



**Kehittämishanke**  
**TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILLISESSA**  
**KOULUTUKSESSA**

Hakamaa Paula  
Hautamäki Markku  
Nyrhinen Marja  
Tynjälä Janne

Ammatillisen opettajankoulutuksen  
kehittämishanke  
Huhtikuu 2013  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Hakamaa, Paula; Hautamäki, Markku; Nyrhinen, Marja; Tynjälä, Janne  
Työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 50 sivua + 1 liitesivu  
Huhtikuu 2013  
Työn ohjaaja Seppo Janhonen

---

Kehittämishankkeemme tavoite oli saada aikaan opas ammatilliseen koulutukseen liittyvään työssäoppimiseen. Oppaan tarkoitus on tukea niin opiskelijaa, opettajaa kuin työnantajaakin työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja ohjausmenetelmissä. Työssäoppimisen oppaamme on luettelomainen web-sivustona laadittu muistilista opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja opettajan avuksi työssäoppimisprosessin eri vaiheissa. Esittelemme web-oppaan tarkemmin luvussa 4. Oppiminen, ohjaus ja neuvontatyötä tekevien roolit ja vastuut sekä opiskelijan ammatillaiseksi kasvamisen tavoite ovat tarkastelun alaisia asioita hankkeessamme.

Hankkeessa käsitellään nuorisoasteen ammatillista peruskoulutusta ja aikuis-koulutusta. Oppisopimuskoulutusta ja ammattikorkeakouluja ei käsitellä, vaikka työssäoppiminen ja työharjoittelu kuuluvat myös niiden tarjoamaan ammatilliseen koulutukseen. Työssäoppiminen kuuluu olennaisena osana tutkintotavoitteiseen opiskeluun. Tutkintosuoritukset ja ammattiosaamisen näytöt tehdään työpaikalla aidossa työympäristössä ja aidossa jokapäiväisissä työtehtävissä.

Hankkeemme on lähtenyt liikkeelle em. lähtökohdasta. Kun kaikki kolme osapuolta (opiskelija, työnantaja ja koulutuksen järjestäjä) tunnistavat ja tietävät vastuunsa, velvoitteensa ja oikeutensa, voi tutkinnon suorittaminen työssäoppimispaikassa tapahtua joustavasti ja opiskelijan tavoitteet saavuttaen.

Hankkeemme tuotos koostuu teoriaosasta ja edellä mainitusta web-oppaasta. Teoriaosan johdannossa kuvataan ammattiin oppimisen ja opettamisen historian kehitysvaiheita. Työmme pedagogisena lähtökohdana ja teoreettisena viitekehystenä on kokemuksellinen oppiminen, mitä selvitetään toisessa luvussa. Työssäoppimisjakson tavoitteiden saavuttamisen kannalta on tärkeää, että opiskelija saa riittävästi ja oikeanlaista ohjausta. Kolmannessa luvussa tarkastelemme työssäoppimisen ohjauksen teoriaa, jonka avulla pyrimme avaamaan ohjauksen ja vuorovaikutuksen ilmiöitä ja eri näkökulmia. Viides ja kuudes luku kuvaavat työssäoppimista ammatillisessa koulutuksessa ja prosessiin osallistuvien osapuolten tehtäviä ja vastuita. Seitsemäs luku käsittelee oppimisen arviointia.

---

Asiasanat: työssäoppiminen, ammatillinen koulutus, kokemuksellinen oppiminen

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
	1.1 Ammattiopetuksen kehitysvaiheita.....	4
	1.2 Ammattitaito ja osaaminen.....	6
	1.3 Oppimista edistävät ja ehkäisevät tekijät .....	7
2	KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN TYÖSSÄOPPIMISEN PEDAGOGISENA LÄHTÖKOHTANA .....	9
3	TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUS.....	12
	3.1 Työssäoppimisen ohjauksesta .....	12
	3.2 Työssäoppimisen ohjauksen näkökulmia.....	12
	3.3 Työssäoppimisen ohjauksen eri kokoonpanot .....	15
	3.4 Työssäoppimisen ohjauksen kulku ja ohjauksen välineet .....	15
	3.4.1 Osapuolien sitoutuminen.....	16
	3.4.2 Työssäoppimisen sopimus.....	17
	3.4.3 Työssäoppimisen ohjaussuunnitelma .....	17
	3.4.4 Oppimistehtävät .....	17
	3.4.5 Oppimispäiväkirja.....	18
	3.4.6 Ohjauskäynnit ja yhteydenpito .....	18
	3.4.7 Työssäoppijan ja työpaikkaohjaajan väliset ohjauskeskustelut ..	19
4	TYÖSSÄOPPIMISEN WEB-OPAS.....	21
5	TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA.....	22
	5.1 Mitä on työssäoppiminen? .....	22
	5.2 Työssäoppimisen prosessi.....	23
	5.3 Aikuiskoulutuksen työssäoppiminen .....	25
6	TYÖSSÄOPPIMISEN OSAPUOLTEN TEHTÄVÄT JA VASTUUT .....	28
	6.1 Näyttötutkintojärjestelmä .....	28
	6.2 Opiskelija .....	29
	6.3 Työpaikkaohjaaja .....	30
	6.4 Opettaja .....	33
7	ARVIOINTI TYÖSSÄ OPPIMISESSA.....	36
	7.1 Mitä arviointi on? .....	36
	7.2 Arvioinnin toteutus.....	37
	7.3 Arvioinnin merkitys oppimisprosessissa ja laajemminkin .....	40
	7.4 Millaista arviointia tarvitaan? .....	40
	7.4.1 Itsearviointi.....	42
	7.4.2 Ohjaava arviointi .....	43
	7.5 Arvioinnin ”sudenkuopat” ja niiden välttäminen.....	44
8	YHTEENVETO .....	46
	LÄHTEET.....	48
	LIITTEET .....	51

## 1 JOHDANTO

Työssäoppiminen on perinteisesti yhdistetty oppisopimuskoulutukseen. Viimeisten kahden vuosikymmen aikana työpaikkakoulutus ja työssäoppiminen ovat tulleet osaksi toisen asteen ammatillista koulutusta ja aikuiskoulutusta. Ammatillisissa oppilaitoksissa ja aikuiskoulutuksessa annettavaan ammatilliseen tutkintoon tähtäävään koulutukseen kuuluu yhä enemmän opiskelua työpaikoilla. Työssäoppimisen tulisi tukea ammattitaidon kehittymistä tutkinnon tavoitteiden suuntaan, koska tutkintosuoritukset tehdään työssä, aidossa työympäristössä ja oikeissa työtehtävissä. Työssäoppimisen tavoitteena on edistää koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja parantaa ammatillista osaamista sekä vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaa ja edellytyksiä sekä laadullisesti että määrällisesti (Opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2010).

### 1.1 Ammattiopetuksen kehitysvaiheita

Ammatin oppiminen työelämässä on peräisin jo keskiajalta. 1300 -1600 luvulta lähtien useimmissa Euroopan maissa oli voimassa Ammattikuntalaitosjärjestelmä. Järjestelmän mukaan varsinkin käsityöammatteja sai harjoittaa vain virallisen yhdistyksen, ammattikunnan jäsenet.

Ammattikuntajärjestelmään kuului, että käsityöammateissa itsenäisinä yrittäjinä saivat toimia vain mestarit. Mestarin arvo myönnettiin henkilölle, joka oli suorittanut mestarinäytteen. Mestarin alaisuudessa toimivat kisällit ja oppipojat. Ennen kuin käsityöläinen saattoi päästä mestariksi, hänen oli pestauduttava oppipojaksi jonkun mestarin palvelukseen ja harjoitettava ammattitaitoaan 3 – 5 vuotta, minkä jälkeen hän voi suorittaa kisällinäytteen. Kisälli sai mestarin arvon vasta vuosia myöhemmin. Näin pyrittiin takaamaan käsityötuotteiden korkea laatu ja ammattitaitojen siirtyminen sukupolvelta toiselle. Ammattikunnan esimiehenä toimi yleensä sen vanhin mestari, oltermanni (Ammattikuntalaitos, Wikipedia, Vapaa tietosanakirja).

Ammattikuntalaitos –järjestelmä oli voimassa myös Suomessa aina 1800-luvulle saakka, huomattavasti pidempään kuin muissa Euroopan maissa. Se olikin merkittävin ammatillisen koulutuksen muoto. Varsinaisten ammattikoulujen edeltäjiä olivat ns. sunnuntaikoulut työssä oleville oppipojille ja kisälleille. Ne

olivat pääosin yleissivistäviä, eikä niiden käymisellä voinut pätevyitä mihinkään ammattiin. Työntekijän ammattitaidon kehittämistä koulutuksen avulla ei tuolloin pidetty kovinkaan tärkeänä, koska työtehtävät teollisuudessa eivät vaatineet suurta ammattitaitoa. Sunnuntaikoulujen lakkauttamisesta määrättiin keisarillisella asetuksella 1885, jonka jälkeen niistä kehittyi käsityöläiskouluja ja myöhemmin ammattikouluja (Arkistojen portti, Oppilaitokset).

Vuonna 1920 annettiin asetus ammatteihin valmistavista kouluista, mistä lähtien suomalainen toisen asteen koulutus on perinteisesti perustunut koulun penkillä opiskeluun. Vielä 1990-luvun alkupuolella vallalla oli käsitys, että kunkin ammattialan perusasiat opitaan parhaiten koulussa. Opiskelijan koulussa suorittaman muodollisen tutkinnon katsottiin antavan parhaimman uskottavuuden kunkin ammattitaidosta ja myös työnantajat tuijottivat enimmäkseen tutkintotodistuksen arvosanoihin valitessaan uusia työntekijöitä. (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009.)

Koulujen ja oppilaitosten yhteys työelämään oli vähäistä ja vielä 1990-luvun loppupuolellakin muutamat tutkijat olivat sitä mieltä, että työnantajat karsastivat tutkinnon suorittaneita ammattilaisia. Jokinen ym. (2009, 6) tutkimuksen mukaan myös opettajat ovat puolustaneet ammatillisen koulutuksen oppilaitoskeskeisyyttä. Työelämä ja teollisuus ovat kuitenkin olleet koko Suomen ammatillisen koulutuksen historian ajan kiinnostuneita ammattitaitoisen työvoiman saatavuudesta.

Työelämästä irrallaan olevan ammatillisen koulutuksen järkevyyttä alettiin epäillä 1980 -luvulla keskiasteen koulutuksen uudistuksen myötä. Samassa yhteydessä kun oppisopimuskoulutuksen asemaa pyrittiin parantamaan, myös ammattikoulutuksen yhteyttä työelämään alettiin vahvistaa. Vasta 2000-luvulla tilanne on merkittävästi muuttunut, kun esimerkiksi yrittäjyyden opettaminen tuli oppilaitoksiin. Ammatillinen aikuiskoulutus eli entiset kurssikeskukset, sittemmin aikuiskoulutuskeskukset olivat jo 1970-luvulta lähtien tehneet tiivistä yhteistyötä työelämän kanssa. Niidenkin koulutusmuoto oli hyvin koulumainen.

1990-luvulla lanseerattiin voimakkaasti työssäoppimista. Valtioneuvoston hyväksymään koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 1995

– 2000 sisältyi tavoite työssäoppimisen lisäämisestä. Samoin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistuksessa korostettiin työssäoppimisen merkitystä. Vasta vuoden 2006 elokuun alusta nuorisoasteen ammatilliseen koulutukseen tulivat ammattiosaamisen näytöt (Laki 601/2005). Tarkoituksena oli ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen, ja ammattiosaamisen näytöt säädettiin osaksi opiskelijan ohjaus- ja tutkintojärjestelmää. Näyttöjen tarkoituksena oli myös ennen kaikkea edistää työelämälähtöisyyttä, koska ne suunnitellaan ja toteutetaan työelämän kanssa yhteistyössä. Työssäoppimisen tavoitteena on, että opiskelija oppii työpaikalla osan tutkintoon kuuluvasta ammattitaidosta.

Myös opettajien työelämäosaamista haluttiin vahvistaa 1990-luvun lopulta lähtien. Opetushallituksen työryhmä esitti vuonna 1997 että jokainen ammatillinen oppilaitos laatisi työelämäosaamisen laajentamiseksi ja työelämäyhteyksien kehittämiseksi oman selkeän kehittämisohjelmansa. Työelämäyhteyksiä on myös pyritty kehittämään siten, että koko koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmiin on lisätty erityinen yrittäjyyskasvatuksen osio. Näin pyritään jo koulusta lähtien parantamaan yrittäjämäisiä toimintatapoja ja työelämän ymmärrystä.

## 1.2 Ammattitaito ja osaaminen

Ammattitaito on tänään paljon laajempi käsite kuin aiemmin. Aikaisemmin pelkästään peruskoulutuksen ja ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi työssä tarvitaan yhä enemmän sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. (Jokinen ym. 2009, 71.) Ammattitaitoa voidaan tarkastella joko yksilön tai työnantajan näkökulmasta ja jossain määrin myös koulutuksen perusteella. Ammattitaito muodostuu kyvystä ja valmiuksista toimia ammattiin liittyvissä työtehtävissä erilaisissa tilanteissa. Ammattitaito on kyky yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi.

Ihmisen hankkimalla tietämyksellä on aina kokemuksellinen luonne, johon liittyy myös ns. hiljaisen tiedon kasvava osuus. Hiljaisella tiedolla ymmärrämme Anttilan (2006) mukaan sitä, että tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa. Taitava ammattilainen ei ajattele osaamistaan sinänsä, mutta sen sijaan hän ajattelee, miten sitä voidaan käyttää jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Taitoa ei ainakaan

helposti hankita kirjoista lukemalla, mutta sen voi luontevasti oppia toisen henkilön taitavaa suoritusta seuraten.

Yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituvat ensin kokemustietoon, mihin ammatillisen harjaantumisen myötä yhdistyy kasvavan hiljaisen tiedon osuus. Integroinnin ja yhdistämisen lopputuloksena on osaaminen, jota ei kyetä saavuttamaan vain koulutuksen avulla, vaan vasta pitkällisen ammatillisen harjaantumisen kautta. Tiedon jakamisen sijaan koulutuksen tehtävä pitäisi olla kokemuksen tuottaminen (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000, 72 -73).

Tutkinnon tuottamaa ammatillista osaamista voidaan kuvata seuraavasti: Kolmivuotisen perustutkinnon suorittanut henkilö on pätevä alan perustehtäviin sekä erikoistumisalueensa työhön ja pystyy käyttämään siinä tarvittavia työvälineitä ja menetelmiä. Toiminta edellyttää tietoa, jota sovelletaan joustavasti erilaisiin työtehtäviin hyvin erilaisissa työympäristöissä. Vaadittu työkokemus on hankittu koulutuksen aikana työssäoppimisen yhteydessä (Opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2010). Ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia säätelevät laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta. (Laki 601/15.7.2005, Asetus 603/21.7.2005).

### 1.3 Oppimista edistävät ja ehkäisevät tekijät

Työssäoppimisessa keskeistä ovat aikaisemmat työkokemukset sekä formaalissa koulutuksessa saadut tiedot ja taidot. Kokemukset uudessa työssä karttavat koko ajan ja niiden kautta opitaan. Kokemalla oppiminen on myös hyvä tapa oppia tulemaan toimeen toisen kanssa. (Jokinen ym. 2009, 226.) Yhden tutkimuksen mukaan työssä kertynyt kokemus oli jopa kaikkein tärkein ammattitaitoon myönteisesti vaikuttanut tekijä.

