



Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Ammattia oppimassa,
työssäoppija työpaikalla

Erkki Hynynen
Ulla Pekkarinen
Tomi Sankari
Eija Sirviö
Teuvo Tiihonen

2008

Hynynen, Erkki
Pekkarinen, Ulla
Sankari, Tomi
Sirviö, Eija
Tiihonen, Teuvo
Ammattia oppimassa, työssäoppija työpaikalla
37 sivua + liitteet 4 sivua
Opettajankoulutuksen kehittämishanke
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Ryhmän opettaja Maarit Kolari
Huhtikuu 2008
Asiasanat työssäoppiminen, työharjoittelu, työpaikkaohjaaja

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeemme tavoitteena on tarkastella ongelmalliseksi koettuja tilanteita työssäoppimisen ohjaajan näkökulmasta eli työnantajan lähtökohdista. Erityisiksi ongelma-alueiksi olemme tutkielmassamme nostaneet oppijan aseman työpaikalla, ohjauksen laadun sekä arvioinnin. Tutkielmassamme huomioimme myös sen, kuinka työssäoppimisen arvioinnin muuttuminen näyttöarvioinniksi on koettu työpaikoilla.

Sysäys työmme aiheeksi nousi käytännön elämästä. Olimme huomanneet, että työnantajilla on suuri vastuu opiskelijoiden ohjauksesta työssäoppimisjaksoilla, mutta todellisuudessa ohjaukseen ja jopa opetukseen on usein kuitenkin vähän resursseja, motivaatiota tai koulutusta. Tavoitteenamme on oppia ymmärtämään työnantajan näkökulmaa, jolloin kukin opettaja voi hyödyntää tuloksia omassa työssään ja ehkä jatkaa kyselyä oman työnkuvan kehittämisessään.

Valitsimme kehitysprojektimme tietojenkeruumenetelmäksi yhdistetyn kyselylomakkeen ja haastattelun. Tarkastelumenetelmämme noudattelee puolistrukturoidun tutkimusmenetelmän piirteitä.

Kyselyjen tuloksista voi päätellä, että työssäoppiminen on tällä vuosituhanella vakiinnuttanut paikkansa yhtenä ammattitaidon oppimisen muotona kouluopetuksen rinnalla. Työnantajat ovat motivoituneita ohjaamaan opiskelijoita ja mieltävät itsensä ohjaajan tai jopa opettajan asemaan. Työssäoppija hyväksyttiin yleensä työyhteisön sosiaaliseen verkostoon, joskus opiskelija valitettavasti myös jopa korvasi muita työntekijöitä. Työpaikkaohjaajat kokivat saavansa tarpeeksi ohjausta oppilaitosten puolelta, mutta esittivät selkeän toiveen että jaksoiden tulisi olla nykyistä pidempiä.

Työnantajille eivät erilaiset oppimistyyliä kyselyn mukaan olleet kovin tuttuja, sitä vastoin erilaiset oppijat oli huomioitu hyvin tehtävien suunnittelussa. Merkittäviä risiiritäisyyksiä kyselyssä nousi muutamassa kohdassa: työpaikkaohjaajat kokivat usein omat resurssinsa työssäoppijan ohjaamiseen riittämättömiksi ja nuorten näyttöjen arvioinnin epäonnistuneiksi.

Sisällysluettelo

1 KEHITYSTYÖN LÄHTÖKOHDAT	4
2 TYÖSSÄOPPIMISEN TAVOITTEET	5
2.1 Tavoitteet ammatillisessa koulutuksessa.....	5
2.2 Tavoitteet työvoimapolitiittisessa koulutuksessa	6
2.3 Tavoitteet ammattikorkeakoulussa	7
3 TYÖSSÄOPPIMINEN, TOTEUTUNEET KÄYTÄNNÖT	7
3.1 Työssäoppiminen nuorten ammatillisessa koulutuksessa	7
3.2 Työharjoittelu ammattikorkeakouluissa.....	11
3.3 Työssäoppiminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja aikuisten näyttötutkinnoissa	12
4 TYÖSSÄOPPIMISEN ARVIOINTI.....	15
4.1 Ammattiosaamisen näytöt.....	16
4.2 Arvioinnin lähtökohtia	17
4.3 Näytön arvioijat.....	18
5 HANKKEEN PERUSKYSYMYKSET JA HAASTATTELUN TAVOITTEET ..	20
6 TULOKSIA	23
6.1 Työssäoppija työpaikalla.....	23
6.2 Työssäoppijan ohjaus	26
6.3 Työssäoppijan arviointi.....	30
6.4 Työssäoppiminen ja näytöt	33
7 POHDINTA.....	34
LÄHTEET	37
LIITTEET	38
LIITE 1: Haastattelulomake	

1 KEHITYSTYÖN LÄHTÖKOHDAT

Nykypäivän työelämän haasteet asettavat vaatimuksia ammattiin opiskelevien nuorten ja myös aikuisten opiskelijoiden opintoihin. Jo lähes kaikkiin tutkintotavoitteisiin opintoihin liittyy työssäoppimista, millä tarkoitetaan opiskelua työpaikalla, työpaikkaohjaajan opastuksella. Aikuisten näyttötutkinnoissa valtaosa opinnoista tapahtuu työssäoppimisjaksoilla työpaikoilla. Ammatillisten perustutkintojen uutuus, näytöt, ovat vasta muutaman vuoden vanhoja ja työssäoppimispaikoilla tehtyinä vielä uudempi käytäntö.

Tarkoituksenamme on tarkastella ongelmalliseksi koettuja tilanteita työssäoppimisen ohjaajan näkökulmasta eli työnantajan lähtökohdista. Koska työssäoppiminen kuuluu opintosuunnitelmaan, eivätkä työpaikat/yritysmaailma ole velvoitettuja sitoutumaan työssäoppimiseen, on kyseessä yleensä kolmen eri työkulttuurin yhteentörmäys: opiskelija siirtyy opinnoista työelämään omin odotuksin, opettaja odottaa pedagogista otetta ohjaukseen, työelämän edustajat taas saattavat odottaa ammatillaisen työpanosta. Jo itse lähtökohta voi olla siis hyvinkin ristiriitainen.

Erityisiksi ongelma-alueiksi olemme tutkielmassamme nostaneet oppijan aseman työpaikalla, ohjauksen laadun sekä arvioinnin. Tutkielmassamme huomioimme myös sen, kuinka työssäoppimisen arvioinnin muuttuminen näyttöarvioinniksi on koettu työpaikoilla.

Lähtökohtaisesti koemme, että työnantajilla on suuri vastuu opiskelijoiden ohjauksesta, mutta todellisuudessa ohjaukseen ja jopa opetukseen on usein kuitenkin vähän resursseja, motivaatiota tai koulutusta. Toiveenamme on oppia ymmärtämään työnantajan näkökulmaa, jolloin kukin opettaja voi hyödyntää tuloksia omassa työssään ja ehkä jatkaa kyselyä oman työnkuvan kehittämisessään.

Valitsimme kehittämisprojektimme tietojenkeruumenetelmäksi yhdistetyn kyselylomakkeen ja haastattelun. Tarkastelumenetelmämme noudattelee puolistrukturoidun tutkimusmenetelmän piirteitä.

Kyseessä on tutkielma. Toivomme kyselyn antavan lukijalle välineitä ymmärtää oman ja opiskelijan näkökulman lisäksi erityisesti työnpaikkaohjaajan näkökulman työssäoppimisen ohjaukseen. Taustalla on myös tavoite, että tämän hankkeen jälkeen voimme parantaa tulevaisuudessa työssäoppimisen ohjaajan ohjausta työpaikoilla.

2 TYÖSSÄOPPIMISEN TAVOITTEET

Työssäoppimisessa pitäisi muistaa yhä enemmän ottaa huomioon oppijan vastuu ja rooli. Työssäoppimisen tarkoituksena on tuoda oppijoille mahdollisuus oppia asioita käytännön läheisesti työelämässä ja se on koulutukseen kiinteästi kuuluva osio. Se on myös systemaattisesti ohjattua ja arvioitua opetusta. Tästä menettelystä hyötyy sekä oppilaitos että elinkeinoelämä. Työssäoppijat tulevat tutuksi työpaikoille. Työssäoppimisen aikana opiskelijat saavat tutustua työelämän lainalaisuuksiin ja he oppivat työmarkkinatietoutta. Opiskelijan opiskelumotivaatio kasvaa, kun on vaihteeksi muuttakin työtä kuin perinteinen koulunpenkissä istuminen.

Koska työssäoppimisjaksot ovat aina osa koulutusta, täytyy opettajalla olla vastuu niiden linkittämisestä opetussuunnitelman kokonaisuuteen ja hänen vastuullaan on myös valvonta niiden toteutumisesta. Työnantajalla ja hänen määräämällään työnohjaajalla on vastuu työssäoppimisjakson toteutuksesta työpaikalla ja hänen liittämistään osaksi työyhteisöä. Opiskelijan tehtävänä on yhdistää oma henkilökohtainen opetussuunnitelma ja työssäoppimisjaksot sekä omat tavoitteet. Koko työssäoppimisjakson johtaminen kuuluu opettajalle. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 7, 23,123.)

2.1 Tavoitteet ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on työelämän koulutustarpeisiin vastaaminen, työelämän kehittäminen ja nuorten ammattitaidottomien ammattitaidon nostaminen (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 31).

Koska työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa on koulutuksen järjestämis-
muoto sekä opiskelumenetelmä täytyy sen olla tavoitteellista ja ohjattua. Tavoitteena
on yhdistää koulussa hankittu teoreettinen taito ja käytännöllinen asiantuntijataito.
(Räkköläinen & Uusitalo 2001, 7, 23.)

Opetushallitus on määritellyt työssäoppimisen tavoitteiksi mm. ammattitaitoisen työ-
voiman paremman saatavuuden elinkeinoelämään, mutta toisaalta myös opiskelijoi-
den on helpompi saada työpaikka tultuaan jo tutuksi työssäoppimisjakson aikana, he
saavat myytyä itsensä työelämään. Työssäoppiminen vahvistaa ammattikoulutuksen
vetovoimaa ja arvostusta opetushallituksen tavoitteiden mukaisesti (Opetushallitus
2007).

Työssäoppiminen turvaa opiskelijoille mahdollisuuden hankkia korkeatasoinen am-
mattiosaaminen, näin turvataan myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen paikat nuoril-
le (Opetushallitus 2007).

2.2 Tavoitteet työvoimapoliittisessa koulutuksessa

Työvoimapoliittisessa koulutuksessa olevilla useimmilla opiskelijoilla on jo vankka
työkokemus tai ainakin kokemusta jostakin työalasta, näin työvoimapoliittisen koulu-
tuksen työssäoppimisella on hiukan erilainen lähtökohta. Näiden opiskelijoiden op-
pimistavoitteena on työmarkkinakelpoisuuden ja työnhakuvalmiuksien ylläpitäminen.
Tällaisessa koulutuksessa pyritään myös lisäämään työllisyyttä sekä luomaan mahdol-
lisesti uusia työpaikkoja. Työvoimapoliittisen koulutuksen työssäoppimisessa voidaan
ennakoida työelämän uusia käytäntöjä, luova toiminta ja tulevaisuuden työmarkki-
noilla tarvittavien valmiuksien edistäminen (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 38).

Aikuisten työssäoppimisessa on haasteellista sovittaa yhteen työnantajan, opiskelijan
sekä oppilaitoksen tarpeet. Henkilöt työllistyvät yksilöinä ja jokaisen opiskelijan läh-
tökohdat pitäisi pystyä sovittamaan kulloiseenkin työnantajan tarpeeseen.

2.3 Tavoitteet ammattikorkeakoulussa

Käsitys ammattikorkeakoulujen työelämäyhteydestä perustuu osaltaan ammattikorkeakouluille määriteltyyn tehtävään vastata työelämän tarpeisiin ja kehittämistehtävään. Tavoitteena on teoreettisen ja käytännön asiantuntijuuden yhdistäminen. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 23.)

Ammattikorkeakoulutusta koskevassa lainsäädännössä käytetään yhäkin nimitystä työharjoittelu, kuitenkin harjoittelussa pääpaino on oppimisessa. Työssäoppiminen käsitteenä painottaa työstä oppimista, reflektoivaa keskustelua sekä projekti- ja tiimioppimista, lisäksi oppija tekee usein oppimispäiväkirjaa sekä raportoi oppimastaan. Sen sijaan työharjoittelussa oppiminen tapahtuu mallista oppimalla esim. kokeneen työntekijän toimintaa seuraamalla. Ammattikorkeakoulutuksessa työssäoppimistavoitteet ovat vielä korkeammat kuin ammatillisessa koulutuksessa, sillä ammattikorkeakouluissa tavoitellaan kiinteitä työelämäyhteyksiä. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 22.) Pakollisen harjoittelun pituus vaihtelee ammattikorkeakouluissa koulutusaloittain 20 ja 80 opintoviikon välillä (Ahola ja muut 2005, 86).

