verkostoitumista. Vaikka erityisesti ammatillisen koulutuksen ja yritysten välistä verkostoitumista pidettiin tärkeänä, sitä haluttaisiin laajentaa myös muita osapuolia koskevaksi. Seuraavissa esimerkeissä esimerkiksi yritykset halusivat enemmän kontakteja muiden yritysten kanssa ja ammatillinen oppilaitos vuorostaan toisten saman asteen koulutuslaitosten kanssa:

Y1: ”Se mitä mä tällä hetkellä niinkun enemmän kaipaan tähän meidän yhteistyöhön, on et me päästäis tekemään muittenkin yritysten kanssa enemmän yhteistyötä ... tällä hetkellähän se on ollu lähinnä vaan oppilaitoksen ja yrityksen välistä yhteistyötä.”

O1: ”Mikä olisi sen hienompaa, kuin että pystyttäis tekemään niin saumatonta yhteistyötä, ettei enää puhuttas pelkästää ammatillisesta koulutuksesta ja lukio koulutuksesta ... mä luulen että tää yhteiskunta menee siihen ... ei mee enää kauaa aikaa.”

9.1.2 Kommunikointi

Haastateltavat pitivät asioista keskustelua ihan luonnollisena tapa toimia ja hoitaa suhteita. Sen sijaan sen tämän hetkiseen määrään ei aina oltu tyytyväisiä. Seuraavassa muutama esimerkki oppilaitoksen henkilökunnan ja yritysten välisen kommunikoinnin tämän hetkiseen tilaan tyytymättömistä vastauksista, jotka olivat etupäässä yrityspuolen edustajien vastauksia:

Y1: ”Ehkä vähän useammin voitais istua yhteisen pöydän ääreen ja niin kun kysellä kuulumisia ... ei sen tarvi olla niin virallistakaan aina...”

Y2: ”Hyvin vähän näitä yhteisiä tavoitteita koskaan puhuttu.”

Y3: ”Opettaja kävi silloin muutaman päivän päästä kun harjottelija oli aloittanut ... se oli sellanen pikanen käynti, tosi vähän. Just puhuttiin siitä, et mikä harjottelijaa hyödyttäs ... se oli sellainen nopea käynti ... et aika vähän ollu ... kyllä siinä vois olla silleen [enemmän keskustelua].”

O1: ”Hirveen vähän ollu keskustelua yhteisistä tavoitteista ... toivoisin ehdottomasti et ois enemmän.”

Mutta toiset olivat sitä mieltä, että nykyinen määrä kommunikointia on ihan sopiva ja ajaa sille tarkoitetun tehtävänsä. Seuraavassa muutama katkelma tämän tyyppisistä vastauksista, jotka olivat etupäässä ammatillisen oppilaitoksen edustajien vastauksia:

O2: ”Kyllä me paljon käydään keskustelua ... tai opettajat käy keskustelua yrittäjien kanssa ihan tuolla muissa kontakteissa siitä, mitä ne edellyttää ja mitä ne olettaa yhteistyöltä.”

O3: ”Kyllä siinä [ennen työharjoittelun aloittamista] keskustellaan laajimminkin näistä tavoitteista ... jos on sellainen uus paikka.”

Mutta keskusteluja käydään myös opiskelijoiden ja yritysten edustajien välillä esimerkiksi ennen harjoittelun aloittamista, kun sovitaan yhteisistä pelisäännöistä tai kun opiskelijaa perehdytetään yrityksen toimintaan. Seuraavassa esimerkit molemmista tilanteista:

Y3: ”... piti kertoa [harjoittelijalle harjoittelun aikana] vähän meidän liikeideaa ja arvoja ja sellasta.”

Y4: ”Nyt meillä on kaks tulossa, kaks likkaa harjotteleen ... siinä vaiheessa, kun ne tulee meille hakeen paikkaa, siinä vaiheessa käydään läpi, mist koulusta, mitä on ... mitä me voidaan opettaa hänelle. Jos me keskustelun lopussa ollaan viel samaa mieltä, et hän haluaa meille töihin ja me ollaan sitä mieltä, et me voidaan täyttää

oppimistavoitteet ja näin, niin se harjoittelu alkaa siitä ... eli kyllä sitä [keskustelua] on.”

Mutta kun harjoittelija on jo ennestään tuttu, ei keskustelua tarvitse aloittaa enää perusasioista, kun yhteisistä pelisäännöistä on jo aikaisemmin keskusteltu:

Y4: ”jos harjoittelija on meille tuttu aikaisemmin, niin ei me käydä niitä tavoitteita enää läpi.”

9.1.3 Tiedon jakaminen

Yhteistyön olennainen hyöty on osapuolten välinen tiedonvaihto. Ammatillinen koulutus saa ajankohtaista tietoa siitä, mitä yritys-elämässä juuri sillä hetkellä tapahtuu. Yritykset sen sijaan tulevat tietoisiksi koulutuksen viimeaikaisimmista tiedoista. Molemmat osapuolet tavallaan auttavat toisiaan pysymään kehityksessä mukana. Näin eräs haastateltavista kertoi, kuinka tiedonvaihto käytännössä tapahtuu:

Y1: ”Mä olen itte käyny siellä pitämässä oppituntia ... ja ne on käyny yritysvierailulla täällä meillä.”

Y1: ”Me ollaan saatu sieltä vinkkejä, mitä oma valvonta on tänä päivänä tai mitä lainsäädäntö meiltä vaatii ... oppilaat ja opettaja on toiminu sellasina herättelijöinä.”

Ammatillinen oppilaitos on synnyttänyt uusia neuvottelukuntia, joissa eri tahojen edustajat keskustelevat asioista. Toiminnan tarkoituksena on eri tahojen välinen tiedonvaihto.

O2: ”Meillä toimii tällainen ammatillinen neuvottelukunta, jossa sitten on, on työnantajan ja työntekijän edustajia ... se on meillä aika uutta toimintaa ... mut siellä on sit keskusteltu näistä tavoitteista.”

Mutta on myös muita keinoja tiedonkulun edistämiseksi:

O1: ”Suoraan sanottuna kyl mua niin kun kiinnostais mennä joksikin viikoks yritykseen töihin ja yrittäjä tulis pitämään mun oppitunnin ... sitäkin on miettitty.”

9.2 Yhteistyön ohjaus

Toinen alue yhteistyön rakenteesta eli yhteistyön ohjaus sisälsi muun muassa seuraavia tavoitteita: suunnitelmallisuus, säännöllisyys, vastavuoroisuus.

Ensinnäkin yhteistoimintaan kaivattiin suunnitelmallisuutta ja säännöllisyyttä. Yhteistoiminnan vastavuoroisuutta pidettiin myös hyvin tärkeänä asiana, sillä mielekkyyden kannalta olisi välttämätöntä, että kaikki osapuolet kokisivat hyötyvänsä toiminnasta.

9.2.1 Suunnitelmallisuus ja säännöllisyys

Jotta yhteistyöstä olisi todella jotain hyötyä, haastateltavien mielestä sen tulisi olla suunnitelmallista ja säännöllistä. Vasta tällöin yhteistoiminta alkaisi tuottaa myös pitkänajan tuloksia ja sen muuttuessa automaattiseksi tavaksi toimia yhteistyön organisointi olisi osapuolten kannalta helpommin toteutettavissa sekä hallittavissa:

Y4: ”Mun pitää elää viis vuotta edelläpäin, et kun mä nyt alan tekeen asioita, niin viiden vuoden päästä ne alkaa vasta toimii, niin kun et silleen et ne toimii hyvin ja kunnolla ... ja niitä pitää nyt pikku hiljaa alkaa jo tekeen niitä asioita siihen oikeeseen suuntaan ja tehä niitä määrätietoisesti niit asioita niin sillon siinä saavutetaan oikeenlailla ne asiat.”

