

Anu Kemppainen

OMAN TIEN KULKIJAT TYÖSSÄOPPIJOINA

Opinnäytetyö
Kajaanin ammattikorkeakoulu
Restonomi (ylempi AMK)
Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelma
Kevät 2012



Koulutusala Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Koulutusohjelma Matkailuala
Tekijä(t) Anu Kemppainen	
Työn nimi Oman tien kulkijat työssäoppijoina	
Vaihtoehtoiset ammattiopinnot	Ohjaaja(t) Teija Vainikka Toimeksiantaja Kainuun ammattiopisto – liikelaitos Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
Aika Kevät 2012	Sivumäärä ja liitteet 77+8
<p>Tämän kehittämistehtävän tavoitteena oli löytää toimintamalli Kainuun ammattiopiston matkailu- ja ravitsemisalan oman tien kulkijoiden työssäoppimisen ohjaamisen kehittämiseksi. Työn tutkimusongelmana oli selvittää, kuinka oman tien kulkijoiden työssäoppimista ohjataan parhaalla mahdollisella tavalla ja kuinka työpaikkaohjaajia pitäisi tukea oman tien kulkijoiden ohjaamisessa. Oman tien kulkijoita ovat erityisoppijat ja nopeammin etenevät oppijat. Erityisoppijat tarvitsevat tukitoimia selvittääkseen opinnoista. Nopeammin etenevillä oppijoilla on aikaisempia opintoja tai tutkinto takanaan tai ovat muuten lahjakkaita, ja etenevät opinnoissaan muita nopeammin.</p> <p>Koulutuksen ja työelämän yhteistyö on noussut yhdeksi tärkeäksi kehittämisen kohteeksi toisella asteella. Kehittämistarpeeseen vaikuttavat nopeat työelämän muutokset ja tekniikan kehittyminen. Tiiviillä yhteistyöllä varmistetaan, että koulutus vastaa sisällöllisesti työelämän tarpeita. Tietopuolisen opetuksen lisäksi, aidossa työympäristössä tapahtuva työssäoppiminen on tehokasta ja edistää työllistymistä.</p> <p>Tutkimuksessa käytettiin lähdeaineistona työssäoppimista sekä erityisoppijoita ja lahjakkaita oppijoita käsittelevää kirjallisuutta sekä aikaisempia tutkimuksia näistä aiheista. Tutkimus suoritettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastateltaviksi valittiin työpaikkaohjaajia, joilla on ollut työssäoppimassa oman tien kulkijoita ja oppijoita, jotka ovat oman tien kulkijoita.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Tärkeimmiksi tekijöiksi nousi suunnittelu- ja ennakkovalmistelujen vaihe, jossa luodaan edellytykset prosessin onnistumiselle. Tärkeimmäksi koettiin tavoitteiden henkilökohtaistaminen ja sopivan työssäoppimispaikan löytäminen oppijalle. Työssäoppimisjaksolla oppijan tavoitteiden ja työpaikan tarjoamien haasteiden tulee kohdata. Myös työpaikalla tulee olla mahdollisuus ohjata ja tukea oman tien kulkijoiden oppimista. Toinen merkittävä asia on oppijan sosiaalisten taitojen riittävyys työssäoppimisesta selviytymiselle. Työssäoppimisen ohjaamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan asiaa on tarkasteltava aina kokonaisuutena oppijan lähtökohdista käsin. Lopputulokseen vaikuttavat niin oppijat itse kuin työpaikkaohjaajat ja työpaikat. Merkittävässä asemassa oppimisen kannalta on oppijan oma motivaatio oppimiselle. Oppijan motivaatiota ja onnistumisen kokemuksia tulisi oppilaitoksen ja työpaikan ruokkia kaikilla mahdollisilla toimilla.</p>	
Kieli	Suomi
Asiasanat	työssäoppiminen, erilainen oppija, työpaikka oppimisympäristönä
Säilytyspaikka	<input checked="" type="checkbox"/> Verkkokirjasto Theseus <input checked="" type="checkbox"/> Kajaanin ammattikorkeakoulun kirjasto

School Tourism	Degree Programme Master Degree Programme in Tourism
Author(s) Anu Kemppainen	
Title On-the-job Training for Different Types of Learners	
Optional Professional Studies	Instructor(s) Teija Vainikka
	Commissioned by Kainuu Vocational College Tourism, Catering and Home Economics Sector
Date Spring 2012	Total Number of Pages and Appendices 77+8
<p>The purpose of this thesis was to study, how the learning of the different types of learners should be supported in order to get the best study results. Another important aspect of the research was also how the tutors manage in their work with the students.</p> <p>The students who are progressing quicker than the others and the special needs students form the group called the different types of learners. The students, who have prior learning or a degree and the talented students are quicker than the others. The special needs students have difficulties in their studies or they are slower than the others in their studies. The special needs students need measures of support to manage in their studies.</p> <p>The co-operation between education and the working life has become an important development area in the vocational training. Good co-operation will ensure that the training meets the needs of the working life. Rapid changes in the workplace and the development of technology affect the development needs. In addition to theoretical knowledge, on-the-job training in a real environment is effective and promotes employment.</p> <p>The source of the theoretical part of the thesis consisted of literature and previous studies on on-the-job-training, workplace as a learning environment, special needs learners and the gifted learners. The method of the study was qualitative. The data were gathered using half-structured thematic interviews in which workplace supervisors and different learners were interviewed.</p> <p>These studies concluded that the success of on-the-job training is influenced by many factors. The most important players are the planning and the advance preparation phase, in which the conditions of the successful process are created. Personal goals and suitable placement play the most important roles; suitable challenges must be offered to different students. Another special thing is the adequate social skills of the students. There isn't one right way to supervise studies. This must be examined in its entirety from the student's perspective. Motivation of the students also plays a big role, so the motivation and the experience of success must be encouraged in all possible ways.</p>	
Language of Thesis	Finnish
Keywords	on-the-job training, different types of learners, workplace learning environment
Deposited at	<input checked="" type="checkbox"/> Electronic library Theseus <input checked="" type="checkbox"/> Library of Kajaani University of Applied Sciences

ALKUSANAT

Tämä työ on tehty Kajaanin ammattikorkeakoulun, matkailun koulutusohjelmaan (ylempi AMK). Haluan kiittää kehittämistyöni ohjaajaa Teija Vainikkaa sekä työni toista lukijaa Pasi Korhosta opastamisesta, kannustamisesta ja arvokkaista kommentteista, joita olen saanut matkan varrella.

Kehittämistyön laatiminen oman työn ohessa on ollut pitkä, haastava ja mielenkiintoinen projekti. Tutkimuksen liittyminen omaan työhöni on kuitenkin helpottanut tutkimuksen työstämistä. Tästä mahdollisuudesta haluan kiittää Kainuun ammattiopiston, Matkailu- ja ravitsemisalalan koulutusjohtajaa Marja-Liisa Kanasta ja projektipäällikkö Leena Haposta, että sain toteuttaa kehittämistyöni omaan työympäristööni. Kiitokset kuuluvat myös työkavereilleni, jotka auttoivat aiheen valinnassa.

Suurimmat kiitokset kuuluvat aviomiehelleni Pasille ja lapsilleni, jotka ovat tukeneet ja kannustaneet minua opinnoissani ja ennen kaikkea ymmärtäneet pitkiksi venyneitä iltoja opintojen äärellä.

Tämä opinnäytetyöni päättää opiskeluni tällä erää ja on hyvä päättää seuraavan aforismin sanoin:

*Ihminen ei saisi tehdä mitään, jos hän odottaisi,
kunnes osaisi tehdä sen niin hyvin, ettei kukaan
löytäisi siitä moitteita sijaa.*

~J.H. Newman

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 OHJAUS JA OPPIMINEN	5
2.1 Ohjaus	5
2.2 Oppiminen	6
2.2.1 Oppimiskäsitys	8
2.2.2 Kokemuksellinen oppiminen	10
3 TYÖSSÄOPPINEN	13
3.1 Työssäoppimisen määritelmiä	14
3.2 Työssäoppiminen opetussuunnitelmassa ja osana ammatillista koulutusta	15
3.3 Työpaikka oppimisympäristönä	18
3.4 Työssäoppimisen prosessi	19
4 OMAN TIEN KULKIJAT TYÖSSÄOPPIJOINA	23
4.1 Erityisoppija	23
4.1.1 Oppimisvaikeudet	25
4.1.2 Käytöshäiriöt ja häiriöt sosiaalisissa taidoissa	26
4.1.3 Erityisopetus	28
4.2 Nopeammin etenevä oppija	31
4.2.1 Lahjakas oppija	32
4.2.2 Aikaisempia opintoja suorittanut oppija	35
4.3 Henkilökohtainen opetussuunnitelma	36
5 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSMENETELMÄ	39
5.1 Tapaustutkimus	39
5.2 Kvalitatiivinen tutkimus	40
5.3 Teemahaastattelu	41
5.4 Aineiston hankinta ja analysointi	44
5.5 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti	45
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	47
6.1 Taustatietoa haastateltavista	47
6.2 Toimenpiteet ennen työssäoppimisprosessin alkua	47

6.3 Toimenpiteet työssäoppimisprosessin alussa	50
6.4 Toimenpiteet työssäoppimisprosessin aikana	51
6.5 Toimenpiteet työssäoppimisprosessin lopussa	57
6.6 Työssäoppimisen yleiset järjestelyt	59
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	66
8 TOIMINTAMALLI	70
9 POHDINTA	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erilaisten oppijoiden työssäoppimista. Tutkimuksessa käytän erilaisista oppijoita nimitystä oman tien kulkijat. Oman tien kulkijoita ovat erityisoppijat eli oppijat, jotka tarvitsevat tukitoimia selvitäkseen opinnoistaan ja nopeasti etenevät oppijat, joita ovat lahjakkaat oppijat ja oppijat, joilla on aikaisempia opintoja tai tutkinto takanaan.

Työssäoppimisesta on muodostunut merkittävä osa ammatillisia opintoja. Työssäoppiminen on työpaikalla tapahtuvaa tavoitteellista ja ohjattua opiskelua, jossa oppijalle laaditaan henkilökohtainen oppimisen suunnitelma. (Opetussuunnitelman perusteet 2010, 143.) Työssäoppimiseen ja sen ohjaukseen on olemassa ohjeistukset ja tavoitteet. Nämä tavoitteet ja ohjeet eivät kuitenkaan sovellu kaikilta osin oppijoille, jotka ovat oman tien kulkijoita. Oman tien kulkijoiden työssäoppimisen suunnittelu ja ohjaaminen kaipaavat selkeää ohjeistusta sekä opettajille, mutta vaatii myös työpaikkaohjaajalta enemmän kuin yleisopetuksessa oleva oppija.

Pääministeri Matti Vanhasen II hallitus on huomioinut työssäoppimisen kehittämistarpeen ja kirjannut sen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan 2007–2012. Keskeisiksi kehittämiskohteiksi on määritelty muun muassa koulutuksen työelämävastaavuuden ja työelämäyhteyksien vahvistamisen, työpaikalla tapahtuvan opiskelun järjestämisen ja laajenevan asiakaskunnan yksilöllisten koulutustarpeiden huomioon ottamisen koulutus- ja kehittämisspalveluiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Työelämävastaavuutta tulisi lisätä kehittämällä ja laajentamalla ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimista. Pohdittavaksi nousee, millä kannusteilla ja rahoitusjärjestelyillä työpaikalla tapahtuvaa opiskelua voidaan laajentaa nykyisestä ja vahvistaa työnantajien roolia siinä. Lisäksi kehittämissuunnitelmassa kiinnitetään erityistä huomiota työpaikalla tapahtuvaan opiskelun ohjaukseen ja laadunvarmistukseen. Huomiota kiinnitetään myös työpaikkaohjaajien koulutuksen riittävään tarjontaan ja kehittämiseen. (Opetusministeriö 2007, 22, 37.)

Koulujärjestelmässä mukana pysyminen sekä luottamuksen säilyminen omiin kykyihin ovat keskeisiä nuoren myönteistä kehitystä suojaavia tekijöitä. Epäonnistuminen koulussa on vahvasti yhteydessä heikkoon sosiaaliseen selviytymiseen, mielenterveysongelmiin, epäsosiaali-

seen kehitykseen, päihteiden- ja huumeiden väärinkäyttöön, koulutusuran katkeamiseen ja työttömyysuhkaan. (Ahonen & Aro 2001, 14–15.)

Salmion ja Mäkelän (2009, 70–86) ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen riittävyttä selvittäneen tutkimuksen mukaan erityisopiskelijat, nopeat etenijät ja muuten haasteelliset oppijat, eivät ole saaneet riittävästi tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta tai tukea. Tuen ja ohjauksen määrästä on keskusteltu pitkään, mutta tutkimuksen mukaan haasteeseen ei ollut pystytty vastamaan edelleenkään, vaan tarve toimintamallien ja – tapojen sekä kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittämiseksi on entisestään kasvanut. Yhteistä näille ryhmille on yksilöllisten oppimispolkujen tarve. Sekä koulutuksen järjestäjät että opettajat pitävät yksilöllisten opetusprosessien toteuttamista tuntiresurssinäkökulmasta vaikeana haasteena.

Opinnäytetyön toimeksiantaja on Kainuun ammattiopiston (lyhennetään KAO) Matkailu- ja ravitsemisala. KAO on kunnallinen liikelaitos, joka muodostaa Kainuun maakunta – kuntayhtymän koulutustoimialan ammatillisen koulutuksen tulosalueen. Kainuun ammattiopistossa opiskellaan Hotelli- ravintola- ja catering-alan perustutkintoa (liite 1). Perustutkintoon johtava koulutus on 120 opintoviikkoa, johon sisältyy 90 opintoviikkoa ammatillisia tutkinnon osia, 20 opintoviikkoa ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia ja 10 opintoviikkoa vapaasti valittavia tutkinnon osia. Kainuun ammattiopistossa Matkailu- ja ravitsemisalalla Vimpelin yksikössä opiskellaan ensimmäisenä opiskeluvuotena Hotelli- ja ravintola- ja catering-alan perustutkinnossa alan perusteita. Tutkinnon osan nimi on Majoitus- ja ravitsemispalveluissa toimiminen. Tämän jälkeen valitaan koulutusohjelma. Asiakaspalvelun koulutusohjelmasta opiskellaan asiakaspalvelua ja myyntiä sekä annosruokien ja juomien tarjoilua. Tutkintonimike on tarjoilija. Kokin koulutusohjelmassa opiskellaan lounas- ja annosruokien valmistusta sekä toimimista erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkintonimike on kokki. Molemmissa koulutusohjelmissa voi opiskelun loppuvaiheessa valita oman kiinnostuksen mukaisesti valinnaisia tutkinnon osia, jotka suuntaavat erityyppisiin työelämän tehtäviin. Työssäoppimista on näiden kolmen vuoden aikana vähintään 24 opintoviikkoa.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on löytää toimintamalli Kainuun ammattiopiston matkailu- ja ravitsemisalan oman tien kulkijoiden työssäoppimisen ohjaamisen kehittämiseksi. Työn tutkimusongelmana on selvittää, kuinka oman tien kulkijoiden työssäoppimista ohjataan parhaalla mahdollisella tavalla ja kuinka työpaikkaohjaajia pitäisi tukea oman tien kulkijoiden ohjaamisessa. Tutkimus rajoittuu Kainuun ammattiopiston Hotelli- ravintola- ja ca-

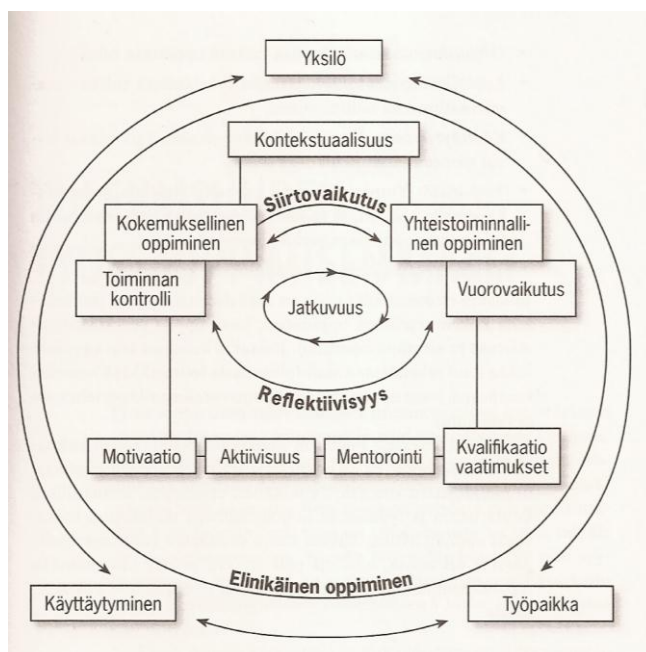
tering-alaa opiskeleviin oppijoihin, jotka ovat oman tien kulkijoita. Tästä tutkimuksesta olen jättänyt pois maahanmuuttajat, jotka ovat myös erilaisia oppijoita.

Oman tien kulkijoiden ohjaaminen kuluttaa opettajan resursseja todella paljon. Tällä hetkellä oman tien kulkijoiden ohjeistukseen Kainuun ammattiopiston, Matkailu- ja ravitsemisalalla ei ole olemassa selkeitä ohjeita, vaan jokainen opettaja toteuttaa ohjaamisen omalla tavallaan. Yleisesti koetaan, että oman tien kulkijat jäävät vähemmälle huomiolle eikä heidän työssäoppimistaan ohjata ja tueta riittävällä tasolla. Itse olen työskennellyt reilun vuoden Kainuun ammattiopistossa Matkailu- ja ravitsemisalalla työssäoppimisen parissa ja saanut jo jonkin verran kokemusta ja jonkinlaisen käsityksen oman tien kulkijoiden työssäoppimisen toteutuksesta.

Tutkimuskohdetta tarkastellaan kokemuksellisen oppimisen, työpaikka oppimisympäristönä ja erilainen oppija -käsitteiden valossa. Pohjatietona käytetään aiempaa materiaalia ja alan kirjallisuutta. Opetushallituksen materiaalilla on myös merkittävä osa tiedon lähteenä. Tutkimus suoritettiin laadullisena tutkimuksena ja tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuksessa haastateltiin työpaikkaohjaajia sekä oppijoita, jotka ovat oman tien kulkijoita.

Työn viitekehys

Työssäoppimisen kokoava viitekehys on esitetty kuviossa 1. Pohjonen (2005, 121–122) on selventänyt kuviota seuraavasti. Kontekstin keskeisin toimija ja oppimisen keskipiste on yksilö. Yksilön avulla ammatillinen koulutus, työssäoppiminen ja elinikäinen oppiminen muodostuvat toimivaksi kokonaisuudeksi. Työssäoppiminen muodostaa olennaisen osan oppijan henkilökohtaisesta opetus suunnitelmasta. Se edistää ammattitaidon ja osaamisen suunnitelmallista, jatkuvaa ja motivoitunutta kehittämistä. Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja todellisilla tehtävillä on merkittävä osa oppijan oppimisessa. Oppijan tulisi pohjata oppimansa aiemmin saadun tiedon pohjalle, jolloin oppiminen olisi tehokasta.



Kuvio 1. Työssäoppimisen kokoava viitekehys. (Pohjonen 2005, 121)

2 OHJAUS JA OPPIMINEN

Ohjus ja oppiminen liittyvät vahvasti työssäoppimiseen. Ohjaus on ”laaja yleisnimitys kouluun ja opiskeluun liittyvälle toiminnalle. Ohjaus liittyy toisiinsa teorian ja käytännön eli koulun opit ja työpaikan todelliset tehtävät”. Ohjauksen päämääränä on edistää oppijan ammatillista kasvua. Suppeampi määritelmä ohjaamisesta viittaa ”oppijan ja ohjaajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen”. Opiskelijan näkökulmasta keskeinen kysymys on; ”miten ohjaaminen tukee hänen ammatillista oppimisprosessiaan”. (Räkköläinen 2001, 104–105.)

Jokainen oppii omalla tavallaan, mutta ohjaajan tehtävä on tunnistaa oppimisen esteitä. Oppijan tehtävä on itse säädellä ja ohjata oppimistaan. Oppija joko asettaa tavoitteita tai ei aseta tavoitteita oppimiselleen, sekä päättää itse, miten osallistuu oppimisen suunnitteluun ja ylipäätensä ohjaa toimintaansa eri tilanteissa. Tavoitteellisen oppimisen kannalta olennaista on oppijan motivoituminen. Ottaako oppija vastuuta työssäoppimisjaksolla omasta oppimisestaan ja oma-aloitteisesti opinnollistamaan omaa työssäoppimisjaksoaan. (Räkköläinen 2001, 146–147.)

2.1 Ohjaus

”Ohjauksella tarkoitetaan sekä vuorovaikutteista että kasvattavaa aloittelijan ja kokeneen henkilön välistä suhdetta, jonka tarkoituksena on edistää vasta-alkajan kehitystä” (Väisänen 2003). Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan ohjauksen kohteena ovat ohjattavan ajatteluprosessit ja niiden muuttuminen ja kehittyminen. Ohjaaja auttaa ohjattavaa löytämään omat ratkaisunsa reflektiivisen ohjauksen avulla. Oppimisprosessin alkuvaiheessa ohjauksen ja tuen tarve on yleensä suurin ja sisällöltään erilaista. Alkuvaiheen kysymyksiä ovat kuka-, mitä- ja missä-kysymykset, jotka vaihtuvat oppimisprosessin edetessä miten-, kuinka- ja miksi-kysymyksiin. Helpoimmin toteutettavaa on tuen ja ohjauksen kehittäminen konkreettisiin kysymyksiin kuin oppimisprosessin ohjaus. Tämä edellyttää ohjaajalta paitsi oppimisprosessin tuntemista, sisällöllistä osaamista, mutta myös vuorovaikutustaitoja. (Mäkinen 2002b.)

Työssäoppimisessa ohjaus määritellään ”työpaikkaohjaajan ja oppijan väliseksi opetukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa keskeistä on oppiminen kokemuksen ja vuorovaikutuksen

kautta”. (Nummenmaa 1993, 82.) Prosessissa pyritään tukemaan sekä ”opiskelijan ammatillista kasvua ja kehitystä että hänen persoonallista kasvuaan” (Väisänen 2002, 239).

Nummenmaan (1993, 77) mukaan ohjattavan tarpeet ja kehitysvaihe on otettava huomioon ohjauksen tavoitetta suunniteltaessa. Ohjaajan rooli voi myös vaihdella tilanteen mukaan. Merkitystä on myös ohjaajan näkemyksellä koulutuksen päämääristä ja sillä, miten hän jäsentää ohjauksen kohteen. Lasosen (2001, 33) mukaan työssäoppimisen tehokkuuteen vaikuttavat myös työssäoppimiseen valmistautuminen ja ohjaus työpaikalla. Merkityksellistä on, että työpaikalla tiedostetaan miksi ohjataan, miten ja millä vaikutuksella ohjataan sekä kuka ohjaa.

Opetushallitus (2000) määrittelee työpaikkaohjaajan seuraavasti. ”Hän on oman alansa asiantuntija ja työntekijä, joka hallitsee laajasti tehtäväalueensa sekä työpaikan toimintatavat. Tämän ohella hänellä on kiinnostusta ja kykyä tukea nuorten ammatillista kasvua ja heidän kehittymistään. Hänellä on taito kannustaa ja motivoida opiskelijoita”. Lasonen (2001, 33) lisää tähän määrittelyyn vielä työpaikkaohjaajan kokemuksen ja sen, että työnantaja on nimennyt tietyn henkilön ohjaamaan oppijoita. Työpaikkaohjaajan tehtävään kuuluu seurata ja arvioida henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutumista ja oppijan oppimista työpaikalla.

Lasosen (2001, 34–35) mukaan ohjaussuhdetta voidaan kuvata myös ”intensiiviseksi kumppanuussuhteeksi, johon liittyy tietojen ja taitojen opettaminen, ammatillisuuteen liittyvät asiat ja itseluottamuksen vahvistaminen”. Väisänen (2003) näkee ohjauksen vielä laajempaan tehtäväkenttänä. Hänen mukaansa ohjauksen tehtävänä voi olla: sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen, tukeminen ja auttaminen. Työssäoppimisessa ohjaaminen viittaa myös siihen, että ohjattavaa ohjataan ottamaan itse vastuu oppimisestaan (Lasonen 2001, 35).

2.2 Oppiminen

”Biologisesti katsottuna oppiminen tapahtuu aivoissa ja oppimisvalmiudet riippuvat aivojen ominaisuuksista ja tilasta. Aivojen ominaisuudet ja tila selittyvät sekä perinnöllisillä että elinympäristön vuorovaikutussuhteilla”. (Ikonen 1993, 13.) Yleisesti ottaen oppimisella tarkoitetaan ”suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, tai-

doissa ja valmiuksissa sekä niiden välityksellä itse toiminnassa”. Kuitenkin on muistettava, että kaikki toiminnassa tapahtuva muutos ei johdu oppimisesta. Käyttäytymiseen vaikuttaa myös luonnolliseen kehitykseen kuuluva muuttuminen. (Ikonen 2001, 13–14.) Kauppilan (2003, 17–18) mukaan oppiminen on ”merkittävin määrätietoinen muutosprosessi, jota ihminen pyrkii itse ohjaamaan”. Oppiminen on monitahoista ja muuntuvaa, jossa oppija muokkaa tietoa. Oppiminen on sidoksissa myös aikaan ja paikkaan sekä tilanteeseen. Oppimiseen kuuluu monia eri osatekijöitä: opiskelija, opettaja, vuorovaikutus, oppimistilanne, oppimistehtävä, oppimisvälineet ja oppimisympäristö.

Perinteisesti oppimista on ajateltu asioiden muistamisena. Tämä ajattelutapa ei kuitenkaan vastaa muuttuvaa maailmaa ja työelämän muutoksia, jotka vaativat oppimaan ymmärtäen, eikä vain muistamaan mekaanisesti. Uuden ajattelutavan mukaan korostuu oppijan oma tapa muovata tietoa. Oppimista kuvataankin yksilöllisenä prosessina, jossa oppija aktiivisesti muovaa tietorakenteitaan. Oppimisessa korostetaan oppijan aktiivista osallistumista ja oppijälähtöisyyttä. Oppijan on kyettävä asettamaan tavoitteita oppimiselleen ja arvioimaan omaa oppimistaan. Opettajan roolia ei enää nähdä tiedonjakajana vaan enemmän oppimisen edistäjänä ja oppimisympäristön kehittäjänä. (Kaikkonen 2008, 30.) Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 67) näkevät oppimisen hyvin monisuuntaisena prosessina. Heidän mukaan oppimisen konteksti sisältää itse työtoiminnan, ympäristön antaman merkityksen sekä ajallisen ulottuvuuden.

Eri ihmiset oppivat asioita eri oppimistyyyleillä. Oppimistyyyleillä tarkoitetaan tapoja hankkia ja käsitellä tietoa. Prashnigin (2000, 29–31) mukaan tapa käsitellä, omaksua ja varastoida tietoa on enemmän synnynnäisempää kuin opittua. Harva on kuitenkaan tietoinen omasta oppimistyylistään ja siitä, miten parhaiten toimivat. Oppimistyyylejä voidaan jakaa usealla eri perusteella: Aistikanaviin perustuvaan, tiedon rakentamistavan mukaiseen ja tiedonhankintatavan mukaiseen tyyliin. Aistikanavien kautta tapahtuvassa tiedon vastaanottamisessa puhumme audittiivisesta, kinesteettisestä ja visuaalisista tyypeistä. Useimmat käyttävät näitä kaikkia kanavia, mutta tietyissä tilanteissa yleensä joku kanava dominoi suhteessa muihin. (Repo & Nuutinen 2003, 33–38.) Kainuun ammattiopistossa Matkailu- ja ravitsemisalalla oppimistyyliä testataan kaikille aloittaville oppijoille. Tällä hetkellä testiä ei hyödynnetä mitenkään.

Kaikkosen (2008, 35) mukaan ammatillisessa koulutuksessa oppimisella tähdätään ensisijaisesti työelämävalmiuksien hankkimiseen. Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, §5,

mom. 1) tarkentaa tätä tavoitetta seuraavasti: ”Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatinharjoittamiseen”. Sama laki määrittelee (§5, mom. 2) oppimiselle, ammatillisen kehittymisen lisäksi, yhteiskunnan jäsenyyttä painottavan tavoitteen: ”Tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehittymistä hyväksi ja tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi”.

Ammatillisen koulutuksen yhteydessä puhutaan myös elinikäisestä oppimisesta. ”Elinikäinen oppiminen on ajattelu- ja suhtautumistapa, joka korostaa oppimista kaikkina ikäkausina”. Kouluympäristön lisäksi oppimisympäristöinä nähdään ihmisen muut elämänympäristöt. Periaatteena on, että kaikilla työelämään siirtyvillä nuorilla on riittävä jatkuvan oppimisen perusta. Työssäoppiminen, ammatillinen koulutus ja työelämän tarpeet muodostavat elinikäisessä oppimisessa tiiviin yhteistyön kokonaisuuden. (Pohjonen 2005, 18, 24.)

