DISSERTATIONS IN

EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

Olavi Leino

Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 20

UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla

OLAVI LEINO

Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology
No 20

University of Eastern Finland
Joensuu

Kopijyvä Oy
Joensuu, 2011
Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto
ISBN: 978-952-61-0592-5 (nid.)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5625
ISBN: 978-952-61-0593-2 (PDF)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5633

Leino, Olavi
Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen
ja oppimismahdollisuudet työpaikalla
Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2011, 104 sivua
Publications of the University of Eastern Finland.
Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 20
ISBN: 978-952-61-0592-5 (nid.)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5625
ISBN: 978-952-61-0593-2 (PDF)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5633

TIIVISTELMÄ

Ammatillisen koulutuksen parhaita käytäntöjä etsittäessä on oppisopimuskoulutus ollut yksi vaihtoehto jo vuosisatoja. Suomessa oppisopimusten määrä on kasvanut viimeisen 30 vuoden aikana nopeasti ja oppisopimuskoulutus on tällä hetkellä merkittävä ammatillinen koulutusmuoto. Opetushallituksen henkilökohtaistamismääräys on ollut käytössä vuodesta 2006, mutta henkilökohtaistamista tai työssä oppimista osana oppisopimuskoulutusta on tutkittu vähän. Suomalainen oppisopimuskoulutus on erityinen ja poikkeava verrattuna muuhun Eurooppaan, sillä suurin osa suomalaisista oppisopimusopiskelijoista on aikuisia. Tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa selvitettiin oppisopimusopiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikoilla. Oppimisen henkilökohtaistamisen käsite rakentui yksilöllistämisestä ja työpaikkakohtaistamisesta, joiden toteutumista tarkasteltiin oppisopimusopiskelijoiden työpaikoilla.

Tutkimusjoukko koostui Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen opiskelijoista (n=239) joita seurattiin koko heidän oppisopimuskoulutuksensa ajan sekä heidän työpaikkakouluttajistaan (n=159). Opiskelijat olivat keskimäärin hyvin koulutettuja, pitkän työkokemuksen omaavia keski-ikäisiä, suurissa yrityksissä työskenteleviä ihmisiä, joita työnantaja halusi kouluttaa lisää. Työpaikkakouluttajat olivat myös hyvin koulutettuja, pitkän työkokemuksen omaavia ammattilaisia, joista kuitenkin vain harva oli käynyt kouluttajakoulutuksen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat oppimisensa henkilökohtaistamista heti opiskelunsa alussa melko paljon, ja kokemus oman oppimisen henkilökohtaistamisesta lisääntyi opiskelun loppua kohti. Sen sijaan työpaikalla olevien oppimismahdollisuuksien koettiin vähenevän opiskelun loppua kohden mentäessä. Opiskelijan motivaatio tutkinnon suorittamiseen oli suurimmillaan opiskelun loppuvaiheessa. Työpaikkakouluttajat arvioivat sekä opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen että oppimismahdollisuuksien työpaikoilla vähentyneen koulutuksen aikana, mutta työpaikkakouluttajan sosiaalisilla taidoilla ja motivaatiolla oli myönteinen vaikutus opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla. Opiskelijan työllisyystilanteella ennen koulutusta sekä yrityksen koolla oli yhteys työpaikalla koettuihin oppimismahdollisuuksiin. Pienissä, alle 10 hengen yrityksissä henkilökohtaistamista

koettiin enemmän kuin suurissa yrityksissä, ja työttömänä opiskelunsa aloittaneet kokivat opiskelun alussa henkilökohtaistamista enemmän kuin jo työssä olleet opiskelijat. Muilla opiskelijoiden tai työpaikkakouluttajien taustatekijöillä oli melko vähän merkitystä työpaikalla koetuille oppimismahdollisuuksille.

Haasteena onkin saada myös pienet yritykset ja nuoret tulemaan mukaan oppisopimuskoulutukseen. Vaikka työpaikkakouluttajat olivat hyvin koulutettuja ja sosiaalisesti taitavia oppisopimusopiskelijoiden ohjaajia, heidän aktiivinen osallistumisensa kouluttajakoulutukseen olisi tärkeää, jotta opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla olisivat entistä parempia. Ajan löytäminen ohjaukselle tuntui myös olevan haasteellista. Sekä opiskelijat, että työpaikkakouluttajat kokivat oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyön melko vähäiseksi. Opiskelijan oppimiseen liittyvien erityistarpeiden kartoittaminen hyödyttäisi paitsi opiskelijan tietopuolisen opetuksen järjestämistä myös työpaikoilla tapahtuvaa oppimisen ohjaamista. Oppimiseen ja ohjaukseen liittyvien yksilöllisten toimintamallien kehittäminen on suuri haaste sekä työpaikoille että koulutuksen järjestäjille.

Avainsanat: oppisopimuskoulutus, henkilökohtaistaminen, oppimisen henkilökohtaistaminen, oppimismahdollisuudet työpaikalla, yksilöllistäminen, työpaikkakohtaistaminen

Leino, Olavi
Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen
ja oppimismahdollisuudet työpaikalla
Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2011, 104 sivua
Publications of the University of Eastern Finland.
Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 20
ISBN: 978-952-61-0592-5 (nid.)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5625
ISBN: 978-952-61-0593-2 (PDF)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5633

ABSTRACT

Apprenticeship training has provided best practices for vocational education already for centuries. The number of apprenticeship training contracts has rapidly increased during the last 30 years and currently apprenticeship training is a significant form of vocational education. The Act on vocational adult education changed in 2006, and a new order on personalisation by The Finnish National Board of Education further specified the personalisation of adult education and qualifications. However, there is only some research done on personalisation or on-the-job learning as a part of apprenticeship training. The Finnish system in apprenticeship training is special and differs from the systems prevailing in other European countries as most of the apprentices in Finland are adults. The objective of this quantitative study was to investigate personalisation of learning of the apprentices and their opportunities for workplace-based learning. In this study, personalisation of learning refers to individualising and workplace-specific training, and the realisation of personalisation was examined at apprentices' workplaces.

The study followed apprentices (n=239) and their trainers (n=159) throughout the duration of the apprenticeship training program. On average, the apprentices were well-educated, middle-aged employees of big firms. They had long work experience and their employers invested in their further training. Similarly, trainers were well-educated professionals with long work experience. Only a few of them, however, had participated in a training program for trainers.

The results indicated that apprentices had experienced personalisation of learning quite much at the beginning of their studies, but the rate of personalisation had increased toward the end of the studies. On the contrary, the apprentices felt that workplace-based learning opportunities were diminishing toward the end of the studies. Apprentices' motivation to gain a qualification was at its highest at the final stage of the studies. Trainers evaluated that both the rate of personalisation and workplace-based learning opportunities had diminished during the apprenticeship training, but trainers' social skills and motivation had positive impacts on apprentices' learning opportunities. Employment status of the apprentice prior training and the size of the firm affected the rate of workplace-based learning opportunities. More personalisation took

place in small firms with less than ten employees than in bigger firms. Apprentices who were unemployed prior training had experienced more personalisation than apprentices who already had jobs. Other background factors of the apprentices or trainers were not so significant in relation to workplace-based learning opportunities.

It is a challenge to get small firms and youngsters to join apprenticeship training. Even though trainers were well-educated and socially skilled, their active participation in trainer program is important in order to enhance apprentices' workplace-based learning opportunities. It is also difficult to find enough time for guidance. According to both apprentices and trainers, cooperation between the educational institution and workplaces is rather scarce. Identifying special learning needs of the apprentices would enable accommodating theoretical studies as well as guidance at workplaces according to their needs. Developing individual learning and guiding methods is a great challenge for workplaces and educational institutions.

Keywords: apprenticeship training, personalisation, personalisation of learning, opportunities for workplace-based learning, individualising, workplace-specific training

Esipuhe

Tämän väitöskirjan syntymiseen ovat vaikuttaneet monet ihmiset tietäen tai tietämättään eri tavoin oppisopimuksen poluilla kulkiessaan. Maisteriopintoni olivat ehtineet vanhentua 26 vuotta ja virkamiesikää tullut saman verran lisää kun sain kipinän jatko-opiskeluun. Sopivasti oppimisen rautoja lähelläni kilistelivät erityisesti tohtorit Toivo Lipiäinen ja Kari Ruoho, joka vuonna 2006 esitteli minut tulevalle ohjaajalleni professori Leena Holopaiselle. Hyvä lähtö on tärkeä muuallakin kuin 500 metrin pikaluistelussa ja Leenan avulla starttini tutkijaksi onnistui hyvin. Haluan kiittää lämpimästi työni ohjaajia Leenaa ja professori Hannu Savolaista. Olen saanut heiltä tukea ja opastusta aina kun olen sitä tarvinnut. Heidän valamansa usko, luottamus ja kannustus tohtoroitumiseeni on ollut suurenmoista. He johdattivat minut taitavasti kvantitatiivisen tutkimuksen maailmaan, akateemiseen ajatteluun ja tieteen kiehtoville poluille.