Seuraavassa muutama esimerkki siitä, miten epätasaista toiminta välillä on:

Y1: ”Kaikilla on tiukat aikataulut ... tohinalla lähdetään aina liikkeelle, sitten se hetkeks unohtuu ja sitten kun rupee päivämäärä lähestyä niin ... sitten pitää taas asiat saada nopeasti eteenpäin ... siis sellainen suunnitelmallisuus puuttuu mun mielestä melko pitkälti.”

Y1: ”Välillä ei tapahdu mitään ja ykskaks halutaan ihan hirveesti ... eli se suunnitelmallisuus puuttuu.”

Y1: ”Sellainen seuranta puuttuu tällä hetkellä kokonaan ... johtuu siitä että meillä ei ole aikatauluja ... onko pysyvää, kestääkö vuoden vai? ... pitäiskö olla esimerkiks viiden vuoden toimintasuunnitelma, jota sitten aina päivitetäis.”

Toisaalta kokonaiskuvan muodostaminen ammatillisen koulutuksen ja yritysten välisestä yhteistyöstä saattaa olla hankalaa. Jos toiminnalta puuttuu tarvittava järjestelmällisyys, niin kokonaistilannetta voi olla melko hankalaa hahmottaa. Seuraavassa erään henkilön kokemus tilanteesta:

Y1: ”Kuvio on osaltaan sekava tai mulle tulee sellainen kuva, et se on sekava ... niitä yhteistyökumppaneita on niin monta.”

Yhteistyötä kuitenkin on ja sen taustalla on havaittavissa tiettyä säännönmukaisuutta. Yhteistyön välttämättömyys ammatillisen kasvatuksen ja yritystenkin kannalta saa aikaan tiettyä säännönmukaisuutta toiminnan pohjalle:

O3: ”Koko ajan on tarvetta yhteistyöhön ... samalla valmistellaan vähän tällaisia tulevaisuuden yhteistyömalleja ... siitä se yhteistyö laajenee ja tulevaisuudessa myös jatkuu.”

Mutta toisaalta toiminta koetaan hieman pinnalliseksi ja yksittäisiin tapauksiin sekä tilanteisiin kohdistuvaksi. Näin ollen se ei pääse muodostumaan yleisesti hyväksytyksi, itsestään selväksi toimintatavaksi.

O1: ” ... osan yritysten kanssa, vielä tässä vaiheessa on, se vähän riippuu asiasta, mutta lyhytkantoista on ... pitäis ajatella, että se on kauaskantoista se yhteistyö ... meidän työssä oppimisjaksot pituudet alkaa olla jo sitä luokkaa, että ... alkaa olla jo melko kauaskantoista se yhteistyö siinä mielessä.”

O1: ”Vois olla ihan selkeitä korkeita päämääriä, joissa olisi välietappeja ... pitäis saada sellainen säännönmukainen, sellanen säännönmukanen toimintatyö, kulttuuri.”

Pinnalliseksi jäänyt toiminta ei pääse muodostumaan kaikkia osapuolia ohjaavaksi aatteeksi. Seuraava henkilö kuvaa hyvin, miten jatkuvan toiminnan alkuun saattaminen on aina hankalaa:

*O4: "Vois olla sellainen yhteistilaisuus, josta se lähtis liikeelle ...
kyllähän se vähän niin on, että siellä on sitten kymmenen kutsutaan ja
kaks on paikalla ... niin tai sanotaanko näin, et innostus on suuri, mut
mä olen vähän skeptinen näiden onnistumisen suhteen ... "*

9.2.2 Vastavuoroisuus

Yhteistyön aivan perusedellytyksenä pidettiin sitä, että sen molemmat osapuolet hyötyvät toiminnasta. Tämä asia oli yksi niistä, josta kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä. Tässä muutamia kommentteja, joista haastateltavien yksimielisyys on helposti havaittavissa:

O4: "Kyllähän se varmaan on se molemminpuolinen tavoite ... mun mielestä siinä on molemminpuolinen hyöty."

O4: "Se yhteistyö on reilu molemmin puolin tai hyöty on molemminpuolin ... työnantaja kokee sen reiluks ... ja toisaalta meilläkin on tarjota mielekkäitä harjoittelupaikkoja."

O1: "Kaikille pitää tulla sellainen hyöty, että sitä toimintaa kannattaa jatkaa."

O2: "Tää on semmoinen ... symbioosi, että molemmat hyötyy."

O3: "Vastavuoroisuus täytyy toteutua ... muuten me ei saada niitä harjoittelupaikkoja."

Y1 " ... :se on niin kun poiminu meillekin sitä vastavuoroisuutta, et me saadaan se oppilas tänne työssäoppimaan ja saatu vähän apua tähän meidän toimintaan...et se on vastavuorosta toimintaa, kahdensuuntaista."

Tulee molemminpuolinen hyöty sitten luonnostaan tai sen toteutumisesta täytyy vartta vasten huolehtia, mutta sen välttämättömyys on tiedostettu.

9.2.3 Avoimuus

Avoimuus tavoite esiintyy mallissa 3 sulkeissa sen vuoksi, että se oli ainoa tavoite, joka ei saanut kannatusta molemmilta osapuolilta. Avoimuuden tärkeyttä korostettiin työelämän puolelta, mutta ammatillinen koulutus ei tuonut sitä esille vastauksissaan. Se on kuitenkin niin tärkeä tavoite yhteistyön onnistumisen kannalta, että päätin ottaa sen malliin mukaan. Seuraavat esimerkit kuvaavat avoimen toiminnan merkitystä yhteistyössä:

Y1: ”Yhteistyön täytyy olla avointa...jokainen varjelee omia liikesalaisuuksiaan, mutta ihan sellaisia yksinkertaisia asioita ... tulee sellainen erilaisuus vahvasti esille ... jos aattelee Orivettä, tää ei kuitenkaan oo niin iso paikka, että täällä vois yritykset salata tietojansa.”

Y1: ”Jos ruvetaan pelkään liikaa, niin sitten voidaan haudata kaikki ... yhteistyöt.”

9.3 Ammattiosaaminen ja sen kehittäminen

Ammattiosaaminen ja sen kehittäminen pitää sisällään seuraavat alaluokat: muodollisen koulutuksen ja työssäoppimisen yhdistäminen, ammatillisen oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittäminen sekä ammattiin kuuluvien tietojen ja taitojen ajantasaistaminen. Haastateltavien mielestä yhteistyön tavoitteena on tuottaa mahdollisimman hyvää ammattiosaamista ja keinoina siihen pidetään muun muassa ammatillisen koulutuksen tietojen ja taitojen päivittämistä suoraan yrityksistä, jotka ovat hyvin sen hetkisessä kehityksessä kiinni. Molemmat osapuolet tiedostavat sen, että on järkevää jakaa opettamisen vastuuta näiden kahden osapuolen välille, jotta ammatillisen kasvatuksen laatu pystyttäisiin pitämään hyvänä. Työnjako tapahtuu parhaiten siten, että muodollinen koulutus huolehtii perustietojen opettamisesta, kun taas itse työssä opitaan yksityiskohtaisemmat tiedot ja taidot.