Oppimisen laatuun ja määrään vaikuttaa ratkaisevasti työntekijän omien kokemusten reflektointi, sekä omakohtainen että muiden kanssa yhdessä tapahtuva pohtiminen. Toisilta työntekijöiltä ja esimieheltä saatu tuki ja palaute, joko kirjallisena tai suullisena on oppimista edistävä tekijä. Refleктоiva ja analyttinen etenemistapa ei kuitenkaan ole tyypillistä työssäoppimiselle. Työpaikalla oppimista edistää ennen kaikkea työssä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus

muiden työntekijöiden kanssa. Kokemuksellista oppimista käsitellään tarkemmin osassa kaksi.

Palvelualan yrityksissä oppimiseen vaikuttaa myönteisesti myös kanssakäymisen asiakkaiden kanssa, ts. opitaan asiakkailta. Asiakkailta saatu palaute on tässä tärkeää. (Jokinen ym. 2009, 226 - 227). Tärkeitä ovat myös sosiaaliset kontaktit työpaikan ulkopuolelle. Vapaa, mukava ja luottamuksellinen ilmapiiri edistää oppimista. Opiskelijoilta saadun palautteen mukaan oppimista edisti osallistuminen oman työn suunnitteluun, se että voi itse vaikuttaa asioihin. Työn itsenäisyys ja haasteellisuus, työtehtävien vaihtelu sekä työnkierto liittyvät olennaisena osana työhön vaikuttamiseen ja sitä kautta oppimiseen. Työntekijän oma aktiivisuus on kaiken oppimisen perusta.

Syyt siihen, että oppimista ei työpaikalla tapahdu, voivat olla joko opiskelijassa, hänen kiinnostuksessaan ja motivaatiossaan, tai työpaikassa. Ne ovat yleensä käänteisiä asioita oppimista edistävien tekijöiden kanssa, kuten vuorovaikutuksen puute ja jatkuva kiire tai että palautetta ei anneta tai että työ on rutiiniluonteista. Työpaikalla vallitseva epävarmuus ja huono ilmapiiri vaikuttavat kielteisten asioiden oppimiseen, esim. toisten työntekijöiden huonoa kohtelua, työpaikkakiusaamista jne.



## 2 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN TYÖSSÄOPPIMISEN PEDAGOGISENA LÄHTÖKOHTANA

Asettaessaan oppimisen tavoitteita kouluttaja joutuu päättämään mielessään, onko kyse vain tiedon jakamisesta koulutettaville ja riittääkö pelkkä tiedon siirtäminen haluttujen käyttäytymisen muutosten aikaansaamiseksi. Jos tietäminen ei riitä osaamisen perustaksi, opittua on testattava tai sovellettava käytäntöön, jolloin myös oppija itse saa välitöntä tietoa osaamisensa tasosta. Jos oppimisessa hyödynnetään vielä sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, kytetään työssäoppimiselle asetetut tavoitteet saavuttamaan mahdollisimman hyvin. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 95.)

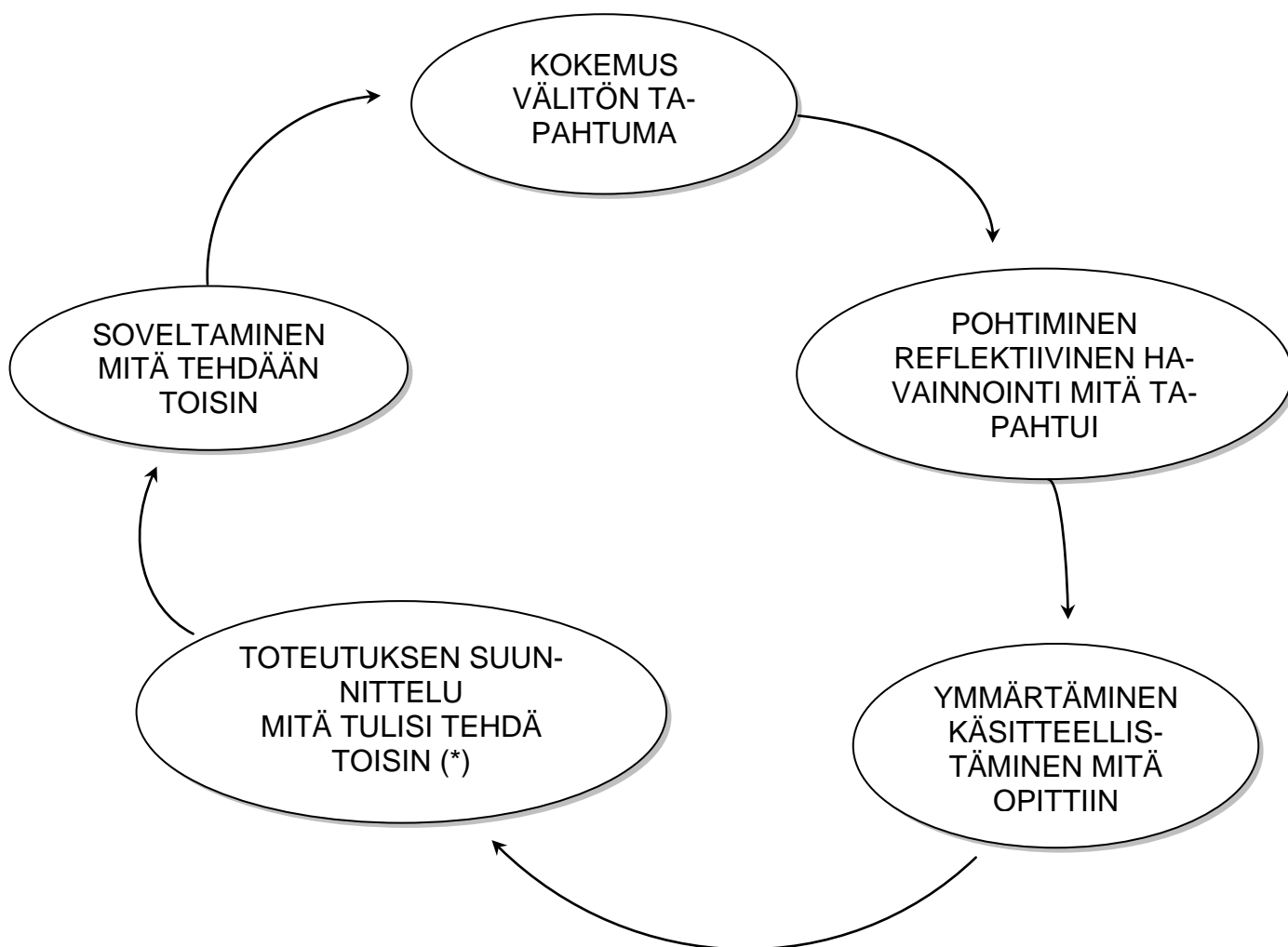
Yksi vanhimmista humanistisen ajattelun pedagogisista sovellutuksista tulee saksalaiselta organisaatiotutkijalta (OD-malli) Kurt Lewiniltä (Kolb 1984, 21). Yksinkertaistaen mallia voisi kuvata nelivaiheiseksi prosessiksi. Ensin toimitaan ja koetaan, sitten reflektoidaan kokemuksia – mitä opin, mitä tunsin, miksi jne. - niin, että kokemukset voidaan ymmärtää ja hahmottaa laajemmassa perspektiivissään. Sen jälkeen käsitteellistetään uudet oivallukset ja pyritään luomaan niiden pohjalta kyseessä olevasta asiasta ja itsestä toimijana entistä tarkempi käsitys, parempi teoria. Lopuksi kokeillaan tätä uutta käsitystä tai teoriaa ja etsitään siihen palautetta. Tästä seuraa prosessin uusi kierros. (Heikkilä 2006, 56.)

Yhtenä suuntauksena, joka kytkeytyy humanistiseen psykologiaan ja perustuu mainittuun Lewinin malliin, on kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan itsereflektion roolia, itsetuntemuksen kasvamista sekä toimintastrategioiden aktiivista kokeilua ja uusimista. Oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Henkinen kasvu on myös tavoitteena. Amerikkalainen David A. Kolb on yksi ehkä tunnetuin kokemuksellisen oppimisen edustaja. (Heikkilä 2006, 57 -58.)

Kokemuksellisesta oppimisesta on myös kehitetty uusia sovellutuksia: Järvisen ja Poikelan (2000) työssä oppimisen prosessimalli pitää yhtenä lähtökohtanaan kokemuksellista oppimista. (Heikkilä 2006, 58.)

Kokemuksellinen oppiminen ymmärretään yksilön omakohtaiseen kokemukseen perustuvaksi tiedon rakentamisprosessiksi, jossa keskeisenä tekijänä on toiminnassa saatujen kokemusten reflektointi. Tässä oppimisessa eivät siis kokemukset yksin riitä, kuten ei reflektio reflektion vuoksi. Sekä kokemusten että niiden reflektoinnin tavoitteena on sellainen osaamisen kehittyminen, joka merkitsee esimerkiksi ilmiön parempaa ymmärtämistä ja sen käsitteellistämisen kehittymistä. (Eteläpelto ja Miettinen 1993, 120-121.)

Työssäoppimisen ohjaukseen liittyvä palaute mahdollistaa kokemusten reflektion. Palautetta voi antaa välittömästi tai vaikkapa työpäivän jälkeen. Palaute on kehittävän ja uutta rakentavan oppimisen edellytys työyhteisössä, ja keskustelut ovat työpaikkaohjaajan, opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, johon koko työyhteisö voi myös osallistua. (Lasonen 2001, 36.) Kuva 1 selventää kokemusten, reflektiivisen toiminnan ja oppimisen yhteyttä.



**Kuva 1.** Kolbin oppimissykli Barnetin lisäyksellä (\*) (Ruohotie 2000a, 141)

Pohjonen (2005, 91) listaa kirjassaan, kokemukselliseen oppimiseen viitaten, kokemusten ja reflektion merkityksestä työssäoppimisessa seuraavaa.

- Oppija löytää kokemusten kautta yhteyden menneiden saavutusten ja nykyisten olemassa olevien asioiden välillä.
- Kasvu on jatkuvaa, se perustuu oppijan intentioihin sekä vuorovaikutukseen, ja oppija itse määrittelee kasvunsa suunnan.
- Kokemusten kautta oppimista ohjaa ymmärrys asiaan liittyvien syiden ja vaikutusten sekä keinojen ja seurausten suhteista.
- Opiskelijaa ohjataan ymmärtämään omien kokemustensa aktiivinen hyödyntäminen ja muokkaaminen prosessissa.
- Oppiminen työpaikoilla ei tapahdu tyhjiössä. Onnistuminen on kiinni organisaatiosta ja koko vaikuttavasta ympäristöstä.
- Reflektio on toiminto, jossa jäsenämme kuvaammamme datan uudelleen kokemusten kautta.
- Reflektio kohdistuu sekä omiin että toisten tekemisiin ja tarpeisiin.
- Kriittisessä reflektiossa asetamme kyseenalaiseksi jonkin käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän.
- Työssäoppimisessa reflektion avulla ja kokemusten kautta tapahtuu oppimista mm. siten, että oppiminen rakentuu jo olemassa olevien kokemusten nojalla, mutta erityisesti mahdollistaa uusien kokemusten merkityksien muodostumisen ja niiden hyödyntämisen oppimisessa.

### 3 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUS

#### 3.1 Työssäoppimisen ohjauksesta

Työssäoppimisjakson tavoitteiden saavuttamisen kannalta on tärkeää, että opiskelija saa riittävästi ja oikeanlaista ohjausta pystyäkseen löytämään oikeanlaisen työssäoppimispaikan ja soveltamaan koulussa opittuja tietoja ja taitoja sekä oppimaan uutta kokemustensa kautta. Tarkastelemme tässä luvussa työssäoppimisen ohjauksen teoriaa, jonka avulla pyrimme avaamaan ja ymmärtämään ohjauksen ja vuorovaikutuksen ilmiöitä ja eri näkökulmia

#### 3.2 Työssäoppimisen ohjauksen näkökulmia

Opiskelijan työssäoppimisen ohjaukseen osallistuvat sekä opettaja, että työpaikkaohjaaja. Tämän vuoksi ohjaus kytkeytyy vahvasti sekä opetussuunnitelmatyöhön että työpaikan ja työyhteisön tarjoamiin puitteisiin ja mahdollisuuksiin. Ideaalitulanteessa työssäoppimisessa yhdistyvät käytännön työtehtävät ja teoria. Opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan yhteistyön tavoitteena on, että opiskelija oppii uutta ja syventää aikaisempaa osaamistaan käytännön työssä.

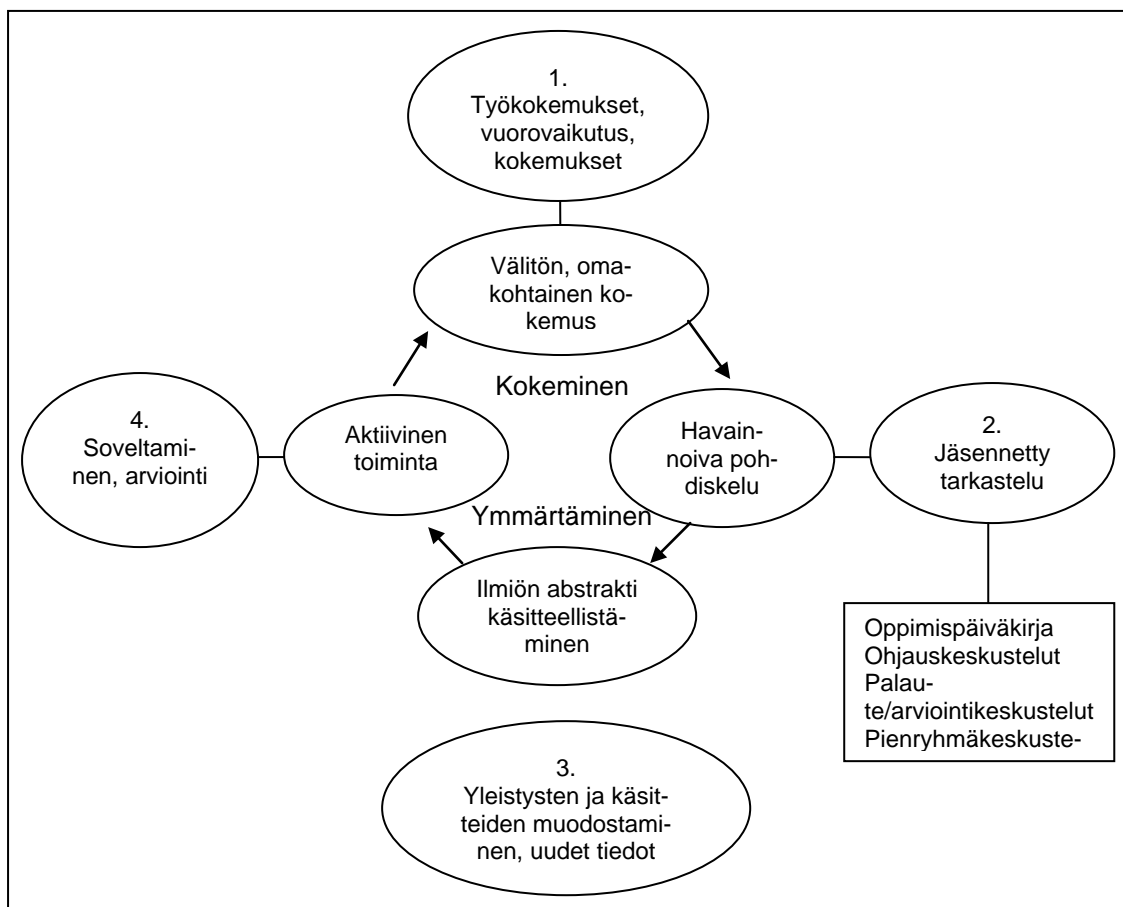
Ohjaus liittää toisiinsa teorian ja käytännön eli koulun opit ja työpaikan todelliset tehtävät. Tavoitteena on edistää opiskelijan ammatillista kasvua teoriaa ja käytäntöä integroimalla. (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 104)

Opiskelijan kannalta tärkeää on, miten työssäoppimisen ohjaus tukee hänen ammatillista oppimisprosessiaan ja henkilökohtaista oppimissuunnitelmaansa (HOPS).