3 TYÖSSÄOPPIMINEN, TOTEUTUNEET KÄYTÄNNÖT

3.1 Työssäoppiminen nuorten ammatillisessa koulutuksessa

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/98) 12 §:ssä todetaan, että tutkinto sisältää, sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään, ammatillisia opintoja ja niitä tukevaa työssäoppimista. Sama asia on kirjattu myös ammatillisen koulutuksen asetukseen (811/98). Laki (630/98) säätelee työpaikoilla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävästä koulutuksesta, jolla tarkoitetaan työssäoppimista sekä oppisopimuskoulutusta.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004) määritellään tutkintoon johtavan koulutuksen tehtävät, tavoitteet ja laajuus sekä keskeiset sisällöt ja arviointi. Tällä hetkellä 120 opintoviikon laajuisiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy 20 opintoviikkoa työpaikoilla tapahtuvaa työssäoppimista.

Työssäoppiminen on osa ammatilliseen peruskoulutukseen kiinteästi kuuluvia opintoja. Työssäoppiminen on aidoissa työympäristöissä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. (OPH 2004.)

Ammattikorkeakoulutusta koskevassa lainsäädännössä sitä vastoin puhutaan edelleen ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta.

Pentti Väisänen tutki väitöskirjassaan ammatillisessa perusopetuksessa olevien nuorten kokemuksia työssäoppimisesta. Tutkimuksen alkumittaukseen osallistui Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään -projektin 112 opiskelijaa kahdeksalta koulutusalueelta eri puolelta Suomea. Muutosmittauksen opiskelijat (n = 63) edustivat seitsemää koulutusala ja maantieteellisesti pääosin Pohjois-Savon maakuntaa. (Väisänen 2003.)

Kirsti Hulkari keräsi väitöskirjatutkimuksensa aineiston Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa vuosien 2001–2005 aikana kolmen Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman hankkeen yhteydessä. Hän tutki työssäoppimista laadun näkökulmasta sosiaali- ja terveysalan perustutkimuksen työssäoppimisjaksoilla. (Hulkari 2005.)

Väisänen viittaa väitöskirjassaan aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, joissa on todettu, että työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on ensiarvoisen tärkeää oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppimista tapahtuu paljon kun ollaan tekemisissä muiden työntekijöiden kanssa työpaikalla. Merkittävää oppimista tapahtuu toisten työnteon tarkkailussa ja keskusteluissa työtehtävistä ja työkokemuksista. (Väisänen 2003, 23–24.)

Samansuuntaisia tuloksia sai myös Hulkari, joka toteaa omassa tutkimuksessaan opiskelijoiden laatuksikäsityksen olleen sen, että vuorovaikutus oli laadukkaan oppimisen edellytys. Keskusteleva ja salliva työyhteisö kannusti oppimaan. (Hulkari 2005, 118.)

Viitaten aikaisempiin tutkimuksiin Väisänen puhuu avaintaidoista, ydintaidoista ja metataidoista. Ydintaidot tai ydintoiminnot ovat ammatin keskeisiä toimintoprosesseja tai toimintomalleja, jotka ovat olennaisia ammatin hallinnan kannalta. Metataitojen tehtävänä on ohjata avaintaidoissa tapahtuvaa muutosta. (Väisänen 2003, 34.)

Väisänen olettaa myös tutkimuksessaan, että opiskelijan (työssäoppijan) sopiva valmius itseohjattuun opiskeluun on eduksi työssäoppimiselle (Väisänen 2003, 60). Hulkari väitöstutkimuksessa työpaikkaohjaajat odottivat opiskelijalta sisäistä yrittäjyyttä sekä kykyä ottaa vastaan ohjausta ja pyytää sitä (Hulkari 2005, 120).

Hulkarin tutkimuksesta myös selvisi, että kaikki kolme vastaajaryhmää (opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat) olivat yhtä mieltä siitä, että opiskelijan oma aktiivisuus, oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus ovat onnistuneen työssäoppimisjakson edellytys. (Hulkari 2005, 121.)

Väitöskirjatutkimuksen loppupäätelmissä Väisänen toteaa, että opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmius on eduksi työssäoppimisen onnistumiselle. Toisaalta taas lyhyen 5 kk työssäoppimisjakson aikana ei ollut havaittu itseohjautuvuusvalmiuden kehittymistä. (Väisänen 2003, 170.)

Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ammattitaito kehittyi työssäoppimisen aikana. Myös opiskelijoiden sosiaaliset taidot kehittyivät. Väisänen tulkitsee tulokset siten, että ammatilliseen peruskoulutukseen kuuluvassa työssäoppimisessa kehittyvät inhimillinen pääoma ja siihen kiinteästi liittyvä sosiaalinen pääoma. (Väisänen 2003, 170.)

Väisänen toteaa loppupäätelmissään:

”Voitaneen tulkita, että opiskelijoiden onkin tehtävä aitoja töitä sekä suunniteltava ja kehitettävä työtään työssäoppimisen aikana. Oikeilla työpaikoilla onnistumisten ja myönteisten oppimiskokemusten myötä opiskelijoiden sisäinen motivaatio kasvaa ja opiskelijat alkavat yhä enemmän luottaa itseensä, omaan oppimiskykyynsä ja tulevaisuuteensa.” (Väisänen 2003)

Hulkari tutki laadun käsitettä työssäoppimisessa ja tuloksena:

”Eri vastaajaryhmien käsityksistä laadusta on jonkin verran näkökulmaeroja ja jännitteitä. Siinä missä opettajat korostivat suunnitelmallisuutta ja omaa rooliaan prosessin onnistumisessa, opiskelijat ja ohjaajat etsivät laadun olemusta toistensa persoonallisista olemuksista ja vuorovaikutuksesta.” (Hulkari 2005)

Hulkarin tutkimus koski sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon työssäoppimista ja nähtävästi sekä opiskelija että työpaikkaohjaaja kokivat opettajan roolin työssäoppimisjakson oppimisprosesseissa vähäiseksi.

Pääsääntöisesti opiskelijat pitivät työssäoppimisaikaa hyvänä asiana. Negatiivisina kokemuksina jotkut pitivät mm. sitä, että jaksolta ei maksettu palkkaa, työnantajat pitivät heitä palkallista henkilökuntaa korvaavina työntekijöinä eivätkä he työllistyneet työssäoppimispaikkaan (Väisänen 2003). Negatiivisina kokemuksina mainittiin myös tilanteet, joissa opiskelija jätettiin oppimaan itsestään ilman ohjausta, jolloin oppimisen laatuun ja lopputulokseen vaikuttivat vain oppilaan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus (Hulkari 2005).

Väisäsen tutkimus perustui opiskelijan kokemuksiin ja tulokset saatiin opiskelijoita haastatteleamalla. Tutkimuksessa ei otettu kantaa miten oppilaitoksen ja elinkeinoelämän yhteistyö toimi tai kehittyi työssäoppimisen aikana eikä opettajan rooliin ja sen muuttumiseen työssäoppimisen ohjauksessa.

Hulkarin tutkimuksessa haastateltiin kaikkia kolmea osapuolta, opiskelijaa, opettajaa ja työpaikkaohjaajaa. Hän keskittyi tutkimaan laatukäsitettä työssäoppimisessa sekä työssäoppimisen kehittämistä laadun näkökulmasta.

3.2 Työharjoittelu ammattikorkeakouluissa

Käsitys ammattikorkeakoulujen työelämäyhteyksistä perustuu osaltaan ammattikorkeakouluille määriteltyyn tehtävään vastata työelämän tarpeisiin ja kehittämistehtävään. Ammattikorkeakouluissa tavoitellaan kiinteitä työelämäyhteyksiä, oppilaiden työharjoittelujaksot (työssä oppimisen jaksot) ovat osa tätä.

Työssä oppimisen jaksot (harjoittelujaksot ammattikorkeakouluopinnoissa) ovat perinteisesti olleet tärkein sosialisointiväline (Ahola ja muut 2005, 86). Ammatilliseen koulutukseen on aiemmin kuulunut ajatus, että asiat voidaan ensin oppia teoriassa ja sen jälkeen opittua on voinut harjoitella (työharjoittelujakso) käytännössä, työelämässä. Tämä on näkynyt siinä, miten opintoihin liittyvä harjoittelu on oppilaitoksissa järjestetty.

Pakollisen harjoittelun pituus vaihtelee ammattikorkeakouluissa koulutusaloittain 20 ja 80 opintoviikon välillä. Tosin käytännössä 20 opintoviikon pituisen harjoittelun kesto vaihtelee 20 viikosta jopa 12 kuukauteen. (Ahola ja muut 2005, 86.)

Ahola (2005) viittaa teoksessaan aikaisempaan Dreyfusien malliin pohjautuvaan tutkimukseen sairaanhoitajien osaamisen kehitykseen (Ahola ja muut 2005, 39–43). Tutkimus osoitti selvästi, miten asiantuntijuus kehittyy työskentelemällä aidoissa sairaanhoitajan työtehtävissä ja miten sairaanhoitajan ammattitaitoisuuden suorituksen kehittymistä voitiin kuvata siirtyminä läpi tiettyjen toisistaan erottuvien tasojen.

Ahola viittaa myös aikaisempaan tutkimukseen, jossa harjoittelu määritellään kuuluvaksi opintojen varhaiseen vaiheeseen ja ammatillinen harjoittelu (työssä oppiminen) opintojen syventävään vaiheeseen (Ahola ja muut 2005, 87). Tällöin osa ammattitaitoon kuuluvasta opetuksesta oli siirretty työpaikalle, aidoissa työtilanteissa opittavaksi.

Tämä ihanteellinen tilanne saattaa jäädä tavoiteajatteluksi, koska työelämässä jatkuva resurssipula, ammattitaitoisen henkilökunnan puute ja kustannuspaineet aiheuttavat sen, että yritykset haluaisivat saada työssäoppimisjaksollekin jo valmiin ammattilaisen, jonka työhön perehdyttämiseen ei tarvitsisi uhrata liiemmin vähäisiä aikaresursseja. (Ahola ja muut 2005, 89.)

Ahola viittaa aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan yleensä vain opiskelijat ovat niitä, jotka kulkevat työelämän ja koulun rajojen ylitse ja tämä ylläpitää koulujen ja työelämän erillisyyttä. Työssäoppimiselle asetetut tavoitteet koulutuksen työelämälähtöisyydestä eivät siis täysin toteudu. Harjoittelusta saatavan työelämä tietouden tulisi vaikuttaa myös koulutuksen sisältöihin oppilaitoksissa. Ideaalitalanne olisi myös, että sekä opettajat, että työntekijät ylittäisivät koulun ja työelämän raja-aitoja ja näin vuoropuhelu saataisiin jatkuvaksi sekä toimivaksi. (Ahola ja muut 2005, 90.)

Aholan mukaan puutteena ammattikorkeakouluissa todettiin se, että usein koko koulutusohjelmatasolla on vain yksi henkilö, ns. harjoittelulehtori, vastaamassa opiskelijoiden harjoittelusta ja sen käytännöistä. Tämä ongelma oli havaittu jokaisella alalla. Harjoittelun ohjaamisen aktiivisuus vaihteli aloittain, mutta suuremmaksi osaksi ohjaus oli varsin vähäistä koulun puolelta, varsinkin kesäaikaan.

Toinen puute, minkä Ahola oli havainnut tutkimuksessaan, oli työharjoittelujakson lyhyt kesto sekä ajankohta. Pk-yrityksissä oli toivottu pidentämistä sekä harjoittelun ajoittumista myös muulle aikaa kuin oppilaitosten kesäloman ajaksi. (Ahola ja muut 2005, 91.)

3.3 Työssäoppiminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja aikuisten näyttötutkinnoissa

Näyttötutkinnot ovat erityisesti aikuisväestöä varten suunniteltu joustava tutkinnon suorittamistapa. Tiedot, taidot ja kokemus osoitetaan virallisesti hyväksytyissä tutkinnoissa, jotka muodostuvat ammattitaidon näytöistä. Ammattitaito osoitetaan käytännön tehtävissä, joita voidaan tarvittaessa täydentää suullisesti, kirjallisesti tai muilla tavoin.

Työssäoppiminen muodostaa olennaisen ja kiinteän osan aikuisten näyttöihin perustuvassa osaamisen tunnustamisessa ja kehittämisessä. Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on näyttötutkintojärjestelmän kulmakivi.

