

Työssäoppimisen verkostoyhteistyö

Yhteistyön nykytilan kartoitus ja
kehittämisehdotukset

Maija-Leena Haapa-alho

Opinnäytetyö
Maaliskuu 2015

Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma, ylempi AMK
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



Tekijä(t) Haapa-alho, Maija-Leena	Julkaisun laji Opinnäytetyö, YAMK	Päivämäärä 9.3.2015
	Sivumäärä 122	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi TYÖSSÄOPPIMISEN VERKOSTOYHTEISTYÖ. Yhteistyön nykytilan kartoitus ja kehittämiseh-		
Koulutusohjelma Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma, ylempi AMK		
Työn ohjaaja(t) Kalliomaa Sami		
Toimeksiantaja(t) Raision seudun koulutuskuntayhtymä		
Tiivistelmä Tehty tapaustutkimus kohdistui Raision seudun koulutuskuntayhtymän hotelli-, ravintola- ja catering-alan verkostoyhteistyössä toteutettavaan työssäoppimiseen. Tarkoituksena oli selvittää, millainen on työssäoppimisen nykytila verkostossa ja miten verkostoyhteistyötä tulisi kehittää työs-äoppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimuksen kvantitatiivinen online-kysely tehtiin opettajille ja kyselyhetkellä opiskelija- vahvuudessa olleille työssäoppimiskokemusta omaaville opiskelijoille. Opiskelijoiden kyse- lyyn vastasi 93 opiskelijaa 105 opiskelijasta. Opettajien kyselyyn vastasi 14 opettajaa 18 ammatinopettajasta. Tutkimuksen kvalitatiiviseen osaan valittiin harkintaan perustuvalla näytteellä kolme työpaikkaohjaajaa, jotka edustivat kooltaan, toiminnoiltaan ja liikeideal- taan erilaisia oppimisympäristöjä. SWOT-analyysin avulla selvitettiin työssäoppimisen ny- kytilaa ja kehittämistarpeita. Työssäoppimisen prosessia tarkasteltiin eri osapuolien näkö- kulmasta. Verkostoyhteistyö oli hyvää, ja suhteet työelämään olivat luottamukselliset. Tutkimuksen tuloksina havaittiin eri osapuolien tarvitsevan työssäoppimiseen liittyvää koulutusta. Eri- tyistuen tarpeista tulee tiedottaa nykyistä paremmin työpaikkaohjaajia. Työpaikoista kerä- tyn tiedon dokumentointi oli puutteellista, ja työssäoppimisprosessin ohjeistuksissa oli päivitystarpeita. Työelämässä opittavien sisältöjen määrittely tulee tehdä nykyistä tar- kemmin. Toimenpide-ehdotuksina tavoitteiden ja arvioinnin ymmärrettävyyttä ja osaamisperusteis- suutta on lisättävä. Työssäoppimisen aikana tapahtuvaa palautteen antoa ja ammat- tiosaamisen näytön arviointia tulee tarkastella ja kehittää yhteistyöverkostossa. Opetus- suunnitelmauudistuksen yhteydessä tulee järjestää työssäoppimiseen liittyvää koulutusta kaikille osapuolille ja laatia uudistettua tukimateriaalia. Prosessiin tuotettu ohjausmateri- aali on vietävä laatujärjestelmään. Tieto, jota kerätään työssäoppimispaikoista ja niiden tarjoamista oppimisen mahdollisuuksista, on dokumentoitava kaikkien opettajien käyt- töön.		
Avainsanat (asiasanat) Työssäoppiminen, verkostoyhteistyö, työssäoppimisprosessi		
Muut tiedot		



Author(s) Haapa-alho, Maija-Leena	Type of publication Master's Thesis	Date 9.3.2015
	Pages 122	Language Finnish
		Permission for web publication (X)
Title NETWORK COOPERATION OF WORK-BASED LEARNING The current state of the cooperation and a proposed development plan		
Degree Programme Master's Degree Programme in Hospitality Management		
Tutor(s) Kalliomaa Sami		
Assigned by The Raisio Regional Education and Training Consortium		
Abstract <p>The case study focused on the network cooperation in work-based learning in the hospitality industry provided by the the Raisio Regional Education and Training Consortium. The purpose of the study was to explore the current state of work-based learning in the network and how network cooperation should be improved in order to reach the goals of work-based learning.</p> <p>The study included an online survey aimed at teachers and students who at the time of the survey had completed a period of work-based learning. Three workplace trainers were selected, to the author's discretion, for the qualitative study based on how well their size, function, and business concept represented different learning environments. The current state of work-based learning and the needs for improvement were explored with the help of a SWOT analysis. The process of work-based learning was also viewed from different perspectives.</p> <p>Cooperation in on-the-job learning network was good and the relations working life were confidential. The results of the study revealed that different parties were in need of instruction related to work-based learning. The workplace instructors have to be better informed of the needs for special support. The documentation of the data collected from different workplaces was lacking, and the guide for the process of work-based learning needed updating. The contents of on-the-job learning have to be defined more accurately.</p> <p>The plan includes enhancing the comprehensibility and knowledge based criteria of the goals and assessment. The feedback given during the work-based learning period, and the assessment of professional knowledge should be reviewed and further developed in the cooperative network. Work-based learning instruction has to be organized for all the relevant parties, and the revised support material have to be compiled in connection with the curriculum reform. The guidance material produced for the process have to be integrated with the quality management system. The data collected of the sites for work-based learning and of the possibilities for learning offered by those sites has to be documented for the use of every teacher.</p>		
Keywords Work-based learning, work-related learning, on-the-job learning network, network of organisations		
Miscellaneous		

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Työssäoppimisen järjestelmä	6
2.1	Työssäoppimisen taustasuunnittelu	7
2.2	Toimijat ja näkyvät toiminnot	12
2.3	Oppimisen tilannesidonnaisuus	16
2.4	Työssäoppimisen ohjauksen verkostoyhteistyö	19
2.5	Oppimisen tilan tarkastelua	22
3	Verkostot ja niissä toimiminen	26
3.1	Liiketoiminta- ja oppimisverkostot	27
3.2	Näkökulmia verkostoitumiseen	30
3.3	Verkostotyypit työssäoppimisen kontekstissa	36
3.4	Teorian kokoaminen	37
4	Tutkimuksen toteuttaminen	40
4.1	Menetelmä	41
4.2	Tutkimukseen osallistujat	42
4.3	Aineiston kuvailu	46
4.4	Aineiston analyysi	48
5	Tutkimustulokset	53
5.1	Vertaisuusryhmittäinen tarkastelu	53
5.2	Työssäoppimisprosessin tarkastelu	77
5.3	Kehittäminen oppimisen tilassa	82
5.4	Kehittäminen työssäoppimisen verkostomallissa (TOVE-mallissa)	84
6	Pohdinta	86
	LÄHTEET	90
	LIITTEET	95
	Liite 1. Opiskelijakysely	96
	Liite 2. Opettajakysely	100

Liite 3.	Työpaikkaohjaajien haastattelu	104
Liite 4.	Opiskelijakysely (perustutkinto-opiskelijat)	107
Liite 5.	Opettajien kyselyn väittämien vastaukset	116

1 Johdanto

”Työpaikalla tapahtuva opiskelu on tärkeä osa kaikkea ammatillista koulutusta. Sen toteuttaminen hyvin edellyttää sitoutumista ja resursseja niin työnantajalta, koulutuksen järjestäjältä kuin opiskelijaltakin. Laadukas työpaikalla tapahtuva oppiminen tuottaa vahvaa osaamista ja kaikki voittavat.” (Tonet 2014.) Onko tämä totta Rasion seudun koulutuskuntayhtymässä?

Koulutuskuntayhtymät ovat organisaatiomuutosten myllerryksessä yhtenäistäneet ja kehittäneet toimintojaan kaikilla opetuksen osa-alueilla. Omassa taustaorganisaatiosani on tapahtumassa organisaatiouudistus 2015, joka vaikuttaa hotelli-, ravintola- ja catering-alan koulutukseen. Tässä työssä tutkitaan työnantajan toimeksiantona työelämäverkoston ja koulutuksen yhteistyön toimivuutta. Tutkimuksen tavoitteena on yhtenäistää ja kehittää työssäoppimisen toimintoja eri yksiköissä. Kirjoittajan taustaorganisaatio on Rasion seudun koulutuskuntayhtymä, josta tässä työssä käytetään lyhennettä Raseko. Tutkimus on tehty Rasekon kahden yksikön Naantalinn ammattiopiston (NAO) ja Rasion ammattiopiston (RAO), hotelli-, ravintola- ja catering-alan opiskelijoille, opettajille ja työpaikkaohjaajille.

Työelämässä tapahtuvaa tutkimusta on tehty paljon ympäri maailmaa. Tutkimustarpeeseen ovat olleet vaikuttamassa maailmanlaajuiset yhteiskunnalliset ja ekonomiset muutokset sekä globalisaation nopea eteneminen. Kansainvälisen tutkimustyön avulla tehtävä tutkintojen yhtenäistäminen mahdollistaa tutkintojen vertailtavuuden ja opiskelijoiden siirtymisen koulutusjärjestelmästä toiseen. Toisaalta siirtolaisuus, nuorisotyöttömyys ja syrjäytyminen vaativat eri muotoisia ratkaisuja opiskelun ja työelämän yhdistämiselle. Lisäksi nopea kehitys kaikilla aloilla vaatii jatkuvaa kouluttautumista ammattitaidon ylläpitämiseksi. Työelämässä tapahtuvasta oppimisesta tehdään tutkimusta hyvin erilaisiin tarpeisiin, monista näkökulmista ja monilla menetelmillä. Tähän on koottu taulukoksi eri tyyppisiä 2000-luvulla tehtyjä tutkimuksia.

Taulukko 1. Tutkimuksia työssäoppimisesta

Tutkimus	Mitä tutkittu	Menetelmä
Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta	Tuotettiin työssäoppimisen malli ja sitä estävät ja puoltavat tekijät	Delfoimenetelmä sisältäen kaksi iteraatiokierrosta, joiden jälkeen tuotettiin työssäoppimisen ”ihannemalli”
Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä	Eri osapuolien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Kohderyhmänä työssäoppimalla tutkintonsa loppuun saattajat.	Tiedonhankinta tapahtui lomakekyselyin: - Opiskelijoille ja työpaikkaohjaajille laaditut kysymykset olivat enimmäkseen strukturoituja. - Työpaikkaohjaajien ja opettajien kyselyt perustuivat avoimiin kysymyksiin. Yrityksistä lähes puolet edustaa palvelualaa, viidesosa teollisuutta ja viidesosa julkista sektoria.
Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa	Laatuindikaattoreiden luominen työssäoppimiseen ja niiden käyttö erilaisten arviointimenetelmien yhteydessä.	Menetelmät: 360-arviointi, verkkokeskustelu, focusryhmähaastattelu, Internetkysely
Ions, K., Minton, A. 2012. Can work-based learning programmes help companies to become learning organisations?	Iso-Britannialainen tutkimus, jossa tutkittiin yksityisten sote-alan palveluntuottajien oppimista organisaatiossaan sekä kehittymistä oppivaksi organisaatioksi.	Tapaustutkimus, jossa aineisto kerättiin: - pisteytettyihin osaamistavoitteisiin laadittujen arviointilistojen avulla - oppimistehtävien suorittamisen analysointi - työssäoppijoiden raportit ja päiväkirjat
Baum, T. 2006. Skills and training for the hospitality sector: a review of issues	Tutkimus tarkastelee kansainvälisesti ravintola-alalla ja laajemminkin majoitus- ja ravitsemisalalla tarvittavia taitoja ja niiden kouluttamista eri tasoilla.	Kehittämishankkeen osana toteutettu laaja aineistoanalyysi kansainvälisistä alan työelämässä tapahtuvan oppimisen käytänteistä ja teorioista.
Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. 2007. Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational	Tutkii ammatillisen koulutuksen, oppimisen ja identiteetin kehittymistä sekä niiden suhdetta eri oppimiskulttuureissa.	Kolme tapaustutkimusta sosiaali- ja terveydenhoitoalalta, lastenhoito ja terveys tutkimukset ja elektroniikka- ja viestintäala. Kohteena kaksi vuotta kestävä samalla tasolla 3 (Advanced) opiskelijat, jossa college yhdistetään työssäoppimiseen.
Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. ja Wesselink, R. 2004. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls.	Artikkelissa on analyysi osaamisen- ja opetuksen kehittämisestä eri maissa. Keskeisten käsitteiden lisäksi arvioidaan opettajan toimivallan, roolin ja identiteetin muuttumista. Myös johtamisesta keskustellaan.	Artikkelissa selvitetään Hollannin ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta kehityksen takana. Käsitteiden määrittelyä ja ideologiaa aiempiin tutkimuksiin perustuen. Selvitetään osaamisperusteisuuden leviämistä ympäri maailmaa.
Cervai, S., Cian, L., Berlanga, A., Borelli, M., Kekäle, T. 2013. "Assessing the quality of the learning outcome in vocational education: the Expero model"	Innovatiivisen Expero -mallin esittely, jota on toteutettu erilaisissa ammattikouluissa ja oppilaitoksissa eri Euroopan maissa.	Esittely kohdentuu Euroopan ulkopuolisille valtioille, laajemman kokemuksen saamiseksi ja mallintamaan opintojen globaalia arviotavuutta. Ominaisuuksien esittelyä ja kehityksen mahdollistajien kuvailua pohjautuen aiempiin selvityksiin.
Lawy, R. 2010. "Young people's experiences of vocational education and training (VET)"	Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ammatillisen koulutuksen tarjontaan liittyviä poliittisia päätöksiä ja toteutuvia käytäntöjä Englannissa ja Skotlannissa.	Tutkimus on pitkäaikaistutkimus, joka koostui haastatteluista ja havainnoinnista nuorten kanssa. Tämä tehtiin Lounais-Englannissa vuonna 2007 ja 2008 ja siihen sisältyi 13 tuetun nuoren syvähaastattelut ja 155 puhelinhaastattelua, sekä kolme ryhmähaastattelua nuorten kanssa. Lisäksi tukiseminaari 25 sidosryhmän edustajan kanssa.

Vaikka Rasekossa ei ole havaittu suuria ongelmia työssäoppimisessa, on tulevaa tutkimuksen perusteiden uudistusta 2015 varten syytä tarkistaa työssäoppimisprosessin laatua ja verkostoyhteistyön toimivuutta.

Keskeiset käsitteet

Tikkamäen (2006) määrittelyn mukaan työssäoppiminen (work-based / work-related / on-the-job learning) liittyy kiinteästi ammattikasvatuksessa tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Se mielletään työssä oppimisen (learning at work / workplace learning) käsitteen alakäsitteeksi, joka kertoo oppimisen tapahtumapaikan.

Oppilaitos ei tuota yksin työssäoppimista, vaan tarvitsee kumppanikseen yritysverkoston. Käsitteet verkko (net = network organisation) ja verkosto (network = network of organisations) liittyvät oleellisesti tähän tutkimukseen, ja niitä käytetään Möllerin, Rajalan ja Svanin (2004) määrittelyn mukaisesti.

Työssäoppimisen ohjauksen verkostoyhteistyö-mallin (TOVE-mallin) avulla jäsennetään toisen asteen ammatillisen koulutusjärjestelmän sisällä tapahtuvaa toimintaa. Oppimisen tila tarkoittaa työelämäyhteistyön rajapintaa, jossa oppijan kokemukseen vaikuttavat sekä oppilaitos että työelämä. Tästä johtuen työssä hyödynnetään Esa Poikelan (2005) teoriaa informaation, tiedon ja osaamisen rakentumisesta yhdistäen tämä teoria Päivi Tynjälän (2002) näkemykseen oppimisen tilannesidonnaisuudesta.

Tutkimuskysymykset ja käytetyt tutkimusmenetelmät

Tässä palveluliiketoiminnan tutkimuskenttään sijoittuvassa tapaustutkimuksessa verkostoyhteistyömallin toimivuutta ja oppimisen tilassa toteutuvan työssäoppimisen laatua tutkitaan kahden tutkimuskysymyksen avulla: Millainen on työssäoppimisen nykytila? Miten verkostoyhteistyötä tulisi kehittää työssäoppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi? Tilannekartoitus on tehty keväällä 2014 ja vastausten analysointi loppukesästä. Tutkimus toteutettiin aineistonkeruun osalta Monenlaiset oppijat työelämässä eli M.O.T-hankkeessa. Tuloksien avulla lähdettiin hankkeessa kehittämään monimuotoisempaa työelämäyhteistyötä erilaisiin oppimistarpeisiin.

Kvantitatiiviset, Webropol-kyselytyökalulla toteutetut online-kyselyt suunnattiin opiskelijoille ja opettajille. Kvalitatiivinen tutkimus tehtiin, tulosten vertailtavuuden

vuoksi, strukturoituna haastatteluna työpaikkaohjaajille. Kahden eri menetelmän yhteen sovittamisen ja kolmen eri vastaajaryhmän antamien tulosten luotettavuutta on varmistettu haastattelujen ja kyselyjen osalta menetelmätriangulaatiolla. Lisäksi kolmen eri vastaajaryhmän aineistojen analysointi on varmistettu aineistotriangulaatiolla SWOT-analyysiä apuna käyttäen. Tämän jälkeen tuloksia tarkastellaan työssäoppimisprosessin näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan prosessi tuottaa keskimäärin hyvää työssäoppimista, mutta kehitettävää on selkeämmässä ennakkovalmennuksessa, työnjaossa ja toimintojen painotusten oikea-aikaistamisessa. Työssäoppimispaikoista kerättävä työssäoppimiseen liittyvä tieto tulee dokumentoida yhteiseen käyttöön. Koulutusta ja yhteistä kehittämistä tarvitaan tavoitteiden ja arvioinnin avaamisessa, millä varmistetaan yhteisen käsityksen muodostuminen.

2 Työssäoppimisen järjestelmä

Työssäoppiminen käsitteenä viittaa siihen tapahtumapaikkaan, jossa oppiminen tapahtuu. Työssä oppiminen (*learning at work / workplace learning*) on muoto, joka kertoo oppimisen tapahtumapaikan. Työssäoppiminen (*work-based / work-related / on-the-job learning*) mielletään sen sijaan alakäsitteeksi, joka ammattikasvatuksessa liittyy kiinteästi tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Työelämässä oppimista voidaan käsitellä hyvin laajasti ja eri työkonteksteissa tapahtuvana ilmiönä. (Tikkamäki 2006, 32.)

Lasosen (2001, 30) mukaan työssäoppiminen voidaan nähdä laajemminkin autenttisuuteen pyrkivänä oppimisympäristönä, joka voi käytännön tasolla toteutua erilaisissa muodoissa. Hänen mukaansa työssäoppimisella tarkoitetaan tarkoituksellista ja reflektointia sisältävien toimintojen, kokemusten ja ajatteluprosessien oppimista, joka perustuu todellisiin työnteon tilanteisiin.

Grönroos (1998, 268) käyttää palvelun tuotantojärjestelmän näkyvästä osasta termiä vuorovaikutteinen osa, joka on välittömässä yhteydessä asiakkaisiin. Hän kuvaa osuvasti asiakasta palvelun tuotantojärjestelmän laatua tuottavaksi resurssiksi. Tämä toteutuu täydellisesti myös työssäoppimisessa, jossa taustasuunnittelulla on suuri merkitys vuorovaikutteiseen osaan ja vuorovaikutteinen osa voi vaikuttaa taustasuunnitteluun.

Oppilaitoksissa työssäoppiminen jakautuu kahteen systeemitasoon, jotka tässä työssä on nimetty taustasuunnitteluksi ja asiakkaille näkyviksi palveluiksi. Työssäoppimista ohjaavat normit ja koulutuksen järjestäjien laatujärjestelmiin sidotut ohjeistukset. Ne kuuluvat taustasuunnitteluun, ja niiden tarkoituksena on määrittää ja yhdenmukaistaa toimintaa sekä varmistaa työssäoppimisen laatua. Valtakunnallisesti pyritään koulutusaloittain yhtenevään laatuun ja koulutuksen järjestäjät pyrkivät omilla laatujärjestelmillään luomaan sisäisesti yhtenevät toiminnalliset käytänteet. Nämä toiminnot liittyvät hallinnon tehtäviin eivätkä näy työssäoppimistapahtumassa.

Toiset systeemitason osatekijät ovat asiakkaille näkyviä palveluita. Ensisijaisena asiakkaana tässä kontekstissa nähdään opiskelija. Oppilaitoksesta katsottuna sekundäärisinä asiakkaina ovat työelämän edustajat. Opettajat osallistuvat palvelutapahtumaan asiakaspalvelijoina tarjoten opetus-, ohjaus- ja arviointipalvelua opiskelijoille sekä ohjauspalvelua ja välityspalvelua työpaikkaohjaajille. Opettajat tekevät työssäoppimissopimukset opiskelijoiden ja työpaikan välille toimien näin työssäoppijoiden (mahdollisten tulevien työntekijöiden) välittäjinä työelämälle.

2.1 Työssäoppimisen taustasuunnittelu

Ammatilliseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen peruskoulutus sekä ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus. Työssäoppiminen on ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa ja koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon ta-

voitteista opitaan työpaikalla. Se on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. (Oph 2012, 203.)

Lait ja asetukset

Laki ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998), asetus ammatillisesta koulutuksesta (A 811/1998) ja laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L 631/1998) määrittävät ammatillisia perustutkintoja, jotka ovat suunniteltu työelämän tarpeisiin. Perustutkintoja järjestetään kaikilla koulutusaloilla 120 opintoviikon laajuisina. Kaikkiin perustutkintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään 20 opintoviikkoa. Kaikissa ammatillisissa tutkinnon osissa osaaminen osoitetaan ammattiosaamisen näytöillä. (Koulutuksen verkkosivusto 2014.)

Meneillään on ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämistyö, jossa tutkinnon perusteiden muutokset laaditaan vuoden 2014 aikana. Lakimuutokset vahvistetaan vuoden 2014 aikana. Asetukset annetaan heti lain voimaantulon jälkeen, ja lait ja asetukset astuvat voimaan 1.8.2015 (Rasku 2014).

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta määrittää ammatillisen aikuiskoulutuksen olevan ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja, samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta ja muuta näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta (L 631/1998). Tavoitteellinen ja ohjattu oppiminen työelämässä liittyy myös aikuiskoulutukseen.

Opetushallitus kouluttaa ja kehittää työssäoppimista

Opetushallitus järjestää vuosittain koulutus- ja tiedotustilaisuuksia ammatillisen koulutuksen johdolle ja opetushenkilöstölle. Koulutuksien tarkoituksena on varmistaa, että koulutuksen järjestäjillä on edellytykset annettujen ohjeiden mukaisen koulutuksen toteuttamiseen. Ammattiosaamisen näyttöjen tultua osaksi työssäoppimista on työssäoppimiseen liittyvää koulutusta ollut runsaasti tarjolla opetushenkilöstölle ja työpaikkaohjaajille sekä elinkeinoelämän yhteistyökumppaneille. Työssäoppimisen

kehittäminen (6 op) -opintokokonaisuuden tavoitteena on parantaa osallistujien valmiuksia toimia työelämäyhteyksien ja työssäoppimisen kehittäjinä. Koulutuksessa opiskellaan opetussuunnitelman perusteet, työssäoppimisen säädökset ja järjestämistavat. Koulutus sopii opetus- ja ohjaushenkilöstölle sekä työpaikkaohjaajille. Ammattiosaamisen näytöt (6 op) -opintokokonaisuus antaa valmiuksia ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelun lisäksi niiden toteuttamiseen ja arviointiin. Koulutettu osallistuja tietää koulutuksen järjestäjän, opettajan, opiskelijan ja työelämän tehtävät sekä vastuut ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opintokokonaisuus soveltuu näyttöjen organisoinnissa mukana olevien opettajien lisäksi työelämäedustajien koulutukseen. Työelämäjakso (6 op) on opettajan kahden kuukauden mittainen tavoitteellinen työelämäjakso. Tärkeää on, että opettajan työelämäjakson kokemuksia ja oppia voidaan hyödyntää oman oppilaitoksen työelämäyhteistyön kehittämisessä. Alakohtainen työelämäosaaminen (5 op) -opintokokonaisuudessa osallistuja perehtyy oman opetusalan viimeaikaiseen kehitykseen ja syventää alakohtaista osaamistaan yhteistyössä työelämän kanssa. (Oph Moniste 2006, 9-14; Työssäoppimisen opas 2007, 44-45.)

Opetushallitus kerää palautetta kentältä työssäoppimiseen liittyvien koulutus- ja kehittämistarpeiden selvittämiseksi. Koulutuksista tehdään myös tilastoja, joilla kartoitetaan kentän osaamista. Työpaikkaohjaajien koulutuksista ei ole tarkkaa tilastointia.

Koulutuksen järjestäjiä veloitetaan olemaan aktiivisesti yhteistyössä työelämän kanssa. Näin pyritään tuottamaan ammattitaitoista työvoimaa. Koulutuksen järjestäjien vastuulle on määritelty myös palautejärjestelmien kehittäminen yhdessä työelämän kanssa. Palautejärjestelmien avulla mahdollistetaan tiedon keruu ja sen hyödyntäminen työssäoppimisen laadun varmistamiseksi. Palautetta työssäoppimisen järjestämisestä ja toteutuksesta tulee kerätä säännöllisesti opiskelijoiden lisäksi opettajilta ja työpaikkaohjaajilta. Koulutuksen järjestäjien edellytetään luovan opettajille ja muulle henkilöstölle yhteistyön edellytykset työelämän kanssa. Laadukas ammatillinen koulutus pohjautuu yhteiseen suunnitteluun ja toteuttamiseen eri osapuolien kanssa. Yhdessä tehty opetussuunnitelmatyö edistää alueellista yhteisen käsityksen

muodostumista työssäoppimisesta ja sen järjestämisestä. Yhteinen käsitys työssäoppimisesta ja selkeät menettelytavat, joihin myös sitoudutaan, helpottavat yhteistoimintaa. (Työssäoppimisen opas 2007, 7-13.)

Vuosittainen palautteen kerääminen on normaali käytäntö koulutuksen järjestäjille. Palautetta kerätään opiskelijoilta, opettajilta ja jonkin verran myös työpaikkaohjaajilta. Kyselyille ei ole mitään valtakunnallista standardia, ei myöskään palautteen käsittelymenettelyille. Rasekossa palautteet kerätään vuosittain opettajilta ja opiskelijoilta. Ne käsitellään johtoryhmässä, minkä jälkeen ne tuodaan yksiköiden kehitystyöryhmiin ja sieltä opetusosastoille. Palautteen pohjalta osastoissa tehdään kehitysehdotukset, jotka viedään kehitystyöryhmiin. Siellä niistä muotoillaan seuraavalle lukuvuodelle kehityssuunnitelmat, jotka johtoryhmä hyväksyy. Palautteet käsitellään myös opiskelijoiden kanssa, samoin kuin kehitysehdotukset. Opiskelijat otetaan näin aidosti kehittämistoimintaan mukaan ja he oppivat yhden yhteiskunnassakin toimivan vaikuttamisen mallin. Palautteiden informaatio painottuu oppilaitoksessa tapahtuvaan toimintaan, joten myös työssäoppimisen laadunvarmistus tulee ottaa yhdeksi kehittämiskohteeksi.

Perustutkinnon perusteet

Aina perustutkinnon perusteiden uudistuessa valmistelutyössä on mukana Opetushallituksen virkamiesten lisäksi opettajia ja monipuolinen joukko työelämän ja eri elinkeinojärjestöjen edustajia. Valmistuttuaan luonnosvaiheeseen perustutkintojen perusteet lähetetään lausunnonle. Tällöin opetusta antavat ja opetuksen toteutuksesta vastaavat henkilöt voivat määräajassa kommentoida perusteita. Lausunnot käsitellään ennen lopullisten perustutkinnon perusteiden julkaisua. Kuten lait ja asetukset kohdassa tuli esille, uudet perustutkinnon perusteet tulevat voimaan 1.8.2015.

Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma

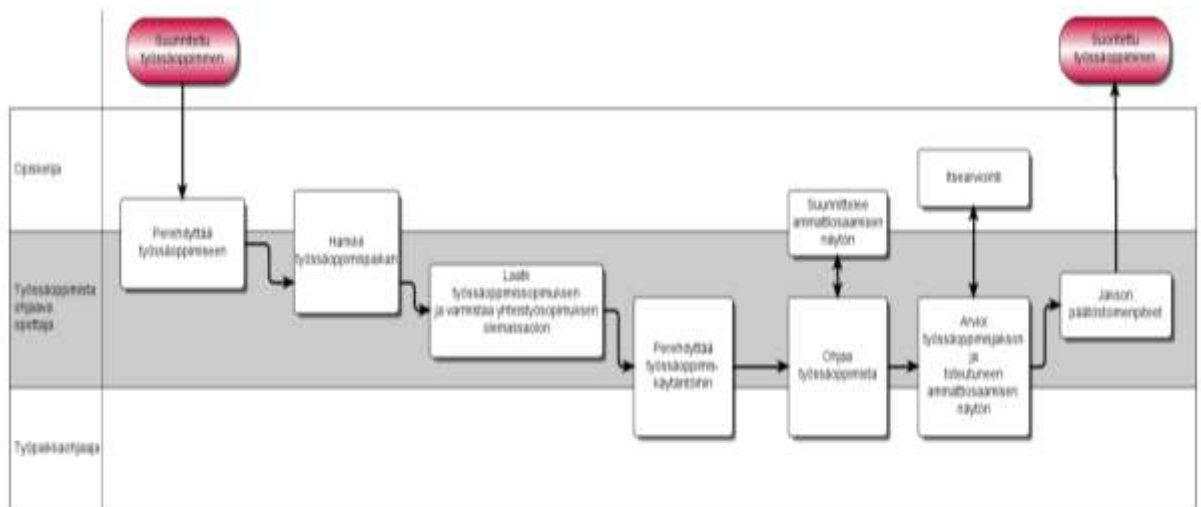
Kaikki voimassa olevat ammatillisen perustutkinnon perusteet alkavat määräyksellä, jonka mukaan ko. perustutkinnon perusteita on opetuksessa noudatettava. Tässä määräyksessä veloitetaan koulutuksen järjestäjät laatimaan ja hyväksymään ope-

tussuunnitelmat, jotka ovat opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa laadittu annettujen perusteiden mukaisesti. (Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2010, 3.)

Laatujärjestelmä

Opetus- ja kulttuuriministeriö toteaa Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011-2020 -julkaisun tiivistelmässä, että laadunhallinnan tulee olla systemaattista kaikilla ammatillisen koulutuksen toimijatasoilla ja kaikissa koulutusmuodoissa. Laadunhallinnan tavoitteita tuetaan, ja tulokset kytketään rahoitukseen. Ammatillisen koulutuksen ohjausvälineitä kehitetään tukemaan laadun varmistamista ja jatkuvaa parantamista. Ammatillisen koulutuksen järjestäjillä tulee olla vuoteen 2015 mennessä toimiva laadunhallintajärjestelmä/toimintajärjestelmä. Lisäksi kehitettävänä ovat ammatilliseen koulutukseen ja erilaisille koulutuksen järjestäjille soveltuva laadunhallintajärjestelmien auditointiprosessi ja kriteeristö. (OKM 2011.)

Laatujärjestelmän kehittämiseen on Raision seudun koulutuskuntayhtymään päivitetty toimintajärjestelmä, joka on viety selainpohjaiseen IMS- toimintajärjestelmään. Intranetissä olevaan ohjelmaan on linkitetty kaikki toimintajärjestelmän osa-alueet prosessikuvina. Prosessien vaiheista on avattavissa linkki toimintaohjeisiin ja määräyksiin, jotka koskevat kyseistä prosessin osaa.



Kuvio 1. Raison seudun koulutuskuntayhtymän työssäoppimisen prosessikaavio (Lautujärjestelmä, IMS).

2.2 Toimijat ja näkyvät toiminnot

Työssäoppimisjaksoista sovittaessa hotelli-, ravintola- ja catering-alalla, ovat työpaikkoihin yhteydessä opettajat ja/tai opiskelijat lautujärjestelmän mukaisesti. Opettajat tuottavat kaiken kirjallisen materiaalin työssäoppimisen alkuun mennessä sovittujen asiakirjamallien mukaisesti. Työssäoppimisen ohjausta yksiköissä ei ole keskitetty yhdelle opettajalle, vaan sitä hoitavat lähes kaikki opettajat. Opettajat keräävät tietoa työssäoppimispaikoista, ja sen avulla opettajisto pyrkii kehittämään omaa toimintaansa. Työssäoppimisverkosto rakentuu pitkälti henkilökohtaisiin suhteisiin ja on puutteellisen dokumentoinnin vuoksi osittain ns. hiljaista tietoa.

Työelämän yhteistyökumppanit

Alan luonteen mukaisesti Rasekon hotelli-, ravintola- ja catering-alan työssäoppimispaikat painottuvat pk-sektorin yrityksiin. Alueella on vain muutamia suuria sairaalakeittiöitä ja oppilaitoksia, mutta pääosin julkishallinnonkin ravitsemispalvelut toimivat melko pienissä yksiköissä.

Valtaosa yrityksistä on toiminut oppilaitoksen yhteistyökumppanina hyvin pitkään, ja toiminta on jo vakiintunutta. Yksityissektorilla näkyy kuitenkin voimakkaimmin alalle tyypillinen yritystoiminnan jatkuva uusiutumisen tarve sekä omistajien ja henkilökunnan vaihtuminen. Myös julkishallinnossa viime vuosina tapahtuneet ravitsemispalvelujen ulkoistamiset heijastuvat keittiöiden sisäisiin toimintoihin toistuvina muutoksina. Muutokset edellyttävät kumppanuudessa jatkuvaa tiedottamista sekä organisaatio- että henkilötasolla. Tiedottamisella varmistetaan yhteistyön onnistuminen.

Työssäoppimisen ohjaajat

Opettajan lisäksi työssäoppimista ohjaa työpaikkaohjaaja, jolla tarkoitetaan työpaikan henkilökuntaan kuuluvaa kokenutta, ammatissa toimivaa henkilöä. Hänet on nimitetty oman toimensa ohella ohjaamaan opiskelijan oppimista työpaikalla. (Lasonen 2001, 33.)

Koulutuksen järjestäjillä on velvollisuus kouluttaa ja perehdyttää sekä opettajat että työpaikkaohjaajat työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Opetushallitus kouluttaa ja kehittää työssäoppimista. Työpaikkaohjaajien koulutus on kahden opintoviikon laajuinen sisältäen neljä keskeistä sisältöä. Työpaikkaohjaajien koulutus aloitetaan ammatillisen koulutuksen ja työelämäyhteistyön käsittelyllä, ja se jatkuu opiskelijälähtöisellä oppimisella, jonka jälkeen käsitellään työssäoppimisen ja näyttöjen toteuttaminen. Viimeisenä käsitellään opiskelijan arviointi työpaikoilla. (Työssäoppimisen opas 2007, 44-45.)

Työpaikkaohjaajista vain osa on suorittanut edellytetyn koulutuksen. Alueellisesti koulutusta on tarjottu hankevetoisesti, mutta pk-sektorilta on ollut vaikeuksia saada työelämän edustajia koulutuksiin. Kuntasektori on hoitanut asian paremmin, mutta sielläkin työntekijät vaihtuvat ja osaaminen siirtyy paikasta toiseen. Tällä hetkellä koulutuksia on tarjolla vain ajoittain, paitsi sosiaali- ja terveysalalla.

Työssäoppimisen asiakirjat

Työelämän toivomuksesta työssäoppimiseen liittyviä asiakirjoja on pyritty alueellisesti yhtenäistämään. Varsinais-Suomessa on tehty myös alueellista yhteistyötä mm. Laakeri-hankkeessa vuosina 2009 - 2012, mutta asiakirjojen ulkoasuissa on yhä eroja. Asiakirjat ovat sisällöltään yhtenäisiä ja vastaavat Opetushallituksen ohjeita, jotka perustuvat lakiin ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 16 §.

Koulutuksen järjestäjä ja työpaikan edustaja laativat kirjallisen sopimuksen työssäoppimisen järjestämisestä. Tämän yritysten välisen sopimuksen sisällöstä on säädetty asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta. Sen mukaan koulutuksen järjestäjä ja työnantaja sopivat koulutuksesta, joka annetaan työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. (Opetusministeriö. 2005.)

Kun edellä kuvattu yritysten välinen sopimus on olemassa, voidaan työpaikkaan lähettää opiskelijoita. Jokainen työssäoppiminen sovitaan erikseen ja se vahvistetaan opiskelijakohtaisella sopimuksella. Ohjaava opettaja, opiskelija ja työpaikkaohjaaja vahvistavat allekirjoituksillaan sitoutuvansa omiin tehtäviinsä, vastuisiinsa ja velvollisuuksiinsa työssäoppimisjaksolla.

Työssäoppijoilla on käytössään hakuvaiheessa tiiviisti muotoiltu A4- kokoinen selvitys kyseessä olevasta työssäoppimisjaksosta, josta käy ilmi ajankohta, kesto, tutkinnon osan nimi, soveltuvalle työpaikalle asetetut vaatimukset ja lyhyt kuvaus ammatitaitovaatimuksista, jotka osoitetaan ammattiosaamisen näytöllä. Työpaikan edustajat täyttävät tarvittavat tiedot sopimuksen alaosaan ja opiskelijat palauttavat alaosan ohjaavalle opettajalle.

Työssäoppimisjakson alkaessa opiskelijat saavat kansion, johon on koottu sopimusasiakirjat kolmena kappaleena, ammatinosaamisen näytön kuvaus ja arviointiasiakirja kahtena kappaleena, ammattiosaamisen näytön suunnitteluasikirja ja arviointipöytäkirjapohja. Mukana on myös työssäoppimis- ja ammatinosaamisen näyttö-

prosessia kuvaava tukimateriaali. Uusille ohjaajille on myös kirjallinen tiivis ohjausmateriaali. Asiakirjoihin kuuluu myös työajanseurannan taulukko opiskelijoille, jonka työpaikkaohjaajat allekirjoituksellaan vahvistavat työssäoppimisjakson päätteeksi.