Opetussuunnitelman perusteet (2010, 11) määrittelee elinikäisen oppimisen avaintaidoilla tarkoitettavan:

”Osaamista, jota tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden halluunotossa sekä työelämän muuttuvissa olosuhteissa selviytymisessä. Ne ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja kuvastavat yksilön älyllistä notkeutta ja erilaisista tilanteista selviytymistä. Ne lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia, ja niiden avulla opiskelijat pystyvät seuraamaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia ja toimimaan muuttuvissa oloissa. Niillä on myös suuri merkitys yksilön elämän laatuun ja persoonallisuuden kehittymiseen”.

2.2.1 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksillä on vaikutusta oppimisprosessiin, sillä ne ovat henkilökohtaisia käsityksiä siitä, mitä oppiminen on; onko se toistavaa vai kehittymiseen ja muutokseen tähtäävää (Uusikylä & Atjonen 2005, 150).

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan ”oppiminen on tietojen ja taitojen siirtämistä muuttumattomina opettajalta oppijalle”. Behaviorismin mukaisessa oppimisprosessissa oppijan rooli on olla passiivinen tiedon vastaanottaja ja opettajan rooli korostuu. Oppijalla ei ole vastuuta oppimisesta vaan vastuu on opettajalla. Behavioristinen oppimiskäsitys, joka nojaa empirismiin, ei ole soveltuva opetukseen, jossa oppilaan halutaan yhdistävän teoriaa ja käytännön taitoja sekä yhdistämään tietoa aikaisemmin opittuun. (Uusikylä & Atjonen 2005,142; Rauste-von Wright ym. 2003,148–149.) Behavioristisen opetusohjelman mukaan opetus jaettaisiin osiin ja edettäisiin osa kerrallaan eteenpäin (Rauste-von Wright ym. 2003, 150).

Humanistinen oppimiskäsitys korostaa kokonaisvaltaista kokemuksellisuutta, eheäksi ihmiseksi kasvamista, ihmisen yksilöllisyyttä, kokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista sekä luovuutta. Oppiminen perustuu omiin tavoitteisiin ja oppimishaluun, joita ohjaa hyvin vahvasti oppijan motiivit. Oppimiskäsityksessä painotetaan oppijan itseohjautuvuutta. Opettaja nähdään ”fasilitaattorina” ja tukihenkilönä, joka auttaa tarvittaessa tavoitteiden selvittämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa. Humanistiseen oppimiskäsitykseen liittyviä ajatuksia on sovellettu erityisesti aikuiskasvatuksen piirissä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003. 198–200; Patrikainen 1999, 153.)

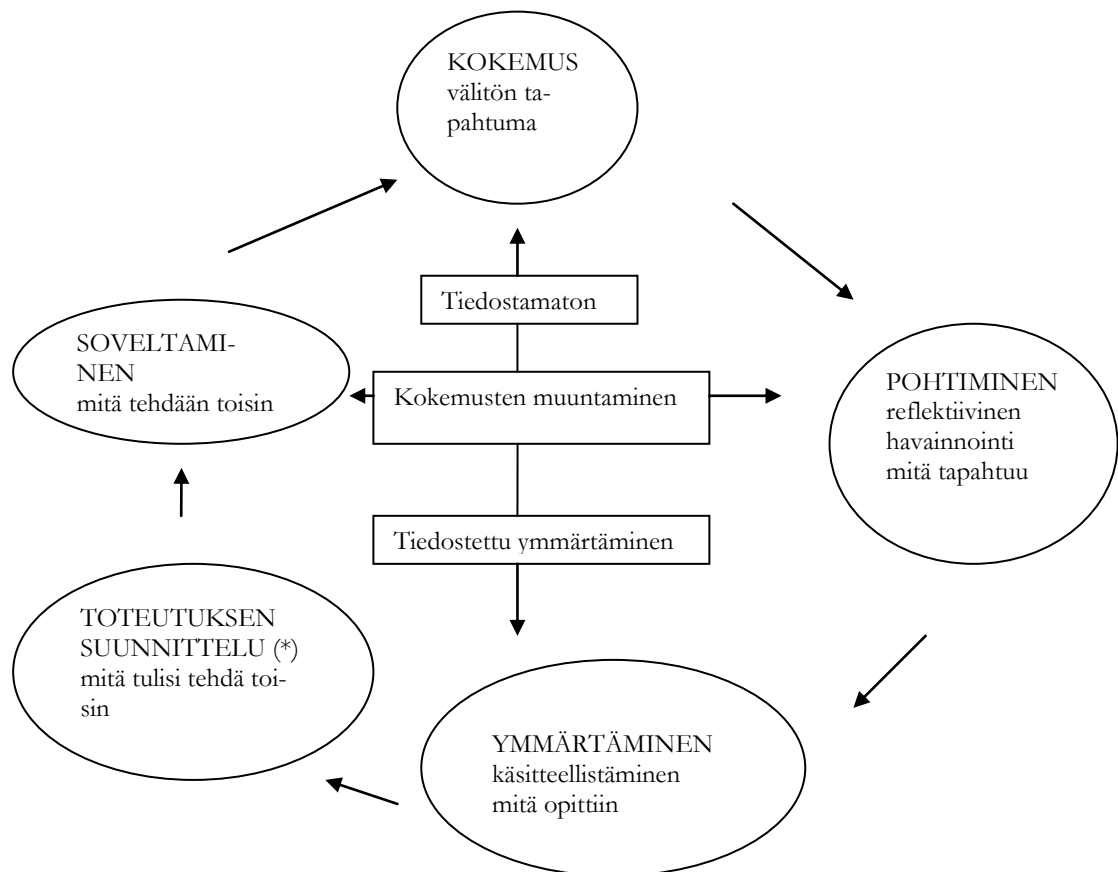
Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista ja sosiaalista toimintaa. Konstruktivistiseen oppimiseen liittyy aina jonkinlaista toimintaa, jota ohjaavat tarpeet, aikeet ja odotukset. Ajatuksena on, ettei tieto voi olla tietäjästä riippumatonta vaan yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa. Oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa tulkitaan havaintoja ja uutta tietoa entisen tiedon ja kokemuksen pohjalta. Opetuksessa korostetaan oppijan valmiuksia ja opetus on joustavaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on ohjaaja, jonka tehtävä on ymmärtämisen auttaminen ja tukeminen. Oppijalla on itsellään vastuu oppimisestaan. Opetuksessa tärkeään asemaan nousee opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Mielekästä oppimista on, että oppija ymmärtää opittavan asian ja keksivää oppimista on luova ajattelu sekä asioiden itsenäinen oivaltaminen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 144–146; Rauste-von Wright ym. 2003, 162–164, 170.)

2.2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Deweyn (1938/1997) oppimisen filosofia lähti siitä, että oppiminen tapahtuu kokemuksen perusteella. Silloin kun oppiminen tapahtuu henkilökohtaisen kokemuksen perusteella, sen vaikutukset ovat moninkertaiset ja laajat. Oppimisen lähtökohtana on oppijan historia ja sen tuoma kokemus sekä kokemukseen liittyvä teoria ja näiden jatkuva kriittinen tarkastelu. Perustana tälle näkemykselle on jatkuvuus ja vuorovaikutus. Deweyn mukaan ongelmana on se, miten oppija saadaan motivoituneeksi kokemukselliseen oppimiseen. (Ruohotie, Honka & Mustonen 2000, 21–22.)

Kokemuksellinen oppiminen pohjautuu humanistiseen psykologiaan. Oppiminen pohjautuu voimakkaasti omakohtaisiin kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi. Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppijalla täytyy olla myös tavoitteita. Tavoitteet ja niiden arviointi ohjaavat oppimisprosessia. (Leppilampi & Piekkari 1999, 9.)

Kokemuksellisen oppimisen mallin (kuvio 2) mukaan Kolb (1984) näkee oppimisen kehämaisina sykleinä. Hänen mukaansa ”oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi, jossa oppijan omat tiedot ja taidot ovat ratkaisevassa asemassa”. Kokemuksellisen oppimisen mallissa on kaksi oppimisen ulottuvuutta, tiedostamaton ja tiedostettu ymmärtäminen sekä niihin liittyen neljä vaihetta, jotka painottavat oppimista eri tavoin. Välitön omakohtainen kokemus luo perustan oppimiselle. Havainnointi ja pohtiminen ovat tärkeitä vaiheita, jotta ilmiö pystytään tietoisesti ymmärtämään ja käsitteellistämään. Teoriat, mallit ja käsitteet jäsentävät omakohtaista kokemusta ja auttavat siten yleistämisessä ja tietoisessa hallinnassa. Aktiivisen kokeilevan toiminnan vaiheen tarkoitus on testata päätelmiä käytännössä. (Leppilampi & Piekkari 1999, 9.) Kuvio 2 selventää kokemusten, reflektiivisen toiminnan ja oppimisen yhteyttä. Barnet on lisännyt kuvioon vielä toteutuksen suunnittelun, jossa pohditaan, mitä tulisi tehdä toisin. (Ruohotie 2000, 141.)



Kuvio 2. Kolbin oppimisen malli Barnetin lisäyksellä (*) (Ruohotie 2000, 141)

Kokemusten yksilöllisyydestä huolimatta keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen, vuorovaikutus sekä oppijan itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitykset oppimisen kohteista (Mäkinen 2002; Lepilampi & Piekkari 1998, 9-11). Kuitenkaan pelkkä kokeminen ei takaa oppimista. Opittavan ilmiön havainnointi ja tietoinen pohtiminen sekä ymmärtäminen ja käsitteellistäminen teorian avulla ovat myös tärkeitä vaiheita oppimisessa. (Kupias 2001, 16; Rauste von Wright 1997, 17.) Pylkkä (2010) pitää oppimisessa tärkeänä myös motivaatiota, vapaata tahtoa ja oppijan omaa vastuuta. Hänen mukaansa kokemuksellisessa oppimisessä oppijan kokiessa oppiminen mielekkäänä itseohjaavuus toimii.

Reflektio määrittelee, mitä kokemuksessa itse asiassa tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja miten siihen tulee reagoida. ”Reflektio on tiedon muokkaamista ja jäsentämistä kokemuksen avulla”. Se kohdistuu sekä omien että toisten tekemisiin ja tarpeisiin. (Pohjonen 2005, 87.) Saralan ja Saralan (1996, 139–140) mukaan ”reflektio onkin yksi kokemuksellisen oppimisen perusprosesseista. Reflektio voi olla myös yhteistoiminnallisesti tapahtuvaa sosiaalista pohdin-

taa”. Yhteistoiminnallisen oppimisen merkitystä korostaa se, että työssäoppiminen tapahtuu yhä enemmän pienryhmissä ja yhteistyöverkostoissa (Pohjonen 2005, 89–90.)

Saralan ja Saralan (1996, 138) mukaan työssäoppiminen tapahtuu erityisesti kokemuksellisen oppimisen ja tiimioppimisen kautta. Työssäoppimisessa on huolehdittava kokemuksen jatkuvuudesta. Työyhteisössä oppijoita tulee kannustaa ymmärtämään oma merkityksensä sosiallisessa yhteisössä. Pohjonen (2005, 86) pitää tärkeinä elementteinä myös vapaata kommunikaatiota, ideoiden vaihtoa ja aikaisempia kokemuksia. Hänen mukaansa on huolehdittava myös siitä, että oppijan työtehtävät ovat todellisia ja niillä on merkitystä työprosessissa. Kokemuksellisuutta voidaan tarkastella myös niin, että taidot ovat lähinnä rutiineja eli pelkän harjoittelun ja käytännön avulla hankittuja kykyjä.

3 TYÖSSÄOPPMINEN

Ammatillisen koulutuksen ensisijaisena tavoitteena on Honkasen, Kaikkosen ja Kotilan (2008, 12) mukaan ”työelämässä tarvittavien valmiuksien oppiminen”. Tämän lisäksi he korostavat koulun merkitystä oppijoiden kehittämisessä tasapainoisiksi ja hyviksi yhteiskunnan jäseniksi. Oppijoille tulisi antaa monipuolisesti tietoja ja taitoja sekä mahdollistettava jatko-opintokelpoisuus. Heidän persoonallisuuttaan tulisi kehittää monipuolisesti ja elinikäistä oppimista tulisi tukea.

Koulutuksen ja työelämän yhteistyö on noussut yhdeksi tärkeäksi kehittämisen kohteeksi toisella asteella. Kehittämistarpeeseen vaikuttavat nopeat työelämän muutokset ja tekniikan kehittyminen. Tiiviillä yhteistyöllä varmistetaan, että koulutus vastaa sisällöllisesti työelämän tarpeita. Tietopuolisen opetuksen lisäksi aidossa työympäristössä tapahtuva työssäoppiminen on tehokasta ja edistää työllistymistä. (Uusitalo 2001, 17.)

Nykyään kaikkiin ammatillisiin perusopintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään 20 opintoviikkoa. Työssäoppimisen tavoitteena on, että opiskelija ”oppii työpaikalla osan tutkintoon kuuluvasta ammattitaidosta, joka on määritelty opetussuunnitelman perusteissa”. (Opetushallitus 2002, 5.) Työssäoppiminen on kolmen tahon yhteistyötä: opiskelijan, ohjaavan opettajan ja työpaikkaohjaajan. Työssäoppimisen sujuvuuden takaa näiden kolmen tahon saumaton yhteistyö. (Toptarjotin 2007, 8.) Oppilaitoksen tehtävä on vastata työssäoppimisen käytännön järjestelyistä. ”Työssäoppiminen perustuu kirjalliseen sopimukseen oppilaitoksen ja työnantajan kesken. Opiskelija osallistuu myös itse työssäoppimisjaksojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin”. (Opetushallitus 2010a.)

3.1 Työssäoppimisen määritelmiä

Opetussuunnitelman perusteet (2010, 143) määrittelee työssäoppimisen olevan ”koulutuksen järjestämismuodon, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla työtä tehden. Työssäoppiminen on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua”. Kulmalan (1998, 23) mukaan suomalaisessa kirjallisuudessa esiintyy työssäoppimisen määritelmiä vähän. ”Englanninkielisessä kirjallisuudessa termit on-the-job learning ja on-the-job training merkitsevät suurin piirtein samaa kuin työssäoppiminen”.

Työssäoppimisen määrittäminen onkin yksiselitteisesti hankalaa sillä yhden ja ainoan oikean määritelmän löytäminen on vaikeaa. Koulutuksen asiantuntijat ovat määritelleet Pohjosen (2001, 22) mukaan työssäoppimisen seuraavasti:

- *omaan osaamiseen ja kokemukseen perustuvaa ja aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaa oppimista*
- *ohjattua ja itseohjautuvaa oppimista omalla työpaikalla, teoreettinen jäsenyys oppilaitoksessa kontaktijaksolla, ohjausta työpaikalla*
- *yhdistelmä, jossa työ ja teoreettiset opinnot vuorottelevat*
- *ammattitaitojen, persoonallisuuden sekä metataitojen kehittämistä itse työprosessissa siihen liittyvän ohjauksellisen ja yhteistoiminnallisen tuen saattelemina*
- *työn ja oppimisen yhteensovittaminen, jäsentäminen ja organisoiminen siten, että se virittää yksilön uuden tiedon ja onnistumisen etsintään sekä tuottaa ohessa parempia tuloksia*

Lasonen (2001, 30) määrittelee työssäoppimisen tarkoittavan ”tarkoituksellista ja reflektointia kokemusten, toimintojen ja ajatteluprosessien oppimista, jotka perustuvat todellisiin työnteon tilanteisiin”. Van der Klinkin (2000, 177–185) mukaan taas työssäoppimisessa oppimisprosessi tapahtuu satunnaisesti tai varsinaisen työtehtävän oheistuotteena ja se on tuotantoprosessille alisteinen. Oppimistapahtuman sisältöä määrittävät oppimistehtävät, jotka ovat kontekstiin sidottuja. Kokemusten kautta tapahtuva ajattelu auttaa ongelmien ratkaisua. Lisäksi Van der Klink nostaa esiin oppimisen kollegoilta eli yhteistoiminnallisen oppimisen.

Määtän ja Törrösen (1999, 58) mukaan työssäoppiminen on ”aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaa toimintaa, joka perustuu omaan kokemukseen ja osaamiseen”. Toiminnan tavoit-

teena on kehittää opiskelijan ammattitaitoa, persoonallisuutta ja metataitoja. Määtän (2001, 15) mukaan työssäoppimisella tarkoitetaan ”niitä prosesseja, joita käytännön työelämän kanssa kosketuksissa oleminen saa aikaan”. Tavoitteena on edistää yksilön ja työssäoppimisympäristön välistä vuorovaikutusta.

Työssäoppiminen sisältää hyvin erilaisia teorioita ja näkemyksiä oppimisesta. Ei ole olemassa vain yhtä tapaa ymmärtää työssäoppimista. Tarvitaan useita näkökulmia sillä jo työ ja organisaatiot ovat eri paikoissa erilaisia, jolloin myös oppiminen eri konteksteissa on erilaista. (Boud & Garrickin 1999, 2.) Työssäoppimista on käsitteellistetty puhumalla formaalista ja informaalisesta oppimisesta. Formaalin oppiminen on koulutusinstituution tuottamaa organisoitua oppimista ja informaali oppiminen tapahtuu arkielämän toimintatilanteissa. (Aittola, Koikkalainen & Vahvera 1997, 20–22; Marsick & Watkins 1990, 12.)

3.2 Työssäoppiminen opetussuunnitelmassa ja osana ammatillista koulutusta

Työssäoppimista säätelevät laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998/§ 16 ja asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998/1§ ja 5§. Työssäoppimista ohjaavat myös työmarkkinoiden keskusjärjestöjen suositukset ja kannanotot sekä alakohtaiset työehtosopimukset. Muutoksia lakiin on tullut vuoden 2006 alussa (L 601/2005 ja A 605/2005). Nykyisellään laki edellyttää seuraavaa:

”Työpaikan ja oppilaitoksen on sovittava osapuolten tehtävistä, opiskelijan ohjauksen ja osaamisen arvioinnin sekä siihen sisältyvien ammattiosaamisen näyttöjen järjestämisestä, työnantajalle mahdollisesti maksettavista korvauksista ja muista tarpeellisista koulutuksen ja ammattiosaamisen näyttöjen järjestämiseen liittyvistä seikoista. Lisäksi sovitaan työpaikalla tapahtuvan koulutuksen osalta opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, kestoista ja ajoituksesta opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteiden määräykset huomioiden ottaen, tarvittaessa kunkin opiskelijan osalta erikseen”.

”Sopimuksen tekemisen edellytyksenä on, että koulutustyöpaikalla on käytettävissä opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteiden mukaisen koulutuksen ja ammattiosaamisen näyttöjen järjestämisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeellinen työvä-

lineistö sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilö-kuntaa, joka voidaan määrätä opiskelijan vastuulliseksi kouluttajaksi.

Koulutuksen järjestäjän tulee ilmoittaa työnantajalle ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 19 §:n mukaisesta työturvallisuusvastuusta”.

(Asetus 603/2005, 3 ja 5 § ammatillisesta koulutuksesta. 2005)

Opetussuunnitelman perusteiden (2010, 143–144) mukaan työssäoppiminen on osa ammatillista koulutusta. Työssäoppimisen toteutuksesta vastaa koulutuksen järjestäjä. Toteutukseen sisältyy suunnittelua, opiskelijan ohjausta ja arviointia. Työssäoppimisjaksot tulee suunnitella ja toteuttaa niin, että ne ovat ammatinhallinnan kannalta riittävän pitkiä ja monipuolisia. Työssäoppiminen suoritetaan työelämässä, aidossa ympäristössä, ja vain poikkeustapauksessa opiskelija voi suorittaa työssäoppimisen oppilaitoksen harjoitusyrityksessä. Työssäoppimisen laadun, työelämävastaavuuden ja ajantasaisuuden varmistavat koulutuksen järjestäjä ja työpaikka yhdessä. Laadun varmistamisella varmistetaan, että opiskelija saavuttaa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukset. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulutuksen järjestäjän tehtävänä on varmistaa, että kaikilla alueen toimijoilla on yhteinen näkemys työssäoppimisen järjestämisestä. Oppijan tulee saada riittävästi opetusta, ohjausta ja palautetta työssäoppimisjakson aikana. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on myös huolehtia opettajien työelämäosaamisesta ja antaa edellytykset työelämäyhteistyölle. Työpaikkaohjaajien koulutuksesta huolehtiminen kuuluu myös koulutuksen järjestäjän tehtäviin.

Työturvallisuuslaki (738/2002) määrittelee työssäoppimisen työturvallisuus määräykset. Näiden määräysten lisäksi työssäoppimisessa on kirjattava ”turvallisuuteen, tapaturmiin ja vahingonkorvauksiin liittyvät vastuut ja vakuutukset”. Ennen työssäoppimisjakson alkua on koulutuksen järjestäjän ja työnantajan varmistettava, että oppijalla on edellytykset työskennellä ohjeita noudattaen, terveyttä vaarantamatta ja turvallisesti. (Opetussuunnitelman perusteet 2010, 144.)

Opetushallituksen (2002, 5-6) mukaan ”työssäoppimisen liittäminen opetussuunnitelmiin lähentää koulumuotoista koulutusta ja oppisopimuskoulutusta sekä yhdistää kummankin parhaat puolet”. Tämän yhdistämisen tavoitteena on työelämävastaavuuden, koulutuksen laadun ja jatko-opintokelpoisuuden parantaminen. Opintokokonaisuudet on suunniteltu vastaamaan työelämän tehtäväkokonaisuuksia. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään

tutkinnossa vaadittava ammattitaito sekä opintojen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, joista työssäoppimisen tavoitteet johdetaan. Työpaikkakohtaisten tavoitteiden asettamiseen osallistuvat opettaja, opiskelija ja työpaikkaohjaaja.

Opetushallitus (2007, 6) on asettanut yleisiä tavoitteita työssäoppimiselle:

- *lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta*
- *helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin*
- *syventää ammatillista osaamista*
- *edistää nuorten välitöntä työllistymistä*
- *helpottaa nuorten siirtymistä työmarkkinoille*
- *lisätä tietoa työmarkkinoista*
- *tehdä tunnetuksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja*
- *mahdollistaa opettajien ja asiantuntijoiden vaihtoa*
- *ehkäistä syrjäytymistä*
- *vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta*
- *edistää elinikäistä oppimista*

Hyvät työelämäyhteydet parantavat opiskelijoiden ammatillista osaamista, antavat valmiuksia työelämään ja parantavat työelämään sijoittumista. Työssäoppimista pidetään tehokkaana oppimismenetelmänä. Työpaikkojen ja oppilaitosten yhteistyöstä on todettu olevan hyötyä sekä oppilaitokselle että yritykselle. Molemmat saavat uusia näkökulmia toimintaansa ja yritykset käyttävät työssäoppimista kanavana uusien työntekijöiden rekrytointiin. (Lasonen 2001, 28–30; Hannula 2006, 3.) Erautin (1998, 127–130) kokee työn kautta oppimisen olevan tehokasta. Työssäoppiminen mahdollistaa tiedon integroimisen monista eri lähteistä, mikä sitouttaa oppijat aktiivisiksi ongelmanratkojiksi. Työssäoppimisen tehokkuus perustuu todellisissa tilanteissa hankittuun tietoon ja taitoon. Todellisessa ympäristössä suoritettu oppiminen ja sitä seurannut ajatteluprosessi muistetaan pitkään. Aarkrogin (2005, 137–147) toteaa, että työssäoppimisen odotetaan edistävän teorian ja käytännön tiedon integrointia. Tiedon integrointi tuottaa osaamista, joka lisää oppijoiden motivaatiota. Näin hankittu osaaminen on sovellettavissa ja siirrettävissä oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista laajemmin eri konteksteihin.

Oppilaitoksen ja yritysten välinen yhteistyö varmistaa myös työelämän muutosten siirtymisen osaksi ammatillista koulutusta. Työssäoppiminen tarjoaa myös yritysten henkilöstölle mahdollisuuden uuden oppimiseen. Yhteistyö oppilaitoksen kanssa avaa uusia mahdollisuuksia myös yritysten henkilöstön koulutukselle ja työskentelytapojen kehittämiseksi. (Taloudellinen tiedotustoimisto 2010, 4.)

Pohjonen (2005, 115) kiteyttää hyvin toteutetun työssäoppimisen seuraavasti: ”työssäoppiminen muodostuu suunnitelmallisuudesta, johon liittyy tärkeänä osana työpaikka. Opiskelijan persoonana ja hänen kokemuksensa tulee huomioida ja rakentaa intensiivinen ohjausprosessi ammatin moninaisista vaatimuksista lähtien”.

3.3 Työpaikka oppimisympäristönä

”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista” (Manninen & Pesonen 1997, 267). Lasosen (2001, 30) määrittelee vastaavasti ”työssäoppimisympäristön viittaavan työssäoppimista varten järjestettyyn ympäristöön, joka sisältää opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet, henkilökohtaisen opetussuunnitelman, itsearviointia ohjaavat toimenpiteet ja apuvälineet, vaihtelevat työtehtävät, nimetyt työpaikkaohjaajan ja vuorovaikutusmahdollisuudet”. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista syventää, ohjaa ja kokoaa oppilaitoksessa järjestetty opetus. Uusitalo (2001, 25) toteaa, että työssäoppimisympäristöjen suunnittelun tulisi perustua opiskelijan henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin ja oppilaitoksen opetussuunnitelmaan. Työssäoppimisympäristöjen tehtävänä on mahdollistaa oppijan tavoitteellinen työssäoppiminen ja ohjaus.

Manninen (2000, 30) erottaa viisi eri ulottuvuutta oppimisympäristöjen tarkasteluun. Hänen mukaansa voidaan erottaa sosiaalinen, fyysinen, tekninen ja didaktinen ulottuvuus. Sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan ryhmän roolia, vuorovaikutusta ja yhteistyön ilmapiiriä. Fyysinen ulottuvuus painottaa fyysisen ympäristön merkitystä kuten työtiloja, koneita ja laitteita. Tekninen ulottuvuus viittaa teknisiin opetussovellutuksiin ja välineiden helppokäyttöisyyteen sekä luotettavuuteen. Didaktinen ilmapiiri kuvaa didaktista lähestymistapaa, jonka varaan opetus ja oppiminen on rakennettu. Juuri didaktisen ulottuvuuden läsnäolo tekee ympäristöstä oppimisympäristön.

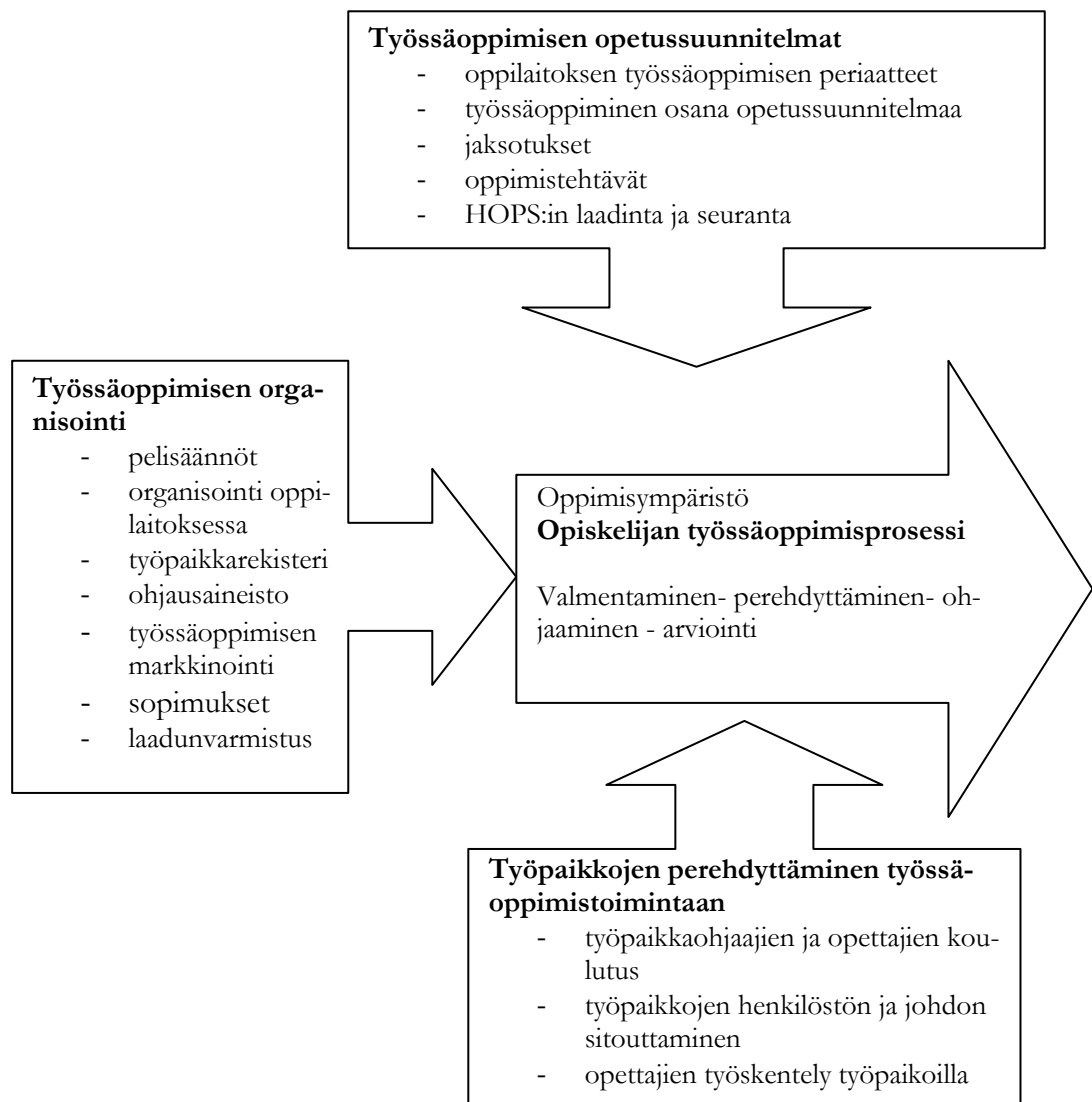
Näistä Mannisen käsittelemistä oppimisympäristöistä Uusitalo (2001, 25) pitää tärkeimpänä työpaikan ihmisistä muodostuvaa sosiaalista yhteisöä eli työyhteisöä. Uusitalo lisää myös oppimisympäristöihin projektit, tiimit ja virtuaaliset oppimisympäristöt. Aarnion ja Enqvistin (2001, 27–28) mukaan virtuaaliset oppimisympäristöt ovat yleistyneet ja tuoneet työssäoppimiseen uusia ohjauksen vaihtoehtoja. Oppilaitoksen ja työelämän välistä rajaa on häivytetty luomalla yhteyksiä ja verkostoja tietoverkkojen avulla.