Petri Pohjonen toteaa väitöskirjassaan Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta (Tampereen yliopisto 2001) johtopäätöksensä, että jatkossa tarvitaan entistä kiinteämpää yhteistyötä ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän välillä. Hän toteaa myös, että aikuiskoulutuksen on vastattava juuri oikeaan tarpeeseen oikea-aikaisesti. (Pohjonen 2001, 84.)

Pohjosen tutkimuksen mukaan aikuiskoulutuksen etuina olivat olleet varsin pitkät työharjoittelujaksot ja työelämään valmiit opiskelijat (aikaisempaa työkokemusta takana). Opiskelijoiden työ oli ollut myös tuottavaa ja oppilaitokset olivat jopa voineet periä rahallista korvausta harjoittelujaksoista. (Pohjonen 2001, 168.)

Samansuuntaisia ovat olleet aikaisempienkin tutkimusten tulokset. Toisaalta, työpaikkojen odotukset aikuiselta työssäoppijalta ovat suuremmat kuin nuorisosta opiskelijalta. Aikuista pidetään jo jonkin tason ammattilaisena ja hänen oletetaan suoriutuvan vähintään rutiinitehtävistä työpaikalla.

Pohjonen (2001) toteaa työpaikoilla olevien aikuisopiskelijoiden olevan usein helpottamassa yrityksen työvoimapulaa ja näin oppiminen on saattanut jäädä toissijaiseksi. Tuloksena on kuitenkin saattanut olla työharjoittelujakson jälkeinen työpaikka, työllistyminen yritykseen. Näin harjoittelujakso on kohtuullisesti palvellut molempia osapuolia. Pohjosen mukaan työharjoittelija ei kuitenkaan korvaa työntekijää eikä hänen tulisikaan korvata. Näin ollen opiskelijan työstä ei tulisi maksaa korvausta, toteaa Pohjonen väitöskirjassaan. (Pohjonen 2001, 168.)

Pohjosen mielestä opettajan käyntejä työssäoppimispaikoilla ohjaamassa oppilasta ja tapaamassa työpaikkaohjaajaa estää se käytäntö oppilaitoksissa, että opettaja ottaa heti uuden ryhmän opetukseen, kun edelliset ovat lähteneet työssäoppimisjaksolle. (Pohjonen 2001, 171.)

Tämä monessa oppilaitoksessa noudatettava käytäntö estää tehokkaasti suunnitelmallisen oppilaan ohjauksen työssäoppimisjaksolla. Oppilaitoksissa ei vielä riittävästi ymmärretä työssäoppimisjakson merkitystä myös opettajan ammatillisessa kasvussa ja koulutuksen kehittämisessä. Luodut suunnitelmat eivät ole vielä jalkautumisen asteella.

Pohjonen toteaa väitöstutkimuksessaan, että turhat, liian monet lomakkeet, suunnitelmat ja todistukset ovat luoneet elinkeinoelämään oikeutetun byrokratiapelon. Tämä pelko on voitettavissa kevyellä ohjeistuksella ja vain välttämättömillä papereilla. (Pohjonen 2001, 176.)

Väitöskirjassaan Pohjonen luetteloi viranomaistoiminnan heikkoudet:

- tutkintojen perusteiden valmistuminen usein luvattoman hidasta
- tutkintotoimikuntien vanhakantaisuus

Pohjonen luetteloi myös työssäoppimisen ohjauksen voimavarojen puutteet:

- opettajilla ei ole aikaa ohjata työssäoppijoita
- opettajilla ja oppilaitoksilla ei ole mahdollisuutta kouluttaa riittävästi työpaikkaohjaajia
- pienten yritysten määrälliset ja laadulliset henkilöstöresurssit eivät riitä ohjaukseen
- tuotantoprosessit ovat usein kriittisiä (kiire, jokainen työntekijä sidottu) ja puutteet optimoitu (ahtaat tilat, niukat työvälineet)

Edelleen hän luetteloi yhteistyön kehittämisen ongelmia:

- yritykset ja oppilaitokset eivät tunne toisiaan (toiminta ja henkilöt)
- opettajat eivät pääse riittävän usein tutustumaan opetusalan työtehtäviin
- yhteissuunnittelun tarve on suuri – ei löydy yhteistä aikaa
- työharjoittelijoiden runsas (yli-)tarjonta sekoittaa markkinat – ei koordinoitua
- oppilaitosten johto ei aina ymmärrä asian merkitystä

Työssäoppimisen kehittämistä jarruttaa myös oppimiskulttuurin puute työpaikoilla:

- opetussuunnitelmat ovat edelleen koulumaisia eikä tutkintoja voi helposti suorittaa osana työtä
- elinikäisen oppimisen prosessia ei rakenneta eikä ohjata
- yritysten oman henkilöstön kehittämisohjelmat puuttuvat

- työtehtävien kehittävydestä ja työn muuttamisesta opintokokonaisuuksiin (moduuleihin) ei huolehdita (Pohjonen 2001, 176–179.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen työssäoppimista on kuitenkin jo eri projektien muodossa kehitetty ja näistä kokemuksista Pohjonen tuo esiin väitöskirjassaan mm. Mentalcenter-projektin Oulun suunnalta, baarimestarin tutkintoon valmistava koulutus Mikkeliissä, hotellialan projekti Hämeenlinnassa sekä puhdistuspalvelualan projekti Riihimäen suunnalla. (Pohjonen 2001, 187–218.)

Näissä kaikissa yritykset on otettu mukaan jo suunnitteluvaiheessa. Kokemukset ovat monimuotoisia, esiin on mm. tullut, että usein kouluttajien ammattitaito on vanhentunut ja eri vuosikymmenellä kuin työelämän vaatima taito, joistain projekteista taas on saatu lähes pelkästään myönteistä palautetta, ja opiskelijoiden työllistyminen on ollut hyvällä tasolla. Tämä kertoo vain miten monimuotoisia eri koulutusalojen koulutus- ja työssäoppimiskäytännöt ovat. Eri aloilla koulutuksen sisällöt ja työelämän vaatima ammattitaito eivät kohtaa. Työssäoppimisen rooli korostuu sekä oppilaan, että opettajan ammatillisen kehityksen välineenä.

4 TYÖSSÄOPPIMISEN ARVIOINTI

Kuten oppilaitoksessakin, myös työssäoppimispaikoilla oppimista arvioidaan. Tutkielmassamme olemme halunneet tarkastella työnantajan näkökulmaa arviointiin. Arvioinnin kriteerit tulevat työssäoppimisjaksolle aina oppilaitoksesta ja työnantajan tehtävä on arvioida annetuilla kriteereillä. Halusimme kuitenkin saada työnantajat arvottamaan eri kriteereitä ja saada siten myös tärkeää tietoa siitä, mitä työnantaja arvostaa ja arvioi. Alustava tunne tutkielman kysymyksiä suunniteltaessa oli, että työnantajat eivät varauksetta ole oppilaitosarvioinnin lähtökohtien kanssa yhtä mieltä. Erityisesti nuorten ammattiosaamisten näyttöjen arviointi kiinnosti, arviointia kun ei ole tehty kuin vasta vuosi.

4.1 Ammattiosaamisen näytöt

Koulutuksen järjestäjä ja työelämä ovat yhdessä suunnitelleet ammattiosaamisen näytöt nuorten perustutkintoihin. Opiskelijan tulee osoittaa käytännön töitä tekemällä näytöissä miten hyvin hän hallitsee opetussuunnitelmien perusteissa kuvatun ammattitaidon. (Opetushallitus 2006, 6.)

Ammatillisten perustutkintojen uutuus, näytöt, ovat vasta muutaman vuoden vanhoja ja työssäoppimispaikoilla tehtyinä vielä uudempi käytäntö. Työssäoppiminen suoritettiin ennen arviointikeskusteluilla, joilla arvioitiin yleensä koko jakson työskentelyä ja opiskelijan oppimisprosessia. Arviointikohteet olivat tuolloin: 1) ammatillinen osaaminen 2) suunnittelu- ja kehitysvalmiudet ja 3) sosiaaliset taidot. Näyttöjen myötä työelämän edustaja vaikuttaa entistä enemmän myös arvioinnin kohteeseen, tuleehan näyttökohde nyt työnantajalta. Ammattiosaamisen näyttöjen tarkoituksena on varmistaa työelämän sitoutuminen koulutuksen järjestäjän tavoitteisiin.

Jo vuonna 1998 käynnistyi ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Valtioneuvosto hyväksyi koulutuksen kehittämissuunnitelman ja asetti tavoitteeksi uudistaa toisen asteen ammatilliset tutkinnot.

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että ammattiosaamisen näytöt ovat osa ammatillisten perustutkintojen opiskelija-arviointia. (Opetushallitus 2004.)

Kansallinen näyttöaineisto sisältää tietoverkosta vapaasti saatavan opintokokonaisuuksittain suunnitellut materiaalin, jota koulutuksen järjestäjä voi käyttää ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelussa. Materiaalissa annetaan ohjeita ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua, toteutusta, arviointia ja näyttöympäristön valintaa varten sekä määritellään näytettävä osaaminen, arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. (Opetushallitus 2004.)

Nuorten perustutkintoihin tuoduilla ammattiosaamisen näytöillä on selkeä tavoite: niillä pyritään varmistamaan ja parantamaan koulutuksen laatua. Pyritään saamaan työelämä mukaan arviointiin ja opiskelijat saavuttamaan sellainen ammattitaito, jota työelämässä kulloinkin tarvitaan. Toisaalta tavoitteena on myös oppilaan ohjaus- ja tukipalvelujen kehittäminen. (Opetushallitus 2004.)

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että näyttötehtävä sovitaan työssäoppimispaikalla työnantajan kanssa. Tehtävän suunnittelu, valinta ja arviointi vaativat yhä enemmän työnantajalta perehtymistä opiskelijan opetussuunnitelmaan. Sanana näyttö johtaa hieman harhaan, sillä koulutusmaailmassa jo ennestään olevan näyttötutkinnot ovat aivan eri asia, mutta termit sekoittuvat käytännössä ja varsinkin työelämän puolella.

4.2 Arvioinnin lähtökohtia

Näyttöjen onnistumisesta työpaikoilla ei ole vielä raportoitu, ei myöskään mahdollisista arvioinnin kehittämissuunnitelmista. Näyttöjä suunniteltaessa isoksi kysymykseksi nousi opettajien huoli mahdollisen työmäärän lisääntymisestä: tulisiko koko työssäoppiminen yhä arvioida entisillä kriteereillä kun osakokonaisuus arvioidaan kuitenkin näytöllä? Kattaako näytön arviointi työssäoppimisen arvioinnin?

Ammattiosaamisen näytöt kokeilujen perusteella näyttöjen raportoitiin lisäävän opiskelijoiden opiskelumotivaatiota, koska aidoissa työelämän tilanteissa annetut näytöt lisäsivät koulutuksen työelämäläheisyyttä ja tehostivat koulutuksesta työelämään siirtymistä. Samoin työelämän edustajien todettiin arvostavan mahdollisuutta vaikuttaa ammatillisen koulutuksen sisältöön ja arviointitapoihin. Opettajat ovat kuitenkin päävastuussa ammattiosaamisen näyttöjen käytännön suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Opettajien näkemyksen mukaan ammattiosaamisen näytöt tiivistivät opilaitoksen yhteistyötä työelämän kanssa, motivoivat ja sitouttivat opiskelijoita sekä vaikuttivat opetusjärjestelyihin ja opetuksen sisältöön myönteisellä tavalla.

Näyttöjen merkitystä korostaa näytöistä saatava tutkintotodistukseen lisättävä näyttötodistus. Näin työnantajien merkitys opiskelijan arvioinnissa lisääntyy: ennen työssäoppimisen arviointi oli vain yksi numero muiden joukossa, nyt näytöt, jotka usein siis suoritetaan työssäoppimispaikoilla, merkitään omaan todistukseensa. Työnhakutilanteessa työnantaja saattaa arvostaa näyttötodistuksen yhtä korkealla tutkintotodistuksen kanssa. Tästäkään ei tosin vielä ole tutkittua tietoa.

Opiskelijan ja opettajan näkökulmasta näyttöjen käyttöönotto työssäoppimispaikoille monipuolistaa opiskelijan arviointia jo arviointipaikan, kuin myös tavoitteiden suhteen. Näytöt työpaikoilla tuovat arviointiin myös käytännönläheisyyttä ja toisaalta auttavat opettajia säilyttämään ja lisäämään ammattitaitoa. Työelämän näkökulmasta työssäoppimisen näyttöjen on toivottu varmistavan opiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja työelämävastaavuuden. Työssäoppiminen on kuitenkin jo ennestään helpottanut mahdollista rekrytointia ja perehdyttämistä. On siis mahdollista, että työnantajan näkökulmasta mikään ei ole muuttunut. Pahimmassa tapauksessa arviointi tehdään aivan kuten ennenkin, vain arviointilomake näyttää erilaiselta. Tämän kehittämishankeen eräs tavoite on tarkastella pienimuotoisesti työssäoppimisen arvioinnin muuttamista näyttöarvioinnin tultua pääasialliseksi arviointimenetelmäksi.