Opiskelijat tekevät työskentelyn lisäksi erilaisia tehtäviä työssäoppimisjaksoilla. Niiden tarkoituksena on ohjata oppimista ja tehdä se näkyväksi. Ne voivat olla esimerkiksi blogeja, kirjallisia tehtäviä, kuvallisen esittelymateriaalin laatimista PowerPoint pohjaan tai työssäoppimisen päiväkirjoja.

Työssäoppimisen ohjaustoiminta

Ohjaus voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ryhmäohjaus, joka tapahtuu ennen työssäoppimisjakson alkua, ja siihen liittyvää opiskelijan yhteydenottoa työpaikalle. Työssäoppimisen tehokkuus riippuu oleellisesti siitä, miten opiskelijat valmistetaan työssäoppimiseen, kuinka hyvin he ovat selvillä jakson oppimistavoitteista, ja siitä millaista ohjausta he saavat työpaikoissaan. Mikäli työssäoppimispaikka on uusi yhteistyökumppani, on myös yritys ja työpaikkaohjaaja perehdytettävä opetussuunnitelmaajatteluun ja opiskelijoihin. (Lasonen 2001, 34.)

Opiskelijan on otettava työssäoppimisjaksolla vastuu omasta oppimisestaan. Tavoitteena on kehittyä jakson aikana ohjatusta työskentelystä mahdollisimman itsenäiseen tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn. Työpaikkaohjaajan tulisi valvoa ja arvioida henkilökohtaisen toteutussuunnitelman toteutumista sekä arvioida opiskelijan työsuorituksia ja oppimista työpaikalla. Hänen keskeisiä tehtäviä ovat opiskelijan mielenkiinnon suuntaaminen olennaiseen. Hänen tulisi antaa sanallista ohjausta, auttaa aikaisempien ja uusien kokemusten yhdistämisessä sekä niiden reflektoinnissa. Lisäksi hänen tulisi rohkaista ja motivoida opiskelijaa. (Lasonen 2001, 34.)

Opiskelijaa tulee tukea myös hänen ongelmiansa käsittelyssä. Työpaikkaohjaajan lisäksi tähän osallistuu ohjaava opettaja, joka on tavoitettavissa koko jakson ajan puhelimitse, tekstiviestein ja sähköpostilla. Ohjaava opettaja käy työpaikoissa, alun soittoierroksen jälkeen, vähintään kaksi kertaa. Ensimmäisen viikon soittoierroksella

varmistetaan työssäoppimisjakson käynnistyminen ja sovitaan ohjauksen ajan-kohta. Ohjauksen tarkoituksena on suunnitella yhdessä tai hyväksyä jo suunniteltu ammatinosaamisen näytön näyttösuunnitelma. Mikäli kyseessä on pitkäaikainen kumppani, tarvitaan ohjausta yleensä vain vähän. Ohjauksen tarve kasvaa, kun opiskelija on ensikertaa ammatinosaamisen näytössä tai kyseessä on uusi työssäoppimispaikka. Yhteistyöllä varmistetaan opiskelijan oikeusturva näytön toteutumisessa ja osaamisen osoittamiselle asetettujen vaatimusten toteutuminen sekä kaikkien osapuolten yhteinen ymmärrys asiassa. Ohjauksen päätteeksi sovitaan ammattiosaamisen näytön arviointikäynti. Opettaja pitää arviointikäynnillä arviointipöytäkirjaa, johon kootaan opiskelijan itsearviointi, ohjaajan antama arviointi ja opettajan arviointi. Opettaja kokoaa tarkentavien kysymysten avulla oman arviointinsa arviointikeskustelun yhteydessä, ja hän huomioi työssäoppimispaikan vaativuustason antaessaan arviointia. Opettaja päättää arvosanasta virkavastuulla.

Kolmantena vaiheena on työssäoppimisjakson jälkeinen oppimiskokemuksiin palaaminen, oppimisen reflektointi. Ryhmässä jaetaan kokemuksia opituista tavoitteista, työyhteisöistä ja niiden toiminnoista sekä ammattiosaamisen näyttökokemuksista. Opettajan tehtävänä on pitää keskustelu suuntautuneena työssäoppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Toisaalta tilanne on usein uudelleen ryhmäyttävä ja hieman terapeuttilinenkin ryhmäkeskustelu. Näissä tilanteissa painottuvat ammatillisuuteen ja itseluottamukseen liittyvät asiat, kun tiedolliset ja taidolliset osa-alueet on jo arvioitu ammatinosaamisen näytöissä.

2.3 Oppimisen tilannesidonnaisuus

Rasekon opetussuunnitelman yhteisessä osassa kuvataan organisaation ihmiskäsitys. Sen mukaan koulutuksen järjestäjän tehtävä on luoda opiskelijalle hyvät toimintaedellytykset hankkia tietoa, oppia uusia asioita, vaadittavia taitoja ja valmiuksia sekä aidosti välittää jokaisen opiskelijan edistymisestä ja menestyksestä (Rasekon intranet).

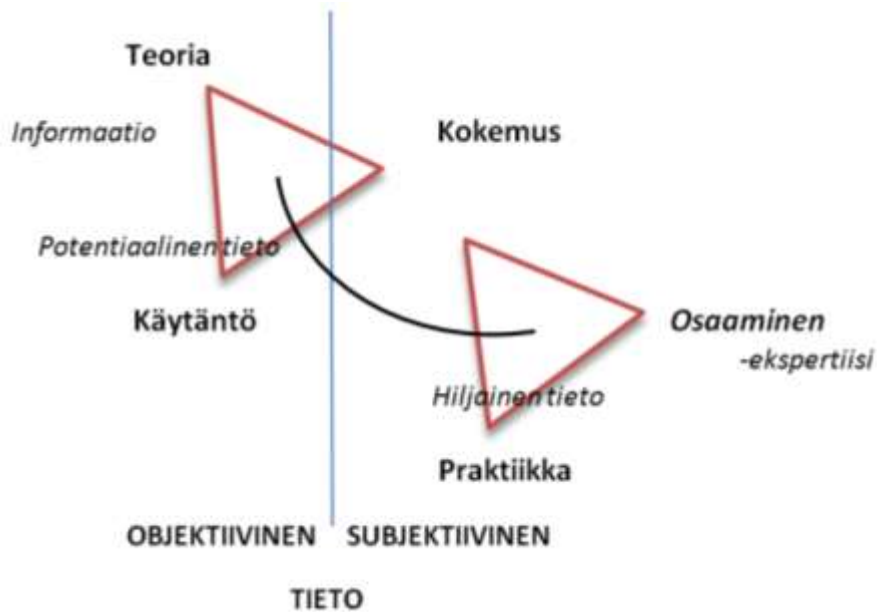
Ihmiskäsitys ja sen pohjalta luodut arvot löytyvät lähes jokaisen organisaation sähköisiltä sivuilta. Tämä koskee myös koulutuksen järjestäjien nettisivuja. Oppimiskäsitksistä ei juurikaan puhuta, ei edes oppilaitosyhteisöissä. Jokaisella opettajalla on oma oppimiskäsityksensä, eikä siitä tunnu olevan keskusteltavaa. Havainnoimalla opettajanhuoneesta voi löytää selvästikin toisistaan poikkeavia oppimiskäsityksiä. Työssäoppimispaikkojen työpaikkaohjaajilta ei edes odoteta osaamista tai perusteltua näkemystä oppijan oppimisesta. Työpaikkaohjaajakoulutuksessa asiaa lähestytään vain oppimistyylien kautta. Tämä on syytä muistaa, kun arvioimme työssäoppimisesta saavutettuja tuloksia.

Tässä työssä keskitytään oppimisen tilannesidonnaisuuteen, jota Päivi Tynjälän (2002) mukaan Resnick (1987) kuvailee situationaalisen koulukunnan yhdeksi keskeiseksi teemaksi, koska oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Uuden yhteisön jäsenten arvot, asenteet, uskomukset, normit ja toimintatavat vaikuttavat yksilöön. Tämän näkemyksen mukaan koululla ja työelämällä on omat kulttuurinsa. (Tynjälä 2002, 129.)

Tässä työssä selvitetään Rasekon verkostoyhteistyön tämän hetkisiä työssäoppimisen käytänteitä ja laatua, eri osapuolien näkökulmasta. Selvitetään, onko Rasekon hotelli-, ravintola- ja catering-alan osastojen opetushenkilöillä ja työpaikkaohjaajilla oppimisverkostossa yhteiset asenteet, arvostukset ja normit, jotka mahdollistaisivat yhteiset käytänteet ja tavoitteet?

Esa Poikela (2005, 34-35) toteaa koulutuksen tehtäväksi valmennuksen, missä systemaattisesti ohjatun oppimisen, pätevien opettajien ja hyvän opetussuunnitelman tuloksena syntyy laadullisesti hyvää kokemustietoa. Sen pohjalta oppija jatkaa oppimistaan työntekijän roolissa työelämässä, ja oman ammatinsa maailmassa. Koulutus on organisoitu tieto- ja oppimisympäristöiksi, joissa oppijan työnä on oppiminen, ja opettajien työnä on tukea kaikin mahdollisin tavoin oppimistulosten saavuttamista. Työ ja työpaikat taas tarjoavat tieto- ja oppimisympäristöinä toisenlaisen potentiaalin oppimista varten. Työpaikoilla työtä ei ole organisoitu oppimista vaan

tuotantotoimintaa varten ja siksi oppimisen jatkuminen edellyttää työntekijältä monipuolisia oppimisen taitoja. Näihin taitoihin kuuluu muun muassa informaatioluku- ja tiedonhankintataidot. (Poikela 2005, 34-35.)



Kuvio 2. Informaatio, tieto ja osaaminen

Poikelan kuviossa vasemman puoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikean puoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Kaari kolmioiden välillä kuvaa muodollisen opetuksen ja saadun kokemuksen seurauksena muodostuvaa henkilökohtaista osaamista, jota kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi (Poikela 2005, 34).

Kaikissa viimeisimmissä opetussuunnitelmauudistuksissa on tavoiteltu oppilaitoksessa toteutettavan oppiainekeksisen opetuksen muuttamista työelämälähtöisten työkokonaisuuksien opettamiseen. Näissä uudistuksissa on tehty työtä laajan työelämäsiantuntijaverkoston kanssa erilaisissa yhteishankkeissa ja työryhmissä Opetushallituksen johdolla. Tavoitteena on, Poikelan mallin tapaan helpottaa, oppilaitosopiskelussa työn perustana olevan keskeisen teorian tiedon löytämistä ja omaksu-

mista, sitomalla se heti käytännön työhön oikean kaltaisessa tai oikeassa työympäristössä. Näin objektiivinen informaatio (yksilöstä riippumattoman totuus) ja hankitut taidot (teoria ja käytäntö), on helpompi siirtää työssäoppimisjaksoilla työelämään ja jalostaa ne subjektiiviseksi (yksilölliseksi) osaamiseksi.

2.4 Työssäoppimisen ohjauksen verkostoyhteistyö

Työssäoppimista ohjataan monella tasolla, alkaen lainsäädännöstä ja päättyen opiskelijakohtaisiin sopimuksiin. Tässä työssä tätä ohjauksen kokonaisuutta kuvataan Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallista (VOP-malli) sovelletun mallin avulla. VOP-malli on kehitetty Koulutuksen tutkimuslaitoksen CHANCEL-osahankkeessa, jossa kehitettiin ohjauksen alueellista moniammatillista ja poikkihallinnollista verkostoyhteistyötä. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 5.)

	Työssäoppimisen systeemitaso	TOP:n ulottuvuudet		Mallin kysymykset strategisen oppimisen kehän viitekehyksessä							
		Vahvuudet	Kehittämistarpeet	Analysointi ja arviointi	Visiot, strategiat kehittämistavoitteet	Viestintä ja sitoutuminen	Toiminta ja jatkuva oppiminen				
Tasastuunittelu	1	Toimintapoliittinen		Bottom up							
	Lait ja asetukset	ulottuvuus									
	OPHn ohjeet										
	Tutkint. perusteet	Kontekstuaalinen									
	2	ulottuvuus									Uudistava toiminta (third loop learning)
	Koulutuksen	Organisaatio ulottuvuus									
järjestäjän OPS	Vastuu-ulottuvuus					Joustava toiminta (second loop learning)					
RASEKOn	Työnjaollinen ulottuvuus										
laatu järjestelmä											
Asiakkaalle näkyvät palvelut	3			Top down							
	TOP-ohjaaja	Sisällöllinen ulottuvuus									
	TOP-asiakirjat										
	TOP-ohjaustoiminta	Menetelmällinen ulottuvuus									
	Aikaulottuvuus - opinpolku					Palautteen pohjalta tarkennettu toiminta (first loop learning)					

Kuvio 3. Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (Nykänen ym. 2007, 229), mukautettuna työssäoppimisen toteuttamiseen TOVE-malliksi.

Mallin taustana on laaja tutkimus, jonka tuloksista malli on rakennettu. Työssäoppimiseen sovellettuna se havainnollistaa kokonaiskuvan työssäoppimisesta ja sen ohjeistuksen monitasoisuudesta ammatillisella toisella asteella. Lisäksi mallin avulla voi kohdentaa, mahdollisesti esiin tulevia, kehittämistarpeita oikeille tasoille.

Työssäoppimisen ohjauksen verkostoyhteistyönmallista (TOVE-mallista) on löydettävissä samat ulottuvuudet kuin verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallista. Tämä tutkimus keskittyy selvittämään asiakkaille näkyvien palvelujen osuutta. Kyselyillä ja haastatteluilla saadaan vastaus tutkimuskysymyksistä ensimmäiseen: ”Millainen on työssäoppimisen nykytila verkostossa?”. Toiseen tutkimuskysymykseen: ”Miten verkostoyhteistyötä tulisi kehittää työssäoppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi?”, etsitään vastauksia strategisen oppimisen kehän avulla (kuvion neljä oikean puoleista saraketta). Siinä analysoinnin ja arvioinnin kautta saadaan vastaukset Nykäsen ja muiden (2007, 220) mukaan Alavan (1999) käyttämään strategisen oppimisen kehän viitekehyksen muihin osiin. Toisena luodaan visio ja strategiset kehittämistavoitteet, osapuolien toimintojen kehittämiseksi. Kolmantena korostuu viestinnän ja yhteisen jaetun vision rakentaminen yhteistyönä. Neljäntenä vaiheena on toiminta ja jatkuva oppiminen, jossa yhteisesti sovitut kehittämistehtävät otetaan käyttöön ajoitettuina, vastuutettuina ja ohjattuina.

Tarkasteltaessa TOVE-mallia, on vasemmalla (kuvio 3) kahtiajako asiakkaille näkyviin ja näkymättömiin systeemitasoihin, jotka on kuvattu viereisessä sarakkeessa.

Työssäoppimisen taustasuunnittelussa kauimpana oppilaasta on **toimintapoliittinen ulottuvuus**. Tämä muodostuu säädöstaustasta, jossa edellytetään yhteistyötä työelämän edustajien kanssa jo opetuksen suunnittelu vaiheessa. Opetushallituksen rooli työssäoppimisessa on ensisijaisesti koordinoita yhteistyötä ammattijärjestöjen, alan asiantuntijoiden ja opetuksen ammattilaisten välillä. Tätä käsiteltiin luvussa 2.1. Tänä sijoittuu myös omistajatahojen, poliittisten päättäjien ja muiden yhteiskunnallisten sidosryhmien kanssa tehtävä yhteistyö.

Kontekstuaalinen ulottuvuus muodostuu määräyksistä ja koulutuksen järjestäjän toimista, alueellisen yhteistyön muodostamiseksi, oppilaitosten ja työelämän välillä. Yhteistyömuotoina käytetään toimielimiä, jotka hyväksyvät opetussuunnitelmien osana olevat ammattiosaamisen näytöt. Hallinnon edustajat osallistuvat tähän toimintaan. Alakohtaiset ammatilliset neuvottelukunnat tekevät alueellisesti organisoidua työelämäyhteistyötä. Näiden lisäksi järjestetään erilaisia koulutustapahtumia, esimerkiksi työpaikkaohjaajakoulutuksia. Koulutuksen järjestäjiä veloitetaan ja ohjataan näihyhteistoimintaan normein ja Opetushallituksen antamin ohjein. (L 630/1998; OPH 2011:11, 26.)

Organisaatioulottuvuus kattaa toiminnan tasalaatuisuuden varmistamiseksi, organisaation sisäisen ohjauksen ja onnistuneen työssäoppimisen takaamiseksi tehdyt toimenpiteet. Esimerkkinä ovat Rasekon laatujärjestelmään mallinnetut työssäoppimisen toimintaohjeet, joihin viitataan luvussa 2.1. Valtakunnallisista perustutkinnon perusteista koulutuksen järjestäjät laativat opetussuunnitelmat ja niihin liittyvät työssäoppimisen asiakirjat.

Työnjaolliseen- ja vastuu-ulottuvuuteen kuuluvat työssäoppimisen eri vaiheisiin liittyvien tehtävien ja vastuunjaon suunnittelu sekä kirjaaminen laatujärjestelmään. Kontekstuaalinen ulottuvuus tuottaa toimeksiantoja tähän ulottuvuuteen. Näitä ovat työssäoppimisen osalta esimerkiksi ammatillisten neuvottelukuntien ja muiden alueellisten yhteistyöverkostojen jäsenyyteen nimeämiset. Työnjaollinen ulottuvuus on työssäoppimista ohjaavien opettajien osalta näkyvää palvelua. Tässä ulottuvuudessa tehdään varsinaisen ohjaustyön lisäksi, valtaosa työssäoppimiseen liittyvästä markkinoinnista.

Sisällöllisellä ulottuvuudella tarkoitetaan eri tutkinnon osien sisältöjä ja valintoja, joita tehdään työssäoppimisen toteuttamiseen liittyen: miltä osin sisällöt opitaan työssäoppien ja miltä osin ne opitaan koulussa, vai pyritäänkö kaikki opettamaan koulussa. Tällöin työssäoppimisesta tulee harjaantumisjakso, eikä varsinainen oppimisen paikka.

Menetelmällinen ulottuvuus kattaa ohjauskäytänteet työssäoppimisen eri vaiheissa. Opiskelijoita valmennetaan työssäoppimisjaksoille. Heitä autetaan sisäistämään tavoitteet ja arviointikriteerit. Reflektoinnin osalta on sovittu miten ja milloin sitä suoritetaan ja paljonko sille annetaan aikaa.

Aikaulottuvuus – opinpolku ulottuvuudessa huolehditaan opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumisesta ja ajantasaisuudesta, yhdessä opiskelijan kanssa. Työssäoppimista voi tapahtua myös työssä oppien, esimerkiksi lomien aikana. Tämä tunnustetaan ja tunnustetaan, esimerkiksi ammattiosaamisen näytöllä. Aikaulottuvuuteen kuuluu myös työssäoppimisen ajoittuminen lukuvuosiin ja tutkinnon osiin.

Toiminnan kehittämisen suunta voi olla ylhäältä alas tai alhaalta ylös. Toiminnan ohjaus tulee ylhäältä alaspäin, Opetushallitukselta koulutuksen järjestäjille. Koulutuksen järjestäjien toiminnasta kerää palautetta Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (ent. Koulutuksen arviointineuvosto) ja oppimistuloksien seurantatietoja kerää Opetushallitus. Kerättyjen tietojen pohjalta koulutusta kehitetään ja tarvittaessa ohjausta tehostetaan. Ammattiosaamisen näytöt ovat työssäoppimiseen liittyen olleet yhtenä kansallisen arvioinnin ja kehittämisen kohteena. Tämän opinnäytetyön tuomat kehitysehdotukset tapahtuvat analysoinnin ja arvioinnin kautta alhaalta ylöspäin, näihin (kuviossa 3), esitettyihin TOP-ulottuvuuksiin.

2.5 Oppimisen tilan tarkastelua

Työssäoppimisen rajapintaa eli oppimisen tilaa tässä työssä käsitellään mukaillen Nykäsen ja muiden (2007, 209) luomaa Moniammatillinen rajapinta, kohtaaminen oppimisen tilassa -kuviota. Tavoitteiden mukaisen oppimisen lähtökohtana ja edellytyksenä on tasavertainen kohtaaminen. Kaikki osapuolet tulevat hyvin erilaisista tulokulmista oppimisen tilaan, millä tarkoitetaan tässä työssä taustaorganisaatioita ja ammatillisia valmiuksia sekä rooleja. Yhteistyön onnistuminen vaatii vertaisuuden

tarkastelua ja kehittämistä. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan hiljainen tieto on toimijoiden työkäytänteisiin liittyvää subjektiivista ja intuitiivista tietoa, jota on vaikea selittää, eritellä, tulkita ja jakaa toisille. Puhumalla, kirjoittamalla tai keskustelemalla työtilanteista ja ongelmista, saadaan hiljainen tieto näkyväksi ja siitä voidaan muodostaa yhteisesti ymmärrettäviä käsitteitä. Yhteiset käsitteet mahdollistavat eri viitekehyksistä tulevien ihmisten ammatillisen keskustelun ja uuden tiedon luonnin. (Nonakan ja Takeuchin 1995, 58-60.)

Työelämän ja oppilaitosten välisissä yhteistyöverkostoissa tulee huolehtia siitä, että keskinäinen, ja yhteisöjen sisäinen, vuorovaikutus on kunnossa. Se, että asiat ja ilmiöt tulkitaan samoin, mahdollistaa opiskelijoiden oppimisen. Tässä työssä tarkastellaan vertaisuuksien avulla eri osapuolien kykyä kohdata, kommunikoida ja ymmärtää toista osapuolta. Työelämäyhteistyön rajapinnassa, oppimisen tilassa eli työssäoppimiseen liittyvissä yhteistyötilanteissa (ennen työssäoppimista, sen aikana ja sen jälkeen), eri osapuolet ovat vuorovaikutuksessa ja tekevät yhteistyötä sekä pyrkivät ymmärtämään toista osapuolta. Tulkintaan vaikuttaa kaikki kolme vertaisuus ryhmää. Kommunikoinnin tavoitteena tulee olla asioiden merkityksen välittäminen ymmärrettävästi ja siihen ei riitä pelkkä tiedon siirto. Tässä yhteydessä tarkoitetaan dialogilla suoraa kahdenkeskistä tai eri osapuolien välistä ajatusten vaihtoa, kaikissa tilanteissa. Yhteistyö kuvaa oppimisen tilassa tapahtuvaa koko työyhteisön, ja oppilaitoksessa myös opiskelijaryhmän, vaikutusta yksilön oppimiskokemukseen.



Kuvio 4. Työelämäyhteistyön rajapinta, oppimisen tila, mukailten kuviota Moniammatillinen rajapinta, kohtaaminen oppimisen tilassa (Nykänen ym. 2007, 209).

Olemassaolon vertaisuus

Opinnäytetyössä sukupolvella viitataan ammatilliseen sukupolveen, jolla tarkoitetaan työntekijän työhistorian pituutta. Tutkimuksessa selvitetään miten työpaikkaohjaajien ja opettajien työhistorian pituus vaikuttaa työssäoppimisprosessin kokemiseen, ja vaikuttaako opettajan työkokemus koettuun työssäoppimisen merkityksellisyyteen. Opiskelijoiden näkökulmasta selvitetään työkavereiden iän ja oman opiskeluvaiheen merkitystä työssäoppimisessa viihtymiseen sekä kykyyn ja haluun oppia. Toimijoiden asenteita tarkastelemalla selvitetään eri toimijoiden välittämää kuvaa, halustaan toimia työssäoppimisyhteistyössä. Asenteita työssäoppimiseen selvitetään kaikissa ohjausprosessin vaiheissa. Motivaation merkitystä selvitetään työssäoppimiselle ja ohjaukselle asetettujen tavoitteiden kautta.

Tietämisen vertaisuus

Yhteistyön onnistuminen edellyttää yhteistä kieltä. Tietämisen vertaisuuden osa-alueella selvitetään mahdollisia ammattisanastollisia ongelmia työelämän kielen ja opetuskielen välillä. Luukkainen ja Wuorinen (2002, 163) pitävät vuorovaikutustaitoja keskeisinä kansalais- ja yhteiskuntataitoina, joiden kehittäminen on keskeinen osa oppimista. He nostavat yhteisön sisäisessä viestinnässä esiin kaksi merkittävää asiaa. Jokaisella on vastuu sanomisistaan ja ymmärretyksi tulemisestaan. Sanojan vastuulla on siis ymmärretyksi tuleminen. Toinen tärkeä periaate on, että puhutaan sille kelle halutaan viestiä. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 137.)

Opinnäytetyössä selvitetään opetuksen kielen ymmärrettävyyttä, jolla tarkoitetaan mm. opetussuunnitelma- ja ammattiosaamisen näyttöihin liittyvien asiakirjojen ja terminologian ymmärrettävyyttä sekä toimivuutta työvälineenä työssäoppimisen yhteydessä. Tutkimuksessa selvitetään myös eri ikäluokkaan ja eri mittaisella ammatillisella kokemuksella varustettujen henkilöiden päivittäisistä vuorovaikutustilanteista selviämistä.

Juridis-eettinen vertaisuus

Tämä osa-alue käsittelee työssäoppimisen kontekstissa eri osapuolien vastuita, oikeuksia ja velvollisuuksia. Toimintatapojen osalta selvitetään ammattioppilaitoksen ja työpaikkojen keittiötoiminnan eroja työpäivän rakenteen, tehtävien- ja vastuiden jakautumisen sekä työssäoppijan rooliin liittyvien odotuksien osalta. Näiden avulla voidaan vastata työssäoppimisen käytänteissä esiin tuleviin ongelmiin. Toisaalta tutkitaan ohjaukseen liittyvien oikeuksien, velvollisuuksien ja vastuiden jakautumista, sekä eri osapuolten kokema ohjauksen määrällistä riittävyyttä. Tämä auttaa selvittämään työssäoppimisprosessin kehittämisen muutostarpeita.

3 Verkostot ja niissä toimiminen

Sanalla verkko tarkoitetaan määriteltävissä olevaa, tietoisesti kehitettävää, tiettyjen yritysten muodostamaa yhteistoimintakuviota, kun taas sanalla verkosto tarkoitetaan laajempaa yritysten ja organisaatioiden muodostamaa verkkojen verkkoa (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti. 2009, 86).

Verkostojen ja verkkojen monitahoisuudesta ja -muotoisuudesta käytetään Möllerin, Rajalan ja Svahnin (2004, 8-9) mukaan liike-elämässä termejä ”arvoverkot, strategiset verkot, strategiset yritysverkot, liiketoimintaverkot, verkostomainen toimintatapa, verkottuminen ja toimialaverkostot”. Samalla termillä voidaan tarkoittaa eri asioita ja eri termillä samaa, mikä vaikeuttaa käsitteiden haltuunottoa.

Nykyaikana jokaisella on oma sosiaalinen verkostonsa ja työelämä rakentuu erilaisten yritys- ja organisaatioverkostojen varaan. Matemaattisesti tarkasteltuna verkostot koostuvat joukosta ”noodeja” ja niitä yhdistävistä suhteista. Noodit eli solmut voivat olla valtioita, eri kokoisia organisaatioita tai ihmisiä. Ihmisten muodostamat sosiaaliset verkostot erottuvat enemmän tai vähemmän virallisista organisaatioverkostoista siten, että organisaatioverkostoilla on yhteisesti tiedostettu tavoite. (Korkala 2012.)

Useat hotelli-, ravintola- ja catering-alan organisaatiot ovat muuttaneet 1990-luvun lopusta lähtien yrityksen toimintoja ja organisaatorakenteita vertikaalisesta horisontaaliseen. Tämän seurauksena ne toimivat aktiivisesti yhteistyössä useiden erilaisten yhteistyötahojen kanssa. Työt ovat organisoituneet tiimien, ryhmien ja projektien ympärille. Työn luonne on muuttunut asiakaslähtöisemmäksi, olipa kyseessä tuote tai palvelu ja asiakkaana toinen yritys tai oma asiakas. Keskeistä työssä oppimisen kannalta on se, kuinka työ on organisoitu. Toisilla aloilla painotetaan työn monipuolisuutta ja oppimismahdollisuuksia sekä vaaditaan erikoisosaamista. Joillakin palvelu-aloilla puolestaan työn tehokkuus ja nopeus ovat johtaneet työn osittamiseen ja siitä seuranneeseen yksitoikkoistumiseen sekä työntekijöiden kontrollointiin. (Tikkamäki 2006, 58-61.)

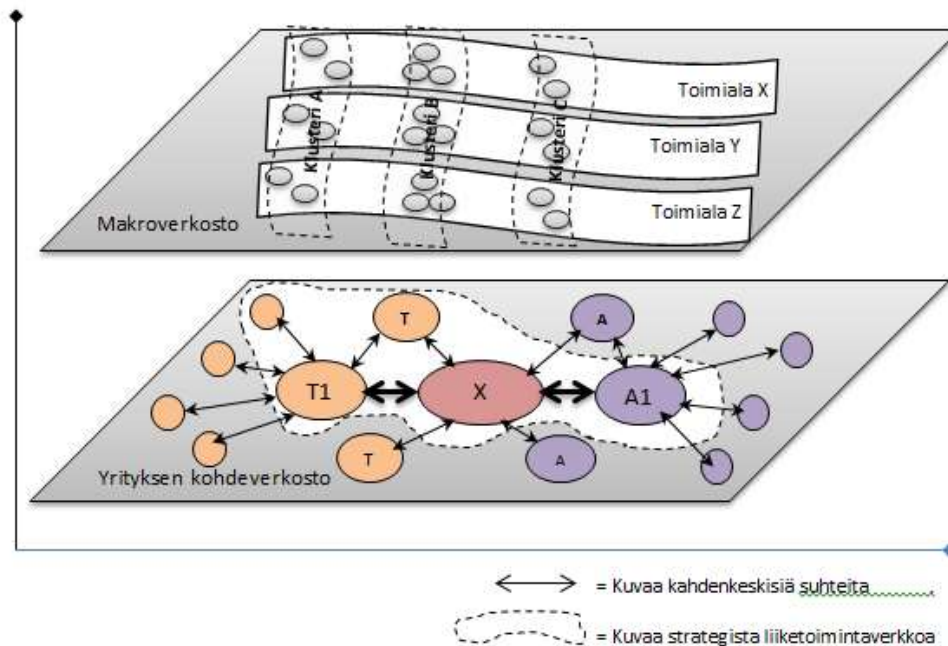
3.1 Liiketoiminta- ja oppimisverkostot

Liiketoimintaverkostot

Liiketoimintaverkosto käsitteen määrittelyssä Möller ja muut (2004, 10) erottelevat käsitteet verkko (net = network organisation) ja verkosto (network = network of organisations). Katri Valkokarin (2009,44) mukaan Axelson & Easton (1992) verkosto on joukko organisaatioita tai toimijoita, jotka ovat suorasti tai epäsuorasti yhteistyösuhteissa toistensa kanssa. Verkko eroaa verkostosta suhteiden tiheyden ja monimuotoisuuden sekä jaetun arvontuottojärjestelmän perusteella. (Valkokari 2009, 44.) Työelämäyhteistyön rajapinnassa kohtaavat opiskelija, työpaikkaohjaaja ja opettaja tuottaakseen opiskelijalle ammatillista osaamista. Tässä tutkimuksessa verkostolla tarkoitetaan kaikkien työssäoppimispaikkojen työpaikkaohjaajien, opettajien ja opiskelijoiden luomaa yhteistyöverkostoa, jossa kaikilla osapuolilla on useita kontakteja toisiin osapuoliin.

Liiketoimintaverkostojen rakenteen perusjakona voidaan pitää kahtiajakoa, jossa ensimmäinen on kärkiyrityksen (kuvassa T1 ja A1) vetämä toimittajaverkosto ja toinen on tasavertaisten kumppanien (kuvassa T ja A) yhteistoimintaverkosto. Rakenne kuvaa toimijoiden välisiä valta- ja vastusuhteita sekä ohjauksen ja päätöksenteon perusteita. (Valkokari, 45-46.)

Verkostoissa toimijat ja asiakkaat voivat olla toisiinsa nähden eri rooleissa. He voivat samassa verkostossa toimia roolin mukaisesti kumppaneina tai kilpailijoina, suhteessa verkoston muihin toimijoihin. Tätä Möller ja muut selventävät havainnollistamalla verkostoissa ilmeneviä tasoja, alkaen kumppanuussuhteista ja päättyen toimialoihin sekä limittyen näiden muodostamiin klustereihin. (Möller ym. 2004, 26-27.)



Kuvio 5. Verkostoitumisen tasot (Möller ym. 2004, 27) mukailten.

Tarkasteltaessa verkostojen rakenteita ja niiden kytkeytyneisyyttä voidaan todeta, että mitä erikoistuneempaa osaamista yritys edustaa, sitä kiinteämpi on keskinäinen riippuvuus. Samankaltainen osaaminen puolestaan mahdollistaa keskinäisen vaihdettavuuden ja liiketoiminta on näin markkinaehtoisempaa. Verkostojen rajoja tarkasteltaessa voidaan tiettyjen liiketoimintojen ”ryppäät” eli klusterit määrittää maantieteellisesti (alueelliset klusterit), jotka voivat muodostaa vahvoja oppimiskeskuksia. Verkostojen läpinäkyvyys on myös yksi tarkasteltava rakenteellinen ominaisuus. Voidaan sanoa, että mitä erikoistuneempi yritys on, sitä läpinäkymättömämpi se on. (Möller ym. 2004, 223-225.)

Oppilaitosyhteistyö liike-elämän kanssa edellyttää kykyä ja osaamista toimia molemmassa liiketoimintaverkstorakenteissa toimivien kumppaneiden kanssa. Oppilaitoksen (X) näkökulmasta vallan ja vastuun osalta ”kärkiyrityksenä” (A1 ja T1) voidaan pitää esimerkiksi kaupunkien ravitsemispalveluista vastaavaa viranomaista, joka ohjaa yhteistoimintaa alaisuudessaan toimiviin yksiköihin (tyhjä pallot). Sama malli toimii myös suurien ravitsemispalveluja tuottavien yritysten kanssa (esim. Fazer Food

Services, Sodexo jne.), joiden yritystason yhteistyösopimuksista päättävä hallinto on muualla, mutta käytännön yhteistyötä tehdään paikallisesti. PK-sektorin pienet yritykset (A ja T) toimivat itsenäisesti yhteistyössä oppilaitoksiin, mutta ne voivat tuottaa esimerkiksi ravitsemispalveluita ostopalveluina kaupungeille. Alueellisesti on merkittävää ymmärtää esimerkiksi matkailuklusterin tuoma työllistävä vaikutus. Kokkien työllistyessä valmistuttuaan, merkittävä osa heistä siirtyy yrityksiin, jotka ovat osa matkailuklusteria. Yrittäjyyskasvatuksen ja yhteiskunnassa toimimisen merkitystä on korostettu ja osaamista vahvistettu ammatillisessa koulutuksessa tietoisesti viimeisinä vuosina. Hakijalta edellytetään nykyisin, jo työnhakuvaiheessa, ennakkoon tutustumista yritykseen. Ensimmäinen yhteydenotto uuteen työpaikkaan vaatii sekin jo tietoa organisaatiosta ja sen rakenteesta.

Oppimisverkostot

Oppimisverkostoilla tarkoitetaan ensisijaisesti tutkimus- ja kehittämissyksiköiden sekä työpaikkojen yhteisiä oppimisfoorumeja (Alasoini, Korhonen, Lahtonen, Ramstad, Rouhiainen & Suominen. 2006, 6). Työelämän oppimisverkostot ovat uusia, vaikka eri koulutusorganisaatioiden välisien oppimisverkostojen avulla on tehty jo runsaasti tutkimus ja kehittämistyötä. Näissä verkostoissa tavoitteena on kaikkien osapuolien oppiminen. (Korkala.2010, 20.) Yhteistä näille oppimisverkostotyypeille on tiedon jakaminen eli levittäminen. Hankkeistetussa oppimisverkostoissa levitystoiminta on oleellinen osa toimintaan. Siihen veloitetaan ja se on rahoituksen edellytys.

Työpaikka, joka voidaan nähdä yhtenä oppimisverkoston solmuna työssäoppimisen kontekstissa, on Pohjosen (2001, 110) mukaan hyvin vaativa oppimisympäristönä. Hän kuvaa Van der Klinkin (2000) mukaan työpaikan ominaisuuksien, oppijan osaamisen, didaktiikan ja pedagogiikan vaikutusta työssäoppimisessa saavutettaviin tuloksiin. Hänen johtopäätöksensä oli, että työpaikan ominaisuudet vaikuttavat eniten oppimiseen, ja didaktiikka vaikuttaa vähiten. Tästä johtuen, työssäoppimista organisoitaessa, tulisi ottaa entistä enemmän huomioon työpaikan ominaisuudet ja työn organisointi. (Pohjonen. 2001, 8.)

Koulutuksen järjestäjiä veloitetaan kiinnittämään huomiota työpaikan ominaisuuksiin, sen toimintoihin, varusteluun ja työturvallisuuteen normein ja Opetushallituksen ohjein. Näillä tekijöillä ohjataan käytännössä työssäoppimista, ja niitä on kirjattu myös koulutuksen järjestäjien laatujärjestelmiin. Ohjauskäytänteistä huolimatta työelämän tuomat muuttujat ja rajoitteet vaikuttavat oppimistilanteisiin. Työelämässä ongelmana ovat henkilökunnan liikkuvuus ja työpaikkaohjaajien kouluttamisen haasteet, joita käsiteltiin jo luvussa 2.2. Ne vaikuttavat työssäoppimispaikkojen kykyyn organisoida työtä oppimistilanteissa. Työssäoppimisen määrällinen kasvu näkyy myös työssäoppimispaikkojen lisääntyvänä tarpeena, joka voi alentaa työssäoppimispaikkojen tasoa. Alueellisesti ongelmaksi saattavat tulla kulkuyhteydet. Ajokortittoman haja-asutusalueella asuvan nuoren on mentävä työssäoppimaan niihin paikkoihin, mihin hän kohtuullisesti pääsee liikkumaan. Tutkinnon saavuttaakseen hänen on nykyisellään oltava vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimassa. Tällöin laatu ei tule työssäoppimispaikan keskeiseksi valintakriteeriksi.