Lasonen (2001, 26–30) toteaa, että ammatillisessa peruskoulutuksessa työssäoppimisen oletetaan tapahtuvan vain aidossa työympäristössä. Työssäoppimista voidaan pitää laajemminkin autenttisuuteen pyrkivänä oppimisympäristönä, jonka käytännössä voi toteuttaa hyvin erilaisissa muodoissa. Hän toteaa, että ”työpaikat ja oppilaitokset ovat oppimisympäristöinä erilaisia. Ne edustavat erilaisia sosiaalisia hierarkioita, normistoja ja toimintakulttuureja. Oppimisympäristöinä ne eivät korvaa vaan täydentävät toisiaan ja rikastuttavat opiskelijoiden oppimista”. Työssäoppiminen tuo myös uudenlaisia haasteita organisaatioiden, työpaikkojen ja oppilaitosten oppimiselle, se ei ole pelkästään opiskelijoille työn kautta tapahtuvaa oppimista. Työssäoppimisen myötä työn opetus siirtyy osittain oppilaitoksista työpaikoille, jolloin oppilaitosten rooli ja asema muuttuu.

Lasonen (2001, 28) arvioi työpaikkojen voivan olla hyvin joustavia ja avoimia oppimisympäristöjä. Opiskelijat kokevat oppimisympäristön omalla tavallaan, yksilöllisistä lähtökohdista käsin. ”Työpaikat tarjoavat myös yksilöllisesti ja subjektiivisesti koettuja virikkeitä, sillä työssäoppimisessa yhdistyvät tutkintotavoitteinen ja tutkintoihin sitomaton oppiminen” (formaali ja ei-formaali koulutus).

3.4 Työssäoppimisen prosessi

Työssäoppimisen prosessimallissa (kuviot 3) ydinprosessin muodostaa opiskelijan työssäoppiminen ja sen tukeminen valmentamisen, perehdyttämisen, ohjauksen sekä arvioinnin välityksellä. Prosessia mahdollistavat organisointiin liittyvät toiminnat, oppilaitoksen työssäoppimisen opetussuunnitelmat sekä työpaikkojen perehdyttäminen työssäoppimistoimintaan. (Saarinen 2001, 131–132.)



Kuvio 3. Työssäoppimisen prosessimalli (Saarinen 2001, 131.)

Työssäoppimisen sopimukset ja suunnitelma

Työssäoppiminen perustuu koulutuksen järjestäjän ja työpaikan väliseen sopimukseen. Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998, muutokset 603/2005) määrittävät, mitä koulutuksen järjestäjän ja työnantajan välisessä sopimuksessa on sovittava:

”Koulutuksen järjestäjän ja työnantajan välisessä sopimuksessa sovitaan osapuolten tehtävistä, opiskelijan ohjauksen ja arvioinnin järjestämisestä, työnantajalle mahdollisesti maksettavista korvauksista ja muista tarpeellisista koulutuksen järjestämiseen liittyvistä seikoista. Lisäksi sovitaan

työpaikalla tapahtuvan koulutuksen osalta opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, kestosta ja ajoituksesta opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteiden määräykset huomioon ottaen, tarvittaessa kunkin opiskelijan osalta erikseen. Säädestä sovelletaan myös, kun opiskelija on työ-sopimussuhteessa työnantajaan”. (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998.)

Ennen työssäoppimisen alkua oppilaitos ja työpaikka tekevät puitesopimuksen eli yleissopi-muksen, jossa he sopivat yhteistyöstä periaatteellisella tasolla määrääjäksi tai toistaiseksi voi-massa olevana. Sopimuksessa sovitaan työssäoppimisen yhteisistä säännöistä. Opiskelija, laa-tii työssäoppimissuunnitelman yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa ennen työssä-oppimisjakson alkua. Suunnitelmassa määritellään oppijan henkilökohtaiset tavoitteet, vas-tuut ja sisällöt, joihin hän sitoutuu. (Opetushallitus 2002, 6-7.)

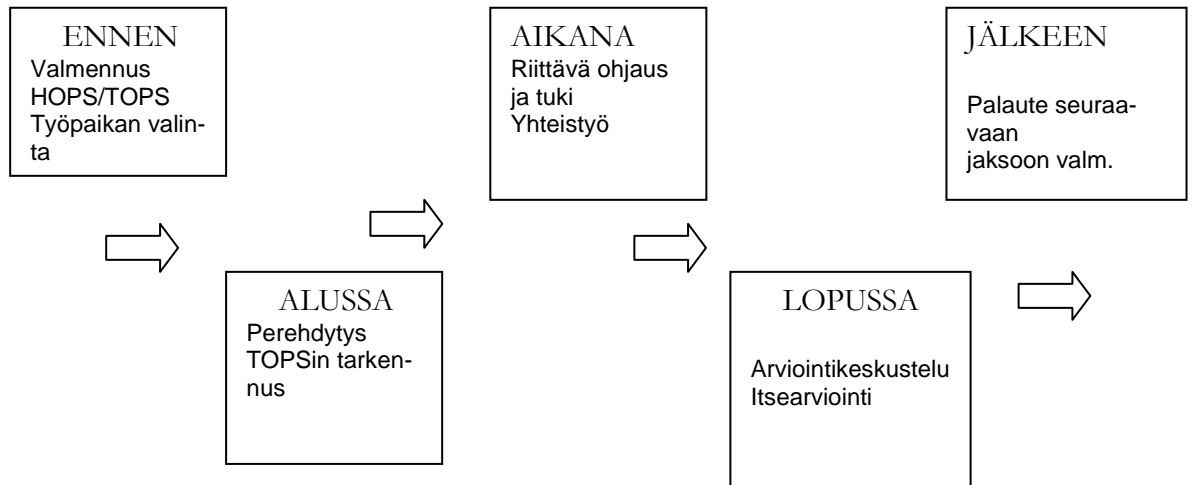
”Opetussuunnitelman yhteiseen osaan tehdään työssäoppimisen järjestämissuunnitelma, jos-sa määritellään kaikille aloille yhteiset periaatteet”. Järjestämissuunnitelma laaditaan yhteis-työssä työelämän edustajien kanssa esimerkiksi ammatillisia neuvottelukuntia hyödyntäen. Tutkintokohtaisissa osissa tehdään suunnitelma, miten juuri kyseiseen tutkintoon sisältyvä työssäoppiminen toteutetaan ja arvioidaan. Suunnitelmassa määritellään ”työssäoppimisen tavoitteet, muodollinen järjestäminen, paikat ja niiden hankinta, ohjaus, jaksotus, käytännön toteutus, arviointi, opettajien, työpaikkaohjaajien ja oppijoiden ohjaaminen ja kouluttaminen työssäoppimiseen ja sen arviointiin sekä laadunvarmistus”. (Opetushallitus 2002, 7-8.)

Työssäoppimisen ohjausprosessi

Eskolan (2010, 3-4) mallin mukaan työssäoppimisen ohjausprosessi koostuu viidestä eri osa-tekijästä (kuviot 3). Työssäoppimista ennen ja työssäoppimisen alussa tehtävillä ennakko-suunnitelmilla ja järjestelyillä on merkittävä vaikutus työssäoppimisen onnistumiseen. Oh-jaavan opettajan rooli korostuu jakson käytännön suunnittelijana, opiskelijoiden perehdyttä-jänä ja valmentajana sekä yhteydenpitäjänä työpaikkoihin. Tämä edellyttää opettajalta opetus-suunnitelma- ja opiskelijatuntemusta, työelämän tuntemusta ja henkilökohtaisia kontakteja työpaikkoihin.

Eskola (2010, 4) pitää opettajan tärkeimpinä tehtävinä työpaikan ja opiskelijan valmentamista työssäoppimiseen, tuen ja ohjauksen antamista työssäoppimisen aikana ja arviointikeskuste-lussa mukana olemista. Työssäoppimisen suunnitelmaan ja suunnitelmaan ammattiosaamisen

näyttöistä perustuu työssäoppimisen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Työssäoppimisjakson aikana opettaja toimii oppijan ja työpaikkaohjaajan tukena. Opettajan tehtävä on myös perehdyttää työpaikkaohjaaja oppimisen jatkuvaan arviointiin, palautteen antamiseen ja ammat-tiosaamisen näyttöihin.



Kuvio 3. Työssäoppimisen ohjausprosessi. Yksilöllisyys: HOPS/TOPS (HOJKS) (Eskola 2010, 3)

4 OMAN TIEN KULKIJAT TYÖSSÄOPPIJOINA

Oman tien kulkijat ovat oppijoita, jotka tarvitsevat erityisopetuksen tukitoimia selvittääkseen opinnoista tai oppijoita, jotka etenevät opinnoissa muita nopeammin. Nopeammin etenevät oppijat ovat joko lahjakkaita tai heillä on aikaisempia opintoja takanaan Heillä voi olla myös aikaisempi tutkinto takanaan.

Opiskelijoiden erilaiset tarpeet ovat tuoneet ammatilliselle koulutukselle haasteita: Kuinka opettaa nuoria, tunnistaa heidän yksilöllisiä tarpeitaan ja tukea heidän oppimistaan ja kasvuun? Näihin tarpeisiin ei ole osattu aina vastata, mikä näkyy opintojen keskeyttämisinä. Keskeytykset johtuvat yleensä opiskelumotivaation puutteesta, oppimisvaikeuksista sekä nuoren kehityopsykologisesta vaiheesta.

Ikosen (2000, 12) mukaan opetuksen keskeisenä tavoitteena onkin oppijan persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen tukeminen. Yleisopetuksen ihmiskäsitys merkitsee ”ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioon ottamista opetuksessa sekä tukipalveluiden järjestämisessä”. Opetussuunnitelma laatimisessa tuleekin huomioida jokaisen henkilökohtaiset optimaaliset oppimisen mahdollisuudet yksilöllisistä edellytyksistä lähtien. Tämän vuoksi tarvitaan yksilöllistämistä ja henkilökohtaistamista. Opetus tulee toteuttaa oppimisvaikeuksien luonteesta tai asteesta riippumatta hänen edellytyksiensä ja harrastuneisuutensa mukaan. Oppimista tuetaan oppijalle sopivalla tavalla. Perhon (2010, 6) mukaan myös lahjakkaiden oppijoiden tuen tarve olisi huomioitava ja oppimista tuettava normaaliopetuksessa.

4.1 Erityisoppija

Lain ammatillisesta koulutuksesta (630/98 20 §) mukaan erityisopiskelijalla tarkoitetaan ”opiskelijaa, jolla on huomattavia oppimis- ja/tai koulunkäyntivaikeuksia ja hän näiden syiden vuoksi tarvitsee erityisiä opetuksellisia tai muita opiskelua helpottavia tukitoimia”.

Erityisoppija on oppija, joka ”oppimisvaikeuksien, vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän tai muun syyn vuoksi tarvitsee erityisiä opetus- tai opiskelija-huoltopalveluja”. Erityistä tukea tarvitsevia oppijoita on hyvin monenlaisia, joten tuen tarve

myös vaihtelee. Riippumatta siitä, onko oppija ollut erityisopetuksessa ja saanut tukea aiemmin, tuen tarve määritellään aina uudelleen. Tällöin tukitoimet saadaan kohdennettua oikeisiin kohteisiin. ”Yleensä opiskelija on ollut erityisopetuksen piirissä jo perusopetuksessa ja hänen opintoja on yksilöllistetty”. Erityisopetuksen tarve voi ilmetä vasta ammatillisessa koulutuksessa, esimerkiksi motivaation puutteena, käyttäytymisen oireiluna, päihdeongelmana tai sosiaalisina ongelmina ja mielenterveyden vaikeuksina. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2010.)

Eskolan (2006) mukaan erityisoppijalla voi olla erilaisia oppimisvaikeuksia, joita ovat: lukivaikeudet, muut kielelliset erityisvaikeudet, matematiikan erityisvaikeudet, tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjauksen vaikeudet, motoriset erityisvaikeudet ja hahmottamisvaikeudet. Nämä kaikki voivat heijastua heikkona opiskelumenestyksenä ja motivaatio-ongelmina. Erityisoppijalla voi olla myös laaja-alaista oppimisvaikeutta, viivästynyt kehitys, sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, elämäntilanteeseen liittyviä ongelmia, kuulo-, näkö- tai liikuntavamma sekä pitkäaikaissairaus.

Uusinokan (2008, 82) mukaan erityisoppijalle motivaatio on kaiken oppimisen lähtökohta. Mitä vaikeampaa oppiminen on, sitä tärkeämpää on ylläpitää motivaatiota oppimiseen. Opettajan on tiedettävä, mitkä asiat motivoivat oppijaa ja miten toimitaan, jotta oppijan ja opettajan välille syntyy luottamus. Samoin kuin muitakin oppijoita, erityisoppijoita motivoi pärjääminen ja hyväksytyksi tuleminen.

Erityisopiskelijoiden määrä on lisääntynyt jatkuvasti (Liite 2). Valtakunnallisesti ammatillisessa koulutuksessa vuonna 2008 sai erityisopetusta 13,4 % opiskelijoista. (Honkanen 2008, 23.) Kainuun ammattiopistossa Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla erityisopetusta sai 19,7 %. Perinteisesti Matkailu- ravitsemis- ja talousalalla on ollut paljon erityisoppijoita suhteessa opiskelijamäärään. Vuonna 2000 Kainuun ammattiopistossa alettiin systemaattisesti kehittää erityisopetuksen järjestelmää, tällöin erityisopiskelijoita oli 3-4 %. Koko Suomessa ajanjaksolla 2002 - 2007 erityisopiskelijoiden määrä on kasvanut yli 66 % ammatillisissa oppilaitoksissa (Salmio & Mäkelä 2009, 86). Härmän (2012) mukaan ”nyt eletään trendiä, jossa ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden määrä kasvaa koko ajan, mutta kasvussa tullaan jossain vaiheessa tiensä päähän, koska tämä suunta ei voi olla loputonta.

Salmio ja Mäkelä (2009, 72) näkevät useita eri syitä erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden määrän kasvuun. ”Vaatimus koko ikäluokan kouluttamisesta näkyy siinä, että oppilaitoksiin joudutaan ottamaan opiskelijoiksi nuoria, joilla ei ole riittäviä opiskeluvalmiuksia voidakseen valmistua. Tukea tarvitsevat oppijat tulisi tunnistaa ja diagnosoida paremmin”. Heidän mielestään osalle opiskelijoista kolmen vuoden tutkinto on liian laaja. Tämän vuoksi osatutkintojen käyttöä tulisi laajentaa ja kehittää, pohtia jopa esimerkiksi kahden vuoden ”työammattitutkintoja”.

4.1.1 Oppimisvaikeudet

Voutilaisen, Häyrisen ja Iivanaisen (2000, 12–15) mukaan oppimisvaikeudella tarkoitetaan tilannetta, jossa ”yksilön kyky oppia lukemaan, laskemaan tai kirjoittamaan on hänen muuta tasoa heikompi”. ”Oppimisen vaikeudet voivat olla seurausta somaattisesta tai psyykkisestä sairaudesta tai vaikeasta sosiaalisista olosuhteista”. Oppimisvaikeuksiin voi liittyä käyttäytymisen säätelyn tai sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutta. Oppimisvaikeutta aiheuttava tarkkaavaisuushäiriö on erilainen aivotoiminnan häiriö. Usein häiriöt periytyvät ja esiintyvät yhdessä. Savolaisen (2010, 31) mukaan oppimisvaikeudet voivat ilmetä koulussa hyvin laaja-alaisesti. Ne voivat peittyä häiritsevän käyttäytymisen alle niin, että vaikeudet huomataan vasta psykologisissa tutkimuksissa. Oppimisvaikeuksien tunnistamisen helpottamiseksi on kehitetty erilaisia kartoituksia ja testejä (Honkanen 2008, 24).

National Joint Committee on Learning Disabilities (1988)-komitea määrittelee oppimisvaikeudet seuraavasti:

”Oppimisvaikeudet ovat yleistermi, joka viittaa heterogeeniseen häiriöryhmään, joka ilmenee merkittävänä vaikeuksina kuuntelemiseen, lukemiseen, puhumiseen, kirjoittamiseen, päättelyyn ja matematiikkaan liittyvien kykyjen hankkimisessa ja käyttämisessä. Nämä häiriöt ovat yksilönsisäisiä ja johtuvat oletettavasti keskushermoston toimintahäiriöstä ja voivat ilmetä koko elämänkaaren ajan. Ongelmat itse säädelyssä käyttäytymisessä, sosiaalisessa havaitsemisessa ja vuorovaikutuksessa voivat ilmetä oppimisvaikeuden rinnalla mutta eivät itsessään muodosta oppimisvaikeuksia. Vaikka oppimisvaikeudet voivat ilmetä rinnakkain muiden haittaavien tilojen, kuten aistivamman tai sosiaalisen ja emotionaalisen häi-

riintyneisyyden kanssa tai ulkoisten tekijöiden, kuten kulttuurierojen tai riittämättömän tai epäsovivan opetuksen obella, ne eivät johdu mainituista tiloista tai tekijöistä”.

Oppimisvaikeuksia on noin 20–25 % väestöstä. Oppimisvaikeudet ovat usein perinnöllisiä, aivojen tavanomaisesta poikkeavia, erilaisia tapoja prosessoida tietoja. Oppimisvaikeuksien ilmeneminen ja ongelmat ovat yksilöllisiä. Usein henkilöt, joilla on oppimisvaikeuksia, leimataan laiskoiksi, tyhmiksi tai he kärsivät motivaation puutteesta. Oppimisvaikeus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei ihminen voisi oppia tai että hän oppisi huonommin. Oppiminen tapahtuu eri tavalla ja eri tahtiin kuin muilla. Tämä huomioitaessa, voi oppimisvaikeuksista kärsivä oppia samalla tavalla kuin muut. On tärkeää, että erilaisen oppijan oppimisen vaikeuksista ovat tietoisia kaikki hänen ohjaukseen osallistuvat. (Eriolaisten oppijoiden liitto 2012.)

Eskolan (2006) mukaan oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa työssäoppimiseen monella eri tavalla. Ongelmia voi ilmetä suullisesti annettavien ohjeiden ymmärtämisessä sekä kirjallisen materiaalien tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Ongelmia voi olla myös matemaattisia taitoja vaativissa tehtävissä ja vieraisissa kielissä. Työssäoppimista vaikeuttavat myös lyhyt ja heikko muisti sekä hitaus työtehtävien oppimisessa. Työssäoppimisessa korostuu sosiaalisten taitojen merkitys ja usein juuri näiden taitojen osaaminen tuottaa vaikeuksia. Oppimisvaikeudet voivat ilmetä myös tarkkaavaisuuden, hahmottamisen ja motoriikan ongelmien näkymisenä työssäoppimisessa. Itsetunto ja epäonnistumisen pelko vaikeuttavat myös työssäoppimista.

4.1.2 Käytöshäiriöt ja häiriöt sosiaalisissa taidoissa

Tutkimuksesta riippuen 3-14 % lapsista ja nuorista kärsii käytöshäiriöistä. Tytöillä käytöshäiriöt alkavat yleensä 7-vuoden ikäisenä ja pojilla jo 7- vuoden ikäisenä. Käytöshäiriöt ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä. (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 99.)

Lehto-Salon ja Marttusen (2006, 99–106) mukaan käytöshäiriöisillä nuorilla on usein vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa. Heillä voi olla myös yhteisiä piirteitä kuten huono itsetunto ja empatiakyky, kyky tulkita väärin toisten tekojen motiiveja, kyvyttömyys kokea syyllisyyttä tai katumusta, huono pettymyksen sietokyky ja impulssikontrolli. Havaittavissa voi olla myös muita häiriöitä, kuten tarkkaavaisuus-, päihde-, mieliala- tai ahdistuneisuushäiriö, tytöillä myös syömishäiriöitä. Riskialtis elämäntapa, kuten pähteiden ja tupakan käyttö, kuuluvat

myös käytöshäiriöisen nuoren elämään. Ongelmia voi olla myös sosiaalisessa selviytymisessä, mikä voi johtaa vaikeuksiin ystävyys-suhteissa. Usein he ovat koulussa kiusaajien roolissa ja koulun käyminen tuottaa vaikeuksia ja koulu jää herkästi kesken. Käytöshäiriöön liittyy usein oppimishäiriö ja puutteita kielellisessä älykkyydessä. Säännöllisellä koulunkäynnillä, realistisilla oppimistavoitteilla ja sopivalla oppimisympäristöllä pyritään käytöshäiriöisen nuoren arkielämää vakiinnuttamaan. (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 99- 106.)

Härmä (2012) olisi hyvin varovainen käyttäytymishäiriöisten oppijoiden luokittelussa, varsinkin niiden kohdalla, joilla ei ole diagnoosia. Kainuun ammattiopistossa erityisoppijalta ei vaadita diagnoosia, jotta hänet voitaisi liittää erityisopetuksen piiriin. Tällöin on pohdittava hyvin tarkkaan, minkä normin mukaan leimataan joku käytöshäiriöiseksi, normaaliin murrosikään liittyvät käyttäytymisongelmat tulisi ottaa myös huomioon. Härmä herättääkin kysymyksen ” Kuinka paljon tulee tehtyä luokittelua suhteessa siihen että, mitä me olemme mieltä hyvästä käyttäytymisestä”. Olemmeko me, ”tietyllä tavalla sanattomasti, määritelty se, että haluamme vain tämän tyyppisiä oppijoita ja johtuuko se siitä, että emme pysty vastaamaan kenties erityyppisten ihmisten tarpeeseen”. Esimerkiksi käsitys arkielämän taidoista on erilainen 90-luvulla syntyneellä nuorella kuin, mitä se on 50-luvulla syntyneellä nuorelle. Nämä kaikki vaikuttavat opetukseen ja ohjaukseen niin koulumaailmassa kuin työpaikoilla. Keltikangas-Järvinen (2010, 20) toteaa, että ”monet sosiaaliset selviytymismallit, jotka olivat muutama vuosikymmen sitten tuomittu, ovat nykyaikana pärjäämisen ja selviytymisen osoituksia”.

Kauppilan (2005, 125) mukaan sosiaaliset taidot määritellään "sosiaalisesti hyväksyttäväksi opitaksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisen rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa. Käyttäytyminen tuottaa positiivisia tuloksia ja auttaa välttämään negatiivisia seurauksia. Sosiaaliisiin taitoihin kuuluvat tietyt vuorovaikutustaidot, joista sosiaalisesti taitava henkilö suoriutuu onnistuneesti." Keltikangas-Järvisen (2010, 17) mukaan sosiaaliset taidot ovat opittavissa ja ne on syytä erottaa sosiaalisuudesta, joka on synnynnäinen temperamentipiirre.

Keltikangas-Järvinen (2010, 20–22) pitää nykyisin keskeisenä sosiaalisena taitona ihmisen kykyä luoda nopeasti kontakti erilaisiin ihmisiin, keskustella heidän kanssaan ja olla luonteva. Sosiaalisesti taitava ihminen tietää, miten toimitaan eri tilanteissa, osaa ratkaista kiperät tilanteet, ei joudu kahnauksiin kenenkään kanssa eikä hänen tarvitse turvautua aggressioon. Hä-

nellä on myös kykyä ymmärtää toista ihmistä, hänen näkökantojaan ja tunteitaan. Asioiden sujumista pidetään itsestään selvyytenä eikä häneen kiinnitetä paljon huomiota. Sosiaalisten taitojen puute herättää enemmän huomiota.

Savolaisen (2010, 34–35) mukaan puutteet sosiaalisissa taidoissa voivat johtaa vaikeuksiin koulunkäynnissä. Sosiaalisten taitojen vaikeudet voivat johtua monista eri tekijöistä. Tällaisia voivat olla harjoituksen puute tai ympäristötekijät, mutta kyse voi olla myös neurologisesta sairaudesta. Kauppila (2005, 129) lisää tähän listaan vielä masennuksen, sosiaalisen ahdistuksen, yksinäisyyden, alkoholismin ja skitsofrenian. Elämässä tapahtuneet traumaattiset kokemukset voivat olla myös puutteellisten sosiaalisten taitojen syynä. Huolimatta siitä, mistä ongelmat ovat lähtöisin, koulussa on panostettava sosiaalisten taitojen opetukseen. Nuorelle on annettava mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitoja ja annettava palautetta, jonka avulla nuori voi muokata käyttäytymistään haluttuun suuntaan. (Savolainen 2010, 34–35.) Kauppila (2005, 142) toteaaakin, että sosiaaliset taidot kuuluvat perustaitoihin, joiden oppimisessa koululla on merkittävä osa.

Kauppilan (2005, 159–160) mukaan sosiaalisten taitojen opettamisessa koulun tulisi huomioida ne vaatimukset, mitä työelämä asettaa opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen hallinnalle. Ne nuoret, jotka eivät tiedä, miten selviytyä sosiaalisista tilanteista työelämäyhteydessä ovat vaarassa syrjäytyä. Sosiaalisten taitojen puute voi aiheuttaa myös työttömyyttä. Sosiaalisilta taidoiltaan taitava nuori menestyy yleensä hyvin työelämässä. Sosiaalisten taitojen ja työssä menestymisen välillä on selvä positiivinen suhde. Sosiaalisesti taitavalla nuorella on kyky toimia ryhmä- ja tiimiyhteisössä sekä kyky ymmärtää ja eläytyä toisten työntekijöiden asemaan. Hän pystyy antamaan työpanoksensa tehokkaalla tavalla ja onnistuu ilmaisemaan omat mielipiteensä rakentavasti, vaikka ne poikkeaisivat muiden näkemyksestä.

4.1.3 Erityisopetus

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, § 20) määrittää erityisopetusta seuraavasti: ”Erityisiä opetus- ja oppilashuoltopalveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena”. Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava erityisopetuksen järjestämisestä sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998, § 8) edellyttää erityisopetuksen mukauttamista siten, että opiskelija mah-

dollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/98 § 20; muutos 18.6.2003/562 ja asetus 811/1998 § 8.) määrittää erityisopetuksen antamisesta seuraavaa:

Erityisopetuksena annetaan vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityisopetus on ”mukautettava siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Erityisopetuksena ei pidetä tukiopetusta, joka annetaan opinnoissa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98 § 20; muutos 18.6.2003/562 ja asetus 811/1998 § 8.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2002) ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategia – työryhmän mukaan ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä ensisijaisena vaihtoehtona on integraatio eli koulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisessa oppilaitoksessa tukea tarvitseva opiskelija on tavallinen opiskelija ja ammatillinen erityisopetus sulautuvat luonnolliseksi osaksi yleistä koulutustarjontaa ja käytännön työtä oppilaitoksissa. Opetusta tarvittaessa mukauttamalla ja lisäämällä tarvittavia tukitoimia mahdollistetaan opiskelijan taustasta ja oppimisedellytyksistä riippumaton osallistuminen opiskeluun, ottaen huomioon kunkin alan erityisvaatimukset. Opetussuunnitelman perusteiden (2010, 144) mukaan opetusta tulee järjestää ensisijaisesti samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa, mutta opetusta voidaan järjestää myös osittain tai kokonaan erityisryhmässä. Yhdenvertaisuuden periaate määrittellään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti: ”Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi jokaisella tulee olla erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena”.