4.3 Näytön arvioijat

Nuorten perustutkintojen ammattiosaamisen arvioinnissa vaaditaan, että arvioijat ovat kyseisen ammattialan asiantuntijoita. Tämä on koulutuksen järjestäjän varmistettava.

Näyttösopimusta allekirjoitettaessa oppilaitoksen edustajan tulee vaatia ohjaajalta sekä alan koulutusta että työkokemusvuosia, tämä on uutta verrattuna perinteiseen työssäoppimiseen. Lähtökohta on myös hieman ristiriitainen: opiskelija hakee työssäoppimispaikkaa ohjatusti ja tultuaan valituksi, oppilaitoksen edustajalla on vielä vaatimuksia näytön vastaanottajalle. Näytön vastaanottajien tulee olla alan ammattilaisia, näin ollen ohjaajaksi ei voida hyväksyä ketä tahansa työpaikalta. Näytön arvioinnin tekee joko oppilaitoksen edustaja yksin tai yhdessä työnantajan kanssa.

Opiskelija on mukana keskustelussa ja tekee itsearvioinnin, mutta arvosanan antavat näytön vastaanottajat yksin tai yhdessä, näyttötoimikunnan antaman ohjeistuksen mukaisesti.

Opetushallituksen hyvinkin korkeat tavoitteet näyttöjen arvioinnin vaikutuksista opetukseen ja toisaalta kovat vaatimukset työelämän vastuunottamisesta ammatillisessa koulutuksessa ovat luonnollisesti herättäneet vastustusta niin koulutuspuolella kuin työelämässäkin. Näyttökokeilujen tulokset olivat opetushallituksen mukaan kuitenkin myönteisiä. Opetushallituksen järjestämässä valtakunnallisissa koulutuksissa opettajien puolelta tuotiin voimakkaasti huoli työelämän vastuulle jätettävän osuuden kasvamisesta ammattiosaamisen arvioinnissa.

Oph:n näyttöohjeissa toivotaan näyttöjen arvioinnin kehittävän työyhteisön osaamista ja tästäkään ei ole vielä näyttöä. Työelämästä saaduissa palautteissa on kuitenkin huomattu, että näyttöjen myötä opetukseen on tuotu työelämälähtöisempiä ratkaisuja.

Kaikille näytöille yhteistä on arviointikohteet, jotka esiteltä seuraavassa:

- 1) työprosessin hallinta
- 2) työtehtävän hallinta = työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinta
- 3) työturvallisuuden hallinta
- 4) työn perustana olevan tiedon hallinta
- 5) kaikille aloille yhteinen ydinosaaminen = oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, yhteistyötaidot, eettiset ja esteettiset taidot
- 6) yhteiset painotukset = kansainvälisyys, kestävä kehitys, teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen, yrittäjäyys, laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta, kuluttajaosaaminen sekä työsuojelusta ja terveydestä huolehtiminen.

(Opetushallitus 2006.)

5 HANKKEEN PERUSKYSYMYKSET JA HAASTATTELUN TAVOITTEET

Haastattelua suunniteltaessa on perinteisesti tehty päätös suuntautua joko kvantitatiiviseen tai kvalitatiiviseen tiedonkeruuseen. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tapa kerätä tietoja on jopa ymmärretty toistensa vastakohdiksi. Varsinkin termiin kvalitatiivinen liittyy myös muissa kulttuureissa käsitys jostain erityisen laadukkaasta, siksi sitä ei käytetä kovin laajalti kansainvälisessä tutkimuksessa. Suomessa näiden termien käyttö on hyvin syvään juurtunutta ja termejä käytetään laajasti. (Hirsjärvi ja muut 2004.)

Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tapa kerätä tietoja liittyy hyvin usein toisiinsa. Onhan se jo käytännön tilanteista tuttua, ettei näitä todellisuudessa voi erottaa toisistaan, siksi niiden pitäisi myös tutkimuksessa tukea toisiaan. Menetelmien pitäisi nimenomaan täydentää toisiaan niin tutkimuksen relevanttiuden arvioinnissa kuin laajentamaan kvantitatiivisen tutkimuksen tuloksia. Samoin voidaan kvantitatiivisten menetelmien avulla laajentaa kvalitatiivisin perustein kerättyä aineistoa käsittämään suurempaa aineistojoukkoa. Tutkimuksissa esille tulevat numeeriset aineistot ja ns. merkitykselliset osuudet sisältävät sinänsä samoja asioita ja niitä voidaankin usein selittää myös käänteisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että esim. merkitystä sisältäviä käsitteellisiä ilmiöitä voidaan ilmaista numeroin. (Hirsjärvi ja muut 2004, 126 -131.)

Tutkimuksella on aina jokin tehtävä tai tarkoitus. Tehtävän tai tarkoituksen löytämiseksi on kolme kysymystä. 1. Mikä on tutkimusongelman muoto? Pyritäänkö tapahtumaa kuvaamaan, onko se kartoittava vai tutkitaanko jonkin ilmiön vaihtelevia ilmentymiä. 2. Tarvitaanko kontrollointia tutkittaessa käyttäytymistä tai toimintoja, vai onko kohteena luonnollisesti tapahtuvia ilmiöitä? 3. Tutkitaanko nykyhetkeen vai menneisyyteen liittyviä asioita? Neljäntenä kohtana pidetään tutkimuksen tarkoitusta. Tarkoitus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. (Hirsjärvi ja muut 2004, 126 – 131.)

Haastattelun lajeja ovat strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Strukturoitu haastattelu tapahtuu lomaketta käyttäen ja täyttämällä. Menetelmän positiivinen puoli on mm. haastattelun helppous. (Hirsjärvi ja muut 2004.)

Avoimella haastattelulla on monia nimityksiä. Sitä kutsutaan myös vapaaksi haastatteluksi, syvähaastatteluksi, informaaliseksi haastatteluksi, ei-johdetuksi haastatteluksi ja strukturoimattomaksi haastatteluksi. Haastattelussa selvitetään ajatuksia, mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä. Avoin haastattelu on eräänlaista keskustelua. Haastattelun lajina se on vaativa, ammattitaitoa vaativa ja aikaa vievä. (Hirsjärvi 2001)

Teemahaastattelu on avoimen- ja lomakehaastattelun välimuoto. Tyypillistä teemahaastattelulle on, että aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelu on paljon käytetty kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden tutkimuksessa, koska se vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi 2001.)

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteellistä tutkimusta, sillä tutkimukselle on asetettu tiettyjä normeja ja arvoja, joihin sen tulisi pyrkiä. Luotettavuuskysymyksissä keskeisiä käsitteitä ovat perinteisesti olleet reliabiliteetti ja validiteetti.

Laadullisen tutkimuksen pätevyys (validiteetti) voidaan kuvata ja ymmärtää enemmin uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi. Raapaistaan aina vain tutkittavan ilmiön pintaa, tutkittavaa ilmiötä ei kyetä kuvaamaan täysin sellaisena kuin se ilmenee. (Tötö 2004.)

Samankaltainen ongelma on laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (reliabiliteetti) mietittäessä. On mietittävä, miten tutkimukseen osallistuneiden vastauksiin ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe. Käytettävät haastattelumetodit voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, samoin ajankohta, jolloin tutkimus tehdään.

Omaan työhömmä valitsimme lomakehaastattelun. Päädyimme tähän paljolti siksi, että katsoimme sen tuovan riittävän aineiston. Muutamia kysymyksiä jätimme mahdollisuuden vastata vapaasti, jotta saisimme laajemman skaalan vastauksia ja samalla varmistaisimme, että määrämuotoiset kysymykset olivat valideja. Ryhmämme ammatillinen erilaisuus ja maantieteellinen etäisyys aiheuttivat myös omat haasteensa niin haastatteluiden tekemiseen kuin tulosten tulkitsemiseen.

Tarkastelumenetelmämme noudattelee puolistrukturoidun tutkimusmenetelmän piirteitä.

Lomakkeeseen on nostettu kokemuksemme mukaan yleisimpiä työssäoppimisen ohjauksessa ilmenneitä ongelma-alueita. Pääkysymykset olivat: Mikä on työssäoppijan asema työpaikalla? Miten työpaikkaohjaaja kokee ohjauksen laadun? Miten työpaikkaohjaaja kokee arvioinnin? Kysymyksien vastaukset ovat pääasiallisesti kyllä/ei vaihtoehtoja, mutta kukin haastattelija pystyi tekemään itse haastattelutilanteessa tarkentavia kysymyksiä. Luotimme siihen, että kukin haastattelija osasi poimia tuntemassaan työssäoppimispaikassa mahdollisia tarkennuskohteita. Jokaisen osion lopussa on myös avoimia kysymyksiä.

Tulokset koottiin vaihtoehtokysymysten osalta Excel-taulukkoon määrällistä arviointia varten, avoimet kysymykset pyrimme analysoimaan kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän lähtökohdista. Haastattelukysymykset on koottu edellä mainittujen ongelma-alueiden mukaisin teemoin: työssäoppijan asema työpaikalla, ohjaus ja arviointi. Lisäksi yksi ryhmän opettaja tarkasteli työssäoppimisen arviointia nuorten ammattinäytöissä.

Kukin ryhmämme jäsenistä haastatteli 4 sellaista työnantajaa, joka on ohjannut työssäoppijoita. Tutkielmamme haastateltavat olivat seuraavilta aloilta: Mainostoimisto, paikallislehti, videokoulutusyritys, digitaalisen median tuotantoyritys, SPR-ambulanssi, lastenpäiväkoti, mekaaninen puunjalostus (kunnossapito), kaupunginpesula, kaupungin liikennelaitos, henkilöliikenne yritys, tavaraliikenneyritys, kaupungin virasto, opintotoimisto, oppilaitos, maatalousyritys, koneyritysjä/maanrakennus. Jokainen kehittämissyhmämme jäsen suoritti itsenäisesti valinnat omalla paikkakunnallaan. Valitut haastateltavat edustivat ryhmän jäsenen omaa koulutusala.

Haastattelimme yhteensä 20 työpaikkaohjaajaa (n=20). Haastattelupaikkakunnat olivat Iisalmi, Heinola, Kuhmo, Riihimäki ja Tampere. Haastattelut suoritettiin työpaikoilla ja ne kestivät keskimäärin noin tunnin. Haastateltavat olivat joko haastattelijan omien oppilaiden työpaikkaohjaajia tai haastattelijan kollegan oppilaiden työpaikkaohjaajia.

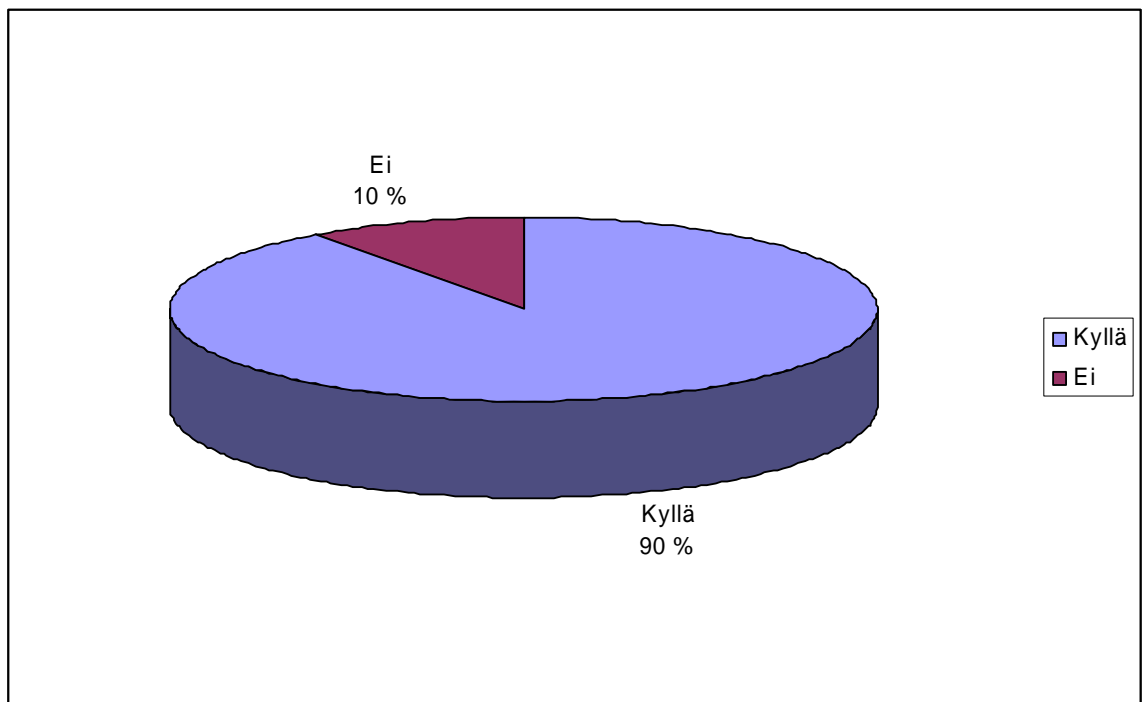
Koska kehittämissryhmämme oli maantieteellisesti hajallaan, kokoontuimme yhdeksi päiväksi tulosten analysointia varten Kuopioon, jossa tarkastelimme tuloksia yhdessä. Haastatteluiden purku tehtiin ensin, sitten analysoimme esiinnousseet kohdat ja kirjassimme ne ylös. Lopuksi kukin analysoi vielä tarkemmin tuloksista sovitun osuuden.