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimisessa keskeinen osuus; ohjaustilanteissa tieto rakentuu omien kokemusten ymmärtämiselle, tiedostamiselle ja arvioinnille. Työssäoppimisen tapahtumat integroituvat osaksi opiskelijan HOPSia. Itse ohjaustilanne on opiskelijalle myös oppimiskokemus, jota tulee reflektoida. (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 104)

Kokemuksellisessa oppimisprosessissa kokemus muuttuu tiedoksi (Kolb, 1984). Pohjonen (2005, 86) on todennut kokemuksellisesta oppimisesta Deweyyn (1938/1997) viitaten, että oppimisen intiimein ja välttämättömin suhde vallitsee oppimisen ja aktuaalisen kokemuksen välillä. Pohjonen jatkaa, että oppimiseen liittyy Deweyn mielestä niin kokemuksen kuin siihen liittyvän teoriansikin jatkuva kriittinen tarkastelu, jonka lähtökohtana on historia ja sen tuoma kokemus.

Ohjauksen tehtävänä on edistää opiskelijan kokemuksellista oppimisen prosessia. Ohjauksessa työstetään oppimisen ristiriitoja ja jännitteitä sekä etsitään jäsentämisen välineitä omalle ajattelulle ja kokemuksille. Kokemusten jakaminen toisten kanssa auttaa löytämään kriittiset kohdat, joita voi ryhtyä tietoisesti tutkimaan ja kehittämään. (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 105.) Räkköläinen ja Uusitalo havainnollistavat työssäoppimisen, sen ohjauksen ja kokemuksellisen oppimisen kokonaisuutta kuvassa 2 esitetyn kokemuksellisen oppimisen laajennetun mallin avulla.



**Kuva 2.** Kokemuksellisen oppimisen laajennettu malli. (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 105.)

Onnistunut työssäoppimisen ohjaus vaatii yhteistyötä oppilaitoksen ja työelämän välillä. Oppilaitoksien tulee kiinnittää jatkuvaa huomiota työelämäyhteyksien rakentamiseen ja vaalimiseen ja toisaalta taas yritysten tulee rakentaa yhteyksiä myös oppilaitoksiin turvatakseen oman alansa ammattiosaaajien tarjonnan nyt ja tulevaisuudessa. Räcköläinen ja Uusitalo (2001, 106) toteavat, että oppilaitos ja työyhteisö, yritys, voisivat osittain rakentaa nämä suunnitelmansa työssäoppimisen järjestelyistä ja opiskelijoiden ohjaamisesta työpaikoilla yhdessä; yhteisten pelisääntöjen ja toimintamallin luominen varmasti hyödyttäisi kaikkia osapuolia. He myös toteavat, että eri osapuolien eroavat intressit kuten opetus-suunnitelmalähtöisyys vs. työpaikkalähtöisyys tekevät tästä usein haastavaa.

Työssäoppimisen ohjauksessa tulisi suuressa määrin kiinnittää huomiota opiskelijan kokemusten reflektointiin. Kokemuksellisessa oppimisprosessissa ja sen ohjauksessa tärkeää osaa näyttelee reflektio, päättelyä käyttävä ajattelu. Pohjosen (2005, 87) mukaan reflektio määrittelee, mitä kokemuksessa itse asiassa tapahtuu, mitä se tarkoittaa, mitä asialle pitää kenties tehdä ja kuinka siihen tulee reagoida. Reflektio on tiedon muokkaamista ja jäsentämistä kokemusten avulla. Reflektio on mentaalinen toiminto, jota voisi kuvata datan kokoamiseksi ja jäsentämiseksi kokemuksistamme. (Pohjonen 2005, 87.) Pohjonen toteaa myös, että reflektio on yksi kokemuksellisen oppimisen perusprosesseista. Oppimisen yhteydessä reflektio voi olla myös yhteistoiminnallisesti tapahtuvaa sosiaalista pohdintaa. Alkuperäinen kokemuksellisen oppimisen malli korostaa yksilökeskeistä lähestymistapaa, mutta työssäoppiminen tapahtuu yhä enemmän pienryhmissä ja yhteistyöverkostoissa. Tämä onkin korostanut yhteistoiminnallisen oppimisen merkitystä. (Pohjonen 2005, 90.)

Pohjonen (2005, 113) listaa Vahervaan (1999, 98-99) viitaten työssäoppimisen ohjaukseen liittyviä hyviä toimintatapoja ja seikkoja seuraavasti:

- Oppimisen ohjaajan tulee saada oppija tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät.
- Ohjaajan on saatava oppija toimimaan kriittisesti refleктоimalla.
- Oppijalta ja ohjaajalta vaaditaan kykyä neuvotella asioiden merkityksistä ilman, että suoraan hyväksytään valmiiksi määritelty todellisuus.

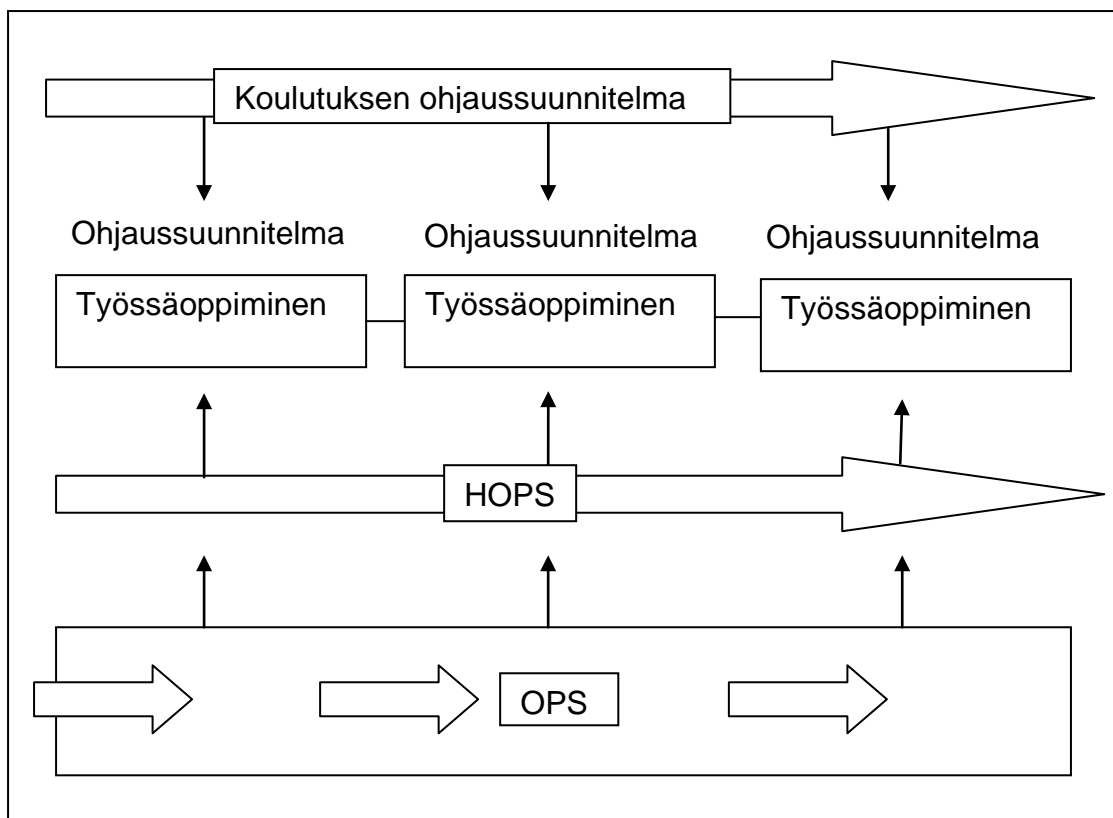
- Löytääkseen uudenlaisen näkökulman jo tuttuun asiaan tai hylätäkseen vanhan totutun toimintatavan tulee oppijan olla aktiivinen oppimistapah-tumassa.
- Ohjaajalta edellytetään tukijan ja oheisoppijan otetta
- Hyvä oppimisympäristö saa oppijan havainnoimaan ja kyseenalaista-maan aikaisempia toimintatapojaan ja olettamuksiaan

### 3.3 Työssäoppimisen ohjauksen eri kokoonpanot

Työssäoppimisen ohjaustilanteissa kokoonpanot vaihtelevat. Ohjaus voi olla kahdenkeskistä opettajan ja opiskelijan tai työpaikkaohjaajan ja opiskelijan vä-listä vuorovaikutusta. Ohjaus voi olla myös kaikkien kolmen osapuolen välistä, jolloin kokoonpanoa kutsutaan kolmikannaksi. Lisäksi työssäoppimisen ohjausta voidaan antaa ryhmäohjauksena pienelle tai suurelle ryhmälle.

### 3.4 Työssäoppimisen ohjauksen kulku ja ohjauksen välineet

Räkköläinen ja Uusitalo (2001, 121) kuvaavat kirjassaan työssäoppimisjaksojen ohjauksen linkittymistä ammattiopiskeluun. Heidän mukaan koulutuksen ohja-ussuunnitelma linkittyy työssäoppimisjaksoihin jaksokohtaisten ohjaussuunni-telmien avulla ja oppilaitoksen opetussuunnitelma sekä opiskelijan henkilökoh-tainen opetussuunnitelma linkittyy oppimistehtävien avulla. Kuva 3 havainnollis-taa näiden yhteyttä.



**Kuva 3.** Työssäoppimisjaksojen linkittyminen ammattiin opiskelussa (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 122).

### 3.4.1 Osapuolien sitoutuminen

Työssäoppimisen ohjauksen onnistumiseen vaikuttaa paljon se miten sitoutuneita eri ohjauksen osapuolet ovat. Pohjonen (2005, 132) painottaa että ehkä kaikkein tärkeintä on saada yritysjohto, henkilöstö, opettajat ja opiskelijat sitoutumaan asiaan. Hän jatkaa että yritysjohtoon sitoutumisen on oltava näkyvää, ja siihen voidaan vaikuttaa osin tulevaisuuden uhkakuvilla työvoimapulasta, mutta huoli ja vastuu koko yrityksen hyvinvoinnista edistää tehokkaimmin sitoutumista työssäoppimisen kehittämiseen. Pohjonen mainitsee myös että yritysten henkilökunnan sitoutumiseen vaikuttavat myönteisesti urakehitysmahdollisuudet ja parempi palkka. Opettajan ja opiskelijan sitouttamisesta Pohjonen (2005, 132) kertoo seuraavaa: Opettajalle tulee antaa aikaa työjakson onnistumisen tarkistamiseen ja yhteydenpitoon sekä opiskelijan että työpaikalla olevan ohjaajan kanssa. Opiskelijan sitoutumiseen vaikuttavat monet seikat, kuten mielekkään työn löytyminen, opiskelijan sosiaaliset taidot ja sopeutuminen uuteen työyhteisöön sekä tietoisuus siitä, että työssäoppimisen jakson aikana



työnantajat saattavat arvioida opiskelijan mahdollisuuksia päästä opiskelun jälkeen työntekijäksi kyseiseen työpaikkaan.

#### 3.4.2 Työssäoppimisen sopimus

Ilmeisen tärkeää kaikkien kannalta on se, että työjaksosta tehdään kirjallinen sopimus. Sopimuksessa määritellään pelisäännöt työjaksolle eli sovitaan työpaikan ja oppilaitoksen vastuut ja velvollisuudet, oppilaan oikeudet ja velvollisuudet sekä tiedot vakuutuksista. Sopimuksessa pitäisi määritellä ainakin ne tärkeimmät tehtävät, joihin opiskelija tutustuu ja ottaa osaa sekä tietenkin ohjaaja, jonka vastuulla on työssäoppimiskaksjon onnistuminen. (Pohjonen 2005, 132.)

#### 3.4.3 Työssäoppimisen ohjaussuunnitelma

Työssäoppimisen ohjauksen apuvälineenä toimii työssäoppimisen ohjaussuunnitelma kuten Räcköläinen ja Uusitalo mainitsevat. Työssäoppimiskaksjon työskentelyä tukee jaksokohtainen ohjaussuunnitelma, jossa sovitaan työskentelytavoista, työnjaosta, arviointi- ja palautekäytännöistä sekä päätetään käytännön aikatauluineen ja tilavarauksineen. Suunnitelmassa tulisi ilmetä käytännön järjestelyjen lisäksi myös ohjauksen tavoitteet ja perustelut valituille ohjaukskäytännöille ja oppimistehtäville. Opiskelijan suunnitteluväline on hänen henkilökohtainen opetussuunnitelmansa, hopsinsa. (Räcköläinen ja Uusitalo 2001, 122.) Myös Pohjonen pitää tärkeänä työssäoppimisen ohjaussuunnitelmaa: Jotta kaikille osapuolille tulisi selkeästi määritellyksi, millaisia kokonaisuuksia työssäoppimisen jaksolla tulisi oppia, työpaikan edustaja ja oppilaitoksen edustaja tekevät yhdessä opiskelijan kanssa tavoitteellisen työssäoppimissuunnitelman. Tämän suunnitelman pohjalta työjaksoa lähdetään toteuttamaan. Työssäoppimisen jaksjon oppimisen perustan tulisi koostua niistä asioista, joita oppilaitoksessa ei voida oppia. (Pohjonen 2005, 133.)

#### 3.4.4 Oppimistehtävät

Työjakson aikana kannattaa toteuttaa oppimistehtäviä tai kehittämistehtäviä, joiden tekeminen auttaa oppilasta syventämään ja sisäistämään oppimista. Tehtävät voidaan suunnitella yrityksen ja oppilaan tarpeiden mukaan, ja ne tähtäävät käytännön työn laaja-alaiseen tutkimiseen, ongelmanratkaisuun ja ymmärtämiseen, kuten ammattitutkintojen tehtävät. (Pohjonen 2005, 133.)