Kiitän työni esitarkastajia professori Markku Jahnukaista ja professori Matti Kuorelahtea. Olen saanut heiltä arvokasta palautetta, jota olen hyödyntänyt viimeistelyvaiheessa mahdollisuuksieni mukaan. I thank Sari for checking the english summary of this research sekä Pasia, Päiviä ja Erjaa heidän neuvoistaan tekstinkäsittelyn ongelmakohdissa. Kiitän erityispedagogiikan oppiaineyksikön auttavaisia ja huumorintajuisia ystäviäni. Naurunne on ollut hunajaa totiselle opiskelijapojalle, double grandpa'lle, jonka nuoret jatko-opiskelijat ottivat luontevasti ryhmäänsä. Jokelan opintopisteistä kiitän Airia ja Kataa sekä lukupiirien Aulia ja Airia joita muistan kiitollisuudella.

Erityiskiitoksen saavat tutkimukseen osallistuneet oppisopimusopiskelijat ja heidän työpaikkakouluttajansa, jotka ystävällisesti tekivät mahdolliseksi tämän tutkimuksen muotoutumisen sellaiseksi kun se nyt on. Suuret kiitokset ansaitsevat työtoverini eli koko oppisopimuksen väki. Heidän tukensa on ollut väsymätöntä ja vilpitöntä. Pohjois-Karjalan aikuisopistoa ja Itä-Suomen yliopistoa kiitän niiden osoittamasta taloudellisesta tuesta.

Lopuksi haluan lausua kiitokset potenssiin kaksi kaikille ihanille ja rakkaille läheisilleni ja ystävilleni mukana olosta ja tuesta. Omistan tämän työn ihmeellisille ja rohkeille ystävilleni ja erityisesti lapsilleni, jotka yllyttivät iskää tutkimaan oppimista. Tein sopimuksen ja se kannatti.

Joensuun Niinivaaralla marraskuun iltana 2011

Olavi Leino

Sisällys

TIIVISTELMÄ v
ABSTRACT vii
ESIPUHE ix
SISÄLLYS xi
1. JOHDANTO 1
2. AIKUISOPPIMISEN OPPIMISKÄSITYKSIÄ 5
2.1 Aikuinen oppijana 7
2.2 Kokemuksellinen oppiminen 9
2.3 Yhteisöllinen oppiminen 12
3. OPPISOPIMUSKOULUTUS 15
3.1 Oppisopimuskoulutuksen historiaa 16
3.2 Oppisopimuskoulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä 19
4. OPPIMISMAHDOLLISUUDET OPPISOPIMUSTYÖPAIKALLA 23
4.1 Työssä oppiminen oppisopimuskoulutuksessa 23
4.2 Oppisopimustyöpaikat oppimisympäristöinä 25
4.3 Työpaikkakouluttaja asiantuntijana 27
5. OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA 31
5.1 Henkilökohtaistamisesta työpaikkakohtaistamiseen 34
6. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT 37
7. TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON ANALYYSI 39
7.1 Tutkimuksen kohdejoukko 39
7.2 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu 41
7.2.1 Esitutkimus 41
7.2.2 Seurantatutkimus 42
7.3 Tutkimusvälineet 44
7.4 Tutkimuksen mittarit 46
7.4.1 Summamuuttujien rakentaminen 46

7.5 Aineiston analysointi 52
7.5.1 Kvantitatiivinen aineisto 52
7.5.2 Kvalitatiivinen aineisto 53
7.6 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti 54

8. TUTKIMUKSEN TULOKSET 57
8.1 Pohjoiskarjalaiset oppisopimusopiskelijat ja työpaikkakouluttajat 57
8.1.1 Oppisopimusopiskelijat 57
8.1.2 Työpaikkakouluttajat 60
8.2 Opiskelijan taustatekijöiden yhteys hänen kokemaansa oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla 62
8.2.1 Oppimisen henkilökohtaistaminen (OHK) koulutuksen alussa 62
8.2.2 Opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla (OT) koulutuksen alussa 63
8.3 Psykososiaalisten tekijöiden yhteys opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa ja lopussa 64
8.3.1 Oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla selittävät tekijät opiskelun alussa 66
8.3.2 Oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla selittävät tekijät opiskelun lopussa 68
8.4 Taustatekijöiden yhteys työpaikkakouluttajan kokemiin opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla 69
8.5 Työpaikkakouluttajan ohjaamisvalmiuksiin liittyvien psykososiaalisten tekijöiden yhteys työpaikkakouluttajan kokemiin opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa ja lopussa 70
8.5.1 Työpaikkakouluttajan kokemat opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla opiskelun alussa 70
8.5.2 Työpaikkakouluttajan kokemat opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla opiskelun lopussa 71
8.6 Muutokset oppisopimuskoulutuksen aikana opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisessa ja oppimismahdollisuuksissa työpaikalla sekä oppimista selittävissä psykososiaalisissa tekijöissä oppisopimusopiskelijan ja työpaikkakouluttajan arvioimana 73
8.6.1 Opiskelijoiden arviot koulutuksen onnistumisesta 73
8.6.2 Työpaikkakouluttajien arviot koulutuksen onnistumisesta 74

9. TULOSTEN TARKASTELU 77
9.1 Pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja 77
9.1.1 Pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija 77
9.1.2 Pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttaja 80
9.2 Opiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla 81
9.3 Työpaikkakouluttaja ja opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla 85
9.4 Oppisopimuskoulutuksen merkitys oppimisen henkilökohtaistamiselle ja oppimismahdollisuuksille työpaikalla 86

10. POHDINTA 89
10.1 Oppimisen henkilökohtaistaminen ja työpaikkakohtaistaminen 89
10.2 Oppisopimuskoulutuksen haasteet 94
10.3 Tutkimuksen johtopäätökset 96
LÄHTEET 99
LIITTEET 105

KUVIOT

Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmän tutkintorakenne (Osaaja, oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti 1/2010) 20

Kuvio 2. Henkilökohtaistamisen ja yksilöllistämisen eroja oppisopimuskoulutuksessa (Harju, 2006, Ihanainen 2006, Pasanen 2000 ja Rikkinen 2006) 33

Kuvio 3. Kyselyyn vastanneet oppisopimusopiskelijat tutkimuksen eri vaiheissa, koko ajan mukana olleet opiskelijat, myöhemmin mukaan tulleet opiskelijat ja koulutuksen aikana purkautuneet oppisopimukset 40

TAULUKOT

Taulukko 1. Alkukyselyyn vastanneiden opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien (TPK) määrät (mies/nainen) iän mukaan.....41
Taulukko 2. Aineistonkeruun vaiheet vuosina 2007 – 2010, syksy (S), kevät (K) .43
Taulukko 3. Syksyllä 2007 aloittaneiden oppisopimusopiskelijoiden (N=372) ja kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrät tutkintotyypeittäin (miehet/naiset) 44
Taulukko 4. Tutkimuskysymykset ja käytetyt analyysimenetelmät ja tunnusluvut.....52
Taulukko 5. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen koulutusaloittain 58
Taulukko 6. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen tutkintotyypeittäin.....59
Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen työkokemuksen mukaan (työkokemus siltä alalta, jolla opiskelija opiskeli) 60
Taulukko 8. Kyselyyn vastanneiden työpaikkakouluttajien (n=155) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen korkeimman suoritetun tutkinnon mukaan 61
Taulukko 9. Oppimisen henkilökohtaistamisen yhteys taustatekijöihin koulutuksen alussa (ka, kh, posthoc, eeta2), sekä varianssianalyysin tulokset 63
Taulukko 10. Oppimismahdollisuuksien yhteys taustatekijöihin koulutuksen alussa (ka, kh, posthoc, eeta2), sekä varianssianalyysin tulokset ...64
Taulukko 11. Opiskelijan arvioimat psykososiaaliset tekijät (ka, kh) ja oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla koulutuksen alussa (A) ja lopussa (L), luottamusväli ...65
Taulukko 12. Oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys psykososiaalisiin tekijöihin opiskelun alussa 66
Taulukko 13. Oppimisen henkilökohtaistamista (OHK) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun alussa opiskelijoiden arvioimina (n=223) 67
Taulukko 14. Oppimismahdollisuuksia työpaikalla (OT) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun alussa opiskelijoiden arvioimina (n=224) 67
Taulukko 15. Oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys psykososiaalisiin tekijöihin opiskelun lopussa.....68
Taulukko 16. Oppimisen henkilökohtaistamista (OHK) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun lopussa opiskelijoiden arvioimina (n=125) 68