6 TULOKSIA

6.1 Työssäoppija työpaikalla

Haastattelimme viidellä eri paikkakunnalla työpaikkaohjaajia. Työssä oppijat edustivat eri aloja. Saamiimme tuloksia täytyy peilata otoksen suhteellisen pieneen määrään, eikä kaikenkattavia johtopäätöksiä voida luoda, mutta tulokset ovat hyvin suuntaa antavia.

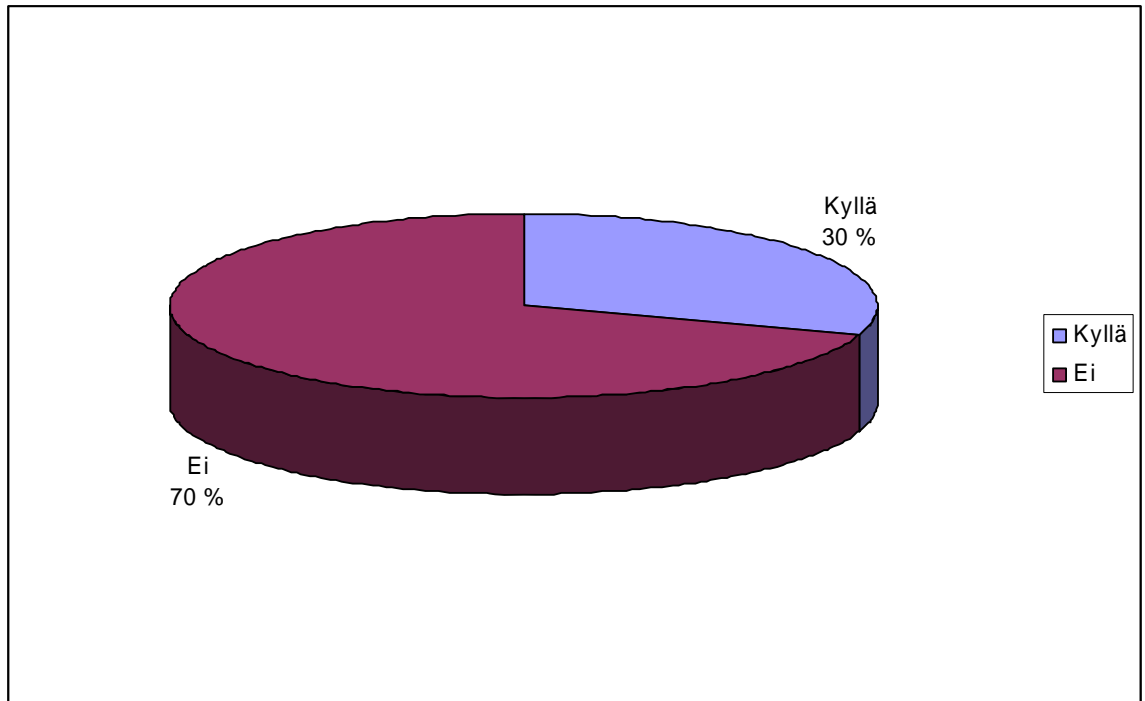
Työssäoppimisen jaksoihin oltiin tyytyväisiä, mutta useampi toivoi pidempiä kuin kuukauden jaksoja. (Kuva 1).



Kuva 1 Ovatko oppimisjakson pituus ja ajankohta sopivat? (n = 20)

Tämä vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia. Ahola oli todennut ammattikorkeakoulujen työharjoittelujaksoista, että PK-yrityksissä oli toivottu jaksojen pidentymistä (Ahola ja muut 2005).

Kun tarkasteltiin kysymystä voiko työssä oppija korvata työntekijän, kaksi kolmasosaa vastaajista oli sitä mieltä, ettei työssä oppija voi korvata työntekijää (Kuva 2).

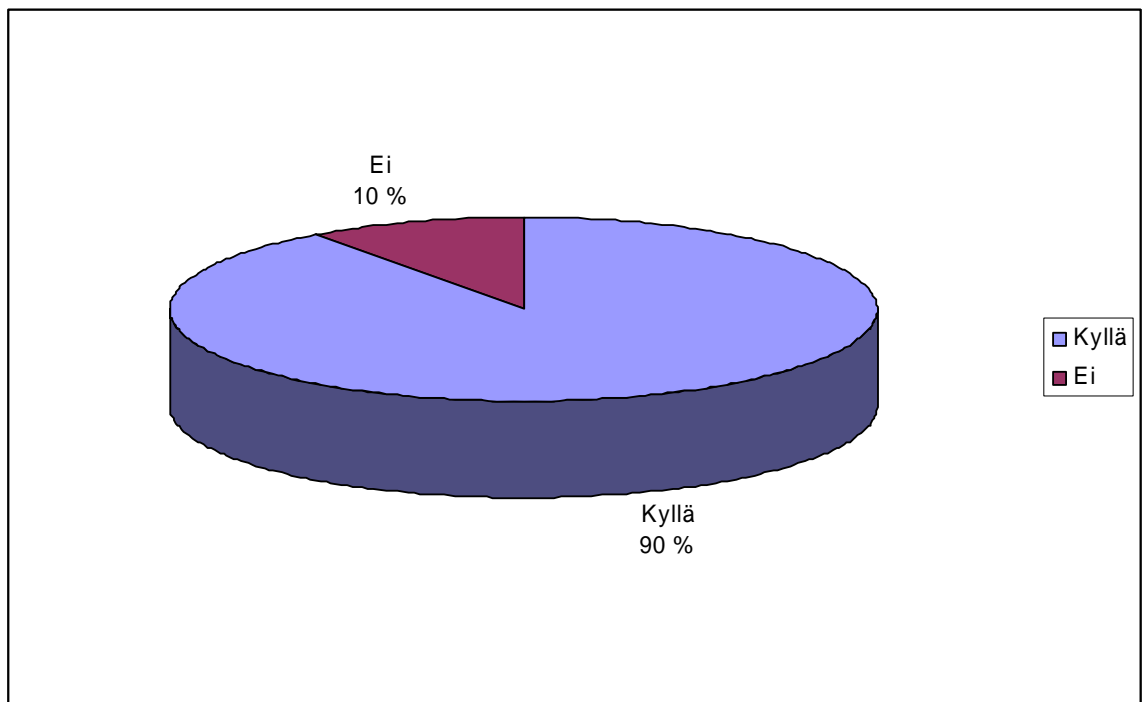


Kuva 2 Voivatko oppijat korvata työntekijän? (n = 20)

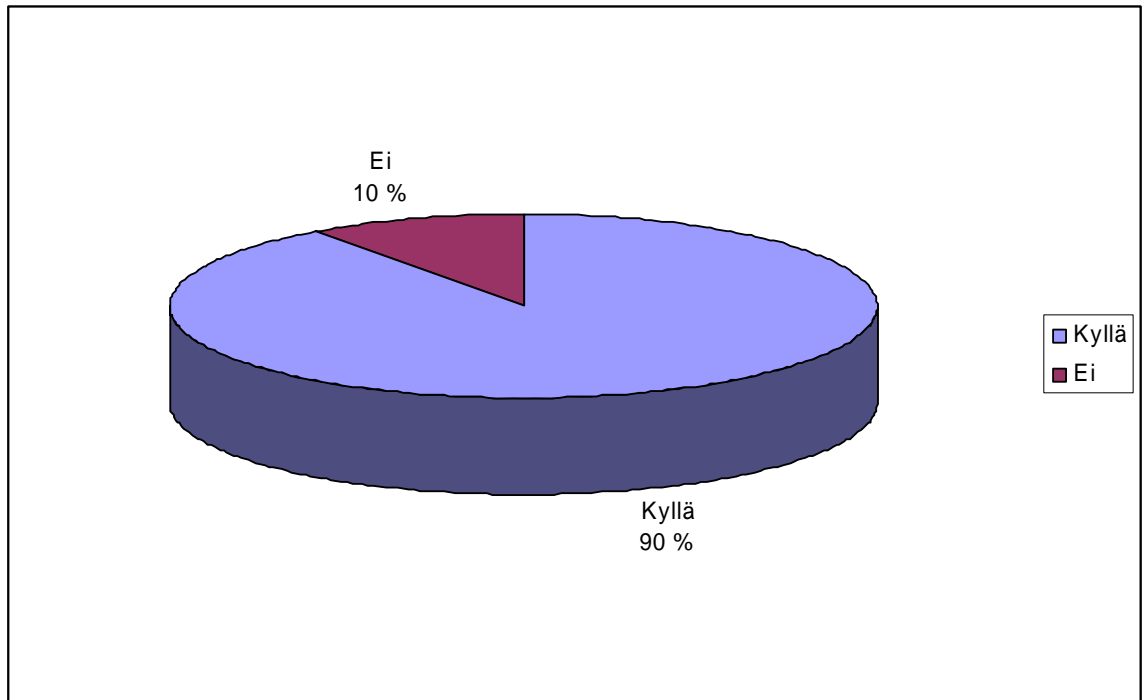
Tässä nousee esiin, että kolmasosa oli jopa sitä mieltä, että työssäoppija joko korvaa tai voi korvata vakituisen työntekijän. Mikäli tämä osuus olisi ollut vielä suurempi, tai jatkossa suurenee, kehitystä voidaan pitää huolestuttavana. Silloin työnantaja käyttää työssäoppijaa palkattomana työntekijänä, jolloin työssäoppimisen tavoitteet eivät toteudu oppijan kannalta. Muutama vastaaja koki työssäoppijan samanarvoiseksi kuin muut työntekijät. Jo 2001 Petri Pohjonen totesi väitöskirjassaan, että aikuisopiskelijat olivat usein helpottamassa yrityksen työvoimapulaa ja näin oppiminen jäi toisarvoiseksi (Pohjonen 2001). Saman totesi Väisänen väitöskirjassaan, jossa hän kirjoitti osan työnantajia pitäneen työssäoppijia palkattomana työvoimana, joka korvaa vakituisen henkilökunnan (Väisänen 2003). Tilanne ei näytä sanottavasti tästä muuttuneen parempaan suuntaan.

Toisaalta työssäoppijat voivat vapauttaa vakituista henkilökuntaa ja resursseja ammatillisesti haastavampiin ja vaativimpiin työtehtäviin. Tätä voisi myös käyttää argumenttina työssäoppimispaikkaa haettaessa. Usein työnantaja on varauksellinen ottamaan työssäoppijaa ja vetoaa, etteivät henkilökunnan resurssit riitä ohjaukseen.

Haastattelussa tuli myös ilmi, että työssäoppijoita arvostetaan ja heidät hyväksytään sosiaaliseen verkostoon (Kuvat 3 ja 4).