Oppimistehtävät ovat ohjauksen väline, jonka avulla on mahdollista integroida opetus suunnitelman tavoitteet, työssäoppimisjakson sisältö ja opiskelijan omat henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Työssä oppiminen tarkoittaa, että oppiminen perustuu työhön. Tämän tulisi olla lähtökohtana oppimistehtäviä laadittaessa. Oppimisympäristönä on siis työpaikka mahdollisuuksiensa ja rajoituksiensa. Ammattiin opiskelussa on kysymys myös oman työuran luomisesta, jolloin oppimistehtävän tulisi orientoida opiskelijaa pohtimaan myös urasuunnitelmaansa ja edistämään kiinnittymistä työelämään. (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 122.)

#### 3.4.5 Oppimispäiväkirja

Jokaiseen työssäoppimisjaksoon kuuluu tärkeänä osana opiskelijan oppimispäiväkirjan pitäminen. Oppimispäiväkirjasta voidaan tarkistaa, mitä työjaksolla on tehty. Päiväkirjasta opettaja näkee, mitä tehtäviä opiskelija on suorittanut ja millä tasolla on oppilaan osaaminen. Päiväkirjaa voidaan pitää myös portfoliona, jolloin mukana on näytteitä tehdyistä töistä ja saavutuksista sekä selostuksia ja raportteja töistä. Tällaisten yhteenvetojen tekeminen auttaa niin ohjaavaa yritystä kuin opettajaakin, mutta erityisen tärkeää se on opiskelijan oman oppimisen kannalta. (Pohjonen 2005, 133.)

Itseohjautuvuus edellyttää mm. kykyä reflektiiviseen ajatteluun ja vastuunottoon omasta oppimisesta. Reflektiivistä ajattelua on mahdollista oppia. Ohjaajalla on vaativa tehtävä pyrkiä tukemaan opiskelijaa, jotta tämä löytäisi uutta itsestään ja ympäristöstään. Oleellista on kysymysten herättäminen, tutkiminen, kyseenalaistaminen ja ongelman asettelu – ei siis valmiiden vastausten antaminen. Ohjaajan tulee selkiyttää sekä itselleen että opiskelijalle mm. se, millaista oppimista oppimispäiväkirjan avulla tavoitellaan, kenen ehdoilla se tehdään ja miten sen kirjoittamista ohjataan. (Räkköläinen ja Uusitalo 2001, 153.)

#### 3.4.6 Ohjauskäynnit ja yhteydenpito

Työssäoppimisjakson aikana opettajan kannattaa käydä työpaikoilla tutustumassa työjakson toteutumiseen ja pitää muutenkin yhteyttä sekä opiskelijaan että ohjaajaan. Vain näin voidaan varmistaa työjakson onnistuminen eli asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Jatkuva seuranta mahdollistaa sen, että voidaan tarvittaessa tehdä muutoksia opiskelun toteuttamisen järjestelyihin. Opet-

tajien osalta ongelmia ohjauksen seurannassa ilmenee osin siksi, että oppilaitoksissa opettaja ottaa heti uuden ryhmän opetukseen, kun edelliset ovat lähteneet työjaksolle. (Pohjonen 2005, 134.)

### 3.4.7 Työssäoppijan ja työpaikkaohjaajan väliset ohjauskeskustelut

Työpaikkaohjaaja on erittäin tärkeässä roolissa työssäoppimisen ohjauksen onnistumisessa. Työssäoppijan kannalta on tärkeää pystyä keskustelemaan työssäoppimiseen liittyvistä asioista ja ilmiöistä säännöllisesti työpaikkaohjaajan kanssa. Työtehtävien ohjaustilanteiden ja epämuodollisen jutustelun lisäksi on tärkeää, että ohjattava ja ohjaaja käyvät myös muodollisempia ohjauskeskusteluja säännöllisesti työssäoppimisjakson aikana.

Tarja Frisk (2010) kirjoittaa verkkojulkaisussaan työpaikalla tapahtuvista ohjauskeskusteluista seuraavaa:

Ohjauskeskustelut ovat

- tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijan oppimista
- suunniteltua toimintaa, johon sekä työpaikkaohjaaja että opiskelija valmistautuvat.

Koska ohjauskeskustelut ovat merkittävä keino tukea opiskelijan oppimista, on niiden säännöllisyys tärkeää. Ne eivät ole satunnaista mielipiteiden vaihtamista. Ohjauskeskustelujen aikataulu on hyvä sopia mielellään heti työssäoppimisen alussa. Keskustelut hyödyttävät oppimista parhaimmin, kun ne muodostavat säännöllisen jatkumon.

Keskusteluja voidaan käydä

- kerran viikossa tai kahdessa viikossa
- säännöllisen palaverin yhteydessä
- työtehtäväkokonaisuuden jälkeen.

Ohjauskeskustelujen aika ja paikka kannattaa kirjata työvuorolistoihin tai kalenteriin.

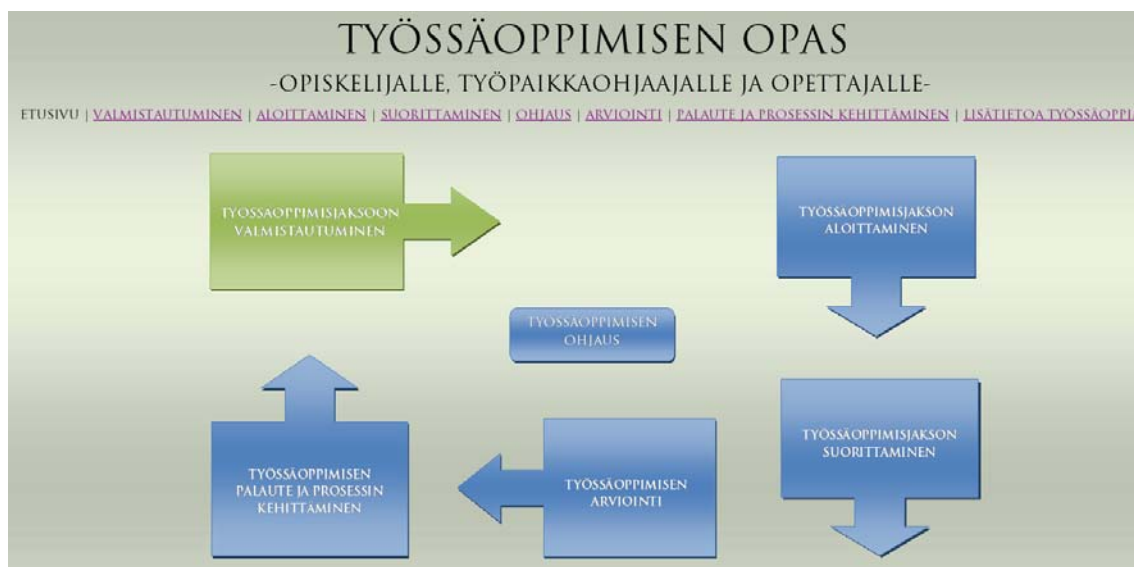
Ohjauskeskusteluissa tarkastellaan ja pohditaan meneillään olevaa tai jo men-  
nyttä hetkeä ja siihen liittyviä tapahtumia. Pohdinta voidaan suunnata myös tu-  
levaisuuteen. Ohjauskeskustelujen tarkoituksena on paitsi arvioida ja todeta  
tämänhetkinen tilanne myös auttaa ja tukea opiskelijaa saavuttamaan omat op-  
pimistavoitteensa. Ohjauksessa tärkeintä on opiskelijan asioiden ja kokemusten  
käsittely. Ohjaussuhde perustuu vastavuoroisuuteen: sekä ohjaaja että opiskeli-  
ja tuovat ohjaussuhteeseen omat odotuksensa ja tarpeensa. (Frisk 2010.)

#### 4 TYÖSSÄOPPIMISEN WEB-OPAS

Kehittämishankkeen toisena tuotoksena tämän raportin lisäksi olemme laatineet työssäoppimisen web-oppaan kaikkien työssäoppimisen osapuolten apuvälineeksi. Pyrimme tekemään web-oppaasta mahdollisimman helppolukuisen ja helposti käytettävän. Web-opas on vapaasti tarkasteltavissa ja käytettävissä osoitteessa

[https://dl.dropboxusercontent.com/u/27047954/Opas/to\\_ohjausmalli\\_etusivu.htm](https://dl.dropboxusercontent.com/u/27047954/Opas/to_ohjausmalli_etusivu.htm).

Web-oppaan etusivulla on kuvattu työssäoppimisen eri vaiheet kuvakkeiden avulla. Kuvakkeet toimivat linkkeinä kunkin vaiheen omalle sivulle. Web-oppaan etusivua on melko helppo muokata oppilaitoksen visuaalisen ilmeen mukaiseksi. Kuvassa 4 on kuvattu web-oppaan etusivu.



**Kuva 4.** Työssäoppimisen web-oppaan etusivu.

Työssäoppimisen vaiheiden opastekstit on syötetty lyhyesti taulukkomuotoon. Työssäoppimisprosessin toimijoille eli opiskelijalle, työpaikkaohjaajalle ja opettajalle on omat sarakkeet sivujen taulukoissa. Taulukot on mahdollista tulostaa työssäoppimisen vaiheiden seuraamisen apuvälineeksi tai sitten käyttää sellaisenaan suoraan sivustolta. Eri vaiheita käsitteleville sivuille on myös mahdollista lisätä esimerkiksi oppilaitoksen omia työssäoppimisen lomakkeita linkkeinä. Kuvassa 2 on kuvattu työssäoppimisjaksoon valmistautumisen sivu.

TYÖSSÄOPPIMISJAKSOON VALMISTAUTUMINEN			
ETUSIVU   VALMISTAUTUMINEN   ALOITTAMINEN   SUORITTAMINEN   OHJAUS   ARVIOINTI   PALAUTE JA PROSESSIN KEHITTÄMINEN   LISÄTIETOA TYÖSSÄOPPIMISESTA			
OPISKELIJAN TEHTÄVÄT JA VASTUUT	TYÖPAIKKAOHJAAJAN TEHTÄVÄT JA VASTUUT	OPETTAJAN TEHTÄVÄT JA VASTUUT	
Perehdy työssäoppimisjakson tavoitteisiin ja arviointiin.	Perehdy työssäoppimisjakson tavoitteisiin ja arviointiin.	Kartoita sopivat työssäoppimispaikat ja työpaikkaohjaajat.	
Hanki työssäoppimispaikka yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa.	Perehdy ammattiosaamisen näyttöihin.	Perehdytä työpaikkaohjaaja tarvittaessa.	
Huolehdi opiskelijakohtaisesta <a href="#">työssäoppimisen sopimuksesta</a> .	Tiedota työssäoppimisjaksosta ja työssäoppijasta työpaikkasi henkilöstölle.	Perehdytä opiskelija työssäoppimisjaksolle ja ammattiosaamisen näyttöihin.	
Laadi työssäoppimisjakson tavoitteesi.	Huolehdi omasta työpaikkaohjaajaosaamisesta ja perehdy ohjaajana toimimiseen.	Ohjaa opiskelijaa työssäoppimispaikan valinnassa.	
	Suunnittele alustavasti opiskelijan työtehtäviä ja ammattiosaamisen näyttöä.	Huolehdi opiskelijakohtaisesta <a href="#">työssäoppimisen sopimuksesta</a> .	
	Valmistele opiskelijan saapumista ja varaa työvälineet ja muut tarvittavat asiat.	Huolehdi että työpaikkaohjaajat ymmärtävät ammattitaitovaatimukset.	

**Kuva 5.** Työssäoppimisen web-oppaan sivu.

Web-oppaamme on jo tällaisenaan mielestämme erittäin toimiva ja hyödyllinen, mutta sivustoa tehdessämme olemme huomanneet useita web-oppaan kehittymahdollisuuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi sivustolle kirjautuminen ja omien merkintöjen tekeminen sekä sivusto voisi toimia alustana oppimistehtävien ja työssäoppimispäiväkirjojen laatimiseen ja tallentamiseen

## 5 TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Lähes koko 1900-luvun ajan myös Suomessa tapahtui niin, että ammatillinen koulutus etäännytti jatkuvasti työelämästä. Kouluttautuminen oli siirtynyt työpaikoilta oppilaitoksiin ja ammatteihin kouluttautuminen tapahtui siis koulun seinien sisäpuolella. Ammatillisen koulutuksen järjestelmä oli siis vieraantumassa siitä todellisuudesta mihin se tulevia työntekijöitään koulutti. Käännöksenä työelämän suuntaan alkoi näkyä kuitenkin 2000-luvulla. Yhtenä merkittävimpänä tekijänä työelämän ja ammatillisen peruskoulutuksen lähentymisestä voidaan pitää työssäoppimista ja sen paikan vakiintumista ammatillisiin perustutkintojen tutkintorakenteisiin. (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2010, 99.)

### 5.1 Mitä on työssäoppiminen?

Jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon (120 ov) on kuulunut vuosittuuhannen vaihteen jälkeen ainakin 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Työssäoppiminen tapahtuu nimensä mukaisesti työpaikoilla ja se pilkotaan moneen osaan koko opiskelujen ajalle. (Virtanen ym. 2010, 99.) Työssäoppiminen on siis

koulutusmuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. Työssäoppiminen perustuu koulutuksen järjestäjän ja työpaikan väliseen kirjalliseen sopimukseen. (Mäkeläinen 2000, 91.)

Työssäoppimisjaksot yhdistävät työelämän ja oppilaitokset toisiinsa, koska opiskelijan lisäksi työssäoppiminen sitouttaa myös opettajan ja työpaikan mukaan opiskelijan työssäoppimisjaksolle. Opettaja valmentaa opiskelijoita jo koulussa työssäoppimista varten ja on yhteydessä työssäoppimispaikkaan jakson aikana. Itse työpaikalla tulee olla nimettynä vastuuhenkilö, työpaikkaohjaaja, joka vastaa siitä että opiskelija saa riittävää ohjausta. Hän myös antaa palautetta opiskelijalle ja on tarvittaessa yhteydessä oppilaitokseen. (Virtanen ym. 2010, 100.)

Työssäoppimisjaksot ovat hyvin merkittäviä opiskelijan kannalta. Näillä jaksoilla opiskelijan on mahdollista hankkia oppimiskokemuksia ja nähdä sekä kokea konkreettisesti työelämän vaatimukset. Omaan alaan tutustuminen ja työtehtävien harjoittelu helpottaa myös työelämään siirtymistä. Usein myös opiskelijat työllistyvät työssäoppimispaikkoihin ja saavat niistä jopa ensimmäisen vakituisen työpaikkansa. (Virtanen ym. 2010, 101.)

## 5.2 Työssäoppimisen prosessi

Ennen työssäoppimisjaksolle menoa opiskelija valitsee työssäoppimispaikan, kirjaa tavoitteet jaksolle ja valmentautuu jaksoa varten. Valmentautumisen tukena on opettaja sekä oma ryhmä, jonka kanssa suunnitellaan tulevaa jaksoa. (Alestalo, Eloranta, Korhola. ym. 2008, 6-7.) Jakson tavoitteet annetaan tiedoksi myös työpaikan edustajalle ja niiden saavuttamista seurataan jakson aikana. Opiskelija kirjoittaa sopimuksen työpaikan kanssa ja perehtyy työssäoppimispaikkaansa. (Virtanen ym. 2010, 100.)