Erityisopetuksen lähtökohtana on yksilöllisyys, jossa huomioidaan oppijan erityiset tarpeet, kyvyt ja tavoitteet (Honkanen ym. 2008, 76). Yksilöllisen oppimisen järjestämisessä lähdetään siitä, että opiskelijan erityiset tuen tarpeet määrittellään. Yksilöllisten opiskelutarpeiden mää-

rittelyssä käytetään hyödyksi siirtotietoa, haastattelua, verkostoyhteistyötä ja keskustelua. Jokaisen erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohdalla määritellään erityisopetuksen tarve, jotta oppilaitos voi järjestää tarpeellisia tukitoimia. Erityisopetuksen tarpeeseen ensisijaisesti vaikuttava vamma tai haaste on erityisopetusta määrittävän luokittelun perustana. Lievät vammat eivät ole erityisopetuksen peruste, vaan ne kuuluvat tukiopetuksen piiriin. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2010.) Erityisopetuksen perusteet ammatillisen koulutuksen erityisopetustilastossa on lueteltu liitteessä 3 (Suomen virallinen tilasto).

Yksilöllisen koulutuksen merkitys korostuu entisestään ammatillisessa erityisopetuksessa, jossa tavoitteena on taata jokaiselle opiskelijalle mahdollisuus ammatin ja työn oppimiseen, oman elämän hallinnan kehittymiseen ja yhteiskuntaan integroitumiseen opiskelijan omista edellytyksistä ja lähtökohdista käsin. Elinikäisen oppimisen ajatus tulee koskea myös erilaisia oppimisvaikeuksia omaavia ja erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita. (Kainuun ammattiopisto 2010a.)

Kainuun ammattiopistossa erityisoppijan tasa-arvoinen kohtelu on esillä seuraavasti:

”Opetuksessa kiinnitetään huomiota oppimisvalmiuksiltaan ja – tavoitteiltaan yksilöllisiin opiskelijoihin. Tarvittaessa suunnitellaan erilaisia tukitoimia yhteistyössä opiskelijan, huoltajien ja ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Tukitoimien tavoitteena on tukea opiskelijan myönteistä yksilöllistä kehitystä ja ammatillista kasvua. Yksilöllisen opetuksen tarve määritellään opetussuunnitelman perusteiden pohjalta jokaiselle opiskelijalle erikseen ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/98 20 §:n perusteella. Tavoitteiden saavuttamista on tuettava yksilöllisesti suunnitellun ja ohjatun oppimisprosessin sekä erilaisten tukitoimien avulla”. (Kainuun ammattiopisto 2010a.)

Erityisoppijan opiskelua kannustetaan vahvuuksien avulla, sitä kautta huomataan missä oppija on hyvä ja saadaan aikaan onnistumisia. Usein erityisoppija nuoren elinkaari on täynnä epäonnistumisia ja hän kokee onnistumisen iloa harvoin. Oppijalle on suuri merkitys sillä, että hän saa positiivista palautetta. Parempiin tuloksiin oppimisessa päästään kun asioita vieään position eikä negaation kautta. (Härmä 2012.)

Erityisopetuksessa tulee tukea opiskelijan vahvoja osaamisalueita opetuksessa, työssäoppimisjaksolla, arvioinnissa ja ammattiosaamisen näytöissä, jotta hän sijoittuisi paremmin työ-

hön. Huomiota tulee kiinnittää erityisesti työssäoppimisjaksolla työssä harjaantumiseen. Opiskelijan edistymistä tulee seurata koko koulutuksen ajan ja tarvittaessa on muutettava henkilökohtaisia tavoitteita ja tukitoimia. Opetuksessa ja ohjauksessa huomioidaan erilaiset pedagogiset menetelmät, esimerkiksi toiminnalliset menetelmät, yhteistoiminnallisuus ja opetusjärjestelyt esimerkiksi yksilö- ja pienryhmäohjaus ja ajoitus. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2010.)

Kainuun ammattiopiston erityisopetuksen koulutuspäällikön haastattelussa tuli ilmi, että Kainuun ammattiopisto on lanseeraamassa pedagogiikkaa, jossa ei ole enää erityisopetusta vaan on vain erityisen hyvää opetusta. (Härmä 2012.) Prashnig (2000, 137–141) kyseenalais- taakin yleiset oppimiseen ja opetukseen liittyvät uskomukset. Hänen mukaansa oppimistyyli- en johtavan tutkijan Rita Dunnilan (New York, St Johnin yliopisto) väite ” ei ole olemassa oppimisvaikeuksia, on vain olemassa huonoa opetusta” pitää täysin paikkaansa. Prashnigin mukaan yksilöllinen opetus todella toimii. ”Opetuksessa pitää huomioida ihmisten erilaisuus, jos erilaisuutta ei huomioida monet oppijat jäävät alisuoriutujaksi ja pitävät itseään epäonnis- tuneena”.

4.2 Nopeammin etenevä oppija

Salmion ja Mäkelän (2009, 72–86) mukaan erityisten oppijoiden joukossa oman ryhmänsä muodostavat nopeaan etenemiseen kykenevät opiskelijat, joiden tarpeita ei riittävästi voida ottaa huomioon. Heidän tarpeensa tulisi kuitenkin ottaa huomioon entistä paremmin. Esi- merkiksi näiden opiskelijoiden opiskelumotivaation ylläpitäminen voi olla haasteellista, jos opetettavat asiat ovat heille liian helppoja, eikä oppilaitoksella ole tarjota heidän opiskelu- tasoaan vastaavaa opetusta.

Salmio ja Mäkelä (2009, 72–86) toteavatkin, että turhautuessaan myös nämä opiskelijat saat- tavat keskeyttää opintonsa, mikäli yksilöllinen eteneminen ei ole mahdollista. Nopeaan ete- nemiseen pystyville opiskelijoille tulisikin räätälöidä entistä enemmän yksilöllisiä väyliä suo- rittaa tutkinto joustavasti, mikä mahdollistaisi opintojen nopeamman suorittamisen tai esi- merkiksi tehokkaamman valmentautumisen jatko-opintoihin. Tutkimuksen mukaan tuki- toimia kehittämällä voitaisiin vähentää opintojen keskeyttämisä niin nopeammin etenevien kuin erityisoppijoiden opiskelijaryhmissä.

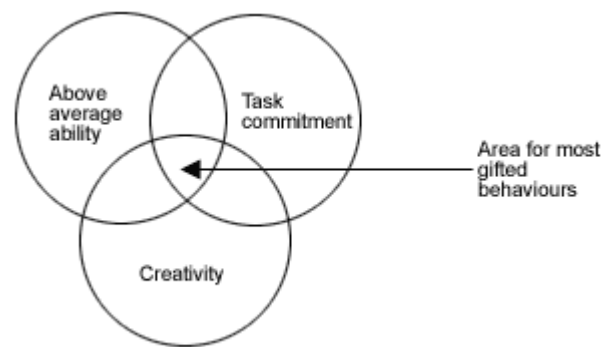
4.2.1 Lahjakas oppija

Suomen perustuslain (731/1999 § 16) mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta. Vastaavasti hallitus on ohjelmassaan (19.4.2007) sitoutunut edistämään luovuutta, erilaista lahjakkuutta ja innovatiivisuutta. Hallitus katsoo korkean sivistyksen olevan edellytyksen Suomen ja suomalaisten menestymiselle, minkä vuoksi koulun pitää vahvistaa jokaisen mahdollisuutta oppimiseen. (Opetushallitus 2012.)

Lahjakkuudesta puhuttaessa suomalainen terminologia on hyvin epätäsmällinen. Suomessa puhutaan erityislahjakkuudesta, silloin kun lahjakkuus ilmenee jollain tietyllä alueella. Lahjakkaista oppijoista puhuttaessa käytetään ilmaisuja; kyvykäs oppija, lisähaasteita kaipaava oppija, poikkeuksellisen hyvä oppija, kiitettävä oppija, etevä oppija tai taitava oppija. Terminologian monimuotoisuus kertoo jo sen, että lahjakkuus voidaan määritellä usealla eri tavalla. Toiset ymmärtävät lahjakkuuden moniulotteisena ilmiönä, johon kietoutuvat myös luovuus ja sitoutuneisuus ja toiset ymmärtävät lahjakkuuden mitattavissa olevana älykkyytenä. Olennaista on kuitenkin se, että lahjakkuutta ei ymmärretä liian kapea-alaisesti ja stereotyyppisesti. (Opetushallitus 2008, 4.)

Yleisesti lahjakkuus liitetään älykkyyteen, luovuuteen, ongelmanratkaisutaitoihin ja kriittiseen ajattelukykyyn. Uudemman tutkimuskirjallisuuden mukaan lahjakkuuden määrittely on laajentunut koskemaan älyllisen ja taiteellisen alueen lisäksi myös sosio-emotionaalista lahjakkuusalueetta. (Opetushallitus 2008, 2-4.)

Tutkijat ovat esittäneet malleja lahjakkuuskäsityksistä, joiden avulla on pyritty kuvaamaan lahjakkuuden eri osa-alueita. Malleissa on paljon viitattu Joseph Renzullin (1986) esittämään malliin, joka sisältää ajatuksen, että ”lahjakkuudessa on kyse siitä, että erilaiset lahjakkuuden osa-alueet kohtaavat yksilössä toisensa”. Mallia kutsutaan Renzullin kolmen ympyrän malliksi, jossa toisiaan leikkaavien ympyröiden sisältöalueet ovat keskitason ylittävä kyvykkyys, opiskelumotivaatio ja luovuus. (Opetushallitus 2008, 2-4.) Uusikylä (2005, 45) on todennut lahjakkaiden opetusta suunnittelevien pitävän Renzullin mallia hyvänä erityisesti sen vuoksi, että malli korostaa sitä, että lahjakkuuden lajeja on paljon.



Kuvio 4. Joseph Renzullin (1986, 76) kolmen ympyrän malli lahjakkuudesta.

Uusikylä (2005, 55, 66–69) tarkastelee Robert Stenbergin teoriaa lahjakkuuden lajeista, joita ovat syntetisoiva lahjakkuus, analyyttinen lahjakkuus ja käytännöllinen lahjakkuus. Stenbergin mukaan pelkällä älykkyydosamäärällä ei voida lahjakkuutta kuvata. Huomiota on saanut myös Howard Gardnerin (1983) esittämä moniälykkyysteoria (Gardner's multiple intelligences), jossa lahjakkuus jaetaan seitsemään eri lahjakkuuden alueeseen. Gardnerin teoriassa korostuu se, että lahjakkuutta on monenlaista. Alueita ovat:

- verbaalis-lingvistinen lahjakkuus
- loogis-matemaattinen lahjakkuus
- spatiaalinen lahjakkuus
- musikaalinen lahjakkuus
- kehollis-kinesteettinen lahjakkuus
- interpersoonallinen lahjakkuus, kyky ymmärtää muita ihmisiä, ja
- intrapersoonallinen lahjakkuus, kyky ymmärtää itseä

Gagnen (2004) malli taas erottelee lahjakkuuden ja kyvykkyyden. Hänen mukaansa lahjakkuus tarkoittaa luontaisia kykyjä kuten älyllisiä, luovia, sosiaalisia ja sensomotorisia taitoja. Kyvykkyys tarkoittaa järjestelmällisesti kehitettyjä taitoja kuten akateemisia taitoja, harrastuksiin liittyviä taitoja ja sosiaalisten tilanteiden hallintaan liittyviä taitoja. (Perho 2010, 7.)

Mäkelän (2009, 4-5) ja Perhon (2010, 6) mukaan lahjakkaiden oppijoiden tunnistaminen ei ole aivan helppoa. Lahjakkuus tulisi nähdä moniulotteisena, sillä on olemassa useita eri alueita joilla lahjakkuus voi ilmetä. Lahjakkuus voi olla joko näkyvää erinomaisuutta tai piilossa

olevaa potentiaalia erinomaisuuteen. Tärkeää onkin tuoda esille molempia lahjakkuuden muotoja. Perho korostaa vielä tunnistamisessa perusteellisuutta ja tasapuolisuutta.

Lahjakkaille oppijoille tyypillisiä oppimiseen ja persoonallisuuteen liittyviä piirteitä ovat: tiedonhaluisuus, keskittyminen haasteellisiin tehtäviin, nopea oppiminen, nauttiminen ongelmanratkaisusta, itsenäisyys sekä halu yrittää uudelleen ja suunnitella tekemisiä. Lahjakkaalla oppijalla on hyvä huumorintaju ja sanavarasto. Hän on rohkea, luova ja innovatiivinen ja osaa esittää teräviä kysymyksiä. Vastaavasti lahjakas oppija laiminlyö tehtäviä, kyllästyy helposti, suhtautuu välinpitämättömästi ihmisiin, on kärsimätön ja pitkästyessään häiriköi, ellei hänelle ole tarpeeksi haastavia tehtäviä. Lahjakas oppija ei pidä rutiinitehtävistä. (Opetushallitus 2008, 2-4.) Mäkelän (2009, 4-5, 12) mukaan lahjakkuuteen vaikuttavat myös motivaatio sekä sosioemotionaaliset tarpeet. Oppija voi olla lahjakas yhdellä tai useammalla alueella. Lahjakas oppija voi olla lahjakas toisella alueella ja toisella taas heikko. Oppijan lahjakkuutta arvioidaan usein hänen tekemien tuotoksiensa perusteella. On kuitenkin muistettava, että lahjakkaalla oppijalla voi olla samanaikaisesti oppimisvaikeuksia ja käytösongelmia (Perho 2010, 8).

Lahjakkuuden tunnistamisessa on hyvä käyttää useita eri menetelmiä, sillä yksi testi ei anna välttämättä oikeaa kuvaa. Lahjakkaiden identifioiminen on tehokasta silloin kun siihen liittyy suoriutumisen ja käyttäytymisen arviointi sekä sellaisten olosuhteiden luonti, jossa lahjakkuutta saa tuoda esiin ja kehittää. Lahjakkaiden tunnistamisessa suoriutumisen perusteella on huomioitava, että tehtävät ovat tarpeeksi haastavalla tasolla, sillä se saa oppijan pyrkimään korkealla. Taitava opettaja luo sellaisia mahdollisuuksia, joissa lahjakkuutta on helppo osoittaa. Oppilaitoksen tarjonnan tulee olla vaihtelevaa ja laadukasta, tällöin lahjakkuus tulee esille ja oppijan on mahdollista osoittaa se. (Mäkelä 2009, 4-5, 12.)

Suomessa, kuten monissa muissakin maissa, on ollut pitkään perinne välttää lahjakkaiden oppijoiden korostamista opetuksessa. Opetuksen voimavarat on keskitetty oppijoihin, joilla on oppimisvaikeuksia. Suomessa alettiin ensimmäisenä huomioida lahjakkaat oppijat musiikin opetuksessa 1960-luvulla. (Opetushallitus 2008, 2.)

Lahjakkaiden opetuksen tavoitteena on että opetuksen tulisi perustua ideologialle ”kaikkien oppilaiden tarpeet tulee huomioida oppimisessa”. Perustavoitteena on tarjota lahjakkaille oppilaille tarkoituksenmukaista opetusta sopivine haasteineen muun opetuksen yhteydessä.

(Opetushallitus 2008, 6.) Lahjakkaan oppijan opetuksen lähtökohtana tulee olla henkilökohtaistaminen, jolla voidaan lisätä opiskelun mielekkyyttä. Opetuksen tarjonnan tulee olla vaihtelevaa sekä laadukasta, odotusten tulee olla tarpeeksi korkealla, jotta korkeatasoisiin suoriin päästään. Opetuksen tulee tarjota haasteellisia vaihtoehtoja, yksi tällainen haaste voi olla taitaja- kilpailu. Haasteellisuuden tulee olla jokapäiväistä toimintaa, jotta oppijat alkavat vastata haasteisiin. Haasteellisuuden luomisella annetaan oppijalle mahdollisuus osoittaa lahjakkuutensa. Perho näkee käytännön tehtävissä eriyttämisen hyvänä vaihtoehtona tukea lahjakkaan oppijan oppimista. (Perho 2010, 8 -10.)

Kainuun ammattiopistossa matkailu- ja ravitsemisalalla on lahjakkaiden oppijoiden mahdollista suorittaa kaksoistutkinto. Näissä opinnoissa suoritetaan ammatillinen tutkinto ja ylioppilastutkinto. Opinnot kestävät 3,5 vuotta. Kahden tutkinnon vaihtoehdolla halutaan tukea oppijan yksilöllisiä valintoja. Tutkinnoista saa tukea jatko-opintoihin ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa. Opiskelu edellyttää peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon olevan vähintään lukion keskiarvorajan mukaisen. (Kainuun ammattiopisto 2011.)

4.2.2 Aikaisempia opintoja suorittanut oppija

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta (601/2005 § 30) sekä valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta (603/2005 § 12a) määrittävät opiskelijan oikeuden saada opetussuunnitelman tavoitteita ja vaatimuksia keskeisiltä osilta vastaavat aikaisemmin suorittamansa opinnot tai muutoin hankittu osaaminen arvioiduksi ja tunnustetuksi. Osaamisen tunnustamisella voidaan opiskelijalle lukea hyväksi ja korvata tutkinnon pakollisia, valinnaisia tai vapaasti valittavia opintoja. Tarvittaessa osaamisen vastaavuus on osoitettava. Päätös osaamisen tunnustamisesta tehdään ennen mainittujen opintojen tai hyväksiluettavaa osaamista koskevan opintokokonaisuuden alkamista. Opiskelijan tulee esittää osaamisen arvioinnin edellyttämä selvitys opinnoistaan tai osaamisestaan.

Oppijan osaamista arvioidaan opintojen alussa. Oppijan osaamisen taso selvitetään vahvuuksien tunnistamiseksi ja aikaisemmin hankitun osaamisen määrittämiseksi. Oppijan henkilökohtaisia tavoitteita ja ohjausta määriteltäessä pohjana on osaamisen tunnistaminen. Osaamisen tunnustamisella vältetään opintojen päällekkäisyyttä ja lyhennetään opiskelu-aikaa.

Osaaminen tunnustetaan, mikäli tutkinnon osalle asetetut tavoitteet todetaan saavutetuiksi. Osaamisen tunnustamisella luetaan hyväksi suoritettavaan tutkintoon kuuluvia opintoja. Tarvittaessa osaamisen ajantasaisuus voidaan tarkistaa ja osaaminen on osoitettava, jotta se vastaa tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin ja tavoitteisiin. (Opetussuunnitelman perusteet 2010, 134.)

Lukion päättötodistuksessa tai toisen ammatillisen perustutkinnon tutkintotodistuksessa arvioidut opinnot korvaavat vastaavat ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat (yhteiset opinnot) sekä vapaasti valittavat tutkinnon osat ja ammatillisiin opintoihin sisältyvät muut valinnaiset tutkinnon osat. Aiemmillä opinnoilla tai muulla tavalla osaamisen hankkineen oppijan tulee osoittaa osaaminen. Osaamisen osoittamisessa hyödynnetään ammattiosaamisen näyttöjä. (Opetussuunnitelman perusteet 2010, 134.)

4.3 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Oppijoiden yksilölliset erot tulevat esille kaikissa oppimistilanteissa. Erot näkyvät sosiaalisissa valmiuksissa, opiskeluun asennoitumisessa, kognitiivisissa kyvyissä ja motivoitumisessa. Tällöin oppijoiden joukossa on oppimisedellytyksiltään, harrastuneisuudeltaan ja vahvuuksiltaan erilaisia oppijoita. (Ikonen & Virtanen 2001, 7.)

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998, § 14) on säädetty opiskelijan mahdollisuudesta yksilöllisiin opintojen valintoihin ja asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta (A 811/1998, § 3, § 4, § 12a) opinnoista tiedottamisesta ja opinto-ohjauksesta ja osaamisen tunnustamisesta. ”Koulutuksen järjestäjän tulee laatia opiskelijan yksilöllisten lähtökohtien pohjalta henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), jotta opiskelijan yksilöllinen valinnaisuus toteutuu”. (Opetushallitus 2010b.)

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, ”sisältää opiskelijan yksilölliset valinnat, opinnoissa etenemisen, oppimisen arvioinnin, opiskelijan osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen, työssäoppimisen paikat ja ajat sekä ammattiosaamisen näytöt”. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma perustuu opiskelijan oman opiskelun suunnitteluun, yksilöllisiin valintoihin, opinnoissa etenemiseen ja oppimisen arviointiin. Suunnitelmaa päivitetään ja tarkennetaan opintojen edetessä. Laadinnassa otetaan huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimistyyli-

Oppimista vaikeuttavat seikat pyritään tunnistamaan ja estämään. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tulee tukea opiskelijan urasuunnittelua ja kehittää hänen valmiuksia urasuunnittelussa. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma on suunnitelma, jonka toteuttamiseen opiskelija sitoutuu ja motivoituu koko koulutuksen ajaksi. Sen laatimiseen osallistuvat sekä opettaja ja oppija, he seuraavat myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumista. Tavoitteena on, että oppija oppii tekemään itse oppimistaan koskevat päätökset. (Opetussuunnitelman perusteet 2010, 143.)

Kainuun ammattiopisto määrittelee toimintakäsikirjassaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman muotoutumisen seuraavasti: Opiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) muodostuu opiskelijan valitsemasta perustutkinnon ja koulutusohjelman opetussuunnitelmasta, opiskelijan valitsemista valinnaisista opinnoista, mahdollisesta aikaisempien opintojen tai työkokemuksen kautta hankitun osaamisen tunnustamisesta ja opinnoista vapauttamisesta. Yksilöllisyyttä opintoihin tuovat myös erilaiset opinnäytetyön aiheet sekä työssäoppimisen paikkojen erilaisuus. (Kainuun ammattiopisto 2010c.)

Osa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa on HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS laaditaan oppijalle, joka ei selviä opinnoista ilman tukitoimia. Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998 § 20) määrittää HOJKS:in laadinnasta seuraavaa: ”Vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai oppilashuoltopalveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma”.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, 8 §) määrittää HOJKS:n sisältöä. HOJKS:sta on ilmentävä suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelman perusteet ja tutkinnon laajuus sekä opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma. HOJKS:sta on ilmentävä myös, millä perusteella opiskelijalle annetaan erityisopetusta ja mitä erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluja oppijalle annetaan, sekä mitä muita henkilökohtaisia tukitoimia oppijalle annetaan.

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma laaditaan erityisopetusta tarvitsevalle oppijalle. HOJKS perustuu valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin kullakin koulutuslajilla, koulukohtaisen opetussuunnitelman tavoitteisiin, realistisiin ja konkreet-

tisiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin, opiskelijan omiin tavoitteisiin ja edellytyksiin. HOJKS:ssa tulee määritellä sekä pitkän, että lyhyen aikavälin tavoitteet. (Opetussuunnitelma 2010, 144–145.) HOJKS laaditaan opiskelijalle siksi, jotta hänelle pystytään resursoimaan hänen tarvitsemansa tuki opiskelussa (Härmä 2012).

HOJKS:iin tulee sisältyä jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS), jossa määritellään opiskelijan yksilölliset tavoitteet (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2010a). Yksilöllisen oppimisen järjestämisessä määritellään opiskelijan erityisen tuen tarve. HOJKS:iin kirjataan erityisopetuksen peruste, jonka avulla pyritään sovittamaan tuen tarve ja yksilölliset tukitoimet. Opiskelijan tavoitteet voidaan mukauttaa (yksilöllistää) yhden tai useamman opintokokonaisuuden osalta. Opetus on mukautettava siten, että ”opiskelija mahdollisimman suurella määrällä saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa”. (Opetussuunnitelma 2010, 144–145.)

HOJKS voidaan laatia ammattitaitoa tukeville tutkinnon osille ja/tai ammatillisille tutkinnon osille. HOJKS:in laadinta perustuu tiedonsiirtoon edellisestä koulusta, koulutuksen alussa tehtäviin lähtötasotesteihin ja opettajien tekemiin havaintoihin sekä oppijan omaan mielipiteeseen. HOJKS:iin kirjataan oppijan taustaa, nykytilannetta ja vahvuuksia sekä se miten oppijan vahvuuksia huomioidaan opinnoissa. Kaikki erityisoppijalle suunnitellut ja toteutetut tukitoimet kirjataan näkyviin HOJKS:n asiapapereihin. Opintojen tavoitteiden saavuttamista seurataan jaksottain. (Härmä 2012.) HOJKS laaditaan aina yhteistyössä opiskelijan, alaikäisen opiskelijan huoltajien, opettajien ja opiskelijahuollon asiantuntijoiden kanssa. (Eskola 2006.) Tavoitteiden mukauttaminen (yksilöllistäminen) tehdään suhteessa oppijan taitoihin. Oppija ja opettaja pohtivat yhdessä, mitä asioita nuoren on mahdollista oppia. Tällä pyritään välttämään se, että nuori kokee jatkuvia epäonnistumisia. Mukauttaminen tehdään koko tutkinnon osalle, tällöin on mahdollista mukauttaa myös näyttö. Pelkkää työssäoppimisjaksoa ei voida mukauttaa, koska se on osa koko tutkinnon osaa. (Härmä 2012.)

5 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä kehittämistehtävän tavoitteena on löytää toimintamalli Kainuun ammattiopiston matkailu- ja ravitsemisalan oman tien kulkijoiden työssäoppimisen ohjaamisen kehittämiseksi. Työn tutkimusongelmana on selvittää, kuinka oman tien kulkijoiden työssäoppimista ohjataan parhaalla mahdollisella tavalla ja kuinka työpaikkaohjaajia pitäisi tukea oman tien kulkijoiden ohjaamisessa.

5.1 Tapaustutkimus

Tätä kehittämistehtävää lähestyttiin tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus (case study) soveltuu hyvin kehittämistyön lähestymistavaksi, kun tavoitteena on tuottaa kehittämissuhteita ja – ideoita. Tapaustutkimus pyrkii tuottamaan yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta kokonaisvaltaisesti realistisessa toimintaympäristössä. Tapaustutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen, vaan tapausta tutkitaan huomioimalla paikalliset, ajalliset ja sosiaaliset tilanteet ja yhteydet. Tapaustutkimusta voi tehdä määrällisenä tai laadullisena tutkimuksena tai niitä yhdistelemällä. Usein tapaustutkimus kuitenkin liitetään laadulliseen tutkimukseen ja menetelmiin. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 51–53.)

Tiedonkeruumenetelmänä tapaustutkimuksessa käytetään usein joko teemahaastattelua, avointa haastattelua tai ryhmähaastattelua. Tapaustutkimus liittyy tyypillisesti ihmisen toiminnan tutkimiseen, jolloin kehitettävän ilmiön asiantuntijat voivat kuvata ja selittää ilmiötä. Menetelminä voidaan käyttää myös aivoriihiä tai benchmarkingia. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 51–53.)

Tämä tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena ja tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastatteluja tehtiin Kainuun ammattiopiston Hotelli-, ravintola- ja cateringalan työssäoppimispaikkojen ohjaajille, joilla on ollut ohjattavina oman tien kulkijoita sekä alan oppijoille, jotka ovat oman tien kulkijoita.

5.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on kokonaisvaltaisen tiedon hankinta ja aineiston koaaminen luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivinen tutkimus suosii ihmisiä tiedonkeruun välineinä, ja sen tarkoituksena on paljastaa odottamattomia seikkoja. Lähtökohdiana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkimukseen valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, tutkimus on joustavaa ja suunnitelmaa muutetaan olosuhteiden mukaisesti. Jokainen tapaus on ainutlaatuinen ja aineistoa tulkitaan sen mukaan. Tutkimus suosii haastatteluja, joissa tutkittavan näkemys pääsee esille. Tällaisia metodeja ovat muun muassa teemahaastattelu, ryhmähaastattelut ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.)

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta, esimerkiksi haastatteluin tai havainnoin. ”Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden – aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin – kietoutumista yhteen. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessisiin eikä tutkimusprosessia ole aina helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa”, toteavat Eskola ja Suoranta (1999, 16). Osallistuvuus on keskeistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kenttätyöllä päästään läheiseen kosketukseen tutkittavien kanssa. Tutkijan tavoitteena on säilyttää tutkittava ilmiö sellaisenaan, manipuloimatta tutkimustilannetta. Puhutaan pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma, tällöin puhutaan naturalistisesta otteesta. Tutkimustilanteessa tutkija ei saa sekoittaa omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 1999, 15–17.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan niissä pyritään kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien on tärkeää tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman laajasti ja heillä tulee olla laaja kokemus asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Laatu eikä määrä on aineiston tieteellisyyden kriteeri. Aineistoa on silloin riittävästi, kun uudet tapaukset eivät anna enää mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Tällöin aineisto on kylläntynyt. Tutki-

jan ei ole syytä ottaa tutkittavaa joukkoa sattumanvaraisesti, vaan tutkittavan joukon on täytettävä tutkimuksen kannalta oleelliset kriteerit. Kyse on aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta, joka on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Laadullisen tutkimuksen ongelmana on aineiston laajuus. Tällöin on tärkeää tehdä aineiston rajaus, jotta tutkimus pysyy mielekkäänä ja järkevänä. Laadullisessa analyysissä tutkijan pitäisi yllättyä tai oppia tutkimuksen kuluessa. Aineisto vauhdittaa tutkijan ajattelua eikä latista sitä. Tutkija voi löytää aineiston avulla uusia näkökulmia eikä vain todenna ennestään epäilemäänsä. Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Tutkijalla on tiettyä vapautta joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta vaaditaan tutkimuksellista mielikuvitusta, esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemistä. (Eskola & Suoranta 1999, 18–19, 61–62.)