Kuva 3 Hyväksytäänkö työssäoppijat helposti muun henkilökunnan sosiaaliseen verkostoon? (n = 20)



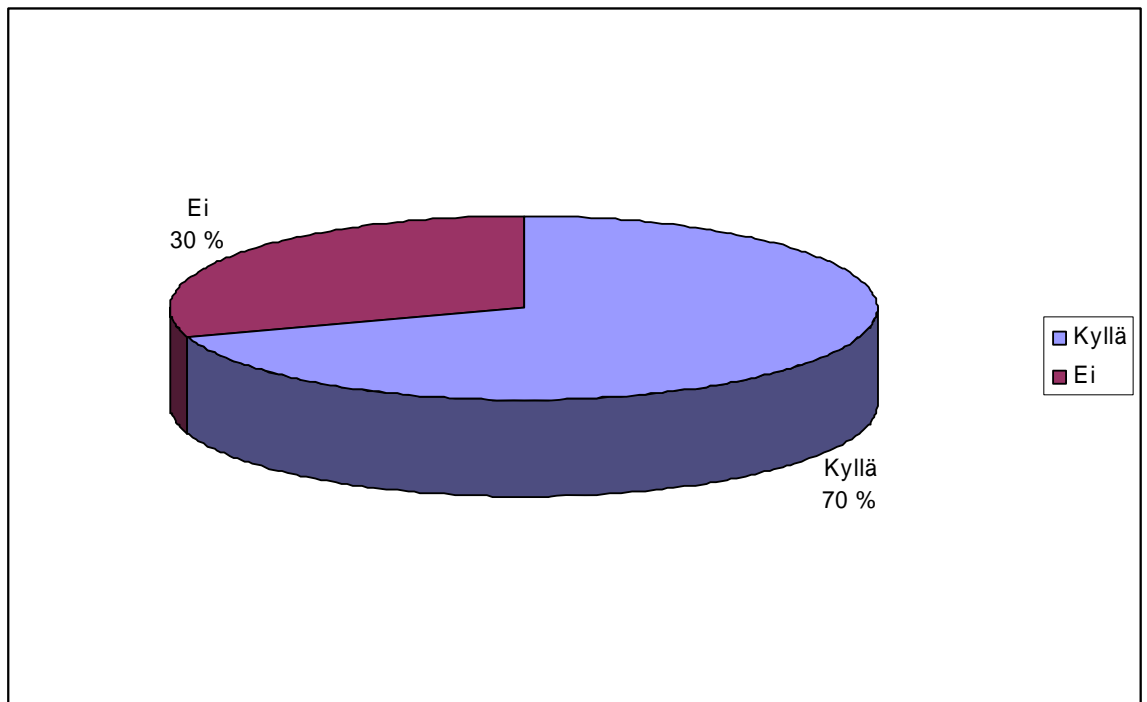
Kuva 4 Arvostetaanko työssäoppijoita? (n = 20)

Kehittämishankeryhmämme pohti, voisiko tämä olla merkki elinkeinoelämän hyvästä työllisyystilanteesta? Oppijaa ei koettu uhkana omalle työpaikalle. Olisiko tulos erilainen lamakauden aikana? Haastattelut tehtiin ympäri Suomea, joten tuloksiin ei vaikuta paikkakuntasidonnaisuus.

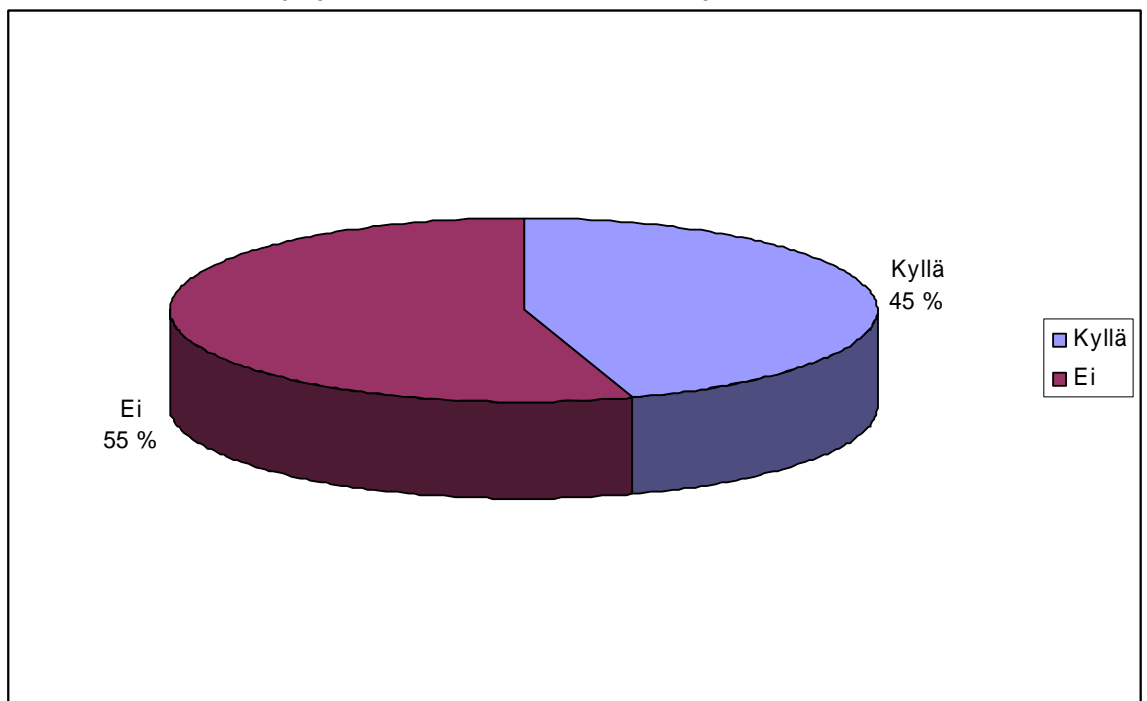
Tuloksista nousi esille, että työnantajat suurimmaksi osaksi olivat ymmärtäneet työssäoppijan aseman, kuten tavoitteissa oli määritelty. Yksi työnantajan edustaja rinnasti työssäoppijan aseman muihin työntekijöihin, vaikka vastuu ja osaaminen eivät mitenkään voi olla samalla tasolla. Osa työnantajista näki työssäoppimisen pitkänä työpaikkahaastatteluna tai mahdollisuutena muuttua ohjaajasta saavaksi osapuoleksi kun oppija oppii tekemään tehtäviä itsenäisesti.

6.2 Työssäoppijan ohjaus

Työnantajat olivat pääasiallisesti tyytyväisiä ohjaukseen, joka tuli oppilaitoksen puolelta, mutta yli puolet koki kuitenkin, ettei heillä itsellään ollut riittävästi aikaa ohjata työssäoppijaa (Kuvat 5 ja 6).



Kuva 5 Onko ohjaaja saanut riittävästi koulutusta ohjaamiseen? (n = 20)

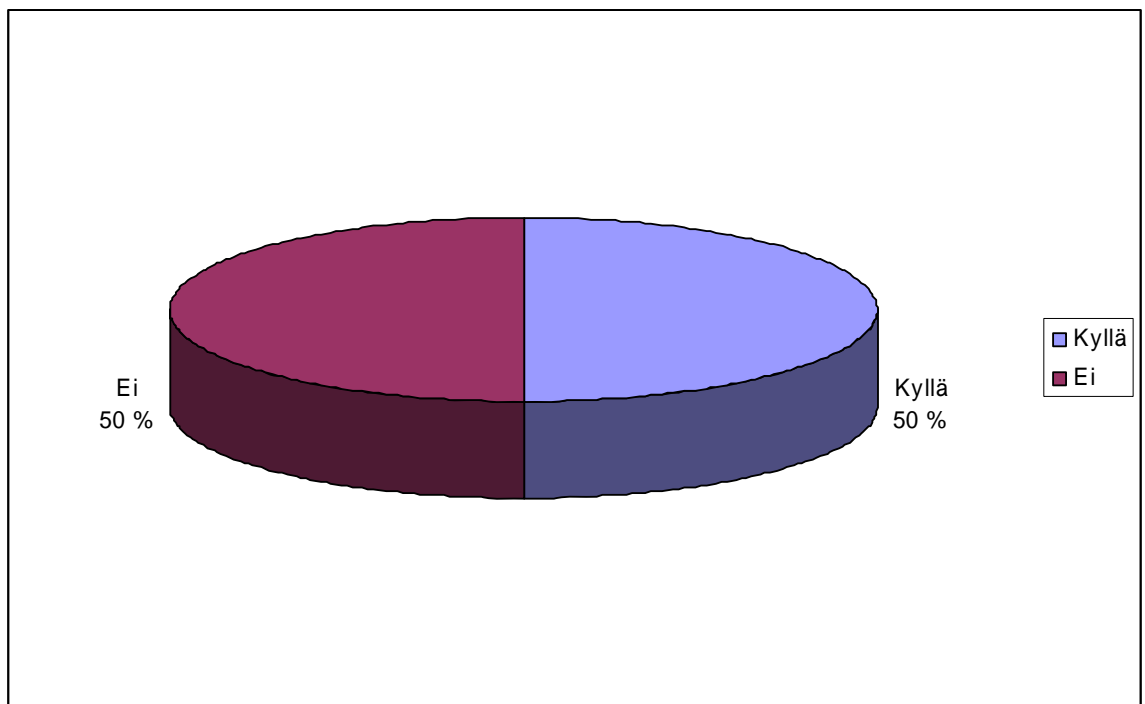


Kuva 6 Onko työnantajalla/ohjaajalla riittävästi aikaa ohjata työssäoppijoita? (n = 20)

Tämä oli täysin vastakkainen tulos Petri Pohjosen vuonna 2001 tekemän tutkimuksen kanssa. Hänen tutkimuksessaan työnantajat olivat kokeneet oppilaiden ohjauksen oppilaitoksen puolelta riittämättömäksi (Pohjonen 2001).

Oman tutkielmamme kannalta olisi ollut mielenkiintoista, jos samaa asiaa olisi kysytty työssäoppijoilta: onko ohjaus ollut riittävää? Ohjausta tarvittiin eniten talon tavoille opettamisessa ja uusissa tehtävissä. Esimerkkejä nousi erityisesti sellaisista tehtävistä, joihin ei ollut mahdollista valmentautua oppilaitosympäristössä (lasten leikitys, asiakasprosessit, työturvallisuusasiat, uudet tuotteet).

Halusimme tutkielmassamme myös selvittää, ovatko erilaiset oppimiskäsitykset työpaikkaohjaajille tuttuja. Puolet haastatelluista vastasi myöntävästi kysymykseen ”Ovatko erilaiset oppimiskäsitykset tuttuja?” (Kuva 7).

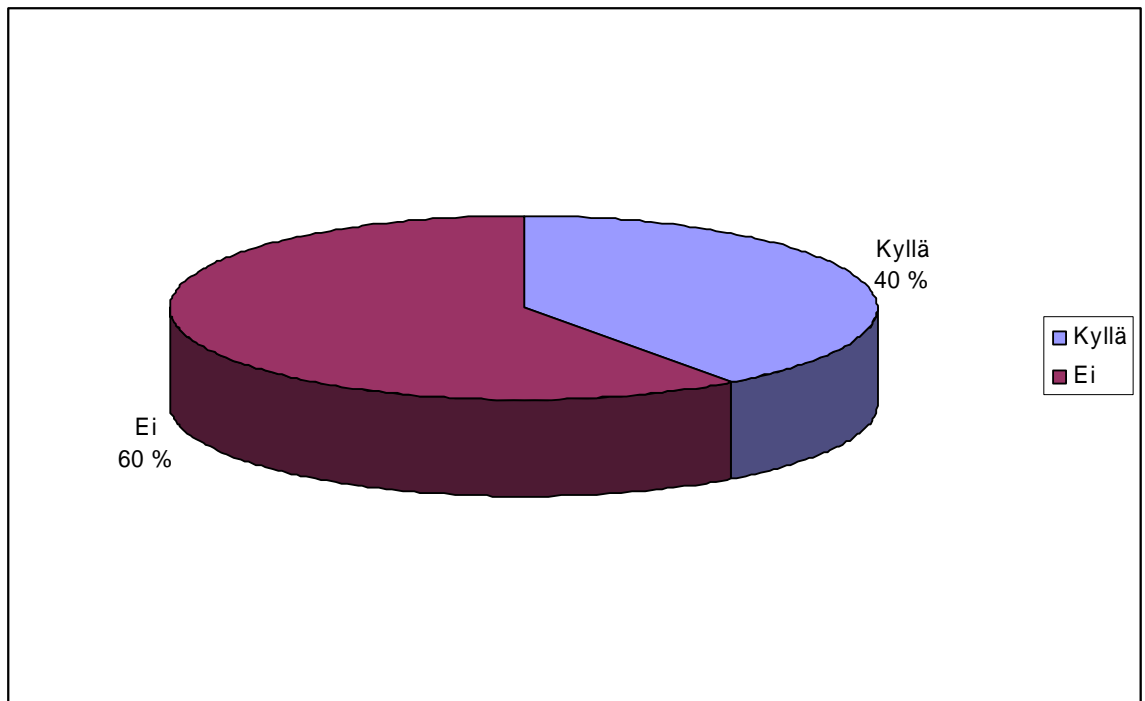


Kuva 7 Ovatko erilaiset oppimiskäsitykset tuttuja? (n = 20)

Tämän tutkielman perusteella ei voi vetää pitkälle meneviä johtopäätöksiä, mutta nostamme kuitenkin yhden haastateltavan vastaukset esimerkiksi. Kyseinen työpaikkaohjaaja vastasi, ettei tunne erilaisia oppimiskäsityksiä, mutta toisaalta hän oli selkeästi käyttänyt erityispedagogiikan menetelmiä ohjatessaan lukihäiriöistä toimistosihteeripöytäkirjantekijää. Työtehtävissä oli käytetty erivärisiä muistilappuja ja selkokielistä tehtävähkoa, jotka auttoivat työssäoppijaa hahmottamaan eri työtehtävät. Tämä osoitti omatoimista ja motivoitunutta työssäoppimisen ohjausta.