Kun työssäoppiminen alkaa työpaikalla, opiskelija osallistuu työpaikan työtehtäviin oman alan koulutuksensa mukaisesti. Hän on siis harjoittelemassa käytännössä koulussa lähiopetuksessa oppimiaan asioita ja arvioi myös itse jatkuvasti omaa oppimistaan. (Virtanen ym. 2010, 100.)

Työssäoppiminen tapahtuu ohjatusti ja opiskelija suorittaa myös ammattiosaamisen näytön. (Alestalo ym, 2008, 6-7.) Näytöillä opiskelija voi osoittaa oman ammattialansa keskeisen osaamisen käytännön työtehtävissä (Virtanen ym. 2010, 100). Ammattiosaamisen näyttö järjestetään yleensä työpaikoilla, mutta se on mahdollista suorittaa myös esimerkiksi oppilaitoksessa tai muussa koulutuksenjärjestäjän osoittamassa paikassa. Näyttö annetaan kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista (90 ov) ja voidaan antaa myös vapaasti valittavista ammatillisista opinnoista (10 ov), jos koulutuksenjärjestäjä niin päättää. Ammattiosaamisen näytöt eivät koske yhteisiä opintoja eivätkä niihin liittyviä valinnaisia opintoja. (Anttila, Kukkonen, Lempinen ym. 2010, 21.)

Ennen ammattiosaamisen näytön suoritusta opiskelija laatii kirjallisen suunnitelman sitä varten huomioiden suunnitelmassaan näytölle annetut vaatimukset. Suunnitelma täytyy hyväksyttäväksi sekä työpaikassa että opettajalla. Näytön suorituksen jälkeen pidetään arviointikeskustelu, jossa mukana ovat opiskelijan lisäksi työpaikan edustaja ja opettaja. Opiskelija arvioi ensin itse omaa suoritustaan, sitten työpaikan edustaja ja lopuksi opettaja. (Virtanen ym. 2010, 100–101.)

Työssäoppiminen päättyy loppuarviointiin, johon osallistuvat opiskelijan lisäksi työpaikkaohjaaja sekä opettaja. Työssäoppimisjakso käydään yhdessä läpi, tarkastetaan kuinka opiskelijan omat tavoitteet on saavutettu ja mitä on opittu. Opiskelija antaa palautetta niin työpaikalle kuin oppilaitokselle. (Alestalo ym, 2008, 6-7.)

On selvää, että työssäoppimisjaksolla opiskelija oppii valtavasti uusia asioita. Usein oppiminen on hyvin monipuolista teorian ja käytännön vuoropuhelua. Uudelle, tulevalle työntekijälle on erityisen tärkeää saada harjoitella oman alansa työkäytäntöjä, yksittäisiä työtehtäviä ja teknisiä taitoja. Työssäoppimisjaksoilla tapahtuu kuitenkin myös arkipäiväoppimistä (informaalioppiminen) tavoitteellisen ja suunnitellun oppimisen lisäksi. Arkipäiväoppiminen tarkoittaa oppimista arkielämän tilanteissa, kuten esimerkiksi juuri työssä tai harrastuksissa. Oppiminen ei ole tällöin systemaattisesti suunniteltua ja organisoitua. (Mäkeläinen 2000, 91.)



Oppimista tapahtuu myös täysin sattumalta, jolloin se voi olla tahatonta ja jäädä myös oppijalta tiedostamatta. Kuuluuhan työssäoppimisen luonteeseen myös se, että sitä ei voi täysin ennalta suunnitella saatikka ohjeistaa. Työssä opitaan myös alan hiljaista ja näkymätöntä tietoa. Niin opiskelijan kuin opettajankin on hyvä muistaa, että työssäoppimisjaksolla voi oppia myös ammattitaidon kannalta huonoja asioita, kuten asenteita tai ammattietiikkaan liittyviä asioita (Mäkeläinen 2000, 91–92.) Myös näiden asioiden vuoksi työssäoppimisjakson purkaminen koulussa opettajan johdolla on tärkeää. Kaikista asioista voi olla hankala puhua työpaikalla pidettävässä loppuarvioinnissa.

### 5.3 Aikuiskoulutuksen työssäoppiminen

Lakia ammatillisesta koulutuksesta (21.8.1998/630) sovelletaan ammatillisissa oppilaitoksissa järjestettävään nuorten ja aikuisten ammatilliseen perusopetukseen sekä suoritettaviin tutkintoihin. Lakia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (21.8.1998/631) sovelletaan ammatillisissa oppilaitoksissa näyttötutkintoina suoritettaviin perustutkintoihin ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin, niihin valmistavaan koulutukseen ja näyttötutkintojen ulkopuoliseen ammatilliseen lisäkoulutukseen. Työssäoppiminen on kattanut koko ammatillisen peruskoulutuksen 1.8.2001 alkaneesta koulutuksesta lähtien.

Ammatillisella lisäkoulutuksella tarkoitetaan ammatillisen peruskoulutuksen tasoista, työelämän tehtäviin liittyvää koulutusta sekä niihin liittyvien tutkintojen järjestämistä. Ammatillista lisäkoulutusta koskevat säädökset ovat laissa (631/1998) ja asetuksessa (812/1998) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

Hankkeemme käsittelee ns. nuorisooasteen lisäksi myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvää työssäoppimista. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset vastasivat aikuisten ammattiin valmistumisesta 1990-luvulle saakka. Myös käsitteet työvoimapolitiittinen ja ammatillinen lisäkoulutus kuuluvat tähän koulutukseen. Yleisesti voidaan todeta, että ammatillisen aikuiskoulutuksen yhteistyö työelämän kanssa on kulkenut pääosin eri latuja kuin nuorisooasteella. Ammatti-

kurssikeskusten perustehtävänä oli koulutetun työvoiman tuottaminen yrityksille yhteistyössä työvoimaviranomaisten kanssa.

Näin ollen yhteistoiminta teollisuuden ja muun elinkeinotoiminnan kanssa oli alusta alkaen välttämätöntä. Aloite erilaisten koulutusten, ammattikurssien järjestämisestä tuli työelämältä. Koulutettavista suurin osa oli 80-luvulle saakka metsä- ja maataloudesta vapautunutta teollisuuden ja palveluelinkeinojen ammatteihin siirtyvää väkeä.

Lasku- ja noususuhdanteilla on ollut myös aina suuri vaikutus eri alojen ammatillisen koulutukseen. Nykyisin myös monikulttuurisuuden lisääntyminen luo uudenlaisia haasteita opetuksen ja tutkintosuoritusten sekä ammattiosaamisen näyttöjen suunnitteluun. Työhön kouluttaminen ja opettaminen ei voi olla enää pelkästään työvoiman kouluttamista, vaan se on yksilön kouluttamista pärjäämään alati muuttuvassa yhteiskunnassa, työmarkkinoilla ja työssä. Koulutuksen tulee pyrkiä tuottamaan selkeitä ammatillisia valmiuksia. Koulutukselta vaaditaan edelleen yhä enemmän myös suhdetta siihen, miten työntekijän motivoituminen ja sitoutuminen tai suostumus työhön muotoutuu (Jokinen ym. 2009, 63).

Työelämässä pärjäämiselle asetetaan yhä enemmän uusia vaatimuksia. Työntekijä menestyy työmarkkinoilla silloin, kun hän osaa työnsä teknisesti hyvin, hän osaa käyttää taitojaan monenlaisissa vaihtuvissa tilanteissa ja olosuhteissa. Taitoja on osattava edelleen kehittää ja työntekijän on sopeuduttava ennalta määrättyihin olosuhteisiin. Työntekijän oppimaan oppimisen taidot ja oppimismotivaatio ovat tässä avainasemassa.

Aikuisen työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näyttö (tutkintosuoritus) tapahtuu käytännössä samoin kuin nuortenkin kohdalla. Työssäoppimisjakso voi olla koulutuksesta riippuen joko koulutuksen kestäessä pieninä jaksoina tai tietopuolisen koulutuksen päätyttyä. Aikuisten koulutusjaksot ovat yleensä lyhyempiä kuin nuorten. Perustukinnoissa tutkinnon perusteet ja ammattitaitovaatimukset sekä arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat samat. Ammattitutkintoja (AT) ja Erikoisammattitutkintoja (EAT) voivat suorittaa vain aikuiset.

Ammatillisessa **perustutkinnossa** osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Perustutkintojen nimellislaajuus on 120 opintoviikkoa. **Ammattitutkinnossa** osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytettävä ammattitaito. Henkilö pystyy suorittamaan ammattitutkinnon, kun hänellä on alan peruskoulutus tai sitä vastaavat tiedot ja taidot sekä lisäksi täydentäviä sekä syventäviä opintoja ja noin kolmen vuoden työkokemus. **Erikoisammattitutkinnossa** osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Erikoisammattitutkinnon pystyy suorittamaan henkilö, jolla on em. alan koulutus ja opinnot sekä noin viiden vuoden työkokemus (Näyttötutkinto-opas 2011, 18).

## 6 TYÖSSÄOPPIMISEN OSAPUOLTEN TEHTÄVÄT JA VASTUUT

### 6.1 Näyttötutkintojärjestelmä

Opetushallituksen julkaiseman Näyttötutkinto-oppaan (2011) mukaan näyttötutkintojärjestelmä, johon työssäoppiminen kiinteästi kuuluu, tarjoaa aikuisväestölle joustavan tavan osoittaa, uudistaa ja ylläpitää ammatillista osaamistaan tai työtehtävien vaihtuessa pätevöityä uuteen ammattiin. Näyttötutkinto suoritetaan osoittamalla näyttötutkinnon perusteissa määritelty ammattitaito työpaikoilla työtehtävissä.

Näyttötutkintojärjestelmän keskeisiä periaatteita ovat:

- kolmikantayhteistyö: työnantajatahojen, työntekijätahojen ja opettajien tiivis yhteistyö tutkintorakenteesta päätettäessä, tutkintojen perusteita laadittaessa, koulutus- ja tutkintotoimikunnissa sekä näyttötutkintojen suunnittelussa, järjestämisessä ja arvioinneissa
- tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta
- tutkinnon tai tutkinnon osan suorittaminen osoittamalla ammattitaito tutkintotilaisuuksissa
- henkilökohtaistaminen (HOPS) (Opetushallitus, Näyttötutkinto-opas, 2011, 15).

Työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa on aina mukana vähintään kolme eri osapuolta: opiskelija, työnantaja ja opettaja. Ilman näiden kaikkien osapuolten yhteistyötä toivottuun oppimistulokseen on vaikea päästä. Opiskelija tulisi ottaa työpaikkaan uutena työkaverina ja oppimisjakso pitäisi aloittaa yhteisellä keskustelulla, missä ovat mukana opettaja, työpaikkaohjaaja sekä opiskelija itse.

Työssäoppiminen edellyttää yhteistyönä toteutuvaa moniammatillista opiskelun ohjausta. Työnantajia veloitetaan osallistumaan ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen ja vastaavasti oppilaitosten on avauduttava entistä enemmän työelämän suuntaan ja saatava aikaan pedagogista yhteistyötä työnantajien kanssa. (Mäkeläinen, 2000, 89.) Ammatillisten tutkintojen tutkintoperusteiden, arvioinnin kohteiden ja kriteerien sekä kullekin ammatille tyypillisten ammattitaitovaatimusten määrittelyssä työnantajien edustajilla on ollut merkittävä rooli Ope-

tushallituksen ja oppilaitosten edustajien rinnalla. Kun perusteet ja ammattitaitovaatimukset ovat yhtäläiset koko valtakunnassa ja myös työnantajapuolen hyväksymiä, tutkinnon suorittaneen ammattitaidosta voidaan olla rekrytointitilanteissa varmoja.

## 6.2 Opiskelija

Opiskelijan rooli koko työssäoppimisen prosessissa on keskeinen. Juuri opiskelijoiden vuoksihan työelämäyhteistyötä tehdään. Työssäoppimisen toteutuminen toivotulla tavalla riippuu hyvin pitkälti opiskelijasta, hänen intresseistään, tarpeistaan ja toiveistaan. (Mäkeläinen, 2000, 95). Pitkäjaksoisen ja osin työpaikalla tapahtuvan koulutusyhteistyön johdosta opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet työpaikalla paranevat ja työhön tulee kehittämisen ote. Opiskelijoiden toivotaan tutkimusten mukaan osallistuvan yhdessä opettajien kanssa opetuksen kehittämiseen myös työpaikalla.

Ammattiosaamisen näytöt ja tutkintosuoritukset ovat koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi. Ammattiosaamisen näytöissä ja tutkintosuorituksissa opiskelija tekemällä käytännön työtehtäviä mahdollisimman aidoissa työtilanteissa osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon.

”Työ tekijäänsä neuvoo” on vanha suomalainen sanalasku. Nykyisin ei kuitenkaan aina näin ole, vaan ammattitaitoa opiskelevaa tulee ohjata ja neuvoa. Koska työssäoppiminen on koulutusmuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista saavutetaan ja opitaan työpaikalla, opiskelijan on entistä enenevässä määrin suuntauduttava käytännön työtehtäviin ja jo koulutukseen hakeutumisvaiheessa tiedostaa työssäoppimispaikan tarve. Ilman työssäoppimispaikkaa ei ammattitaidon saavuttaminen ole edes mahdollista (Määttä, Törrönen, 1999, 4).

Opiskelija on velvollinen noudattamaan työpaikan sääntöjä ja määräyksiä kuten esim. työsuojeluohjeita. Hänen velvollisuutenaan on opetella erilaisia työkäytäntöjä, työvälineiden hallintaa, yksittäisiä työtehtäviä sekä teknisiä taitoja. Näissä kaikissa seikoissa opiskelijan itseohjautuvuus on myös tärkeää. Opiskelijalle työssäoppiminen merkitsee avointa oppimisympäristöä oppilaitosmuotoiseen

opiskeluun verrattuna. Avoin oppimisympäristö edellyttää oppijalta valmiutta itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuus on mahdollista vain, jos oppijaa tuetaan kehittymään itseohjautuvaksi. Käytännön työssä opiskelija sopeutuu työhön, työpaikkaan ja organisaatioon opetellessaan suorittamaan työtehtävänsä ja selviytyessään kohtaamistaan ongelmista. (Poikela 1998, 14-16.)

Opiskelijan on myös suoritettava opintojensa edetessä itsearviointia ja viimeistään tutkintosuoritusten vastaanottotilanteessa ja ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnissa häneltä sitä kysytään. Opiskelijan, niin kuin muidenkin tahojen on oltavaa valmis kohtaamaan ja käsittelemään kaikkia esille tulevia tarpeita, toiveita ja ongelmia sekä ristiriitoja.

Opiskelijalla/tutkinnonsuorittajalla on tärkeä rooli huolehtia siitä, että tutkinnon-suoritus suunnitelmassa nimetty arvioija tai arvioijat ovat arvioimassa tutkintosuoritusta/näyttöä sovittuna aikana. Hän varmistaa, että arvioijilla on oikeat arviointilomakkeet ja että arvioijat ovat selvillä siitä, mitä kaikkea kyseisenä päivänä aiotaan osoittaa ja miten.