9.3.1 Muodollisen koulutuksen ja työssäoppimisen yhdistäminen

Niin yritysten johtajat kuin ammatillisen koulutuksen opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että ammattiosaaminen laadun takaamiseksi on tärkeää taata opiskelijoille ammatillisen koulutuksen monipuolisuus. Muodollinen koulutus opettaa yleisen teoriapuolen ja yritykset antavat opiskelijoille työssäoppimisen kautta oikean kosketuksen työelämään ja aitoihin työtilanteisiin. Seuraavat otteet kuvaavat hyvin asiasta vallitsevaa yksimielisyyttä:

Y2: ”Me halutaan hyvin koulutettuja henkilöitä, joita me sitten lähdetään kouluttamaan ... se on sellaista yleistietoa, mitä sieltä tulee ... me jatketaan siitä.”

O2: ”Eihän meillä ole olemassaolon oikeutustakaan, koska meidän ensisijainen tavoite on opettaa täällä [ammatillisessa oppilaitoksessa] ammattiin ja eihän me täällä koulun sisällä tehdä mitään työtä, niin silloin meidän ainoa vaihtoehto on, että me tehdään yhteistyötä yritysten kanssa ... jotta me tiedetään, mitä tuolla työelämässä tapahtuu ... toisaalta yritykset hyvin mielellään tekee yhteistyötä, koska ne tietää, että täällä pidetään huolta siitä teorian kehittämisestä.”

O3: ”Täällä [ammatillisessa oppilaitoksessa] annetaan teoreettista tietoa ja vähän käytännön tietoa ... tarkoitus on antaa yrityksissä täydentävää käytännön tietoa.”

9.3.2 Ammatillisen oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittäminen

Ammatillisen koulutuksen taso halutaan pitää korkeana. Siitä kaikki osapuolet ovat yhtä mieltä. Mutta mielipiteet alkavat eriytyä siinä, kuinka paljon yritysten tulisi osallistua itse opetuksen suunnitteluun. Vaihtelua esiintyi myös siinä, kuinka paljon yritykset jo tällä hetkellä siihen vaikuttavat. Ensinnäkin joillain yrityksillä olisi halukkuutta vaikuttaa enemmän itse suunnitteluun, sillä heidän mielestään se ei ihan vastaa työelämän sen hetkisiä vaatimuksia. Esimerkkinä erään yritysjohtajan muutostoive:

Y1: ”Voisko koulussa olla opetusta yli rajojen? Meillä on catering ja kaupallinen puoli. Voisko ne toimia yhdessä?”

Toisilla yrityksillä ei ole tarvetta tai halua osallistua koulutuksen suunnitteluun, sillä he pitävät tämän hetkistä peruskoulutusta aivan riittävän hyvänä, josta he sitten itse jatkavat perehdyttämällä opiskelijaa oman talon käytäntöihin. Seuraavassa tätä mieltä olevan yritysjohtajan kommentti:

Y2 ”Ei me siihen pystytä, eikä meillä ole silleen halua tai resursseja, kun meillä pyörii tää oma koulutus.”

Vaihtelua näkyy myös oppilaitoksen sisällä. Toiset opettajat haluaisivat, että yrityspuolen edustajat aktiivisemmin ottaisivat yhteyttä ja esittäisivät toivomuksiaan, kuten eräs opettaja oli mieltä:

O1: ”Toivoisin, että ... ottaisivat suhteellisen aktiivisesti muhun yhteyttä ja toivoisivat ... onhan meillä tietyt raamit, joiden puitteissa toimia ... jossain on tullu ihan sellaisia, että vähemmän asiakaspalvelua tai kohdennettua asiakaspalvelua tai markkinointia tai jotakin vähän vähemmän ... mut se menee enemmän tuonne aikuispuolelle, ei niinkään toisen asteen koulutukseen.”

Toisten mielestä yritysten osallistuminen on vähäistä, mutta ovat silti ihan tyytyväisiä yritysten tämän hetkisen vaikuttamisen määrään, jotka esiintyvät satunnaisten toiveiden muodossa:

O3: ”Ei se [yrity maailma] varsinaisesti suunnitteluun paljoo osallistu. Toiveita tulee ja me kuunnellaan niitä toiveita ja halutaankin muuttaa ne toiveet käytäntöön ... ja nää valtakunnalliset opetussuunnitelmat antaa siihen ihan hyvin liikkumatilaa.”

9.3.3 Ammattiin kuuluvien tietojen ja taitojen ajantasaistaminen

Yksi yhteistyön hyödyistä on ammatillisen koulutuksen tietojen ja taitojen ajantasaistaminen. On tärkeää, että opiskelijoilla on työelämän viimeisin tieto halussaan, jotta he osaisivat toimia ammatissaan jo valmistuttuaan. Yritysten tulee huolehtia siitä, että ammatillisen koulutuksen tiedot ja taidot ovat ajan tasalla. Mutta aina ei tilanne kuitenkaan näin ole, kuten seuraavista esimerkeistä voimme huomata.

Y1: ”... opetetaanko koulussa ... onks siellä se viimeinen tieto tällä hetkellä?... mä veikkaan, että koulu ei tällä hetkellä ole se, jolla välttämättä on se viimesin tieto.”

Y1: ”Missä esimerkiksi huomaa, että koulu on jälkijunassa ... on tämmönen, kun maailma on mennyt tällaiseen nopeaan syömiseen, fastfoodiin ... se on jo iso osa tämän päivän ravintolakulttuuria ... siellä on varmaan kehittämistä paljon.”

Y4: ”Tässä oli hyvä esimerkki ... opettaja kauppaoppilaitoksesta oli kaupassa harjoittelujaksolla ... oli todennu, et hänkin on puhunu ihan puppua, et ei ole enää mitään käsitystä, et mitä tänä päivänä oikein vaaditaan, ja mitä tietoja oikein tarvitaan, et se opetus ei välttämättä todellakaan vastaa sitä käytännön tasoo...”

Myös ammatillisen oppilaitos pyrkii huolehtimaan opiskelijoille annetun opetuksen laadusta ja työelämäyhteyksiä pidetään siinä suhteessa elintärkeinä:

O3: ”Meidän on pakko pitää näitä suhteista yllä, että me tiedetään mitä tuolla työelämässä tapahtuu ... täällä pidetään huolta siitä teorian kehityksestä et se uusien tieto on sit opiskelijoilla.”

9.4 Työllisyys ja sen parantaminen

Toinen osajoukko tavoitteita liittyvät työllisyyteen ja sen parantamiseen. Kyseisen yläluokan alaluokiksi muodostuivat työvoiman tuottaminen ja rekrytointi, urasuunnittelu ja työmotivaatio. Yhteistyöllä pyritään vahvasti osaavan työvoiman tuottamiseen ja sen rekrytointiin. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien henkilöiden työllistymistä halutaan edesauttaa mahdollisimman paljon. Osaavia henkilöitä tarvitaan aina, mutta aina yritykset eivät tiedä mistä heitä tulisi hakea. Ammatillinen oppilaitos voi varmasti auttaa tässä asiassa. Ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten välistä yhteistyötä tarvitaan myös opiskelijoiden urasuunnittelussa, sillä vasta tehtyään oikeita alaan liittyviä työtehtäviä tekemällä henkilö voi tietää, soveltuuko

opiskelemalleen alalle. Myös työmotivaatiosta huolehtiminen auttaa opiskelijoita viihtymään valitsemansa alan työtehtävissä.