Taulukko 17. Oppimismahdollisuuksia työpaikalla (OT) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun lopussa opiskelijoiden arvioimina (n=125) 69
Taulukko 18. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys työpaikkakouluttajien itsearvioimiin psykososiaalisiin tekijöihin ja niiden keskinäiset korrelaatiot tutkimusaineistossa, opiskelun alussa, työpaikkakouluttajien arvioimina (n=144) 71
Taulukko 19. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien yhteys työpaikkakouluttajan psykososiaalisiin tekijöihin koulutuksen alussa (n=144) työpaikkakouluttajan arvioimana 71
Taulukko 20. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys työpaikkakouluttajien psykososiaalisiin tekijöihin ja niiden keskinäiset korrelaatiot opiskelun lopussa, työpaikkakouluttajien arvioimina (n=96) 72
Taulukko 21. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuudet (OT) työpaikalla työpaikkakouluttajan arvioimana ja yhteys työpaikkakouluttajan psykososiaalisiin tekijöihin koulutuksen lopussa (n=92) 72
Taulukko 22. Opiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja oppimismahdollisuuksien (OT) minimit, maksimit, keskiarvot ja hajonnat opiskelun alussa, puolivälissä ja lopussa 73
Taulukko 23. Opiskelijoiden psykososiaalisten tekijöiden alku- (A) ja loppumittauksen (L) ja alku- ja välimittauksen (V) väliset erot, t-arvo (paired), vapausaste ja p-arvo 74
Taulukko 24. Työpaikkakouluttajan (TPK) arviot opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) minimit, maksimit, keskiarvot ja -hajonnat opiskelun alussa, puolivälissä ja lopussa 74
Taulukko 25. Työpaikkakouluttajien psykososiaalisten tekijöiden alku- ja loppumittauksen ja alku- ja välimittauksen väliset erot, t – arvo (paired), vapausaste ja p-arvo 75
Taulukko 26. Opiskelijoiden määrä prosentteina tutkintotyypeittäin Pohjois-Karjalassa ja kahdessa vertailumaakunnassa vuonna 2007, perustutkinto (PT), ammattitutkinto (AT), erikoisammattitutkinto (EAT) Tilastokeskuksen mukaan 79

1. Johdanto

Mielenkiintoni oppimisen henkilökohtaistamiseen oppisopimuskoulutuksessa heräsi, kun huomasin oppisopimuksia tehtäessä sanottavan, että koulutus henkilökohtaistetaan aina ja että ”oppisopimus on sopimus oppimisesta”. Mistä silloin itse asiassa sovitaan? Sovitaanko henkilökohtaistamisesta, yksilöllistämisestä, työssä oppimisesta, tutkinnon suorittamisesta vai työyhteisön jäseneksi liittymisestä? Kun oppisopimus on erityistyösopimus eikä työpaikkoja ole suunniteltu oppimisympäristöiksi, saavat koulutukselliset ja pedagogiset tekijät erityisen suuren haasteen työpaikoilla. Oppisopimuskoulutuksen erityisyys antaa mahdollisuuden tutkia oppisopimusta erityispedagogisesta näkökulmasta, sillä erityispedagogiikka tutkii muun muassa koulutusta ja työelämää erityisiä ratkaisuja vaativien ryhmien tai yksilöiden näkökulmasta. Erilaisuus pyritään näkemään osana inhimillistä yhdessäoloa ja kulttuuria sekä edistää valmiutta yksilölliseen vuorovaikutukseen. Oppisopimuskoulutuksessa henkilökohtaistaminen ja keskeisten työtehtävien määritteleminen työpaikoilla edellyttävät erityispedagogisten tavoitteiden huomioonottamista, kuten oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista, yksilöllistämistä, joustavuutta ja moniammatillisuutta. Yksilöllistäminen ja henkilökohtaistaminen ovat käsitteellisesti lähellä toisiaan, mutta tässä tutkimuksessa henkilökohtaistaminen ja oppimisen henkilökohtaistaminen määritellään oppisopimuskoulutuksen näkökulmasta.

Suomessa oppisopimuskoulutus on osa aikuiskasvatusta ja -koulutusta sekä ammatillisen koulutuksen yksi vaihtoehtoinen koulutusmuoto. Suomalaisen oppisopimuskoulutuksen peruslähtökohdat määrittyvät työpaikkojen, yritysten ja työnantajien intresseistä kun muissa eurooppalaisissa koulutuskulttuureissa koulutuspoliittiset toimenpiteet kohdistuvat nuoriin ja suoraan työpaikoille. Mannisen (2009) mukaan aikuiskasvatus on yläkäsite, joka kattaa laajasti ymmärrettynä aikuisen kehittymisen, kehittämisen ja oppimisen. Oppiminen voi tapahtua arkipäivässä ja työssä satunnaisoppimisena tai tavoitteellisena oppimisena organisoidun aikuiskoulutuksen ja koulutusjärjestelmän sisällä. Oppisopimuskoulutus on aikuiskoulutusta ja aikuisten oppimista palkkatyössä määräaikaisella työsopimuksella. Oppisopimuskoulutus on tutkintotavoitteista ammatillista koulutusta tai ammatillista lisäkoulutusta. Vuonna 2009 Suomessa opiskeli 66 000 ja Pohjois-Karjalassa 1200 oppisopimusopiskelijaa.

Useat tutkijat (Chaiklin & Lave 1993; Lave & Wenger 1991) pitävät oppisopimuskou-

lutuksen oppimisteoreettisena perustana kokemuksellista ja yhteisöllistä oppimista. Kokemuksellinen oppiminen on (Kolb 1984, 25–38) prosessi joka sisältää kanssakäymisen yksilön ja ympäristön välillä. Miettisen (2008, 130) mukaan Deweytä (Dewey 1985) on pidetty kokemusoppimisen, reflektiivisen ajattelun ja konstruktiivisen oppimiskäsityksen varhaisena pioneerina. Rauste Von Wright, von Wright & Soini (2003, 156) siteeraavat myös Deweytä, jonka mukaan oppiminen on perusluonteeltaan ongelmanratkaisua. Deweyn näkemyksen mukaan oppiminen on ankkuroitava oppijan arkitodellisuuteen. Tämän tutkimuksen tärkeimpiä teoreettisia lähtökohtia ovat kokemuksellinen ja yhteisöllinen oppiminen.

Myös suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa on painotettu oppimisen kokemuksellista, yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Tämän taustalla voidaan nähdä olevan muun muassa Gadamerin konstruktivistinen hermeneutiikka, missä oppiminen ymmärretään vuorovaikutustapahtumana (Gallagher 1992, 35, 38; Koski 1995, 258). Tieto muodostuu kulttuurisissa ja sosiaalisissa käytännöissä ja oppiminen on näihin tapahtumiin osallistumista ja merkitysten luomista niissä (Koski 1995, 40, 250). Gallagher (emt.) toteaakin, että oppiminen edellyttää aina vuorovaikutusta. Suuri osa viimeaikaisista työssä oppimista koskevista tutkimuksista näyttää Valkealan (2006, 133) mielestä kiinnittyvän osallistumismetaforaan (esim. Billet 2002; Billet 2003; Brown & Duguid 2001; Engeström 2001; Henriksson 2000; Wenger 1998).

Työssä oppimista on Collinin (2002, 133) mukaan lähestytty seuraavista teoreettisista lähtökohdista: kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984; Schön 1987), informaali oppiminen (Garrick 1998; Marsick & Watkins 1990), oppimisen situationaaliset tarkastelut (Lave & Wenger 1991) ja organisaation oppiminen ja organisaatiokulttuuri (Argyris & Schön 1996). Yhteisinä ja kokoavina piirteinä työssä oppimiselle Collin (2002, 135) mainitsee oppimisen informaaliuden, kokemuksellisuuden ja sosiaalisuuden. Poikela (2006, 21–23) ajattelee kokemuksellisen oppimisen soveltuvan erinomaisesti työssä oppimisen perustaksi. Tynjälä & Collin (2000, 294) toteavat kuitenkin, että erilaiset oppimiskäsitykset eivät ole toisensa pois sulkevia vaihtoehtoja, vaan monella tavalla päällekkäisiä.

Työssä tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen eli tiimioppimisen tutkimus (Heikkilä 2006, 49–85) on viime vuosina kiinnittynyt organisaatioiden oppimisen tutkimukseen (Senge 1994, 10; Dechant, Marsick & Kasl 1993). Työssä tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista koskeva terminologia on muuttunut 2000 -luvulla niin, että tiimien oheen on tullut Laven ja Wengerin (1991) pohjalta käytäntöyhteisöjen käsite (communities of practice) (Brown & Duguid 2001; Henriksson 2000; Wenger 1998).

Organisaatioiden oppimista koskevaa teoriaa ovat (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 100–108) rakentaneet Weick ja Westley (1996). Heidän mukaansa oppimisen peruspiirre on aina samanaikainen järjestyneisyys ja epäjärjestys. Oppimiselle on tyypillistä pienet kokeilut ja pienet, vähittäiset muutokset tulkinnoissa ja toiminnoissa. Siksi se usein on työntekijöille itselleen huomaamatonta (Lave 1993) ja siksi myös todellisia oppimisia aiheuttavia tilanteita on vaikea suunnitella edeltä käsin ja saada tarkoituksellisesti aikaan.