3.2 Näkökulmia verkostoitumiseen

Verkostoitumista voidaan tarkastella inhimillisten tekijöiden näkökulmasta (sosiaalisen pääoman ja oppimisen näkökulma), yritysverkostojen toiminnan organisoitumisen näkökulmasta tai talousteoreettisesti kustannusten ja auktoriteetin näkökulmasta (Valkokari 2009, 52-53). Möllerin ja muiden (2004, 218) mukaan kyse on myös vuorovaikutuksesta, jossa verkosto vaikuttaa yritykseen ja yritys verkostoon.

Sosiaalisen pääoman näkökulmat

Työntekijän kannalta kukaan ei ole yksin työelämässä, ja siksi erilaiset sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä työyhteisöissä toimimisessa. Sosiaaliset taidot punnitaan usein työyhteisössä toimimisen lisäksi sosiaalisen median tilanteissa ja ympäristöissä. Sosiokulttuuriset taidot ovat mm. tiimi- ja verkostokeskustelutaitoja. Eri osaamisalueilta tulevien ihmisten tulisi pystyä kommunikoimaan keskenään yhdistäen erilaisia osaamisen alueita ja erilaisten ihmisten osaamista keskenään. Työelämässä korostu-

vat sosiaalisen kyvykkyyden lisäksi suhtautumisen kyvykkyys sekä roolinotto- ja roolinvaihtokyky. (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 62.)

Katri Valkokarin (2009, 69) mukaan Nahapiet ja Ghoshal (1998) määrittelevät sosiaaliseen pääomaan liittyviä käsitteitä jakaen ne kolmeen ulottuvuuteen. Rakenne kuvaa verkostosidoksia ja verkoston kokoonpanoa. Suhde kuvaa sosiaaliseen pääomaan liittyviä velvollisuuksia, luottamusta, sitoutumista ja samaistumista. Kognitiot sosiaalisessa pääomassa sisältävät jaetut koodit ja kielen, normit ja jaetut kertomukset.

Verkostojen rakennetta tarkasteltaessa toimijat voivat olla toisiinsa nähden eriarvoisessa asemassa. Verkostoissa esiintyy rakenteellisia aukkoja, joilla on merkitystä sosiaalisen pääoman kannalta. Mikäli kahden yrityksen välillä verkostossa ei ole yhteyttä, niiden molempien tehdessä yhteistyötä kolmannen yrityksen kanssa ei tieto aina kulje ja/tai se saattaa muuttua. Jokainen kahden toimijan väliltä puuttuva suhde antaa mahdollisuuden muille toimijoille kontrolloida heidän toimintaansa verkostossa (Korkala 2010, 38). Työssäoppimisen näkökulmasta kattavat verkostot takaavat tehokkaan yhteistyön ja yhteisten työssäoppimis- ja ohjauskäytänteiden sekä opiskelijoiden arvioinnin, laadukkaan toteutumisen. Ne mahdollistavat myös työssäoppimispaikkojen keskinäisenkin vertaisarvioinnin kautta toiminnan kehittämisen.

Korkalan (2010, 37) mukaan Mark Granovetterin (1973) korostaa klusteritasolla yritysten vahvojen sosiaalisten siteiden edistävän ja ylläpitävän luottamusta, mutta toisaalta ne voivat estää uuden sosiaalisen pääoman syntyä. Verkoston tiivis suhde johtaa samaistumiseen. Verkoston heikot linkit ovat niitä, joiden avulla saadaan verkostoon uusia jäseniä ja uutta sosiaalista pääomaa. Työssäoppija voi olla tällainen sosiaalisen pääoman uudistaja.

Sosiaalisen pääoman kognitioita pyritään kehittämään muun muassa kohdassa 2.1, jossa käsiteltiin työssäoppimiseen liittyvää koulutusta eri osapuolille. Myös opiskelijoita valmennetaan opintojen aikana yhteistyöverkostoissa toimimiseen ja yhteistyötä harjoitellaan työssäoppimisjaksoilla. Yhteisten ammatillisten toimintojen ja kielen

löytyminen koulumaailman ja työelämän välille on välttämätöntä opiskelijoiden oikeusturvan kannalta. Opiskelijat saavat ohjausta ja opetusta työssäoppimisjaksoilla ja antavat ammattiosaamisen näytöt ensisijaisesti työelämässä. Opetus- ja arviointilanteessa on kaikkien osapuolten ymmärrettävä tavoitteet ja kriteerit samalla tavalla.

Oppimisen näkökulma

Kaikkien tutkinnon osien sisältöihin on liitetty oppiminen ja ongelman ratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, terveys, turvallisuus ja toimintakyky sekä ammattietiikka. Muita elinikäisen oppimisen avaintaitoja opetetaan joko erikseen tai liitettynä eri tutkinnon osiin. (Opetushallitus 2010, 14.)

Tikkamäki (2006, 62) määrittelee ”hyvän oppimisen” kriteereihin aktiivisen tiedon konstruoinnin. Reflektoinnilla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on iso rooli työntekijän toiminnassa. Hänellä on oltava monimuotoista asiantuntijuutta, ja hän on työtään kehittävä, ryhmä- ja tiimityövalmiuksilla varustettu projektiluonteisen työn taitaja. Hän on valmis oppimaan koko ajan uutta ja on sopeutuvainen työelämän muutoksiin.

Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen yhtenä fokuksena on valmentaa opiskelijoita työelämässä myöhemmin tapahtuvaan oppimiseen. Ammatillisessa koulutuksessa opetettaviin ja arvioitaviin elinikäisen oppimisen avaintaitoihin on määritelty valmiudet, joita myöhemmin tapahtuva työssä oppiminen edellyttää. Reflektointia ja itsearviointia harjoitellaan oppimistehtävien yhteydessä ja kaikissa näytöissä. Reflektointia tehdään kirjallisena pohdintana, arviointipalavereissa ohjaavien henkilöiden kanssa ja yhteisissä työssäoppimisen purkutilanteissa koko ryhmän kanssa yhteisesti.

Hyvät verkostosuhteet auttavat haasteellisten oppijoiden työssäoppimisen onnistumisesta. Ilman suoranaista oppimisen vaikeuksiakin on runsaasti oppimisen haasteita edellä kuvattujen tavoitteiden saavuttamisessa. Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen tulee pääasiassa 16-vuotiaita nuoria. Nuoren iän lisäksi vain osa on päässyt opiskelemaan unelma-ammattiinsa, joten motivaatio-ongelmat ovat myös yleisiä. Nuorten opiskelutaidoissa on puutteita, samoin sosiaalisissa taidoissa. Yhteis-

kunnassa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet perheisiin, ja elämänhallintataidoissa on hyvin yleisesti vaikeuksia. Kolme vuotta on lyhyt aika aikuistua ja oppia ammattiin. Nuorille on tärkeää päästä mahdollisimman monen motivoituneen ja työpaikkaohjaajakoulutuksen saaneen ammattilaisen ohjaukseen, joille on resursoitu riittävästi aikaa työpaikoilla tapahtuvaan opiskelijoiden ohjaukseen ja oppimisen reflektointiin. Uuden tiedon konstruointi edellyttää oppilaitoksessa tapahtuvaa opiskelijoiden valmentamista uuteen tilanteeseen ja ympäristöön, sekä tavoitteiden kirkastamista kaikille osapuolille.

Oppiminen verkostossa

Tykes-ohjelmaa raportoivat Alasoini, Korhonen, Lahtonen, Ramstad, Rouhiainen ja Suominen (2006, 25-26), todeten työpaikkojen edustajien oppineen verkostossa toimiessaan esimerkiksi strategiatyön, palkitsemisen tai osaamisen johtamisen teoriaa ja menetelmiä. Verkosto toimii oppimisalustana tutkijoille ja uudenlaisia menetelmiä kehittäville henkilöille. Verkoston kyky toimia oppimistilana siihen osallistuville, kertoo verkoston sisäisestä generatiivisesta kapasiteetista. (Mts. 25-26.)

Oppimisverkostoissa, yksilötason oppimisprosessin laajetessa organisaatiotasolle, työelämän edustajien keskinäinen verkostoituminen korostuu. Organisaatorajojen yli tapahtuva verkostoituminen nähdään yhdeksi tärkeimmäksi jatkuvan kehityksen ja oppimisen mahdollistajaksi. (Korkala 2010, 22.) Alueellisten oppilaitosverkostojen ja työelämän yhteistyötä sekä yhteistä oppimista, on voimakkaimmin tapahtunut työssäoppimisen kehittämistyössä ja työpaikkaohjaaja koulutuksien yhteydessä. Opiskelijat hyötyvät myös alueellisista klustereista, joissa erilaisten työssäoppimapaikkojen työpaikkaohjaajat välittävät keskenään tietoja ja opiskelijoiden työllistymisen helpottuu.

Verkostona oppiminen

Verkostona oppiminen tarkoittaa niitä kehittämisen tuloksia, joissa verkostoon syntyy joko kahden- tai monenvälisiä uusia käytänteitä, pelisääntöjä ja toimintamalleja (Vesalainen & Kempas 2002, 9-10). Alasoini ja muut (2006, 25-26) tuovat esiin ver-

koston kyvyn reflektoida toimintaansa ja kehittää sitä tämän perusteella. Heidän mukaansa ”koko verkosto” ei välttämättä ole määriteltävissä, koska verkostona oppiminen luo uutta ja mahdollistaa myös uudenlaisten yhteistyömuotojen syntymisen eri työyhteisöjen ja työpaikkojen välille. Keskeinen ero näissä kahdessa käsitteessä on se, että verkostossa opittaessa yritykset realisoivat oppimisen ja kehittymisen hyödyt kukin tahollaan. Verkostona opittaessa yritysten saama hyöty realisoituu yhteistoiminnan kautta. (Mts. 25-26.) Toimivassa verkostossa kehittyy aivan uudenlaisia yhteistyömuotoja eri toimijoiden kesken, jopa verkoston koko toimintatapa voi muuttua ja saada uusia muotoja sekä ulottuvuuksia (Vesalainen & Kempas 2002, 9-10). Suurien hankkeiden alueellinen vaikuttavuus perustuu tähän. Pitkään hankeyhteistyötä tehneet koulutuksen järjestäjät ovat, oman organisaationsa kehittämisen sijaan, havainneet synergiaedun verkostossa kehittämisessä ja sitä on lähdetty tietoisesti toteuttamaan. Tämä edellyttää osapuolilta vahvoja sosiaalisia siteitä verkostossa. Parhaimmillaan tämä tuottaa kohdassa 2.2 kerrottujen yhteisten työssäoppimisen asiakirjojen kaltaisia tuotoksia, joita voidaan hyödyntää omissa ja osaltaan yhteisissä työssäoppimispaikkojen verkostoissa.

Oppiminen yli verkoston

Oppiminen yli verkoston, viittaa verkoston kykyyn luoda ja levittää uusia ideoita ja käytäntöjä verkoston rajojen ulkopuolelle. Tällöin oppimisen subjekteja ovat esimerkiksi toiset työpaikat ja muut yhteiskunnan instituutiot. (Alasoini ym. 2006. 25-26.)

Möller ja muut (2004, 79-83) käyttävät käsitettä uudistamisverkot. Nopea teknologian kehittyminen ja globalisoituminen on vaikuttanut toimialojen kehitykseen ja kilpailurakenteeseen. Tarvitaan kehittämistyötä ja sitä varten luodaan uudistamisverkkoja. Yritykset voivat olla mukana hyvin erilaisissa uudistamisverkoissa, joissa kyse on projektiluonteisista yhdessä tehtävistä kehityshankkeista. Tavoitteena voi olla tuoteparannukset, joilla pyritään laadullisiin parannuksiin tai prosessiparannukset, jotka parhaassa tapauksessa parantavat sekä sisäistä että ulkoista tehokkuutta arvontuotantojärjestelmässä.

Näistä kaikista on oppimisen näkökulmasta katsottuna opetuslallakin runsaasti kokemuksia. Oppilaitokset ovat olleet mukana keskenään tai vaihtoehtoisesti yhdessä työelämän kanssa, ESR-ohjelmakausien eri teemoilla toteutetuissa, Opetushallituksen hallinnoimissa kehityshankkeissa. Koulutuksen järjestäjillä on velvollisuus ja oikeus tehdä yhteistyötä alueensa yritysten ja työelämän kanssa, ylläpitäen näin työelämäosaamistaan. Tämä työelämäyhteistyö on voimakkaasti kansainvälistymässä. Eri hankkeiden tuki mahdollistaa kansainvälisten yhteistyöverkostojen luomisen ulkomaisiin oppilaitoksiin ja työelämään.

Resurssiperusteinen näkökulma

Yritykset ja myös oppilaitokset ovat viime aikoina yhä enemmän keskittyneet ns. ydinosaamisiin, mikä on lisännyt verkostoitumiseen tarvetta. Näin varmistetaan taloudellisesti tiukkana aikana ja nopeasti muuttuvissa toimintaympäristöissä muiden kriittisten resurssien saanti. Katri Valkokarin (2009, 56) mukaan Wernerfeld (1984) ja Eisenhardt & Schoonhoven (1996) määrittelevät verkostoitumisen yrityksen arvonnäkökulmaksi, hyödyntämällä muiden yritysten resursseja. Työssäoppimisen näkökulmasta katsottuna tämä on saanut aikaan ulkoistamisia, jotka puolestaan ovat muuttaneet keittiöiden toiminnallisia käytänteitä, vähentäen henkilökuntaa lähes poikkeuksetta. Esimerkiksi entisten valmistuskeittiöiden muuttaminen palvelun ulkoistamisen yhteydessä jakelukeittiöiksi, joka vähentää oleellisesti keittiöiden käytettävyyttä työssäoppimispaikkoina.

Resurssiperusteisessa näkemyksessä tarkastellaan myös niitä voimavaroja ja kyvykkyksiä eli osaamista, joihin yrityksen kilpailukyky perustuu ja joita se voi verkostoissa ja kumppanuuksissa kehittää. Organisaation oppimisen näkökulmasta tarkastellaan yrityksessä tapahtuvaa oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tietämysjohtaminen rakentuu kyvykkyyksistä ja oppimisesta, mikä vaikuttaa siihen millainen oppimisfoorumi yritys on ja millaiseksi se kehittyy. Verkko voi toimia myös oppimisfoorumina, tosin johtamistavaltaan ja kulttuuriltaan erilaiset verkot voivat olla hyvin erilaisia oppimisen edistämässä tai sen estämisessä. (Möller ym. 2004, 220-221.)

Elinkeinoelämän tarjoamat aineelliset resurssit ovat oppimisympäristöinä ammatillisen koulutuksen elinehto. Niiden merkittävyys hieman vaihtelee alasta riippuen. Esimerkiksi tekniikan aloilla, kiivaasti uudistuvan tekniikan tuomat investointivaatimukset ovat oppilaitoksille mahdottomia. Koulutuksen fokus on tulevaisuudessa. Uusin teknologia on todennäköisimmin löydettävissä yrityselämästä, jolloin kattava yritysverkosto mahdollistaa monipuolisen koulutuksen. Aidot asiakaspalvelutilanteet, erilaiset työyhteisökokemukset ja liikeideoiltaan erilaiset työpaikat, mahdollistavat palvelualoilla taitojen monipuolisen karttumisen. On kuitenkin olemassa työelämän verkostoja, joihin on äärimmäisen vaikeaa tai lähes mahdotonta päästä työssäoppimaan. Perusteina näissä tapauksissa ovat usein turvallisuustekijät tai asiakaskunnan laatu.

3.3 Verkostotyypit työssäoppimisen kontekstissa

Rakenteeseen liittyvät mallit ovat liiketoimintaverkostoissa tärkeitä, koska tavoitteena on yhteisten tavoitteiden ja jaetun näkemyksen muodostuminen. Verkostojen rakenne kuvaa toimijoiden välisiä suhteita valtaan, vastuu kysymyksiin sekä päätöksen teon ja ohjauksen perusteisiin. Verkostojen rakenteeseen vaikuttavat verkostoyritysten ulkoiset tekijät, kuten kilpailutilanne sekä sisäiset tekijät, joita ovat kyvykkydet, osaaminen, arvot ja liiketoiminnan tarpeet. Verkostojen tavoitteet vaikuttavat myös verkostojen toimintamuotoihin. (Valkokari 2009, 45-46.)

Silta-hankkeessa oppilaitosten ja yritysten välisen yhteistyön todettiin toimineen tarkoituksenmukaisten verkostojen avulla. Hankkeessa yhteistyön toteutumismuodot noudattivat neljää verkottumisen strategiaa: pedagogisesti kohdennettua verkottumista, kumppanuusoppimista, omaehtoisesti ohjautuvien verkostojen rakentamista ja uusia käytäntöjä luovaa verkottumista. Verkottuminen todettiin olevan riippuvaista yhteistyön mielekkyydestä, jonka vuoksi eri strategiat odotuksineen ja menetelmineen voivat olla myös päällekkäisiä. (Lasonen 2001, 117.)

Rasekon alueella valtaosa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työnantajista on PK-sektorin yrityksiä, joille oppilaitos ei ole liiketaloudellisesti tarpeellinen kumppani, vaan sen on kyettävä tarjoamaan jotain muuta lisäarvoa yritystoiminnalle. Silta-hankkeessa yritykset kokivat saaneensa työssäoppimisen myötä helpotusta rekrytointiinsa ja uusia ideoita sekä yhteistyökumppaneita (Lasonen 2001, 118).

Opetushallitus (2012, 54) mukaan ammatillisen koulutuksen laadunhallinta suosituksessa määritellään koulutuksenjärjestäjän kumppanuusverkostoon kuuluviksi yritysten, työpaikkojen ja muiden yhteistyökumppaneiden (esimerkkeinä ELY-keskukset, sosiaalitoimi, työhallinto ja huoltajat) lisäksi toisia koulutuksen järjestäjiä. Työelämän vaikutusmahdollisuuksia koulutuksen sisältöön on lisätty, koska tavoitteena on tuottaa yhdessä laadukasta koulutusta ja osaavaa työvoimaa. Raseko tekee yhteistyötä kaikkien yllä mainittujen tahojen kanssa. Eri aloilla on lisäksi omat ammatilliset neuvottelukunnat, joissa pohditaan yhteisiä asioita, alan kehittymistä ja osaamistarpeita sekä tiedotetaan tulevista muutoksista. Tämän verkostofoorumin ongelmana on, että tieto ei leviä ja siksi sen vaikuttavuus jää hyvin pieneksi. Työelämä toimii sekä asiakkaana että koulutuskumppanina. Tässä työssä työelämä nähdään kumppanina. Työelämä on ehdottomasti resurssi, tarjoten oppimisympäristön, oikeat asiakkaat, oikean aikuisten työyhteisön ja ohjauksen. Työelämä on myös alan tämän hetken asiantuntija, joka tulee aina muistaa opiskelua koskevassa vastuunjaossa. Työelämä toimii myös laadunvarmistajana antaen palautetta valmistuvien opiskelijoiden osaamisen tasosta ja yhteistyön toimivuudesta.

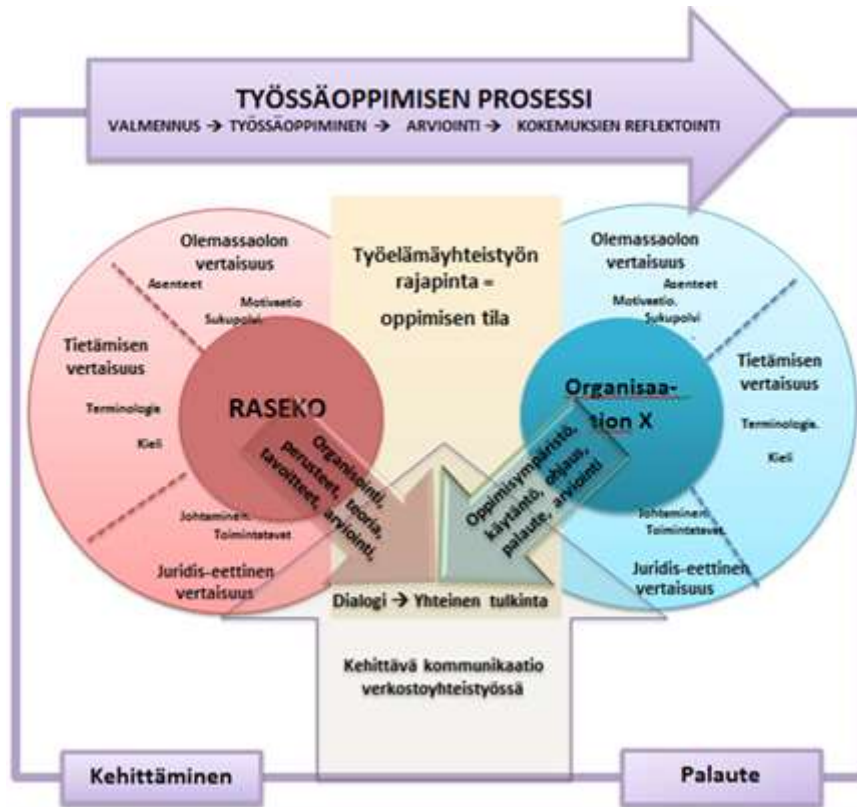
3.4 Teorian kokoaminen

Edellä on kuvattu TOVE-mallin avulla työssäoppimisen järjestelmää. Alkaen lakien, asetusten ja rahoittajan tasosta, ja päätyen opetuksen toteutuksen tasolle. Niiden yhteydessä on tarkasteltu oppimista ja siihen liittyviä tekijöitä, ja toimintaa myös verkostoitumisen ja erilaisten verkostojen toiminnan näkökulmasta. Koulutuksen järjestäjät vastaavat työssäoppimisen yhteydessä verkoston yhteistyön organisoin-

nista ja normit täyttävästä toiminnasta. Tämä on suurelta osin työssäoppimisen taustasuunnittelua. Koulutukseen liittyvissä muutoksissa toiminnan ajantasaistamisesta huolehtiminen on myös koulutuksen järjestäjän tehtävä.

Työpaikat tarjoavat verkostossa uusia oppimisympäristöjä, joiden tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia on tulkittava suhteessa tavoitteena olevaan osaamiseen. Yritysten omat intressit on myös pystyttävä huomioimaan verkostoyhteistyössä. Erilaiset intressit ja kokemusten sekä näkemysten erot vaikuttavat yhteiseen asioiden tulkitsemiseen, ja sitä kautta niiden merkityksellistämiseen. Tämä on huomioitava jo sopimusten luonti vaiheessa. Koulutuksenjärjestäjät eivät pysty tuottamaan vaadittavaa monipuolisesti työssäoppimista sisältävää laadukasta koulutusta, ilman laajaa verkostoyhteistyötä työelämän kanssa.

Työssäoppimista ohjaavien opettajien toiminta oppimisen ohjaukseen ja arviointiin liittyvissä tehtävissä on asiakkaalle näkyvää palvelua. He keräävät myös palautetta toiminnasta, oppimisen ja arvioinnin kehittämisen tueksi. Opettajien tiedot työpaikoista ja henkilökohtaiset sosiaaliset suhteet työpaikkaohjaajiin vaikuttavat työssäoppimisen toteutumisen laatuun. Tilannesidonnaisessa oppimisessa on keskeistä, että kaikkienilla osapuolilla on yhteinen ymmärrys työssäoppimiseen liittyvistä tekijöistä. Oppijan subjektiivisen osaamisen muodostumiseen vaikuttaa hyvin paljon työssäoppimispaikka, ja siellä vastaan tulevat tilanteet sekä vuorovaikutussuhteet. Työssäoppimisen tasalaatuisuuteen pyritään kuitenkin ohjauksellisin keinoin koko työssäoppimisprosessin ajan.



Kuvio 6. Verkostoyhteistyössä toteutettava työssäoppimisprosessin kehittäminen, kuvattuna yhden organisaation ja oppilaitoksen välisenä tapahtumana.

Tämän työn tutkimus keskittyy organisaation ja oppimisen väliseen toimintaan. Oppimisen tilassa tapahtuvan yhteisen toiminnan laatua tarkastellaan eri vertaisuus näkökulmista, joiden avulla on löydettävissä yhteinen asioiden merkityksellistäminen. Kun eri osapuolet ymmärtävät samoin, päästään verkostoyhteistyössä kehittävään kommunikaatioon, jolloin eri tilanteissa käydyissä dialogeissa on yhteinen tulkinta ja väärinymmärrykset vähenevät. Työssäoppimisprosessi päättyy palautteen keräämiseen, jonka pohjalta kehittäminen käynnistyy. Kehittämisen keskiössä on oppimisen tilassa tapahtuva toiminta ja sen onnistumiseen vaikuttavat tekijät, olivatpa ne taustalla tapahtuvaa suunnittelua tai näkyvän palvelun tilanteita.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkimus täyttää Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002, 121) mukaan Robsonin (1995) määrittelemät käytännön ongelmanratkaisuihin ja toimintasuositukseen pyrkivän soveltavan tutkimuksen tunnuspiirteet. Tutkimus sisältää aikasidonnaisuuden, ongelmien ratkaisuehdotuksia, palvelujen kehittämistä, ja sen aihe on tullut tutkijan taustaorganisaatiosta. Tilastokeskuksen mukaan soveltavalla tutkimuksella tarkoitetaan sellaista toimintaa uuden tiedon saavuttamiseksi, jonka ensisijainen tavoite on jonkin tiettyyn käytännön sovellutus, esim. uusien keinojen ja menetelmien luominen tietyn ongelman ratkaisemiseksi (Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ajankäyttötutkimus. Verkkojulkaisu. 2014).

Tuloksien ongelmanratkaisuehdotukset ulottuvat organisaatioulottuvuuteen saakka liittyessään taustasuunnitteluun. Palvelujen kehittämiseen liittyvät ehdotukset kohdistuvat työelämän rajapinnassa operoiviin osapuoliin, joita ovat opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat.

Tapaustutkimuksena (case study research) tutkimus kohdistuu yhden koulutuksen järjestäjän yhteen koulutusalaan ja sen toimijoihin tuottaen tietoa nykyajassa tapahtuvasta ilmiöstä kehittämisen tueksi ja mahdollistaa kehittämistyön syvällisen ja moninaisuuden ymmärtämisen (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti, 2009, 52). Tarkoituksena on kartoittaa ensisijaisesti oppilaitoksen ja työssäoppimispaikkaverkoston yhteistyön toimivuuden nykytilaa opiskelijoiden oppimisen tuottajana. Toisena tavoitteena on tehdä tutkimuksen pohjalta kehittämissuhteita verkostoyhteistyön kehittämiseksi.

Tutkimuksen teko ajoittui loppukevääseen 2014. Silloin oppilaitoksen yksiköissä oli suurin mahdollinen määrä hotelli-, ravintola- ja catering-alan opiskelijoita, joilla oli kokemusta työssäoppimisesta. Lisäksi ajankohdan valintaan vaikutti maaliskuussa 2014 käynnistynyt työssäoppimisen kehittämishanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön Monenlaiset oppijat työelämässä eli M.O.T.-hanke mahdollistaa työssäoppimiskäy-

tänteiden kehittämisen Rasekossa. Tutkimuksen verkostoyhteistyön nykytilan kar-
toitus on kyselyjen ja haastattelujen osalta laadittu antamaan vastauksia myös hank-
keessa tarvittaviin työssäoppimisen laatuun vaikuttaviin tekijöihin. Saatujen vastaus-
ten jälkeen hankeessa on lähdetty kehittämään tarvittavia ”työkaluja” taustasuunnit-
teluun.

4.1 Menetelmä

Tapaustutkimukselle on olennaista, että tutkittava tapaus muodostaa kokonaisuuden. Tapaustutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonkeruu ja analyysimenetelmiä. Käytössä ovat sekä kvantitatiiviset että kvalitatiivisetkin menetelmät. (Yin 1994, 1-3; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.)

Kvantitatiivinen kyselytutkimus toteutettiin Rasekon perustutkintoa suorittaville nuoroasteen opiskelijoille ja heidän opettajilleen. Verkkokysely toteutettiin opiskelijoille osana ryhmänohjausta, jolloin vastaaminen tapahtui yhtäaikaaisesti atk-luokkatiloissa. Voidaankin puhua kokonaistutkimuksesta, koska mukana olivat kaikki Rasekon hotelli-, ravintola- ja catering-alan opiskelijat, jotka olivat osallistuneet työssäoppimiseen opintojensa aikana. Opettajien kysely lähetettiin kaikille edellä kuvattujen opiskelijoiden opettajille.

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa menetelmässä puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä (Ojasalo ym. 2009, 94). Valintojen perusteena oli työssäoppimispaikkojen liikeidealliset, toiminnalliset, ruokailijamäärälliset ja henkilöstömäärälliset erot. Työpaikkaohjaajille tehtiin tutkimus strukturoituna haastatteluna, joka oli muotoiltu noudattamaan kyselyjen runkoa ja etenemistä. Tavoitteena oli, kokonaiskuvan luomiseksi, saada vertailtavaa tietoa muiden tutkimukseen osallistuneiden osapuolien kanssa. Kyselyn sijasta päädyttiin haastatteluun, koska tämä mahdollistaa vuorovaikutteisena tutkimusmenetelmänä perustelujen ja lisäkysymysten esittämisen. Haastattelurunkoon oli lisätty kaikkiin osa-alueisiin myös avoimia kysymyksiä.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Opiskelijat

Opiskelijoiden kyselyyn vastasi 93 opiskelijaa. Kyselyhetkellä koko opiskelijavahvuus oli yhteensä 149 opiskelijaa. Raision ammattiopiston ensimmäisen vuoden opiskelijat (35 opiskelijaa) eivät osallistuneet kyselyyn, koska he eivät käy vielä ensimmäisenä vuonna työssäoppimassa. Naantalinn ammattiopiston ensimmäisen vuoden pienryhmäopiskelijat (9 opiskelijaa), eivät myöskään osallistuneet kyselyyn. Vastausprosentti kokonaisopiskelijamäärästä oli 65 % ja kyselyyn osallistuneiden opiskelijaryhmien osalta 88,6 %. Kyselyyn vastaaminen toteutettiin oppilaitoksessa, opettajan tai ryhmänohjaajan varaamassa tietotekniikan luokassa.

Opiskelijoiden osalta on huomioitavaa koulutusyksiköiden työssäoppimiskäytäntöjen erot. Naantalinn ammattiopistossa opiskelijat menevät työssäoppimaan jo ensimmäisenä opiskeluvuonna. Näin ei tapahdu Raision ammattiopistossa. Työssäoppimisjaksojen kestot poikkeavat myös toisistaan. Naantalinn ammattiopistossa yhden työssäoppimisjakson kesto on ollut viisi (5) viikkoa, kun taas Raision ammattiopistossa se on kymmenen (10) viikkoa. Kokemuksien määrä eri työpaikoista vaihtelee näin kahdesta neljään, kun työssäoppimista on yhteensä kaksikymmentä (20) viikkoa.

Taulukko 2. Opiskelijoiden jakautuminen sukupuolen ja opiskelujen vaiheen mukaan, erityisopiskelijat erikseen huomioituna

Opiskelijoiden vuosiluokka- ja sukupuolijakauma (+pienryhmäopiskelijat erikseen)	1. vuosi	1. vuosi pr	2. vuosi	2. vuosi pr	3. vuosi	3. vuosi pr	YHT.
Opiskelijahajonta / vuosiluokka	4		44		45		93
Pienryhmäopisk. / vuosiluokka				11		6	17
Tytöt	4		32	7	33	3	69
Pojat			12	4	12	3	24

Voidaan todeta, että 12 perusopetusryhmän opiskelijaa Naantalinn ammattiopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoista jätti vastaamatta, joko sairauspoissaolojen tai meneillään olleen työssäoppimisjakson vuoksi.

Opettajat

HotRaCa-alan opettajia kyselyhetkellä oli Rasekossa 18, joista 14 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti oli 78 %. Rasekon HotRaCa-alan opettajien työkokemus Opetus-työssä:

0-5 vuotta 21,4 %

6-10 vuotta 28,6 %

11-20 vuotta 7,1 %

yli 20 vuotta 42,9 %

Voidaan todeta, että Rasekossa on alle 10 vuotta työskennelleitä opettajia yhtä paljon, kuin yli 10 vuotta työskennelleitä opettajia.

Taulukko 3. Opettajien kouluttautuminen työssäoppimiseen

koulutus/kokemus	yli 20 vuotta 6 opett.	11-20 vuotta 1 opett.	5-10 vuotta 4 opett.	0-5 vuotta 3 opett.
Työssäoppimisen kehittäminen, 6 op 4 opettajalla	66,7 % = 4	0	0	0
Ammattiosaamisen näytöt, 6op 3 opettajalla	33,3 % = 2	0	25 % = 1	0
Opettajan työelämäjakso, 6 op 7 opettajalla	83,3 % = 5	0	25 % = 1	33,3 % = 1
Alakohtainen työelämäosaaminen, 5 op 9 opettajalla	66,7 % = 4	100 % = 1	50 % = 2	66,7 % = 2

Pitkään opettaneilla opettajilla on eniten koulutusta työssäoppimisen ohjaukseen. Opettajakunnassa onkin todettavissa selvä työssäoppimiseen liittyvä kouluttautumisen tarve.

Rasekon opettajilla on keskimäärin vankka kokemus työssäoppimisen ohjauksesta. Kaikki opettajat kerryttävät kokemustaan työssäoppimisen ohjauksesta, ohjaamalla vuosittain 8-25 opiskelijaa. Ryhmäkokojen vaihtelut ovat suuria, kun mukana ovat

perusopetusryhmät ja pienryhmät. Opettajakunnassa on osaamista kaikkien tutkinnon osien ohjaamiseen. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan ohjaa kaikkia tutkinnon osia, vaan havaittavissa on selvää erikoistumista tiettyjen tutkinnon osien ohjaukseen.

Työssäoppimispaikat

Valittu harkinnanvarainen näyte työssäoppimispaikoista edustaa hyvin toiminnoiltaan ja kokoluokiltaan hotelli-, ravintola- ja catering-alan työssäoppimispaikkoja, joten organisaatioiden nimeäminen ei ole tutkimuksen kannalta relevanttia. Tutkimukseen valittiin kolme työssäoppimispaikkaa koulutuskuntayhtymän yhtymäkunnista. Näiden työssäoppimispaikkojen kanssa on runsaasti yhteistyötä. Ne poikkeavat toisistaan toiminnoiltaan ja asiakaskunnaltaan. Kyseisissä työssäoppimispaikoissa voi oppia ja antaa ammattiosaamisen näytöt vähintään kahdesta eri tutkinnon osasta. Haastateltavat ovat kaikki omassa toimipaikassaan työpaikkaohjaajia ja vastaavat työssäoppimisen tavoitteellisesta toteutumisesta. Yritykset kuvataan keskeisiltä osiltaan, mutta niitä käsitellään tässä selvityksessä anonyymeinä.

Seuraavassa taulukossa on kerätty niitä tietoja, joita M.O.T.-hankkeessa tullaan keräämään kaikista yhteistyöverkoston yrityksistä. Näiden tietojen lisäksi hankkeessa määritellään niitä osaamisia, joita kunkin työssäoppimispaikan työtehtävät voivat tarjota oppijoille. Myös ammatinosaamisen näyttöjen suorittamismahdollisuudet kartoitetaan.

Taulukko 4. Työpaikkaohjaajien taustaorganisaatiokuvaukset

	Työssäoppimispaikka 1	Työssäoppimispaikka 2	Työssäoppimispaikka 3
Toiminnot	Lounas ja kahvilapalvelut, (omat leivonnaiset) Kokouspalvelut vaihtelevat päivittäisestä (sämpylä, kahvi, hedelmä -tarjoiluista) täysiin menuihin, joita on harvemmin. Cateringtoiminta on irrallaan päivärutiineista. Kausiluonteista	Vanhus- ja vammais- palvelujen keskuskeittiö Keittiö toimii valmistuskeittinä, jossa on ruokasali. Aterioita lähtee pakattuina 3 x päivässä muihin yksiköihin	Kouluruokailut Kaupungin kirjaston kahvi- ja ruokapalvelut (kokous- ja koulutustilaisuuksiin)
Ruokailijamäärät	200-250 lounasta kokoustarjoilut 10-40/vko + tilaus catering (vaihtelu suurta)	aamupala 350 asiakasta lounas 500 asiakasta päivällinen 350 asiakasta	880 yläkoulu 450 lukio vaihtelevasti kahvitukisia
Henkilökunta	2 kokkia, 1 leipuri ja 1 keittiöapulainen. Leipuri on ½ ajasta salissa 3 tarjoilijaa	8 vakituista 1-2 työllistettyä	6 henkilöä 3 ravitsemistyöntekijä 1 kokki 1 dieetikokki 1 keittiöpäällikkö (15 tuntia/viikko)
Työssäoppijoita vuosittain	2 syksyllä 2-3 keväällä	3-4 työssäoppijaa / vuosi	1-2 tai enemmän
Yhtäaikainen työssäoppiminen	1-2 ohjattavia Uutena maahanmuuttajat, heitä max. 2 kerrallaan. Asiakaspalveluun suuntautuneita oppijoita voi olla lisäksi muutama vuosittain	1 kerrallaan	Joskus viikko tai kaksi, pääsääntöisesti ei päällekkäin
Työpaikkaohjaajan ammattikokemus	18 vuotta	21 vuotta	41 vuotta
Työpaikkaohjaajan ohjauskokemus	12 vuotta	21 vuotta	18 vuotta
Vastaajan työpaikkaohjaajan koulutus	On	On	On
Työssäoppimispaikan ohjaajien määrä	1 henkilö (itse)	3 henkilöä	3 henkilöä

4.3 Aineiston kuvailu

Kyselyt

Kyselyn alussa selvitettiin tutkimuksen kannalta oleelliset taustatiedot. Kyselyn tavoitteet olivat kaksijakoiset. Kyselyjen tuli vastata tämän tutkimuksen näkökulmasta verkostoyhteistyön nykytilaan, ja M.O.T.- hankkeen näkökulmasta työssäoppimisen nykytilan laatuun. Kaikki taustakysymykset eivät siis olleet välttämättömiä verkostoyhteistyön nykytilan selvitykseen, kuten esimerkiksi opiskelijoiden sukupuolijakauma.