9.4.1 Työvoiman tuottaminen ja rekrytointi

Ammattiosaajista alkaa maassamme olla huutava pula ja nuoria tulisi saada lisää ammatillisen koulutuksen piiriin. Joillain aloilla tarve on toisia suurempi, mutta se silti koskettaa kaikkia aloja. Myös opettajat ovat huomanneet tämän opiskelijoidensa harjoitteluja järjestäessään:

O1: ”... tänä päivänä yhteiskunta tarvitsee ammattiosaajia ... kyl mäkin oon opiskelijoille sanonu, et kun tästä talosta selviätte, niin kyllä te töitä saatte.”

O2: ”Me halutaan tarjota sitä työvoimaa ja he haluaa sitä työvoimaa.”

O3: ”Yritykset ottaa meiltä harjoittelijoita ... osaa kattoo tulevaisuuden työntekijöitä.”

Sen lisäksi että ammatillinen oppilaitoksen tehtävänä on tuottaa työmarkkinoille osaavaa työvoimaa, se haluaisi viedä kyseistä toimintaa astetta syvemmälle ja rekrytoida työvoimaa sitä tarvitseville yrityksille.

O1: ”... me oltais ihan suoranainen rekrytointipiste ... ihan mietittäis vakavasti, et meiltä tulee niitä osaajia, jotka tekee sitä työtä.”

Yritykset ovat tietoisia tulevaisuuden osaavien työntekijöiden puutteesta ja antavat opiskelijoille mielellään harjoittelupaikkoja jo siinäkin toivossa, että saavat heistä tulevaisuudessa itselleen jo talon tavat osaavan työntekijän.

Y3: ”On jäämässä eläkkeelle ... opiskelijoita tarvittais, kutsutaan töihin ... ja sitten kesätyöt ja ainahan kaupan alalla on hirveen vaihtuvaa tää henkilökunta ...”

Y4: ”Me halutaan niitä parhaita työntekijöitä siältä, me halutaan niitä työntekijöitä kolmen, neljän vuoden päästä, me halutaan niitä meille töihin eli periaatteessa me halutaan varmistaa se, että meillä on osaavaa työvoimaa myös tulevaisuudessa.”

Myös yritysten puolelta haluttaisiin aktiivisuutta asian suhteen, niin että itse yrityksetkin ottaisivat yhteyttä ja esittäisivät toiveita työvoiman hankkimiseksi. Jotkut yritykset ovatkin jo tietoisia siitä, että ammatillisesta oppilaitoksesta kannattaa kysellä, kun työvoimapula iskee.

Y2: ”... ja sitten on talouspuolen ... voidaan ostaa heiltä palveluita, kun meillä on joku vuotispäivä tai tarjoiluita ... siinä on käytetty heitä kanssa.”

O1: ” ... yks yritys otti yhteyttä ja me järjestetään sinne opiskelija.”

9.4.2 Urasuunnittelu

Kaikille nuorille ei ole aivan selvä asia, mille alalle he haluaisivat kouluttautua tai missä työssä he loppujen lopuksi tulee viihtymään. Niin yrityksissä kuin oppilaitoksissakin tämä asia tiedostetaan ja se on nähty myös ihan käytännössä. Monien täytyy kokeilla ensin käytännössä työtehtäviä, ennen kuin voi tietää, onko oikea henkilö niitä tekemään. Seuraavassa muutamia vastaajien näkemyksiä ja kokemuksia asiasta:

Y2: ”Jos väkisin yritetään ihmisiä kouluttaa liikealalle, ei kaikki sovellu sille ... pitää olla sellaisia palvelugeenejä ... moni kouluttautuu hyvin monille aloille ja alueille.”

Y2: ”... oli sitten toinenkin ... oli hyväksytty joksikin ... metsäinsinööriksi meni kouluttautumaan, mutta ei se sitten natsannut, sitten se homma ... meni sitten tähän koulutukseen ... sai heti vakimyyjä paikan.”

Y3: ” ... silleen, että se saa näkemystä siis vähän tältä puolelta kaupallista alaa, et haluaako suuntautua, suuntautua sitten niin kun minkä päin ... ”

Y4: ” Toinen on sellanen, et se ei vaan oo sen ala ja toinen on, et jep tää on ihan helppo juttu, et näin tehään ... se on hyvin itsenäistä, et se itte kehittää itteensä ja me tuetaan sitä joka puolelta kaikin tavoin ... me vaan tökitään sitä siihen suuntaan ja ohjataan, jos se on menossa vähän sivuun ... ”

O1: ”Jos mä vaikka opetan yrityskasvatusta ... se on mun mielestä jo hyvä juttu, jos opiskelija huomaa, et hei musta ei koskaan tule yrittäjää tai että musta tulee yrittäjä.”

9.4.3 Työmotivaatio

Se että opiskelijat pääsevät opiskeluidensa ohessa tekemään myös ihan oikeita alaansa liittyviä töitä, motivoi heitä suuresti jatkamaan itsensä kehittämistä työssä. Opiskelijoille on hyvin tärkeää tuntea itsensä hyödylliseksi ja arvostetuksi työntekijäksi ja sen onnistumisessa yrityksillä on suuri vastuu. Opettajat näkevät työn tekemisestä saadun motivaation vaikutukset opiskelussa:

O1: ”Kyllä se sille opiskelijallekin on yks motivaatio ... et hän on tärkeä sille yritykselle ... sua siis oikeesti tarvitaan sinne kentälle töihin.”

Myös yrityksen ovat ymmärtäneet motivaation merkityksen. Ja pyrkivät tukemaan opiskelijaa sen säilyttämisessä monin tavoin:

Y4: ”Se on kauheen tärkeätä, et ne tietää, mitä ne tekee ja missäkin vaiheessa, silloin se homma pysyy mielenkiintoisena ... jos ei välillä katota, millä tavalla mennään niit asioita, mun mielestä se on aika tylsää, ei siinä pysy mielenkiinto siinä asiassa.”

9.5 Yhteistyö ulottaa vaikutuksensa lähialueilta koko yhteiskuntaa koskeviksi

Yhteistyön vaikutukset voidaan soveltaa moniin eri tarkastelutasoihin. Ammattiosaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä sekä työllisyyttä ja sen parantamista voidaan tarkastella esimerkiksi paikallisella tasolla, jolloin yhteistyön positiiviset vaikutukset heijastuvat yhteistyössä toimivien osapuolien lähiympäristöön. Toisaalta paikalliset yritykset ammattiosaamisen kehittämiseksi ja työllisyyden parantamiseksi ulottavat vaikutuksensa pidemmän ajan kuluttua koko yhteiskuntaan. Vaikutukset vaikuttavat myös näiden kahden ääripään välisiin tarkastelutasoihin (ks. kuvio 3).