Oppimisen henkilökohtaistaminen muodostaa suomalaisen oppisopimuskoulutuksen pedagogisen perustan (Harju 2006, 4). Henkilökohtaistaminen tapahtuu työpaikalla ja siellä olevien ihmisten muodostamassa oppimisympäristössä. Oppimisen

henkilökohtaistaminen muodostuu oppisopimusopiskelijan ja työyhteisön välisessä vuorovaikutusprosessissa. Henkilökohtaistaminen on sekä tapahtuma että etenevä prosessi, jossa opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja sen suhteesta työpaikan tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Oppimisen henkilökohtaistamisen lähtökohtana ovat työpaikan toiminnot, joissa opiskelijan itsetuntemus ja kyky arvioida itseään ihmisenä ja oppijana vahvistuvat. Collinin (2005, 104) mukaan työssä oppimisen tutkimuskenttä kärsii yksiselitteisen käsitteistön puuttumisesta ja teorian kehittämisen keskeneräisyydestä. Suomalainen oppisopimus tuntuu olevan kaukana kaikista yleisistä oppimisen ja erityisesti työssäoppimisen teorioista, muun muassa siitä syystä, että oppisopimus on myös työsopimus.

Työssä oppimista on tutkittu paljon (esim. Collin 2005, Argyris 1999, Engeström 2001) mutta oppisopimuskoulutuksessa tapahtuvaa työssä oppimista sen sijaan varsin vähän. Henkilökohtaistamisesta on tehty lisensiaattitutkimus (Lehtimäki 2009) ja sen lisäksi muutamia pro gradu -tutkielmia, mutta oppisopimuskoulutuksen oppimisen henkilökohtaistamista ei ole Suomessa tutkittu lainkaan, vaikka oppimisen henkilökohtaistaminen ja henkilökohtainen opetus ovat jo pitkään olleet erityispedagogiikan käsitteitä. Vaikka suomalainen oppisopimusopiskelija on useimmiten aikuinen, niin työpaikoilla tarvitaan – ehkä osittain juuri siksi - erityiskasvatuksellista osaamista. Ammatillisessa koulutuksessa oppisopimus on vaihtoehtona kaikille 15 vuotta täyttäneille, mutta esimerkiksi vammaisten ammatillisessa koulutuksessa on myös käytössä oppisopimus yhtenä vaihtoehtona, vaikkakin se on Suomessa harvinaista. Tässä tutkimuksessa erityispedagoginen ajattelu kiinnittyy erilaisten työpaikkojen tarjoamiin oppimismahdollisuuksiin ja oppimisen henkilökohtaistamiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppisopimuskoulutuksen opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien näkemyksiä työssä oppimisesta ja oppimisen henkilökohtaistamisesta. Tutkimuksen avulla halutaan kuvailla tyypillinen oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja. Tutkimuksessa haluttiin myös analysoida sitä, millaisissa työpaikoissa oppiminen tapahtuu, ja millaisia mahdollisuuksia työ tarjoaa opiskelijan oppimiselle ja ammattitaidon ja tutkinnon hankkimiselle. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin saada selville opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien itsensä arvioimien psyko-sosiaalisten tekijöiden yhteys oppisopimusopiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla. Tutkimus oli seurantatutkimus, jossa voitiin myös selvittää millaisia odotuksia ja tavoitteita oppisopimusopiskelijalla on koulutuksen alussa ja toteutuvatko ne koulutuksen aikana.

2. Aikuisoppimisen oppimiskäsityksiä

Ihmistä oppijana tarkastellaan yleensä erilaisten oppimiskäsitysten avulla. Oppimiskäsityksinä mainitaan muun muassa behavioristinen, humanistinen, kokemuksellinen, kognitiivinen, konstruktivistinen ja sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys tai puhutaan pragmaattisesta konstruktivismista (Tynjälä 1999, 29; Järvinen 1990, 11; Kolb 1984, 38; Poikela 2003, 123; Rauste-von Wright 2003). Pragmaattinen konstruktionismi on Rauste-von Wrightin (2003, 160–162) määritelmässä kognitiivisen ja sosiokulttuurisen suuntauksen välimaastossa. Konstruktivismi on syvimmiltään filosofinen ja tietoteoreettinen lähtökohta oppimisen tarkasteluun. Tynjälä (1999, 59) erottelee konstruktivismissa yksilökonstruktivismin ja sosiaalisen konstruktivismin. Yksilökonstruktivismissa oppimista tarkastellaan yksilön tasolla, jolloin siihen liittyy jossakin määrin sosiokonstruktiivisia piirteitä, sosiaalista vuorovaikutusta yksilön tiedollisen konstruoinnin apuna. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on yksi muiden konstruktiivisten näkemysten joukossa. Kauppilan (2007, 36) mukaan konstruktiivinen oppimiskäsitys on kehittynyt eri tieteiden perinteistä ja konstruktiivisen oppimisen peruskäsitteeksi on otettu ymmärtäminen. Konstruktivismiin liittyvät käsitteet eivät ole vakiintuneet kovin selkeäksi kirjallisuudessa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Jääskeläisen, Hakkaraisen, Jokisen & Spangarin (2008, 301–317) mukaan konstruktivistinen oppimisen paradigma kohdistaa huomion oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen uuden tiedon tuottamisessa. Muutos on suuri osallistumisen paradigmaan verrattaessa. Tämän tutkimuksen taustalla nähdään sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys, joka Kauppilan (2007, 48) mukaan korostaa vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Näkemys pitää oppimista laaja-alaisena prosessina, johon kuuluvat mm. sisäinen ja ulkoinen reflektio, sosialisaatioprosessi, identiteetin kehitys ja sisäinen motivaatio.

Tässä kappaleessa käsitellään aikuisten oppimiseen liittyen pragmaattisen konstruktionismin oppimiskäsityksistä kokemuksellista oppimista ja yhteisöllistä oppimista. Erilaiset oppimiskäsitykset on syytä nähdä toisiaan täydentävinä ja voidaan perustellusti kysyä, mitä oppiminen oppisopimuskoulutuksessa tarkoittaa, kun oppisopimus tuntuu väistelevän kaikkia yleistäviä ja erityisesti työssäoppimisen teorioita? Järvinen, Koivisto ja Poikela (2002, 88) toteavat, että konstruktivismi soveltuu

erinomaisesti formaalisen koulutuksen oppimiskäsityksen perustaksi, mutta se ei riitä selittämään arjessa ja työssä tapahtuvaa oppimista, jota voidaan kuvata käsitteillä reflektiivinen, transformatiivinen ja kontekstuaalinen.

Elinikäisen oppimisen tarkastelussa oppiminen luokitellaan yleensä oppimisympäristön mukaan muodolliseksi (formaaliksi eli oppilaitoksissa tapahtuvaksi), ei-muodolliseksi (nonformaaliksi eli esimerkiksi oppilaitosten ulkopuolisiksi opinnoiksi kuten monet aikuisopinnot) ja epävirralliseksi tai arkielämän oppimiseksi (informaaliksi eli työssä tai arkielämässä tapahtuvaksi oppimiseksi). Keskeinen kysymys on muodollisen, ei-muodollisen ja epävirallisen oppimisen suhde. Elinikäinen oppiminen ja oppiva yhteiskunta näyttävät mahdollisilta ja koulutuksella on muitakin kuin välineellisiä merkityksiä. (Antikainen 1988, 222, 230).

Oppisopimuskoulutukseen liittyviä oppimisnäkemyksiä on useita. Salo (2008, 321–331) ajattelee, että konstruktiivinen oppimisnäkemys näkyy näyttötutkintojärjestelmässä aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen korostumisena, kun opiskelijalle laaditaan henkilökohtaiset opiskelu- ja näyttösuunnitelmat. Opiskelijoiden omien näkemysten ja tavoitteiden esittäminen jo koulutuksen aloitusvaiheessa antaa mahdollisuuden henkilökohtaistamisen kasvulle. Kauppilan (2007) mukaan transformaatio edellyttää toimijalta reflektiivisempää, tiedostavampaa otetta työhön ja syvällisempää, teoreettisempaa ja diskursiivisempaa tietoperustaa, joka muodostaa kehikon laadullisille ja rakenteellisille käytäntöjen muutoksille. Työyhteisön yhteisöllinen, sosiaalinen toiminta muuttuu koko ajan ja edellyttää vuorovaikutusta ja diskurssia. Kauppilan mukaan (emt.) kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaa suljetun oppimisympäristön murtamisen tärkeyttä ja oppimisen nivomista arkielämän toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Mezirow (2000, 303) väittää, että tutkimusten perusteella näyttää selvältä, että sekä kriittinen reflektio että tunneoppiminen ovat merkittäviä transformaatioprosessissa.