Työssäoppijan velvollisuus on noudattaa hänelle laadittua HOPS:ia. Opiskelijalle on laadittu jo koulutuksen alussa tai koulutukseen hakeutumisvaiheessa henkilökohtaistamissuunnitelma, jossa on kerrottu, miten oppiminen tapahtuu ja mitä hänen opintoihinsa niin oppilaitoksessa kuin työssäoppimispaikassakin sisältyy ja miten hän saavuttaa tutkinnon perusteissa esitetyt ammattitaitovaatimukset. Hänen vastuullaan on tehdä työpaikkakouluttajan ja oppilaitoksen edustajan kanssa sovitut tehtävät ja noudattaa työssäoppimissopimusta. Mikäli oppija aiheuttaa tahallisesti vahinkoa työssäoppimispaikassa hän on siitä korvausvelvollinen. Erityisen tärkeää on muistaa noudattaa työpaikan salassapito-velvollisuutta. Oppija ei saa ilmaista mitään työssäoppimispaikkaan kuuluvaa seikkaa tai asiaa ulkopuolisille. (Pöllänen, 1999, 18-21.)

### 6.3 Työpaikkaohjaaja

Työssäoppimisesta tehdään aina kirjallinen sopimus opiskelijan, työpaikan ja oppilaitoksen välillä. Sopimuksella turvataan kaikkien osapuolten oikeussuoja. Tyypillisessä toisen asteen koulutuksessa tai aikuiskoulutuksessa työssäoppi-

missopimus ei ole työsopimus eikä kyseessä ole työsuhde. (Työssäoppimisen opas Opettajille ja kouluttajille, Opetushallitus 1999). Työssäoppimisessa oppijan kannalta erityisen tärkeää on se, miten hän voi soveltaa opittuja taitoja omaan työhönsä ja työorganisaatioon. Hän on työnantajan ohjauksen ja valvonnan alainen mutta työssäoppimissopimuksen mukaan opiskelija ei saa tekemästään työstä palkkaa.

Työpaikkaohjaajien ohjaus- ja arviointiosaaminen on välttämätöntä, minkä vuoksi heidän jatkuva kouluttaminen tehtävänsä on avainasemassa. Kouluttaminen on tärkeää myös siksi, että järjestelmä toimisi moitteettomasti. (Tynjälä ym. 2006, 64.) Joillakin aloilla ja joillakin järjestäjillä on pulaa koulutetuista työpaikkaohjaajista. Työpaikan edustaja sitoutetaan tutkintosuoritusten/näyttöjen laajuuden ja tason varmistamiseen työpaikalla tapahtuvassa ohjauskeskustelussa. Opiskelijan työnkuvaa arvioidaan suunnittelemalla tilanteita, joissa ammattitaitovaatimusten mukainen osaaminen voitaisiin osoittaa riittävän laajoina ja tasokkaina. Ohjauskeskusteluissa voi olla mukana myös esimies tai muita työpaikan edustajia ideoimassa mahdollisia tutkintotilaisuuksia ja luontevia työtilanteita, jotka soveltuvat tutkintosuorituksiksi/näytöiksi.

Työpaikkaohjaajan valitsee tai nimeää työpaikka, yritys. Työpaikkaohjaaja on opiskelijan tärkein yrityksen edustaja ja on oppijan lähin henkilö työssäoppimispaikassa. Hänen tehtävänsä on antaa opiskelijalle kuva siitä, miten työyhteisö toimii ja kehittyy. Työpaikkaohjaaja perehdyttää opiskelijan työympäristöön ja työtehtäviin ja kertoo työyhteisössä muille työntekijöille työssäoppijan roolista työpaikalla. Työpaikkaohjaajan tulee olla ammattitaitoinen ja motivoitunut koulutustehtävänsä (Pöllänen, 1999, 12.)

Työpaikkaohjaajakoulutukseen osallistuminen kehittää ohjaustaitoja, antaa valmiuksia kehittää ohjaustyötä ja omaa työtä. Työpaikkaohjaajan on osattava huomioida oppijoiden erilaiset valmiudet oppia uutta tai suoriutua opittavista tehtävistä. Ohjaajan tulee muistaa, että oppija ei ole ammattilainen, vaan hänen tulee saada tukea työtehtävissään ammattinsa osaavan henkilön tuki ja ohjaus ja säilyttää oma auktoriteettinsa opiskelijaan nähden koko työssäoppimisjakson ajan. Ns. hiljaisen tiedon siirtäminen ja pukeminen sanoiksi on ohjauksen lähtökohta. Oppiminen työpaikalla etenee vähitellen, asteittain ja pienin askelin. Op-

piminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden ja työpaikan ympäristön kanssa. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on myös pitää säännöllisesti yhteyttä oppilaitoksen edustajaan, koska työpaikka ja koulu ovat erilaisia oppimisen foorumeita. (Järvinen ym. 2002)

Jokisen ym.(2009) tutkimusaineistosta selvisi, että yritysten vaikutusmahdollisuuksia ja yhteistyön syventämistä tulisi kehittää esimerkiksi ottamalla opetussuunnitelmien laadintaan mukaan työpaikkojen edustajia. Myös työpaikalla tapahtuvan opiskelijan arviointiin perehdyttäminen tulisi olla järjestetty yhteistyössä oppilaitoksen kanssa. Molemminpuolinen ja jatkuva vuorovaikutus edistää opiskelijan sopeutumista työssäoppimispaikkaan ja ammattitaitojen oppimista. Työpaikkaohjaaja ja opettaja voisivat muodostaa työparin. Koko henkilöstön koulutus työpaikalla työssäoppijan ohjaamiseen ja tukemiseen tulee suunnitella niin, että saatuja tietoja ja taitoja voidaan soveltaa työpaikalla.

Tutkimusten (Jokinen ym. 2009) mukaan joissakin työpaikoissa esiintyy vielä työssäoppimisen vastustamista. Tämä voi johtua siitä että järjestelmän pelätään vaikuttavan omiin töihin. Myös työpaikkaohjaukseen sitoutumista pidettiin puutteellisena. Ohjaaja tarvitsee tuekseen koko työyhteisön sitoutumisen.

Yleisin havainto oli että työpaikkaohjaajat kaipaavat yleisiä ohjeita siitä, miten opiskelijoiden kanssa menetellään, mitä oppijan tulisi tarkalleen oppia, mitkä ovat työssäoppimisen tavoitteet ja opiskelijoiden lähtötaso. Erityisesti tässä työelämän vetäminen mukaan työssäoppimisen suunnitteluun parantaisi sen laatua ja työssäoppimisesta tulisi osa yritysten elämää. (Jokinen ym. 2009, 233).

Toinen merkittävä havainto Jokisen, ym. (2009) tutkimuksen mukaan oli opettajien vierailuun suhtautuminen työpaikoilla. Monesti opettajien yrityskäynnit koettiin koulun ehdoilla tapahtuviksi dialogeiksi. Myös työpaikat itse syyllistyivät työssäoppimisen heikkoon tulokseen. Työssäoppijalle annettiin omien kiireiden vuoksi hoidettavaksi rutiinitehtäviä, jotka eivät edistäneet oppimista. Tutkimustulosten mukaan yrityksissä ohjaajilla ei ole tarpeeksi aikaa opiskelijoiden ohjaamiseen.



Työpaikkaohjaajiin kohdistuu monenlaisia paineita ja odotuksia. Heidän pitäisi muuntua ja kasvaa tehtävässään opiskelijan edistyessä opastajasta mentoriksi. Myös opiskelijan arviointi koko työssäoppimisjakson ajan on ohjaajan keskeinen tehtävä. Tutkimusaineistosta nousi esiin voimakkaasti työpaikkaohjaajien koulutuksen tarve. Ilman sitä ei voida edellyttää hyvää ohjausta työpaikalla.

#### 6.4 Opettaja

Koulutuksen järjestäjä, yleensä oppilaitos on vastuussa opetussuunnitelman laatimisesta. Opetussuunnitelman yhteinen osa sisältää työssäoppimisen järjestämissuunnitelman, jossa määritellään kaikille aloille ja yksiköille yhteiset periaatteet (Tynjälä ym. 2006, 16).

Työssäoppimisjärjestelmän myötä opettajan rooli on muuttunut huomattavasti. Työssäoppimisen ohjaus, työelämäyhteistyö ja työpaikkaohjaajien ja arvioijien valmentaminen ovat laajentaneet opettajan työnkuvaa perinteisestä luokkaympäristöstä. Opettaja edustaa työssäoppimisessa koulutuksen järjestäjää, oppilaitosta ja erityisesti pedagogista näkökulmaa. Opettajan edellytetään tuntevan tutkinnon perusteet ja ammattitaidon arvioinnin kohteet ja kriteerit, joten hänen tehtävänsä on varmistua että työpaikka täyttää kaikki em. edellytykset ja että ammatin oppiminen ja tutkinnon suorittaminen työssäoppimispaikassa yleensä on mahdollista. Opettaja on myös näyttötutkintomestarin (ntm) tutkinnon suorittanut. Opettajan tehtävänä on laatia työssäoppimissopimus ja valvoa sen noudattamista. Oppijan on saatava tehdä työssäoppimispaikassa niitä tehtäviä, joista on kirjallisesti sovittu. (Työssäoppimisen opas Opettajille ja kouluttajille, Opetushallitus 1999)

Opettajan tehtävänä on toimia yhdyshenkilönä opiskelijan ja työpaikan välillä ja pitää tiivistä yhteyttä yllä kaikkiin osapuoliin koko työssäoppimisjakson ajan. Opettajan tehtävänä on järjestää työpaikkaohjaajien ja –kouluttajien perehdyttäminen tutkinnon perusteisiin, ammattitaitovaatimukseen ja ammattitaidon arviointiin tutkinnon perusteissa kuvattujen arviointikohteiden ja –kriteerien mukaisesti. Parhaiten tämä onnistuu oppilaitoksessa järjestettävillä arvioijien perehdytyksellä, johon kutsutaan kerralla mahdollisimman monista eri alojen työpaikoista työpaikkaohjaajia, työnantajan edustajia ja työpaikalla arvioijina toimivia hen-

kilöitä. Tällaisissa yhteisissä koulutuksissa keskustelut muiden vastaavissa tehtävissä toimivien kanssa avaavat parhaiten koko näyttötutkintojärjestelmän perustan ja tarkoituksen.

Oppilaitokset laativat oman työssäoppimisen opetussuunnitelman ja vastaavat työssäoppimisprosessin suunnittelusta ja toteutuksesta yhteistyössä yritysten työpaikkaohjaajien kanssa. Työssäoppiminen on työharjoittelua tavoitteellisempaa ja sen ohjaukseen ja arviointiin kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota. Opettaja osallistuu oppilaitoksen edustajana työpaikan ja opiskelijan kanssa työssäoppimisen suunnitteluun ja huolehtii siitä että oppilaitoksen omat opetussuunnitelmat toteutuvat myös työssäoppimisjakson aikana.

Opettajien ja kouluttajien työn kehittämiseen on ehdotettu parannuksia. Opettajan rooli työssäoppimisessa on olla sillan rakentaja oppilaitoksesta työelämään. Tämän vuoksi ammatillisten opettajien koulutusta tulisi kehittää siten, että siinä olisi työelämäosio. Osio voisi sisältää esimerkiksi opettajien työmenetelmien kehittämistä lähemmäs työelämää. Myös jo opettajana toimiessaan opettajien tulisi päästä työelämäjaksolle säännöllisin väliajoin, esim. joka viides vuosi puoleksi vuodeksi. Näin opettajat olisivat ajan tasalla työelämätuntemuksessaan. Ammatillisten oppilaitosten opetusta voidaan kehittää yhä enemmän työelämää tukevaksi, jos opettajat tietävät, mitä työelämässä tapahtuu. (Jokinen ym. 2009)

Opettajan työelämän kanssa käytävälle vuoropuhelulle ja joustavalle yhteistyölle on hyväksi oppilaitosten hallinnon joustavuus. Muodolliset rakenteet ja lukujärjestykset eivät aina sovellu saumattomasti yritysten elämään. Myös koko koulun ja rehtorin tuki opettajan työssä auttaa opettajaa luomaan sujuvaa yhteistyötä työelämän kanssa.

Jokisen ym., (2009) tutkimuksen mukaan opettajien rooli koettiin työssäoppijoiden keskuudessa vähäiseksi. Ajateltiin, että opettajat näkevät työssäoppimisen vieläkin rasitteena. Opettajien olisi oltava paremmin selvillä opiskelijoista ja heidän ominaisuuksistaan. Joissakin tutkimuksissa korostettiin myös opettajan ohjaavaa ja koordinoivaa merkitystä sekä opettajan myönteistä asennetta asiaa kohtaan.

Opettajilta odotetaan enemmän aktiivisia työelämäkontakteja. Tätä vaikeuttaa tarvittavien resurssien, rahan ja ajan puute. Koulutuksen paras tae on että opettajat suunnittelevat sen yhdessä työnantajien kanssa. Opettajien tulisi myös enemmän kiertää työpaikoilla antamassa ohjausta ja arvioimassa opiskelijaa. Opettajan tulisi jo ennen jakson alkua ottaa selvää, miten ja millaisia tehtäviä opiskelijoille annetaan, minkälaista ohjausta työpaikalla on saatavilla ja kuinka kyseinen työyhteisö sopii työssäoppimiseen. (Jokinen ym. 2009, 23).

## 7 ARVIOINTI TYÖSSÄ OPPIMISESSA

### 7.1 Mitä arviointi on?

Arvioinnille löytyy useita eri määritelmiä riippuen siitä mikä tarkoitus arvioinnilla kulloinkin on. Opetushallituksen mukaan arvioinnin tarkoituksena voidaan koulu maailmassa nähdä olevan oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Kun opiskelija tai tutkinnon suorittaja opiskelee tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimusten ja tavoitteiden mukaisesti, hänen oppimistaan tulee arvioida. Arviointia ei tule nähdä opiskelijan arvosteluna tai arvottajana vaan se on opiskelijan tukemista ja ohjaamista ammattitaitovaatimusten ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi (ohjaava ja kannustava arviointi), oppimisen etenemisen seuraamista sekä opiskelijan itsearviointitaidon kehittämistä. (Opetushallitus 2012, 34.)

Koppinen (1994) mainitsee teoksessaan kolme arvioinnin määritelmää, joiden mukaan arviointi on

- jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä
- systemaattisista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia tai
- arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia (Koppinen, Korpinen, Poltari 1994; 8).

Näiden määritelmien lisäksi arviointi voidaan jakaa laadulliseen ja määrälliseen arviointiin, jotka voivat oppimisessa luontevasti vuorotella. Laadullinen arviointi voidaan määritellä oman toiminnan ja sen tuottamien tulosten arvioinniksi. Määrällinen arviointi puolestaan keskittyy arvioitavan kohteen mittaamiseen ja selvittämiseen. Työssäoppimisen arvioinnissa arvioinnin voidaan nykyään katsoa olevan sekä laadullista että määrällistä. Tutkinnon perusteissa esitettävät ammattitaitovaatimukset ja arvioinnin kriteerit ovat rakennettu sellaiseksi, että molempia arvioinnin tapoja tarvitaan.