Mutta pääajatuksena on, että eri tarkastelutasoja on tässä tapauksessa vaikeaa ja jopa tarpeetonta erottaa toisistaan, sillä konkreettisessa toiminnassa ne ovat hyvin läheisessä suhteessa toisiinsa. Paikalliset parantamisyrietykset heijastavat auttamattakin vaikutuksensa koko yhteiskuntaan. Tämä huomio oli helposti havaittavissa haastateltavien vastauksista. Monien mielestä yhteistyön vaikutukset voidaan yhtä helposti asettaa koskemaan toimijoiden lähiympäristöä tai pidemmän ajan kuluessa myös koko yhteiskuntaa. Seuraavat kaksi esimerkkiä kertovat hyvin tästä ajattelutavasta:

O3: ” ... yhteiskunnalliset tavoitteet on siellä taustalla ... päällimmäisinä on, että nyt tulee nää ammatilliset tiedot ja taidot hallintaan ja sen sivutuotteena tulee sitten tämä yhteiskunnallinen näkemys tähän mukaan. ”

Y1: ”....ehkä se [yhteiskunnallisten tavoitteiden ajattelu] ei tapahdu ihan yksiköissä... se tapahtuu johdossa... me ollaan niin iso yritys, meidän yksiköissä tärkeintä on tehdä sitä omaa bisnestä...se joka ei meidän yksikköön kuulu, se on jossain muualla...mutta kun ajatellaan työllisyyttä, mä mielelläni palkkaan Oriveden alueen ihmisiä...onhan sekin yhteiskunnallista ajattelemista. ”

o4: ”Onhan se tietysti sitä, että opiskelijoille annetaan mahdollisuus nähdä sitä todellisuutta[työelämää]...onhan se tietysti yhteiskunnankin kannalta hyvä asia... ”

Toisaalta yhteiskunta ja yhteistyössä toimivien osapuolien lähiympäristö asettavat omat rajoituksensa ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten väliselle yhteistyölle, jolloin nämä kaksi vaikuttajaa ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Esimerkiksi suomalainen kulttuuri tai pienempi, paikallisesti muodostunut kulttuuri suuntaavat sitä toimintaa ja sen laatua, jota pidämme yleisesti hyväksyttävänä. Tästä syystä kuviossa 3 nuolet kulkevat myös yhteiskunnasta alaspäin kohti alempia toimintatasoja.

9.6 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että kuviossa 3 esitetty malli kuvaa niin ammatillisen oppilaitoksen kuin yrityksen yhteistyön taustalla vaikuttavia tavoitteita, sillä molempien osapuolten esittämät tavoitteet sisältyvät edellä esitettyihin neljään yläluokkaan (yhteistyön organisointi, yhteistyön ohjaus, ammattiosaaminen ja sen kehitys, työllisyys ja sen parantaminen) ja molempien osapuolien tavoitteita esiintyy kaikissa kyseisissä luokissa. Tämä voidaan todeta siitä, että kaikkien luokkien kohdalla on esitetty otteita niin opettajien kuin yritysjohtajien haastatteluista (avoimuus-tavoitetta lukuun ottamatta). Yhteenvetona voidaan todeta myös sen, että vastaajat olivat melko yhtä mieltä siitä, mitkä ovat ne tavoitteet, joiden pohjalta yhteistyötä tulisi rakentaa, mutta osittain eri mieltä siitä, kuinka hyvin tavoitteet ovat tähän mennessä toteutuneet. Melko yhtä mieltä oltiin siis siitä, kuinka asioiden tulisi olla, mutta eroavaisuuksia löytyi siitä, kuinka asiat tällä hetkellä ovat. Tämä oli havaittavissa vertailtaessa tiettyjen tavoitteiden kohdalla eri osapuolten haastatteluotteita keskenään. Mutta olihan joukossa myös niitä tavoitteita, joiden toteutumisesta vastaajat olivat yksimielisiä.

Tutkimuksella ei kuitenkaan pyritty kartoittamaan yhteistyön taustalla vaikuttavien tavoitteiden toteutumista, joten niitä ei käsitellä tässä yhteydessä tämän enempää.

10 MITÄ TULOKSET MEILLE KERTOVAT?

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön taustalla vaikuttavia tavoitteita. Tuloksista haettiin ammatillisen oppilaitoksen ja yritysten esittämien tavoitteiden taustalta mahdollisia yhtenevyyksiä ja eroavuuksia, jotta saataisiin parempi kokonaiskuva siitä, missä määrin eri osapuolten tavoitteet ovat niille yhteisiä.

Tuloksista selvisi, että eri osapuolten yhteistyötä koskevat tavoitteet olivat lähes samoja ja ne keskittyivät itse yhteistyön rakenteeseen sekä yhteistyön vaikutuksiin. Yhteistyön rakenteeseen sisältyvät tavoitteet jakautuivat yhteistyön organisointiin ja ohjaukseen, kun taas yhteistyön vaikutukset käsittivät lähinnä ammat-tiosaamista ja sen kehittämistä sekä työllisyyttä ja sen parantamista. Pieniä eroja alkoi kuitenkin osapuolten tavoitteissa esiintyä sitä enemmän mitä alemmalle tasolle mallissa siirryttiin, kuten avoimuus- tavoitteen kohdalla voitiin havaita. Yhteistyön ohjaukseen sisältyvä avoimuus-tavoite sai siis vain työelämäpuolen vastauksia, mutta tämä ei tietenkään automaattisesti tarkoita sitä, ettei ammatillinen koulutus kannattaisi yhteistyön perustumista avoimuudelle.

10.1 Tavoitteille vahvistusta aiemmista tutkimuksista

Tuloksista heijastuivat monet yhtäläisyydet aiemmin tehtyjen ammatillisen koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyvien tutkimusten tuloksiin. Vastauksista oli havaittavissa ymmärrys, tietämys ja tietoinen perehtyminen ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tärkeyteen.

10.1.1 Yhteistyön organisointi

Tutkittavien esille tuomissa ja yhteistyön organisointiin liittyvissä tavoitteissa, joita olivat *verkostoituminen, kommunikointi ja tiedon jakaminen*, on yhtäläisyyksiä aiemmissa kappaleissa esitettyihin tutkimuksiin ja niistä saatuihin tuloksiin.

Lehtonen ja Palonen (1997) olivat tutkineet verkostoitumista yleisesti, mutta myös juuri ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyössä. He toivat muun muassa esille käsitteet yhteistyö- ja kilpailuverkostot (ks. luku 4.1.1), jotka ovat esimerkkejä siitä, miten erilaisia verkostoja on olemassa. Kaikki verkostot eivät ole muodostuneet yhteistyötä palveleviksi järjestelmiksi. Myös Tynjälä (2005) on tutkinut

alueellista verkostoitumista Taitava Keski-Suomi –hankkeen yhteydessä, jossa yhteistyön onnistumista tutkittiin verkostoitumis pohjalta (ks. luku 4.1.3) Tutkittavat esittivät tietämyksensä siitä, että verkostoituminen on välttämätön järjestäytymistapa toimivan yhteistyön taustalla.

Haastateltavat korostivat myös kommunikoinnin ja tiedonvaihdon merkitystä yhteistyössä. Näin oli myös Katajamäen (1998) kohdalla, joka oli tutkinut paikallisen kumppanuuden (ks. luku 4.2) toteutumista eri paikkakunnilla. Kommunikatiivinen suunnittelu oli olennainen osa paikallisen kumppanuuden toteutumista ja osapuolten välinen kommunikointi sen tärkein väline. Tiedonvaihto on onnistuneen kommunikoinnin seurausta ja edellä esitettyjen tutkimusten lisäksi sen tärkeyttä korostaa Konkola (2003) rajavyöhykemallissaan (ks. luku 4.3), jossa rajavyöhyke on juuri se alue, missä oppilaitos ja yritys toimivat yhteistyössä, kommunikoivat keskenään, jakavat tietoa ja oppivat jatkuvasti uutta.

10.1.2 Yhteistyön ohjaus

Yhteistyön ohjaukseen liittyvät tavoitteet, kuten suunnitelmallisuus, säännöllisyys, vastavuoroisuus ja avoimuus, ovat niitä tavoitteita, jotka saattavat yhteistoiminnan lähemmäksi aatteen tasoa. Jos toiminta ei saavuta tietynlaista säännönmukaisuutta ja sujuvuutta, niin siitä ei voi syntyä alueelle yleisesti hyväksyttyä toimintatapaa.