Laadullinen tutkimus sopi hyvin kehittämistyöhöni, koska halusin saada mahdollisimman perusteellista tietoa tutkittavasta kohteestani. Kehittämistyöni ei myöskään täytä kvantitatiivisen tutkimuksen kriteereitä aineiston määrälliseltä osalta, ja näin tieto jäisi pinnalliseksi, eikä todellisia tuloksia saataisi selville. Tässä tutkimuksessa käytettiin laadulliselle tutkimukselle tyypillistä teemahaastattelua tiedonkeruumenetelmänä. Teemahaastattelu antoi yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta asiasta.

5.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelulle on tyypillistä, että se kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan: tästä tulee nimi teemahaastattelu. Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että myös yhteisiä jokapäiväisiä kokemuksia voidaan tutkia. Haastatteluissa korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit, tema-alueet, ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestyks. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 36–37.)

Suosituin tapa kerätä laadullista aineistoa on teemahaastattelu. Teemahaastattelun ideana on, että halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta. Teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Haastattelu ei etene tarkkojen, yksityiskohtaisten, valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta, vaan kohdentuu tiettyihin ennalta

suunniteltuihin teemoihin. Teemahaastattelu on astetta strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, sillä siinä aiempien tutkimusten ja aihepiiriin tutustumisen pohjalta valmistellut aihepiirit, teemat, ovat kaikille haastateltaville samoja, vaikka niissä liikutaankin joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä. Haastattelija varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden laajuus voi vaihdella. Teemahaastattelu on keskustelua, jossa pyritään huomioimaan ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa. Haastateltavien vapaalle puheelle annetaan tilaa. Teemojen puhumisjärjestys on vapaa ja teemoista keskustellaan vapaasti. Tutkija voi esittää vastausten johdosta täydentäviä kysymyksiä etsien motiivia vastauksille sekä mielipiteisiin perusteluja. Tarvittaessa haastateltavat ovat tavoitettavissa myöhemminkin, jos aineistoa on tarvetta täydentää. (Hirsjärvi, ym. 2007, 201, 203; Eskola & Suoranta 1999, 86–87; Aaltola & Valli 2007, 25–28.)

Haastattelun etuihin kuuluu, että tutkija voi arvioida vastausten totuudenmukaisuutta havainnoimalla vastaajan oheisviestintää eli ilmeitä ja käyttäytymistä. Samalla tutkija voi panna merkille ympäristötekijöitä. Niinpä haastattelu yleensä antaakin luotettavampia ja syvällisempiä tuloksia kuin kysely. (Routio 2007.)

Teemahaastattelu vaatii huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tunteamista, jotta haastattelu voidaan kohdentaa juuri tiettyihin teemoihin. Sisältö- ja tilanneanalyysi on siis teemahaastattelussa tärkeää. Käsiteltävät teemat valitaan tutkittavaan aiheeseen perehtymisen pohjalta. Kysymysten harkitsemisen lisäksi myös haastateltavien valitsemiseen tulee suhtautua harkinnalla. Haastateltavien tulee olla sellaisia, joilta arvellaan parhaiten saatavan aineistoa tutkimuksen kannalta tärkeistä asioista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 39–40) mukaan ”Teemahaastattelu voidaan jakaa kolmeen jaksoon: 1) Tutkimuksen yleisluontoiseen suunnitteluun, tavoitteiden ja ongelmien hahmoteluun ja ongelmien ratkaisuun tarvittavan tiedonhankinnan suunnitteluun. 2) Varsinaisen haastattelutilanteen toteutukseen ja kulun suunnitteluun ja 3) Haastattelun jälkeisen toiminnan suunnitteluun”. Suunnitteluvaiheessa tutkijan on päätettävä, millaisia päätelmiä kerätyn aineiston pohjalta voidaan tehdä.

Kysymykset jaetaan niiden sisällön mukaan kahteen pääryhmään, tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin. Teemahaastattelussa kaikki kysymykset ovat tyypistä riippumatta avonai-

sia. Haastattelun erityispiirteitä ovat joustavuus ja väljyys kysymysmuodoissa. On kuitenkin tärkeää, että tutkijan aikomukset ovat tarkasti selvitetty jo suunnitteluvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 44–45.)

Haastateltavalla ja haastattelijalla tulee olla yhteinen kieli eli sanasto haastattelutilanteessa. Haastattelijan on osattava motivoida haastateltava aiheeseen ja hänellä on oltava varalta muutama varma keskustelunaihe, joita kysytään silloin, kun keskustelu alkaa tyrehtyä tai haastateltavan motivaatio alkaa heiketä. Haastattelijan on osattava sopia haastateltavan kanssa oikea haastatteluympäristö ja kiireetön ajankohta sekä luoda luottamusta herättävä ilmapiiri. Haastattelun luottamuksellisuutta on hyvä korostaa. Haastattelijan tulee perehtyä valittuihin teema-alueisiin hyvin ennen haastattelutilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 46–50.)

Haastattelut sisältävät myös haittatekijöitä. Haastattelu vie paljon aikaa ja haastattelun teko vaatii huolellista suunnittelua sekä kouluttautumista haastattelijan rooliin. Haastattelusta voi seurata virhelähteitä, jos haastateltava kokee itseään uhattavan tai haastattelun pelottavaksi tilanteeksi. Tulosta haastattelussa heikentää taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tästä voi syntyä se pulma, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain toisessa tilanteessa. Tämä tulee ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa. (Hirsjärvi ym. 2007, 201–202.)

Tiedonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimusmenetelmän valintaa perustelen sillä, että näin saan vastaamaan kysymyksiin juuri oikeat henkilöt, jotka ovat tekemisissä asian kanssa. Määrällistä tutkimusta ei voida toteuttaa, sillä aineiston määrä on pieni. Puolistrukturoidussa haastattelussa määritellään teemat ja aihealueet etukäteen. Viitelista on vähän erilainen työpaikkaohjaajille (liite 4) kuin oppijoille (liite 5), mutta yhteistä on, että kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa, eikä järjestystä. Haastatteluissa kysymykset elävät ja muotoutuvat tilanteen mukaan. Teemahaastatteluilla halutaan saatavan realistista tietoa hyödynnettäväksi oman tien kulkijoiden työssäoppimisen suunnitteluun ja toteutukseen.

5.4 Aineiston hankinta ja analysointi

Aineisto hankittiin haastattelemalla työpaikkaohjaajia, joilla on ollut ohjattavana oman tien kulkijoita sekä niitä oppijoita, jotka ovat oman tien kulkijoita. Hirsjärven ym. (2007, 177) mukaan kvalitatiivisen aineiston keräämisessä käytetään aineiston kylläntymisen määrittä. Tutkimuksen alussa ei voida tarkkaan määrittää, montako haastattelua tehdään. Haastatteluja tehdään niin kauan kuin tutkimusongelman kannalta uutta oleellista tietoa ilmenee. Aineisto on riittävä, kun samat asiat alkavat kertautua haastatteluissa. Tällöin aineisto on kylläntynyt. Tässä tutkimuksessa työpaikkaohjaajille ja oppijoille tehtiin yhteensä kaksitoista haastattelua, jotta tämä kylläntymisen kriteeri täyttyi. Kohderyhmä valittiin tietoisesti, joten kyse oli harkinnanvaraisesta näytteestä. Haastateltavat täyttivät tutkimukselle olennaiset tunnusmerkit.

Haastateltavista kuusi oli työpaikkaohjaajia ja kuusi oppijaa. Työpaikkaohjaajien haastattelut suoritettiin kesän ja syksyn 2011 aikana. Työpaikkaohjaajien haastatteluiden jälkeen tehtiin vielä oppijoiden haastattelun teemarungon täydentämistä. Oppijoiden haastattelut suoritettiin syksyn 2011 aikana. Haastatteluiden ajankohdaksi valittiin haastateltavan kannalta mahdollisimman rauhallinen hetki päivästä. Yhdelle haastattelulle varattiin aikaa 1:stä 2:een tuntia. Tutkimuksen tekijä suoritti kaikki haastattelut itse.

Haastattelun suunnittelu aloitettiin teemarungon laatimisella. Teemarungon muodostumista ohjasi ennalta hankittu tieto tutkittavasta kohteesta. Koehaastatteluna toimi ensimmäinen haastattelu, jonka jälkeen teemarunkoa muokattiin vielä toimivampaan muotoon. Tutkimuksen haastattelut nauhoitettiin. Haastattelussa haastattelupaikkana toimi haastateltavien työpaikka ja oppijoille koulun tiloissa oleva rauhallinen paikka. Yksi työpaikkaohjaajien haastatteluista oli parihaastattelu, muut haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina.

Analyyysin tarkoitus on luoda sanallinen, selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja siten tuottaa uutta tietoa asiasta. Aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analysoinnin avulla hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jotta aineiston perusteella voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelussa haastattelurunko on hyvä apuväline aineiston analysointiin. (Eskola & Suoranta 1999, 138, 153.)

Aineiston käsittely ja puhtaaksikirjoittaminen eli litterointi on aloitettava heti tiedon keruuvaiheen jälkeen, sillä tuore aineisto inspiroi tutkijaa. Tietojen täydentäminen on helpommin tehtävissä heti haastattelun jälkeen. Aineistoa on pyrittävä katselemaan laajassa perspektiivissä ja kokonaisuutena. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 108.) Haastatteluaineisto kirjoitetaan auki ja aineisto pelkistetään karsimalla siitä epäoleellinen pois joko pilkkomalla osiin tai informaatiota tiivistämällä. Pelkistetty aineisto ryhmitellään. Seuraavaksi erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–114.)

Kolme ensimmäistä haastattelua litteroitiin heti haastattelun jälkeen. Loput yhdeksän haastattelua siirrettiin suoraan tietokoneelle analysoitavaksi. Haastatteluaineistoa lähdettiin analysoimaan keräämällä aineistosta tutkimukselle oleelliset tiedot, jotka pilkottiin teemoittain. Vastausten pilkkominen teemoittain suoritettiin haastattelurungon teemojen mukaan. Teemojen alle kerättiin maininnat kustakin teemasta. Tavoitteena oli löytää vastauksia tutkimusongelmiin. Vastauksia analysoitiin arvioimalla sanallisia vastauksia, sillä tilastotieteellinen analysointimenetelmä ei tutkimuksen luonteesta johtuen tullut kysymykseen. Tulosten analysoinnissa tuotiin esille oleelliset seikat tutkittavasta kohteesta. Tavoitteena oli rakentaa tulosten pohjalta toimintamalli, jota käytetään hyödyksi työssäoppimisen ohjaamisessa.

5.5 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti perustuvat ajatukselle, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiivisen totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Jokaisessa tutkimuksessa tavoitteena on tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus. Tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat, vaikka virheiden syntymistä tutkimuksessa pyritään välttämään. Kaikissa tutkimuksissa arvioidaan sen luotettavuutta. Arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Laadullisessa tutkimuksessa tulevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on totuuskytymyksen lisäksi syytä erottaa havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Tutkimustulosten luotettavuutta tutkitaan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–133.)

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimustulosta voidaan pitää reliabelina, jos kaksi tutkijaa saa samanlaisen tuloksen. (Hirsjärvi ym. 2007, 216.) Tämän tutkimuksen reliabiliteetti varmistettiin sillä, että haastattelut nauhoitettiin. Kaikki haastattelut suoritettiin itse. Minulla haastattelijana ja haastateltavilla oli yhteinen kieli, koska minulla oli ennestään tuntemusta alalta. Tutkimuksen luotettavuutta ja laatua tarkkailtiin koko tutkimuksen ajan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on merkittävässä asemassa luotettavuutta arvioitaessa.

Validius (pätevyys) tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kulun jokaisesta vaiheesta. Aineiston tuottamisen olosuhteet olisi kerrottava totuudenmukaisesti ja selvästi. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Tämän tutkimuksen validiteetti varmistettiin sillä, että haastattelurunko muodostettiin teoriassa esiin tulleista sekä oman käytännöntyön kautta esiin nousseista asioista sekä perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin.

Haastattelun luotettavuutta voidaan epäillä sillä, että haastateltavat eivät välttämättä vastanneet rehellisesti. Asioita voidaan helposti kaunistella, kun joudutaan vastaamaan suullisesti kasvokkain. Erityisoppijoiden kohdalla vastausten saaminen vapaassa keskustelussa voi tuottaa vaikeuksia. Haastateltavat olivat myös tuttuja, millä saattoi olla vaikutusta lopputulokseen. Toisaalta tulosten rehellisyyttä puoltaa se, että haastateltavilla oli yhteinen intressi saada tietoa tutkittavaan asiaan, sillä tutkimuksen lopputuloksella oli tavoitteena helpottaa ja selkeyttää niin oppijoiden kuin työpaikkaohjaajienkin toimintaa.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa tuodaan esille haastatteluissa ilmi tulleet oleelliset tekijät, jotka vaikuttavat työssäoppimiseen. Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään Kainuun ammattiopiston, Matkailu- ravitsemus- ja talousalalla oman tien kulkijoiden työssäoppimisen toteutuksessa ja kehittämisessä.

6.1 Taustatietoa haastateltavista

Haastateltavat työpaikkaohjaajat olivat paikoista, joissa valmistettiin 150–1200 aterialla päivässä. Heillä oli ohjaajakokemusta 0,5 – 10 vuoteen. Työpaikoissa oli keskimäärin 5,7 työssäoppijaa vuodessa, vähimmillään 2 työssäoppijaa vuodessa ja enimmillään 15 työssäoppijaa vuodessa. Haastateltavat työpaikkaohjaajat olivat kokkeja tai esimiesasemassa olevia henkilöitä.

Haastateltavista oppijoista kaksi oli nopeammin etenevää oppijaa ja neljä erityisoppijaa. Haastateltavat opiskelijat olivat vuosiluokilta 1-3. He olivat suorittaneet työssäoppimista 6-12 opintoviikkoa. Nopeammin etenevillä oppijoilla oli takanaan aikaisempia opintoja. Heillä oli ammattitaitoa täydentävistä tutkinnon osista tehty osaamisen tunnustaminen, joten he suorittivat työssäoppimista kolme päivää viikossa, silloin kun ryhmän muut oppijat opiskelivat näitä tutkinnon osia. Erityisoppijat suorittivat työssäoppimista lukujärjestykseen merkityllä ajanjaksolla. Tähän tutkimukseen ei saatu tutkimustietoa lahjakkaiden oppijoiden ohjauksesta, sillä haastateltavaa aineistoa ei ollut.

6.2 Toimenpiteet ennen työssäoppimisprosessin alkua

Teemahaastattelun alkuteemoissa tiedusteltiin haastateltavilta työpaikkaohjaajilta ja oppijoilta mielipiteitä ennen työssäoppimisen alkua tehtävistä toimenpiteistä. Haastateltavilta työpaikkaohjaajilta kysyttiin oppijaa koskevan ennakkotiedon tarpeesta, ensimmäisestä yhteydenotosta työpaikkaan ja oppimistavoitteiden asettamisesta. Työpaikkaohjaajien mukaan oppijan itsensä tai opettajan avustuksella tehty käynti tai soittaminen olisi hyviä tapoja ottaa ensimmäinen kontakti työpaikkaan. Oppijaa koskevan ennakkotiedon saanti koettiin tarpeelliseksi.

Työpaikkaohjaajat toivoivat taustatietoa oppijasta, hänen aikaisemmista opinnoista ja työkokemuksesta. Erityisoppijoista kaivattiin taustatietoa oppimisvaikeuksista, elämän hallinnan ongelmakohdista ja varsinkin vammoista, jotka vaikuttavat päivittäiseen työskentelyyn. Ihanteellisimpana pidettiin, jos oppija itse kertoisi omasta oppimisvaikeudestaan. Haastatteluissa nousi esille oppimistyylitestin hyödyntäminen erityisoppijan ohjaamisessa. Oppimistyylitestin hyödyntämisestä ei ollut kokemuksia työpaikoilla, mutta siitä oletettiin olevan hyötyä.

”Ehdottomasti tiedettävä, miksi oppija on oman tien kulkija, muuten kaikki on tyhjän päällä, täytyy tietää, minkälaista tukea oppija tarvitsee.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Tieto siitä, missä oppimisen osa-alueella ongelmia on oltava myös työpaikassa...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Nuorelle on korostettava työpaikan vaihtolovelvollisuutta ja luottamuksen on synnyttävä...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ohjaaminen on elämää varten, kaikki osapuolet yrittää tukea nuorta elämää ja oppimista varten... ja ne yhteiset pelisäännöt.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ongelmista on tiedettävä etukäteen, muuten tulee tilanteita joissa työntekijällä turhaan pinna kiristyy, kun ei tiedä asioita...” (erityisoppijan ohjaaja)

”... tietämättömyys voi vaikuttaa koko työyhteisön ilmapiiriin negatiivisesti...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ehdottomasti on tiedettävä oppijan tausta ja se, miksi on oman tien kulkija.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Oppimistyylin tietämisestä voisi olla hyötyä varsinkin erityisoppijan kohdalla, helpottaisi ohjaamista eikä aikaa kulu hukkaan väärään ohjaustyyliin”. (erityisoppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttiin myös työssäoppimiseen liittyvien ennakkotietojen tarpeesta ennen työssäoppimisen alkua. Oppijat kokivat ennakkotiedon tarpeelliseksi. Kaikki oppijat kokivat, että olivat saaneet ennakkotietoa työssäoppimisesta hyvin. Oppijat kokivat myös, että olivat saaneet joko itse valita paikkansa tai saaneet tarvittavaa ohjausta paikan valinnassa. Varsinaisen työssäoppimissuunnitelman laadinnassa ei myöskään koettu olevan ongelmia. Nopeammin etenevät oppijat kokivat kuitenkin, että tietoa olisi saanut tulla aikaisemmin, jotta olisi voinut käyttää enemmän aikaa työssäoppimispaikan hankintaan ja etukäteen tutustumiseen.

”Sain tietoa ennakkoon ihan hyvin, mutta olin ihan pihalla itse koko hommas-
ta, liian myöhään alettiin kattomaan koko hommaa...” (nopeammin etenevä
oppija)

”Topsin (työssäoppimissuunnitelman) laadinta oli ihan selkeää kun käytiin yh-
dessä läpi koko juttu.” (erityisoppija)

Työpaikkaohjaajat katsoivat opetussuunnitelman mukaisten oppimistavoitteiden asettamisen työssäoppimissuunnitelmaan olevan oppilaitoksen asian. Kuitenkin haluttiin, että työpaikkaohjaaja saisi olla enemmän mukana oppimistavoitteiden tarkentamisessa ja työympäristöön soveltamisessa. Haastattelussa nousi esille erityisoppijoiden kohdalla tavoitteiden pilkkominen osatavoitteisiin.

”Suunnittelu koululla, mutta tarkennettaisi työpaikalla, katsottava missä vaikeuksia, miten peilataan työtehtäviin, missä ruvetaan vahvuuksia hakemaan, yksilöllisyydestä keskusteltava enemmän.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Erityisoppijan kohdalla mietittävä alussa, mitkä työt tukevat oppimista ja tavoitteita on tarkennettava välillä, ei tehdä suunnitelmaa koko ajalle, eikä liian pitkälle etukäteen.” (erityisoppijan ohjaaja)

Oppijat kokivat opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden asettamisen selkeäksi, koska se tehtiin opettajajohtoisesti luokassa, ennen työssäoppimisen alkua. Osa oppijoista kuitenkin toivoi, että yhteisiä tavoitteita käytäisi vielä enemmän läpi ja peilattaisi työympäristöön. Osa oppijoista koki, ettei yksilöllisiä tavoitteita oltu huomioitu lainkaan. Nopeammin etenevät oppijat kokivat omien tavoitteiden asettamisen vaikeaksi, koska koko asia oli vielä alussa hyvin vieras. Heidän motivaatio työssäoppimiselle on nopeampi valmistuminen. Erityisoppijoita motivoi monet eri tekijät; mukava työpaikka, uuden oppiminen, ammattilaisten kanssa työskentely, hyvä työporukka ja sopivasti vastuuta.

”Alussa koko työssäoppiminen oli möykky, jota ei ymmärtänyt, niin ei osannut miettiä tavoitteitakaan, tavoitteita pitäisi miettiä vasta sitten kun on päässyt sisälle työhön.” (nopeammin etenevä oppija)

”Alussa kauhistelinkin asiaa (oppimistavoitteita), mutta kyllä se sitten meni ihan hyvin...” (nopeammin etenevä oppija)

”Hyvä työporukka motivoi, ei liikaa vastuuta, huonot ja epäselvät ohjeet niin ei ole kiva mennä töihin.” (erityisoppija)

”Motivaatio riippuu siitä minkälaista työtä pitää tehdä, onko hirveä kiire, se on paikkakohtaista...” (erityisoppija)

6.3 Toimenpiteet työssäoppimisprosessin alussa

Seuraavaksi haastattelussa tiedusteltiin työssäoppimisen alussa tehtävistä toimenpiteistä. Työssäoppiminen alkaa aina oppijan perehdyttämisellä, mitä pidettiin tärkeänä vaiheena. Työpaikkaohjaajat kokivat kuitenkin perehdyttämisen joka tilanteessa haastavaksi vaiheeksi, ajanpuutteen vuoksi. Koettiin, että perehdyttämiseen vaikuttaa enemmänkin opiskelijan persoonana ja motivaatio kuin se, että hän on oman tien kulkija. Oppijan oman mielenkiinnon ottaa asioista selvää ja halun kysellä koettiin helpottavan perehdyttämistä.

”Perehdyttäminen on tehtävä hyvin pienissä erissä, otettava vain selkeitä kokonaisuuksia, tärkeintä on ottaa alkuun työturvallisuus ja työpaikan pelisäännöt.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ajan puute näkyy perehdyttämisessä, silloin tulee käytyä liian suuria kokonaisuuksia läpi kerralla.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Perehdyttämistä tehtävä koko ajan esimerkiksi laitteiden osalta sitä mukaan kun ne tulevat kohdalle.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

Oppijat kokivat, että heidät perehdytettiin hyvin työpaikkaan. Ohjaajalla oli ollut riittävästi aikaa heille. Oppijoilta kysyttiin myös kuinka he kokivat työpaikalla työyhteisöön sopeutumisen ja ohjaamisen. Yhtä kokemusta lukuun ottamatta, oppijat olivat kokeneet kuuluvansa työyhteisöön heti alusta lähtien. Kaksi oppijoista oli kokenut, että työyhteisöön kuulumista, työtehtäviin sopeutumista ja alkuvaiheen oppimista helpotti se, että he olivat alkuvaiheessa saman työntekijän ohjattavana useamman päivän.

”On kiva mennä työssäoppimaan kun kuuluu työyhteisöön.” (erityisoppija)

”helpottaa jos alkuun sama henkilö joka ohjaa...” (erityisoppija)

”Työpaikalla opastivat hyvin, mitä pitää tehdä.” (nopeammin etenevä oppija)

”Ohjaajalla oli aikaa, tuli heti neuvomaan kun kysyi.” (erityisoppija)

”Osan kanssa oli sellainen tunne, että ei kuulu joukkoon, vielä viimeisellä viikolla ei kaikki puhutellut nimellä, vaan sanoivat tytöksi.” (nopeammin etenevä oppija)

Työpaikkaohjaajilta kysyttäessä opettajan mukana olemisesta työssäoppimisen ensimmäisinä päivinä eli saattaen vaihtamisesta, kokivat he sen olevan tapauskohtaisen asian. Koettiin, että se helpottaa oppijan sopeutumista työympäristöön, mutta koettiin myös, että liiallinen holhoaminen ei ole oppijalle hyväksi. Haastatteluissa nousi esille myös vaihtoehto, jossa koulu kustantaisi jo työpaikalla olevalle henkilölle resursseja ohjaamiseen.

”Toisaalta ei haittaa vaikka oppija laitetaan yksin, kun ei se meiltä hukkaan joudu eli katkaistaan napanuora tuttuun ja turvalliseen kouluympäristöön.” (erityisoppijan työpaikkaohjaaja)

”...jos on niin arka, ettei uskalla tulla ja sosiaaliset taidot ovat niin puutteelliset, ettei voi tulla, niin silloin opettaja mukaan.” (erityisoppijan työpaikkaohjaaja)

Samaa asiaa kysyttäessä erityisoppijoilta he kokivat opettajan mukana olemisen ensimmäisinä työssäoppimispäivinä hyvänä vaihtoehtona. Heidän mielestään opettajan mukana oleminen helpottaa työpaikalle menemistä ja vähentää jännittämistä.

”on ollut hyvä jos opettaja on ollut mukana eka päivinä.” (erityisoppija)

”Ennakkoon tutustuminen työssäoppimispaikkaan kyllä helpottaa menemistä, mutta silti hyvä jos opettaja mukana alussa.” (erityisoppija)

6.4 Toimenpiteet työssäoppimisprosessin aikana

Seuraavaksi tiedusteltiin työssäoppimisen sujumiseen liittyvistä toimenpiteistä. Työpaikkaohjaajilta kysyttiin, miten oppijoiden ammatilliset tiedot ja taidot riittävät työssäoppimisessa. Työpaikkaohjaajat kokivat, että koulussa opitut ammatilliset taidot ovat riittäneet aika hyvin työssäoppimisjaksolle tultaessa, olipa kyseessä nopeammin etenevä oppija tai erityisoppija. Heidän mielestään tärkeimpiä osattavia perusasioita on hygieniaoasaaminen. Muista perusasioista mainittiin; veitsen käsittely, suurustaminen, paistolämpötilat ja tuotetuntemus. Amma-

tillista osaamista tärkeämpänä kuitenkin pidettiin käyttäytymisen osaamista. Ajallaan työpaikalle tuleminen, luotettavuus, puhelimen käyttö, täsmällisyys ja poissaoloista ilmoittaminen nousivat esille haastatteluissa.

”Hygienia- asiat ovat tärkeimpiä, ulkoinen olemus, siistit työvaatteet, lävistyksset pois ja se, ettei tarvitse täällä ruveta kynsilakan poistoon niin ja puhelimen käyttö, puhelin ei kuulu työpäivään.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ruuanvalmistuksen perusasiat kuten paistolämpötilat, suurusteiden määrät ja muut sellaiset ois hyvä tietää, mutta ennen kaikkea on tiedettävä, miten työpaikalla käyttäydytään; täsmällisyys, ajallaan tulo ja tietenkin työasu...” (erityisoppijan ohjaaja)

”on uskallettava katsoa silmiin ja käteltävä” (erityisoppijan ohjaaja)

”Luotettavuus on tärkeää, sen minkä lupaavat se myös on pidettävä.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Käyttäytymisen alkeet on oltava tiedossa, sitten vasta voidaan miettiä työtehtäviä.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Oppijalla on oltava käyttäytyminen kunnossa, ajallaan tulo ja muut sellaiset.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Omavalvonnan perusteet hyvä tietää, mutta muuten oppimaanhan tänne tullaan.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttäessä samaa asiaa, he kokivat yhtä erityisoppijaa lukuun ottamatta, että koulussa opitut taidot ovat riittävät. Oppijat pitivät myös tärkeimpänä hygieniosaamista. Muita asioita, jotka nousivat esille oppijännäkökulmasta, olivat; veitsen käyttö, koneiden ja laitteiden käyttö, kastikkeiden valmistaminen ja kypsymisajat. Erityisoppijoiden haastatteluissa tuli esille, että työvaiheita opetetaan tekemään eri tavalla koulussa kuin työpaikalla.

”Koulussa opitut taidot riittää, mutta kun asioita tehdään eri tavalla, mitä on opetettu.” (erityisoppija)

”paljon tehdään samoja juttuja, mitä täällä koulussa on opetettu” (erityisoppija)

”hygienia jutut ja työvaihepuhtaanapito on osattava...” (nopeammin etenevä oppija)

”Ei riitä koulussa opetetut taidot, veitsen käsittely, kokonaisen kalan ja lihan käsittelyä on liian vähän, koulussa pitäisi opetella tekemään enemmän alusta asti asioita.” (erityisoppija)

Oppijoilta kysyttäessä heidän työtehtävistään, he kokivat, että pääsääntöisesti heidän työtehtävänsä olivat olleet sellaisia, että ne kehittivät ammattitaitoa. Nopeammin etenevistä oppijoista yksi koki, että työssäoppimisen alussa oli liian pitkään samoja, helppoja työtehtäviä. Työssäoppimisen edetessä haasteellisuus kuitenkin lisääntyi. Erityisoppijat, yhtä lukuun ottamatta, kokivat työtehtävät haasteellisiksi ja oppimistavoitteiden mukaisiksi. Yksi erityisoppijoista koki, että hänen työtehtävänsä olivat olleet liian helppoja.