Kolari (2010, 46–47) tarkastelee oppimisen suhdetta johtamiseen transformationaalisten oppimisen muotojen näkökulmista. Lähtökohtana asiantuntijaorganisaation muutoksessa on ajatus siitä, että muutos edellyttää oppimista, joka perustuu henkilöstön jäsenten uudistuvaan oppimiseen. Uudistuva oppiminen puolestaan edellyttää voimaantumista ja tietoista kriittistä reflektiota (mm. Argyris & Schön 1978, 29, 159–168, 300–301). Mezirowin (1996) teoria uudistavasta oppimisesta on yksi keskeisimpiä teorioita tarkasteltaessa transformationaalista oppimista, jossa painotetaan uudistavaa oppimista henkilökohtaisen ja persoonallisen uudistumisen näkökulmasta. Uudistavan oppimisen prosessille on tyypillistä dialogi. Myös sosiaalinen ulottuvuus on keskeistä, samoin historialliset ja kulttuuriset dimensiot. (Kolari emt.).

Koski (1995, 60) esittelee konstruktivismin eri suuntauksia ja pohtii sosiokulttuurisen teorian ja erityisesti Vygotskin ajattelun sijoittumista moderni-postmoderni -kentässä. Kosken mukaan Gadamerin ja Vygotskin näkemysten väliset erot ja yhtäläisyydet ovat kiinnostavia siksi, että monen työssä oppimista koskevan tutkimuksen lähtökohdat ovat sosiokulttuurisen ja kulttuurihistoriallisen lähestymistavan kautta ainakin osittain Vygotskin ajattelussa ja Vygotskin teorian lähikehityksen vyöhykkeestä voi laajentaa koskemaan sekä lapsia että aikuisia.

Heikkilä (2006, 26–33), tutkiessaan oppimista yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena pelkistää Illeriksen (2003, 51) jaottelun oppimisesta väitteeseen, että

traditionaaliset oppimisteoriat käsittelevät pääasiassa sisäisiä mentaalisia oppimisprosesseja. Vastakohtana sille nähdään sosiaalinen konstruktionismi, jossa oppimisprosessit käsitetään pääasiassa sosiaalisina prosesseina. Rauste-von Wrightin (2003, 162–177) päätelmiä konstruktivismin pedagogisista seurauksista ovat mm., että uutta tietoa opitaan aiemmin opittua käyttämällä, oppiminen on oppijan oman toiminnan tulos, ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia, oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa.

2.1 AIKUINEN OPPIJANA

Mitä on aikuisuus? Koski & Moore (2001, 4-13) toteavat, että aikuisuus-käsitteellä on erilainen sisältö riippuen siitä, tarkoitammeko kulttuurista aikuisuutta, juridista aikuisuutta, aikuisuutta moraalin ja vastuun näkökulmasta vai elämänmittaiseen oppijan rooliin asettuvaa ”uutta aikuisuutta”. Heidän mielestään on perusteltua kysyä, miten aikuiskasvatuksen aikuis-etuliite eriyttää aikuiskasvatusta omaksi alueekseen. Koski ja Moore (emt.) asettavat vastakkain käsitteet aikuiskoulutus ja koulujärjestelmäkoulutus. Oppisopimuskoulutus asettuu mainittujen käsitteiden väliin, sillä oppisopimukseen kuuluu yleensä oppilaitoksesta hankittu tietopuolinen opetus, mutta pääosin koulutus tapahtuu työpaikalla.

Manninen (2009) kysyy, puhutaanko aikuisten kasvattamisesta vai koulutuksesta. Hänen mukaansa aikuisten oppimista voidaan edistää kouluttamalla, ohjaamalla, tukemalla, muokkaamalla toiminta- ja työympäristöjä sekä niissä vallitsevia käytäntöjä, kehittämällä organisaatiota ja oppimisympäristöjä, sekä koulutus- ja sosiaalipoliittisilla päätöksillä ja vaikuttamisella. Miettinen (1998, 84–97), kysyy, miten kokemuksesta voi oppia. Hän vastaa analysoiden ja siteeraten Kolbia ja Deweytä. ”Eikö juuri aikuiskasvatuksessa elämänkokemus muodosta oppimisen kiistämätöntä pohjaa ja perustaa? Ja eikö elinikäisen oppimisen ohjelma tarvitse tuekseen humanistisen psykologian uskoa ihmiseen, hänen kehitysmahdollisuuksiinsa ja ainutkertaisuuteensa? Kysymys on aikuiskasvatustieteen kannalta tärkeä. Ei nimittäin ole lainkaan samantekevää, etsimmekö aikuiskasvatuksen perusteita uskosta ihmisen perimmäiseen kykyyn kasvaa vai oppimisen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ehtojen tutkimisesta.” (Miettinen, emt., 95).

Juridisesti oppisopimus on erityistyösopimus, joka tarkoittaa sitä, että koulutuksen alkaessa opiskelija sitoutuu oppimiseen, tutkinnon suorittamiseen ja työyhteisön jäseneksi kasvamiseen. Tutkinnot ovat työelämän tutkintoja ja oppisopimusopiskelija on sekä opiskelijan että työntekijän roolissa yhtaikaa. Illeriksen (2004, 133) mukaan erilaiset aikuiset oppivat eri tavalla ja on tärkeää huomata esimerkiksi opiskelijan ikä, sukupuoli, etninen tausta tai odotukset työmarkkinoiden suhteen. Lähes kaikessa työssä oppimisessa tarvitaan yhä enemmän taitoa selviytyä muiden työntekijöiden kanssa. Se tarkoittaa paitsi kommunikaatiotaitojen opiskelua ammatillisista kysymyksistä, niin myös keskustelutaitoa yhteisistä jokapäiväisistä arkisista kysymyksistä, joilla vahvistetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luodaan salliva, oppimisen mahdollistava ilmapiiri työpaikalle. Työelämän muutoksissa mukana pysyminen edellyttää

jatkuvaa oppimista. Aikuisten oppimista voidaan edistää kehittämällä ja muokkaamalla työympäristöjä ja niissä vallitsevia käytäntöjä. (emt., 133–156).

Kosken ja Mooren (2001, 4-13) mukaan Knowles (1984) korostaa aikuisten oppimiselle tyypillisiä ominaisuuksia, kuten että aikuiset ovat itsenäisiä ja itseohjautuvia, aikuisilla on elämänkokemuksen ja tiedon vahva perusta, aikuiset ovat käytännöllisiä ja päämäärä-orientoituneita, aikuiset ovat merkitys –orientoituneita ja aikuiset odottavat, että heitä kunnioitetaan. Knowles on aikuiskasvatusteoriassaan korostanut aikuisopiskelijan erityispiirteitä ja kokemuksen merkitystä. Näkemystä on myös kritisoitu. Kritiikki on kohdistunut ennen kaikkea näkemykseen aikuisten itseohjautuvuudesta. Manninen (2009 emt.) ajattelee itseohjautuvuuden olevan myytti ja hyvä tavoite, mutta sen varaan ei voi laskea. Mannisen mukaan aikuisen oppimisen erityispiirteitä ovat kokemukset, ongelmalähtöisyys, reflektio sekä kommunikatiivinen ja emansipatorinen oppiminen.

Rauste-von Wright, von Wright & Soini (2003, 79, 135) toteavat, että aikuiset opiskelijat tuovat työpaikalle aikuisuutensa lisäksi elämänkokemuksensa ja kokemuksensa oppimisestaan. Oppimisen kannalta ei ole yhdentekevää, millaisia kokemuksia yksilöllä on. Opiskelijalla saattaa olla myös kokemuksia, joista ei opita lainkaan tai joista opitaan epätarkoituksenmukaisesti. Kokemukset voivat olla sekä hyviä että huonoja, sekä opiskelijalla että työpaikkakouluttajalla, joka on opiskelijan henkilökohtaistamisprosessin ytimessä. Rauste-von Wright ym. (2003) arvelevat, että samalla kun aikuisten kokemukselliset tiedot ovat yleensä laajempia ja tietokehikot monisyisempiä kuin nuorten, ne ovat usein myös syvemmälle juurtuneita ja ”hyperhabitoituja”. Näin ne voivat vaikeuttaa sellaisen uuden tiedon omaksumista, joka ei ole assimiloitavissa (nivottavissa) olemassa olevaan tietokehikkoon. Automatisoituja rutiineja on vaikea murtaa tai muuttaa. Edelleen oppimisen taidot, kuten muutkin taidot, voivat ruostua harjaannuksen puutteessa.

Leinon & Leinon (1990, 121) mukaan aikuinen, joka on oppinut oppimaan, tuntee omat heikot ja vahvat puolensa oppijana. Tällainen aikuinen osaa oppia elämästään ja omista kokemuksistaan, osaa käyttää intuitiotaan, oppii tiedotusvälineistä ja tuntee omat oppimistyylinsä. Hän on sisäistänyt sen, että eräs elämän keskeisistä tehtävistä ja mielekkäistä toiminnoista on itsensä jatkuva kasvattaminen. Kivinen & Ristelä (2001, 155–158) korostavat Deweyn ajatusten osaamisesta ja oppimisesta olevan yhtä kuin muutos toiminnassa, mikä taas on ihmisen ja ympäristön muuttuvaa vuorovaikutusta.