Haastatelluilla työpaikkaohjaajilla oli ollut ulkomaalaistaustaisia työssäoppijoita, työssäoppijoita, joilla oli eriasteisia lukihäiriöitä sekä yhdellä jonkin tasoisesta muistihäiriöstä kärsivä työssäoppija (edellä kerrottu esimerkki). Pääasiallisesti kaikki työnantajat ovat huomioineet ohjauksessaan nämä erilaiset oppijat yrittämällä löytää oppijalle sopivia työtyylejä. Tehtäviä on eriytetty ja ohjauksessa oli esimerkkejä vahvuuksien hyödyntämisestä ja heikkouksien tukemisesta.

Työntajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, ettei työssäoppijoiden taidoista ollut etukäteen tarpeeksi tietoa. Ne työnantajat, jotka saivat työssäoppijat tuttujen ohjaavien opettajien kautta, kokivat järjestelmällisesti saaneensa riittävästi tietoa tutun opettajan kautta tai luottivat opettajan suositukseen (Kuva 8).



Kuva 8 Onko työssäoppijan taidoista/tiedoista riittävästi tietoa? (n = 20)

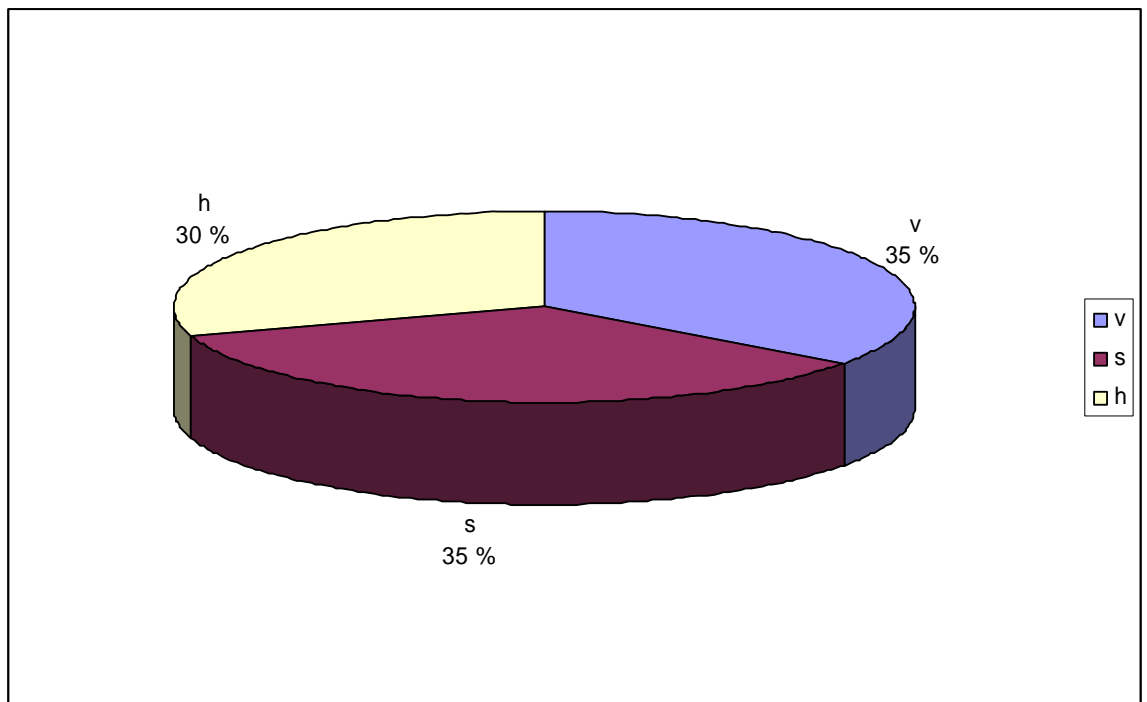
Jatkuva työssäoppimissuhde näyttäisi siis todennäköisesti olevan hyvä lähtökohta seuraavillekin työssäoppijoille. Edelliset työssäoppijat tavallaan raivaavat tietä seuraaville.

Vastaajista merkittävä osa näki roolinsa työssäoppimisen ohjauksessa opettajana, muut mentorina tai ohjaajana. Koska työssäoppiminen on opettamisen ulkoistamista työelämään, on työelämä ottanut haasteen vastaan. Tutkielman vastauksista kävi kuitenkin ilmi, ettei puolella haastatelluista ollut mitään käsitystä erilaisista oppimiskäytöksistä.

Olemmeko tahtoen tai tahtomattamme palaamassa kisällijärjestelmään? Toisin sanoen, formaalin opettamisen sijaan ammattiin oppiminen tapahtuisi työpaikalla jo ammatissa työskentelevän tarkassa ohjauksessa, opiskellen ammatin ydintaidot perusteista lähtien mallioppimista noudattaen, esimerkkiä seuraten.

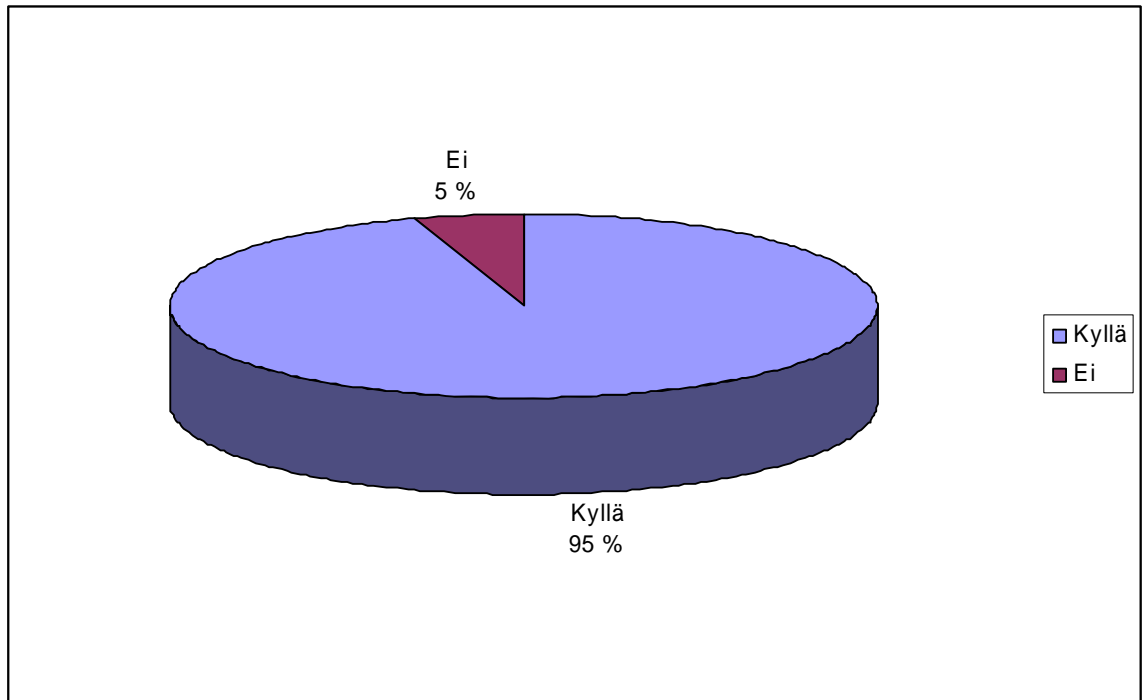
6.3 Työssäoppijan arviointi

Kysyttäessä arvioinnista, haastateltavien vastaukset jakautuivat kaikkien kolmen vaihtoehdon (helppo/vaikea/ sopiva) välille. Merkityksellistä olikin tulos arvioinnin kohteiden arvottamisessa (Kuva 9).



Kuva 9 Onko arviointi helppo (h), sopiva (s) vai vaikea (v) (n = 20)

Työpaikkaohjaajat olivat lähes kaikki antaneet palautetta työssäoppijalle työssäoppimisjakson aikana (Kuva 10).



Kuva 10 Onko oppija saanut palautetta työssäoppimisen aikana? (n = 20)

Tarkemmin kysyttäessä tämä palaute oli lähes aina suullista palautetta työtehtävistä.

Kun kysyimme mitä annetuista arviointikohteista työpaikkaohjaajat pitivät tärkeimpinä, saimme aikaisemmista tutkimuksista poikkeavia tuloksia.

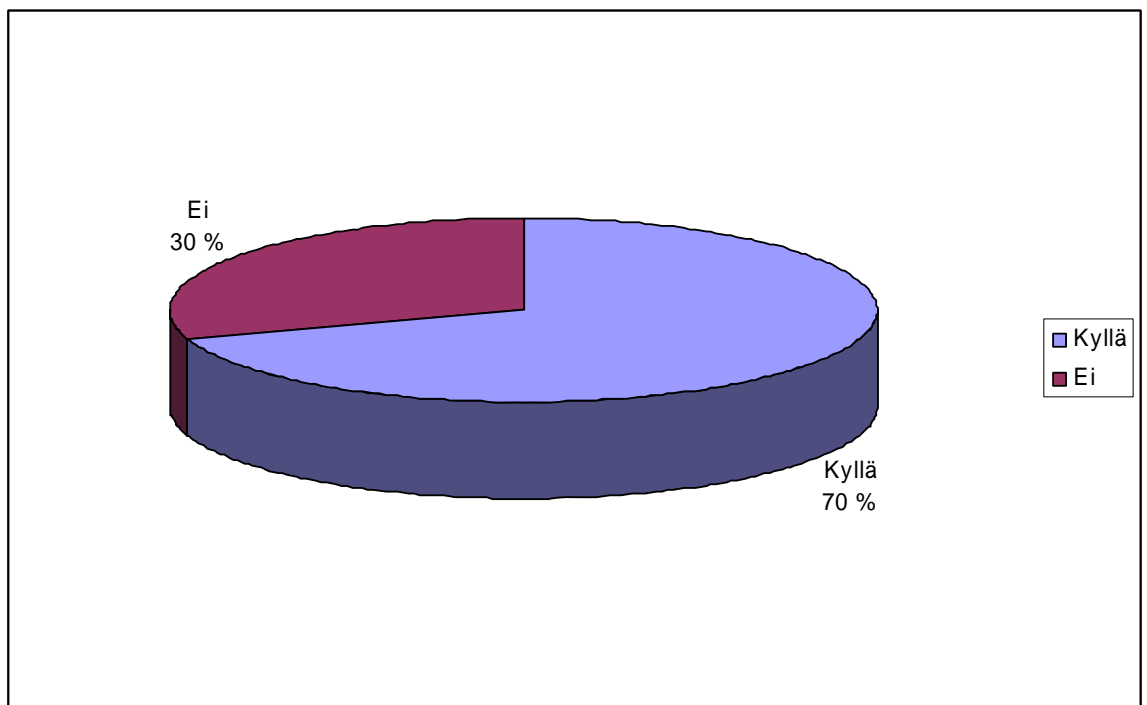
Tietojen ja taitojen soveltaminen osoittautui sekä sijapisteissä että useimmiten tärkeimmäksi arvioiduksi kriteeriksi. Hieman tuloksen luotettavuutta rasittaa kohtuullisen suuri tulosten keskihajonta.

Ammatillisissa taidoissa ja työssäoppimispaikalla opituissa taidoissa osoittautui viimeksi mainittu sijapisteissä hieman tärkeämmäksi, mutta *ammatilliset taidot* arvioitiin merkittävimäksi kuudessa vastauksessa, *työssäoppimispaikalla opitut taidot* vain kolmessa. Ammatillisten taitojen arvostuksen tärkeyttä heikentää tilastollinen keskihajonta. Neljänneksi haastateltavat arvottivat *sosiaaliset taidot*. Tämä hieman yllätti koska aiempien tutkimusten mukaan työelämän sosiaaliset taidot ovat arvotuksessa olleet kahden merkittävimmän joukossa myös työssäoppimisen tuloksellisuutta arvioidessa.

Kirsti Hulkari on todennut väitöskirjassaan, että oppimista tapahtuu silloin kun ollaan paljon tekemisissä muiden työntekijöiden kanssa työpaikalla (Hulkari 2005). Hän viittaa myös aiempiin tutkimuksiin, joissa todetaan, että työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on ensiarvoisen tärkeää oppiminen vuorovaikutuksessa.

Kaikilla mittareilla tarkasteltuna selkeästi vähiten tärkeimmäksi arviointiin nimettiin *suunnitteluvalmiudet*. Tämä viitanee siihen, että suorittavalla tasolla työnantaja ei vaadi tai edellytä suunnitteluvalmiuksia.