”No, sai tehdä sellaisia tehtäviä jotka kehitti ammattitaitoa, mutta aluksi oli liian pitkään saman työn tekoa, turhautti.” (nopeammin etenevä oppija)

”Siivoustyötä teetettiin aluksi liikaa, sairaslomalla paljon porukkaa varmaan vaikutti asiaan...” (nopeammin etenevä oppija)

”Oli haasteellisia töitä, haastetta tuli koko ajan lisää kun itse sai valita työtehtäviä ja siten otin itselleni haastetta lisää.” (nopeammin etenevä oppija)

”Työt oli helppoja, voisi olla enemmän haastetta, välillä mieltä että kun aina tätä samaa.” (nopeammin etenevä oppija)

”Oppihan siellä aika paljon uuttakin, mutta helppoja työtehtäviä oli, jotain vaikeampaa työtehtävää olisin kaivannut.” (erityisoppija)

”Työtehtävät oli sopivia, olen saanut tehdä kaikkea...” (erityisoppija)

”Tulee hyvä tunne kun tulee töihin rutiinia ja osaa homman, pomppiminen eri työtehtävissä on rasittavaa.” (erityisoppija)

Työpaikkaohjaajalta kysyttiin työssäoppimisjakson tavoitteista suhteessa aikaan. He kokivat tavoitteet aika vaativiksi jakson pituuteen nähden. Nopeammin etenevät oppijat saavuttivat kuitenkin asetetut tavoitteet hyvin, vaikka heidän työssäoppimisjaksonsa oli pilkottu niin, että he olivat koululla kaksi päivää viikosta ja työelämässä kolme päivää viikosta. Tämän järjestyksen ei kuitenkaan nähty vaikeuttavan tavoitteiden saavuttamista. Erityisoppijoiden kohdalla kaksi työpaikkaohjaajaa oli sitä mieltä, että tavoitteita ei saavutettu määrättyssä ajassa. Erityisoppijoiden työpaikkaohjaajat näkivät, että tavoitteiden pilkkominen osatavoitteisiin voisi olla erityisoppijoiden kohdalla paikallaan.

”Tavoitteet aika vaativat pituuteen nähden, työelämän tapojen kanssa ollaan sinut kun aika loppuu. On kuitenkin kaksi puolta, liikaa venyttäminen ei myöskään ole hyväksi, jos venyttää liikaa sitä vähemmän tulee tulosta.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Olisi selkeämpää, että lyhyet välit ja siihen tavoitteet ja tarkistus onko päästy niihin tavoitteisiin.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Tavoitteet eivät toteudu, kun ei päästä edes perusasioihin. Eivät kohdanneet ollenkaan tavoitteet ja aika, jos halutaan tuloksia, niin tietyn aikavälein katsotaan oppimista ja otetaan ongelmat esille.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Oppimistavoitteita pitäisi tarkentaa välillä topin edetessä.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Oppijan kanssa olisi katsottava missä mennään välillä ja ei saisi olla liian vaativia tavoitteita.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Olisi paljon helpompi jos tavoitteet olisivat realistiset, niin ei tarvitsisi ressurssata työpaikalla, että onko pakko päästä näihin tavoitteisiin.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Hyvin pääsi tavoitteisiin ja talon tavoille, vaikka oli tälleen patkitty työssäoppimisjakso.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Kyllä ihan hyvin päästiin tavoitteisiin, eikä ollut vaikutusta vaikka oppija oli vain kolme päivää viikossa töissä.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

Nopeammin etenevät oppijat olivat myös itse samaa mieltä siitä, että he pääsivät hyvin oppimistavoitteisiinsa, eikä jakson pilkkominen kolmeen päivään viikossa vaikuttanut tavoitteiden saavuttamiseen. Erityisoppijoista kaksi oli mielestään saavuttanut tavoitteensa hyvin. Yksi oli sitä mieltä, että työssäoppimisaika oli liian lyhyt tavoitteisiin nähden ja tavoitteita ei saavutettu. Yksi erityisoppijoista ei ollut ajatellut tavoitteiden saavuttamista lainkaan.

”Saavutin oppimistavoitteet ihan hyvin ja aika riitti, työssäoppimisjakso olisi voinut olla kuitenkin vähän pidempi, esimerkiksi yhden viikon.” (nopeammin etenevä oppija)

”Oppimistavoitteet saavutettiin kuitenkin...” (nopeammin etenevä oppija)

”Oppimistavoitteet saavutettiin hyvin, vaikka osa töistä oli liian vaikeita. Olisi pitänyt aloittaa helpommasta työstä ja sitten edetä vaikeampiin työvaiheisiin.” (erityisoppija)

”Kaksi kuukautta on ihan hyvä aika, lyhyempi aika ei riitä...” (erityisoppija)

”Oppimisaika oli liian lyhyt tavoitteita ajatellen.” (erityisoppija)

Työpaikkaohjaajilta tiedusteltiin myös erityisoppijoiden oppimisvaikeuksien heijastumisesta työssäoppimiseen. Heidän mukaan erityisoppijoiden oppimisvaikeudet ja ongelmat heijastuvat monin eri tavoin työssäoppimiseen. Oppimisvaikeudet ovat näkyneet muun muassa keskittymisen vaikeutena ja hahmottamisen vaikeutena. Työpaikkaohjaajien mukaan erityisoppijoiden ongelmat ovat suurimmaksi osaksi muita kuin ammatillisia. Ongelmat kuitenkin heijastuvat työskentelyyn. Ongelmia ilmenee muun muassa sosiaalisissa taidoissa. Haastatteluisissa nousi esille myös se, että töistä jäädään pois liian helposti eikä poissaolosta ilmoiteta työpaikalle, työvaiheita valikoidaan ja puhtaanapidon työt jätetään tekemättä, työaikana piileskellään, jotta ohjaaja ei antaisi työtehtäviä.

”Hahmottamisessa olevat vaikeudet vaikeuttavat työskentelyä ja ne on tiedostettava etukäteen, jotta ei tule yllätyksiä esimerkiksi raaka-aineiden punnitsemisessa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Keskittymisvaikeudet näkyvät poukkoiluna paikasta toiseen.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Asiakaspalvelutilanteet suuren ihmisjoukon keskellä saa oppijan panikoi-
maan.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Oppija ei tee vaikka työn kädestä pitäen näyttää, ei saa selville onko kyse ha-
luttomuudesta vai osaamisen puutteesta kun ei osata puhua.” (erityisoppijan
ohjaaja)

”...sosiaalisissa taidoissa ongelmia, ei osata puhua...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Oppija jää liian helposti kotiin heti kun on pienikin vastoinkäyminen, tällöin
ei synny luottamusta.” (erityisoppijan ohjaaja)

”..salilla asiakkaan kohtaaminen on vaikeaa...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ilmenee työn valikoivuutta, kokin hommia tehdään mutta jälkityöt jäävät te-
kemättä tai tehdään hyvin sitkaasti.” (erityisoppijan ohjaaja)

Työpaikkaohjaajat kokivat erityisoppijan ohjaamisen haasteellisempänä kuin yleisopetuksessa olevan oppijan. Suurin ero koettiin siinä, että erityisoppijaa täytyy ohjata koko työssäoppimisjakson ajan, kun normaaliopetuksessa olevasta oppijasta on apua työtehtävissä viimeistään työssäoppimisjakson loppupuolella. Sosiaalisten taitojen heikkouden koettiin myös vaikeuttavan erityisoppijan ohjaamista. Haastatteluissa kävi ilmi, että jatkuvasti ei jakseta ohjata

erityisoppijaa, vaan välillä on oltava taukoja ja normaalin opetuksen mukana meneviä oppijoita. Nopeammin etenevien oppijoiden ohjaamista ei koettu sen haasteellisempaan kuin normaali opetuksessa olevien oppijoiden.

”Ohjaaminen on haasteellista kun ei saa kontaktia erityisoppijaan.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Vuorovaikutus poikii usein uusia asioita työpaikalle, mutta kun erityisoppijan kanssa ei välttämättä tule vuorovaikutusta.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Nopeammin etenevät oppijat ovat olleet huomattavasti motivoituneempia kuin muut, ne erottuvat positiivisesti ehkä ikäkin tekee osansa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Se on myös persoonakohtainen asia ja riippuu paljolti motivaatiosta...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Ei jatkuvasti jaksa ohjata erityisoppijaa, siihen uupuu. Heitä on rytmittävä eri paikkoihin.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Oppija ei ole pelkkä irrallinen olento vaan se otetaan siipien suojaan, mutta välillä pitää olla huokaisu taukoja eli välillä on oltava ”normaaleja” tapauksia.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Joka työpaikassa lasketaan henkilöstö tarkkaan jos työssäoppija on erityisoppija ja menee aikaa paljon ohjaamiseen ja miettimiseen, miten tavoitteisiin päästään ja selviydytään työtehtävistä kun perehdytys ja opastus eivät mene perille ja työtehtävät eivät onnistu niin kyllä se hirveästi vie resursseja eikä vain yhdeltä työntekijältä vaan kaikilta työntekijöiltä.” (erityisoppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttiin heidän omaa mielipidettään sosiaalisten taitojen riittävydestä työelämässä selviytymiselle. Nopeammin etenevät oppijat kokivat, että heidän sosiaaliset taitonsa olivat riittävät työssäoppimisessa selviytymiselle. Myös erityisoppijat, yhtä lukuun ottamatta, kokivat sosiaaliset taitonsa riittäviksi. Yhden erityisoppijan mielestä, hänen sosiaaliset taitonsa eivät olleet riittävät selviytyäkseen työssäoppimisesta.

6.5 Toimenpiteet työssäoppimisprosessin lopussa

Haastattelussa tiedusteltiin myös työssäoppimisprosessin loppuun liittyvistä toimenpiteistä. Työpaikkaohjaajilta kysyttiin näytön toteutuksesta ja arvioinnista. Työpaikkaohjaajien mukaan nopeammin etenevien oppijoiden näyttö ja näytön arviointiprosessi olivat kunnossa. Erityisoppijoiden kohdalla näytössä ja sen arvioinnissa koettiin olevan vielä korjattavaa lähinnä näytön tavoitteiden realistisuudessa. Työpaikkaohjaajilta kysyttiin oppijan itsearviointitaidoista. Heidän mukaansa, niin erityisoppijoiden kuin nopeammin etenevien oppijoiden itsearvioinnissa koettiin olevan puutteita. Yleisesti koettiin, että oppijoilla ei ole realistista kuvaa omasta osaamisestaan. Osa aliarvioi osaamistaan ja osa vastaavasti yliarvioi osaamistaan.

”Pitää mennä tähti arviointiin jos T-taso ei riitä, väkisin ei voi vääntää T-tasoa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”On vaarallista jos väkisin väännetään T-taso, vaikka edellytyksiä ei ole.”

”Voi olla, että oppija just skarppaa näyttöön ja saa jopa H:n arvosanaksi ja muuten koko paketti on kaikkea muuta kuin H, ...antaa väärän kuvan oppijan taidoista.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Hyvä, että näyttöpäiviä on vain yksi, pidemmälle näytölle ei olisi aikaa ja pitäähän näyttöön mennessä olla asiat hallinnassa.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Arviointi ei toiminut ollenkaan, olisi pitänyt olla tähti arviointi, ei edes yritetty näyttöä.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Näyttö oli ihan ok, samoin arviointi.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Opettajan mukana ololla näytössä on se merkitys, että se saa oppijan ottamaan sen vakavammin. Se panee oppijan skarppaamaan.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Harvalla oppijalla on taitoa itsearviointiin, ...itsetunto ongelmia.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Itsearviointi ei ole realistista, kuvitellaan että ollaan parempia kuin ollaankaan ja toiset taas ovat liian kriittisiä itselleen. Osa ei näe, mitä osataan tehdä ja kuvitellaan, että osataan kaikki.” (erityisoppijan ohjaaja)

”...jos ei ole keskustelutaitoa, ei tule myöskään itsearviota.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Hankala juttu kaikille, yleensä ne aliarvioivat itseään.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttiin myös näytöstä ja sen arvioinnista. Nopeammin etenevät oppijat kokivat näytön toteutuksen ja sen arvioinnin sujuneen hyvin. He toivoivat, että olisivat saaneet enemmän palautetta työssäoppimisjaksolta ja näytön arviointitilanteessa. Kolme erityisoppijaa oli suorittanut harjoitusnäytön ennen varsinaista näyttöä. Kaikki he kokivat, että harjoitusnäytöstä on hyötyä varsinaiseen näyttöön. Erityisoppijoilla palautteen saaminen vaihteli suuresti. Yksi erityisoppija koki, ettei saanut palautetta muuten kuin näytössä. Yksi koki saaneensa palautetta joskus ja kaksi koki saaneensa palautetta riittävästi.

”Toiset antoi palautetta, toiset ei antaneet, rehellistä palautetta olisi kaivannut enemmän, positiivista palautetta tuli joskus, väärin tehdystä työstä tuli joskus palaute hyvin suoraan, mutta ei ohjetta, miten asia korjataan.” (nopeammin etenevä oppija)

”Olisi voinut huonoja puolia tulla enemmän esille näytön arvioinnissa, kehitettävää kertoa myös, reaalisuutta enemmän, tuskin minä niin hyvä olin.” (nopeammin etenevä oppija)

”Palautetta tuli ihan hyvin, lisäsi itseluottamusta.” (erityisoppija)

”Palautetta olen saanut ihan hyvin, samoin näytössä palautetta tuli hyvin.” (erityisoppija)

”Harjoitusnäyttö oli ihan hyvä, palautetta tuli joskus mutta se oli aika vähäistä, olisi pitänyt tulla enemmän. Näytön arvioinnissa tuli kuitenkin palautetta.” (erityisoppija)

”Harjoitusnäyttö oli ihan ok. Sit tietää, mitä tekee kun on oikea näyttö, se toi itseluottamusta lisää oikeaan näyttöön.” (erityisoppija)

”Harjoitusnäytöstä oli hyötyä, tiesi missä parantaa, varsinainen näyttö meni sitten hyvin.” (erityisoppija)

”Palautetta en saanut muuten kuin näytön arvioinnissa, siellä tuli hyvin palautetta.” (erityisoppija)

6.6 Työssäoppimisen yleiset järjestelyt

Haastattelun lopussa tiedusteltiin työpaikkaohjaajilta työssäoppimisen yleisistä järjestelyistä ja koulun ja työpaikan välisestä yhteistyöstä. Työpaikkaohjaajilta kysyttiin tuen tarpeesta työssäoppimisjakson aikana. He kokivat opettajilta saamansa tuen tärkeäksi työssäoppimisjakson aikana. Tuki ei kuitenkaan ollut aina riittävää. Tukea kaivattiin enemmän niin erityisoppijan kuin nopeammin etenevän oppijan työssäoppimisjakson alkuvaiheessa. Opettajan aktiivisempaa mukanaoloa kaivattiin varsinkin oppimistavoitteiden selkeyttämisessä. Erityisoppijoiden kohdalla lisätuen mahdollisuutta kaivattiin koko työssäoppimisjakson ajalle. Asiantuntijoiden, kuten kuraattorin, erityisopettajan ja terveydenhoitajan tuen saannin mahdollisuutta kaivattiin tarvittaessa ongelmatilanteisiin myös työpaikoille.

Koulun ja työpaikan välinen yhteistyö koettiin hyväksi ja keskusteluyhteys avoimeksi. Opettajan vierailut työpaikalla koettiin hyödyllisiksi. Tärkeänä pidettiin, että opettaja käy tapaamassa oppijaa, vaikka vain lyhyen aikaa ja tiedustelee kuulumisia. Myös sähköposti koettiin hyväksi välineeksi tiedustella kuulumisia työpaikalta. Hyvänä pidettiin myös sitä, että koululla on yksi tuttu henkilö, johon voi ottaa yhteyttä niin työssäoppimisen asioissa kuin ongelmatilanteissakin.

”On selkeät kanavat kehen ja miten ottaa yhteyttä jos tulee ongelmia. Helpottaa jos on tietty henkilö joka tunnetaan ja johon ottaa yhteyttä.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Yhteistyötä Vitalin (kouluterveyden hoitaja) kanssa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Tieto oltava minne otetaan yhteyttä ongelmatapauksissa, ne kanavat tiedossa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Yksi ainut linkki koululle johon otetaan yhteyttä ja joka myös vastaa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Vaikkeissa tapauksissa tarvitsisi keskustelua koko työyhteisölle kun pinna kiristyy itse kullakin. Keskustelua henkiselle puolelle, vahvistusta siihen, miten pitäisi toimia, opettajan kanssa keskustelua mutta myös jonkun muun asiantuntijan kanssa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Yhteistyötä voisi olla enemmän tavoitteiden asettamisessa, tiedettäisi painotukset paremmin, mitä pitäisi osata siis tiedon siirtoa enemmän.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Nuoren kannalta hyvä, että opettaja käy työpaikalla, mutta ei kuitenkaan liikaa...” (erityisoppijan ohjaaja)

”En koe, että tarvii päiväkausiksi tulla, voi olla että käy pienen ajan juttele-massa kuulumisia, riittää kun selvitetään, missä mennään ohjaajan ja oppijan kanssa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Püpahtaa voi milloin vain.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Työpaikalla käyntejä toivotaan esimerkiksi erityisopettajan taholta, silloin kun on vaikea tapaus.” (erityisoppijan ohjaaja)

”On hyötyä kun opettaja käy, saa keskustella asioista ja ongelmista, joihin ei löydy ratkaisua työpaikalla.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Etuna on se, että tunnetaan opettajat, kynnyksellä on yhteyttä on matala.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Tapaamiset ovat hyviä, joissa katsotaan, miten on mennyt.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttiin myös koulun ja työpaikan välisen yhteistyön toimivuudesta heidän näkökulmastaan. Heidän mukaansa yhteistyö oli toiminut hyvin. Tieto kulki koululta työpaikalle ja päinvastoin. Kaksi erityisoppijaa oli kokenut ongelmaksi sen, että tieto ei ollut kulkenut työpaikan sisällä. Oppijoilta tiedusteltiin myös yhteydenpidosta opettajan suunnalta. Nopeammin etenevät oppijat eivät kokeneet opettajan mukana oloa työpäivässä erityisen tarpeellisenä ja heidän mielestä yhteydenpito oli ollut riittävää. Vastaavasti erityisoppijat kokivat, että opettajan mukana olo työpäivässä satunnaisesti olisi heistä hyvä asia ja yhteydenpitoa opettajan taholta olisi saanut olla enemmän.

”Ei ole moitittavaa, tieto siirtyi koululta työpaikalle.” (nopeammin etenevä oppija)

”Työpaikan esimiehellä oli tieto, mitä pitää tehdä, mutta se tieto ei kulkenut työpaikalla, ei tiedetty mitä työssäoppijan pitää tehdä.” (nopeammin etenevä oppija)

”Tieto kulki hyvin koululta, mutta olin aina kiisselin teossa eli iltavuorossa ja minun olisi pitänyt olla lounasta valmistamassa, tieto ei ehkä kulkenut työpaikalla.” (erityisoppija)

”Tieto kulki kyllä ihan hyvin, mutta kaikki ei välittänyt niistä...” (erityisoppija)

”Yhteydenpito oli riittävää, en kokenut olevani yksin.” (nopeammin etenevä oppija)

”Opettaja olisi voinut käydä useammin ja tulla mukaan työpäivään.” (erityisoppija)

”On hyötyä kun opettaja on työpäivässä mukana, opettaja voisi pitää enemmän yhteyttä.” (erityisoppija)

”Hyvä että opettaja käy välillä katsomassa niin voi keskustella miten on mennyt.” (erityisoppija)

Oppijat kirjoittavat päivittäin sähköistä päiväkirjaa työssäoppimisjakson aikana. Työpaikkaohjaajilta kysyttiin haastattelussa heidän mielipidettään päiväkirjasta. Kaksi työpaikkaohjaajaa oli käynyt säännöllisesti lukemassa ja kommentoimassa oppijan sähköistä päiväkirjaa. He pitivät päiväkirjaa oivallisena oppimisen välineenä. Ongelmaksi he kokivat sen, että oppijat eivät osaa pohtia kirjoituksessaan omaa oppimistaan. Heidän mielestään ohjaavat kysymyksen voisivat olla apu kirjoittamiseen. Työpaikkaohjaajista, jotka eivät käyneet lukemassa päiväkirjaa, osa koki syyksi ajanpuutteen ja osa ei pitänyt päiväkirjaa tarkoituksenmukaisena.

”Oivallinen oppimisen väline, siellä voi ruotia ne onnistumiset ja kehitettävät kohteet. Päiväkirjasta kuvastuu ainakin oppijan mieliala jos ei muuta.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Nuoret eivät ihan oikeasti osaa kirjoittaa, varsinkaan pohtia onnistumisia ja kehitettäviä kohteita.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Kun asiat puhutaan joka päivä niin kirjoittaminen jää vähemmälle, tuntuu niin turhanpäiväiseltä.” (erityisoppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttiin myös mielipiteitä päiväkirjasta. Päiväkirjan kirjoittamiseen ei tutkimuksen mukaan ollut vaikutusta sillä, oliko erityisoppija vai nopeammin etenevä oppija. Viisi oppijaa piti päiväkirjan kirjoittamista hyvänä kertauksena päivän työtehtävistä. Yksi oppijoista koki, ettei kirjoittamisesta ollut mitään hyötyä, koska hän ei omasta mielestään osannut kirjoittaa. Oppijat kokivat, että ohjaavat kysymykset olisivat helpottaneet kirjoittamista. Osa oli unohtanut kirjoittaa päiväkirjaa ajallaan ja jälkikäteen kirjoittaminen tuotti vaikeuksia.

”On hyötyä kun sitä kirjoittaa, samalla tulee kerrattua mitä on tehnyt päivän aikana.”

”Ei ollut hyötyä kirjoittamisesta kun ei osannut kirjoittaa. Välillä ei ollut oppinut mitään päivässä. Kysymykset voisivat auttaa kirjoittamisessa.”

”Päiväkirja oli hyvä juttu, asiat kertautuivat, kysymykset olisivat kyllä auttaneet.”

”Päiväkirjasta oli hyötyä, mutta kun välillä unohti kirjoittaa, minä kyllä kirjoitin vain päivän tapahtumat sinne. Itse asiassa olisi kyllä helpompi jos olisi kysymyksiä.”

”Ihan hyvä jos vain muistaa kirjoittaa, oppii...”

Työpaikkaohjaajilta tiedusteltiin halukkuutta ottaa oman tien kulkija työssäoppimaan. Ohjaajat olivat valmiita ottamaan nopeammin eteneviä oppijoita. Erityisoppijoiden kohdalla osa ohjaajista haluaisi miettiä asiaa tarkemmin. Kolme ohjaajista oli valmiita ottamaan erityisoppijan ja yksi ohjaajista oli sitä mieltä, että heidän paikkansa ei ole soveltuva erityisoppijalle, työn haasteellisuuden vuoksi.

”Työpaikan pitää olla valmis ottamaan erityisoppija, koska näitä on jatkossa yhä enemmän.”

”Ei koeta vaikeana asiana vaikka se on haasteellista, vaan koetaan että meihin luotetaan.”

”Mietitään tarkkaan otetaanko erityisoppijaa, jos tavoitteet realistisemmat ja selkeät työtehtävät, mitä tekee, niin voisi ottaakin. Tavoitteet on kuitenkin saatava käytännön tasolle.”

Työpaikkaohjaajilta ja oppijoilta tiedusteltiin näkökulmia työssäoppimisjakson pituuteen ja paikan vaihtamiseen työssäoppimisjaksojen välillä. Työpaikkaohjaajien mielestä kuusi viikkoa työssäoppimista on liian lyhyt aika. Erityisoppijoiden kohdalla sopivan työssäoppimisjakson pituuden katsottiin olevan 12 viikkoa ja tarvittaessa jopa lukukauden. Nopeammin etenevien oppijoiden ohjaajien mielestä 8-10 viikkoa olisi ihanteellinen aika, jolloin ehtisi tulla jo rutiinia työskentelyyn. Työssäoppimisjakson ajankohdalla ei katsottu olevan merkitystä. Työpaikkaohjaajat, joiden työskentelyssä on eri vuoden aikoina sesonkiaikoja, totesivat että hiljaisella

ajalla on aikaa paremmin ohjaamiselle. Erityisoppijan kohdalla paikan vaihtumista työssäoppimisjaksojen välillä ei pidetty välttämättä hyvänä vaihtoehtona. Koettiin, että haastetta riittää vaikka olisi sama työssäoppimispaikka koko koulutus ajan. Nopeammin etenevien oppijoiden kohdalla katsottiin paikan vaihtumisella olevan merkitystä työn haasteellisuuden säilymisen kannalta.

”12 viikkoa sopiva aika erityisoppijalla, ei yhtään lyhempää, aatellappa jos on kaikki hakusessa oppiminen, ammattitaito, elämönhallinta...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Laajimmillaan yksi lukukausi, siinä ajassa pitää tapahtua jo oppiminen, turhaan ei venytellä. Kolme kuukautta ei ole erityisoppijan kannalta yhtään liian pitkä aika.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Hiljaisella ajalla voi perehtyä ohjaamiseen paremmin...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Sopiva aika olisi 8-10 viikkoa, silloin kerkiää jo oppia.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Kuusi viikkoa on liian lyhyt aika, just oppii asiat, niin loppuu, ei tule rutiinia.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Paikan vaihtaminen riippuu oppilaan sosiaalisista taidoista, jos oppijan vaikea sopeutua uuteen paikkaan niin ei kannata vaihtaa paikkaa.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Jos lähtenyt menemään hyvin niin ei kannata vaihtaa paikkaa, nuoren kannalta parempi, kuitenkin haastetta aina riittää eli ongelmaksi ei muodostu se, että haasteet loppuvat. ...jos valmiuksia on niin, mikä ettei...” (erityisoppijan ohjaaja)

”Riippuu oppijasta, tuttu turvallinen paikka voisi olla ihan hyvä vaihtoehto.” (erityisoppijan ohjaaja)

”Paikan vaihtamisesta on hyötyä oppijan kannalta, oppii enemmän ja näkee monta eri paikkaa, haasteet säilyy.” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

”Oppijan on kyllä helppo tulla samaan paikkaan, mutta pitää ajatella oppimisen kannalta...” (nopeammin etenevän oppijan ohjaaja)

Oppijoilta kysyttiin myös työssäoppimisjakson pituudesta ja paikan vaihtamisesta top jaksojen välillä. Kolmen erityisoppijoista mielestä työssäoppimisjakson pituus (8 vk) on sopiva. Yhden mielestä jakso olisi voinut olla pidempi. Nopeammin etenevät oppijat kokivat työssäoppimisjakson pituuden aika sopivaksi. He kokivat myös paikan vaihtamisen työssäoppimis-

jaksojen välillä tarpeelliseksi, jotta työn haasteellisuus säilyy. Erityisoppijat, yhtä lukuun ottamatta, eivät kokeneet samaan paikkaan menemisen huonona vaihtoehtona. Yhden erityisoppijan mielestä on paikka kohteista kannattaako oppimisen kannalta mennä samaan paikkaan uudelleen.

”Jos tykkää olla paikassa niin liian lyhyt, mutta jos ei tykkää olla niin liian pitkä. Oppimisen kannalta sopiva aika.” (nopeammin etenevä oppija)

”Olisi voinut olla pidempikin.” (erityisoppija)

”Than sopivan mittainen.” (erityisoppija)

”Ei ole hyötyä oppimisen kannalta jos menee samaan paikkaan, näkee laajemmin asioita kun menee eri paikkaan, haastetta tulee enemmän.” (nopeammin etenevä oppija)

”Helppo olisi alkaa tehdä työtä jos menisi samaan paikkaan mutta oppimisen kannalta turhauttavaa, enemmän oppii muualla.” (nopeammin etenevä oppija)

”Helppo on mennä samaan paikkaan ja on vielä siellä opittavaa.” (erityisoppija)

”Vaikeampi mennä yleensä uuteen paikkaan, mieluummin menen semmoiseen tuttuun paikkaan kun tietää mitä siellä pitää tehdä.” (erityisoppija)

”Riippuu paikasta ja mitä on tehnyt...” (erityisoppija)

Työpaikkaohjaajilta kysyttiin työpaikkaohjaajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta ja vastaavuudesta työssäoppijoiden ohjaamisessa. Työpaikkaohjaajat kokivat koulutuksen hyvänä, mutta kaipasivat enemmän tietoa erityisoppijoiden ohjaamiseen. He kokivat erityisoppijoiden ohjaamisen haasteellisena ja toivoivat omaa koulutusta näiden ohjaamiseen.