Vertaisuus osa-alueiden operationalisoinnin yhteydessä kolmen tutkittavan vertaisuus osa-alueen käsitteiden sisällöt rajattiin ja määriteltiin. Teoreettisista käsitteistä muokattiin aihealueittain konkreettiset ja arkikieliset ohjaukset väittämryhmille. Tutkimuksen rajauksen yhteydessä, luvussa 2.5, on jo kuvattu pääkäsitteiden eli eri vertaisuuksien avatut sisällöt. Opiskelijoilta selvitettiin olemassaolon vertaisuuden motivaatio- ja asennetekijöitä kysymyksellä: ”Miksi työssäoppimaan?”. Opettajia pyydettiin valitsemaan: ”... sinun käsitystäsi parhaiten kuvaavaa vaihtoehtoa työssäoppimisesta”. Tietämisen vertaisuudessa kommunikoinnin ja yhteisen terminologian tasoa selvitettiin opiskelijoilta otsikolla: ”Puhuminen ja sanasto työelämässä”. Opettajien kyselyssä sama osa-alue oli otsikoitu: ”Kieli ja termistö”. Juridis-eettiseen vertaisuuteen kuuluvia vastuita, oikeuksia ja velvollisuuksia selvitettiin opiskelijoilta ”Toimintatavat” otsikon alla. Opettajilla tämä osa-alue oli otsikoitu: ”Toimintatavat ja johtaminen”.

Vastaajien asenteiden ja/tai käyttäytymisen selvittämiseksi väittämät laadittiin eikvanteeriselle neliportaiselle Likert-asteikolle. Skaala oli: ”Ei välttämätöntä – työelämässä oppii”, ”alkeet / perusasiat olisi hyödyllistä osata”, ”tärkeää työelämässä oppimisen kannalta” ja ”välttämätön edellytys työelämässä oppimisen kannalta”. Opiskelijoille liitettiin jokaiseen osa-alueeseen avoimen vastaamisen mahdollisuus, jossa vastaaja kykeni halutessaan täydentämään tai tarkentamaan vastauksiaan. Opettajien kyselyyn liitettiin, jokaisen osa-alueen teemaan liittyen, avoin kysymys ja kyselyn

lopuksi vielä kysymykset liittyen, opiskelijoiden oppimiseen työssäoppimisjaksoilla ja käytettävään arviointiasteikkoon sekä työssäoppimisen kehittämiseen.

Väittämien testaus tapahtui neljän koehenkilön avulla. Kaksi nuorta, vastaajien ikäryhmään kuuluvaa henkilöä, arvioi opiskelijoille suunnatun kyselyn. Heidän antamansa palautteen pohjalta tehtyjen korjausten jälkeen, testikyselyyn vastasi kaksi opettajaa. Heistä toinen oli erityisopettaja. Opettajat vastasivat myös opettajille laadittuun kyselyyn. Palautteen perusteella tehtyjen parannusten jälkeen kyselyt laadittiin verkkopohjaiseen Webropol-kyselytutkimussovellukseen.

Opiskelijoille suunnatun kyselyn (liite 1) toteuttamisesta oli sovittu etukäteen. Vastauslinkit lähetettiin sähköpostilla. Raision ammattiopistossa kyselyyn vastaamisesta huolehti osaston opintojen ohjaaja ja Naantalin ammattiopistossa ryhmänohjaajat. Opettajille lähetettiin heidän kyselynsä (liite 2) vastauspyynnöt erillisellä sähköpostilla vastauslinkkien kera. Opiskelijoiden ja opettajien kyselyt avattiin julkiseksi 21.4.-30.5.2014 väliseksi ajaksi.

Haastattelut

Haastattelun strukturointilomake (liite 3) laadittiin viimeisenä ja sen sisältö jaotelluineen noudatteli kyselyjen sisältöä. Operationalisoinnissa huomioitiin kohderyhmän tausta ja sen mukainen työelämän kieli. Haastattelun strukturointilomaketta ei ennakkotestattu. Haastattelun alussa vastaajien taustatiedoissa selvitettiin yrityksen koko ja toiminta sekä yhteys Rasekon työssäoppimiseen. Taustatiedoissa selvitettiin myös vastaajan pätevyyttä vastata työssäoppimiseen liittyviin kysymyksiin.

Olemassaolon vertaisuuden osa-alueessa käsiteltiin, työelämässä lueteltuja vaadittavia ominaisuuksia ja taitoja. Haastateltavilta pyydettiin näkemyksiä valmiuksista, joita heidän mielestään koulun tulisi antaa ja/tai korostaa jo etukäteen työssäoppijoille. Työpaikkaohjaajilta pyydettiin mielipiteitä myös lueteltujen valmiuksien tärkeydestä. Tässä osa-alueessa oli lueteltu asenne ja motivaatiotekijöiden lisäksi ammatin substanssiin liittyviä taitoja, verkostoyhteistyön tehtävänjaon selvittämiseksi. Haastatel-

tavia pyydettiin kertomaan jokaisen osa-alueen lopussa, mitkä osatekijät olivat heidän mielestään jo kunnossa, eivätkä vaadi erityistä kehittämistä.

Haastateltavia pyydettiin arvioimaan, tietämisen vertaisuuden osa-alueessa, vuoro-vaikutustilanteissa käytettävän kielen merkityksien yhteistä ymmärtämistä työssä ja arvioinnissa. Osa-alueen väittämät käsittelivät työyhteisössä viestimistä ja oppimiseen liittyvää tavoitteiden ja arvioinnin ymmärtämistä.

Juridis-eettistä osa-aluetta käsiteltiin teemalla toimintatavat ja johtaminen. Osa-alueessa selvitettiin eri osapuolien toimintaa työssäoppimisprosessissa. Haastateltavilta selvitettiin väittämien avulla, heidän näkemyksiään eri osapuolien vastuista ja velvollisuuksista työssäoppimisprosessissa. Lopuksi työpaikkaohjaajia pyydettiin arvioimaan heidän yrityksensä ja Rasekon välisen yhteistyön toimivuutta ja kehittämisehdotuksia verkostoyhteistyön kehittämiseksi.

Yhdelle haastateltavista esitettiin haastattelupyynnö työssäoppimisen arviointikäynnin yhteydessä. Toiselle työpaikkaohjaajalle kutsu esitettiin opiskelijoiden järjestämän kiitosillallisen yhteydessä ja kolmannelle haastattelupyynnö esitettiin puhelimitse. Kaikki olivat heti halukkaita haastatteluun ja sen myötä osallistumaan kehitysyhteistyöhön. Kaksi kolmesta haastattelusta oli kontekstuaalisia, tapahtuen työpaikkaohjaajan työpaikalla. Yksi haastatteluista tehtiin julkisessa tilassa. Haastateltavien luvalla haastattelut nauhoitettiin, ja litterointi teema-alueittain tapahtui myöhemmin.

4.4 Aineiston analyysi

Kvantitatiivinen aineisto

Kvantitatiivisen aineiston analyysi tapahtui molemmista Webropol-kyselyistä prosenttijakaumaa käyttäen. Avoimien kysymysten vastaukset liitettiin kunkin vertaisuusteeman yhteyteen. Prosenttijakauma valittiin, koska haluttiin nähdä tarkasti ku-

hunkin uran pituuksittain tai vuosiluokittain jaettujen vastaajaryhmien vastaukset. Tarkoituksena oli selvittää, onko opiskelijoiden opintojen etenemisellä ja opettajien uran pituudella ja koulutuksen määrällä vaikutusta vastaajan näkemyksiin työssäoppimisesta. Neliportaisen ei-numeraalisen Likert-asteikon skaala muutettiin helpommin luettavaan muotoon, ja prosentit muutettiin suhdeluvuiksi. Väittämät korostettiin tekstistä, jolloin ne olivat helpommin hahmotettavissa.

Opiskelijoiden vastauksia käsitellään koko aineiston käsittelyn ajan perusopetuslähtöisesti (liite 4). Vaikka kyselyyn vastanneet opiskelijat (n=93) edustavat vastanneiden opiskelijoiden joukkoa otannassa, sitä ei ole kuitenkaan käytetty havaintoyksikkönä. Ensisijainen havaintoyksikkö muodostuu perusopetuksessa olevista opiskelijoista (n=76), koska heidän opetuksensa ja ohjauksensa noudattelee pääosin ryhmäopetus suunnitelmaa, joka toteutetaan normaalilla alan perusopetuksen resursilla. Tavoitteena on selvittää, miten hyvin työssäoppimisen tavoitteet toteutuvat normaalissa perusopetuksessa. Toisen havaintoyksikön muodostavat pienryhmäopiskelijat (n=17), ja heidän tulostensa tuomat poikkeamat on mainittu erikseen. Vertailtavuuden parantamiseksi tuloksia kuvataan suhdelukuina kulloinkin tutkittavasta havaintoyksiköstä. Lisäksi on huomioitava, että lähes kaikista kyselyn kohdista tuli voimakkaasti esiin toisena opiskeluvuotena tapahtuva motivaation, kiinnostuksen ja tyytyväisyyden lasku. Tätä, laajemminkin tunnistettua ilmiötä, ei tämän tutkimuksen kaikissa kohdissa huomioida erikseen. Osa mielenkiinnon notkahduksista liittyy nuoren elämänvaiheeseen ja omien elämähallintataitojen kehittymättömyyteen. Näihin tekijöihin paneudutaan eri tutkimuksien yhteydessä.

Pieni otanta mahdollisti opettajien (n=14) vastauksien käsittelyn konkreettisina määrinä (liite 5). Työkokemuksen mukaista käsittelyä on rajoitettu anonymiteetin suojaamiseksi, koska yhdessä työkokemuksen kestoja kuvaavassa ryhmässä oli vain yksi opettaja.

Kvalitatiivinen aineisto

Kvalitatiivisen aineiston litteroinnissa, noin tunnin kestäneet nauhoitetut haastattelut purettiin kirjalliseen muotoon. Haastattelut purettiin noudattaen täsmällisesti haastateltavan puhekielistä vastausta.

Seuraavassa vaiheessa kaikkien haastattelujen vastaukset koottiin yhteen. Kaikilta haastateltavilta kirjattiin ensimmäisen väittämän vastaukset peräkkäin ja sitten seuraavan väittämän ja niin edelleen. ”Mitä muuta haluaisit sanoa?” kysymyksen vastaukset, joihin oli tullut vielä väittämälähtöisesti edenneen haastatteluvaiheen jälkeen täydennyksiä, liitettiin kuhunkin vertaisuusalueeseen. Taustatiedot kustakin tutkittavasta ryhmästä taulukoitiin aineiston alkuun.

Seuraavassa vaiheessa eri vastaajaryhmien antamat vastaukset muutettiin värillisiksi. Opettajien vastaukset olivat sinisellä fontilla, opiskelijoiden vastaukset violetilla fontilla ja työpaikkaohjaajien vastaukset olivat vihreällä fontilla. On huomioitava, että väittämät eivät olleet aivan samoja eri vastaajaryhmillä, vaan niissä oli huomioitu ryhmän rooli työelämäyhteistyön rajapinnassa eli oppimisen tilassa. Eri vastaajaryhmien vastaukset yhdistettiin niiltä osin kuin se oli mahdollista eri vertaisuusryhmissä. Kootusta materiaalista oli helppo havaita eri vastaajien näkemys samoista asioista.

Seuraavana näistä keskenään vertailtavista vastauksista eroteltiin olennainen ja muodostettiin kokonaiskäsityksiä tutkituista osatekijöistä. Tässä vaiheessa tutkija teki eri värillä kommentteja materiaaliin, jolla hän nopeutti myöhempää tutkimustulosten tarkasteluvaihetta.

SWOT-analyysi

Seuraavassa vaiheessa jokaisen vertaisuusryhmän sisältö vietiin omaan nelikenttäänsä (SWOT-analyysi). Tekijät haettiin kysymyksillä: Mitkä tekijät ovat työssäoppimisen verkostoyhteistyön vahvuuksia/heikkouksia/mahdollisuuksia/uhkia? Seuraavaksi vertaisuusryhmien nelikentät yhdistettiin yhdeksi nelikentäksi. Sen avulla voitiin vertailla

kaikkien vertaisuusryhmien osatekijöitä nelikentässä. Nelikenttää selventämään laadittiin kirjallinen selvitys abstrahoinnissa tuotettua materiaalia apuna käyttäen.

Työssäoppimisprosessin tarkastelu

Nelikentästä nousi esiin työssäoppimisprosessissa olevia ongelmia ja siksi aineisto koottiin vielä työssäoppimisprosessia noudatellen. Näin saatiin esiin prosessin kannalta keskeiset kehittämistoimenpiteet.

Luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen alusta lähtien on lähdetty hakemaan luotettavuutta. Ensimmäisenä tehtiin sopimus opinnäyteyhteistyöstä taustaorganisaation kanssa. Tarkoituksena oli avoimuus ja toiminnan läpinäkyvyys, kun organisaation toimintoja lähdetään julkisesti kuvaamaan ja tutkimaan niiden toimivuutta. Tavoitteena oli myös tuottaa tietoa nykyisestä toiminnasta ja antaa sen pohjalta kehittämissuhteita. Taustaorganisaation päätettäväksi jäivät myös julkaisemiseen liittyvät asiat.

Haastatteluihin pyydettiin nauhoituslupa kaikilta haastateltavilta. Haastattelut myös keskeytettiin tarvittaessa, kun haastattelutilaan tuli joku ulkopuolinen. Nauhoituksiin tuli vain haastateltavan ja haastattelijan keskustelu. Opiskelijakyselyt toteutettiin osana ryhmänohjausta tai opintojen ohjausta. Näin varmistettiin kyselyyn vastaamisen lisäksi, tutkimukseen vastaajan henkilökohtaisen näkemyksen kirjautuminen vastaukseksi. Pienryhmäopiskelijoilla oli myös opettaja paikalla antamassa tarvittaessa apua, väittämien avaamisessa.

Tutkimusaineiston käsittelyssä on huomioitu myös tutkimuksen eettisyys. Henkilöitä ei voi yhdistää eri koulutaloihin tai työpaikkaohjaajia mihinkään yritykseen. Vaikka yrityksistä onkin esitetty kuvailutiedot, ei niiden sijaintia kerrota.

Validiteetissa on kyse siitä, onko tutkimus pätevä; onko se perusteellisesti tehty, ovatko saadut tulokset ja tehdyt päätelmät "oikeita" (Kirk & Miller 1986, 29-30). Validiteettiä on pyritty tekstin objektiivisella analysoinnilla ja kuvaamalla tarkasti

opinnäytetyön tutkimusprosessi. Tässä työssä on pyritty tekemään perusteltuja ja auki kirjoitettuja kategorisointeja ja koodauksia. Tutkimuksessa on myös mahdollisimman hyvin eroteltu tutkijan muodostama käsitys tutkittavien vastauksista. Tuloksissa ei ole edes pyritty yleistykseen, vaan erilaiset näkemykset asioista tuodaan esiin. Päätelmien oikeellisuutta on pyritty todistamaan Webropol-analyysityökalun tuottamalla kuvioilla.

Reliabiliteettiä on vaikea todeta laadullisessa tutkimuksessa, koska vastaukset eivät todennäköisesti olisi toistettavissa. Haastatteluissa vastaamiseen vaikuttaa paikka, tilanne, päivän aiemmat tapahtumat ja muut tekijät. Kyselyihin ei enää vastaisi täysin samat henkilöt, koska on tapahtunut muutoksia niin opiskelijoissa kuin opettajissakin. Kyselyjen ennakkotestauksen tavoitteena pyrittiin yksiselitteisyyteen ja ymmärrettävyyteen, mikä osaltaan lisää tutkimuksen reliabiliteettiä.

Tämän työn luotettavuutta on pyritty lisäämään myös triangulaatiolla, tutkimalla ilmiötä useista eri näkökulmista (Ojasalo ym. 2009, 94). Triangulaatiossa on erotettavissa neljä päätyyppiä: Aineistotriangulaatio, jossa yhdessä tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja, tutkijatriangulaatio, jossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä ja on mukana joko osassa tutkimusta tai koko tutkimusprosessissa, teoriatriangulaatio – tutkimusaineiston tulkinnassa hyödynnetään useita teoreettisia näkökulmia (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 141). Lisäksi on menetelmätriangulaatio, jossa tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä, esimerkiksi kyselyä ja haastattelua (Eskola ja Suoranta 1998, 69-70). Lista voidaan lisätä myös analyysitriangulaatio, jolloin tutkimusaineiston analyysissä käytetään useampia analyysitapoja tai monitriangulaatio, jolloin tutkimuksessa käytetään useaa triangulaatityyppiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142-143). Tässä opinnäytetyössä voidaan katsoa käytetyn menetelmätriangulaatio haastattelujen ja kyselyjen osalta ja aineistotriangulaatio kolmen eri vastaajaryhmän aineistojen analysoinnissa.

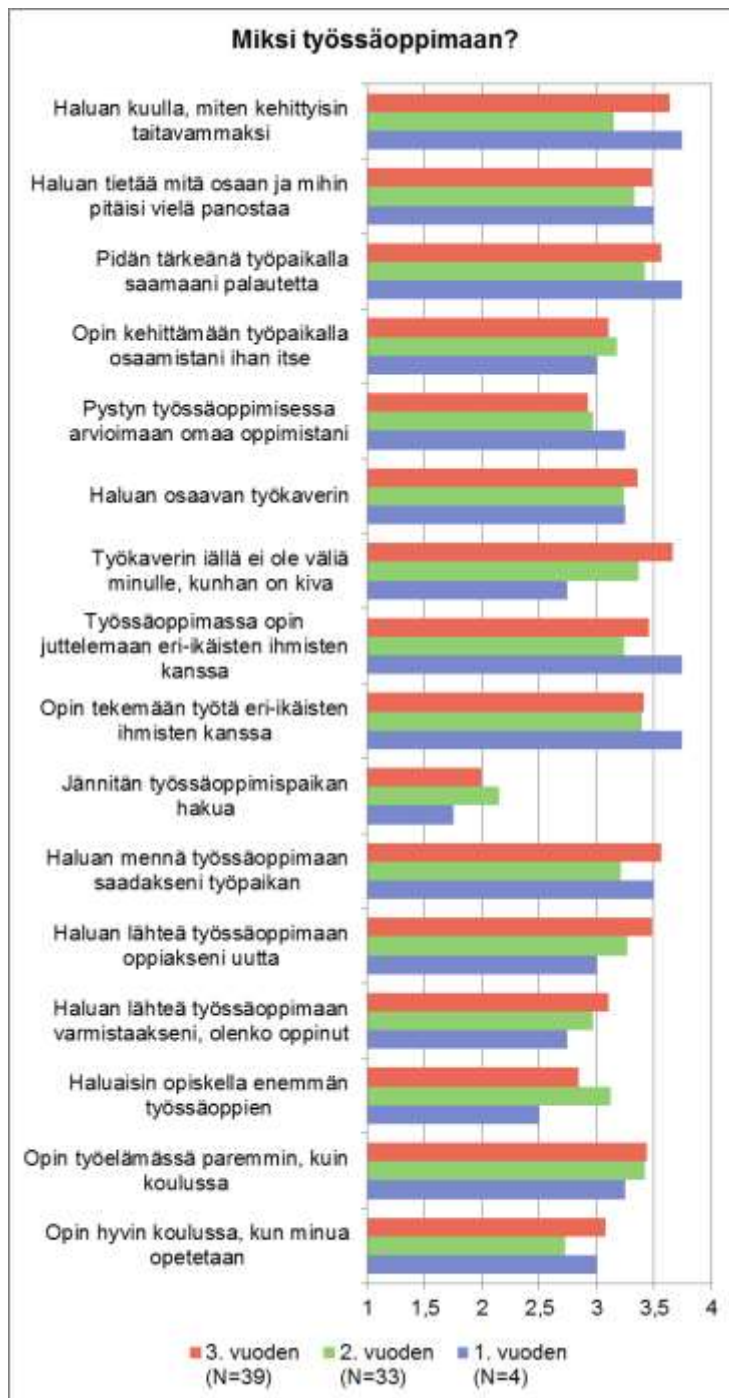
5 Tutkimustulokset

Tuloksia tarkastellaan ensin eri vertaisuusryhmittäin jaettuna. Niissä peilataan kaikkien osapuolten näkemyksiä niiltä osin kuin se on ollut mahdollista. Väittämien järjestys noudattaa työssäoppimisen prosessia. Väittämät eivät ole aivan yhtenevät kaikilla vastaajaryhmillä, koska kyselyjen ja haastattelujen strukturointi oli kohdennettu aina kullekin tutkittavalle vastaajaryhmälle. Siksi opiskelijat, joiden oppiminen ja kokemukset ovat verkostoyhteistyön tulos, arvioivat oman kokemuksen lisäksi opettajien ja työpaikkaohjaajien toimintaa. Opettajat arvioivat vahvuuksiaan ja kuvasivat oman toimintansa lisäksi ensisijaisesti työpaikkaohjaajien toimintaa. Työpaikkaohjaajat kuvasivat omaa toimintaansa sekä arvioivat opettajien ja opiskelijoiden toimintaa.

5.1 Vertaisuusryhmittäinen tarkastelu

Olemassaolon vertaisuus: asenteet, motivaatio ja sukupolvi

Yleiskuvan luominen opiskelijoiden vastauksista onnistuu helposti seuraavan taulukon avulla, joka on laadittu perusopiskelijoiden antamista vastauksista. Taulukosta on helppo havaita, että kaikkia jännittää työssäoppimispaikan haku. Työssäoppimiseen suhtaudutaan kuitenkin positiivisesti. Opiskelijoiden vastausten yksityiskohdainen tarkastelu on taulukon jälkeen.



Kuvio 7. Olemassaolon vertaisuus osa-alueen perusopiskelijoiden vastaukset. Vastauksen skaala on: 1 = erittäin vähäisessä määrin, 2 = vähäisessä määrin, 3 = suuressa määrin ja 4 = erittäin suuressa määrin.

Opiskelijoista (n=76) kolme neljästä koki **oppivansa koulussa** hyvin ensimmäisenä vuonna. Tyytyväisyys omassa oppilaitoksessa tapahtuvaan oppimiseen kasvoi, ja viimeisenä vuonna yhdeksän kymmenestä oli tyytyväinen samaansa opetukseen.

Lähes kaikki opiskelijat kokivat kuitenkin **oppivansa** vielä paremmin **työelämässä**. Vain viisi perusopetuksen opiskelijaa oppi mielestään huonosti työelämässä. Vaikka työssäoppiminen **jännitti ja hakeutumisvaihe pelotti** monia, työssäoppimiseen haluttiin lähteä. Seitsemän opiskelijaa kymmenestä halusi työssäoppimista enemmän.

Opiskelijoista noin yhdeksän kymmenestä lähti selkeästi **oppimaan uutta** työssäoppimispaikkoihin. Opiskelijoilla oli hyvin vahvana motiivina myös jo hankitun **osaamisen testaus**. Heistä puolet ilmoitti tämän motiivikseen ensimmäisenä vuonna, ja viimeisenä vuonna jo noin yhdeksän kymmenestä oli tätä mieltä. Pienryhmäopiskelijoilla linja oli sama, mutta ei ihan yhtä vahvana. Heistä seitsemän kymmenestä lähti testaamaan osaamistaan viimeisenä vuonna. Kolmantena vuonna motivoiviksi tekijöiksi nousi lähes kaikilla **työllistyminen** ja yhdeksällä kymmenestä halu **näyttää omaa osaamista**.

Kaikki pitivät työssäoppimista erittäin tärkeänä mahdollisuutena oppia tekemään työtä **eri-ikäisten** ihmisten kanssa ja oppia juttelemaan heidän kanssaan. Paremman viihtymisen vuoksi oman ikäiseen seuraan hakeutui kuitenkin joka neljäs opiskelija. Työkaverin ikää ei koettu ongelmaksi, mikäli hän oli ”kiva”. **Työkaverin ammattitaidon** arvostus kasvoi opintojen edetessä. Ensimmäisenä vuonna kolme neljästä perusopetuksen opiskelijasta halusi osaavan työkaverin, ja viimeisenä vuonna ammattitaitoisien työkaverin halusivat kaikki. Pienryhmän opiskelijat pitivät sitä tärkeänä koko opiskelujen ajan.

Kaikki opiskelijat pitivät tärkeänä työpaikalla saamaansa **palautetta**. Noin joka toisesta opiskelijasta negatiivisen palautteen saaminen työpaikalla tuntui pahemmalta kuin koulussa saatu negatiivinen palaute. Pienryhmäopiskelijoista noin seitsemän kymmenestä koki negatiivisen palautteen työssä pahempana kuin koulussa saamansa negatiivisen palautteen. Kaikille oli tärkeää tietää, mihin heidän tulisi vielä keskittyä enemmän ja miten he kehittyisivät taitavammiksi.

Itsearviointin epävarmuutta selittää tulos, jonka mukaan joka neljäs ensimmäisen vuoden opiskelija kykeni arvioimaan omaa oppimistaan työssäoppimisessa vain vähäisessä määrin. Usko omaan itsearviointikykyyn vahvistui opintojen edetessä. Kolmantena vuonna jo kahdeksan kymmenestä uskoi omaan itsearviointikykyynsä. Ensimmäisenä vuonna kolme neljästä opiskelijasta kykeni **kehittämään omaa osaamistaan** työssäoppimispaikalla melko hyvin, mutta kolmantena vuonna jo lähes kaikki. Tällöin on huomioitava, että opiskelijat kokivat tutkimuksen mukaan saavansa tehdä ”omia juttujaan” ja esimies oli epäselvä käsite. Herääkin siis kysymys, mitä he oppivat ja minkä oppimista he arvioivat. Tähän aiheeseen palataan tarkemmin juridiseettisessä vertaisuuden osa-alueessa, jonne se kuuluu.

Opettajien (n=14) asenne oli hyvä olemassaolon vertaisuuden osa-alueella. Työelämäverkostoissa haluttiin toimia. Motivaationa toimi mm. työssäoppimisjaksojen tuoma **vaihtelu** oppilaitostyöskentelyyn. Kaikki 14 opettajaa olivat tätä mieltä. Valtaosa 12:sta opettajasta koki saavansa työelämässä toimimisesta **ammattillisesti jotakin uutta** omaan opetukseensa. Vain kolme opettajaa halusi mieluummin opettaa koulussa. Tulos kertoo hyvinkin avoimesta ja vastaanottavasta asenteesta. Avoin asenne on auttanut laajan **työelämäntuntemuksen** kartuttamisessa, jonka todettiin olevan Rasekon opettajilla hyvä. Vain yksi opettaja ilmoitti tuntemuksensa olevan suppea. Tieto on kuitenkin valtaosaltaan niin kutsuttuna hiljaisena tietona, eikä sitä ole kootuna mihinkään yhteiseen rekisteriin.

Vain yksi opettaja piti **koulumuotoista opetusta** työssäoppimiseen verrattuna paljon tehokkaampana. Muut 13 opettajaa pitivät sitä tehokkaampaa vain vähäisessä määrin, ja kaksi opettajaa eivät pitäneet sitä tehokkaampana kuin erittäin vähän. Kyseenalaisena motivaatiotekijänä työssäoppimisyhteistyölle voidaan pitää näkemystä, jonka mukaan työssäoppimisjaksot toimivat ”harjaannuttamisjaksoina” jo koulussa opetulle asialle. Vain yksi opettaja oli toista mieltä, kun esitettiin väite: ”Työssäoppimisessa on hyvä **harjoitella koulussa opittuja asioita**”. Voimassa olevien ammatillisten perustutkinnon perusteiden mukaan työssäoppiminen on koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla työtä tehden (Opetushal-

litus 2010, 197). Tämä vaikuttaa oppilaitoksen työjärjestyksen ja toteutussuunnitelman kautta työvoima- ja työaikaresurssien suunnitteluun. Tällä oli myös asenteellinen vaikutus verkostoyhteistyössä toimimisen vastuunjakoon, ja sitä kautta se vaikuttaa myös opiskelijan ohjauksen sisältöihin. Edellistä tulosta tukevat mielipiteet siitä, että **työssäoppimisjaksoilla tulisi olla omat sisältönsä**, joita ei vielä ole koulussa opetettu. Tätä mieltä oli seitsemän opettajaa. Kahden mielestä uusia sisältöjä tulisi olla erittäin vähän (niukin vaihtoehto) ja viiden opettajan mielestä vain vähän.

Opettajat (12) olivat **tyytyväisiä ohjaukseen**. Vain kaksi opettajaa epäili työpaikkaohjaajien ohjaustaitoja. Kaikki opettajat pitivät **työpaikkaohjaajia ammattilaisina** omassa työssään.

Kolme opettajaa ei ollut tyytyväisiä **opiskelijoiden saamaan palautteeseen** ja sen rakentavuuteen. Yksi opettaja oli erittäin tyytyväinen ja loput 13 opettajaa olivat hyvin tyytyväisiä palautteeseen ja sen rakentavuuteen. Jakson aikana annettua palautetta pidettiin melko hyvin **ammattitaitovaatimuksia vastaavana**, sillä vain kaksi opettajaa oli eri mieltä.

Seitsemän opettajaa oli sitä mieltä, että työpaikkaohjaajilta tulee **kiitettäviä arvostanoja** liian helposti. Voidaankin todeta, että opettajat olivat palautteen antamiseen tyytyväisiä, mutta arvioinnista he olivat sitä mieltä, että opettajien osaaminen on parempaa kuin työpaikkaohjaajien.

Työpaikkaohjaajien suurin huoli oli opiskelijoiden **motivaation puute**, jonka nähtiin vaikuttavan omaankin motivaatioon. Heikosti motivoituneiden opiskelijoiden ohjaus koettiin haastavaksi ja kuormittavaksi. Välinpitämättömyyden työajoista, epäluotettavuuden ja oma-aloitteisuuden puutteen koettiin kertovan opiskelijan heikosta motivaatiosta. Työpaikkaohjaajien mielestä **täsmällisyys ja luotettavuus** ovat välttämättömiä ominaisuuksia ja niitä tulee edellyttää koulussa jo ennen työssäoppimaan lähtemistä.

Täsmällisyys ja luotettavuus ovat todella tärkeitä. Voisin sanoa, että välttämätön edellytys, mutta sitä ei voi kaikilta odottaa, koska kaikki ei vielä ole täsmällisiä. (Eräs työpaikkaohjaaja)

No se on aivan niin kuin välttämätön edellytys. Sitä tulisi korostaa, että työvaatteet tulee olla päällä, kun työaika alkaa. (Eräs työpaikkaohjaaja)

Oma-aloitteisuuden koettiin olleen tavoitteena työssäoppimisjaksoilla, ei edellytyksenä. Opiskelijoiden pitää työpaikkaohjaajien mielestä ymmärtää oma-aloitteisuuden merkitys ammatissa, vaikka heiltä ei sitä heti odotetakaan. Työpaikkaohjaajia motivoi opiskelijoiden mahdollisuus löytää motivaatio alan opiskeluun työssäoppimisen avulla. Heidän mielestään kaikki oppiminen pohjautuu **halulle oppia** ja uuden oppiminen vaatii kyvyn **osata kysyä**, kun ei tiedä. Tämä ei kuitenkaan ollut heidän mielestään itsestään selvä taito.

Opiskelijoiden **hyvän käytöksen** katsottiin ilmentävän oikeaa asennetta työyhteisöä ja työssäoppimista kohtaan. Se motivoi myös työpaikkaohjaajia oppimisen ohjauksessa. Vastauksissaan työpaikkaohjaajat totesivat **ammattillisen käytöksen** hallinnan olevan ehkä tärkein asia, jonka avulla työssäoppija otetaan yhteisön jäseneksi. Heidän näkemyksensä mukaan työyhteisöön sopeutuminen on tärkeä asia erityisesti oppimisen kannalta. Hyvää käytöstä korostettiin, ja nuoret olivat käyttäytyneet hyvin.

Työpaikkaohjaajat pitivät erittäin tärkeänä kykyä tulla toimeen **kaikenikäisten** työka- vereiden ja asiakkaiden kanssa, eikä siinä koettu olleen mitään ongelmia. Koettiin, että kaikki nuoret olivat tulleet toimeen kaikkien kanssa, ja yksi työpaikkaohjaaja toi esiin, että myös työssäoppijoita oli kunnioitettu.

Ammatillisuuden ja ammatillisen käytöksen hallinta on ehkä suurin asia, millä työharjoittelija tulee keittiöön ja/tai otetaan keittiöön, yhteisön jäseneksi. Sosiaalinen ala, varsinkin suurkeittiöt. Se mahdollistaa keskustelun työstä ja muusta. (Eräs työpaikkaohjaaja).

Vähän sellainen kinkkinen kysymys. Eihän nyt, jos tulee työssäoppimaan niin tarvitse olla mikään ammattilainen, mutta käytös on tärkeää. Kyllä ne nuoret ovat käyttäytyneet ihan hyvin. (Eräs työpaikkaohjaaja)

Työpaikkaohjaajien mielestä **perusasiat** olisi hyödyllistä osata. Niitä ovat ruoanvalmistuksen ja koneiden ja laitteiden käytön alkeet. Ruoanvalmistustaito aukeaa ajan kanssa vielä koulun jälkeenkin, ja koneet sekä laitteet vaihtelevat työpaikoittain. Rasekon opiskelijoilla todettiin olleen hyvät ammatin substanssiin liittyvät perustaidot, joiden katsottiin mahdollistavan työpaikoissa oppimisen. On todettava tässä yhteydessä tulleen ilmi, että vastauksien mukaan myös työpaikkaohjaajat mieltävät työssäoppimisjaksot harjaantaumisjaksoksi, jolla opitaan jotain uuttakin.

Keittiöpäivän rakenteen hahmottaminen koettiin tärkeäksi, ja sitä pidettiin työssäoppimisen edellytyksenä. Vuorotyössä tehtävien työvuorojen opettaminen tosin todettiin oppilaitoksessa haasteelliseksi.

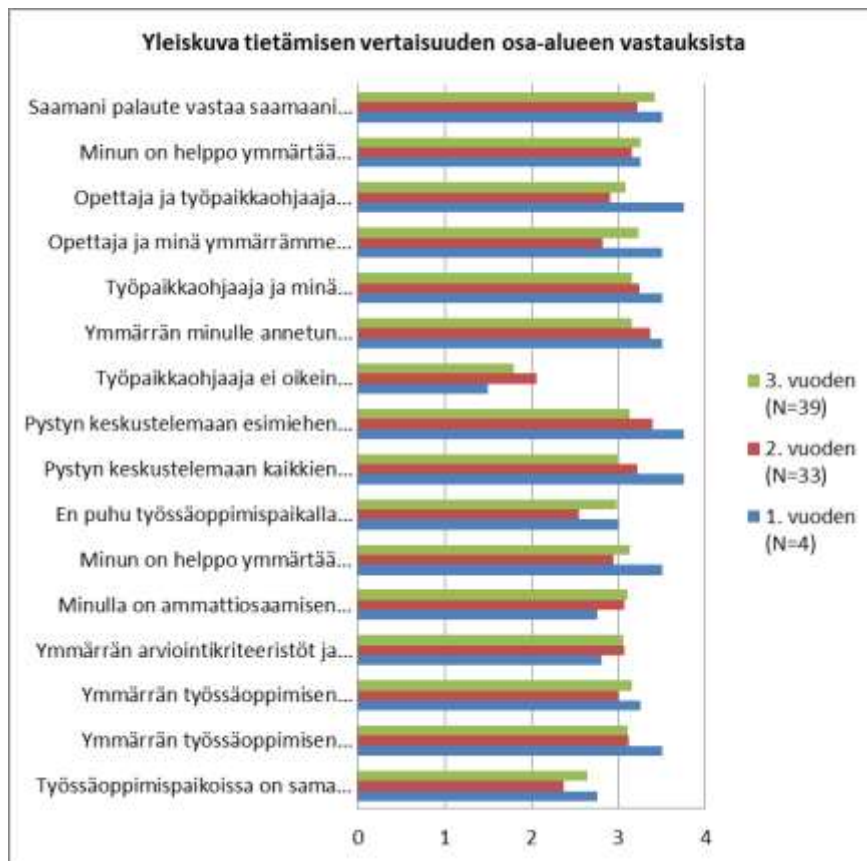
Keittiöpäivän rakenteen hahmottaminen on tärkeää työelämässä oppimisen kannalta. Rakenne kerrotaan alkuun, mutta ei sitä välttämättä heti ymmärrä, ellei sitä ole jo koulussa kerrottu. Siivoukset ym. eivät lähde välttämättä automaattisesti toteutumaan. (Työpaikkaohjaajan kommentti haastattelussa)

Tietämisen vertaisuus: kieli ja termistö

Ammattisanastoa ei koettu yksiselitteisesti yhteneväksi koulussa ja työelämässä.

Perusopetuksessa olevista **opiskelijoista (n=76)** neljä kymmenestä koki, että työssäoppimispaikoilla käytettävä sanasto ei ole ollut aivan yksiselitteisesti sama kuin koulussa käytettävä sanasto. Kahdeksan opiskelijaa kymmenestä oli sitä mieltä, että viestintä työyhteisössä sujui hyvin.

Seuraavasta taulukosta on muodostettavissa yleiskuva tämän alueen vastauskoneista, jotka on analysoitu tässä osiossa tarkemmin. Kuvio, jossa väittämät näkyvät kokonaisuudessaan, on liitteenä (liite 1).



Kuvio 8. Yleiskuva tietämisen vertaisuuden osa-alueelta. Vastausten skaala on: 1 = erittäin vähäisessä määrin, 2 = vähäisessä määrin, 3 = suuressa määrin ja 4 = erittäin suuressa määrin.