Katajamäki (1998) havaitsi vastaavanlaisen huomion tutkiessaan paikallisen kumppanuuden toteutumista. Yhteistoiminnan oli noustava aatteen tasolle (ks. luku 4.5.2), jotta sen ei jäisi ns. näennäiskumppanuudeksi (ks. luku 4.5.3) ja tuloksiltaan tehottomaksi toiminnaksi.

10.1.3 Ammattiosaaminen ja sen kehittäminen

Myös ammattiosaamiseen ja sen kehittämiseen liittyvät tavoitteet - muodollisen koulutuksen ja työssäoppimisen yhdistäminen, ammatillisen oppilaitoksen opetuksen suunnittelu ja ammattiin kuuluvien tietojen ja taitojen ajantasaistaminen – saavat tukea muusta kirjallisuudesta.

Työssäoppimisen saaminen muodollisen koulutuksen yhteyteen on juuri se toimenpide, jonka varaan ammatillisen kasvatuksesta vastaavat toimielimet ovat ammatillisten oppilaitosten opetuksen laadun laskeneet. Oppimisen toteuttaminen aidossa työympäristössä tuottaa työnsä osaavia ammattilaisia.

Ammatillisen koulutuksen opetuksen suunnittelu yhdessä oppilaitoksen ja yritysten kanssa on yksi toimenpide opetuksen laadun varmistamiseksi. Yksi esimerkki

yritysten mukaan ottamisesta mukaan opetuksen suunnitteluun ovat kolmikantatoimikunnat (ks. luku 4.4), jotka ovat muodostuneet oppilaitoksen edustajista opiskelijoista sekä yritysten edustajista. Yhdessä nämä eri osapuolet sopivat opetukseen mukaan otettavista asioista. Yritysten mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun on tae siitä, että opetettavat asiat ovat ajan tasalla.

10.1.4 Työllisyys ja sen parantaminen

Työllisyyden parantamisesta ei ollut suoranaista mainintaa aikaisemmin esitetyissä tutkimuksissa, mutta se on yksi yhteistoiminnasta saatavista korkeamman tason tavoitteista ja välitön yhteistyön pidemmän ajan vaikutus aivan kuten edellisessä kappaleessa kuvattu ammattiosaamisen kehittäminenkin. Siihen sisältyvät tavoitteet koskivat työvoiman tuottamista ja rekrytointia, urasuunnittelua sekä työmotivaatiota.

Työssäoppimisjaksot ovat tärkeitä opiskelijoiden työelämysuhteiden muodostumisen ja työkokemuksen hankinnan kannalta. Työharjoittelujaksot auttavat opiskelijaa kokeilemaan omaa sopivuuttaan kyseiselle alalle ja sen työtehtäviin, mikä on tärkeä osa opiskelijan urasuunnittelua. Yrityksillä on suuri merkitys opiskelijoiden työssä viihtymisen suhteen, jotta he tuntuivat itsensä tärkeiksi ja tarpeellisiksi työntekijöiksi.

10.2 Yhteiset tavoitteet, mutta puutteellista yhteistyötä – missä vika?

Tuloksista selvisi, että yhteistyön taustalla vaikuttavat tavoitteet ovat eri osapuolille melko samat, mutta kuitenkin haastateltujen vastauksista heijastui tyytymättömyys vallitsevaa tilannetta kohtaa. Mistä tämä siis kertoo?

Syitä voi tietysti olla monia, mutta vastauksista löytyy tukea etenkin yhdelle vaihtoehdoiselle selitykselle. Ensinnäkin tutkittavat vetosivat useaan otteeseen aika- ja pääomaresurssien puutteeseen. Oppilaitoksissa ja yrityksissä työskentelevät henkilöt ovat niin kiinni omissa tehtävissään, että tämän tyyppinen toiminta, joka ei vielä ole varmistanut omaa paikkaansa organisaatioissa, jää muun toiminnan ohessa vähemmälle huomiolle. Tämä siis johtaa siihen, että hyvin omaksutut tavoitteet ja päämäärät eivät siirry ajatustasolta toiminnan tasolle, kuten Nuttinin (1986) esittämän teorian, joka kuvaa tavoitteiden kulkua niiden määrittelystä itse toiminnaksi, neljännessä vaiheessa (ks. luku 5.2).

10.2.1 Toimintaa ohjaamaan oppilaitoksista ja yrityksistä erillinen toimija

Aika- ja pääomaresurssien puute, mutta myös yhteistyössä toimivien organisaatioiden erilaisuus, antavat tukea omalle päätelmälleni siitä, että vastuu yhteistyön organisoinnista ja ohjauksesta kannattaisi siirtää erilliselle toimijalle, joka toimisi yhteistyötä helpottavana linkkinä eri osapuolten välillä. Ajatus jäljittelee Metsä-Tokilan, Tulkin ja Sahosen (1999, 60-64) mallia KYT-organisaatioista. Kyseisten koulutus- ja yritystoimikuntien eli KYT-organisaatioiden tarkoituksena on toimia linkkinä eri osapuolten välillä. Niiden tehtäväksi muodostuu muun muassa välittää koulutusta oppilaitoksilta yrityksille sekä yksilöille. Organisaatiot ovat yrittäjävetoisia organisaatioita, jotka perustuvat Katajamäen (1998) paikallisen kumppanuuden idealle, jossa asioista saisivat päättää juuri ne toimijat, joita päätökset koskevatkin ja ovat itse toimintaan sitoutuneita.

KUVIO 4. Koulutus –ja yritystoimikunnat eli KYT-organisaatiot (Metsä-Tokila, Tulkki & Sahonen 1999, 62)

10.2.2 Erillinen toimija: organisaatio vai yksittäinen henkilö?

Kuten edellä kuvattiin, KYT-organisaatiot koostuisivat paikallisista yrityksistä ja niiden edustajista, mutta tämä ei kuitenkaan ratkaise tutkittavien esittämää ongelmaa aika- ja pääomaresurssipulasta. Toiminta irrotetaan yksittäisistä yrityksistä yhteiseen organisaatioon, mutta kuitenkin samat resurssipulan kanssa kamppailevat toimijat joutuisivat toimimaan niissä. Tällä tietysti pyritään siihen, että päätöksiä tekisivät juuri ne henkilöt, jotka asiasta tietävät eniten.

Ristiriitaa voitaisiin yrittää ratkaista yhdistämällä nämä kaksi etua eli löytää henkilö(t), jotka ovat perillä asioista, mutta jotka olisivat myös vapaita toimimaan nimenomaan eri osapuolten välisenä linkkinä. Idea perustuu KYT-organisaatioita paikallisemmalle tasolle, jossa linkkinä toimisivat yksittäiset henkilöt, joihin yhteistyön osapuolilla olisi luottamukselliset ja kaikin puolin toimivat suhteet, jotta tiedonkulku saataisiin mahdollisimman vaivattomaksi. Tämän tyyppinen toiminta sopisi hyvin myös Oriveden kokoiselle kaupungille, jossa ihmiset tuntevat jo hyvin etukäteen toisensa. Linkkihenkilöt voitaisiin järjestää hoitamaan alakohtaisia yhteistyösuhteita tai koko oppilaitoksen yhteistyösuhteita. Kyseisen alueen linkkihenkilöiden tarve tulisikin ensi kartoittaa kokeilemalla ihan käytännössä idean toimivuutta.