## 7.2 Arvioinnin toteutus

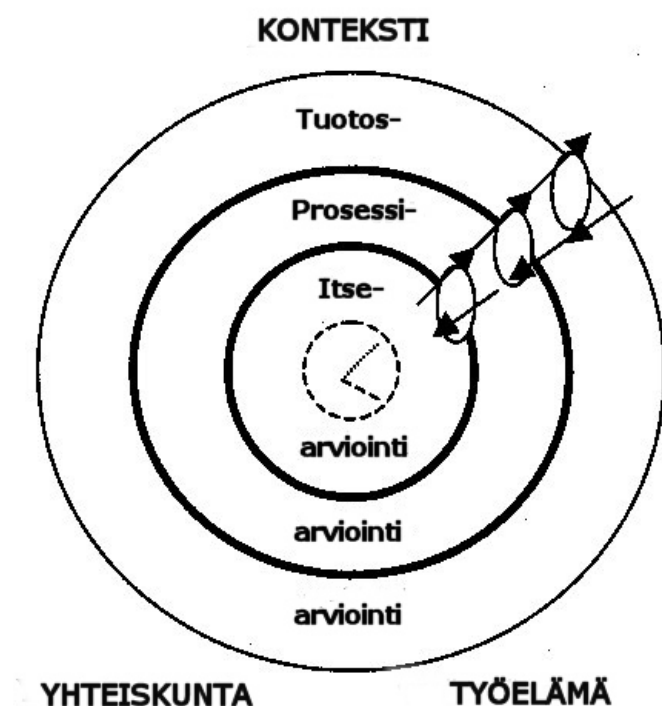
Kuten opettaminen ja suhtautuminen opetettaviin myös arvioinnin toteutus on vahvasti yhteydessä niin opetuksen taustalla oleviin oppimiskäsityksiin kuin myös arvioijan omaan ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Yhteiskunnan, työn ja tiedon muuttuessa myös käsitykset oppimisesta ja tiedon olemuksesta ovat muuttuneet. Erilaiset oppimiskäsitykset ja niiden käsitys yksilön itsensä osuudesta oppimisessa ja sitä kautta oppimisen arvioinnissa ovat jakautuneet behavioristisen näkemyksen opiskelijan ja oppimisen objektiivisen arvioinnin ääripäästä oppimisen yksilöllisiin psyykkisiin ja sosiaalisiin prosesseihin ja niiden arviointiin. Viime vuosikymmenet vahvasti esillä ollut konstruktivinen oppimiskäsitys näkee arvioinnin vuorovaikutteisena neuvottelutilanteena, jossa arviointi ei ole pelkästään opettajan asia vaan vastuu arvioinnista jakautuu niin opiskelijan itsearviointiin kuin toisten opiskelijoiden ja tässä tapauksessa myös työssä oppimisyhteisön arviointiin. Keskiöön nousee oppijan oppimisen tukeminen arvioinnin kautta. (Vuorinen 2008, 15-16.)

Yksilöllisyyden sijaan arvioinnin käsityksissä nykypäivänä korostuvat ympäristön ja oppimisen kontekstin vaikutus - arviointi nähdään nykyään perustuvan vuorovaikutukselliseen ja neuvottelevaan prosessiin, jossa on mukana kaikki arvioinnin osapuolet. Neuvottelevan prosessin avulla on tarkoitus ottaa huomioon jokaisen asianosaisen näkökulma. Arvioijan tehtävänä on johtaa ja ohjata neuvotteluja ja tuoda esiin arviointiasetelmassa eri osapuolten vaatimukset, oikeudet ja arvostukset. Arvioinnin aikana kerätään tietoa arviointia varten. Kerätty arviointitieto voi olla sekä laadullista että määrällistä riippuen siitä, kumpi tapa antaa parempaa tietoa kohteesta. Määrällinen arviointi ei ole siis kiellettyä, vaikka niin monesti luullaan. (Vuorinen 2008, 16.)

Vuorinen (2008) tuo esille Guban ja Lincolnin näkemyksen neuvottelevasta arviointiprosessista, jonka aikana pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen asioista eri osapuolten kesken, mutta kaikkia ongelmia ei tarvitse prosessin aikana ratkaista. Arviointi voidaan nähdä alkuna uudelle oppimisen ja yksilöllisen kasvun prosessille, joka jatkuu vaikka itse koulutus, työssä oppiminen ja siihen liittyvä arviointi on saatu päätökseen. Ratkaisemattomat ongelmat voivat olla seuraavan arviointiprosessin kohteena myöhemmin. (Vuorinen 2008, 21.)

Kokemuksellinen oppiminen korostaa äsken mainittua oppimisen prosessiluonteisuutta, syklisyyttä sekä reflektion merkitystä oppimisessa. Arvioinnin ytimenä on oppijan oman arviointikyvyn kehittäminen. Arviointi esitetään oppimisprosessin yhtenä ytimenä ja se kohdistuu oppimisen jokaiseen vaiheeseen ollen luonteeltaan jatkuvaa. Arvioinnin tavoitteena ei ole pelkästään kehittää oppimisen ja ongelmanratkaisun taitoja, vaan luoda tuntumaa ryhmadynamiikkaan ja oppimisen yhteistoiminnallisuuteen. Koska kokemuksellinen oppiminen korostaa oppimista vuorovaikutuksessa, on arvioinnin kohteena koko ryhmän yhteinen oppiminen yksilöllisen oppimisen lisäksi (Vuorinen 2008, 18.)

Poikela (2003) esittää oppimisen ja arvioinnin mallin (kuva 6), jonka ytimenä on Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli. Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perusta on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin.



**Kuva 6.** Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit (Poikela 2003, 90).

Itse- ja prosessiarvioinnin välinen rajapinnan peili auttaa oppijaa oppimaan reflektoinnin taitoja arvioidakseen itseään, suorituksiaan ja suhteitaan muihin toimijoihin. Tässä vaiheessa olennaisinta on palaute, jota oppija voi hankkia esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla, ja jota hän saa ohjaajalta, muilta opiskelijoil-

ta tai kollegoilta. Näkisimme, että tämä vaihe olisi hyvä aloittaa jo oppilaitoksessa opiskelun aikana, jotta opiskelija oppisi ja saisi reflektointiin tukea ja työkaluja aluksi tutussa ympäristössä.

Prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden asetteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Keinoja voivat olla henkilökohtaiset portfoliot, toimintaprosessien analyysi, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Tämä peili olisi hyvä ottaa käyttöön esim. siinä vaiheessa kun siirrytään työssä oppimiseen ja laaditaan jaksolle tavoitteita sekä käydään läpi niitä kriteereitä, joiden kautta opiskelijan osaamista tullaan arvioimaan. Tässä vaiheessa oppilaitos voi rakentaa työkaluja, joiden avulla niin opiskelija kuin työpaikkaohjaaja voivat työssä oppimisen aikana prosessia arvioida.

Kolmas peili on tuotosarvioinnin ja kontekstin eli yhteiskunnan ja työelämän välillä, jolloin oppijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Tämän peilin tarkastelu mielestämme vaatii jo opiskelijalta oman ammatti-identiteettinsä kehittymistä sekä oman ammattinsa ja siinä tarvittavien tietojen ja taitojen pitkällistäkin sisäistämistä. Voisimme ajatella, että työssä oppimisen arvioinnissa tämän peilin merkitys kasvaa lähestyttäessä opintojen loppua – ainakin nuorisopuolella (Poikela 2003, 90–91.). Tämän peilin käyttö vaatii myös hyvää ja avointa vuorovaikutusta sekä palautteen käsittelyä kaikilta työssä oppimisen ja sen arviointiin osallistuvilta osapuolilta.

Poikelan esittämä oppimisen ja arvioinnin malli on haastava ja edellyttää oppimisprosessin suunnitelmallisuutta sekä vuorovaikutusta oppimis- ja arviointiprosessiin osallistujien kesken. Toisaalta tämän kautta arvioinnista hyötyvät sekä opiskelija, oppilaitos ja työyhteisökin, sillä jokainen toimija joutuu arvioinnin kohteeksi sekä osallistumaan jokaisen toimijan arviointiin ja ehkä sitä kautta kehittämään toimintaansa.

### 7.3 Arvioinnin merkitys oppimisprosessissa ja laajemminkin

Oppimisen arvioinnin tavoitteena on, että opiskelija tietää, mitä hän osaa ja mitä hänen on vielä opittava. Osaamisen arviointi ei koskaan saa olla sattumanvaraista vaan sitä tulee ohjata ennalta sovitut arvioinnin kohteet ja kriteerit. Niin nuorten kuin aikuistenkin ammatillisissa tutkinnoissa arvioinnin kohteet ja kriteerit määräytyvät opetushallituksen laatimista tutkinnonperusteista. Näin varmistetaan, että opiskelijan osaamista ei arvioida suhteessa muihin opiskelijoihin tai työpaikan työntekijöihin. (Hätönen 2010, 12.) Arviointiin työssä oppimisen osalta osallistuvat opiskelija, työpaikan edustaja/edustajat sekä opettaja.

Arvioinnilla tulee nähdä olevan myös laajempi yhteiskunnallinen merkitys. Arviointia ei tehdä pelkästään yhden opiskelijan osalta vaan sen tulisi olla osa yhteiskunnallista muutosta. Arviointia mietittäessä tulisi miettiä laajemmaltikin sitä millaisia tietoja, valmiuksia ja ominaisuuksia tulevaisuudessa tarvitsemme ja tukeeko arviointi niiden oppimista ja kehittymistä. (Virta 1999, 27.) Keskittymisen pelkkien tulosten arviointiin jättää oppimisprosessin merkityksettömäksi, jolloin voidaan kyseenalaistaa myös osaamisen ja oppimisen laatu. (Vuorinen 2008, 26). Varsinkin työssäoppimisen arvioinnissa korostuvat ne toiminnot ja se osaaminen, joita yksilö tulee tarvitsemaan sijoituessaan työelämäänsä ja toimiesseen siellä. Vaikka tutkinnon perusteita ja niihin liittyviä arvioinnin kohteita ja kriteerejä pyritään uusimaan työelämässä tapahtuvien muutosten myötä sekä tuomaan lähemmäksi työelämässä tarvittavia vaatimuksia, ovat ne osaltaan auttamattomasti myöhässä. Tämän vuoksi näkisimmekin, että työssä oppimisen arvioinnissa otettaisiin mukaan myös niitä kohteita, jotka voidaan katsoa tarpeelliseksi opiskelijan ammattitaidon ja –identiteetin kehittymisen kannalta, jos niitä ei tutkinnon perusteissa ole esitetty.

### 7.4 Millaista arviointia tarvitaan?

Arvioinnilla on tarkoitus ohjata, motivoida ja kannustaa opiskelijaa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä. Työssäoppimisen arviointia ei voi siis kapeakatseisesti rajata pelkästään ammattitaidon arvioinniksi vaan se ohjaa opiskelijaa myös ihmisenä kasvamisessa. Tähän prosessiin vaikuttaa koko työpaikan ilma-



piiri ja palaute, jota opiskelija saa toiminnastaan. Ammatti-ihmisenä kasvun lisäksi arvioinnin tulee tuottaa tietoa opiskelijan osaamisesta hänelle itselleen, opettajalle sekä työnantajalle. (Hätönen 2010,9).

Koska opiskelijaa ei voida pitää heti alan osaajana, on tärkeää että hänelle tehdään osaamisen arviointi työssä oppimisen alussa. Ennen oppimisjakson alkua tehtävä arviointi on diagnostista arviointia (Koppinen, Korpinen, Pollari 1994, 10). Lähtötason kartoittamisen kautta saadaan selville opiskelijan nykytilanne, mikä suuntaa opiskelua, tavoitteita ja osaamisen kehittämistä. Lähtötason kartoituksessa ei pidä pitäytyä pelkästään tieto ja taitotason mittaamisessa vaan siinä voidaan käydä läpi mm. opiskelijan oppimistyyliä, opiskeluun liittyviä mahdollisia vaikeuksia. Niinpä lähtötason kartoituksen keinoksi soveltuu erinomaisesti keskustelu, jota voidaan täydentää työpaikkaohjaajan näkemyksellä opiskelijan osaamisesta, jos hän on saanut seurata opiskelijaa erilaisten työtehtävien parissa. (Hätönen 2010, 25.) Työssäoppimisjakson alussa on myös hyvä tuoda esille ne arvioinnin menetelmät ja kriteerit, joita tullaan työssä oppimisen aikana käyttämään. Näin kaikilla työssä oppimisen osapuolilla on tasa-arvoisesti tiedossa menetelmät ja tavoitteet, joita tullaan jakson aikana käyttämään.

Alkuarvioinnissa tai jopa sitä ennen työssäoppimissuunnitelman yhteydessä olisi hyvä tehdä ns. arviointisuunnitelma, jossa esitetään, miten opiskelijoiden saavuttama osaaminen tullaan arvioimaan. Suunnitelman pohjana ovat aina perustutkinnon perusteissa olevat määräykset tutkinnon osien tavoitteista tai ammattitaitovaatimuksista, arvioinnin kohteista ja arviointikriteereistä sekä ammattitaidon osoittamistavoista. Arviointisuunnitelmassa määritellään, mitä ovat muussa osaamisen arvioinnissa käytettävät menetelmät. Arviointisuunnitelmasa määritellään, ketkä arvioivat ja osallistuvat arviointikeskusteluun. milloin tutkinnon osa toteutetaan ja arvioidaan.

Oppimisjakson aikana suorittavaa arviointia kutsutaan formatiiviseksi arvioinniksi. Työssäoppimisen aikana voidaan vielä täsmentää opiskelijan oppimistavoitteita ja mahdollisesti asettaa uusia tai tehdä korjausliikkeitä oppimisen suhteen. Viimeistään tässä vaiheessa on hyvä tiedottaa työssä oppimisen kaikkia osapuolia tulevasta päättöarvioinnista (Koppinen, Korpinen, Pollari 1994, 8.) Tämä väliarviointi on myös osittain kiinni työssä oppimisjakson pituudesta. Lyhyen

jakson aikana ei välttämättä ole tarpeellista pitää väliarviointia, mutta pidempien jaksojen aikana se on hyvinkin tarpeellinen.

Työssäoppimisen loppuvaiheessa tehtyä arviointia kutsutaan summatiiviseksi arvioinniksi (Koppinen, Korpinen, Pollari 1994, 10). Tällöin arvioidaan sitä, kuinka hyvin opiskelija on saavuttanut tavoitteena olleen osaamisen. Osaamisen arviointia voidaan toteuttaa havainnoimalla (tutkintosuoritukset, ammattiosaamisen näytöt), keskustelemalla tai kirjallisilla suorituksilla. Tässä vaiheessa on ammattiosaamisen lisäksi hyvä arvioida opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä, arvioinnin ja siinä käytettyjen menetelmien soveltuvuutta sekä koko oppimisprosessin vuorovaikutuksen toimivuutta, niin oppimisympäristön kuin myös oppilaitoksen osalta. Viimeistään päättöarviointi on myös osa oppilaitoksen laadunkehittämistä eri osapuolilta kerätyn palautteen kautta.

#### 7.4.1 Itsearviointi

Oppimisen prosessiluonteisuuden korostuessa arviointiin sisältyy usein itse- ja vertaisarviointia. Näillä arvioinnin muodoilla on tarkoitus saada oppimisprosessia näkyväksi. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden keskinäistä arviointia. Vertaisarviointi voi olla vapaamuotoista palautteen antamista tai muodollisempaa, sovittuihin kriteereihin perustuvaa arviointia. Vertaisarvioinnin harjoittaminen valmistaa opiskelijoita työelämän haasteiden vastaanottamiseen, sillä työelämässä korostuu taito antaa ja vastaanottaa palautetta. (Vuorinen 2008, 20.)