Yhdeksän opiskelijaa kymmenestä koki **tulleensa ymmärretyksi**. Ensimmäisenä vuonna kahdeksan opiskelijaa kymmenestä koki **ymmärtävänsä** helposti, mitä häneltä odotetaan, ja viimeisenä vuonna kaikki osasivat tulkita työelämän kieltä. Kolme opiskelijaa neljästä oli sitä mieltä, että koneista ja laitteista sekä työmenetelmistä **käytetyt termit** olivat samoja kuin koulussa. Yhdellä neljäsoalla on eriasteisia lukihäiriöitä ja muita oppimiseen liittyviä vaikeuksia, mikä selittää tätä tulosta. Elintarvikkeet olivat kaikkein tutuimpia, sillä vain joitakin uusia tuotteita tuli vastaan.

Työssäoppimassa opittiin **kommunikoinnin tilannesidonnaisuutta**, mikä on palvelualalla, työelämässä ja aikuisten maailmassa keskeinen taito. Kolme neljästä ilmoitti

puhuvansa työssäoppimispaikassa eri tavalla kuin kavereiden kanssa, ja he ilmoittivat pystyvänsä keskustelemaan työasioista kaikkien työkavereidensa kanssa yhtä hyvin. Viimeisenä vuonna keskustelu sujui jo kahdeksalta opiskelijalta kymmenestä. Kenelläkään ei ollut vaikeuksia keskustelussa **esimiehen** kanssa ensimmäisenä vuonna, mutta viimeisenä vuonna esimiehen kanssa keskustelua aristi yksi opiskelija kymmenestä.

Työssä tapahtuvan oppimisen **tavoitteisiin** ja sen arviointiin liittyvän viestinnän yhteisessä ymmärtämisessä sen sijaan oli huomattavia vaikeuksia. Perusopetuksen opiskelijoista kaksi kymmenestä on sitä mieltä, että **työpaikkaohjaajat eivät oikein ymmärrä tavoitteita**, vaikka opiskelijat mielestään saavatkin tehdä melko hyvin tavoitteiden mukaisia töitä. Opiskelijat kokivat työssäoppimisen tavoitteet helppolukuisiksi, ja ne koettiin ensimmäisenä vuonna ymmärrettäviksi. Kolmatta vuotta kohti oli havaittavissa epävarmuuden kasvaminen, jolloin yksi opiskelija kymmenestä ilmoitti ymmärtävänsä tavoitteista vain vähän, ja kaksi kymmenestä ilmoitti ymmärtävänsä ne. Loput seitsemän opiskelijaa kymmenestä ymmärsi tavoitteet hyvin, mutta eivät välttämättä ihan täysin. Pienryhmäopiskelijoista lähes yhdeksän opiskelijaa kymmenestä ilmoitti ymmärtävänsä tavoitteet. Tähän tulokseen vaikuttaa erityistuen määrän lisäksi, opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet. Suuressa määrin ymmärretyt tavoitteet on luonnollisesti hyvä tulos, mutta se ei takaa kaikkien osapuolien yhteistä ymmärrystä arviointitilanteessa, mikä tuli selkeästi esiin työpaikkaohjaajien vastauksista.

Arviointikriteeristöjen tulkinta ja käytön hallinta noudattelee samaa kaavaa.

Ammattiosaamisen näyttöjen (amos-näyttö) ohjeistus ymmärretään tavoitteita paremmin, mutta ei aivan aukottomasti. Yksi opiskelija kymmenestä ymmärsi ohjeistuksesta vain vähän, viisi opiskelijaa kymmenestä ymmärsi ne melko hyvin, ja loput neljä opiskelijaa kymmenestä ilmoitti ymmärtävänsä ohjeistuksen (erittäin suuressa määrin). Tässä asiassa ei saa olla epävarmuutta, koska silloin syntyy riski opiskelijan oikeusturvan loukkaamiseen. Pienryhmäopiskelijoista joka kolmannella oli vaikeuksia amos-näytön ohjeistuksen ymmärtämisessä, vaikka he saivat runsaasti ohjausta.

Koettiin, että **työpaikkaohjaajalla ja opiskelijalla** on hyvin sama **näkemys amosnäytöstä**. Yhdeksän opiskelijaa kymmenestä oli tätä mieltä. Toisena vuonna oli nähtävissä poikkeama erityisesti pienryhmäopiskelijoiden kohdalla. Heistä joka kolmas oli sitä mieltä, että opiskelijoilla ja työpaikkaohjaajilla yhteinen ymmärrys amosnäytöistä vähäistä. Ensimmäisenä vuonna oli saattanut tulla yllätyksiä opiskelijan oman käsityksen suhteen, koska arviointia ei oltu analysoitu auki työssäoppimisen jälkeen tapahtuvassa palautekeskustelussa. Kuilu odotusten ja saavutusten välillä oli ollut suuri. Sen vuoksi on työssäoppimisen jälkeen tapahtuvaan reflektointiin kiinnitettävä erityistä huomiota. **Opiskelijoiden ja opettajien** yhteinen ymmärrys amosnäytöistä oli muutoin yhtenevä edellisen kanssa, mutta toisen vuoden poikkeama oli voimakkaampi. Kolmantena vuonna tilanne tasaantuu ja lähes yhdeksällä opiskelijalla kymmenestä oli sama näkemys amosnäytöistä opettajan kanssa. Opiskelijat kokivat, että **opettaja ja työpaikkaohjaaja** ymmärtävät keskenään amosnäytön valtaosaltaan samalla tavalla, mutta ei kuitenkaan aukottomasti. Toisena vuonna lähes kolme kymmenestä oli sitä mieltä, että opettaja ja työpaikkaohjaaja eivät ymmärrä asiaa samoin. Kolmantena vuonna kaksi opiskelijaa kymmenestä epäili yhteistä ymmärrystä, joka on edellytyksenä järjestelmän luotettavuudelle.

Opiskelijat eivät kokeneet aukottomasti ymmärtävänsä saamaansa **amos-palautetta**. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista joka neljäs ymmärsi vain vähän arvioinnissa saamansa palautteen. Tilanne paranee perusopetusryhmän opiskelijoilla opintojen edetessä, mutta pienryhmäopiskelijoista lähes kaksi opiskelijaa kymmenestä koki tilanteen muuttumattomana vielä kolmantena vuonna. Lähes kaikki opiskelijat kokivat, että heidät ymmärrettiin oikein, kun he arvioivat itseään **arviointikeskustelussa**. Pienryhmäopiskelijat olivat epävarmempia tässä asiassa. Heistä lähes kaksi opiskelijaa kymmenestä oli kolmantena vuonna sitä mieltä, että tuli ymmärretyksi huonosti. Pienryhmäopiskelijoiden kohdalla ongelmat olivat hyvin moninaisia ja mitkään tukitoimet eivät aina auta kaikissa tapauksissa.

Opiskelijat olivat valtaosaltaan sitä mieltä, että heidän saamansa **arvosana vastasi** heidän saamaansa palautetta. Opiskelijat, jotka eivät **ymmärtäneet saamaansa palautetta**, kokivat että palaute ja arvosana eivät vastanneet toisiaan.

Opettajat (14) luottivat omaan ammatilliseen kielenkäyttöön ja sen tuottamaan oikeaan **oppimiseen**. Heidän mukaansa koneista ja laitteista sekä työvälineistä käytettiin suuressa määrin **oikeita termejä**. Samoin he arvioivat keskustelun työmenetelmistä tapahtuvan ammattitermein. Kuusi opettajaa neljästätoista eivät olleet tyytyväisiä **ohjaavien henkilöiden** ammatilliseen **kielenkäyttöön** ja terminologiaan.

Opettajat opettivat opiskelijoille työssäoppimispaikan hakua ja vuorovaikutustaitoja, **valmentaen** heitä näin työssäoppimisjaksolle hakeutumiseen ja siellä selviämiseen. **Asiallinen kielenkäyttö** katsottiin ratkaisevan tärkeäksi tekijäksi jopa työssäoppimisjaksolle pääsyssä. **Sosiaaliseen mediaan** liittyvät vaitiolo-ohjeistukset eivät olleet vielä yksiselitteisesti mukana opettajien antamassa opetuksessa. Kolme opettajaa ilmoitti opettavansa vähäisessä tai erittäin vähäisessä määrin näitä asioita.

Kymmenen opettajaa neljästätoista koki onnistuneensa **arviointikriteeristöjen ja työssäoppimisen** tavoitteiden opettamisessa. Kolmasosa opettajista ei uskonut, onnistuneesta opetuksesta huolimatta, opiskelijoiden kykyyn käydä **ammatillista keskustelua** työssäoppimispaikoissa. Kaksi kolmannesta opettajista oli sitä mieltä, että **kielelliset puutteet** eivät rajoita merkittävästi opiskelijoiden työtehtävistä suoriutumista. Kolmannes opettajista oli aivan päinvastaista mieltä. Näissä edellä mainituissa kohdissa todennäköisesti näkyy erityisopettajien arviointi, koska arviointiin vaikuttaa erityisopiskelijoiden erityispiirteiden tuntemus.

Työpaikkaohjaajat kokivat, että **työaikoja** ja **sopimuksia** koskevat asiat ymmärrettään. Ammatillisessa viestinnässä asiallinen **puhelimeen vastaaminen** oli heidän mielestään välttämätön taito, vaikka joka paikassa työssäoppija ei vastaa puhelimeen. Ammatillinen **sähköpostiviestintä** herätti työpaikkaohjaajissa enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Työssäoppijat eivät käytä s-postia ammatillisesti työssäop-

pimispaikoissaan, eikä asiaa näin ollen ollut mietitty. Sähköpostin käytön todettiin kuitenkin olevan nykyaikaa. **Teitittelyä** ei enää pidetty välttämättömänä taitona, tosin sen todettiin olevan ”plussaa” asiakaspalvelussa (asiakaskunnasta riippuen). Opiskelijat eivät **kiroile**, eikä se olisi ollut sallittuakaan.

Opiskelijat eivät tunteneet työpaikkaohjaajien mukaan työssäoppimisen **tavoitteita**. Oppimistavoitteet olivat tuntemattomia, vaikka ne lukevat sopimuspaperissa ja arviointilomakkeissa. Opiskelijat eivät pystyneet heidän mukaansa kertomaan mitä ja millaisia työtehtäviä työssäoppimisjaksolla pitäisi oppia.

Olisi hyvä ja hyödyllistä osata, mutta välillä tuntuu etteivät he tiedä mitä pitäisi tehdä ja oppia. Tehtäviä kun kysyy, niin joillakin on ja kaikki eivät muista, vaikka yrittää tarjota omavalvontakansiota tutustuttavaksi, kun tiedän hänellä olevan omavalvontaan liittyvät tehtävät. (Eräs työpaikkaohjaaja)

No hyvin harvoin! (Eräs työpaikkaohjaaja)

Opiskelijat eivät ymmärtäneet myöskään **arviointikriteeristöjen** sisältöjä. Osittain tästä johtuen opiskelijat eivät osanneet **arvioida itseään**, ja arviointitilanteista tuli heidän mukaansa helposti opettajan ja työpaikkaohjaajan vuoropuhelua. Arviointipalaverin todettiin menevän hukkaan, mikäli siihen ei ollut valmistauduttu. Osa opiskelijoista oli saattanut työpaikkaohjaajien mukaan rastittaa etukäteen itsearviointinsa ohjeen mukaisesti arviointikaavakkeelle, mutta ei ollut kyennyt kertomaan perusteista mitään. Mikä puolestaan, työpaikkaohjaajien mukaan, kertoi itsearvioinnin tasosta? Työpaikkaohjaajien mukaan opiskelijoilla ei ollut käsitystä **itsearvioinnin merkityksestä** heidän omalle **oppimiselleen**, ja siksi itsearviointi koettiin vain ikäväksi pakoksi.

Työpaikkaohjaajat pitivät **palautteen vastaanottamista** erittäin tärkeänä taitona. Koettiin, että työssäoppijat ottivat melko hyvin palautteen vastaan, ja annetulla palautteella oli toimintaa korjaava vaikutus jakson aikana. Opiskelijat ottivat työpaikkaohjaajien mukaan annettua palautetta vastaan myös arviointikeskustelussa, mutta sen vaikuttavuudesta jatkoa ajatellen ei oltu varmoja. Tosin haastattelussa tuli esiin,

että myös vakituisella henkilökunnalla on palautteen vastaan ottamiseen liittyviä ongelmia. Todettiin, että kaikkien ei ole helppoa ottaa vastaan palautetta.

Se on kyllä tärkeää ja aika moni ottaa kyllä onkeensa. Osa ottaa kyllä todella hyvin kesken harjoittelunkin palautetta vastaan ja korjaa toimintaansa sen perusteella. Osan kanssa ei onnistu mikään. Nuoret ovat avoimempia nykyään. (Eräs työpaikkaohjaaja)

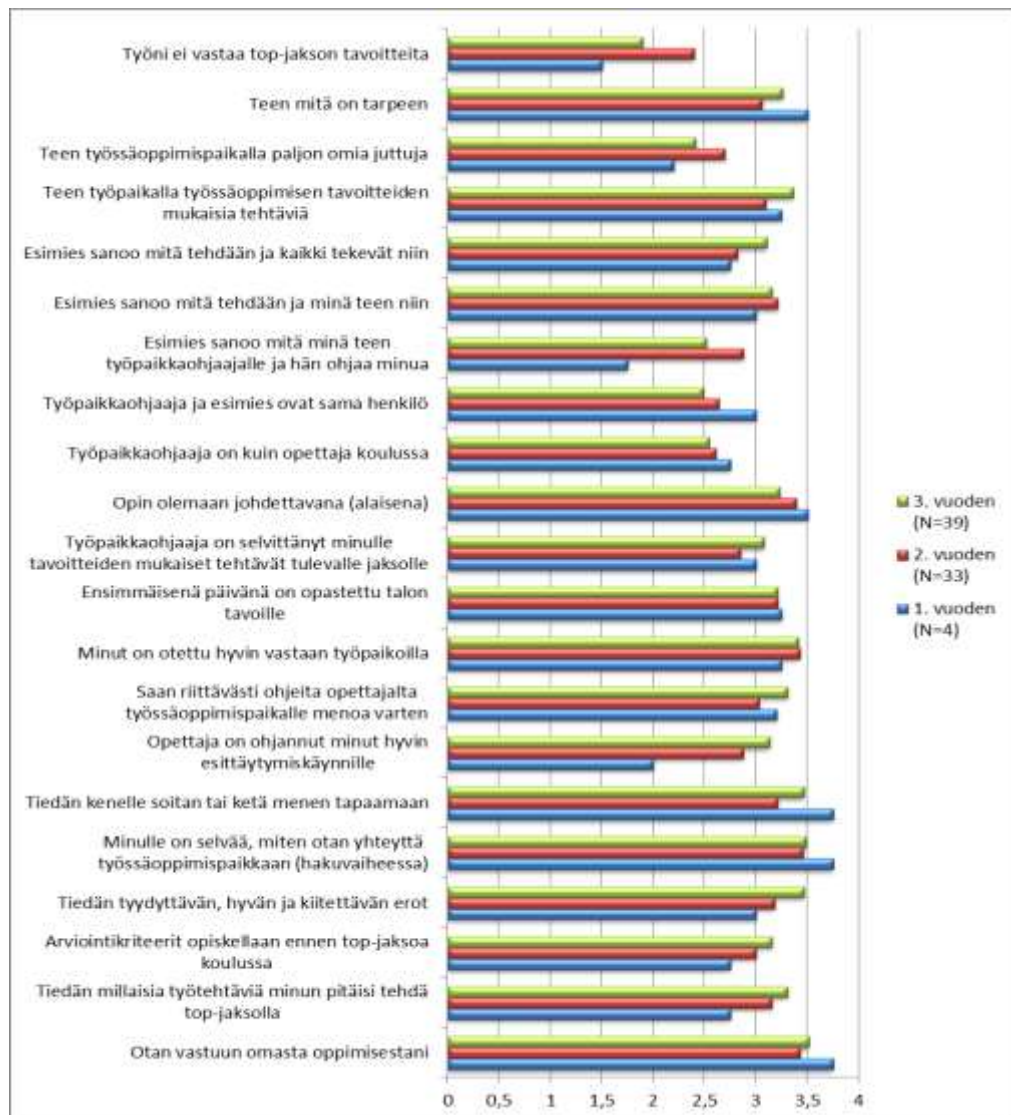
Kyllä he ottavat aika hyvin palautetta vastaan, mutta sitä minä en tiedä, mitä sen jälkeen tapahtuu. Voi olla, että kiroavat meikäläisen jonkin, mutta koskaan ei ole kukaan sanonut vastaan, kun kesken jakson antaa palautetta. Kyllä he aika hyvin osaa korjata toimintaansa. (Eräs työpaikkaohjaaja)

Juridis-eettinen vertaisuus: toimintatavat, johtaminen

Opiskelijat kokivat työssäoppimisessa ottaneensa **vastuun omasta oppimisestaan**.

Ennen työssäoppimista tapahtuvan opettajien antaman valmennuksen tuloksista voidaan todeta, että parannettavaa on. Ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista joka neljännellä ei ollut aivan selkeää **kuva** **työtehtävistä**. Tilanne parani kuitenkin huomattavasti kolmantena vuonna, jolloin lähes kaikki tiesivät tehtävänsä. Lähes kaikki opiskelijat sanoivat ymmärtäneensä työssäoppimisen **tavoitteet** ensimmäisenä vuonna, mutta eivät tienneet mitä tekemällä ne saavutetaan.

Ensimmäisenä vuonna **arviointikriteereiden** opiskelu ennen työssäoppimisjaksoa ”meni ohi” joka neljänneltä. Seuraavina vuosina tilanne parani, mutta ei kaikkien osalta. Vielä kolmantenakin vuonna useampi kuin joka kymmenes koki opiskelleensa niitä vain vähän. Arvioinnin **tasoerot** selvisivät opintojen edetessä. Joka neljäs ei hahmottanut niitä ensimmäisenä vuonna, mutta kolmantena vuonna lähes kaikki ymmärsivät tasoerot.



Kuvio 9. Juridis-eettinen vertaisuus (Toimintatavat) osa 1. Vastausten skaala on: 1 = erittäin vähäisessä määrin, 2 = vähäisessä määrin, 3 = suuressa määrin ja 4 = erittäin suuressa määrin

Opiskelijat kokivat, että hakuvaiheessa **yhteydenotto työssäoppimispaikkaan** ohjeistettiin siten, että he kaikki osasivat tehdä sen. Opiskelijoista joka neljäs havaitsi opettajan antaman **valmennuksen** työssäoppimiskäynnille ensimmäisenä vuonna, ja kolmantena vuonna valmennuksen oli ymmärtänyt/tunnustanut kahdeksan opiskelijaa kymmenestä. Pienryhmäopiskelijat kokivat päinvastoin. Opettaja oli se henkilö, joka ohjasi heidät esittäytymiskäynnille. Opiskelijoiden kokema, ohjeiden saannin riittävyys, korreloi niiden vastaanottokyvyn kanssa.

Opiskelijat kokivat, että heidät oli **otettu hyvin vastaan** ja **perehdytetty** työssäoppimispaikoissa. Toisena ja kolmantena vuonna noin yhdeksän opiskelijaa kymmenestä oli tyytyväinen saamaansa vastaanottoon ja perehdyttämiseen, mutta ensimmäisen vuoden opiskelijoista joka neljäs oli tyytymätön. Pienryhmäopiskelijat olivat tyytyväisiä saamaansa ensimmäisen päivän opastukseen. Heitä opastettiin muita opiskelijoita enemmän, joskus myös opettaja saattoi olla mukana.

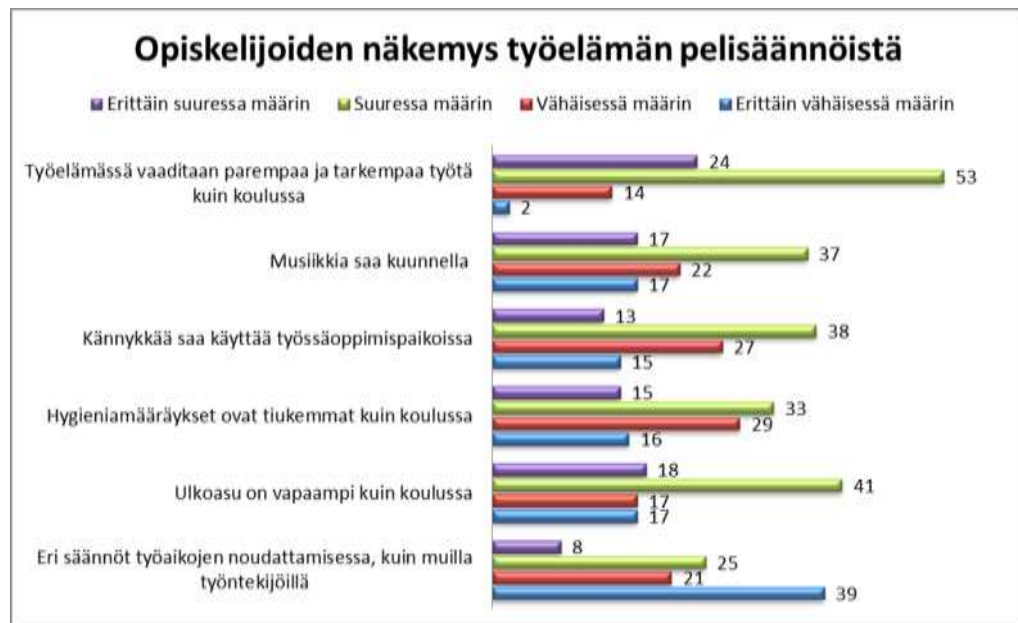
Tavoitteiden mukaisten tehtävien selvittäminen tulevalle jaksolle jäi työpaikkaohjaajien toimesta vähäiseksi noin joka neljännen opiskelijan mielestä. Tilanne parani hieman viimeisenä vuonna, jolloin noin kaksi opiskelijaa kymmenestä ei kokenut saaneensa selvitystä tavoitteiden mukaisista tehtävistä.

Kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijat oppivat **olemaan johdettavina**. Työpaikkaohjaaja määriteltiin **esimieheksi** noin joka toisessa tapauksessa, olipa hän sitä asemaltaan tai ei. Esimiehen rooli oli ensimmäisen vuoden opiskelijoille hieman epäselvä. Joka neljäs oli sitä mieltä, että työpaikalla tehdään vain erittäin vähän sitä, mitä esimies sanoo. Kolmannen vuoden opiskelijoilla ei ollut enää epäselvyyttä esimiehen roolista. Roolien epäselvyyksiin vaikutti varmasti osaltaan se, että joissakin tapauksissa esimies ja työpaikkaohjaaja olivat sama henkilö ja joissakin tapauksissa eri henkilö. Pienryhmäopiskelijoista neljä kymmenestä ja jopa kahdeksan kymmenestä perusopetuksen opiskelijoista ilmoittivat tehneensä ”**omia juttuja**”.

Työpäivän ja koulupäivän rakenteiden erilaisuus havaittiin. Opiskelijat eivät pitäneet työpäivän rakenteen opettamista koulussa kovin tärkeänä. Vain runsas neljännes eri vuosikurskien opiskelijoista piti sen opettamista koulussa tärkeänä. Puolet pienryhmäopiskelijoista olisi mielestään hyötynyt työpäivän rakenteen opettamisesta. Työpaikkaohjaajat pitivät työpäivän rakenteen hahmottamista oppimisen kannalta tärkeänä.

Kaikki kokivat pitäneensä kiinni **aikatauluista**. Joka neljäs ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelija koki, että hänellä oli **eri säännöt** työaikojen noudattamisessa, kuin

muilla työntekijöillä. Toisen vuoden opiskelijoista jopa neljä opiskelijaa kymmenestä oli tätä mieltä. Pienryhmäopiskelijoista kaksi opiskelijaa kolmesta oli kolmantena vuonna noudattanut eri sääntöjä työaikojen suhteen kuin muut työntekijät. Tutkimus ei anna vastauksia siihen, oliko työaikojen yksilöllistämiseen syynä työmatkat, työsäöppimisen suunnitelma (TOPS), henkilökunnan oman työpäivän järjestely, mukavuustekijät, tavoitteiden mukaisten töiden vähyyt, tavoitteettomuus tai jokin muu syy. Työelämän **pelisäännöt** tuntuivat olevan vapaammat jos teki hyvää ja tarkkaa työtä.



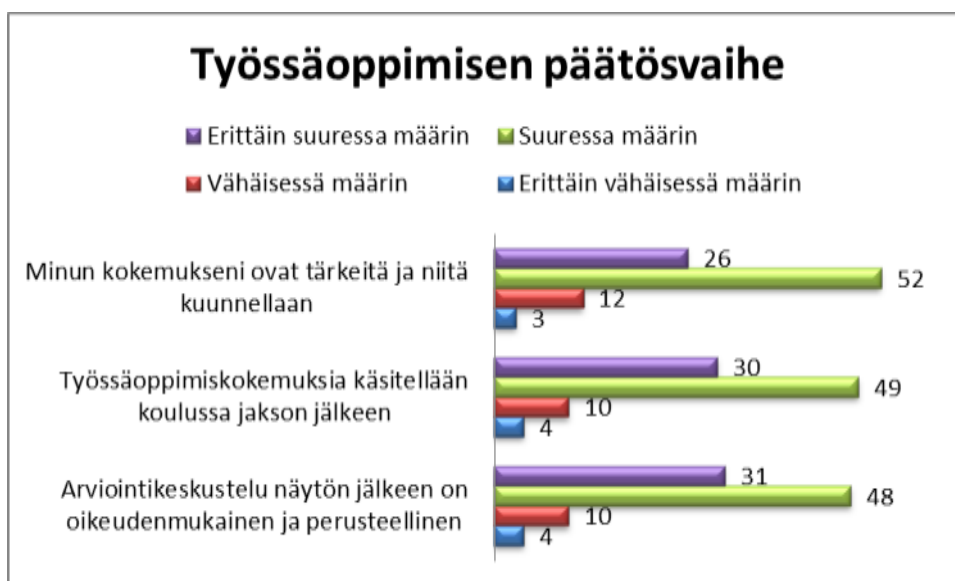
Kuvio 10. Kaikkien opiskelijoiden (n=93) vastaukset koskien työelämän pelisääntöjä

Työelämän **ulkoasuvaatimukset** poikkesivat koulun vaatimuksista. Ensimmäisenä vuonna kolme opiskelijaa neljästä piti niitä vain vähän samanlaisina. Kolmantena vuonna yhtäläisyyksiä löydettiin jo enemmän. Silloin kolme opiskelijaa neljästä piti niitä hyvin samanlaisina. Koulun ulkoasuvaatimuksia pidettiin tiukempina kuin työelämän ulkoasuvaatimuksia. Vaihtelua oli kuitenkin nähtävissä, mikä selittyy koulutuksen eri vaiheissa olevilla erilaisilla työssäoppimispaikoilla.

Hygieniavaatimusten suhteen oli selkeää epätietoisuutta. Opiskelijat eivät pystyneet arvioimaan, oliko vaatimustaso sama, tiukempi vai löysempi. Lupa **käyttää matkapuhelinta** työssäoppimispaikoissa jakautui melko tarkasti kahtia. Puolet opiskelijoista oli saanut käyttää matkapuhelinta, puolet ei. Samoin oli **musiikin kuuntelun** kanssa.

Puolet ensimmäisen vuoden opiskelijoista piti työelämän työpäiviä **kiireisempinä** kuin koulun työpäiviä. Käsitys työtahdin nopeudesta kasvoi opintojen edetessä. Kolmannen vuoden opiskelijoista jo yhdeksän opiskelijaa kymmenestä piti työtahtia kiireisempänä. **Työn laadun** vaativuuden kasvun koettiin noudattelevan työn kiireisyyden kanssa samaa linjaa. Tulosta voidaan pitää hyvänä, koska se liittyy selvästi tavoitteena olevaan vaatimustason kasvuun työssäoppimisjaksoilla.

Kaikkien vuosiluokkien opiskelijoista kaksi kolmesta oli sitä mieltä, että **työpaikkaohjaajalla** on riittävästi **aikaa ohjata** ja **antaa palautetta opiskelijalle**. Palautteen määrän todettiin pienenevän opiskelujen edetessä, mikä luonnollisesti ei ole hyvä asia. Opiskelijoista kolme neljästä oli sitä mieltä, että **opettaja käy työpaikalla** työssäoppimisjakson aikana riittävästi. Mikä kertoo työssäoppimisen resursseja olevan riittävästi.



Kuvio 11. Työssäoppimisen päätösvaihe (Juridis-eettinen vertaisuus)

Työssäoppimisen päätösvaiheessa **opettajilla** oli kaikkein eniten yksilöllisiä eroja ja ne tulivat myös esiin. Kaikki pitivät tärkeänä työssäoppimiseen **valmentamista**, koska sitä ei ollut sisällön ja rakenteen osalta ohjeistettu, vaihtelivat toteutukset suuresti. Valmentamiseen **käytetty aika** vaihteli 1-6 tuntiin. **Sisällöllisesti** asioita painotettiin hyvin eri tavoin ja sisällöt jopa vaihtelivat. Kaikki opettivat työssäoppimisen tavoitteet. Sopimus-, näyttösuunnitelma-, arviointi- sekä muut työssäoppimisen asiakirjat käytiin läpi yksityiskohtaisesti opiskelijoiden kanssa. Lisäksi lähes kaikki opettajat opettivat **työskentelyaikaan** ja **työturvallisuuteen** liittyviä asioita. Opintososiaalisia etuuksia kertasi, ja **työpäivän rakennetta** sekä **tapoja** opetti 11 opettajaa. 8 opettajaa valmensi opiskelijoitaan kohtaamaan **eri-ikäisiä** asiakkaita ja työtovereita. **Alais-taitoihin** opiskelijoitaan valmensi 10 opettajaa.

Kaikki opettajat pyrkivät soittamalla varmistamaan **työssäoppimisen käynnistymisen**. **Ohjaukseen** ovat työssäoppimisjakson aikana lähes yhdenmukaiset. Kaikki käsittelivät näillä käynneillä ammattiosaamisen näytön (amos-näytön) suunnittelun, ja kertoivat arviointikriteeristöt. Ohjaukseen etenivät kaikilla opettajilla: mitä, miten ja milloin kysymysten kautta. Näitä käynnejä ohjasi myös käytettävissä oleva resurssi. **Ongelmien yhteydessä** menttiin paikalle, mikäli asia ei ollut selvinnyt puhelimitse. **Amos-näyttöjen kesto** oli pääasiassa työvuoron mittainen. Joissakin tapauksissa se on voinut olla pitkäkestoisempi, esimerkiksi viimeisen viikon mittainen. Amos-näyttöjen keston vaikuttaa työssäoppimispaikan työtilanne, opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet tai tutkinnon osien erilaisuus.

Arviointitilanne noudatteli sovittua kaavaa lähes kaikkien opettajien osalta. Arviointipalaverissa opiskelija aloittaa itsearviointilla, työpaikkaohjaaja arvioi seuraavaksi opiskelijaa ja viimeisenä arvioi opettaja. Lyhyemmän uran tehneillä opettajilla oli poikkeamia. Yksi opettaja ei päättänyt itse arvosanasta.

Kaikki opettajat kertoivat vielä **arviointiasteikkoa**. Työssäoppimisessa **saatuja kokemuksia** hyödynnettiin palautekeskusteluissa ja opetuksessa hyvin eri laajuisesti.

Opettajasta riippuen työssäoppimisen kokemuksia käsiteltiin yhdestä kuuteen tuntiin.

Työpaikkaohjaajien mielestä keskeinen asia alaistaidoissa on **ohjeiden ja ohjauksen noudattaminen**.

Kyllä se on tärkeää. Todella tärkeää, koska ei työssäoppija osaa tehdä tosta vaan. Ohjeet on tehty sitä yksikköä varten ja asiakkaita varten. Meillä on ollut ainakin hyvät opiskelijat, jotka noudattavat ohjeita ja meidän keittiön pelisääntöjä. Tulevat töihin aina ajoissa. (Eräs työpaikkaohjaaja)

Eriyisopiskelijoista halutaan tietää. Rehellisesti kerrotaisiin kun on kyse erityistuen tarpeesta, jotta osaamme ohjata. Ei meidän tarvitse tietää mikä on vikana, mutta se miten ohjataan. Osaamme suhtautua häneen oikein. Meillä on myös vaitiolovelvollisuus! Jos emme tiedä, niin emme osaa suhtautua häneen ja emme osaa antaa hänelle hänen tarvitsemaansa ohjausta ja neuvoja. (Eräs työpaikkaohjaaja)

Työyhteisössä toimimista ja siihen liittyen **alaitaitoja** pidettiin tärkeinä opettaa jo koulussa. Opiskelijoiden todettiin yleisesti noudattavan hyvin pelisääntöjä. Työyhteisössä toimimiselle on välttämätöntä hyvien **käytöstapojen ja vuorovaikutustaitojen** hallinta. Opiskelijoiden käyttäytymiseen oltiin tyytyväisiä ja se mahdollistaa työssäoppimispaikoissa vuorovaikutustaitojen opetteluun.

Työturvallisuutta tulee opettaa jotta työpaikkojen työturvallisuusohjeisiin perehdyttäminen ymmärretään, eikä vaaratilanteita synny. Tämä asia oli kunnossa kaikkien työpaikkaohjaajien mielestä.

Työpaikkaohjaajien mielestä opiskelijoiden tulisi omata **itsenäiseen työskentelyyn** pystymisen perusasiat. Aluksi uudessa paikassa ohjataan, mutta ajan myötä rutiinit tulisi pystyä suorittamaan itsenäisesti. Toisaalta todettiin myös **tiimityöskentelytaitojen** olevan tärkeitä alan työpaikoissa.

Oma-aloitteisuus koettiin tärkeäksi, mutta sitä ei heti alussa vaadittu nuorelta. Oma-aloitteisuutta opetetaan työelämässä. **Opintososiaaliset edut** olivat opiskelijoilla hyvin tiedossa. **Kulkuyhteydet** vaikuttavat joissakin tapauksissa työaikojen muodostumiseen, mutta siitä ei ollut huomautettavaa.

SWOT-analyysi työelämäyhteistyön nykytilasta

Edellä esitellyt eri osapuolien vastaukset on analysoitu viemällä ne nelikenttään, josta ovat nähtävissä nykytilan vahvuudet ja kehittämiskohteet. Nelikentän osa-alueet käsitellään kuvion jälkeen.

Nelikenttäänalyysi Rasekon ja työelämäyhteistyön nykytilasta oppimisen tilassa		
Vertaisuudet	Vahvuudet	Heikkoudet
Olemassaolo	Opiskelijoiden oppiminen Sopeutuminen työelämään Työelämän tuntemus Työllistyminen Tuo vaihtelua opetukseen	Opiskelijoiden motivaatio-ongelmat Heikko itsearviointikyky estää oppimista Itsearvioinnin merkitystä omalle oppimiselle ei ymmärretä Tiedot to-paikoista on hiljaisena tietona Ohjauksen erilaisuus (mitä, miten) Työpaikkaohjauksen puutteet
Tietäminen	Oikeiden ammattitermien käyttö Ymmärrettävä palaute Vuorovaikutustaidot Opitaan tilannesidonaisuus kommunikaatiossa Selkeät asiakirjat	Ei varmisteta yhteistä käsitystä tavoitteiden, arvioinnin ja annetun palautteen osalta Ohjaava (koulussa) henkilökunta ei käytä aina oikeita termejä Some -tietoturva-asioita ei kaikki kertaa Palaute työpaikkaohjaajille unohtuu
Juridis-eettinen	Ammatin substanssin perusasiat on opetettu koulussa Käytös on kunnossa (koulussa) Hakeutumisvaiheen käytännöt ovat kunnossa Vastaanotto ja perehdytys (2. ja 3. v.) Opettajien tavoitettavuus Opiskelijat oppivat olemaan johdettavina Palautteen määrä ja laatu (1. ja 2. v.) Arviointitilanteissa kriteereiden ker- taus	Vastaanotto ja perehdytys (1. v. merkitystä ja tasoa ei täysin ymmärretä) Palautteen määrä vähenee 3. vuonna Työssäoppimisjakson valmennuksella on heikko vaikuttavuus Opiskelijoilla on eri säännöt kuin muilla työntekijöillä Opettajien erilaiset käytänteet (standardoimattomuus) kontaktitilanteissa Opiskelijoiden oma-aloitteisuuden puute Erityisistä ohjaustarpeista ei tiedoteta

Kuvio 12a. Nelikenttä Rasekon työelämäyhteistyön nykytilasta.

Rasekon työssäoppimisverkoston vahvuudet

Opiskelijat oppivat hyvin ja monipuolisesti ammattia useassa eri työpaikassa opiskelunsa aikana. Työelämässä osataan käyttää oikeita termejä ja opitaan vuorovaikutustaidot sekä kommunikoimaan eri tilanteissa huomioiden tilanteen luonne ja kanssaihmiset. Opiskelijat hallitsevat ammatin substanssin lisäksi hyvät käytöstavat ja toimimaan johdettavina työelämässä. Nämä vahvuudet tuottavat heille hyvän työllistyvyyden.

Opettajat tuntevat työelämän hyvin oman työkokemuksensa ja verkostoyhteistyön tuloksena. Heille työssäoppiminen on tervetullutta vaihtelua opetustyöhön. Selkeät työssäoppimisen asiakirjat auttavat hyvin toimivissa työssäoppimisen hakeutumisvaiheen käytännöissä ja koko työssäoppimisprosessin aikana, jolloin Rasekon opettajien tavoitettavuus on hyvä.

Työpaikkaohjaajien antama palaute on ymmärrettävää ja riittävää toisena ja kolmantena vuonna. He ottavat opiskelijat vastaan ja perehdyttävät heidät toisena ja kolmantena vuonna hyvin.