Dewey (1957) havaitsi, että aikuisten oppimisessa on tärkeää yhdistää oppiminen ja tekeminen. Jotta oppimista tapahtuisi, aikuiselta opiskelijalta edellytetään oppimaan sitoutumista, motivaatiota ja innostusta. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelija sitoutuu opiskeluun tekemällä sopimuksen oppimisesta työnantajan ja koulutuksen järjestäjän kanssa. Tynjälä (2005, 166) pohtii oppimista käsitysten muuttumisena. Hän toteaa, että käsitysten tiedostamista ja niiden muuttumista on tarkasteltu hieman eri käsittein eri tutkimusperinteissä: aikuiskoulutuksen ja työssä oppimisen tutkijat ovat puhuneet esimerkiksi reflektiivisestä ammattikäytännöstä (Järvinen 1990; Schön 1987) tai uudistavasta oppimisesta (Mezirow 1996), kun taas kouluoppimisen tutkijat puhuvat metakäsitteellisen tietoisuuden herättämisestä tai yleisemmin metakognitiivisten taitojen merkityksestä oppimisessa. (Tynjälä emt.).

2.2 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN

Kokemuksellisen oppimisen edustajat ovat tarkastelleet oppimista prosessina, jossa kognitiivisen muutoksen lisäksi arvot, tunteet ja asenteet muuttuvat (Jarvis, Holford & Griffin 1998). Heikkilä (2006, 57) on todennut, että kokemuksellisen oppimisen juuret ovat humanistisen ajattelun lisäksi myös aikuiskasvatuksessa ja sen kriittisen suuntauksen edustajissa kuten Freiressa ja sen edustajina mainitaan Argyris, Schön, Kolb.

Poikelan (2006, 30) mukaan kokemukset oppimisesta ja kouluttautumisesta ovat eri ihmisillä hyvin erilaisia. Aikuiset arvioivat koulutustaan ja oppimistaan suhteessa aikaisempaan elämänkokemukseensa. ”Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään toisinaan nimeä kokonaisvaltainen oppiminen, koska se ei rajoitu käyttäytymisen ja tietämisen säätelyyn vaan tarkastelee oppimistoimintaa kokemuksen, reflektoinnin, kognition ja tekemisen vaiheiden jatkumona. Siitä syystä se soveltuu erinomaisesti työssä oppimisen ja sen ohjaamisen perustaksi” (Poikela, emt.). Hakkarainen ym. (2004, 84) haluavat ottaa pohdittavaksi kysymyksen siitä, kuinka opiskelijoiden ennakkokäsitykset vaikuttavat oppimiseen kun aikuiset arvioivat koulutustaan ja oppimistaan suhteessa aikaisempaan elämänkokemukseensa.

Miettinen (2008a, 130) toteaa, että aikaisemman oppimisen vahvistaminen (Accretiation of Prior Learning, APL) osana tutkintoon johtavaa koulutusta on Euroopassa mielenkiintoisessa vaiheessa. Avainsana on kokemuksesta oppiminen (experimental learning, APEL). OECD:n 2007 järjestämässä VET-kokouksessa (Vocational educational training) todettiin yleisenä kannanottona, että rajat ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen välillä ovat hämärtymässä ja formaalisen ja ei-formaalisen koulutuksen joustava yhdistäminen on voimakkaassa kasvussa eri puolella maailmaa. Vallitseva suuntaus herättää kysymyksiä ”kirjaoppimisen” ja ”käytännöstä oppimisen” suhteesta ja siihen liittyvästä pedagogiikasta. Deweyn määrittelemänä kokemuksen lähtökohta on ennen kaikkea käytännöllinen toiminta (Dewey, 1985) ja Miettinen (emt.) toteaa edelleen, että toimintakokonaisuus opetuksen ja oppimisen perusyksikkönä sisältää tärkeitä ominaispiirteitä. Se kytkee toisiinsa toiminnan tarkoituksen, teoreettisen opetuksen ja käytännön tekemisen. Edelleen se pyrkii yhdistämään eri oppiaineiden tiedot osaksi tekemistä. Analogia oppisopimuskoulutuksen ideaan ja toteutukseen on ilmeinen. Kokemus voidaan nähdä myös pitkäkestoisena ongelmanratkaisu- ja kasvuprosessina, johon kuuluvat tiedollisen tulkinnan lisäksi myös motivationaaliset ja emotionaaliset aspektit. Kokemusta ei voi irrottaa kontekstistaan eikä aikaisemmista kokemuksista ja merkityksistä. Ongelmatilannetta ja toimintatapaa kannattaakin tarkastella aina suhteessa yksilön ja yhteisön arvostuksiin, normeihin ja tottumuksiin. (Miettinen 2008b, 128–135).

Työssä oppiminen on parhaimmillaan yhteisöllinen, aikuisuuden huomioiva, elinikäisen oppimisen toteuttava, kokemusta arvostava ja kannustaa oppimisprosessina ihmistä kehittämään itseään työn tekijänä ja ihmisenä. Oppisopimustyöpaikkoja on samoillakin koulutusaloilla satoja erilaisia. Joihinkin sopii ongelmaperustainen oppimisympäristö. Poikela & Nummenmaa (2002, 33–52) arvelevat, että ongelmaperustaisen oppimisen opiskelijakeskeinen pedagogiikka harjaannuttaa itsenäistä toimintaa sekä vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja, jotka ovat nykypäivän ja tulevaisuuden

työntekijälle arvokkaita. PBL, Problem-Based Learning, on oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöalueiden kartoituksesta syntyvä strategia, jonka tarkoituksena on vastata työelämän haasteisiin (Savin-Baden 2003). Tässä tutkimuksessa oppilaitostason toimenpiteet eivät kuitenkaan ole tarkastelun kohteena. Työelämän haasteet sen sijaan liittyvät oppisopimusopiskelijan työhön oppimiseen. Oppiminen on avain sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointiin. Collinin (2005, 106) tutkimuksessa työntekijät olivat sitä mieltä, että kokemalla oppiminen on ainoa tapa oppia toimimaan erilaisten ihmisten kanssa vaihtelevissa ja muuttuvissa työtilanteissa.

Vahervan (2005, 94) johtopäätös henkilöstökoulutukseen liittyneestä tutkimuksestaan on, että formaalin koulutuksen rinnalle (ja osittain jo sen ohi) on kulkemassa työ- ja oppijakeskeinen ajattelutapa. Oppisopimuskoulutuksen luonteeseen tämä on kuulunut aina. Myös Illeris (2004, 133–156) korostaa eri yhteyksissä aikuisten koulutuksessa oppimisen formaalisen opetuksen rajoituksia ja informaalin opetuksen mahdollisuuksia. Vahervan (2005, 98) mukaan kouluttajan tehtävänä on saada ensinnäkin oppija tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät ja toiseksi toimimaan kriittisesti reflektoimalla. Oppimisen onnistuminen riippuu ihmisen aikaisemmasta oppimishistoriasta: siitä, miten hän on oppinut oppimaan. On syytä kysyä, millaisia kokemuksia opiskelijalla on oppimisesta ja kuinka hän luottaa itseensä oppijana tai millaiset tieto- ja taitovarastot hänellä ovat?

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa korostetaan kokemusta osana oppimisprosessia. Järvinen, Koivisto & Poikela (2002, 89–95) korostavat, että eksperientialismi ei tarkoita vain Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Nykyaikainen versio eksperientialismista on ongelmaperustainen oppiminen. Kokemuksellisen oppimisen sykli (kokemus-reflektio-kognitio-kokeilu) on joidenkin tutkijoiden mukaan jo itsessään ongelmaperustaisen oppimisen strategia, jonka pohjalta eri tieteen ja ammattialat muokkaavat omia mallejaan.

Aikuisopiskelussa kokemuksellisuus viittaa elämänkokemukseen ja tekemiseen (toimintaan), jolloin voidaan puhua arkipäivän oppimisesta. Mezirow (2000, 26–31) mainitsee yhdeksi oppimisen tavoitteeksi autonomian, joka yhteisöjen kannalta tarkoittaa kulttuuri-identiteettiä ja yksilön kannalta itsensä toteuttamista. Leinojen (1990, 32–39) näkemyksessä korostuu oppimistyylien merkitys mutta oppimistyyliluokituksia on myös kritisoitu. Esimerkiksi Lonka (2004, 164) ei pidä vastaanottokanavaluokitteluja mielekkäinä, sillä oppiminen – uusien tietorakenteiden rakentaminen pitkäkestoiseen muistiin – ei rakennu aistien vaan merkitysten varaan. Longan tavoin monien muiden oppimistutkijoiden mielestä relevanttia on tutkia opiskelijoiden orientoitumista opiskeluun, opiskelun säätelyä ja tietokäsityksiä.