Itsearviointi on tärkeä ammatti- ja työelämätaito, niin oman kuin työyhteisön toiminnan kehittämisen kannalta. Ihmisen taito selvitä uusista, yllättävistä tilanteista perustuu pitkälti itsearviointiin. Näistä näkökulmista katsottuna opiskelijan itsearvioinnilla on paikkansa työssä oppimisen arvioinnissa. Mutta myös siitä syystä, että harvoin pelkästään yhdensuuntaisella palautteella saadaan aikaan pysyvää muutosta henkilön toiminnassa. Itsearvioinnin perustana opiskelija voi käyttää toisten antamaa palautetta ja suhteuttaa sitä omaan käsitykseen omasta toiminnastaan.

Itsearviointia voidaan opiskella ja opettaa ja siihen vaikuttavat mm. seuraavat yksilölliset ja yhteisölliset tekijät: kokemus, työkuulttuuri, asioiden näkeminen, arviointiajattelun perinteisyys, kansanluonne sekä itseluottamus ja minäkuva. Työpaikalla itsearvioinnin kehittymistä tukevat mm. kehittävä palaute, jota vasten voi peilata omaa itsearviointiaan, harjoittelu, turvallinen ilmapiiri, myönteiset kokemukset ja toisten antama malli ja esimerkki (Hätönen 2010, 26).

Itsearviointia voidaan pitää kaksivaiheisena prosessina. Opiskelijan on tiedettävä ja pohdittava ne kriteerit, joiden mukaan työssä oppimista arvioidaan ja sitten arvioitava omaa oppimistaan ja työtään näihin kriteereihin nähden. Arvioinnin kriteerit eivät välttämättä ole opiskelijalle helppoja ymmärtää, joten tarvitaan niiden aukikirjoittamista. Itsearviointiin oppiminen ja siitä oppiminen ei ole helppoa vaan edellyttää opiskelijalta, ohjaajalta omien toimintojen ja tottumisten kyseenalaistamista. Kehittävän itsearvioinnin onnistumiseksi opiskelijan on tiedostettava mm. itsensä ja omat lähtökohtansa sekä kyettävä vuorovaikutukseen keskustellakseen omista tavoitteistaan ja toimintaperiaatteistaan. Analysointi, oman toimintansa perustelevinen ja lopputuloksen arvioiminen sekä objektiivinen näkemys omasta toiminnastaan ja itsestään, ovat ominaisuuksia, joita nykyään työelämässäkin työntekijältä vaaditaan.

Kehittävän itsearvioinnin uhkana ovat puutteet oppimaan oppimisessa, arviointitilaisuuden vuorovaikutuksen yksisuuntaisuus sekä arvioinnin kohdistuminen enemmänkin pintatiedon keräämiseen. Itsearviointiin liittyy aina vastuullisuus, jonka opiskelijan on itsestään ja omasta toiminnastaan otettava. (Aho 2005, 36-37.)

#### 7.4.2 Ohjaava arviointi

Ohjaavan arvioinnin tarkoituksena on antaa opiskelijalle sellaista palautetta, jonka avulla opiskelija voi muuttaa toimintaansa siten, että hänelle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa tai ainakin toiminta saadaan suuntautumaan kohti tavoitteita. Ohjaavan arvioinnin perusta on eri osapuolten toimiva vuoropuhelu, jossa kaikkien osapuolten näkemykset ovat vertailtavissa, tarkennettavissa ja täydennettävissä. Keskustelutilanteessa molemmilla osapuolilla tulee olla mahdollisuus omien näkemystensä esittämiseen sekä kuulluksi ja ymmärretyksi tu-

lemiseen. Tämä edellyttää, että kaikilla osapuolilla on mahdollisuus tasavertaiseen arviointitilaisuuden valmistautumiseen. Arviointikeskustelu on aina toisen näkemyksen tulkintaa omasta näkemys- ja kokemusmaailmasta. Jotta mahdollisilta virhetulkinnoilta voitaisiin välttyä, hyvä keino olisi vaikkapa pyytää opiskelijaa referoimaan kuulemansa arviointi ja palaute. (Mykrä 2007, 38.)

### 7.5 Arvioinnin ”sudenkuopat” ja niiden välttäminen

Viime vuosikymmenen aikana arviointia on kehitetty yhä lähemmäksi työelämää ja arviointi siirretty autenttiseen työskentely-ympäristöön sekä yksisuuntaiseen palautteen annon sijasta on siirrytty vuorovaikutukselliseen keskusteluun. Arvioinnin kohteina ovat aidot työtehtävät, teoriaa ja työtä integroivat tehtävät sekä työyhteisön sosiaalisissa toimintaverkoissa suoritettavat tehtävät. Laajat työelämän työtehtävät suuntaavat arvioinnin vapaamuotoisempaan havainnointiin, jossa arvioijat kirjaavat ylös havaintojaan ja päätelmiään. Havainnointi kuitenkin voi olla erittäin subjektiivista sekä oman muistin varassa olevaa. Moniulotteisuutta ja luotettavuutta voidaan parantaa erilaisilla apuvälineillä tai useampaa silmäparia. (Turpeinen 1994, 50.) Yksi luotettavuuden parannuskeino on saada arvioinnista mahdollisimman läpinäkyvä.

Koska arviointi perustuu ihmisten havainnointiin ja päätelmiin meidän tiedonkäsitteily ominaisuudet saattavat vaikuttaa arviointiin. Turpeinen (1994) mainitsee mm. seuraavat ”rajoitteet”, jotka voivat vääristää arviointia; **valikoivuus**, jolloin havainnoinnissa keskitytään vaikka yhdellä tavalla ja toiset hahmotustavat sulkeutuvat tahtomatta pois sekä **tarkkaavaisuus**, jota voidaan suunnata tahtomattaan erilaisilla arviointiohjeilla, -lomakkeilla ja -kriteereillä. Toisaalta tutkinnon perusteissa olevat arvioinnin kriteerit ja kohteet ovat niitä joihin halutaankin arvioijan kiinnittävän huomiota. Koska tutkinnot eivät kuitenkaan uusiudu välttämättä samassa tahdissa kuin työelämän osaamisvaatimukset, joten pääsemekö arvioimaan työssäoppimista lainkaan uusimman tiedon ja työelämässä tarvittavien ominaisuuksien pohjalta. (Turpeinen 1994, 61.)

Näitä sudenkuoppia voidaan välttää mm. hyvällä etukäteissuunnittelulla sekä kuljettamalla kaikkien oppimisprosessiin liittyviä osatekijöitä samassa linjassa. Vuorinen (2008) tuo esiin Biggsin esittämän linjakkuuden (constructive align-

ment) oppimisen arvioinnin keskeisimmäksi periaatteeksi. Linjakkuudella hän viittaa siihen, että kaikkien opetukseen liittyvien osatekijöiden tulee edistää opiskelijoiden kognitiivisesti korkeatasoiseen ja syvälliseen ymmärrykseen tähtäävää oppimista ja osaamista. Näitä osatekijöitä ovat opetusmenetelmät, oppimiselle asetetut sisällöt ja tavoitteet, arviointikäytännöt ja -kriteerit sekä oppimis- että institutionaalinen ilmapiiri. (Vuorinen 2008, 30.) Tämä on erittäin tärkeä tekijä ajatellen koko oppimisprosessia. Tämä asettaa haasteita koko opetus- ja arviointikulttuuriin, jotta opiskelijat saadaan oppimaan refleктоivaa itsearviointia ja vuorovaikutuksellista keskustelua opettajien kanssa. Arviointia ei voida siten erottaa muusta oppimisprosessista.

## 8 YHTEENVETO

Työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa on noussut 1990-luvulla sekä 2000 – luvulla uudelleen keskiöön vakiinnuttaen paikkansa niin ammatillisten perustutkintojen kuin lisäkoulutukseen kuuluvien ammatti- ja erikoisammattitutkintojen tutkinnon perusteissa. Oppiminen on levinnyt luokkahuoneen ulkopuolelle ja työssäoppiminen nähdään merkittävänä tekijänä ammatin oppimisen ja ammattiin kasvamisen osana.

Työssäoppimisen prosessi on monitahoinen matka, jonka kohteena on aina opiskelija ja hänen opiskelulle asetetut tavoitteet. Mutta ilman opettajan (oppilaitoksen) sekä työpaikkaohjaajan (työssäoppimispaikan) aktiivista mukana oloa, työssäoppimiselle asetettuja tavoitteita ei voida saavuttaa. Tavoitteet voidaan saavuttaa hyvällä työssäoppimisjakson suunnittelulla, mikä lähtee liikkeelle jo oppilaitoksen tekemästä opetus- ja ohjaussuunnitelmasta ja jatkuu aina opiskelijan oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmaan laaditusta työssäoppimisen ohjaussuunnitelmasta tai tutkinnonsuorittamissuunnitelmasta.

Hyvät kaikkien osapuolten yhdessä laatimat ohjaussuunnitelmat määrittävät jokaisen osapuolen vastuut ja velvollisuudet, työssäoppimiselle asetetut tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi sekä tavat jolla työssäoppimista ohjataan ja arvioidaan. Etukäteen yhdessä laadittuun suunnitelmaan on myös jokaisen osapuolen helpompi sitoutua, mikä on onnistuneen työssäoppimisen yksi lähtökohta.

Vaikka työssäoppiminen on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa tutkintojärjestelmässä, uskomme että käytännöt työssäoppimisen toteuttamiseen vaihtelevat suuresti. Koko prosessin taustalla on kuitenkin aina eri osapuolten ihmis- ja oppimiskäsitykset, jotka suuntaavat käytännön toimintaamme. Työssämme käsittelemme työssäoppimisenprosessia kokemuksellisen oppimisen viitekehysten kautta niin ohjauksen kuin arvioinnin osalta. Työssäoppiminenhan on parhaimmillaan oman kokemuksen työstämistä, sisäistämistä ja yhdistämistä jo oppimaansa sekä näiden kokemusten jakamista sekä palautteen vastaanottamista ja antamista vuorovaikutuksessa muiden (työpaikkaohjaajan tai opettajan) kanssa.

Käytännössä työssäoppimisprosessin taustalla olevan oppimiskäsityksen välittäminen voi olla haastavaa niin opiskelijoiden kuin työpaikkaohjaajien kanssa sekä osittain opettajienkin. Tähän helpotusta tuo laatimamme työssäoppimisen eri osapuolille tarkoitettu teoreettisesta työstämme ja kokemuksesta nousnut ”to do –lista”, joka on helposti otettavissa käyttöön nettisivustona. Siinä on työssäoppimisprosessin eri vaiheisiin laadittu ”muistilista” jokaiselle osapuolelle, niistä asioista/toimista, joita ko. vaiheeseen kuuluu, jotta opiskelijan oppimiseen ja osaamiseen asetetut tavoitteet voitaisiin mahdollisimman hyvin saavuttaa. Punaisena lankana taustalla piilossa kulkee kokemuksellisesta oppimisesta nousevat käytännöt.

Kaiken kaikkiaan työssäoppimisen voidaan todeta olevan haastava osa tutkinnon suorittamista ja ammattiin kasvamista. Se vaatii niin oppilaitokselta kuin työelämältäkin yhteistyötä opiskelijoiden hyväksi. Yksittäisiltä toimijoilta se voi vaatia omien käsitysten muuttamista oppimisesta sekä oppilaitoksilta heittäytymistä yhteistyöhön yrityselämän kanssa. Mutta tähän täytyy meidän kaikkien olla valmiita, sillä työssäoppiminen ja omat oppimispolut ovat yhä enenevässä määrin valtaamassa tilaa tutkintorakenteista.

## LÄHTEET

Aho, U. 2005. Työpaikkaohjaaja oppimisen arvioijana oppisopimuskoulutuksessa. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.

Ammattikuntalaitos, Wikipedia, Vapaa tietosanakirja, [Viitattu 22.1.2013] , Saatavissa: <http://fi.wikipedia.org/wiki/Ammattikuntalaitos>.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: AKATIIMI.

Arkistojen portti, Oppilaitokset, [Viitattu 22.1.2013]. Saatavissa: <http://wiki.narc.fi/portti/index.php/Oppilaitokset>.

Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 6.11.1998/812.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811.

Dewey, J. 1938/1997. Experience & Education. New York: Touchstone.

Eteläpelto, A & Miettinen, R. 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus.

Frisk, T. (toim.) 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana. [pdf-tiedosto]. [Viitattu 23.2.2013]. Saatavissa: <http://www.educainstituutti.fi/media/julkaisut/tyopaikkaohjaaja-opiskelijan-ohjaajana.pdf>

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Hätönen, H. 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana. Vipuvoimaa EU:lta 2007-2013.

Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P., 2009 Työssäoppimisen lumo – Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Hämeen Ammattikorkeakoulu HAMK. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Järvinen, A & Poikela, E. 2000. Työssäoppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus (4).

Järvinen, A; Koivisto, T; Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy.

Kolb D.A. 1984. Experiential Learning. New Jersey: Prentice-Hall.

Koppinen, M., Korpinen E., Pollari J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. WSOY. Juva.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631.



Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 15.7.2005/601.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen kokemuksista. Helsinki: Hakapaino.

Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä -opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla. Opetusministeriö ja Opetushallitus. ESR.

Mäkeläinen, P. 2000. Työssäoppiminen – ohjattua ammattiin oppimista työpaikalla. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: Ps-kustannus.

Määttä Veikko, Törrönen Satu, 1999, Työssäoppimisen hyvää käytäntöä etsimässä – työssäoppimisen pilottihankkeiden kokemusten tarkastelua, Kehittyvä koulutus 8/199 Opetushallitus.

Opetushallitus. Arvioinnin opas. Ammatillinen peruskoulutus, näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2012:9.

Opetushallitus, Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, 2010. [Viitattu 27.1.2013], Saatavissa: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet).

Opetushallitus, 2011, Näyttötutkinto-opas, Oppaat ja käsikirjat 2011:4

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Poikela E. 1998, Aikuiskoulutuksen maailma-lehti 7/1998.

Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi.

Poikela, E & Öystilä, S. (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä kokeiluja ja kokemuksia. Cityoffset Oy

Pöllänen, M, 1999 Työssäoppimisen opas työpaikoille, OAJ, OPM, Palvelutyönantajat, SAK, SOPO TT, STTK, Taloudellinen tiedotustoimisto. Sävypaino.

Ruohotie, P. 2000a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

Räkköläinen M. & Uusitalo I. (toim.) 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Turpeinen, R. 1994. Ammattitaito ja sen arviointi näyttökokeissa. Työelämän tutkinnot 4/1998 Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen V.M., Valkonen S. 2005. Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi

tutkimus, Osa II. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 21.7.2005/603

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B:65.

Vuorinen, H. 2008. Oppiminen, arviointi ja opiskelun laatu yliopistossa. Pro Gradu –tutkielma. Lapin Yliopisto.

## LIITTEET

## LIITE 1

## TYÖSSÄOPPMISEN WEB-OPAS

[Työssäoppimisen Web-opas](#)

([https://dl.dropboxusercontent.com/u/27047954/Opas/to\\_ohjausmalli\\_etusivu.htm](https://dl.dropboxusercontent.com/u/27047954/Opas/to_ohjausmalli_etusivu.htm))