Rasekon työssäoppimisverkoston heikkoudet ja kehittämisehdotukset

Opiskelijoilla on motivaatio-ongelmia niin koulumuotoisessa opiskelussa kuin työssäoppimisjaksoillakin. Opiskelijat eivät pidä hyväksytyä tai arvioitua suoritusta riittävänä ulkoisena motivaatiotekijänä, ja siksi entistä enemmän tulisi löytää keinoja synnyttää sisäinen motivaatio työssäoppimiseen. Erilaiset havainnointikykyä ja omaaloitteisuutta kehittävät oppimismenetelmät, kuten esimerkiksi projektioppiminen, tukevat myös heikon itsearviointikyvyn kehittymistä. Heikko itsearviointikyky nykyisellään jopa estää oppimista.

Opettajilla on paljon hiljaista tietoa työssäoppimispaikoista ja niiden vahvuuksista sekä vahvistettavista osa-alueista. Tiedot tulee viedä rekistereihin, jolloin ne ovat yhteisesti kaikkien opettajien ja mahdollisesti myös opiskelijoiden käytettävissä. Oppilaitosten ohjaava henkilökunta tulee koulutuksen avulla saada mukaan entistä tiukemmin ohjaustyöhön. Tällöin heille avautuvat nykyistä paremmin oppilaitoksen

ydintehtävät ja alan tavoitteet, joihin kaikkien opetusta ja ohjausta antavien henkilöiden on sitouduttava. Opettajien antamalla valmennuksella ennen työssäoppimajaksoa on heikko vaikuttavuus. Siihen voidaan vaikuttaa ohjauksen mallintamisella, jolloin opettajien ohjauksen sisällöt yhtenäistyvät ja laatuero tasoittuvat. Siksi tulee ohjaukseen laatia myös some-turvaohjeet, jotka koskevat työssäoppimisessa tapahtuvaa opiskelua. Laadittavan mallinnuksen tulee sisältää varmennuskäytänteet yhteisen ymmärryksen varmistamiseksi, koskien työssäoppimisen tavoitteiden ymmärtämitä sekä palaute- ja arviointikäytänteitä.

Työpaikkaohjauksessa tulee varmistaa, että työpaikkaohjaaja ymmärtää ensimmäisen vuoden opiskelijan tason perehdyttämisessä, ohjauksessa, palautteen antamisessa ja arvioinnissa. Tähän on laadittava tukimateriaalia, joka luovutetaan työpaikkaohjaajien käyttöön. Osaamisen tason kohotessa on muistettava, että myös kolmannen vuoden opiskelija tarvitsee palautetta. Tämä on valmistuvalle opiskelijalle erittäin tärkeää. Työelämässä ei pidä olla eri sääntöjä opiskelijoilla ja muilla työntekijöillä. Eri sääntöjä ei pidä sallia, koska ne voivat jäädä malliksi työelämään siirryttäessä.

Nelikenttäänalyysi Rasekon ja työelämäyhteistyön nykytilasta oppimisen tilassa		
	Mahdollisuudet	Uhat
Olemassaolo	Ammatillisuuden kehittyminen havainnoimalla Yksilöllinen oppiminen/harjaantuminen Opiskelumotivaation löytyminen To-verkostossa toimiminen ja sen kehittäminen	Ohjauksen ymmärtämistä ei varmisteta Opiskelija ei tunne tavoitteita, eikä arviointikriteereitä Ei osata havainnoida Negatiivisen palautteen vaikutukset Ei opita uutta, harjaannutaan
Tietäminen	Uusien termien ja ammattisanojen oppiminen Hyvät vuorovaikutustaidot nopeuttavat työyhteisöön liittymistä (vähentää ulkopuolisuuden tunnetta) Palautteen antamiseen opiskelijan itsearviointia kehittävä ote	Ei ymmärretä tavoitteita, arviointikriteereitä, annettua palautetta Väärinkäsitykset → luottamuspula Kielelliset puutteet uhkaavat oppimista Arkuus, ulkopuolisuuden tunne estävät vuorovaikutuksen
Juridis-eettinen	Roolit selvemmiksi heti 1. vuonna Keittiöpäivän rakenteen ymmärtäminen nopeuttaa oppimista Oman työpanoksen merkittävyyden tiedostaminen Itsenäiseen työskentelyyn oppiminen Tiimityötaidot Tulevan työvoiman arvioinnin rekrytointia varten	Hakuvaiheen pelot → opintojen keskeyttäminen 1. vuoden lähtötasoa ei ymmärretä, pehdytys ja vastaanotto ei toimi Tavoitteita ei tunneta → työt ei vastaa tavoitteita Mallintamattomuus ja tilannevaraisuus heikentävät opiskelijan oikeusturvaa Arvioidaan to-jakson oppimista, ei amos osaamista

Kuvio 12b. Nelikenttä Rasekon työelämäyhteistyön nykytilasta.

Rasekon työssäoppimisverkoston mahdollisuudet

Opiskelijoille työssäoppiminen mahdollistaa yksilöllisen oppimisen ja harjaantumisen, joka ei ole aina mahdollista koulun ryhmäopetustilanteissa. Opiskelijan on helppompaa nähdä ja suhteuttaa oman työpanoksensa merkitys, työpäivän tai työyhteisön tekemään työkokonaisuuteen. Työssäoppiminen mahdollistaa myös ammatillisuuden (työote ja tapa työskennellä) kehittymisen havainnoimalla työyhteisöä, mikäli havainnointi menetelmänä osataan, ja ymmärretään sen merkitys oppimisen välineenä. Hyvät vuorovaikutustaidot mahdollistavat työssäoppimisessa nopean työyhteisöön liittymisen, ja siellä ohjatun oppimisen tiimityötaitoihin. Ammatillisessa koulutuksessa yksi suurimmista haasteista käytännön opetustyössä on, kun lähes lapsi täytyy saada sosiaalistumaan työelämän yhteisöön melko nopeasti. Tästä syystä vuorovaikutustaitoihin tulee kiinnittää suurta huomiota heti opiskelujen alkuvaiheessa. Erilaiset onnistuneet työssäoppimiskokemukset herättävät usein motivaation opiskeluun,

mikä mahdollistaa uusien oppimiskokemusten syntyminen ja tämä varmistaa sosiaalustumista työelämään.

Opettajille työssäoppiminen mahdollistaa työelämäverkostossa toimimisen ja sen kehittämisen. Se mahdollistaa myös ammattisanaston ja työmenetelmien päivittämisen. Työssäoppiminen tukee ohjaus- ja opetustyössä roolien selventämistä opiskelijoille heti opiskelun alkuvaiheessa. Oppilaitoksessa jo harjoitellaan olemaan johdettavina, koska työelämässä sitä edellytetään. Keittiöpäivän rakenteen (eri työprosessien ajoittuminen työpäivään) opettaminen helpottaa opiskelijoiden työpäivän hahmottamista erilaisissa työssäoppimispaikoissa.

Työpaikkaohjaajille työssäoppiminen mahdollistaa, jo ennakkoon työvoimaan tutustumisen ja arvioinnin, myöhempää rekrytointia ajatellen. Oikeat työelämän vuorovaikutus- työtilanteet, joissa reflektoidaan työsuorituksia, mahdollistavat opiskelijoiden itsearviointia kehittävän palautteen saamisen.

Rasekon työssäoppimisverkoston uhat

Opiskelijan oppimisen suurin uhka on, ettei hän tunne tavoitteita eikä arviointia. Tällöin hän ei tiedä mitä hänen tulisi oppia, saatu palaute tuntuu helposti väärältä, ja luottamus opettajaan ja työpaikkaohjaajaan katoaa. Kielelliset puutteet voivat uhata oppimista erityisesti silloin, kun opiskelija ei ole tottunut havainnoimalla kompensoimaan kielellistä heikkouttaan. Vieraskielisyyteen taas on apua helpommin tarjolla, koska kielelliset puutteet on ennakoitavissa. Opiskelijan arkuus voi estää vuorovaikutustilanteissa selviämistä ja johtaa ulkopuolisuuden tunteeseen. Joillakin opiskelijoilla on hakuvaiheessa niin suuria pelkoja, että ne johtavat opiskelujen keskeyttämiseen.

Opettajien antaman työssäoppimisen valmennuksen ymmärtäminen on varmistettava. Tällä hetkellä ohjauksen vaikuttavuus on huono. Toiminnan mallintamattomuus ja tilannevaraisuus heikentävät työssäoppimisen laatua ja sitä kautta myös tuottavuutta. Tilanne saattaa ajoittain vaarantaa myös opiskelijan oikeusturvan. Mikäli vas-

tuunjaot koulussa ja työelämässä opittavan välillä ei ole selvää, kuuluu työssäoppimispaikoilla arvokasta uudenoppimisen aikaa harjaantumiseen. Oppilaitoksessa ei ehditä paneutua huolella omaan osuuteen, kun siellä yritetään opettaa kaikki. Tämä vaarantaa myös arvioinnin, sillä opettajan muistikuva on oppimisvaiheen tasosta, kun taas työpaikkaohjaaja arvioi monen viikon harjaantumisen tulosta samassa asiassa. Näkemuserot ovat mahdollisia ja luotettavuus kärsii.

Työpaikkaohjaajien työskentelyn uhkista, negatiivisen palautteen antaminen on selkeästi haasteellisin. Opiskelijat arvostavat ja kunnioittavat työelämästä saamaansa palautetta. Negatiivisen palautteen saaminen koettiin vaikeampana työelämässä kuin koulussa. Tästä johtuen, palautteen pitää olla kriteeriperusteista, rehellistä, ja rakentavaa. Työpaikkaohjaajien tulee saada palautteen antamiseen opetusta. Samoin tarvitaan koulutusta ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tason ymmärtämiseen ja vielä kolmantenakin vuonna palautteen antamiseen. Tutkimuksen vastauksista kävi ilmi, että osa työpaikkaohjaajista arvioi mielellään koko (työssä)oppimisjaksoa, eikä suinkaan oppimisen päätteeksi saavutettua osaamista, joka on tavoitteena. Työssäoppimisjakson aikana tulee antaa ohjaavaa kriteeriperusteista palautetta, jonka avulla opiskelija pystyy kehittämään itseään. Tähän tarvitaan sekä opettajille että työpaikkaohjaajille päivityskoulutusta.

5.2 Työssäoppimisprosessin tarkastelu

Ennen jakson alkua

Työssäoppimista pidettiin erittäin tärkeänä ja tehokkaana oppimisympäristönä. Kuviassa 13 selvitetään opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta koulussa ja työelämässä esiteetyjen väittämien avulla.



Kuvio 13. Oppiminen koulussa ja työelämässä (n=93).

Työpaikkaohjaajat pitivät opiskelijan yhteydenottoa työssäoppimisaikaan ensiarvoisen tärkeänä. Jopa siinä määrin välttämättömänä, että erityisopiskelijoiden kohdalla vaadittu selvitys ohjaustarpeesta kumoutui. Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että opiskelijan on itse soitettava ja sovittava käynti työssäoppimisaikaan. Tätä perusteltiin kokemuksen kerryttämiseksi, jota tarvitaan myöhemmin työnhaun yhteydessä. Toisaalta yhtä ehdoton vaatimus on erityistuesta informoimiseen, jota pidettiin puutteellisena. Opettajan soittoa ennen työssäoppijan yhteydenottoa ei pidetty tarpeellisena. Yksi työpaikkaohjaaja piti yhteydenottoa hyvänä erityistukea tarvitsevan kohdalla. Ensimmäisen yhteydenoton suorittamista sähköpostilla työssäoppimisaikaan, pidettiin nykyaikaan sopivana vaihtoehtona. Siinä yhteydessä tulisi sopia soittoajankohdan, jossa sovitaan tapaaminen.

Siitä, tuleeko opettajan kertoa työpaikkaohjaajalle työssä oppimisen tavoitteista, oltiin montaa mieltä. Yhden työpaikkaohjaajan mielestä ei tarvitse kertoa, koska tavoitteet on luettavissa sopimuksesta. Toisen työpaikkaohjaajan mielestä opiskelijan tulee olla sen verran kiinnostunut omasta oppimisestaan, että kykenee kertomaan tavoitteet. Kolmas työpaikkaohjaaja oli opettajan kerronnan kannalla, koska opiskelijat eivät niitä kuitenkaan osaa kertoa. Häntä oli eniten askarruttanut ammattiosaamisen näyttöjen suorittaminen. Kaikki pitivät opiskelijan tuomia, tavoitteisiin ja arviointiin liittyviä, asiakirjoja hyvänä tapana toimia.

Opettajan pyrkimystä ohjata opiskelijat heille sopiviin työssäoppimispaikkoihin pidettiin tärkeänä niissä kahdessa työssäoppimispaikassa, joissa on eniten erityistukea tarvitsevia opiskelijoita. Kolmas paikka, jossa on pääasiassa perusopetuksen nuoria, ei asiaa nähty tärkeänä. Kaksi kolmesta työpaikkaohjaajasta piti tärkeänä, että opettajat tuntevat työssäoppimispaikat hyvin ja pystyvät tältä osin maksimoimaan onnistumisen kokemukset opiskelijalle. Työpaikkarekisteri on puutteellinen, joten lyhyellä työkokemuksella olevat opettajat ovat eriarvoisessa asemassa tämän asian suhteen.

Jakson aikana

Sitä, että opettaja käy ensimmäisellä käynnillään tarkasti läpi työssäoppimisen asiakirjat, pidettiin tärkeänä. Sitä ei kuitenkaan tehdä työpaikkaohjaajien mielestä riittävästi. Tässä on nähtävissä mallintamisen tarvetta prosessinohjaukseen.

Erityisistä ohjaustarpeista ja tarvittavista menetelmistä tiedottamista pidettiin tärkeänä. Työpaikoilla ei aina ole mahdollista resursoida erityisohjaukseen, eikä välttämättä ole osaamistakaan. Ohjaustarpeista ei anneta informaatiota riittävän avoimesti. Tämä osa-alue tulee mallintaa yhdessä työpaikkaohjaajien kanssa ja vakioida osaksi prosessia. Nykyisellään opiskelija ottaa yhteyttä vain työelämän toiveesta ja vaatimuksesta. Opettajan odotetaan ottavan yhteyttä vasta työssäoppimisen käynnistyttyä, jolloin on myöhäistä keskustella erityisistä ohjaustarpeista. Opiskelijat suhtautuvat yleensä myönteisesti, keskusteluun heidän ohjaustarpeistaan.

Opettajan tulee olla tavoitettavissa saman päivän aikana, kun häneen otetaan yhteyttä. Työpaikkaohjaajat ja opiskelijat ovat kokeneet, että opettajat ovat olleet hyvin tavoitettavissa. Kaikki työpaikkaohjaajat varaavat aikaa opettajan käyntiin, ja sitä pidettiin tärkeänä. Myös opettajat pitävät ajan varaamista tärkeänä, mutta heidän mielestään se ei aina toteudu pienissä ja kiireisissä yrityksissä.

Pidettiin tärkeänä, että opettajalla oli tarvittaessa mahdollisuus tulla antamaan ohjausta työssäoppimispaikalle. Tosin todettiin, ettei sellaista tilannetta ole vielä ollut.

Yksi työpaikkaohjaaja oli varauksetta opettajan ohjausmahdollisuuden kannalla. Heidän yrityksensä ottaa hyvinkin haasteellisia opiskelijoita pienryhmistä työssäoppiin, ja apu on ajoittain tarpeen. Vastauksissa oli selvästi tulkittavissa kokemus tai sen puuttuminen, erityistukea tarvitsevien ohjauksesta. Opettajien antaman erityistuen määrittely on erittäin tärkeää, koska työelämällä ei ole määrittelystä oikeaa kuvaa.

Kaikkien osapuolien mielestä työpaikkaohjaajan tulee varmistaa perehdyttäminen. Nimetyt työpaikkaohjaajat tulee varmistaa, että paikalla on aina joku joka neuvoo, jos hän itse ei ole läsnä. Yhden työpaikkaohjaajan vastauksista ilmeni, että perehdyttäminen tapahtuu ensimmäisenä aamuna. Tämän jälkeen perehdyttämisen omaksuttamista ei varmenneta. Kyseisessä paikassa on kuitenkin useampi kuin yksi koulutettu työpaikkaohjaaja, jolla varmistetaan koulutetun henkilön läsnäolo ja ohjaus. Kaikki osapuolet pitivät työpaikkaohjaajan sitoutumista opiskelijan ohjaukseen ehdottoman tärkeänä. Koulutettua työpaikkaohjaajaa tärkeämpänä pidettiin sitä, ettei opiskelijaa jätetä koskaan yksin.

Palaute ja arviointi

Arviointi koettiin erittäin tärkeäksi osaksi työssä tapahtuvaa oppimista. Kaikki työpaikkaohjaajat paneutuivat arviointikriteeristöön ennen arviointia. Opiskelijoille arviointikriteeristö oli opetettu jo koulussa.

Kaksi kolmesta työpaikkaohjaajasta oli sitä mieltä, että opettajia ei tarvita ammatinosaamisen näyttöihin, riittää kun opettaja tulee arviointitilaisuuteen. Yksi työpaikkaohjaaja koki opettajan läsnäolon voivan olla ”ihan hyväkin asia”. Opettajat halusivat olla mukana ammatinosaamisen näyttöissä, resurssien vähyyksensä rajoittaa kuitenkin osallistumismahdollisuuksia.

Kaikki työpaikkaohjaajat tekevät ammatinosaamisen näytön arvioinnin heti näytön jälkeen. Osa heistä antaa karkean palautteen heti suorituksen jälkeen, ja tarkentavat

arviointiaan sitten arviointikeskustelussa. Kukaan ei jätä arvioinnin tekoa arviointikeskusteluun, vaan siinä tehdään korkeintaan tarkennuksia jo aiemmin laadittuun arviointiin. Opiskelijat sen sijaan, saamastaan ohjeistuksesta huolimatta, jättävät usein itsearviointiin vasta arviointikokoukseen. He kokevat itsearviointin hankalaksi.

Saman koulutuksen käyneillä työpaikkaohjaajilla oli havaittavissa selkeä ero arvioinnin kohteesta. Kaksi kolmesta arvioi suunniteltua ammatinosaamisen näyttöä, ja yksi koko työssäoppimisjaksoa. Arviointikeskustelussa on mukana opettaja, joten tässä yhteydessä ei käy ilmi, vaikuttaako koko työssäoppimisjakson arviointi amos-näytön arvosanaan ja onko näin vaarana loukata opiskelijan oikeusturvaa. Amos-näyttöä edeltävän työskentelyn tulee mahdollistaa työelämän oppimisympäristössä tapahtuva oppiminen. Amos-näytössä arvioidaan oppimisprosessin tuloksena syntynyttä osaamista, ei oppimisprosessia. Opiskelijan laatima amos-näytön suunnittelu koetaan vaikeaksi, ja työpaikkaohjaajat toivovat, että se voitaisiin aloittaa aiemmin. Nykyisellään suunnittelu tehdään tai tarkastetaan opettajan ohjauksen yhteydessä, joka ajoittuu suunnilleen puoliväliin top-jaksoa.

Arviointitilanteessa kerrataan arviointiasteikko aina, mutta kertauksen tarkkuudessa on suuria opettajakohtaisia eroja. Työpaikkaohjaajilla on myös eri näkemyksiä arviointiasteikon kertaustarkkuuden suhteen. Yksi työpaikkaohjaaja toivoi todella tarkkaa kriteeristön läpikäyntiä (kriteeriperusteista arviointia) ja toinen piti sitä rasittavana. Kolmannen mielestä kertaus on vain toimiva käytäntö, mutta hän ei ottanut kantaa kriteeristön läpikäynnin tarkkuuteen. Opettajilla ei ole tästä ohjeistusta, joten yksilöllisyys näkyy käsittelyssä. Opiskelijoiden oikeusturvan kannalta, arvioinnin tulee olla kriteeriperusteista osaamisen arviointia.

Tutkimuksessa opiskelijoiden fokus työssäoppimisessa oli selkeästi itsessä, omissa haluissa ja kyvyissä. Opettajien asenne työssäoppimiseen oli positiivinen, mutta selkeä ”identiteettikriisi” oli havaittavissa ohjauksenvastuun siirron osalta. Työpaikkaohjaajien ohjauksen ja palautteenannon osaamista keuhuttiin, ja samaan aikaan heidän arviointitaitoja epäiltiin. Työpaikkaohjaajat käsittelivät teemaa opiskelijoiden kautta,

ei niinkään opettajien, oppilaitoksen tai heidän omien halujensa tai motiivinsa kautta.



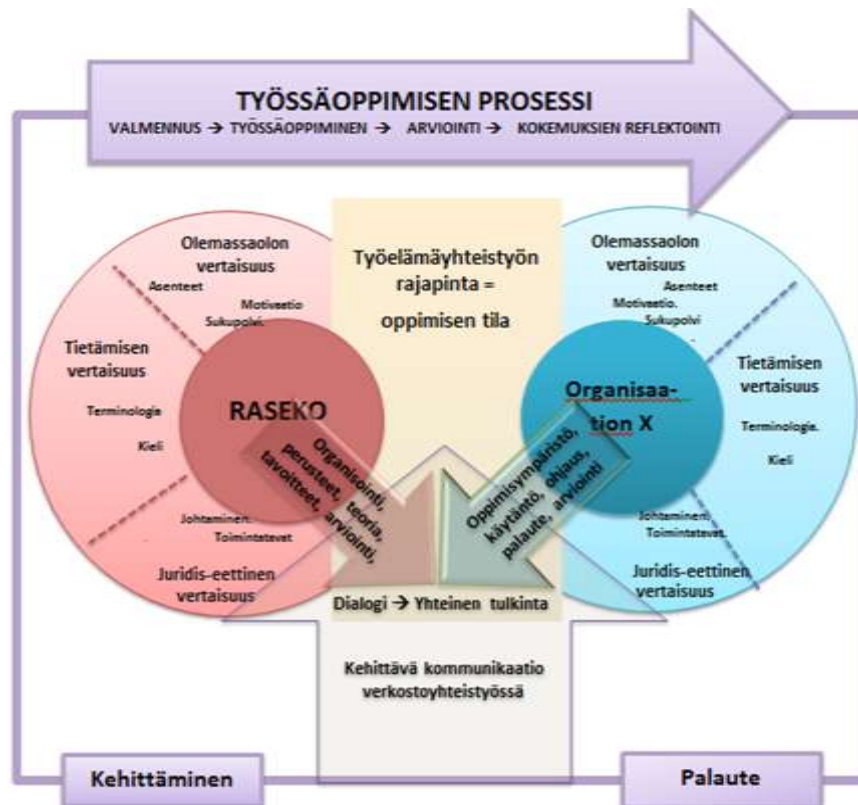
Kuvio 14. Työssäoppimisen päätösvaihe

Oppilaitoksessa tapahtuva työssäoppimiskokemuksen päätösvaiheen käsittely on ohjeistettu vain asiakirjojen dokumentoinnin osalta. Se miten oppimiskokemuksia tarkastellaan tai käsitellään yhdessä opiskelijoiden kanssa, on jokaisen opettajan oma asia. Tämä purkuvaihe tulee myös ohjeistaa, etteivät opiskelijat menettäisi vertaisoppimisen kokemusta eri työssäoppimispaikkojen tarjoamista mahdollisuuksista. Toisaalta myös negatiivisten kokemusten ammatillinen käsittely on erittäin tärkeää.

5.3 Kehittäminen oppimisen tilassa

Kehittämisen edellytys on, jokaisen tutkinnon osan osalta, selkeä vastuiden ja tehtävien määrittely verkostoyhteistyössä. Oppimisen tila, jossa opiskelijoiden oppiminen tapahtuu, rakentuu oppilaitoksen työssäoppimisen organisoinnista yhteistyössä työelämän kanssa. Toimiakseen yhteistyö edellyttää koko prosessin mallintamisen, siitä tiedottamisen ja arvioinnista vastaamista. Rasekossa kehittämiskohteena on prosessin päivitys, ja tarkennetut vastuunjaot sen eri vaiheisiin. Oppilaitos vastaa kaikkien tutkinnon osien ammattitaitovaatimusten ja tavoitteiden selvittämisestä sekä en-

nalta määriteltyjen sisältöjen opettamisesta opiskelijoille. Työssäoppimispaikka tarjoaa aidon oppimisympäristön työyhteisöineen, valittujen sisältöjen oppimiseen ja elinikäikäisen oppimisen avaintaitojen harjaannuttamiseen. Näitä ovat oppiminen ja ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus ja yhteistyötaidot, terveys, turvallisuus ja toimintakyky sekä ammattietiikka. Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat saadun palautteen rakentavuus, opettajan ja työpaikkaohjaajan asenteet kaikissa prosessin vaiheissa, ja ohjauksessa käytettävän kielen konkreettisuus, mikä osaltaan helpottaa yksiselitteistä ymmärtämistä ja auttaa itsearvioinnin suorittamista. Eri sukupolven kuuluminen ei ole opiskelijoille ongelma.



Kuvio 15. Verkostoyhteistyössä toteutettava työssäoppimisprosessin kehittäminen, kuvattuna yhden organisaation ja oppilaitoksen välisenä tapahtumana.

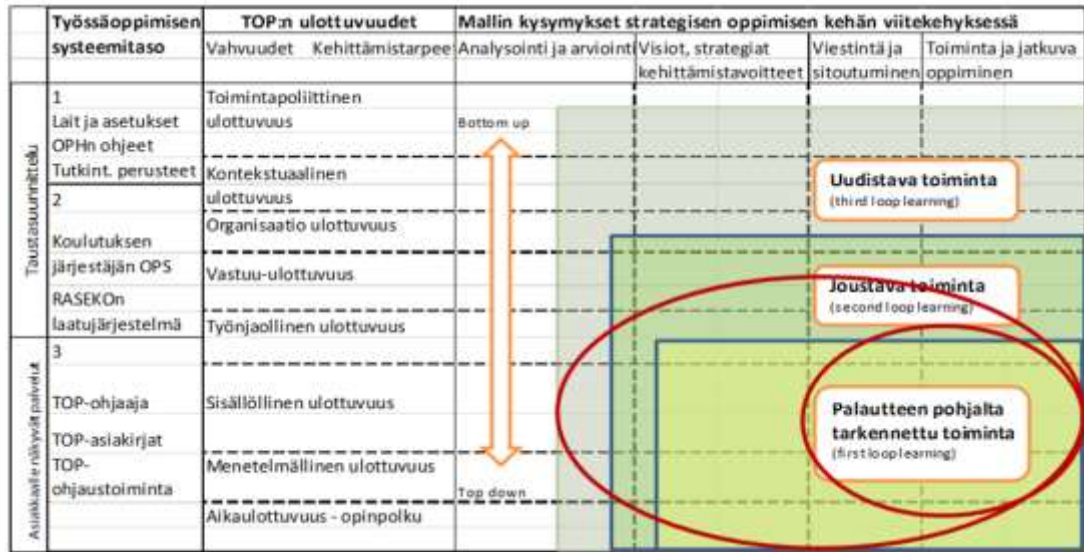
Työssäoppimisen yhteistyössä, kun kummatkin sopimusosapuolet tuovat sovitut elementit oppimisen tilaan, syntyy aitoa verkostoyhteistyönä tuotettua opetusta ja

ohjausta. Tämä mahdollistaa opiskelijan ammattitaidon kasvun ja ammatillisuuden kehittymisen. Yhteistyö oppimisen tilassa edellyttää kaikilta osapuolilta aitoa dialogia, jonka kultaiset säännöt ovat, puhu suoraan, kuuntele, kunnioita toisen mielipidettä ja odota (älä puhu päälle). Näin on mahdollista saada yhteinen tulkinta asioille, joka mahdollistaa kehittävän kommunikaation ja verkostoyhteistyössä tapahtuvan työssäoppimisen kehittämisen. Tämä oppimisen tilassa tapahtuva oppiminen toistuu jokaisen opiskelijan kohdalla Rasekossa kolmesta viiteen kertaan eri työpaikoissa eri opettajien ohjauksessa. Opettajien kohdalla vuosittain viidestä kahteenkymmeneen työssäoppimispaikkaan. Vuosittain yhteistyöverkostosta on kerättävissä runsaasti informaatiota työssäoppimisen kehittämiseksi. Eri koulutusjärjestäjät kehittävät toimintaansa myös omien kumppanuusverkostojensa sisällä, muun muassa hankeyhteistyössä.

5.4 Kehittäminen työssäoppimisen verkostomallissa (TOVE-mallissa)

Varsinainen kehittämistyö resursoidaan ja tehdään valtaosaltaan oppilaitosorganisaation eri tasoilla. Kehittämistyön perustana ovat oppimisen tilasta nousseet työssäoppimisen ohjauksen kehittämistarpeet. Tarkentaakseen ja uudistaakseen toimintaansa oppilaitosorganisaatio on kerännyt palautetta (kuvion 16 pienempi kehä). Eri osapuolilta saadut palautteet analysoidaan, ja arvioidaan niistä syntyvät kehittämistarpeet, joista laaditaan organisaatiolle kehittämistavoitteet. Jo tässä vaiheessa sitoutuminen edellyttää avointa keskustelua eri tasoilla kehittämistoimenpiteistä.

Palautteen pohjalta tarkennetun toiminnan osa-alueeseen kuuluu myös työssäoppimisen visiot ja strategiat, joihin liittyy määräystasoisia asioita. Tutkintojen perusteiden toteuttamiseen liittyvää ohjeistusta ovat koulutuksen järjestäjän vastuulottuvuuteen kuuluvat työssäoppimisen laatuohjeistukset. Näihin liittyvät kehittämistoimenpiteet toteutetaan joustavan toiminnan osa-alueella (kuvion 16 suurempi kehä).



Kuvio 16. Kehittäminen työssäoppimisen ohjauksen verkostomallissa (TOVE-mallissa).

Alakohtaisten muuttujien huomioiminen ohjauksen laadinnassa tarkoittaa tutkinnon perusteiden uudistumisen kautta tulevia muutostarpeita mm. työssäoppimisen keston, sisältöihin ja sitä kautta eri osapuolien koulutustarpeisiin. Nämä harvemmin toteutettavat muutokset ovat opetussuunnitelmiin ja niiden toteutustuunnitelmiin tehtäviä muutoksia. Ne vaikuttavat työssäoppimisprosessin eri vaiheiden ohjeistuksia koskeviin päivityksiin laatujärjestelmässä sekä työssäoppimisen laajuuteen ja resursointiin. Toiminnan taloudellisuuden ja uskottavuuden näkökulmasta tarkasteltuna ne ovat kumppanuuksissa merkittäviä tekijöitä. Nämä kehittämistehtävät ovat ajankohtaisia keväällä 2015.

Tarkennuksia tehdään myös työpaikkarekisteriin, jonne pyritään tallentamaan nykyinen olemassa oleva hiljainen tieto työssäoppimispaikoista. Tarvetta on myös asiakirjojen, ohjaus- ja palautteenkeräysmateriaalien luomiselle. Rasekon ensimmäisiin kehittämiskohteisiin kuuluu vuosittainen palautteen kerääminen työssäoppimisverkostolta. Jo suppeampikin palautteen kerääminen antaa käsityksen kehittämistarpeista oppimisentilassa toteutuvasta toiminnasta. On luotava järjestelmä, jossa saadun palautteen vaikuttavuudesta tiedotetaan kumppaneita. Nykytilassa työpaikkaohjaajat eivät juuri saa palautetta työnsä vaikuttavuudesta tai sen koetusta laadusta.

Palaute vaikuttaa kuitenkin kaikkien motivaatioon ja asenteeseen verkostoyhteistyössä.

Toiminnan uudistamisesta seuraa väistämättä tiedon levittämisen ja kouluttamisen tarve. Kaikilla opiskelijoiden oppimisen kanssa tekemisissä olevilla henkilöillä täytyy olla sama käsitys toiminnasta ja sitoutuminen sen toteuttamiseen. Hyvin usein kehittäminen tapahtuu hankerahoitteisesti, ja silloin kehittämistoimenpiteiden levittäminen ulottuu omien ja yhteisten työssäoppimiskumppaneiden lisäksi toisiin koulutusorganisaatioihin. Uusien toimintamallien tai vanhojen mallien kehittäminen voi vaatia koulutusta eri osapuolille ja/tai koulutus- ja tukimateriaalien laatimista. Palautekeskustelujen ja -kyselyjen avulla voidaan varmistaa osapuolien tyytyväisyys.

Seuraava työssäoppiminen on taas totuuden paikka, jonka jälkeen saadun palautteen avulla voidaan taas kehittää toimintaa. Näin saadaan pysyvä perustavoitteeseen ja osaamisen tuottamiseen sidottu dialogi toimimaan koulutuksen muuttuvassa kentässä.

6 Pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin Rasekon verkostoyhteistyön nykytilaa ja kehittämistarpeita työssäoppimisen kontekstissa. Tutkimusosan kyselyt ja haastattelut tehtiin Monenlaiset oppijat työelämässä eli M.O.T.- hankkeessa. Tarkoituksena oli hyödyntää saatua aineistoa myös erilaisten työelämässä tapahtuvien oppimiskäytäntöjen löytämiseksi. Nykytilan kartoituksen avulla löytyivät keskeiset kehittämistehtävät hanketyöhön, jossa tutkimuksen tuloksia on alettu hyödyntämään jo ennen tämän työn valmistumista.

Tutkimuksessa käytetty oppimisen tilan tarkastelu kolmesta eri vertaisuusnäkökulmasta antoi kattavasti tietoa nykytilasta ja sen kehittämistarpeista. Työssäoppimisen ohjauksen verkostomalli (TOVE-malli) auttoi hahmottamaan, millä tasolla ja keiden

vastuulla eri kehittämistehtävät ovat. Tutkimuksesta saadut kehittämiskohteet voidaan näin sijoittaa verkostomalliin ja tuottaa tutkimuksen tilaajalle toimenpide-ehdotuksia eri verkostoyhteistyön vastuualueille.

Olemassaolon vertaisuus (motivaatio, asenteet, sukupolvi) toi esiin toisena opiskeluvuonna tapahtuvan motivaation notkahduksen. Ensimmäisenä vuonna opiskelijoiden kokemattomuus ja innokkuus voisivat olla paremmin hyödynnettävissä, jos ennen työssäoppimista tapahtuvaan valmennukseen kiinnitetään enemmän huomiota ja opetetaan itsearviointia. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemattomuutta ei oikein täysin ymmärretä myöskään työelämässä. Pehdyttämiseen on paneuduttava eri tavoin, ja kokemuksia on reflektoitava runsaasti. Yhdessä tehtävä kokemusten vaihto työssäoppimisjakson jälkeen varmistaa myös negatiivisten kokemusten käsittelyn. Jo näillä toimilla voidaan ylläpitää motivaatiota ja oikeaa asennetta. Nuorille työkavereiden eri-ikäisyys ei ollut mikään ongelma. Kolmantena vuonna nuoria motivoi halu mitata omaa työelämävalmiutta.

Tietämisen vertaisuuden (kieli ja terminologia) osa-alueella voitiin todeta, että vuorovaikutus toimii hyvin työtilanteissa, mutta oppimiseen liittyvät termit ja kieli koettiin hankaliksi. Arviointikriteeristöjä ja tavoitteita osattiin lukea, mutta ei ymmärretty, ”mitä tekemällä” tavoitteet saavutetaan. Työssäoppimisen asiakirjoja pidettiin yleisesti selkeinä ja helppolukuisina. Työtehtävien opinnollistaminen ja arviointikriteerien avaaminen sekä itsearvioinnin opettaminen nousivat keskeisiksi kehittämistarpeiksi kaikille osapuolille. Alan substanssi osataan opettaa, työssäoppimisen valmennuksessa onnistutaan vuorovaikutustaitojen ja käytöksen opettamisessa, mutta ei onnistuta oppimaan oppimisen opettamisessa parhaalla mahdollisella tavalla.

Juridis-eettinen vertaisuus (toimintatavat ja johtaminen) on selkein kehitettävä osa-alue. Siihen sisältyvä koulutuksen järjestäjän kehittämisvastuu käsittää koko prosessin kehittämisen. Prosessi toimii melko hyvin nykyiselläänkin, mutta kaipaa tarkennuksia ja lisäohjeistuksia varmistamaan toimintojen tasalaatuisuuden prosessin eri vaiheissa. Tutkinnon perusteiden uudistamisen yhteydessä määritetään tutkinnon

osittain ne ammattitaitovaatimukset, jotka on tarkoitus opiskella työssäoppien. Tavoitteisiin ja arviointikriteereihin liittyvä käsitteistö muutetaan uudistuksen yhteydessä osaamisperusteiseksi, selkokieliseksi työksi. Työssäoppimisprosessin mallintaminen ja eri vaiheiden ohjeistaminen selkeyttää verkostoyhteistyötä ja lisää kumppaneiden tyytyväisyyttä. Yhteistyön onnistumista edesauttaa osaltaan palautejärjestelmän luominen, muutoksista tiedottaminen ja erilaisten tukimateriaalien laatiminen työelämän tarpeisiin sekä oman henkilökunnan kouluttaminen. Yhteistyötä tehdään dialogissa. Samat epäkohdat on jo havaittu ja niihin on pyritty löytämään ratkaisuja mm. Pohjosen (2001, 169), Hulkarin (2006, 161-162) ja Lasosen (2001, 104-105) tutkimuksissa.

Tekemisen haasteet ja tulosten hyödyntäminen

Kyselytutkimuksen vastausten taulukointi oli haasteellista, koska väittämät oli strukturoitu eri kohderyhmille, eivätkä ne olleet suoraan keskenään yhteneviä. Kyselytutkimuksen väittämien määrällinen supistaminen ja fokuointi olisi selkeyttänyt analysointivaihetta, kaikilla vertaisuusalueilla. Aineisto tuotti kuitenkin runsaasti ja monipuolisesti tietoa sekä perusopetuksen, että erityisopetuksen työssäoppimisen kehittämiseen. Tämä oli mahdollista, koska aineistoa käsiteltiin perusopetuslähtöisesti, eikä kokonaisotantana. Erityisopiskelijoiden tuomat poikkeamat käsiteltiin erikseen. Luonnollisesti tämä lisäsi myös työtä aineiston analysointi vaiheessa, mutta tuotti hyvin käyttökelpoista tietoa organisaation tarpeisiin. Työpaikkaohjaajien määrä olisi voinut olla runsaampi. Valitut työpaikkaohjaajat edustivat kuitenkin hyvin organisaation työelämäverkostoa. Puutteena voidaan nähdä, että mukana ei ollut yhtään kouluttamatonta työpaikkaohjaajaa, vaikka heitä on alalla runsaasti.