Arvioinnista puuttui haastateltavien mukaan työelämälähtöinen tuottavuusvastuullisuus. Todellisessa elämässä työntekijää arvioidaan hyvin pitkälle tehokkuuden ja tuottavuuden näkökulmasta. Työssäoppimisen arvioinnista tämä aspekti puuttuu lähes täysin (Kuva 11).



Kuva 11 Kohdistuuko arviointi oikeisiin kohteisiin? (n = 20)

6.4 Työssäoppiminen ja näytöt

Tutkielman näyttöosuudessa tarkasteltiin suppeasti aikuisten ammatillisia näyttöjä sekä nuorten ammatillisia näyttöjä. Näyttöjen eroja on selvitetty tämän tutkielman teoriaosuudessa (3.3 ja 4.1).

Aikuisten ammatillisissa näytöissä haastateltavat olivat tyytyväisiä arvioinnin kriteereihin ja arviointiin yleensä. Vastauksissa tuli ilmi, että tutkinnon perusteista tulevat kohteet koettiin hyväksi, muutosehdotuksia ei ehdotettu. Lähtökohta arviointiin on hieman erilainen kuin muussa työssäoppimisessä, arvioitavaa esimerkiksi kutsutaan näytön antajaksi, ei opiskelijaksi. Lisäksi aikuisten näytön antaja on usein ollut jo ennen koulutusta töissä arvioijalla, joten kokonaisnäkemys arviointiin on hyvä.

Nuorten ammatillisissa näytöissä tulokset olivat hyvin erisuuntaisia. Työnantajilla oli ollut työssäoppijoita jo aiemmin ja selkeä tulos oli, että aiempi arviointi koettiin työelämälähtoisemmäksi. Vastauksissa painotettiin sitä, että arviointi nykyisellään, näyttöinä, ei tue työnantajan näkökulmaa. Näyttö koettiin termeiltään hankalaksi ja mittaavan ”tilpehööriä”, lisäksi yhden (näyttö)tehtävän arviointi voi ohjata väärin työssäoppijan työtehtävien painottamista.

Haastateltavien mukaan on vaikea arvioida vain yhtä näyttöä, kun todellisuudessa työnantaja arvioi kuitenkin koko jaksoa, sosiaalista sopeutumista organisaatioon ja kehittymistä koko ajalla. Yksi työnantaja kritisoi myös näyttöjen päästävän työnantajan helpommalla kuin ennen, ohjaus saattaa kärsiä jos vain yksi tehtävä tarkastetaan ja arvioidaan erityisesti. Oikeassa työelämässä ei voi antaa vain yhtä tehtävää, vaan aina useampi työtehtävä päällekkäin.

Yksi työnantaja kritisoi myös sitä, että asiakaslähtöisyys tai tuottavuus, jotka ovat työelämän perusarviointikriteereitä, eivät näy arviointikohteissa vaikka arviointi näyttää monipuolisemmalta kuin ennen. Toinen painotti sosiaalisuutta, joka sellaisenaan on kadonnut arviointikriteereistä. Työnantajan mukaan ammatillisesti erinomaista työntekijää ei voida ottaa työntekijäksi jos hän ei sosiaalistu työorganisaatioon.

Mielenkiintoisinta näyttöjen arvioinnin osuudessa oli sen räikeä ristiriita Opetushallituksen perusteluihin siirtyä työssäoppimisen arvioinnissa näyttöihin. Tulokset puhuvat karua kieltä siitä, että näyttö ei olisi lainkaan onnistunut kuten suunniteltu. Työnantajat eivät koe näyttöjen vaikutusta ja arviointia työelämälähtöisiä, päinvastoin.

Näytöt ovat vain yksi arviointimenetelmä, mutta tämän tutkielman mukaan epäonnistunut uudistus. On opettajien tehtävä saada työelämän edustajat hyväksymään uusi käytäntö, mutta tämä voi johtaa kaksinkertaiseen arviointiin – tulokseen, joka ehdottomasti ei ollut näyttöjen tavoite. Jos opiskelijat huomaavat tämän, saattaa olla, että työssäoppija joutuu pyytämään työnantajalta vielä erillisen työtodistuksen.

Tutkielma on niin suppea, ettei kovin varmoja johtopäätöksiä näytöistä voi vetää, mutta tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin mitä työnantajat ovat viestittäneet nuorten ammatillisten näyttöjen tultua työssäoppimiseen ja yksi syy miksi tämä tutkielma tehtiin.

7 POHDINTA

Työssäoppiminen joko ammatillisen koulutuksen oppimisjaksolla tai myöhemmin työelämässä merkitsee työyhteisön käytäntöjen oppimista ja tilanneoppimista käytäntöihin osallistumisen kautta. Tutkielmassamme toivoimme kyselyjen antavan lukijalle välineitä ymmärtää oman ja opiskelijan näkökulman lisäksi erityisesti työnpaikkaohjaajan näkökulman työssäoppimisen ohjaukseen. Taustalla oli myös toive, että kyselyn avulla voimme parantaa tulevaisuudessa työssäoppimisen ohjaajan ohjausta työpaikoilla.

Kyselyjen tuloksista voi päätellä, että työssäoppiminen on tällä vuosituhanella vakiinnuttanut paikkansa yhtenä ammattitaidon oppimisen muotona kouluopetuksen rinnalla. Kehittämishanketyöryhmämme keskuudessa nousi tuloksia analysoidessa esiin myös kysymys: olemmeko palaamassa kisällijärjestelmään, tietoisesti tai tiedostamatta? Ollaanko jälleen palaamassa siihen, että ammattitaito opitaan työpaikoilla seuraamalla ammattitaitoisen työntekijän työskentelyä ja hankkimalla ammattitaito hänen ohjauksessaan aitoja työtehtäviä suorittaen ilman formaalia koulutusta.

Tutkielmamme vahvisti aikaisemmista tutkimuksista esiin tullutta työssäoppimisjakson pituuden ristiriitaa opetussuunnitelmien ja työelämän näkemysten välillä. Työelämän edustajat ovat edelleen sitä mieltä, että työssäoppimisjakson tulisi olla pidempi yhtäjaksoinen jakso, jotta tuloksiin päästäisiin.

Tuloksia analysoidessamme tuli huolestuttavana piirteenä esiin se, että kolmasosa vastaajista piti mahdollisena, että työssäoppija korvaa tai voisi korvata vakituisen työntekijän. Tällaisessa tilanteessa työssä oppiminen jää sivuseikaksi.

Toisaalta työssäoppija voi vapauttaa vakituista henkilökuntaa ammatillisesti haastavimpiin ja vaativimpiin tehtäviin opiskellessaan ammatin perustehtävien suorittamista.

Ehkä pienenä yllätyksenä tuloksista nousi esiin, että työssäoppijaa arvostettiin ja hänet hyväksyttiin työpaikan sosiaaliseen verkostoon. Jos näin todella on, tämä antaa erinomaiset mahdollisuudet oppia ammattitaitoon kuuluvat ydintaidot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen, työpaikoilla oleva hiljainen tieto siirtyy ammattiin oppiville sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Tuloksista kävi myös ilmi, että haastattelemamme työpaikkaohjaajat olivat tyytyväisiä oppilaitoksen puolelta tulleeseen ohjaukseen. Sitä vastoin he kokivat omat ohjauksen resurssinsa vielä riittämättömiksi. Vastausten perusteella erilaiset oppijat oli huomioitu ja heille oli yritetty löytää sopivia työtyylejä.

Vastaajista merkittävä osa näki roolinsa työssäoppimisen ohjauksessa opettajana, muut mentorina tai ohjaajana. Koska työssäoppiminen on opettamisen ulkoistamista työelämään, on työelämä ottanut haasteen vastaan.

Nuorten ammattinäyttöjen kohdalla tulokset tukivat ennakko-oletuksia. Työnantajat eivät kokeneet näyttöjen vaikutusta ja arviointia työelämälähtöisiksi vaan päinvastoin. Näytöt ovat tämän tutkielman mukaan työnantajien näkökulmasta epäonnistunut uudistus.

Kehittämishankkeen tuloksien pohdinta jätti vielä paljon avoimia kysymyksiä. Miten esimerkiksi haastattelemiemme työpaikkaohjaajien ohjattavat kokivat ohjaustilanteen tai miten he kokivat työyhteisön hyväksynnän. Emme myöskään tutkineet, miten ohjaavat opettajat kokivat ohjaustilanteiden kehittävän heidän ammattituntemustaan tai ammattitietämystään. Miten ohjaustilanne vaikutti heidän opetuksensa kehittämiseen.

Tutkielmamme, vaikka otos olikin vaatimaton ($n = 20$), sai kuitenkin aikaan sen, että tieto nuorten perustutkintojen ammattitaitonäyttöjen osittaisesta epäonnistumisesta viedään eteenpäin päättäjille. Se osaltaan auttaa kehittämään näitä näyttöjä jatkossa vastaamaan enemmän sekä työelämän, että työssäoppijan tarpeita.

Samoin tutkielmamme vahvisti aikaisempaa tietoa siitä, että työssäoppimisjakson tulee olla riittävän pitkä, jotta siitä olisi ammattitaidon kasvulle hyötyä. Työnantajat pitivät jopa viiden kuukauden jaksoja lyhyinä. Tulemme omalta osaltamme vaikuttamaan, jotta työssäoppimisjaksot saataisiin riittävän pitkiksi.

Se, että otoksemme työpaikkaohjaajat kokivat oppilaitoksen ohjauksen riittäväksi, ei saa tyynnyttää meitä. Se osoittaa vain sen, että olemme oikealla tiellä ja on syytä jatkaa työpaikkaohjausta sekä oppilaan, että työpaikkaohjaajan osalta.

LÄHTEET

- Ahola S., Kivelä S. & Nieminen M. 2005. Tekemällä oppii, työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 65.
- Hirsjärvi, P., Remes, A., Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hulkari K. 2005. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa perustutkinnossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Opetushallitus 2004. Opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2005. Työssäoppimisen käytäntöjä.
- Opetushallitus 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön.
- Opetushallitus 2007. Työssäoppimisen opas - kehittyvä työelämäyhteistyö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Räkköläinen, Mari & Uusitalo, Ilkka 2001. Työssäoppiminen ja Ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Tampere: Tammer-paino Oy
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Tampere: Vastapaino.
- Väisänen P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Väitöskirja. Joensuu yliopisto.

Haastateltava_____

Organisaatio_____

Haastattelija_____

Pvm_____

TYÖSSÄOPPIJA TYÖPAIKALLA:

1. Ovatko oppimisjakson pituus ja ajankohta sopivat?

Kyllä/ Ei (jos ei, ehdotus)

2. Voivatko oppijat korvata työntekijän?

Kyllä/Ei

3. Hyväksytäänkö työssäoppijat helposti muun henkilökunnan sosiaaliseen verkostoon?

Kyllä/Ei

4. Arvostetaanko työssäoppijoita?

Kyllä/Ei

5. Millainen on työssäoppijan asema työpaikalla?

6. Millaisissa tehtävissä/tilanteissa työssäoppija tarvitsee eniten ohjausta?

7. MUUTA?

OHJAUS:

8. Onko ohjaaja saanut riittävästi koulutusta ohjaamiseen?

Kyllä/Ei

9. Onko työnantajalla/työpaikkaohjaajalla riittävästi aikaa ohjata työssäoppijoita?

Kyllä/Ei

10. Ovatko erilaiset oppimiskäsitykset tuttuja?

Kyllä/Ei

11. Onko työssäoppijan taidoista/tiedoista riittävästi tietoa?

Kyllä/Ei

12. Miten erilaiset oppijat huomioidaan ohjauksessa? Ongelmakohtia tai esimerkkejä?

13. Millaisena näet roolisi ohjaajana?

ARVIOINTI

14. Onko arviointi HELPPO/VAIKEA/SOPIVA

15. Onko oppija saanut palautetta työssäoppimisen aikana?

Kyllä/ Ei(miten)

16. Kohdistuuko arviointi oikeisiin kohteisiin?

Kyllä/Ei

17. Mitä painottaisit/painotat arvioinnissa? (laita tärkeysjärjestykseen, aloita tärkeimmistä)

- a. ammatillisia taitoja
- b. työssäoppimispaikalla opittuja taitoja
- c. tietojen ja taitojen soveltamista
- d. suunnitteluvalmiuksia
- e. sosiaalisia taitoja

NÄYTTÖ:

18. Miten näyttöjen arviointi mielestäsi eroaa aiemmista työssäoppimisen arvioinneista?

19. Kohdistuuko arviointi oikeisiin kohteisiin?

20. Muuta?