11 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Ahosen (1995) mukaan fenomenografinen tutkimus, joka tarkastelee ihmisten käsityksiä tutkittavasta aiheesta, ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä, vaan tulosten yleisyyttä. Tulosten yleisyys tarkoittaa sitä, että aineistosta johdettuja käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalilla tasolla. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä tulisi käsitellä aineiston ja johtopäätösten validiteettia. Aineiston ja johtopäätösten aitous tarkoittaa sitä, että niiden tulee vastata tutkittavien näkemystä. Toiseksi tarkastelu tulee kohdistaa aineiston ja johtopäätösten relevanssiin, joka edellyttää niiden yhteyttä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Nämä molemmat tarkastelunäkökulmat tulisi välittyä lukijalle tutkimuksen raportista. (Ahonen 1995, 152.) Vaikka tutkimuksen luotettavuustarkastelua esiintyy esimerkiksi menetelmäosiossa eli pääluvussa 8, kerrataan siellä esiintyvät tiedot ja tuodaan uusia asioita esille tässä yhteydessä.

11.1 Aineiston hankintaprosessi

Tutkimus kohdistettiin ammatillisen oppilaitoksen yhteen alaa, tässä tapauksessa liiketalouden alaan. Syynä tähän oli ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyössä havaitut alakohtaiset erot, jotka haluttiin minimoida. Näin ollen tutkittaviksi henkilöiksi valittiin kyseisen oppilaitoksen liiketalouden opettajat ja saman alan yrityksiä. Myös yrityksistä pyrittiin valita toiminnaltaan mahdollisimman samankaltaiset organisaatiot. Kaikilla tutkittavilla oli kokemuksia osapuolten välisestä yhteistyöstä, jolla varmistettiin se, että tutkittavilla oli tietoa tutkittavasta asiasta. Tutkimuksessa mainitaan tutkimuksessa mukana olleen oppilaitoksen nimi, mutta yritykset pysyvät salassa ja niiden edustajien henkilöllisyyttä ei paljasteta. Henkilöllisyyden salaamislupauksella pyrittiin turvaamaan tutkijan ja tutkittavan luottamussuhde.

Tutkimuksen alusta lähtien tutkittaviin haluttiin luoda luottamukselliset suhteet. Ennen haastattelujen alkamista tein vierailuita niin oppilaitokseen kuin yrityksiinkin, joissa kerroin etukäteen tutkimuksen tavoitteista ja tutkittavien merkitystä siinä. Yritysedustajien kanssa kävin eniten keskusteluja, mutta kaikki tutkittavat osoittivat halukkuutensa tutkimukseen osallistumiseen. Ennalta käydyt keskustelut ohjasivat osaltaan myös haastattelurungon muotoutumista, jota uskallan väittää tavallaan sen esitestaukseksi.

Itse haastattelut tapahtuivat oppilaitoksessa opettajien työtiloissa ja yritysten kohdalla johtajien omissa työhuoneissa, jotka olivat yksittäisiä, pieniä keskeytyksiä lukuun ottamatta rauhallisia paikkoja haastattelujen toteuttamiseksi. Haastatteluajankohdan tutkittavat saivat itse valita, jotta se osuisi mahdollisimman rauhalliseen ajankohtaan. Haastattelurunko lähetettiin heille etukäteen, jotta heillä olisi ollut aikaa miettiä mahdollisia vastauksiaan. Tämä toi itse haastattelutilanteisiin sujuvuutta ja vaivattomuutta. Haastattelut kestivät puolesta tunnista yli tuntiin ja ne nauhoitettiin, jotta vastauksiin palaaminen onnistui aina kun se oli tarpeellista. Mitä pidemmälle haastattelujen toteuttamisessa edettiin, sitä enemmän oli havaittavissa tutkittavien vastausten samankaltaisuutta. Vastauksista alkoi paljastua tietty perusidea, joka osaltaan kertoi siitä, että uudet haastattelut eivät tuoneet enää uutta asiaa esille.

11.2 Aineiston sisältö ja niistä tehdyt johtopäätökset

Haastattelu saattaa aiheuttaa haastateltavissa reaktion, jossa ei uskalleta kertoa totuutta, vaan vastauksilla pyritään sosiaalisesti hyväksyttäviin käsityksiin (Hirsjärvi 2001, 193). Tutkimuksessa pyrittiin luomaan hyvät suhteet haastateltaviin ja itse haastattelutilanteet mahdollisimman rennoiksi, jotta haastateltavat eivät olisi nähneet tarvetta antamiensa vastausten salailuun tai vääristämiseen. Näitä tavoitteiden toteutumista edesauttoivat myös aineiston hankintaprosessin yhteydessä toteutetut toimenpiteet. Aineiston sisällön kohdalla tulee tarkastella tutkijan ja tutkittavien intersubjektivistä yhteisymmärrystä (Ahonen 1995, 153). On tärkeää, että tutkittavien vastaukset ja tutkijan tulkinnat vastaavat toisiaan. Muun muassa tästä syystä tulosten esittelyn yhteydessä on annettu esimerkeiksi otteita haastatteluista, joista lukija itse voi päätellä tulosten luotettavuutta. Koska kyse oli ammatilliselle koulutukselle ja yrityksille yhteisistä tavoitteista, jokainen luokka sisältää otteita molempien osapuolten vastauksista.

Tämä lisäksi tulee pohtia sitä, kuinka paljon tutkimuksen teoreettinen pohja on vaikuttanut tutkittavien vastauksiin esimerkiksi tutkijan ohjaavien kysymysten muodossa (Ahonen 1995, 154). Haastattelutilanteissa keskustelu pyrittiin pitää mahdollisimman vapaana siten, että vastaajat saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan, mutta tutkijana pyrin pitämään huolta siitä, että tutkittavaa aihetta käsiteltiin mahdollisimman laajasti ja osaltaan tässä auttoi myös haastattelurungon teemat. Mutta pyrin välttämään liikaa ohjaamasta keskustelua, jotta omat käsitykseni eivät olisi nousseet ohjaamaan tutkittavien vastauksia.

Tulokset haastatteluteineen on tarkastutettu tutkittavilla, jolla varmistettiin tutkijan tulkinnan luotettavuus. Tuloksilla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman kattavasti ja tekemään niistä johdonmukainen kokonaisuus. Tulosten yhteydessä on tehty niiden vertailua taustalla vaikuttaviin käsitteisiin ja teorioihin, jolla on pyritty todistamaan niiden relevanssia eli teoreettista merkityksellisyyttä (Ahonen 1995, 155).

Muun muassa näillä keinoilla tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan. Mukavinta oli huomata, kuinka mielellään tutkittavat olivat tutkimuksessa mukana ja kuinka tutkimusaihe heitä kiinnosti. Mielenkiintoa lisäsi varmasti osaltaan se, että tutkimuksen ymmärrettiin parantavan osapuolien käsityksiä yhteistyön tämän hetkisestä tilasta.

11.3 Tarvetta jatkotutkimukselle

Kun yhteistyön taustalla vaikuttavat tavoitteet on kartoitettu, voisi seuraava tutkimuskohde olla osapuolten mielipiteet niiden tämän hetkisestä toteutumisesta. Haastattelujen yhteydessä tutkittavat väistämättäkin sivusivat kyseistä aihetta, mutta koska tavoitteiden toteutuminen ei ollut varsinainen tutkimuskohde, ja koska näin ollen siitä saatu tieto ei ole tarpeeksi monipuolinen ja kattava, en käsittele niitä tässä yhteydessä. Tavoitteista muodostettu malli voisi hyvin toimia jatkotutkimuksen runkona niin, että samoilta tutkittavilta voisi kysyä jokaisen tavoitteen toteutumista erikseen tämän hetkisessä yhteistyössä.