Tapaustutkimukselle tyypillisesti tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, vaikka niissä on nähtävissä yhtenevää useiden tutkimusten kanssa. Tutkimus tuotti kuitenkin aineistoa, jonka avulla luotiin yleistettävissä olevia työvälineitä työelämässä olevien työtehtävien opinnollistamiseen. Ammattitaitovaatimuksia on lähdetty avaa-

maan konkreettisiksi osaamisiksi eri työtehtävissä. Työanalyysilomakkeen avulla kartoitetaan työssäoppimispaikkojen tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Kartoitus mahdollistaa tutkinnon osien ammattitaitovaatimusten kohdentamisen aiempaa paremmin työssäoppimisjaksoille. Osaamispisteisiin sidotusta, osaamisperusteisesta opetuksesta ja työssäoppimisesta tullaan varmasti tulevaisuudessa tekemään runsaasti tutkimuksia, myös työssäoppimisen näkökulmasta.

LÄHTEET

- A 6.11.1998/811. Asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta. Viitattu 23.2.2014.
Valtion säädöstietopankki Finlex.
[Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811), ajantasainen lainsäädäntö.
- Alasoini, T., Korhonen, S-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. & Suominen, K. 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Raportteja 50. Helsinki: Työministeriö.
- Ammatillisen perustutkinnon perusteet. 2010. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto. Vaasa: Opetushallitus.
- Baum, T. 2006. Skills and training for the hospitality sector: a review of issues. *Vocational Education & Training* Vol. 54:3, 343 – 364. Viitattu 29.6.2014.
[Http://dx.doi.org/10.1080/13636820200200204](http://dx.doi.org/10.1080/13636820200200204).<http://www.jamk.fi/kirjasto>, Nelli-portaali, Taylor & Francis Group.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. 2004. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Vocational Education & Training* Vol. 56:4, 523 – 538. Viitattu 29.6.2014.
[Http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820400200268](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820400200268).
[Http://www.jamk.fi/kirjasto](http://www.jamk.fi/kirjasto), Nelli-portaali, Taylor & Francis Group.
- Cervai, S., Cian, L., Berlanga, A., Borelli, M. & Kekäle, T. 2013. "Assessing the quality of the learning outcome in vocational education: the Expero model", *Journal of Workplace Learning* Vol. 25: 3, 198 – 210. Viitattu 6.3.2014.
[Http://dx.doi.org/10.1108/13665621311306565](http://dx.doi.org/10.1108/13665621311306565). [Http://www.jamk.fi/kirjasto](http://www.jamk.fi/kirjasto), Nelli-portaali, Emerald Group.
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. 2007. Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational. *Vocational Education & Training* Vol. 55:4, 471– 498. Viitattu 29.6.2014.
[Http://dx.doi.org/10.1080.13636820300200240](http://dx.doi.org/10.1080.13636820300200240). [Http://www.jamk.fi/kirjasto](http://www.jamk.fi/kirjasto), Nelli-portaali, Taylor & Francis Group.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Triangelaatio kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Viitattu 19.10.2014.
[Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/).
- Grönroos, K. 1998. Nyt kilpaillaan palvelulla. 4. p., uud. p. Porvoo: WSOY.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.– 8. painos. Vantaa: Tammi.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere. Viitattu 3.5.2014. [Http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67622/951-44-6845.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67622/951-44-6845.pdf?sequence=1). TamPub.

Ions, K. & Minton, A. 2012. Can work-based learning programmes help companies to become learning organisations? Higher Education, Skills and Work-Based Learning Vol. 2: 1, 22 – 32. Viitattu 3.2014. [Http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/20423891211197712](http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/20423891211197712). [Http://www.jamk.fi/kirjasto](http://www.jamk.fi/kirjasto), Nelli-portaali, Emerald Group Publishing Limited.

Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. HAMKin julkaisu 2/2009. Hämeenlinna: HAMK julkaisu.

Kirk, J. & Miller, M.L. 1986. Reliabiliteetti. Luku 3.3.2 kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Viitattu 19.10.2014. [Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/).

Korkala, S. 2010. Luottamuksen ilmeneminen alueellisissa yhteistyöverkostoissa. Akateeminen väitöstutkimus. Turun yliopisto. Turku. Viitattu 4.3.2014. [Http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59477/AnnalesC298Korkala.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59477/AnnalesC298Korkala.pdf?sequence=1).

Korkala, S. 2012. Toimivan verkoston tunnuspiirteet – rakennusaineena luottamus ja sosiaalinen pääoma. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti 02/03 2012. Viitattu 4.3.2014. [Https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2012/03/02/toimivan-verkoston-tunnuspiirteet-rakennusaineena-luottamus-ja-sosiaalinen-paaoma/](https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2012/03/02/toimivan-verkoston-tunnuspiirteet-rakennusaineena-luottamus-ja-sosiaalinen-paaoma/).

Koulutuksen verkkosivusto. OKM. Viitattu 23.2.2014. [Http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi).

L 21.8.1998/631 Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Viitattu 23.2.2014. Valtion säädöstietopankki Finlexin sivuilla. [Http://www.finlex.fi/fi](http://www.finlex.fi/fi), ajantasainen lainsäädäntö.

L 21.8.1998/630 Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 23.2.2014. Valtion säädöstietopankki Finlexin sivuilla. [Https://www.finlex.fi](https://www.finlex.fi), ajantasainen lainsäädäntö.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Helsinki: Opetushallitus.

Lawy, R. 2010. "Young people's experiences of vocational education and training (VET)", *Education + Training* Vol. 52:5, 427 – 437. Viitattu 16.4.2014.
[Http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00400911011058361](http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00400911011058361).
[Http://www.jamk.fi/kirjasto](http://www.jamk.fi/kirjasto), Nelli-portaali, Emerald Group.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. *Yrittävä elämänsenne*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Möller, K., Rajala, A. & Svan, S. 2004. *Tulevaisuutena liiketoimintaverkot. Johtaminen ja arvonluonti*. Tampere: Teknologiateollisuus.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Offord University Press.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 34. Helsinki: Jyväskylän yliopisto.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. *Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. 1. – 2. painos 2010. Porvoo: WSOYpro.

OKM. 2011. *Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011 – 2020*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:9. Viitattu 18.3.2014.
[Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr09.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr09.pdf?lang=fi).

Opetushallitus. 2006. *Opettajan työelämäosaamisen opinnot 23 op. Perusteet opetushenkilöstön täydennyskoulutukselle*. Moniste 18/2006. Viitattu 5.10.2014.
[Http://www.oph.fi/download/49226_tyoelamaosaamisen_opinnot.pdf](http://www.oph.fi/download/49226_tyoelamaosaamisen_opinnot.pdf).

Opetushallitus. 2010. *Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto 2010*. Määräys 3/011/2010. Vaasa: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2011. *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon tilannekatsaus 2010*. Raportit ja selvitykset 2011:21. Viitattu 8.10.2014.
[Http://www.oph.fi/download/137177_Ammatillisten_perustutkintojenperusteiden_seka_valmistavien_ja_valmentavien_koulutusten_opetussuunnitelmien_perusteiden_toimeenpanon_tilannekatsaus_2010.PDF](http://www.oph.fi/download/137177_Ammatillisten_perustutkintojenperusteiden_seka_valmistavien_ja_valmentavien_koulutusten_opetussuunnitelmien_perusteiden_toimeenpanon_tilannekatsaus_2010.PDF).

Opetushallitus. 2012. *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano*. Ammatillisena peruskoulutuksena ja näyttötutkintona. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Viitattu 18.3.2014.
[Http://www.oph.fi/download/142550_Ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano.pdf](http://www.oph.fi/download/142550_Ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano.pdf).

- Opetusministeriö. 2005. Suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja ammattiosaamisen näytöistä.
[Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/omakkeet_ja_paeaetokset/paeaetokset/suositus_tyoepaikalla_tapahtuvasta_oppimisesta_ja_ammattiosaamisen_naeytoeistae/liitteet/suomiSUOSITUS.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/omakkeet_ja_paeaetokset/paeaetokset/suositus_tyoepaikalla_tapahtuvasta_oppimisesta_ja_ammattiosaamisen_naeytoeistae/liitteet/suomiSUOSITUS.pdf).
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöstudkimus. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimuslaitos. Hämeenlinna. TamPub. Viitattu 19.3.2014.
[Http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67485/951-44-5238-0.pdf?sequence=1](http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67485/951-44-5238-0.pdf?sequence=1).
- Poikela, E. 2005. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Tampereen yliopisto. TamPub. Viitattu 25.2.2014.
[Http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68262/luottamusta_luova_kehityskeskustelu_2005.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68262/luottamusta_luova_kehityskeskustelu_2005.pdf?sequence=1).
- RASEKO intranet. OPS – yhteinen osa 2014. Viitattu 6.10.2014.
[Https://intranet.raseko.fi/Opetussuunnitelmat/Opetussuunnitelma_yhteinen%20osa_YH%2020.5.2014.pdf](https://intranet.raseko.fi/Opetussuunnitelmat/Opetussuunnitelma_yhteinen%20osa_YH%2020.5.2014.pdf).
- Rasku, S. 2014. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittäminen: säädösmuutokset. Uudistuksia ammatilliseen peruskoulutukseen – tiedotus- ja keskustelutilaisuus. Helsinki 16.1.2014. Viitattu 6.10.2014.
[Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet2/Helsinki_1612014_Rasku_TUTKE2.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet2/Helsinki_1612014_Rasku_TUTKE2.pdf).
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssäoppimiseen. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilasto. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ajankäyttötutkimus, verkkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 11.10.2014. [Http://www.stat.fi/til/yaakay/kas.html](http://www.stat.fi/til/yaakay/kas.html).
- Tonet – Työssä oppimisen tietopalvelu, verkkojulkaisu. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.11.2014. [Http://www.edu.fi/tonet](http://www.edu.fi/tonet).
- Tuomi, Sajajärvi. 2002. Triangulaatio kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Viitattu 19.10.2014. [Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/).
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

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

Valkokari, K. 2009. Yhteisten tavoitteiden ja jaetun näkemyksen muodostuminen kolmessa erityyppisessä verkostossa. Akateeminen väitöstutkimus. Tampereen teknillisen yliopisto. Valtion tekninen tutkimuskeskus. Viitattu 18.2.2014. [Http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2009/P715.pdf](http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2009/P715.pdf).

Vesalainen, J. & Kempas, M. 2002. Kehittämisen tavoitteet, odotukset ja koetut tulokset. Työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 22. Helsinki: Työministeriö.

Yin 1994, 1 – 3; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001. Luku 5.5 kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Viitattu 11.10.2014. [Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/).

LIITTEET

- Liite 1. Opiskelijoiden kysely
- Liite 2. Opettajien kysely
- Liite 3. Työpaikkaohjaajien haastattelu
- Liite 4. Opiskelijoiden väittämien aineistokoonti
- Liite 5. Opettajien väittämien aineistokoonti

Liite 1. Opiskelijakysely



Opiskelijakysely

Kyselyn avulla selvitetään työssäoppimisen nykytilaa omalla alallasi RASEKO:ssa. Tarkoituksena on kehittää tulevan vuoden aikana työssäoppimiskäytänteitä, varmistamaan entistä paremmin ammattitaidon saavuttaminen.

Vastaukset ovat nimettömiä ja tutkimuksessa niitä käsitellään alakohtaisesti, ei koulutalokohtaisesti.

NAOn ja RAO:n HotRaCa-alojen toimiltoja yhtenäistetään ja siihen jätettyä tarvitaan myös koulutalokohtaista tietoa.

Vastaamalla voit vaikuttaa!

1. Sukupuoli *

Nainen Mies

2. Minkä vuoden opiskelija olet? *

1. vuoden

2. vuoden

3. vuoden

3. Kumman alan opiskelija olet? *

HotRaCa-ala

SoTe-ala

4. Opiskeletko pienryhmässä? *

En

Kyllä

Lue huolellisesti jokainen väittämä ja valitse neljästä vaihtoehdosta se, joka parhaiten kuvaa käsitystäsi asiasta. Jos et löydä sinun käsitystäsi kuvaavaa vaihtoehtoa, niin valitse se, mikä parhaiten kuvaa käsitystäsi. Laita lyhyt kommentti avoimeen vastaus-tilaan asiasta.

5. Miksi työssäoppimaan? *

Väittämä pitää paikkansa

	erittäin vähäisessä määrin	vähäisessä määrin	suuressa määrin	erittäin suuressa määrin
Opin hyvin koulussa, kun minua opetetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin työelämässä paremmin, kuin koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelkään lähteä työssäoppimisjaksolle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluaisin opiskella enemmän työssäoppien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan lähteä työssäoppimaan varmistaakseni, olenko oppinut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan lähteä työssäoppimaan oppiakseni uutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan näyttää työssäoppimalla, kuinka hyvä olen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan mennä työssäoppimaan saadakseni työpaikan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jännitän työssäoppimispaikan hakua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin tekemään työtä eri-ikäisten ihmisten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssäoppimassa opin juttelemaan eri-ikäisten ihmisten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hakeudun työssäoppimispaikoissa ikäisteni seuraan (jos mahdollista), koska silloin viihdyn paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkaverin iällä ei ole väliä minulle, kunhan on kiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan osaavan työkaverin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen olevani tasavertainen työssäoppimispaikalla, omissa tehtävissäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen olevani työssäoppimispaikalla ulkopuolinen, ylimääräinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn työssäoppimisessa arvioimaan omaa oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin kehittämään työpaikalla osaamistani ihan itse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän tärkeänä työpaikalla saamaani palautetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negatiivinen palaute työpaikalla tuntuu pahemmalta, kuin koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan tietää mitä osaan ja mihin pitäisi vielä panostaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan kuulla, miten kehittyisin taitavammaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kirjoita mieleesi tulleita asioita väittämistä. Mikä väittämä ja miksi ei oikein sopinut? *

7. Puhuminen ja sanasto työelämässä

	erittäin vähäisessä määrin	vähäisessä määrin	suuressa määrin	erittäin suuressa määrin
Työssäoppimispaikoissa on sama ammattisanasto kuin koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koneista ja laitteista ym. työvälineistä ja asioista käytetään samoja nimiä kuin koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työmenetelmistä käytetään samoja nimiä, kuin koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikki raaka-aineet/tarvikkeet ovat tuttuja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän työssäoppimisen tavoitteet (ne ovat helppo lukuiset) lukuiset)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän työssäoppimisen tavoitteet, koska ne on selvitetty ennen työssäoppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän arviointikriteeristöt ja osaan arvioida niiden perusteella osaamistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on ammattiosaamisen näytön toteuttamisesta selkeä käsitys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun on helppo ymmärtää työssäoppimispaikoissa, mitä minulta odotetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun puhettani (yleiskieltä) ymmärretään helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En puhu työssäoppimispaikalla samalla tavalla, kuin kavereiden kavereiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn keskustelemaan kaikkien työkavereiden kanssa yhtä hyvin työasioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn keskustelemaan esimiehen kanssa hyvin ja ymmärrän mitä hän tahtoo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työpaikkaohjaaja ei oikein ymmärrä työssäoppimisen tavoitteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En saa tehdä tavoitteiden mukaisia töitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän minulle annetun palautteen ja osaan muuttaa toimintaani sen avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työpaikkaohjaaja ja minä ymmärrämme samalla tavalla ammattiosaamisen näytön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja ja minä ymmärrämme samalla tavalla ammattiosaamisen näytön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja ja työpaikkaohjaaja ymmärtävät samalla tavalla ammattiosaamisen näytön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun on helppo ymmärtää arvioinnissa saamani palaute	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että minut ymmärretään oikein, kun arvioin itseäni arviointikeskustelussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saamani palaute vastaa saamaani arvosanaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Kirjoita mieleesi tulleita asioita väittämistä. Mikä väittämä ja miksi se ei oikein so-
pinut?

9. Toimintatavat

Väittämä pitää paikkansa

	erittäin vähäisessä määrin	vähäisessä määrin	suuressa määrin	erittäin suuressa määrin
Otan vastuun omasta oppimisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän millaisia työtehtäviä minun pitäisi tehdä top-jaksolla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arviointikriteerit opiskellaan ennen top-jaksoa koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän tyydyttävän, hyvän ja kiitettävän erot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on selvää, miten otan yhteyttä työssäoppimispaikkaan (hakuvaiheessa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän kenelle soitan tai ketä menen tapaamaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja on ohjannut minut hyvin esittäytymiskäynnille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan riittävästi ohjeita opettajalta työssäoppimispaikalle menoa varten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minut on otettu hyvin vastaan työpaikoilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensimmäisenä päivänä on opastettu talon tavoille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työpaikkaohjaaja on selvittänyt minulle tavoitteiden mukaiset tehtävät tulevalle jaksolle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Kirjoita mieleesi tulleita asioita väittämistä. Mikä väittämä ja miksi se ei oikein sopinut? *

11. Kirjoita tekstikenttään viisi (5) asiaa/taitoa, jotka opit viimeksi työssäoppimisjaksoilla. Esim. leipomaan, kärsivällisyyttä, tiskaamaan, tarjoilemaan, annostelemaan.

Liite 2. Opettajakysely



Kysely opettajille

Kyselyn avulla selvitetään työssäoppimisen nykytilaa omalla alallasi RASEKOssa. Tarkoituksena on kehittää tulevan vuoden aikana työssäoppimiskäytänteitä varmistamaan entistä paremmin opiskelijoiden ammattitaitovaatimusten saavuttaminen.

1. Kauanko olet opettanut? *

- 0-5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-20 vuotta
 yli 20 vuotta

2. Onko sinulla työssäoppimisen ohjaamiseen oph:n määrittämää koulutusta? *

- Työssäoppimisen kehittäminen
 Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen
 Opettajan työelämäjakso
 Alakohtainen työelämäosaaminen

3. Kerro lyhyesti: a) kuinka kauan olet ohjannut työssäoppimista? b) kuinka montaa opiskelijaa ohjaat vuosittain? c) minkä tutkinnon osien työssäoppimista olet ohjannut?

*

Lue huolellisesti jokainen väittämä ja valitse neljästä vaihtoehdosta se, joka parhaiten kuvaa käsitystäsi asiasta. Jos et löydä sinun käsitystäsi kuvaavaa vaihtoehtoa, niin valitse se, mikä parhaiten kuvaa käsitystäsi. Laita lyhyt kommentti avoimeen vastaustilaan asiasta.

4. Työssäoppimisesta *

Väittämä pitää paikkansa

	erittäin vähäisessä määrin	vähäisessä määrin	suuressa määrin	erittäin suuressa määrin
Pidän koulumuotoista opetusta tehokkaampana, kuin työssäoppimista	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työssäoppimisessa on hyvä harjoitella koulussa opittuja asioita	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työssäoppimisessa pitää olla omat sisältönsä, joita on koulussa opeteltu	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>

Pidän työssäoppimisen ohjauksesta	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Pidän työelämäverkostoissa toimimisesta	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Opin itsekin työpaikoilla käydessäni	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työpaikkaohjaus tuo vaihtelua vuoteen	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Opettaisin mieluummin koulussa	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Tunnen työssäoppimispaikkojen toiminnot ja vaatimukset	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työpaikkaohjaajat ovat alansa ammattilaisia	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työpaikkaohjaajat ovat taitavia ohjaajia	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työpaikkaohjaajat osaavat käsitellä opiskelijoita yksilöinä	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Saan työpaikkaohjaajilta uusia näkökulmia omaan ohjaukseenikin	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Opiskelijat saavat hyvää ja rakentavaa palautetta arviointikeskusteluissa työpaikkaohjaajilta	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Opiskelijoiden saama palaute ei ole ammattitaitovaatimukseen liittyvää jakson aikana	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työpaikkaohjaajat antavat liian helposti hyviä ja kiitettäviä arvosanoja	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Työpaikkaohjaajat arvioivat mielestäni helposti henkilöä, ei osaamista	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>

5. Mikä on mielestäsi:

- 1.) vahvuutesi työssäoppimista ohjaavana opettajana toimiessasi? (Vahvuuteni on ...kokemus)
- 2.)mitä taitoja sinun tulisi kehittää työssäoppimiseen liittyen? (Haluaisin ohjata ...parempi) *

6. Kieli ja termistö *

Väittämä pitää paikkansa

	erittäin vähäisessä määrin	vähäisessä määrin	suuressa määrin	erittäin suuressa määrin
Kouluopetuksessa käytetään aina oikeita termejä koneista, laitteista ja työvälineistä	1	1	1	1
Työmenetelmistä keskustellaan aina ammattitermein opetuksen yhteydessä	1	1	1	1
Myös oppilaitoksessa työskentelevä ohjaava henkilöstö käyttää oikeita termejä ohjaustilanteissa	1	1	1	1

Työ- ja taukoaikoihin liittyvät käsitteet opetetaan opiskelijoille	1	r	1	1
Opiskelijoille opetetaan, miten he keskustelevat ottaessaan yhteyttä puhelimitse työssäoppimispaikkaan	1	r	r	1
Opiskelijoille opetetaan, miten heidän tulee käyttäytyä ja puhua mennessään tutustumiskäynnille työssäoppimispaikkaan	1	1	1	r
Opiskelijoille opetetaan vuorovaikutustaitoja ennen työssäoppimisjaksoa	1	1	r	1
Mikäli opiskelijan kielenkäyttö ei ole asiallista, häntä ei lasketa työssäoppimaan	1	r	1	1
Opiskelijoille ohjeistetaan mitä Facebookissa ja muualla muualla sosiaalisessa mediassa voi työssäoppimisesta kertoa	1	r	1	1
Opiskelijat ymmärtävät arviointikriteeristön sisällön	1	1	r	1
Opiskelijat ymmärtävät mitä heidän tulisi oppia työssäoppimisjaksolla	1	1	r	1
Opiskelijat pystyvät ammatilliseen keskusteluun työssäoppimispaikoissa	1	1	r	1
Kielelliset puutteet eivät rajoita opiskelijoiden työtehtävistä suoriutumista työssäoppimispaikoissa	1	r	1	1
Arviointikeskustelussa varmistan, että olen itse ymmärtänyt kuulemani arvioinnit (opiskelijan ja työpaikkaohjaajan) oikein				
Arviointikeskustelussa varmistan, että opiskelija on ymmärtänyt saamansa palautteen	r	r	r	1

7. Mitä valmiuksia opiskelijoilla tulisi olla, jotta he saisivat mahdollisimman suuren annin työssäoppimisesta? *

8. Toimintatavat ja johtaminen *

Väittämä pitää paikkansa

	erittäin vähäisessä määrin	vähäisessä määrin	suuressa määrin	erittäin suuressa määrin
Pidän tärkeänä valmentaa opiskelijat työssäoppimisjaksolle	r	r	r	r
Käytän aikaa valmentamiseen 1-3 tuntia	r	r	r	r
Käytän aikaa valmentamiseen 4-6 tuntia (op etustuntia)	r	r	r	r
Opetan työssäoppimisen tavoitteet opiskelijoille	r	r	r	r
Opetan ammattiosaamisen näyttöön liittyvät asiat opiskelijoille	r	r	r	r
Opetan/kertaan työturvallisuusasiat opiskelijoille	r	r	r	r

Opetan/kertaan työskentelyaikaan liittyvät asiat opiskelijoille	r	r	r	r
Varmistan, että kaikki tietävät opintososiaaliset etuutensa työssäoppimisjakson ajalle	r	r	r	r
Valmennan opiskelijoita työelämän työpäivän rakenteeseen ja tapoihin liittyvät asiat, eri liikeideat huomioiden	r	r	r	r
Valmennan opiskelijoita kohtaamaan eri-ikäisiä tyotovereita	r	r	r	r
Valmennan opiskelijoita alustaitoihin	r	r	r	r
Käyn sopimus-, näyttösuunnitelma-, arviointi- ja muut työssäoppimisen asiakirjat opiskelijoiden kanssa läpi yksityiskohtaisesti	r	z	z	z
Pyrin varmistamaan opiskelijan ja työssäoppimispaikan yhteensopivuuden vaikuttamalla tarvittaessa opiskelijaan keskustelemalla	r	r	r	r
Varmistan soittamalla työssäoppimisen onnistuneen käynnistymisen	r	r	r	r
Käyn aina ongelmatilanteissa/tarvittaessa työssäoppimispaikoissa	r	r	r	r
Hoidan ongelmat puhelimitse	r	r	r	r
Annan opiskelijoille henkilökohtaista ohjausta työssäoppimispaikoilla tarvittaessa/niin toivottaessa	r	r	r	r
Varaan aikaa näytönohjauskäyntiin 15-30 minuuttia	r	r	r	r
Varaan aikaa näytönohjauskäyntiin 31-60 minuuttia	z	z	z	z
Varaan aikaa näytönohjauskäyntiin yli tunnin	z	z	z	z
Näytönohjaus käynnillä yleensä kuuntelen mitä on suunniteltu ammattiosaamisen näytöksi	r	r	r	r
Ohjaus etenee: mitä, miten, milloin kysymysten kautta ja varmistaa yhteisen käsityksen ammattiosaamisen näytöstä	r	z	z	z
Käymme yhdessä arviointikriteeristön kohdat ja tasot läpi näytönohjauskäynnillä	r	x	x	r

9. Miten varmistat oman työelämäosaamisesi? *

10. Mainitse mielestäsi viisi (5) tärkeintä asiaa, jotka opiskelijat oppivat työssäoppien. *

11. Kumpaa arviointiasteikkoa käytät mieluummin *

O Numeerista (1-3)

O Kirjallista (tyydyttävä, hyvä, kiitettävä)

12. Miten kehittäisit työssäoppimista? *



Liite 3. Työpaikkaohjaajien haastattelu

Yrityksen kuvailutiedot

1. Henkilökunnan määrä
2. Ruokailijoiden määrä
3. Keittiön toiminnot (toiminta-ajatus)
4. Kuinka paljon työssäoppijoita on vuosittain?
5. Onko useampia ohjattavia yhtä aikaa?

Vastaajan kuvailutiedot

6. Kuinka kauan vastaaja on ollut alalla?
7. Kuinka kauan vastaaja on toiminut työpaikkaohjaajana?
8. Onko vastaajalla työpaikkaohjaajakoulutus?
9. Kuinka monta koulutettua työpaikkaohjaajaa työpaikassa on?

10. Seuraavaksi luetellaan työelämässä vaadittavia ominaisuuksia ja taitoja. Mitä valmiuksia

11. Koulun tulisi antaa/korostaa työssäoppijoille etukäteen? Miten tärkeinä pidät seuraavia väittämiä?

- Keittiöpäivän rakenteen hahmottaminen
- Ammattilaisuuden / ammatillisen käytöksen hallinta
- Täsmällisyys ja luotettavuus
- Osaa seurata työpäivän etenemistä ja katsoa kelloa
- Ruoanvalmistuksen taito
- Siivous ja keittiöhygieniosaaminen
- Omavalvontaosaaminen
- Elintarviketuntemus
- Asiakaspalveluosaaminen (tarjoilu ym. palvelutilanteet)
- Koneiden ja laitteiden käytön hallinta
- Osaa kysyä, kun ei tiedä
- Halu oppia
- Pystyy itsenäiseen työskentelyyn
- Pystyy tiimityöskentelyyn
- Noudattaa ohjeita
- On oma-aloitteinen
- Omaa hyvät käytöstavat
- Haluaa palvella
- Tulee toimeen kaiken ikäisten työkavereiden ja asiakkaiden kanssa

12. Mitä muuta haluaisit sanoa (tulee mieleen aiheesta)?

(alle viivaa) Mitkä väittämät ovat mielestäsi tällä hetkellä kunnossa, eivätkä vaadi erityistä kehittämistä. (Tarkennuksia/perusteluita?):

13. Yhteinen kieli ja ymmärtäminen työssä ja arvioinnissa (tietämisen vertaisuus)

Koulussa on opetettu oikea termistö
 Oppilaitoksessa on käytetty oikeita termejä (ammattikieltä)
 Työaikoja ja sopimuksia koskevat asiat on selvitetty koulussa
 Opiskelijat ymmärtävät mitä ammatillisella käytöksellä tarkoitetaan
 Opiskelijat pystyvät kohteliaaseen vuorovaikutukseen keskustelemalla työyhteisössä ja asiakaspalvelussa
 Opiskelijat osaavat viestiä ammatillisesti puhelimesta (miten vastataan ja puhutellaan asiakasta)
 Opiskelijat osaavat ammatillisen s-postiviestinnän
 Opiskelijat osaavat teitillä
 Opiskelijat eivät kiroile
 Opiskelijat ymmärtävät arviointikriteeristön sisällöt
 Opiskelijat ymmärtävät työssäoppimisjakson tavoitteet
 Opiskelijat osaavat arvioida itseään
 Opiskelijat ymmärtävät itsearviointin merkityksen omalle oppimiselleen
 Opiskelijat osaavat ottaa palautetta vastaan ja korjata toimintaansa sen perusteella

14. Mitä muuta haluaisit sanoa (tulee mieleen aiheesta)?

15. (alle viivaa) Mitkä väittämät ovat mielestäsi tällä hetkellä kunnossa, eivätkä vaadi erityistä kehittämistä. (Tarkennuksia/perusteluita?):

16. Toimintatavat ja johtaminen osa-alue (eri osapuolien toimintaa kuvaavia väittämiä top-prosessissa)

Opiskelijan tulee ottaa itse yhteyttä puhelimitse ja sopia tapaamisesta työssäoppimisen aloittamiseksi
 Opiskelijan tulisi ottaa yhteyttä s-postilla
 Opettajan tulisi soittaa ensin ja kertoa opiskelijan toiveesta tulla työssäoppimaan ko. yritykseen
Opettajan tulee kertoa työssäoppimisen tavoitteista ja arvioinnista
 Opiskelijan tuomat arviointiasiakirjat ja selitys työssäoppimisen tavoitteista sekä arvioinnista on hyvä tapa toimia
 Työturvallisuutta opetetaan koulussa
 Työpaikan turvallisuuteen perehdytetään työpaikalla
 Opiskelijat ovat selvillä omista opintososiaalisista eduistaan
 Opiskelijaa valmennetaan koulussa kohtaamaan eri-ikäisiä työtovereita ja asiakkaita
 Opettaja pyrkii ohjaamaan opiskelijat heille sopiviin top-paikkoihin (huomioiden vaatavuus ja taidot)
 Opiskelijoita opetetaan alustaitoihin
 Opettaja käy tarkasti läpi työssäoppimiseen liittyvät asiakirjat käydessään
 Opettaja on kertonut erityisistä ohjaustarpeista ja tarvittavista menetelmistä etukäteen.

Opettaja on tavoitettavissa aina
Opettaja tulee antamaan henkilökohtaista ohjausta opiskelijalle, jos sitä tarvitaan
Opettajan tulisi olla näytössä mukana
Työpaikkaohjaaja on sitoutunut opiskelijan ohjaamiseen
Työpaikkaohjaaja varmistaa työpaikkaan perehdyttämisen
Työpaikkaohjaaja tai joku muu nimetty ammattilainen on aina käytettävissä työpaikalla
Koen arvioinnin tärkeäksi osaksi työssä tapahtuvaa oppimista
Paneudun ennen näyttöä arviointikriteeristöön
Varaan aikaa opettajan käynteihin
Teen opiskelijan näyttöarvioinnin arviointitilanteessa (näytön välittömässä yhteydessä/päätteeksi)
Teen arvioinnin vasta yhteisessä arviointikeskustelussa
Arviointikeskustelussa käymme vielä läpi arviointiasteikkoa.

17. Mitä muuta haluaisit sanoa (tulee mieleen aiheesta)?

18. (alle viivaa) Mitkä väittämät ovat mielestäsi tällä hetkellä kunnossa, eivätkä vaadi erityistä kehittämistä. (Tarkennuksia/perusteluita?):

19. Millaisena koet Rasekon ja yrityksesi yhteistyön toimivuuden?

a) Mikä on mielestäsi hyvää?

b) Mikä vaatisi kehittämistä?

20. Miten kehittäisit verkostoyhteistyötä?

Liite 4. Opiskelijakysely (perustutkinto-opiskelijat)

1. Sukupuoli

Vastaajien määrä: 76

	Minkä vuoden opiskelija olet?		
	1. vuoden (N=4)	2. vuoden (N=33)	3. vuoden (N=39)
Nainen	4	25	30
Mies	0	8	9

2. Minkä vuoden opiskelija olet?

Vastaajien määrä: 76

	Minkä vuoden opiskelija olet?		
	1. vuoden (N=4)	2. vuoden (N=33)	3. vuoden (N=39)
1. vuoden	4	0	0
2. vuoden	0	33	0
3. vuoden	0	0	39

3. Opiskeletko pienryhmässä?

Vastaajien määrä: 76

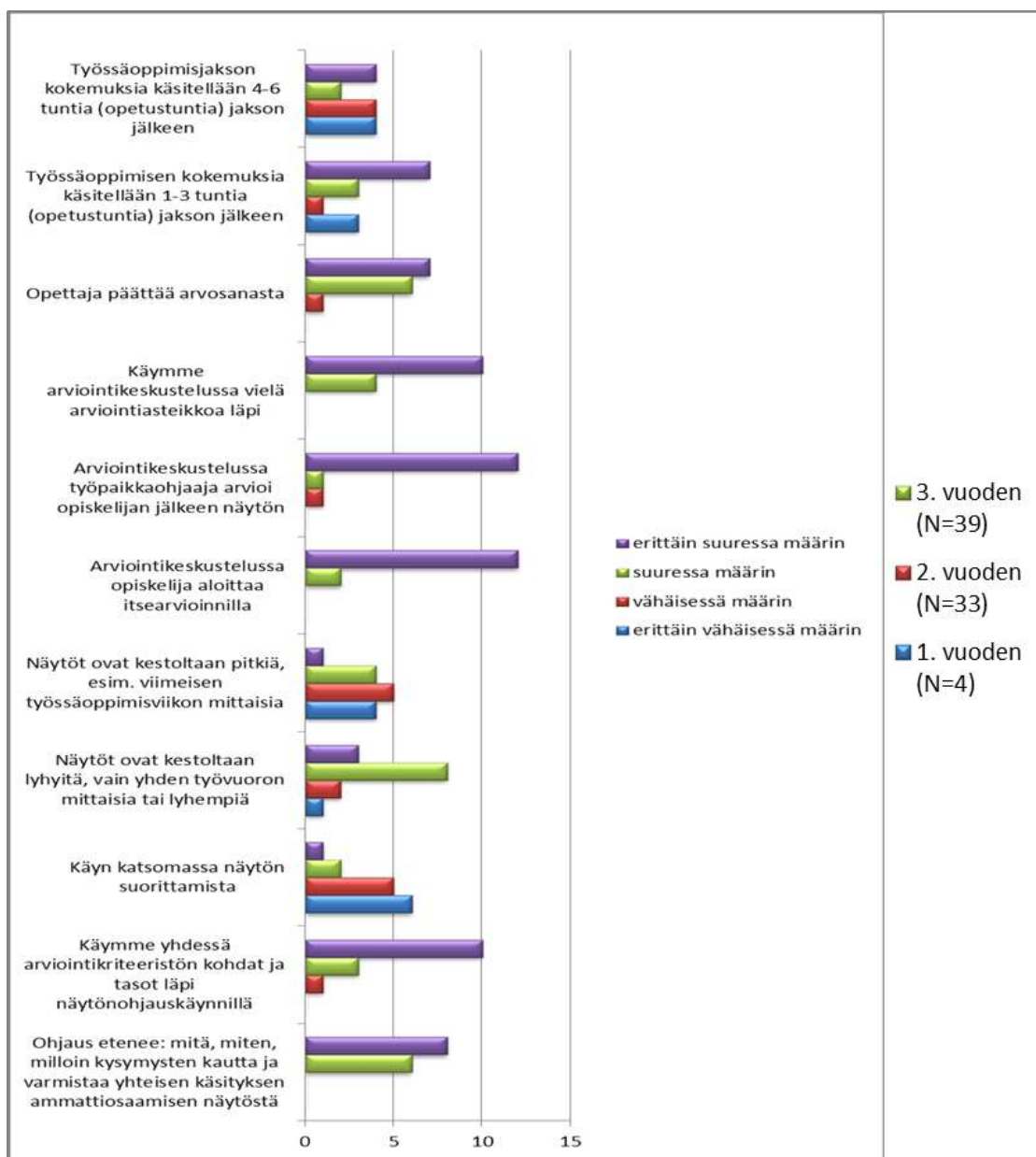
	Minkä vuoden opiskelija olet?		
	1. vuoden (N=4)	2. vuoden (N=33)	3. vuoden (N=39)
En	4	33	39
Kyllä	0	0	0

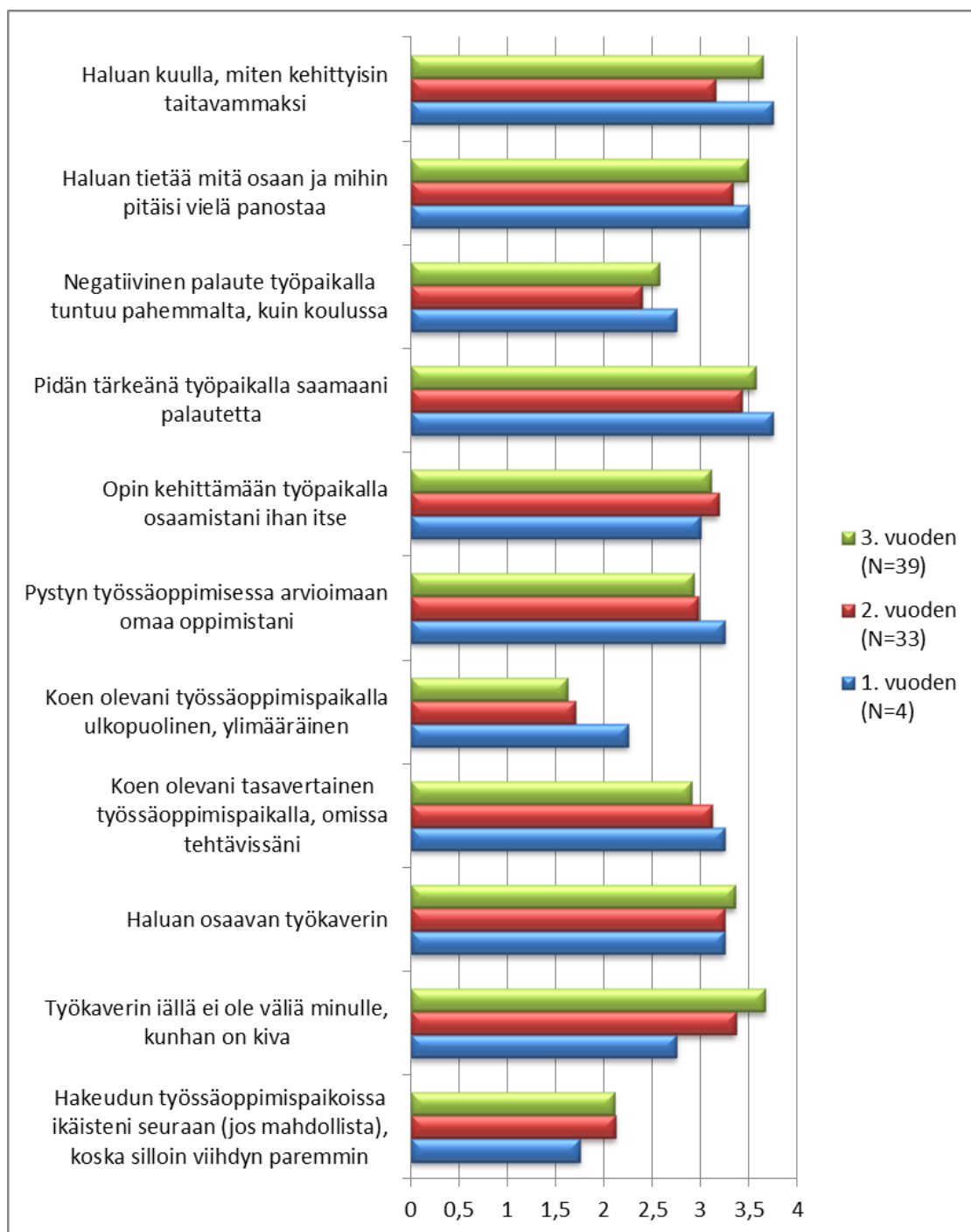
Lue huolellisesti jokainen väittämä ja valitse neljästä vaihtoehdosta se, joka parhaiten kuvaa käsitystäsi asiasta. Jos et löydä sinun käsitystäsi kuvaavaa vaihtoehtoa, niin valitse se, mikä parhaiten kuvaa käsitystäsi. Laita lyhyt kommentti avoimeen vastaustilaan asiasta.