”Tietoa enemmän erityisoppijan ohjaamisesta, esimerkiksi tietopaketti, miten nuori oppii, miten ohjataan ja tietoa vaikka adhd:stä.”

”Pitäisi olla erityisoppijan ohjaamiseen ihan oma koulutus.”

”Liikaa yleistä asiaa koulutuksessa, syvemmin pitäisi ottaa asioita esille.”

Työpaikkaohjaajilta kysyttiin toiveita, palautetta ja kommentteja työssäoppimisen toteuttamiseen ja kehittämiseen. Keskustelua herätti muun muassa; erityisoppijoiden selviytyminen koulutuksesta ja sen jälkeinen työllistyminen, opiskelijaa koskevan tiedon siirtäminen työpaikkaohjaajalle ja työssäoppimisen ohjaamisen haasteellisuus. Oppijoiden taholta toiveita tai kommentteja ei tullut.

”Vastuuta oppimisesta pitää ottaa myös työpaikan koska täältäähän ne tulevat ne meidän tulevat työntekijät. Ei ole pelkästään koulun vastuulla, että meillä on työntekijöitä.”

”Erityisoppijan työllistyminen... ei ole ongelma varsinkin jos se kytkeytyy puhtaanaapitoon, jos ahkera ja tunnollinen niin ei ole estettä työllistyä me tarvitaan tavallisia puurtajia.”

”Palvelukeittiössä ei tarvitse olla välttämättä kokki, riittää kun osaa tehdä salaatin, puuron ja muut sellaiset hommat.”

”Ymmärrystä löytyy jos tietää nuoren tilanteen ja on rohkeasti kerrottava omasta tilanteesta.”

”Olisi hyvä tietää etukäteen, jos ei suoriudu työtehtävistä kuten normaali oppija, ettei tulisi turhautumista ohjaajalla.”

”Oppijan poisjääminen ilmoittamatta ja myöhästymiset ne ovat hankalia juttuja.”

”Opinnoissa pitää mieluummin kerrata ja ottaa uusiksi kuin, että annetaan mennä sormien läpi.”

”Opettajilla on vähän eri tyyli ohjata työssäoppimisjaksoja, helpottaisi jos olisi yhteiset tavat.”

”Yksittäiset työssäoppimispäivät ovat liian irtonaisia, vähintään olla se kolme päivää viikossa.”

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Työssäoppimisjaksojen suunnitteluvaiheessa on huomioitava monia eri seikkoja. Työssäoppimisen sopivana pituutena pidettiin nopeammin etenevillä oppijoilla 8-10 viikkoa ja erityisoppijoilla 12 viikkoa. Tämä tulisi huomioida lukujärjestyksen suunnittelussa siten, että työssäoppimisjaksoa ei pilkottaisi lyhyisiin pätkiin. Tarvittaessa voitaisiin käyttää hyväksi laajennettua työssäoppimista, jolloin työssäoppimisjakso voisi olla normaalia pidempi.

Nopeammin etenevien oppijoiden ensimmäisenä vuotena lukujärjestyksen suunnitteluvaiheessa olisi huomioitava hygieniaosaamisen opintojen sijoittaminen ennen ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osia, jotta nopeammin etenevät oppijat saavat tarvittavat hygieniaosaamisen opinnot suoritettua ennen työssäoppimisjakson alkua. Samoin veitsen käsittelyn opetteluun ja harjoittamiseen tulisi kiinnittää huomiota heti alkusyksystä. Nopeammin eteneville oppijoille olisi syytä miettiä ammatillisten työtehtävien haasteellisuutta jo heti opintojen alussa. Haasteellisuutta voisi hakea työskentelyllä esimerkiksi ammattikeittiöllä, jolloin koneiden ja laitteiden käyttäminen sekä omavalvonta tulisivat tutummaksi.

Erityisoppijoiden, joilla on ongelmia sosiaalisessa käyttäytymisessä, opinnoissa tulisi painottaa käyttäytymisen harjoittelua ennen työssäoppimisjakson alkua. Sillä suurimmat ongelmat koettiin olevan käyttäytymisessä eikä niinkään ammatillisessa osaamisessa. Ajallaan työpaikalle saapuminen, kännykän käyttö ja epämääräiset poissaolot ilmoittamatta aiheuttivat ongelmia työpaikoilla.

Oppijat kokivat päiväkirjan kirjoittamisen aika haastavaksi. Pohtivaan kirjoittamiseen tarvittaisiin harjoitusta. Harjoitusta voisi olla esimerkiksi äidinkielen tunnilla, ennen työssäoppimisjakson alkua. Avustavien kysymyksien laatiminen voisi tulla kysymykseen varsinkin erityisoppijoiden kohdalla.

Työssäoppimisen ennakkovalmistelut koettiin hyvin tärkeiksi, niin oppijan kuin työpaikkaohjaajankin kannalta. Ennakkotieto ja valmistelu luovat pohjan tulevalle työssäoppimisjaksolla. Ennakkovalmistelut olisi hyvä aloittaa hyvissä ajoin ennen työssäoppimisjakson alkua, jotta asioiden valmisteluun jää riittävästi aikaa. Ennakkovalmisteluille olisi hyvä varata riittävästi tunteja lukujärjestykseen.

Erityisoppijan ja nopeammin etenevän oppijan työssäoppimispaikan valitseminen pitäisi tehdä huolella opettaja kanssa yhteistyössä. Erityisoppijan kohdalla huomioitava olisi se, ettei erityisoppijoita lähetetä samaan paikkaan peräkkäin. Välillä olisi laitettava yleisopetuksessa oleva oppija, jotta ohjaaminen ei käy liian raskaaksi työpaikkaohjaajalle. Nopeammin etenevien oppijoiden kohdalla tulisi miettiä paikan haasteellisuutta. Työpaikkojen valinnassa tulisi ottaa huomioon myös oppijan mahdollinen edellinen työssäoppimispaikka. Erityisoppijan kohdalla olisi mietittävä tarkkaan paikan vaihtamisen tarkoituksenmukaisuus. Nopeammin etenevän oppijan kohdalla työssäoppimispaikkaa olisi syytä vaihtaa, jotta haasteellisuus säilyy.

Oppijan henkilökohtainen yhteydenotto, joko yksin tai opettajan tukemana, nähtiin hyväksi vaihtoehdoksi hankkia työssäoppimispaikka. Henkilökohtainen tapaaminen kertoo oppijasta jo paljon. Erityisoppijaa koskevan tiedonsaannin koettiin olevan ongelman, johon haluttiin parannusta. Oppijan taustatiedot ovat merkityksellisiä oppimisen kannalta, ettei työpaikkaohjaaja koe turhautumista ohjausprosessissa.

Oppimistyylytестin hyväksi käyttöä työpaikalla ohjaamisessa pohdittiin paljon. Kenelläkään työpaikkaohjaajista ei ollut kokemuksia sen hyödyntämisestä, mutta oletettiin, että sitä voitaisiin hyödyntää ainakin erityisoppijoiden kohdalla.

Työssäoppimisjakson tavoitteiden määrittäminen herätti paljon keskustelua työpaikkaohjaajissa. Näytetään tarvitsevan vielä enemmän tavoitteiden henkilökohtaistamista ja tavoitteisiin realistisuutta. Erityisoppijoiden kohdalla tavoitteet koettiin yleensä liian haasteellisiksi tai ei ainakaan realistisiksi työssäoppimisaikaan suhteutettuna. Tarvittaessa oppimistavoitteita olisi syytä mukauttaa, jotta oppimistilanteissa saadaan kokea myös onnistumisen iloa. Erityisoppijoiden kohdalla nousi esille tavoitteiden pilkkominen osatavoitteisiin. Työssäoppimisen alussa mietittäisiin erityisoppijalle tavoitteet esimerkiksi kahdelle ensimmäiselle viikolle ja kahden viikon jälkeen tarkistettaisiin onko tavoitteisiin päästy, samalla asetettaisiin tarvittaessa uudet tavoitteet. Oppijan, jolla on ongelmia esimerkiksi työpaikalle ajoissa saapumisen kanssa, ensimmäinen tavoite voisi olla työpaikalle ajoissa saapuminen.

Nopeammin etenevän oppijan kohdalla, ensimmäiselle työssäoppimisjaksolle lähdetessä, henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen olisi syytä tehdä vasta sitten, kun oppija on ollut työssäoppimassa viikon. Tällöin oppijalle on selkeytynyt ajatus työssäoppimisesta. Niin erityisoppijan kuin nopeammin etenevän oppijan kohdalla tavoitteita olisi syytä miettiä käytän-

nön kontekstiin. Tätä pohdintaa olisi hyvä tehdä luokkahuoneessa työssäoppimissuunnitelman kirjoittamisvaiheessa kuin myös työpaikalla työpaikkaohjaajan mukana ollessa. Mikäli oppijalla on ollut aikaisempia työssäoppimisjaksoja, tulisi oppijan edellisen työssäoppimisjakson näytön arvioinnista poimia oppijan kehitettävät kohteet, kirjata ne työssäoppimissuunnitelmaan ja käydä läpi myös työpaikkaohjaajan kanssa, jolloin työpaikkaohjaajalla olisi heti käsitys mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota. Työpaikkaohjaajalle olisi syytä kertoa perusteellisesti nopeammin etenevän oppijan opinnoista ja painottaa tavoitteita, jotta työpaikkaohjaaja mieltäisi nopeammin etenevän oppijan opinnot ja etenemissuunnitelman.

Työssäoppimisjakson alussa opettajan yhteydenpito oppijaan ja työpaikkaohjaajaan on tärkeää. Nopeammin etenevien oppijoiden kohdalla olisi hyvä tarkistaa, että työpaikkaohjaaja on sisäistänyt oppijan tavoitteet, tehtävien tavoitteidenmukaisuuden sekä haasteellisuuden, jolloin nämä elementit ovat mukana heti alusta pitäen. Erityisoppijan kohdalla saattaen vaihtaminen eli opettajan mukana oleminen ensimmäisinä työssäoppimispäivinä voisi helpottaa työpaikalle menemistä ja työhön sopeutumista. Näin myös työpaikkaohjaaja saisi tarvittavaa tukea oppijan ohjaamiseen ja perehdyttämiseen. Tässä olisi myös hyvä miettiä sopivan vastuun antamista oppijalle, jotta haasteellisuus säilyisi, oppijan kuitenkin kokematta epäonnistumista. Niin erityisoppijan kuin nopeasti etenevän oppijan kohdalla oppijan olisi koettava työtehtävät mielekkäiksi motivaation säilymiseksi.

Työssäoppimisjakson aikana olisi syytä kuulostella työpaikkaohjaajan jaksamista, varsinkin kun kyseessä on erityisoppija. Säännöllinen yhteydenpito työpaikkaan, kiireettömissä asioissa sähköpostin välityksellä on hyvä vaihtoehto. Opettajan mukana oleminen työpäivässä jakson aikana on hyvä keino kuunnella niin oppijaa kuin työpaikkaohjaajaa. Erityisopettajan palveluita tulisi käyttää hyödyksi myös työssäoppimisjaksolla, tilanteen niin vaatiessa. Samoin moniammatillisen työryhmän asiantuntijuuden hyväksikäyttö tulisi huomioida työssäoppimisjaksolla. Opettajan tehtävä on huolehtia apua työpaikkaohjaukseen, jos tilanne niin vaatii ja tarvittaessa, ennen kuin tilanne menee liian hankalaksi, katkaista työssäoppimisjakso.

Työssäoppimisjakson aikana oppimistavoitteiden toteuman seuraaminen ja tarvittaessa täydentäminen olisi hyvä tehdä ajoittain. Työpaikkaohjaaja on asiantuntija, joka osaa arvioida tavoitteiden toteutumaa. Työpaikkaohjaajaa olisi kannustettava antamaan rehellistä palautetta oppijalle koko työssäoppimisjakson ajan, sillä useimmat oppijat kokivat saaneensa palautetta

liian vähän. Työpaikkaohjaajaa olisi hyvä kannustaa myös seuraamaan oppijan päiväkirjaa työssäoppimisjakson aikana.

Työssäoppimisjakson lopussa oppijat suorittavat näytön. Erityisoppijalle olisi hyvä järjestää harjoitusnäyttö. Näytössä oppija toimii kuten oikeassa näytössä, mutta näyttö käsiteltäisiin oppimistilanteena, joka käydään läpi perusteellisesti. Harjoitusnäytöllä pyrittäisiin estämään oppijan epäonnistuminen varsinaisessa näytössä ja negatiivisten kokemusten lisääntyminen. Työpaikkaohjaajan olettaessa, ettei oppija selviä näytöstä, näyttöä ei olisi tarpeen toteuttaa vaan se jätettäisiin myöhäisempään ajankohtaan.

Palautteen antamiseen olisi syytä kiinnittää huomiota näytön arvioinnissa. Kehittävän palautteen antamista varsinkin nopeammin etenevien oppijoiden kohdalla pitäisi tehostaa. Oppijat kaipaavat konkreettisiin tilanteisiin liittyvää rehellistä palautetta. Palaute tulisi kirjata näytön arvioinnissa kehitettävää kohtaan, jotta se voidaan hyödyntää seuraavalla jaksolla.

Yleensä työssäoppimisen järjestelyjä pidettiin toimivina. Työssäoppimisen koordinaattorin työnkuva pidettiin hyvänä, koska yhteydenpito tuttuun henkilöön on helppoa eikä tarvitse miettiä, kehen otetaan yhteyttä. Opettajien tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota yhteisiin pelisääntöihin toimiessaan työssäoppimisen ohjaajina.

Nykyinen työpaikkaohjaaja koulutus ei anna yksityiskohtaista tietoa oman tien kulkijan ohjaamisesta, joten oman tien kulkijoiden ohjaamisesta voisi olla kokonaan oma koulutus. Erityisoppijoiden ohjaamisessa tietoa kaivattiin oppimiseen vaikuttavista seikoista ja sairauksista, kuten ADHD:stä. Koulutuksesta voisi rakentaa myös tietopakettia työpaikoille, jossa olisi tietoa erityisoppijan käytännön ohjaamisesta. Nopeammin etenevien oppijoiden ohjaaminen on työpaikoilla vielä uusi asia, jota ei vielä täysin mielletä. Työpaikoilla löytyy halua ottaa niin erityisoppijoita kuin nopeammin eteneviä oppijoita työssäoppimaan, kunhan heistä voidaan antaa riittävästi tietoa työpaikkaohjaajalle, jotta ohjaamisessa ei kuluteta voimavaroja hukkaan.

8 TOIMINTAMALLI

Tähän kappaleeseen olen kerännyt tulosten pohjalta toimintamallin, jonka toivon tulevan käyttöön oman tien kulkijoiden ohjaamisessa. Toimintamallin käyttäminen edellyttää sitä, että opettajalla on riittävästi aikaa oppijan työssäoppimisen ohjaamiseen, eikä hänellä ole yhtä aikaa liian montaa ohjattavaa tai liikaa lähiopetustunteja.

Toimintamallin lukemisen selkeyttämiseksi olen kertonut tässä kappaleessa ensiksi Kainuun ammattiopiston työssäoppimisen ohjausprosessista. Ohjausprosessi on kaikkien opettajien saatavilla Kainuun ammattiopiston intrassa.

Työssäoppimisen ohjausprosessi Kainuun ammattiopistossa

Ennen työssäoppimista opettaja valmentaa oppijoita työssäoppimisjaksolle. Oppija perehtyy jakson oppimistavoitteisiin ja hankkii itselleen työssäoppimispaikan, joko itsenäisesti tai opettajan avustuksella. Ennen työssäoppimisen alkua opettaja ja oppija laativat työssäoppimissuunnitelma, jossa määritellään opiskelijan tavoitteet ja sovitaan muista käytännön järjestelyistä sekä sovitaan ammattiosaamisen näytöstä. Opiskelija perehtyy etukäteen opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja ohjaavan opettajan yhteistyönä (kolmikantayhteistyö) toteutettavaan työssäoppimisen ohjaukseen ja arviointiin, mahdollisiin kirjallisiin oppimistehtäviin, oppimispäiväkirjan käyttöön sekä tarvittaviin lomakkeisiin sekä käy työssäoppimispaikassa opettajan kanssa. (Kainuun ammattiopisto 2010b.)

Työssäoppimisjakson alussa oppija perehdytetään työssäoppimispaikkaan. Työssäoppimisjakson aikana opettaja pitää yhteyttä työpaikkaohjaajaan sekä oppijaan. Opettajalle on varattu resursseja ohjaukseen 1,5 tuntia viikossa oppilasta kohden. Palautekeskusteluilla ohjataan ja kannustetaan opiskelijaa myönteisesti tavoitteidensa saavuttamiseen ja kehitetään hänen itsearviointi taitoaan. Opettaja seuraa myös oppijan laatimaa sähköistä päiväkirjaa verkkopalvelussa. Työssäoppimisjakson lopussa työpaikkaohjaaja ja oppija arvioivat näytön arviointikeskustelussa, johon opettaja osallistuu puheenjohtajana. Opiskelijat, työpaikkaohjaajat ja ohjaavat opettajat antavat sähköisesti palautteen työssäoppimisjaksosta työssäoppimisen verkkopalveluun. Opiskelijapalautteiden perusteella opettaja käy opiskelijaryhmän kanssa yleisen palautekeskustelun työssäoppimisesta. Työssäoppimisen palaute otetaan huo-

mioon seuraavien työssäoppimisjaksojen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Kainuun ammattiopisto 2010b.)

Kainuun ammattiopistossa erityisopetuksen resursseja voidaan käyttää työssäoppimisen ohjaukseen samalla tavalla kuin koululla tapahtuvaan ohjaukseen. Erityisoppijaa kohden on varattu ohjausta keskimäärin yksi tunti viikossa. Erityisoppijan työssäoppimisjakson alussa opettaja voi olla mukana työpaikalla ohjaamassa oppijaa. (Kananen 2012.)

Kainuun ammattiopiston Matkailu- ja ravitsemisalalan työssäoppimisen ohjausprosessi menee hyvin pitkälti Eskolan (2010, 3) kaavion mukaisesti. Tämän kehittämistyön tuloksena laaditussa toimintamallissa halutaan tarkentaa prosessin sisällä olevia tehtäviä, jotka selkeyttävät oman tien kulkijoiden työssäoppimisen ohjausta. Toimintamallissa selkeytetään niitä toimenpiteitä, joihin tulee kiinnittää huomiota työssäoppimisprosessin aikana. Toimintamalli tulee kevään aikana Kainuun ammattiopiston Matkailu- ja ravitsemisalalan portaaliin, alan opettajien luettavaksi ja käytettäväksi. Kehittämistyön tulokset esitellään alan opettajille kevään aikana.

Toimintamalli matkailu- ja ravitsemisalalle

Ensiksi kerrotaan työssäoppimisjakson suunnittelussa huomioitavat seikat, jotka kuuluvat lähinnä koulutusjohtajan toimialueeseen ja sen jälkeen yleiset huomioitavat asiat työssäoppimisesta. Taulukossa olen käynyt läpi konkreettisesti opettajan työhön liittyvät toiminta ohjeet.

Työssäoppimisjakson suunnittelussa huomioitavia seikkoja ovat työssäoppimisjakson pituus ja lukujärjestykseen sijoittaminen. Työssäoppimisjaksoja ei tulisi pilkkoa lyhyempiin osiin, sillä nykyistä kuuden viikon mittaista jaksoa pidetään jo nyt liian lyhyenä. Nopeammin etenevien oppijoiden, jotka ovat ammattitaitoa täydentävien opintojen aikana työssäoppimassa, lukujärjestyksen suunnittelussa tulisi huomioida, että heillä olisi mahdollisuus olla työelämässä vähintään kolme päivää viikossa. Tällöin työssäoppiminen olisi tarkoituksenmukaista. Laajennetun työssäoppimisen mahdollisuus tulisi huomioida erilaisten oppijoiden kohdalla yhtenä mahdollisuutena suorittaa ammatillisia opintoja. Laajennettu työssäoppiminen tarkoittaa työssäoppimisen lisäämistä normaalista määrästä.

Lukujärjestyksen suunnittelussa tulisi huomioida, että oppijoilla on hygieniaopintoja ennen kuin he lähtevät työssäoppimaan. Tämä tulee huomioida varsinkin nopeammin etenevien oppijoiden kohdalla, jotka lähtevät työssäoppimaan poikkeavana ajankohtana. Nopeammin eteneville oppijoille tulisi järjestää koululla mahdollisuus osallistua ammattikeittiötyöskentelyyn ennen työssäoppimisjakson alkua. Oppijoille tulisi olla myös ennen työssäoppimaan lähtemistä ruuanvalmistuksen perusteita, jossa harjoitellaan veitsen käsittelyä.

Lukujärjestyksen suunnittelussa tulisi huomioida myös se, että opettajalle olisi varattu riittävästi tunteja työssäoppimisen ohjaamiseen ennen jakson alkua. Tällöin yksilöllisten tavoitteiden pohtimiseen ja paikkojen hakemiseen olisi mahdollisuus paneutua kunnolla.

Useimmilla oppijoilla päiväkirjan kirjoittamisen tuotti vaikeuksia. Äidinkielen opettajien tulisi huomioida tämä suunnitellessaan opetusta. Oppijat voisivat harjoitella pohtivaa kirjoittamista äidinkielen tunnilla, esimerkiksi kirjoittamalla opetuskeittiöpäivästä omaa oppimista pohtivan kirjoitelman.

Yleisesti huomioitavista seikoista tärkeimpänä pitäisin erityisoppijan tavoitteiden mukauttamista, mikäli huomataan, että oppija ei pysty suoriutumaan opetussuunnitelman mukaisista tavoitteista. Tässä vaiheessa olisi hyvä miettiä myös oppijan kykyä lähteä työelämään, asiaa tulisi tarkastella lähinnä sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Mikäli olisi epäily, että oppija ei selviä työelämän haasteista, hänen tulisi harjoitella taitojaan vielä kouluympäristössä. Toinen tärkeä asia on oppijaa koskevan tiedon siirtämistä koululta työpaikkaohjaajalle. Oppijan oppimiseen vaikuttavat seikat tulisi kertoa työpaikkaohjaajalle joko oppijan itse tai opettajan. Tiedon siirrolla on suuri merkitys työpaikkaohjaajan kannalta oppijan ohjaamiseen.

Työssäoppimisjakson ohjaamisessa kaikilla opettajilla tulee olla yhteiset pelisäännöt, jotta työpaikkaohjaajien olisi helpompi toimia. Työpaikkaohjaajille tulee järjestää työpaikkaohjaaja koulutuksen lisäksi koulutusta erilaisten oppijoiden ohjaamisesta. Tietopaketin kokoaminen aiheesta olisi myös tarpeellista. Työpaikkaohjaajia tulee kannustaa koulutuksissa palautteen antamiseen oppijoille.

Opettajille tarkoitettu toimintamalli on koottu taulukon muotoon, jotta se olisi helpolukuisen. Taulukossa käytetään lyhenteitä top (työssäoppiminen) ja ops (opetussuunnitelma).

Ennen työssäoppimisjaksoa	Erityisoppija:	Nopeammin etenevä oppija:
Paikan valitseminen:	<ul style="list-style-type: none"> – sosiaalisten taitojen harjoittelu – hygienian opinnot suoritettu – oppijalla edellytyksen työssäoppimiseen – paikan valitseminen yhdessä opettajan kanssa – huomioitava, että ei samaan paikkaan peräkkäin erityisoppijoita – huomioi edellinen top paikka – paikan vaihtamisen tarpeellisuus harkittava top jaksojen välillä – henkilökohtainen yhteydenotto paikkaan yksin tai opettajan avustuksella – mietittävä onko tarvetta muuttaa oppimistavoitteita 	<ul style="list-style-type: none"> – hygienian opinnot suoritettu – paikan valitseminen yhdessä opettajan kanssa – huomioitava paikan haasteellisuus – huomioi edellinen top paikka – paikan vaihtaminen top jaksojen välillä – henkilökohtainen yhteydenotto paikkaan
Tavoitteiden suunnittelu:	<ul style="list-style-type: none"> – opsin mukaiset tavoitteet – henkilökohtaiset realistiset tavoitteet – tavoitteiden pilkkominen osatavoitteisiin – edellisen top jakson näytön arvioinnissa esiin tulleet kehitettävät kohteet – oppijan motivoiminen top jaksolle 	<ul style="list-style-type: none"> – opsin mukaiset tavoitteet – henkilökohtaiset tavoitteet – tavoitteiden sovittaminen käytäntöön – edellisen top jakson näytön arvioinnissa esiin tulleet kehitettävät kohteet
Työssäoppimisjakson alussa:	<ul style="list-style-type: none"> – tavoitteiden läpikäyminen ja tavoitteiden sovittaminen käytäntöön yhdessä työpaikkaohjaajan, oppijan ja opettajan kanssa – oppijaa koskevan oleellisen tiedon siirto koululta työpaikalle – oppimistyylitestin hyödyntäminen – saattaen vaihtamisen mahdollisuus – sopivien tehtävien löytäminen oppijalle – säännöllinen yhteydenpito top ohjaajaan ja oppijaan 	<ul style="list-style-type: none"> – tavoitteiden läpikäyminen ja tavoitteiden sovittaminen käytäntöön yhdessä työpaikkaohjaajan, oppijan ja opettajan kanssa – oppijaa koskevan oleellisen tiedon siirtäminen työpaikkaohjaajalle – säännöllinen yhteydenpito top ohjaajaan ja oppijaan – tehtävien tavoitteidenmukaisuuden seuraaminen

Työssäoppimisjakson aikana:	Erityisoppija:	Nopeammin etenevä oppija:
	<ul style="list-style-type: none"> – säännöllinen yhteydenpito top ohjaajaan ja oppijaan – oppimistavoitteiden seuraaminen/ tarkentaminen / lisääminen – työpaikkaohjaajien jaksaminen – työpaikalla työpäivässä mukana oleminen – mahdollinen erityisopettajan tarve työpaikalla – moniammatillinen yhteistyö – yhteydenpito sähköpostilla – päiväkirjan seuraaminen ja avustavien kysymysten laatiminen päiväkirjaan – kannustaa top ohjaajaa palautteen antamiseen koko top jakson ajan – kannustaa top ohjaajaa lukemaan oppijan päiväkirjaa 	<ul style="list-style-type: none"> – oppimistavoitteiden seuraaminen – säännöllinen yhteydenpito top ohjaajaan ja oppijaan – yhteydenpito sähköpostilla – päiväkirjan seuraaminen ja avustavien kysymysten laatiminen päiväkirjaan – kannustaa top ohjaajaa palautteen antamiseen koko top jakson ajan – kannustaa top ohjaajaa lukemaan oppijan päiväkirjaa
Työssäoppimisjakson lopussa:	<ul style="list-style-type: none"> – harjoitusnäytön järjestäminen – palautteen antaminen harjoitusnäytöstä – kiinnitettävä huomiota kehitävään palautteeseen ja palautteen kirjaamiseen näytön arviointi kaavakkeelle 	<ul style="list-style-type: none"> – palautteen antaminen näytöstä – kiinnitettävä huomiota kehitävään palautteeseen ja palautteen kirjaamiseen näytön arviointi kaavakkeelle
Työssäoppimisjakson jälkeen:	<ul style="list-style-type: none"> – palautteen antaminen työssäoppimisjaksosta top verkkopalvelun kautta 	<ul style="list-style-type: none"> – palautteen antaminen työssäoppimisjaksosta top verkkopalvelun kautta

9 POHDINTA

Tällä tutkimuksella haluttiin tutkia oman tien kulkijoiden työssäoppimista, miten sitä tulisi ohjata, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla oppimista. Oman tien kulkijoiden määrä on jatkuvasti lisääntynyt ja näin antanut oman haasteensa myös työssäoppimiselle. Työssäoppiminen ja työelämälähtöisyys ovat hyvin ajankohtaisia aiheita ja puhuttavat paljon ammatillisen koulutuksen kentällä.

Työssäoppimista on tutkittu 2000-luvun alussa hyvinkin paljon. Tutkimukset ovat lähinnä yleistutkimuksia työssäoppimisesta tai liittyvät työssäoppimisen laatuun. Erityisopetusta koskevia opinnäytetöitä on myös tehty paljon, mutta lahjakkaiden oppijoiden huomioiminen on vasta alkuvaiheessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa käsitellään lähinnä lahjakkuuden tunnistamista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että työssäoppimisen onnistumiseen ja oppimiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Ei voida sanoa yhtä oikeaa tapaa ohjata työssäoppimista vaan asiaa on tarkasteltava kokonaisuutena oppijan lähtökohdista käsin. Työssäoppimiseen vaikuttavat niin oppijat itse kuin työpaikkaohjaajat ja työpaikat.

Tämän tutkimuksen viitekehys vastasi mielestäni hyvin tutkimuksen tavoitteita. Tutkimuksen tulosten mukaan tärkeinä asioina pidettiin oppijan tavoitteiden yksilöllistämistä ja oppijalle sopivan työssäoppimispaikan löytämistä. Työssäoppimisjaksolla tulee kohdata niin oppijan tavoitteet kuin työpaikan mahdollisuus tarjota sopivia haasteita ja ohjata sekä antaa tukea oppijan oppimiselle. Nämä samat asiat nousivat esille myös työn viitekehyksessä.