Mikään ei tietysti estä tämän tutkimuksen tulosten hyödyntämistä toisen oppilaitoksen tai toisen opetusalan yhteistyön tutkimisessa, mutta voi olla, että yhteistyön taustalla vaikuttavissa tavoitteissa on havaittavissa opetusala- tai oppilaitoskohtaisia eroja, jolloin tavoitteiden kartoitus täytyisi tehdä aluksi uudestaan. Toinen jatkotutkimuskohde voisikin olla tutkimuksen toistaminen toisen opetusalan tai oppilaitoksen ja sen lähialueen kohdalla, jolloin tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä toiseen opetusalaan tai oppilaitokseen voisi tutkia vertailemalla näiden kahden tutkimuksen tuloksia.

LÄHTEET:

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Anttila, M. 1986. Opettaja työelämässä. Opettajajärjestöjen näkökulma. Teoksessa Suomen kaupunkiliitto (toim.) Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Helsinki: Kaupunkiliitto, 41-46.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergström, H., Katajisto, J., Kimari, M., Kyrö, M., Rahikainen, E., Sulamaa, K., Walls, L. & Ögren, M. 1997. Ammatillinen koulutus Suomessa. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Betti, E. 2005. Hermeneutiikka hengentieteiden menetelmäoppina. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 108-121.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, R. 1986. Oppilaana työpaikalla. Teoksessa Suomen kaupunkiliitto (toim.) Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Helsinki: Kaupunkiliitto, 27-41.
- Havas, H. 2005. Bittipajassa opitaan ja tehdään alihankintaa. Oriveden Sanomat 79 (70), 1.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hohteri, L. 2004. Ammatillinen koulutus ja työelämä tiivistävät yhteistyötään. Spektri 13 (3), 23.
- Honka, J. 1986 Opettaja työelämässä. Teoksessa Suomen kaupunkiliitto (toim.) Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Helsinki: Kaupunkiliitto, 33-41.
- Kangasniemi, E. 2003. Millä tolalla asiat ovat? Mitä indikaattorit kertovat Suomen toisen asteen kouluista? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karttunen, M. 2005. Oppilastyönä – edullisesti! Seura 71 (37), 77-78.

- Karvonen, P. 1986. Ammatillinen koulutus. Teoksessa Suomen kaupunkiliitto (toim.) Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Helsinki: Kaupunkiliitto, 7-16.
- Katajamäki, H. 1998. Paikallisen kumppanuuden alku. Helsinki: Työministeriö.
- Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu, Stadia.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä – projektin loppuraportti. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Luopajarvi, T. 2000. Ammattikorkeakoulut työelämän kehittäjänä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 111-121.
- Merisaari, L. 2000. Tietoteknologia uudistaa koulua ja työelämää. Kohti kilpailukykyistä oppimisyhteiskuntaa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 173-180.
- Metsä-Tokila, T., Tulkki, P. & Sahonen, P. 1999. Oppilaitoskeskeisyydestä työelämäpainotteiseen ammatilliseen koulutukseen. Helsinki: Työministeriö.
- Mäkinen, K. 2000. Työssä oppiminen – olemmeko onnistuneet siinä? Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 47-59.
- Määttä, T. 2000. Työelämäyhteydet oppimisen ja työelämän yhteisenä voimavarana. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 181-192.
- Nikander, L. 2000. Työelämäyhteistyön organisointi oppilaitoksessa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 193-203.
- Numminen, U. 2004. Seudulliset yhteistyöverkostot tulevat koulutukseen. Spektri 13 (3), 30-31.
- Nuttin, J. 1984. Motivation, planning and action. A relational theory of behavior dynamics. (R. P. Lorion & J.E. Dumas. Trans.) Leuven/Louvain: Leuven University Press. Original work published 1980.

- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä - >> sydämen sanasta<< ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13-34.
- Opetushallitus 2005a. Ammattiosaamisen näyttöjen toimeenpano vuonna 2006. Saatavana www-muodossa: < www.oph.fi >.23.11.2005.
- Opetushallitus 2005b. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön ensi vuonna. Saatavana www-muodossa: < www.oph.fi >.23.11.2005.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutti, Oriveden yksikkö 2005. Liiketalouden perustutkinnon esite. Lukuvuosi 2005-2006.
- Pohjolainen, L. & Vesaaja, M. 2001. Näyttöjen kehittäminen ammatilliseen peruskoulutukseen. Näyttöpilottiprojektien 1999 - 2000 kokemukset ja kehittämis ehdotukset. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjonen, P. 2002. Työssäoppiminen – mahdollisuus vai pakkopulla? Ammatikasvatuksen aikakauskirja. 4 (1), 14-21.
- Purhonen, K. 1986. Työelämän näkökulma. Teoksessa Suomen kaupunkiliitto (toim.) Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Helsinki: Kaupunkiliitto, 90-94.
- Tamminen, R. 1993. Tiedettä tekemään. Jyväskylä: Atena.
- Tiilikka, L. 1999. Ammatikasvatuksen hallinnon kehitys kaupan alalla. Teoksessa Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos (toim.) Elinkeinojen edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun. Hämeenlinna: Tampereen opettajakoulutuslaitos, 77-84.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen, V. M. & Valkonen, S. 2005. Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi – tutkimus osa II. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Törmälä, P. 1986. Opetustilat ja –laitteet. Teoksessa Suomen kaupunkiliitto (toim.) Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Helsinki: Kaupunkiliitto, 47-53.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Volanen, M. V. 2004. Opiskeleva Jyväskylän seutu. Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän seudun verkostokaupunki –ohjelma.
- Vuorinen, R. 1970. Fenomenologian ongelmia. Helsinki: Helsingin yliopisto, filosofian laitos.
- Wuthnow, R., Hunter, J. D., Bergesen, A. & Kurzweil, E. 1984. Cultural analysis. The work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault and Jürgen Habermas. London: Routhledge.

LIITE 1: OPPILAITOKSEN HAASTATTELURUNKO

MINKÄ TAVOITTEIDEN POHJALTA TE TEETTE YHTEISTYÖTÄ LIIKETOIMINTAA HARJOITTAVAN YRITYKSEN KANSSA?

- Mitä tavoitteita/päämääriä teillä on (jos on) yhteistyön tekemiseksi koskien

- itseänne ammatillisena oppilaitoksena?

- yhteistyökumppanianne eli liiketoimintaa harjoittavaa yritystä?

- opiskelijaa?

- yhteiskuntaa?

- muuta, mitä?

→Onko teillä yhteistyönne puitteissa yritysten kanssa ollut puhetta yhteisten tavoitteiden/päämäärien asettamisesta?

→Jos on, niin - mitä kyseiset tavoitteet/päämäärät ovat olleet?

LIITE 2: YRITYKSEN HAASTATTELURUNKO

MINKÄ TAVOITTEIDEN POHJALTA TE TEETTE YHTEISTYÖTÄ AMMATILLISEN OPPILAITOKSEN KANSSA?

- Mitä tavoitteita/päämääriä teillä on (jos on) yhteistyön tekemiseksi koskien

- itseänne liiketoimintaa harjoittavana yrityksenä?

- yhteistyökumppanianne eli ammatillista oppilaitosta?

- opiskelijaa?

- yhteiskuntaa?

- muuta, mitä?

→Onko teillä yhteistyönne puitteissa ammatillisen oppilaitoksen kanssa ollut puhetta yhteisten tavoitteiden/päämäärien asettamisesta?

→Jos on, niin - mitä kyseiset tavoitteet/päämäärät ovat olleet?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.