4. Miksi työssäoppimaan?

Väittämä pitää paikkansa

Vastaajien määrä: 76

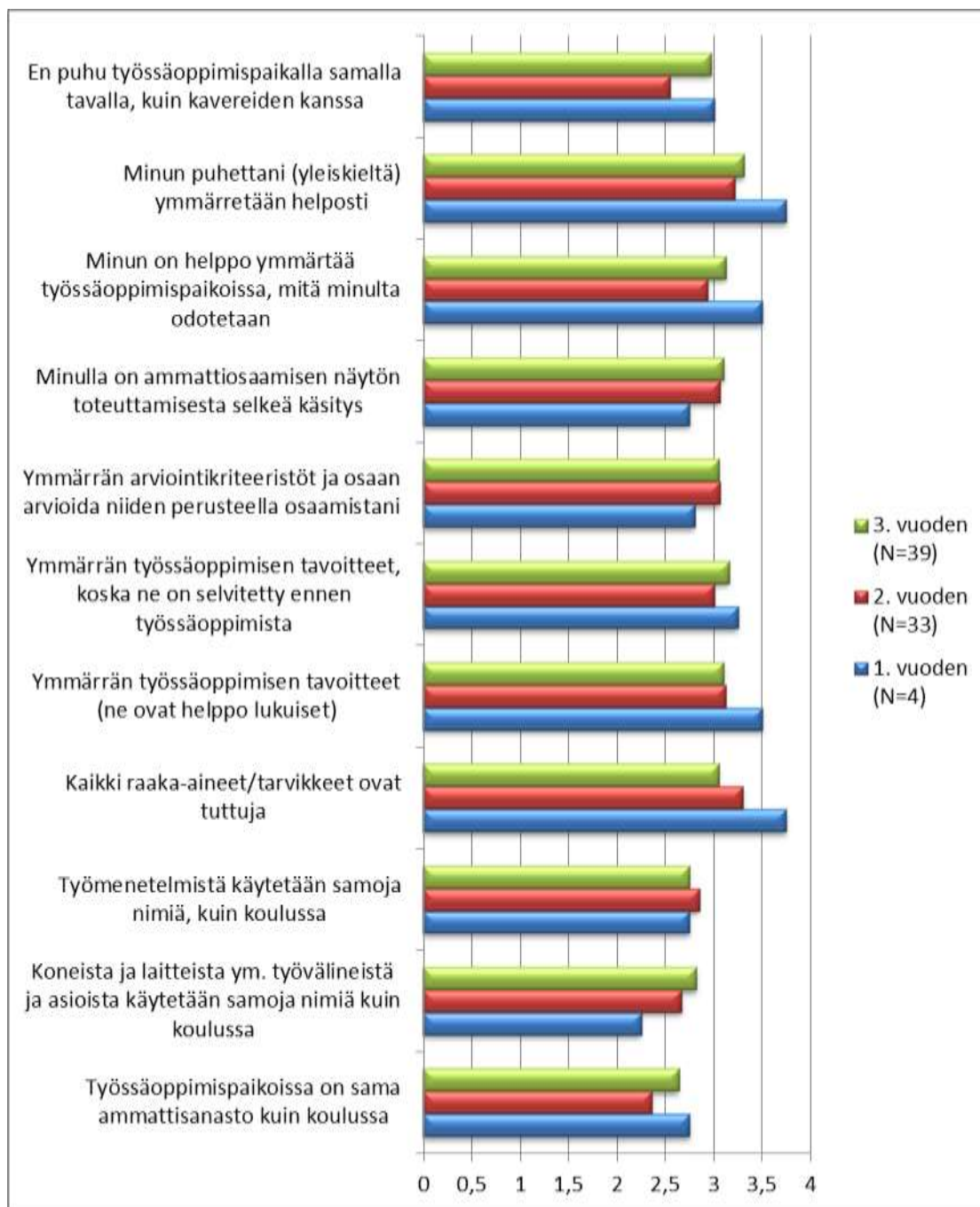


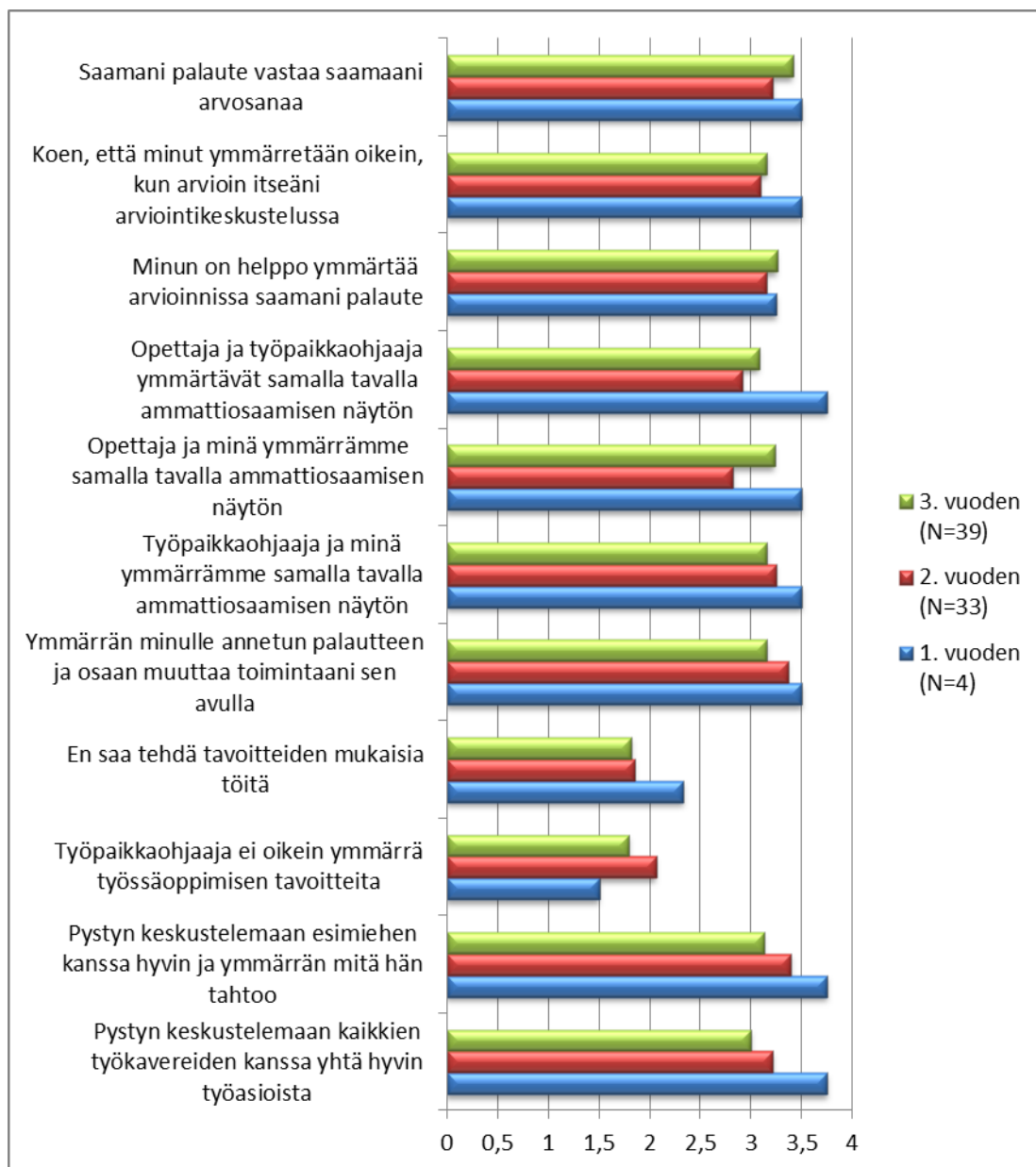


5. Puhuminen ja sanasto työelämässä

Väittäjä pitää paikkansa

Vastaajien määrä: 76

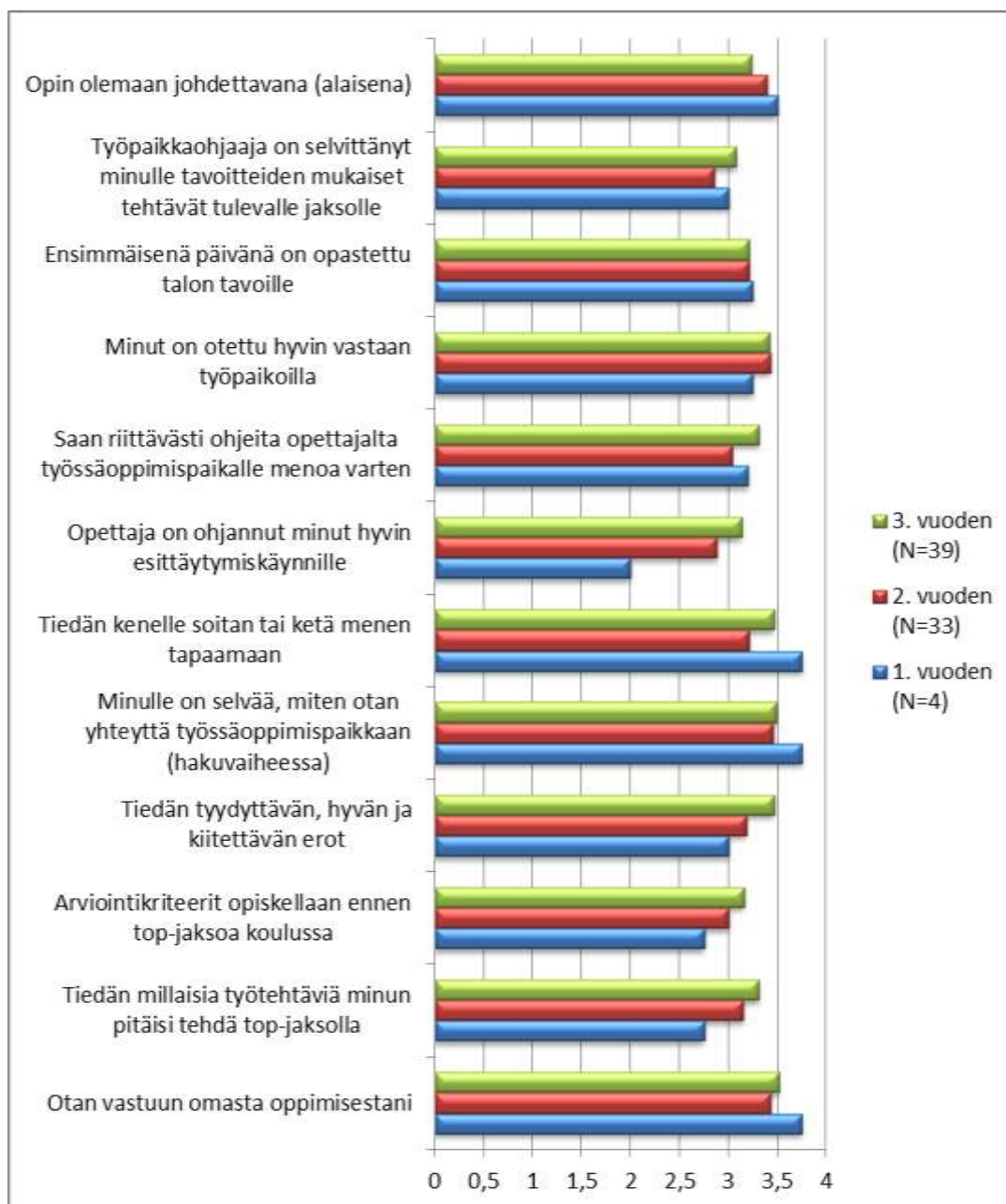


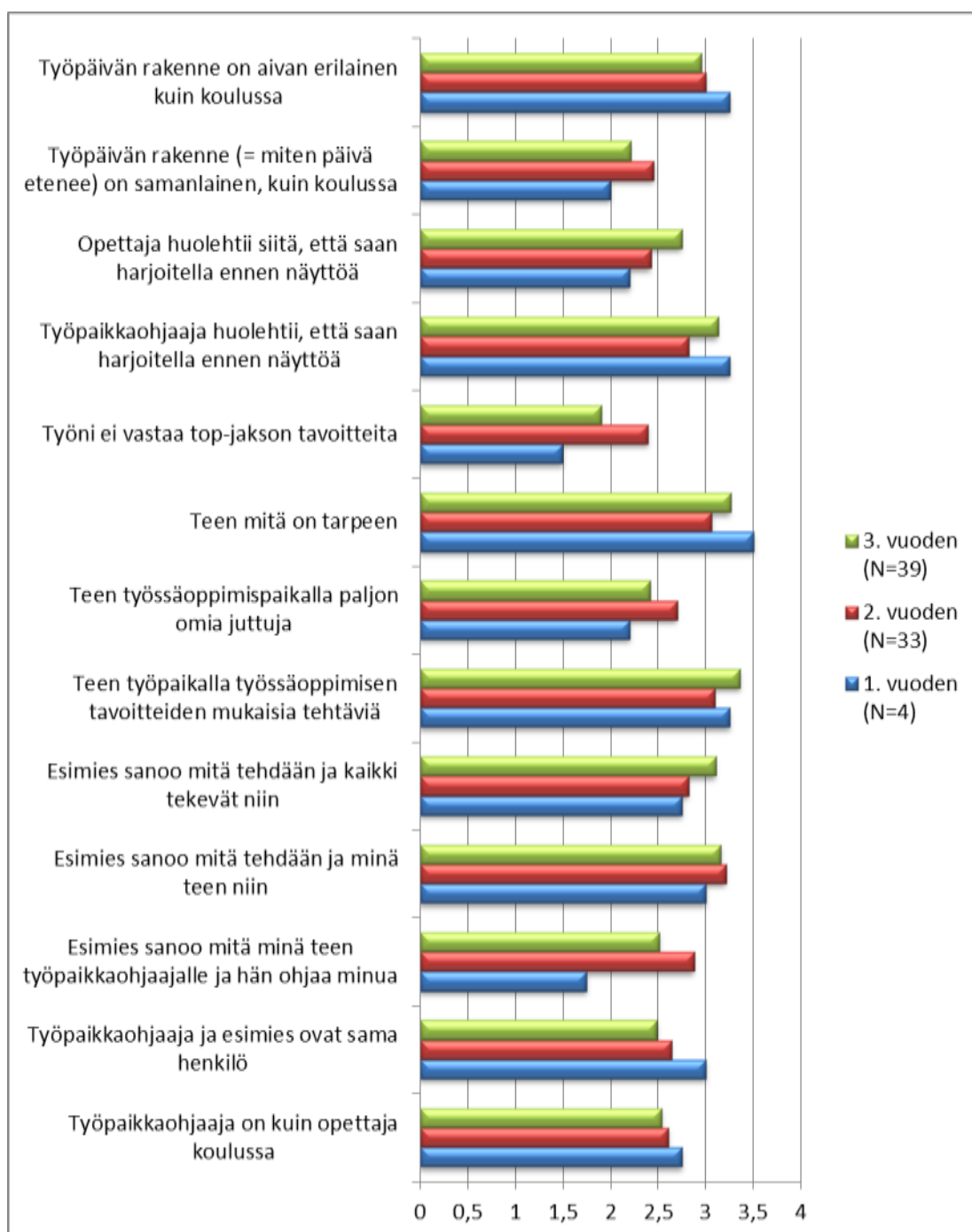


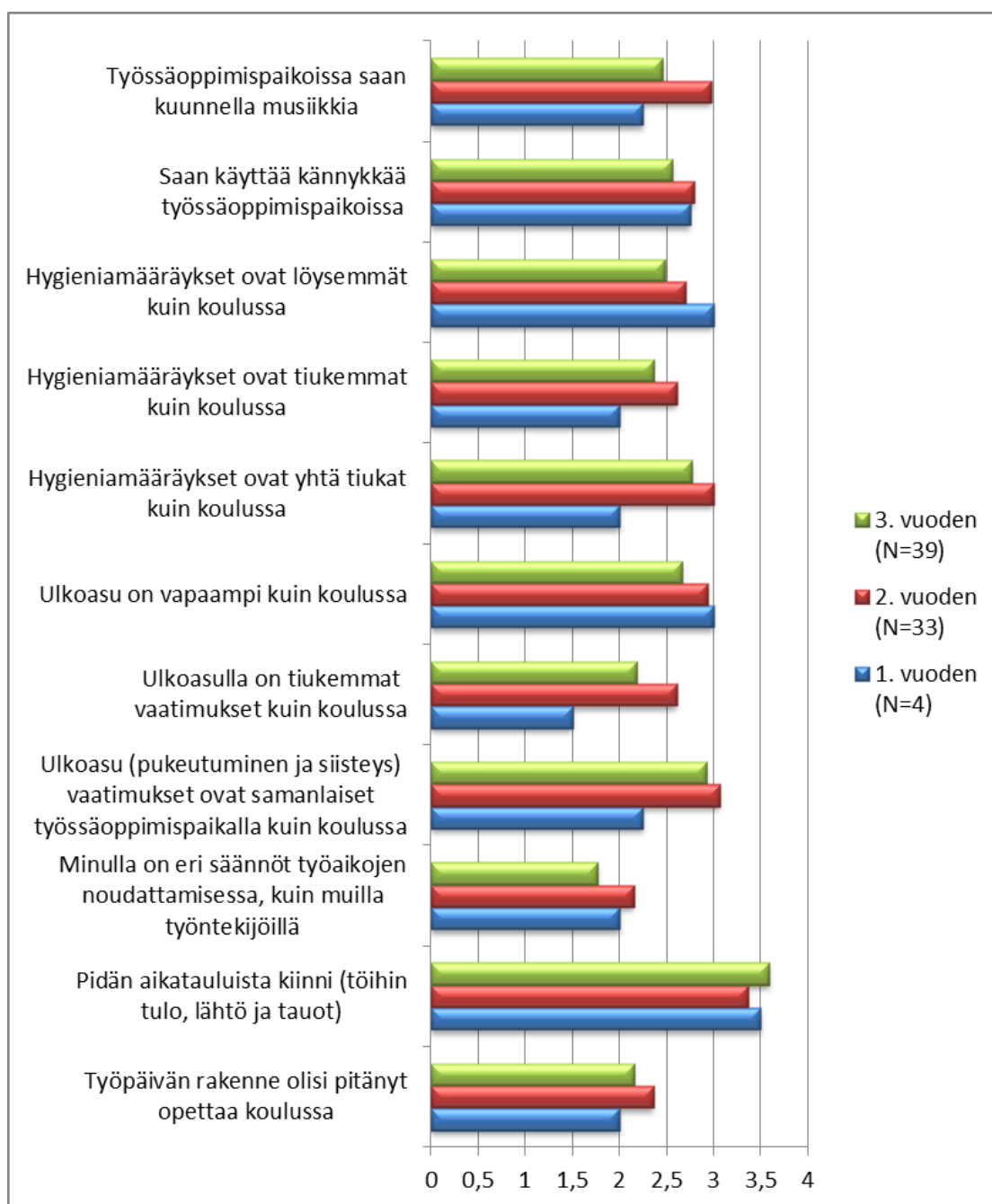
6. Toimintatavat

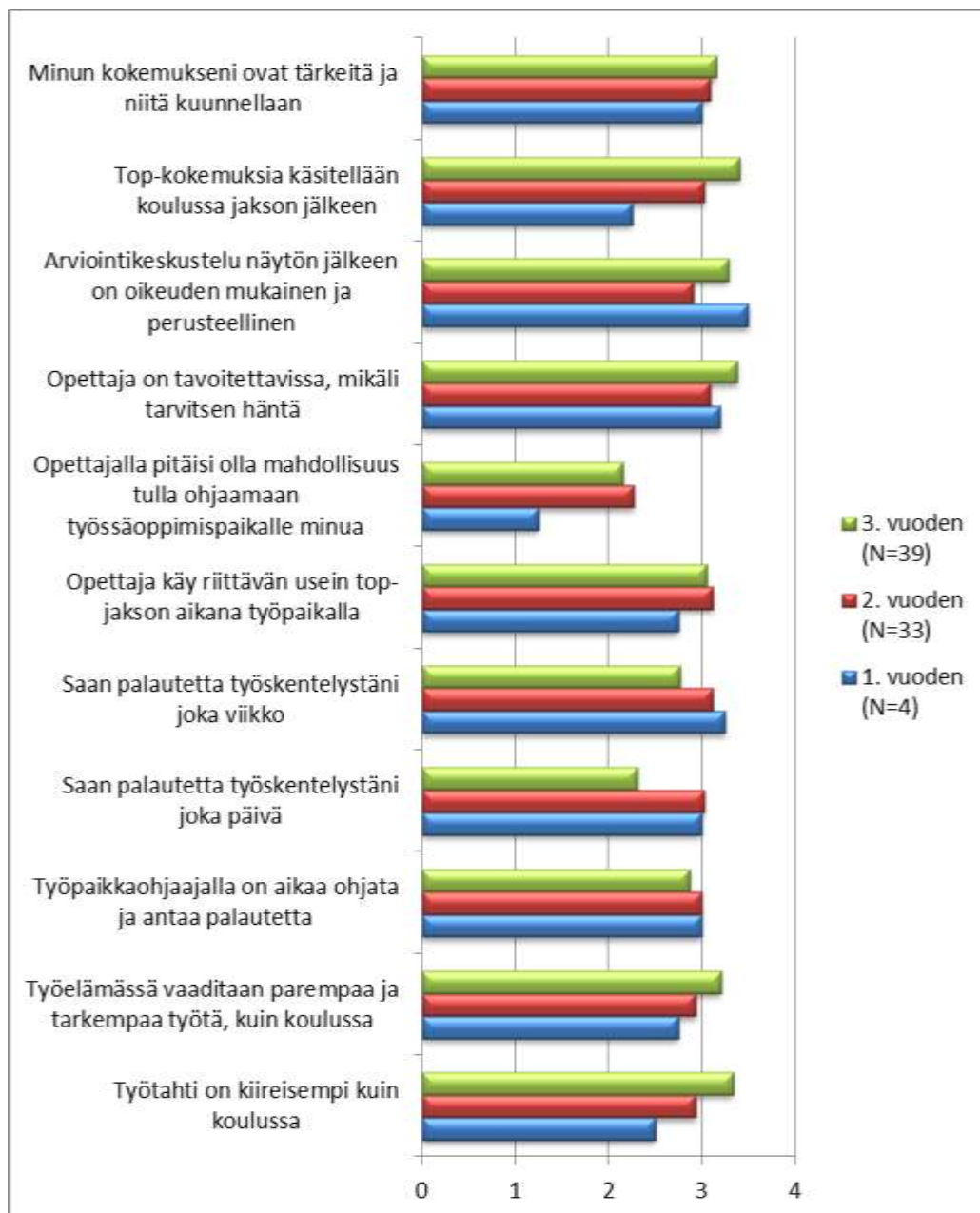
Väittäjä pitää paikkaansa

Vastaajien määrä: 76





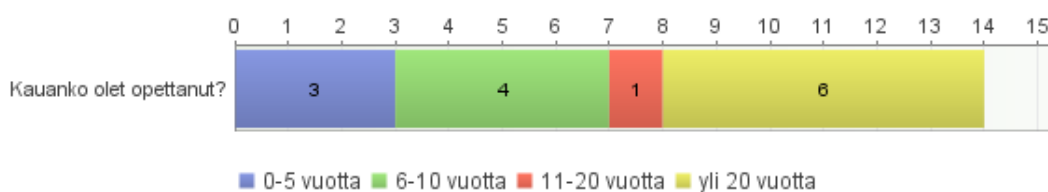




Liite 5. Opettajien kyselyn väittämien vastaukset

1. Kauanko olet opettanut?

Vastaajien määrä: 14



2. Onko sinulla työssäoppimisen ohjaamiseen oph:n määrittämää koulutusta?

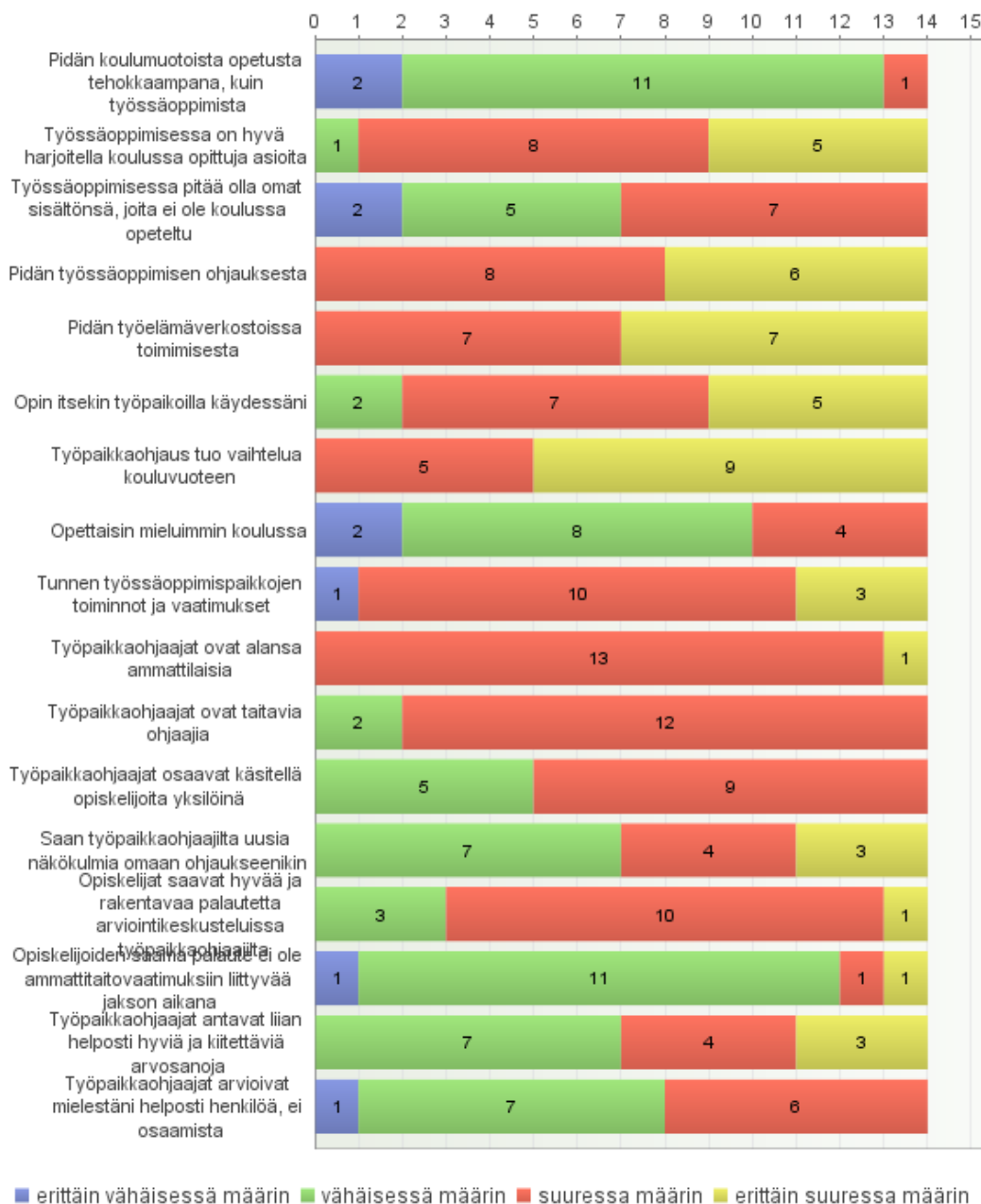
Vastaajien määrä: 14



3. Työssäoppimisesta

Väittämä pitää paikkansa

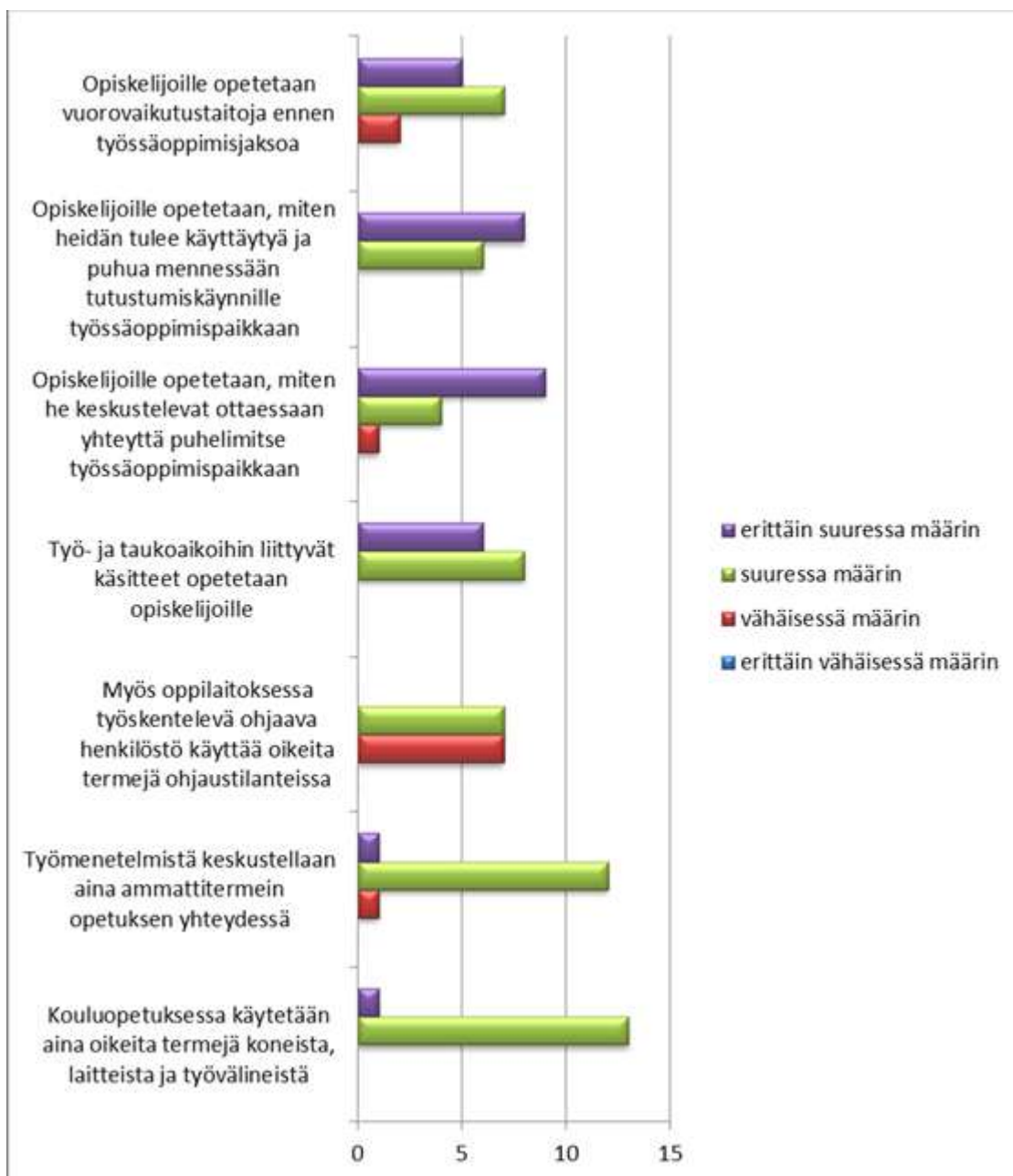
Vastaajien määrä: 14

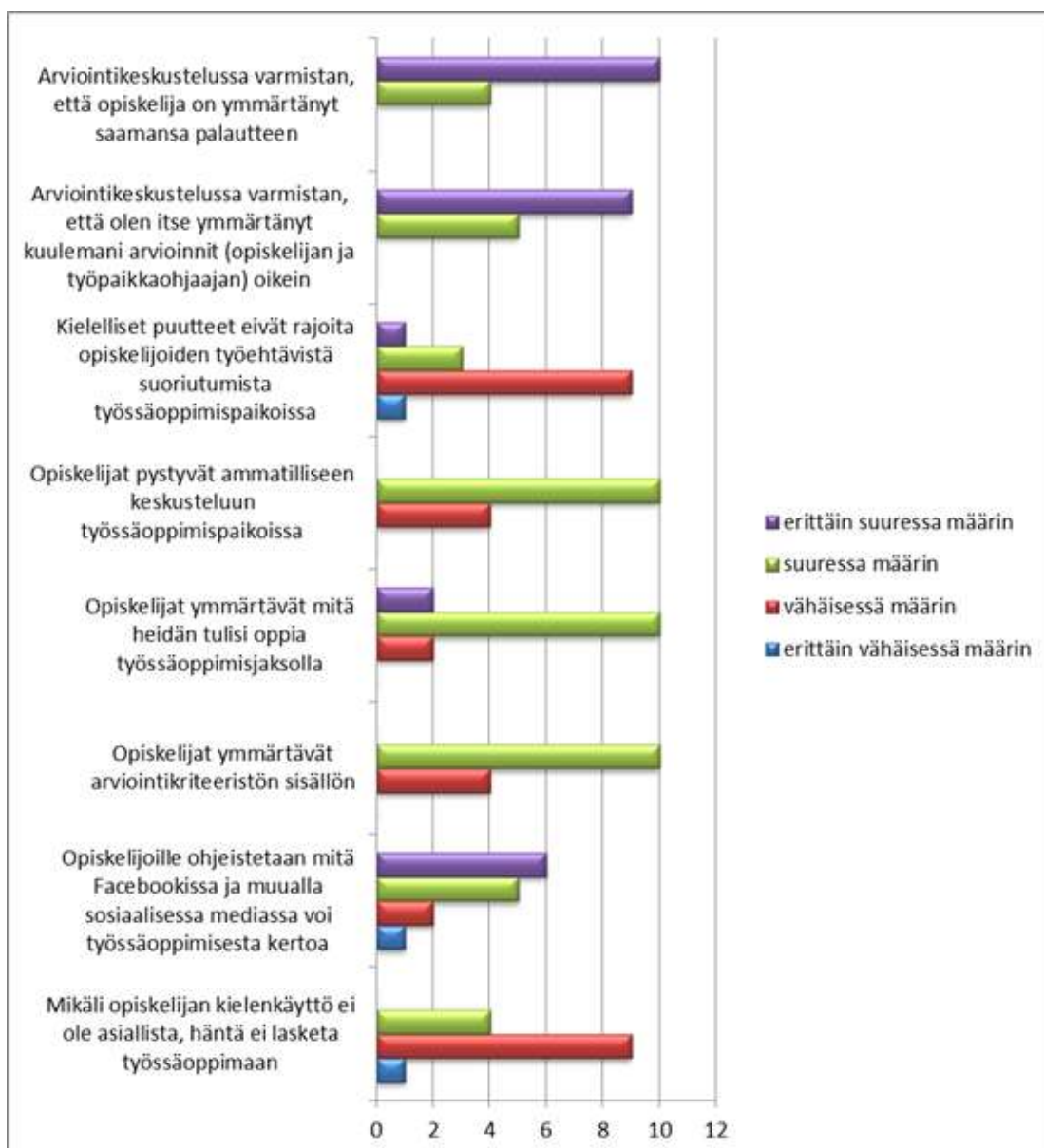


4. Kieli ja termistö

Väittämä pitää paikkansa

Vastaajien määrä: 14





5. Toimintatavat ja johtaminen

Väittäjä pitää paikkansa

Vastaajien määrä: 14