Grönforsin (2010, 77) action learning – prosessissa huomioidaan työntekijän, yrityksen ja koulutuksenjärjestäjän näkökulma. Keskeiset tekijät prosessissa ovat aikuisten elämänkokemus, oppimistavat ja sosiaalisuus. Oppimisen merkitys on työntekijälle, työnantajalle ja koulutuksen järjestäjälle hyvin erilainen. Action learning ei ole sama kuin ”tekemällä oppiminen”, joka ei välttämättä johda oppimiseen, jos se ei tapahdu suunnitellulla ja organisoidulla tavalla. Action learning –prosessin tavoitteena on muutosten aikaansaaminen organisaatiossa ja yksilön kehittyminen. Malinen (2000, 67, 101) kirjoittaa ”särön” mahdollistamasta positiivisesta kokemuksesta oppimiseen ja korostaa aikuisten kokemuksellisessa oppimisessa sosiaalista ulottuvuut-

ta ja vuorovaikutusta toisten kanssa. Järvinen (2002, 102) käyttää toimintaoppimisen käsitettä (action learning) ja määrittelee käsitteen Revansin (1982, 1983) mukaan. Revans tekee selkeän eron asiantuntijaongelmien ja oppimista vaativien ongelmien ratkaisemisen välillä ja liittää toimintaoppimisen johtamisen, suunnittelun ja organisoinnin kontekstiin. Oppimisen sosiaalinen prosessi alkaa yksilöiden kokemusten jakamisesta, jonka konteksti on oppiva yhteisö.

Työssä oppiminen ja siellä selviytyminen edellyttävät monenlaisten taitojen hallintaa, esimerkiksi tunneälyn. Goleman (1999, 361) ajattelee tunneälyn olevan enimmäkseen oppimisen tulosta ja kehittyvän elämänkokemuksen myötä. Kehittyneelle tunneälylle on jo vanhastaan olemassa osuva nimi: kypsyys. Ihmisen tunneäly tarkoittaa hänen mahdollisuuksiaan oppia käytännön kykyjä, jotka perustuvat tunneälyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen, motivoitumiseen, itsehallintaan, empatiaan ja ihmissuhteiden hoitoon. Ihmisen tunnetaidot kertovat, kuinka suuri osa näistä mahdollisuuksista on jalostunut työelämässä hyödylliseen muotoon. Pelkkä tunneäly ei takaa, että ihminen on oppinut tunnetaidot, joita työssä tarvitaan. Se osoittaa vain, että hänellä on erinomaiset mahdollisuudet oppia ne. Knowlesin (1984) mukaan aikuisten oppimisen perustan muodostavat käsitys itsestä, kokemus, valmius oppia, oppimiseen suuntautuminen ja oppimismotivaatio.

Oppisopimusopiskelija sitoutuu opiskelemaan ja oppimaan oppisopimuksen solmittuaan. Goleman (1999, 129–131) painottaa, että paras mahdollinen motivaation lähde on virtaus. Virtauksen aikana motivaatio on sisäänrakennettua – työ on jo itsessään ilon aihe. Virtaus asettaa kyseenalaiseksi perinteiset käsitykset työntekijöiden motivoinnista. Hyvä työ alkaa hyvästä tunteesta.

Ruohotie (1988, 36) tarkoittaa motivaatiolla motiivien aikaansaamaa tilaa. Kantasana on motiivi, jolla viitataan tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Ruohotie puhuu motivaatio-ilmiötä käsitellessään vireydestä ja systeemiorientoitumisesta. Illeris (2004, 57) muistuttaa, että kognitiivinen ja emotionaalinen puoli ovat aina läheisessä vuorovaikutuksessa ja yhtä aikaa läsnä työelämän oppimisprosesseissa.

2.3 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN

Kauppilan (2007, 155) mukaan nykyisen yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on ainakin kaksi pääsuuntausta: cooperative learning ja collaborative learning. Brodyn (1995) mukaan molemmissa suuntauksissa on kyse yhdessäoppimisesta, mutta niiden taustalla on erilaiset tietokäsitykset. Cooperative learning viittaa tapaan organisoida työskentely niin, että pienryhmien jäsenten välille syntyy positiivinen keskinäinen riippuvuus. Collaborative learning perustuu taas sosiaaliseen konstruktivismiin. Tässä lähestymistavassa haastetaan opettaja ja opiskelijat kyseenalaistamaan tiedon alkuperä, perimmäiset käsitykset tiedon luonteesta sekä ympäröivän yhteisön käsitykset asioista. Perinteisesti vygotskylainen yhteisöllinen oppiminen (Vygotsky 1978) on yhdistettävissä jälkimmäiseen, kollaboratiiviseen oppimiseen. Teoreettisesti yhteisöllisen oppimisen viitekehys nojautuu Vygotskyn ja Piaget´n (Piaget 1951) ajatuksiin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä.

Järvinen, Koivisto & Poikela (2002, 91–92) toteavat humanistisen oppimiskäsityksen taustalla olevan muun muassa Maslow'n (1970) inhimillisten tarpeiden teoria, Rogersin (1980) hahmopsykologia ja Knowlesin (1984) andragogiikka (aikuiskasvatusteoria). Vaikka taustalta löytyvät humanistisen psykologian perusolettamukset, persoona- ja ihmiskäsitys sekä filosofinen arvoperusta, humanistisen oppimisteorian ytimenä on dialogi ja vuorovaikutus, joka tapahtuu opettajan ja oppilaiden, ohjaajan ja ryhmien sekä osallistujien välillä. Bruffee (1993) määrittelee oppimisen jonkin yhteisön jäsenten yhteistyöksi, jossa yhdessä tuotetaan ja ylläpidetään tietoa.

Heikkilän (2006) mukaan kollaboratiivisen eli yhteisöllisen oppimisen tutkimus on kiinnittynyt paljolti tietoverkkojen ja tietokoneiden käyttöön tiedon rakentelun välineenä sekä lasten ja nuorten oppimisen tutkimukseen. Vygotskin luomaan perinteeseen nojaama kulttuurihistoriallinen ja toimintateoreettinen työn ja oppimisen tutkimus (esim. Engeström 1995; Engeström 2001) on tarkastellut historiallisesti ja kulttuurisesti kehittyneiden artefaktien merkitystä vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksen välittyneisyyttä.

Grönfors (2010, 81) ajattelee yhteisöllisen oppimisen olevan oppimisen kannalta merkityksellistä, koska se käynnistää sellaisia kognitiivisia mekanismeja, jotka edelleen tuottavat oppimista. Näitä mekanismeja ovat esimerkiksi kysyminen, selittäminen, eri näkökulmien vertailu, vastavuoroinen toiminnan säätely sekä yhteinen tiedon luominen. Rauste-von Wright (2003, 61) toteaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen ominaispiirteitä ovat vastavuoroisuus, jaetut tavoitteet ja merkitykset, jaettu toiminta ja sen arviointi sekä yhteisen ymmärryksen rakentaminen (esim. Eteläpelto & Tynjälä 1999; Resnick 1991).

Yhteisöllinen oppiminen on laajentunut käsittämään yhteistoiminnallisina työmuotoina projektioppimista, ongelmalähtöistä oppimista ja kollaboratiivista oppimista (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 180–205). Yhteistoiminnallisen oppimisen muodoista on nykyään olemassa lukuisia erilaisia variaatioita. Nykyään myös tutkivaa oppimista kutsutaan yhteisölliseksi oppimiseksi. Näiden variaatioiden juuret löytyvät Vygotskylta ja Piaget'lta. Näyttäisi siltä, että yhdessä oppimisella, käytettiinpä siitä mitä edellä mainittuja nimiä tahansa, saadaan merkittäviä etuja sekä oppimisprosessin että kasvatuksen näkökulmasta.

Hakkaraisen, Longan & Lipposen (2004, 118 – 140) mukaan yhteisöllisen oppimisen edellytyksenä on oppimisyhteisön rakentuminen. Osallistujilla on tietyllä tasolla oltava yhteinen (tieto)perusta, jotta he voivat tarkoituksenmukaisella tavalla työskennellä yhdessä. Lisäksi yhteisöllisen oppimisen prosessin alkuun kuuluu tyypillisesti vaiheita, joissa ryhmän jäsenet työstävät pohjaa yhteiselle työskentelylle. Työskentelyssä on tärkeää, että ryhmän jäsenet saavat keskinäistä tukea toisiltaan ja että yhteisöllisyys säilyy läpi työskentelyn. Yhteistoiminnallinen (yhteisöllinen, yhdessä, kollaboratiivinen) oppiminen liittyy sosiokulttuurisen oppimisen teorioihin, joissa korostetaan oppimista sekä tietojen ja taitojen syntymistä todellisessa toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hakkarainen selvittelee mm. sitä, kuinka yhteisöön osallistuminen tukee oppimista (Hakkarainen emt. 2004).