Kolmas merkittävä asia, joka nousi esille niin viitekehyksessä kuin tutkimuksessakin, oli oppijan sosiaalisten taitojen merkitys työelämässä selviytymiselle ja oppimiselle. Työskentely ammattikeittiöllä on hyvin pitkälle ryhmätyöskentelyä, joka perustuu vuoropuheluun ja luottamukseen. Työskentelyssä korostuu sosiaalisten taitojen osaaminen. Tämä asia olisi huomioitava yhä selkeämmin koululla tapahtuvassa opetuksessa.

Merkittävimmäksi asiaksi nousi oppimisen kannalta myös oppijan oma motivaatio oppimiselle. Oppijan motivaatiota ja onnistumisen kokemuksia tulisikin ruokkia kaikilla mahdollisil-

la toimilla. Oppijan motivaatiota oppimiselle on jo Dewey (1938/1997) aikoinaan pitänyt yhtenä merkittävänä tekijänä oppimisprosessissa.

Kaikki nämä edellä luetellut asiat tulisi kirjata oppijan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tällöin jokainen opettaja pystyisi huomioimaan oppijan henkilökohtaiset tavoitteet ja vahvuudet ja hyödyntämään niitä oppijan opetuksessa sekä työssäoppimisen suunnittelussa.

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille myös muutama asia, joka täytyy huomioida työssäoppimisjakson suunnittelussa. Tärkeimpänä pitäisin erityisoppijan työssäoppimispaikan valintaa, jotta samoja työpaikkaohjaajia ei kuormitettaisi liikaa. Työpaikkaohjaajien jaksaminen huomioiden, tulisi työssäoppimisessa ottaa käyttöön esimerkiksi erityisopettajan osaamisen hyödyntäminen työpaikalla. Sillä erityisopettajan hyödyntäminen opetuksessa on mahdollista niin työelämässä kuin koulullakin tapahtuvassa opetuksessa.

Uusina ideoina haastatteluissa nousi esille erityisoppijan tavoitteiden pilkkominen osatavoitteisiin ja työpaikkaohjaajille järjestettävä koulutus oman tien kulkijan ohjaamisesta. Koulutuksessa tulisi selventää, ei vain erityisoppijoiden ohjaamista vaan myös nopeammin etenevien oppijoiden oppimista, sillä se on vielä hyvin uusi asia työpaikkaohjaajille. Positiivista oli myös huomata se, että laajennettua työssäoppimista ei vierastettu, vaan sitä pidettiin ihan hyvänä vaihtoehtona joissain tapauksissa.

Varsinaisessa työssäoppimisen ohjausprosessissa opettajan näkökulmasta tutkimuksessa nousivat esille samat asiat, mitä Eskola (2010, 4) on viitekehyksessä tuonut esille; valmentaminen työssäoppimisjaksolle, riittävä tuki ja ohjaus työssäoppimisjakson aikana ja arviointikeskustelussa mukana oleminen.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli löytää toimintamalli oman tien kulkijoiden ohjaamiseen. Työn tutkimusongelmana oli selvittää, kuinka oman tien kulkijoiden työssäoppimista ohjataan parhaalla mahdollisella tavalla ja kuinka työpaikkaohjaajia pitäisi tukea oman tien kulkijoiden ohjaamisessa. Mielestäni sain vastauksia tutkimusongelmiini. Haastatteluissa esille nousseet asiat otettiin huomioon toimintamallin laadinnassa. Haastattelutulosten perusteella laaditussa toimintamallissa on hyvin paljon samoja huomioita kuin tutkimuksen viitekehyksessä. Haastattelun tulokset olivat myös hyvin pitkälle samansuuntaisia, mitä itse olin ajatellut niiden olevan omien kokemuksieni ja näkemyksieni perusteella.

Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu olivat oikeita valintoja tutkimuksen toteutukseen. Teemahaastattelu toi esille yksityiskohtaista tietoa ilmiöstä ja asioita myös teemahaastattelurungon ulkopuolelta. Haastattelujen suorittaminen itse oli hyvä vaihtoehto, sillä näin vältettiin usean haastattelijan käytön riskeiltä. Oma kokemukseni asiasta antoi hyvän pohjan haastattelujen tekemiselle.

Lahjakkaiden tunnistamiseen ja huomioimiseen tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän. Ammatillisen koulutuksen suosion ja kaksoistutkintojen myötä lahjakkaiden oppijoiden määrä on kasvanut ammatillisessa koulutuksessa. Nyt lahjakkaita oppijoita huomioidaan lähinnä Taitaja -kisan myötä, mutta mielestäni tämä ei ole riittävä tapa huomioida heitä. Uusi tutkimuksen aihe voisi liittyä lahjakkaiden oppijoiden huomioimiseen.

LÄHTEET

- Aarkrog, V. 2005. Learning in the workplace and significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2).
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Autenttinen ja dialoginen osaamisen rakentaminen verkossa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3/2001. Diana julkaisuja.
- Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa Ahonen, T & Aro, T. *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. 2. painos. Juva: PS-kustannus. 14–23.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vahvera, T. 1997. Aikuisten oppiminen. *Arkielämän ympäristöissä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 6.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta. 1998. Luettu 27.5.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>
- Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Juva: WSOY.
- Asetus 603/2005, 3 ja 5 § ammatillisesta koulutuksesta. 2005. Luettu 17.5.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050603>
- Boud, D. & Garrick, J. 1999. Understandings of workplace learning. Teoksessa Boud, D. & Garrick, J. *Understanding Learning at work*. London: Routledge.
- Dewey, J. 1938/1997. *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Eraut, M. (1998). Learning from another people at work. Teoksessa Coffield, F. (toim.) (1998). *Learning at Work*. The Policy Press. University of Bristol.

Erilaisten oppijoiden liitto. 2012. Mitä on oppimisvaikeus? Luettu 29.2.2012.

<http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, S. 2006. Erilainen oppija /erityisopiskelija näytössä. Invaliidiliiton Järvempään koulutuskeskus. Koulutustilaisuus Rovaniemellä. 27.2.2006.

Eskola, S. 2010. Erityistä tukea tarvitseva opiskelija työssäoppimassa. Materiaalia työpaikkaohjaajakoulutukseen ja työpaikkaohjaajien kanssa tehtävään yhteisyyöhön. Mahis-työhön projekti. Invaliidiliitto. Luettu 27.11.2011. <http://www.ijkk.fi/mahis/materiaalit.html>.

Hannula, M. 2006. Ammatillisesta neuvottelukunnasta työelämäyhteistyön laaturyhmäksi. Taloudellinen Tiedotustoimisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Honkanen, E. 2008. Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittyminen. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. 1. painos. Helsinki: WSOY. 15–27.

Honkanen, E. Kaikkonen, L. & Kotila H. 2008. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Härmä, L. 2012. Kainuun ammattiopisto. Erityisopetuksen koulutuspäällikkö. Henkilökohtainen tiedonanto. 16.3.2012.

- Ikonen, O. 1993. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY. 13–27.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001. HOJKS Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2010. HOJKS. erilaiset oppijat ammatillisessa koulutuksessa. Luettu 27.5.2011. <http://oppimateriaalit.jamk.fi/hojks/1-hojksin-perusteet/>
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY
- Kaikkonen, L. 2008. Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. 1. painos. Helsinki: WSOY. 28–46.
- Kainuun ammattiopisto. 2010. Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Kainuun ammattiopiston erityisopetuksen tiimi. Luettu 15.5.2011. <http://www.kao.fi/suomeksi/Etusivu.iw3>
- Kainuun ammattiopisto. 2010b. Työssäoppimisohje. Luettu 5.2.2012. <https://portal.kao.fi/toimintakäsikirja/Toimintaohjeet2/TO%204-02%20Työssäoppimisohje.aspx>
- Kainuun ammattiopisto. 2010c. Toimintakäsikirja/ Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Luettu 12.3.2012. <https://portal.kao.fi/toimintakäsikirja/Toimintaohjeet2/TO%204-4%20Opiskelija-arviointi.aspx#3>
- Kainuun ammattiopisto. 2011. Kahden tutkinnon opinnot. Ammatillinen tutkinto ja ylioppilastutkinto.

- Kananen, M-L. 2012. Kainuun ammattiopisto. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutus-päällikkö. Henkilökohtainen tiedonanto. 3.5.2012.
- Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. New Jersey: Perentice-Hall.
- Kulmala, J. 1998. Työssäoppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa Ruohotie, P. Kulmala, J. & Siikaniemi, L. (toim.) Työssäoppiminen oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos. Helsinki: Opetushallitus. 17-51.
- Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 1998. Luettu 27.5.2011
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehto-Salo, Marttunen 2006: Käytöshäiriöt ja niiden hoito. Teoksessa: Laukkanen, Marttunen, Miettinen, Pietikäinen (toim.) Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Hämeenlinna: Duodecim. 99- 111.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Nappaa nipusta – aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti. Lahti: Aike.

Leppilampi, A & Piekkari, U. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. 2. painos. Lahti: Asko Leppilampi Oy.

Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Tampere: Tammer- paino. 36–37.

Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus, 4.

Marsick, V.J. & Watkins, K.E. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. New York: Routledge.

Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Helsinki: Opetushallitus.

Mäkinen, P. 2002. Kokemuksellinen oppiminen. Verkko-tutor. Tampereen Yliopisto. Luettu 23.5.2011. <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/kokem.htm>

Mäkinen, P. 2002b. Oppimisen ohjaaminen. Verkko-tutor. Tampereen yliopisto. Luettu 5.2.2012. <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppohj.htm>

Määttä, M. 2001. Työssäoppiminen osana ammatillisen koulutuksen muutosta. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus D:139. Hämeenlinna.

Määttä, V. & Törrönen, S. 1999. Työssäoppimisen hyvää käytäntöä etsimässä. Työssäoppimisen pilottihankkeiden kokemusten tarkastelua. Kehittyvä koulutus 8. Helsinki: Opetushallitus.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) 1988. Letter to NJCLD member organizations. Author.

Nummenmaa, A. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY. 77–94.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Porvoo: WSOYpro.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2002. Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategia –työryhmän ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Luettu 27.5.2011.

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/ehdotus_erytisopetuksen_strategiaksi_toisen_asteen_ammattillisee?lang=fi

Opetushallitus. Työssäoppimisen tietopalvelu. Luettu 17.5.2011.

<http://www03.edu.fi/aineistot/tonet/fin/tekemalla/index.html>

Opetushallitus. 2000. Työssäoppimiseen liittyvä opetustoimen henkilöstökoulutus. Opettajien täydennyskoulutuksen perusteet ja muut kehittämissuhteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2002. Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. Luettu 17.5.2011

http://www.oph.fi/download/49230_tyossaoppimisen_opas_koulutuksen_jarjestajille.pdf

Opetushallitus. 2007. Työssäoppimisen opas – kehittyvä työelämäyhteistyö. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2008. Lahjakkaiden opetus Englannissa. 13.2.2008. Luettu 5.3.2012.

<http://www.lahjakuus.fi/page3.php>

Opetushallitus. 2010a. Koulutus ja tutkinnot. Ammatikoulutus/ työssäoppiminen. Luettu 23.5.2011.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/tyossaoppiminen

Opetushallitus 2010b. Henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) 26.3.2010. Luettu 8.3.2012.

http://www.edu.fi/ammattikoulutus/ammattillinen_erytisopetus/opetussuunnitelmat_ja_opetuksen_jarjestaminen/hops

Opetushallitus, 2010c. Edu.fi./ammattikoulutus. Ammattikoulutus suomessa, ammattiosaimista, tietoja ja taitoja työelämään sekä jatko-opintoihin. Luettu 25.3.2012.

http://www.edu.fi/download/130002_ammattikoulutus_suomessa_2010.pdf

Opetushallitus 2012. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukeva opetus. 01.02.2012. Luettu 5.3.2012.

http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahjakkuutta_ja_erityisvahvuuksia_tukeva_opetus

Opetusministeriö, 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 kehittämissuunnitelma. Luettu 1.4.2012.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf

Opetussuunnitelman perusteet. 2010. Hotelli- ravintola- ja catering alan perustutkinto 2010. Luettu 17.5.2011.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot/matkailu_ravitsemis_ja_talousala

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.

Perho, E. 2010. Lahjakkaan opiskelijan tukitoimet ammatillisessa koulutuksessa. Kehittämissanke. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos Hämeenlinna. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Opetus 2000. Keuruu: Otava.

Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.

Pylkkä, O. 2010. Humanistinen/ Kokemuksellinen oppiminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 5.2.2012.

<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasitykset/humanistinen-kokemuksellinen-oppiminen/>

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktiivisimä käytännössä. Juva: WSOY.

Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9 uudistettu painos. Juva: WSOY.

Renzulli, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson. toim. Conception of giftedness. Cambridge: University Press. 53–92.

Repo, I. & Nuutinen, T. 2003. Viestintätaito. Helsinki: Otava.

Routio, P. 2007. Helsingin Taideteollisen korkeakoulun www-sivut. Kysyvät tutkimustavat. Teemahaastattelu.

<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/064.htm#teemahaas> luettu 19.03.2011.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammatikasvatukselle. Julkaisu D:126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Räkköläinen, M. 2001. Työssäoppimisen ohjaus. Teoksessa Räkköläinen & Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Tampere: Tammi. 103-142.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkköjulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietöarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. luettu 12.3.2011 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html

Saarinen, H. 2001. Hyvän työssäoppimisen toteutuksen elementit. Teoksessa Vertanen, I. Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Opettajakorkeakoulun julkaisuja 137. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu. 126- 166.

Salmio, M-H. & Mäkelä, M. 2009. Ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen määrä ja riittävyys. Opetushallitus. Turun ammatti-instituutti.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio –oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 4. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.

Savolainen, T. 2010. Haastava nuori ja koulunkäynti – opas opettajalle. Opetushallituksen SAIREKE –hankkeen materiaaleja. Opetushallitus.

Suomen perustuslaki, 1999. 731/ 1999. Luettu 12.1.2012.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkopublication]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.3.2012]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>.

Taloudellinen tiedotustoimisto/Koulutietopalvelu. 2010. Työssäoppimisen opas työpaikalle.

Toptarjotin- opas, 2007. Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt Majoitus- ja ravitsemisalalla.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Tammi.

Työturvallisuuslaki, 2002. 738/2002. Luettu 12.1.2012.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020738>

Uusikylä, K., Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3 uudistettu painos. WSOY.

Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatus. 3. painos. Juva: WSOY.

Uusinoka, S. 2008. Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittyminen. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. 1. painos. Helsinki: WSOY. 15–27.

Uusitalo, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa Rökköläinen, M. & Uusitalo, I. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Tammi. 13- 27.

Van der Klink, M.R. 2000. The Effectiveness of On-the-job Training. Teoksessa Nyssölä K. (toimi.) New Challenges in the Cooperation Between Education and Training and Working Life. Final Report. Ministry of Education & National Board of Education in cooperation with the European Commission. Helsinki. 177-185.

Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen A. 2000. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Stranden, K. Ei tyhmä vaan erilainen oppija, oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. 2. painos. Jyväskylä: STAKES. 12–15.

Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa - Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 33 (3).

Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa – käsitteitä hyvästä ohjauksesta. 4 Hyvän ohjaussuhteen ominaisuuksia (2/2). Luettu 5.2.2012.

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen.htm>

LIITTEET

LIITE 1. Hotelli-, ravintola ja catering-alan perustutkinnon muodostuminen

LIITE 2. Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopiskelijat vuosina 2004–2008

LIITE 3. Ammatillisen koulutuksen erityisopetustilastoissa erityisopetuksen perusteet

LIITE 4. Teemahaastattelu runko, työpaikkaohjaajat

LIITE 5. Teemahaastattelu runko, oppijat

Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon muodostuminen

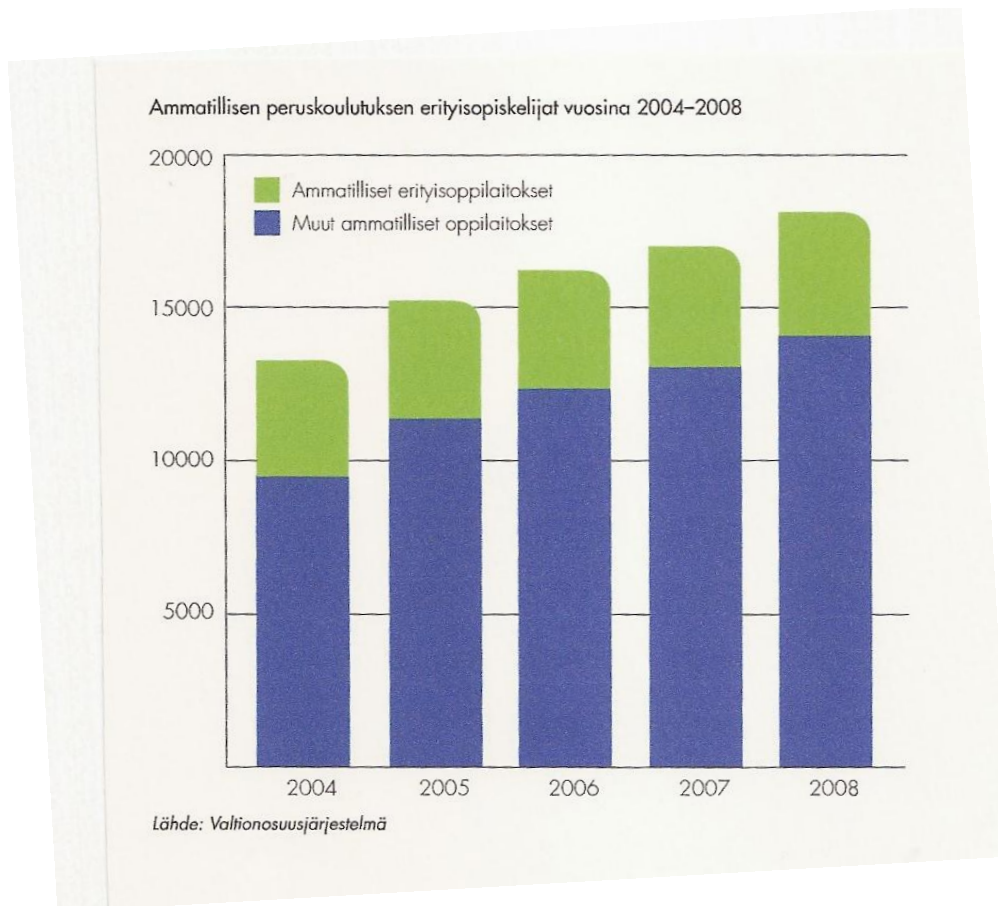
(Opetussuunnitelman perusteet 2010, 8-10)

Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto, 120 ov

Ammatillisessa peruskoulutuksessa
4. Ammatilliset tutkinnon osat, 90 ov
Tutkinnon osiin sisältyy työssäoppimista vähintään 20 ov, yrittäjyyttä vähintään 5 ov ja opinnäyte vähintään 2 ov
4.1 Kaikille pakollinen tutkinnon osa 4.1.1 Majoitus- ja ravitsemispalveluissa toimiminen, 20 ov
4.2 Asiakaspalvelun koulutusohjelma, <i>tarjoilija</i> 4.2.1 Asiakaspalvelu ja myynti, 20 ov 4.2.2 Annosruokien ja juomien tarjoilu, 20 ov
4.4 Kokin koulutusohjelma, <i>kokki</i> 4.4.1 Lounasruokien valmistus, 20 ov 4.4.2 Annosruokien valmistus, 20 ov
Valittava yhteensä 30 ov 4.5 Kaikille valinnaiset tutkinnon osat 4.5.1 À la carte -ruoanvalmistus, 10 ov 4.5.2 À la carte -tarjoilu, 10 ov 4.5.3 Juomien myynti ja tarjoilu, 10 ov 4.5.4 Kahvilapalvelut, 10 ov 4.5.5 Kokouspalvelut, 10 ov 4.5.6 Majoitusliikkeen varaustoiminnot, 10 ov 4.5.7 Palvelu- ja jakelukeittiön toiminnot, 10 ov 4.5.8 Pikaruokapalvelut, 10 ov 4.5.9 Suurkeittiön ruokatuotanto, 10 ov 4.5.10 Tilaus- ja juhlaruokien valmistus, 10 ov 4.5.11 Tilaus- ja juhlatarjoilu, 10 ov 4.5.12 Laivatalous, 10 ov 4.5.13 Tutkinnon osat ammatillisista perustutkinnoista, 10 ov 4.5.14 Tutkinnon osa ammattitutkinnosta 4.5.15 Tutkinnon osa erikoisammattitutkinnosta 4.5.16 Paikallisesti tarjottavat tutkinnon osat, 5 - 10 ov
4.6 Muut valinnaiset tutkinnon osat ammatillisessa peruskoulutuksessa, 0-10 ov 4.6.1 Yrittäjyys, 10 ov 4.6.2 Työpaikkaohjaajaksi valmentautuminen, 2 ov 4.6.3 Ammattitaitoa syventävät ja laajentavat tutkinnon osat, 5–10 ov 4.6.4 Ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat, 0–10 ov 4.6.5 Lukio-opinnot, 0–10 ov

5. Ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat ammatillisessa peruskoulutuksessa (yhteiset opinnot), 20 ov		
	Pakolliset	Valinnaiset
5.1 Pakolliset tutkinnon osat		
5.1.1 Äidinkieli	4 ov	0 – 4 ov
5.1.2 Toinen kotimainen kieli	1–2 ov	0 – 4 ov
5.1.2.1 Toinen kotimainen kieli ruotsi	1 ov	
5.1.3 Vieras kieli	2 ov	0 – 4 ov
5.1.4 Matematiikka	3 ov	0 – 4 ov
5.1.5 Fysiikka ja kemia	2 ov	0 – 4 ov
5.1.6 Yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tieto	1 ov	0 – 4 ov
5.1.7 Liikunta	1 ov	0 – 4 ov
5.1.8 Terveystieto	1 ov	0 – 4 ov
5.1.9 Taide ja kulttuuri	1 ov	0 – 4 ov
5.2 Valinnaiset tutkinnon osat		
5.2.1 Ammattitaitoa täydentävien pakollisten tutkinnon osien valinnaiset lisäosat, ks. edellä kohdat 5.1.1–5.1.9		
5.2.2 Ympäristötieto		0 – 4 ov
5.2.3 Tieto- ja viestintätekniikka		0 – 4 ov
5.2.4 Etiikka		0 – 4 ov
5.2.5 Kulttuurien tuntemus		0 – 4 ov
5.2.6 Psykologia		0 – 4 ov
5.2.7 Yritystoiminta		0 – 4 ov
	16 ov	4 ov
6. Vapaasti valittavat tutkinnon osat ammatillisessa peruskoulutuksessa, 10 ov		

Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopiskelijat vuosina 2004–2008
(Opetushallitus 2010c, 13)



Ammatillisen koulutuksen erityisopetustilastossa erityisopetuksen perusteet ovat:

01. hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (esim. AD/HD tai ADD)
02. kielelliset vaikeudet (esim. vaikea lukiongelma, dysfasia, dyslexia)
03. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (esim. sosiaalinen sopeutumattomuus)
04. lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijalla laajoja oppimisvaikeuksia)
05. vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma
06. psyykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)
07. fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma diabetes, epilepsia, syöpä)
08. autismiin tai Asbergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
09. liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
10. kuulovamma
11. näkövamma
12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

Erityisopetuksen peruste määräytyy erityisopetuksen saannin ensisijaisen syyn mukaan.

(Suomen virallinen tilasto)

Anu Kemppainen, MYM10S
 Kajaanin ammattikorkeakoulu
 Teemahaastattelu / Työpaikkaohjaaja

21.6.2011

Teemat: 1. Perustiedot toimipaikasta
 2. Työssäoppimisprosessin toteutus
 3. Työssäoppimisen yleiset järjestelyt

1. Perustiedot toimipaikasta

Aterioiden määrä/vrk

Henkilöstön määrä

Työssäoppijoiden määrä vuodessa

Ohjaajakokemus

2. Työssäoppimisprosessin toteutus

Ennakkotietojen tarve

Oppijan ensimmäinen yhteydenotto työssäoppimispaikkaan

Oppimistavoitteiden suunnittelu

Miksi oppija on oman tien kulkija

Mitä muuta tietoa oppijasta (esim. oppimistyyli)?

Työssäoppimisen toteutus, mitä vaatii kun oppija on oman tien kulkija

Perehdyttäminen

Oppimistavoitteiden toteutuminen

Teoria tiedon ja koulussa opitun taidon riittävyys työssäoppimisessa selviytymiselle

Mitkä perustaidot välttämättömiä osata työssäoppimaan tultaessa?

Erityisoppija:

Saattaen vaihtaminen (opettaja mukana ensimmäisinä päivinä)

Oppimisvaikeuksien vaikutus työssäoppimiseen

Minkälaisia ongelmia kohdattu ja miten ongelmat näkyvät työssäoppimisessa?

Jos oppijalla vaikeuksia/ongelmia niin millä alueella (ammattilliset taidot/ ohjeiden ymmärtämättömyys/ ajan käsite/ keskittymisvaikeudet, sosiaalisissa taidoissa: vuorovaikutus/ käyttäytymisongelmat/ sopeutuminen työyhteisöön)

Nopeammin etenevä oppija:

Haasteet ohjaamisessa

Minkälaisia ongelmia kohdattu?

Työpaikkaohjaajan resurssit ohjaamiselle

Omantien kulkijan ohjaaminen versus ” ns. normaalia tietä menevät”

Työssäoppimisjakson pituus suhteessa tavoitteisiin

Oppijan näytöt / arviointi

Itsearviointi / reflektointi

Minkälaista tukea työpaikkaohjaaja tarvitsee oman tien kulkijan ohjaamiseen?

Opettajalta

Muilta, keneltä?

3. Työssäoppimisen yleiset järjestelyt

Koulun ja työpaikan välinen yhteistyö

Millaista yhteistyötä toivotaan

Tarvittaisiinko enemmän ohjausta koulun puolelta työssäoppimisen aikana /käyntejä työpaikalla/yhteydenpitoa, (puhelin, s-posti)

TOP-verkkopalvelu

Kokemukset top päiväkirjasta

Miten päiväkirjaa voitaisiin hyödyntää enemmän

Työpaikkaohjaaja koulutus, antaako riittävästi tukea oman tien kulkijan ohjaamiseen

Työpaikan motivaatio ottaa oman tien kulkija työssäoppimaan

Työssäoppimisjakson pituus

Työssäoppimisjakson ajankohta

Työssäoppimispaikan vaihtuminen toppien välillä

Toiveita työssäoppimisen toteutukseen

KIITOS!

Anu Kempainen, MYM10S

21.6.2011

Kajaanin ammattikorkeakoulu

Teemahaastattelu / Oppija

Teemat:

1. Perustiedot
2. Työssäoppimisprosessin suunnittelu ja toteutus
3. Työssäoppimisen yleiset järjestelyt

1. Perustiedot työssäoppimisesta

- Opiskelijan tiedot
- Työssäoppimisen ajankohta
- Työssäoppimisjakson pituus
- Työssäoppimispaikan perustiedot

2. Työssäoppimisprosessin toteutus

Ennakkotiedot

- Ennakkotieto työssäoppimisesta
- Ohjaus ja valmennus työssäoppimisjaksolle
- Paikan valitseminen ja hakeminen
- Oppimistavoitteiden suunnittelu
 - Realistisuus
 - Yksilöllisyys
 - Motivoivat tekijät

Työssäoppimisen toteutus ja arviointi

- Työssäoppimisen aloittaminen (saattaen vaihtaminen)
- Perehdyttäminen
- Ohjaaminen työpaikalla
 - aikaa ohjaukselle
 - työyhteisöön kuuluminen

Oppimistavoitteiden mukaiset tehtävät (ammattitaitoa kehittävät tehtävät)

Työtehtävien haasteellisuus, vaikeita/helppoja (rutiinityöt)
Oppimistavoitteiden saavuttaminen
Top jakson pituus / tavoitteet
Sosiaaliset taidot
Teoria tiedon ja koulussa opitun taidon riittävyys top jaksolla
Näytön toteutus, ajankohta
Palaute/ arviointi

3. Työssäoppimisen yleiset järjestelyt

Koulun ja työpaikan yhteistyö

Minkälaista yhteistyötä toivotaan?

Ohjaaminen/ tuki / yhteydenpito oppijaan opettajan suunnalta topin aikana

Top verkkopalvelu

Kokemukset top-päiväkirjasta

Hyöty oppimisessa, jos oli niin miten?

Millaista apua toivoisit verkkopalvelusta?

Työssäoppimisen tavoitteiden vastaavuus opintojen etenemistä ajatellen?

Työssäoppimisjakson pituus kokonaisuudessa

Työssäoppimisjakson pituus yhdessä top paikassa

Paikan vaihtaminen eri työssäoppimisjaksolle mentäessä

Kiitos vastauksestasi