Häkkinen & Arvaja (2005, 207–208) kirjoittavat, että tutkimuskirjallisuudessa kollaboratiivista oppimista kuvaillaan ainakin seuraavilla termeillä: ”vertaisoppiminen” (peer collaboration; Tudge & Rogoff 1989), ”yhteisöllinen oppiminen” (collaborative learning; Forman & Cazden 1985), ”koordinoitu oppiminen” (coordinated learning; Koschman 1994) sekä ”kollektiivinen oppiminen” (collective learning; Pea 1994). Kollaboratiivisen oppimisen suomenkielisenä vastineena on yleisimmin käytetty yhteisöllistä tai yhteistoiminnallista oppimista. Yhteisöllisestä oppimisesta puhuttaessa viitataan yleensä tiedon rakentelun ja kehittelyn kulttuuriin, jossa oppimisella tarkoitetaan lisääntynyttä kykyä osallistua pienryhmää laajemman oppijayhteisön toimintaan (Greeno ym. 1998; Lave & Wenger 1991). Häkkinen & Arvaja toteavat edelleen, että Vygotskylaisessa traditiossa kollaboraatiota onkin tarkasteltu pitkälti ekspertin ja noviisin välisenä vuorovaikutuksena, jossa ekspertti auttaa noviisia asteittain saavuttamaan korkeamman tiedollisen tason. Tällaisen vuorovaikutuksen seurauksena aloittelija voi aikansa yhteisessä tilanteessa toimittuaan yltää sellaisille kehityksen alueille, joihin hän ei yksinään yltäisi (ns. lähikehityksen vyöhyke).

Säljö (2001, 104) ajattelee, että kehittymiseen ja oppimiseen liittyvän sosiokulttuurisen näkökulman lähtöoletus on, että ihmiset toimivat käytännöllisissä ja kulttuurisissa yhteyksissä ja suorassa ja epäsuorassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opiskelijalle työyhteisön kulttuurin oppiminen on yhteisön kielen ja kulttuurin opiskelua. Heiskanen (2005, 30) korostaa, että oppiminen on tieteellisen tutkimuksen kohteena paljon monimutkaisempi asia kuin arkiymmärrys paljastaisi, ja monikasvoisuuteen liittyy se, ettei ole olemassa yhtä paradigmaattista oppimisen käsitettä.

Kolari (2010, 199) väittää, että tunneälytaidot ja transformationaalisuus ovat erityisesti asiantuntijaorganisaation johtamisessa välttämättömiä. Tunteet vaikuttavat ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja työsuorituksissa monin tavoin. Yhteisöllinen oppiminen on oppisopimustyöpaikkojen, tiimien ja yritysten perinteinen ja hyväksi koettu menetelmä vaikuttaa parantavasti tuottavuuteen. Kolari toteaa edelleen, että oppimista koskeva tutkimustyö on edennyt viime vuosikymmeninä. Tieteelliset tiedot oppimisesta, opettamisesta ja oppimisympäristöistä lisäävät ymmärrystä oppimisprosesseista, sosiokulttuurisista prosesseista ja monista muista tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimiseen. Yhteiset keskustelut työpaikoilla ovat arvokkaita kun pyritään yhdessä ymmärtämään oppimisen ilmiöitä.

Laven ja Wengerin (1991) esittämässä käsitteessä ”situated learning” oppiminen nähdään pikemmin sosiaalisena prosessina kuin yksilöpsykologisena tapahtumana.

Oppisopimusopiskelijalla on ”legitiimi” asema kasvaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa mestarinsa kanssa noviisista asiantuntijaksi osana työyhteisöä (communities of practice). ”Opiskelija/mestari/opittava asia” muodostavat kokonaisuuden, jonka kaikissa osissa tapahtuu muutoksia – ei vain opiskelijassa (Lave 2007). Canning ja Lang (2004, 171) tutkivat sitä, miten oppisopimusopiskelija kokee asemansa. Se, miten he oppivat, jäi tutkimuksessa taka-alalle. Tutkijat totesivat, että he samaistuivat enemmän työntekijöihin kuin opiskelijoihin. He olivat tietoisia laajemmasta sosiaalisesta ja taloudellisesta tilanteesta, joka vaikutti heidän jokapäiväiseen elämäänsä. (Viinisalo 2008, 141–147).

Uusikylän ja Atjosen (2005, 96–101) mielestä opetus tulisi toteuttaa niin, että jokaisen opiskelijan vahvat puolet puhkeavat esiin, heikkoudet pystytään korjaamaan ja itseluottamuksen ja myönteisen minäkuvan rakentumista kehitetään tasapainoisesti. Pollarin ja Koppisen (2010, 29) mukaan hyvä oppimisyhteisö rakentuu toimivista ja hyvistä ihmissuhteista ja ilman motivaatiota ei opita. Oppisopimustyöpaikoilla työpaikkakouluttaja on sekä ohjaaja, opettaja että kasvattaja. Yhteisöllinen oppiminen tapahtuu työssä oppimisen kontekstissa. Ruohotie (2005, 51) toteaa, että ammatillinen kasvu työelämässä rakentuu kasvuorientoituneesta ilmapiiristä. Kasvuorientaation kehittymisen kannalta tärkeitä vaikuttimia ovat johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintatuki, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. Ammatillisen kasvun kannalta on tärkeää, että työ tarjoaa haasteita ja että työyhteisössä on mahdollisuus vuorovaikutukselliseen oppimiseen.

3. Oppisopimuskoulutus

Oppisopimuskoulutus on työssä oppimista, jota täydennetään yleensä jonkin oppilaitoksen antamalla tietopuolisella koulutuksella. Pääasiallinen oppisopimuskoulutus tapahtuu kuitenkin opiskelijan työpaikalla. Tässä tutkimuksessa oppimista tutkitaan vain työssä tapahtuvana oppimisena. Oppilaitoksen roolia tai tehtäviä ei tarkemmin käsitellä, vaikka ne ovat oppisopimuskoulutuksessa tärkeä osa koko oppimisprosessia ajatellen. Ajallisesti tietopuolisen koulutuksen osuus koko oppisopimuskoulutuksesta on noin 20 prosenttia opiskeluajasta. Tuo luku hieman vaihtelee eri koulutusalojen ja tutkintotyyppien välillä. Oppimisen henkilökohtaistamisesta puhuttaessa tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vain työssä oppimisen henkilökohtaistamista. Oppilaitoksilla on rooli sekä opintojen henkilökohtaistamisessa että tietopuolisen koulutuksen antajana ja näyttötutkintojen järjestäjinä. Oppilaitoksen merkitys on suuri ja sitä sivutaan tässä tutkimuksessa, mutta sen osuutta oppisopimusprosessissa ei ollut mahdollista ottaa mukaan syvemmin tähän tutkimukseen. Oppisopimuskoulutus on sukupuolesta tai asuinkunnasta riippumaton tasavertainen koulutusmuoto kaikille 15 vuotta täyttäneille Suomen kansalaisille ja työluvan saaneille ulkomaalaisille. Oppisopimus antaa täyden jatko-opintokelpoisuuden. (Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskus 2011).

Oppisopimuskoulutus on työnantajan sponsoroima ammatillisen koulutuksen systemaattinen ohjelma, jossa yhdistyvät osa-aikainen koulutus ja työssä oppiminen, mihin liittyy kokemus työyhteisössä työskentelystä. Tämä kokonaisuus johtaa tunnustettuun ammatilliseen tutkintoon (Canning & Lang 2004, 164). Canning ja Lang (emt.) katsovat, että kompleksisena ja dynaamisena kokonaisuutena oppisopimuskoulutus avautuu vaikeasti perinteiselle kasvatustieteelliselle tutkimukselle. He kyseenalaistavat ne pedagogiset teoreettiset mallit, joilla on pyritty selittämään oppisopimuskoulutuksen oppimistapahtumaa. Suomalainen oppisopimuskoulutus on tutkimuksen kohteena vaikeasti avautuva, koska se sijoittuu ammatillisen koulutuksen, yritysten henkilöstökoulutuksen sekä elinkeino- ja työllisyyspolitiikan alueille, sanoo Viinisalo (2008, 141 - 144).

Jotta voisi paremmin ymmärtää suomalaista oppisopimusta vaihtoehtoisena koulutusjärjestelmänä ja ilmiönä suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa, on tarpeen tarkastella oppisopimuskoulutuksen historiaa meillä ja muualla, sen asemaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja oppisopimukseen liitettyjä keskeisiä oppi-

misteorioita. On myös mainittava oppisopimusta koskevat lait ja asetukset (Nikkilä 2011, 108–170), joista esimerkiksi työsopimuslaki (2001) määrittää oppisopimuksen koulutuksellisia tekijöitä (kuten esimerkiksi koeaikaan liittyvät ehdot) ja asetus ammatillisesta koulutuksesta (1998) määrittelee ehdot mm. erityisopetuksesta, arvioinnista ja henkilökohtaistamisesta.

Oppisopimuskoulutuksen historian tunteminen antaa mahdollisuuden kysyä, kuinka hyvin oppisopimuskoulutuksen erityispiirteet ja perusluonne on huomioitu tämän päivän ammatillisessa koulutuksessa. Oppisopimuskoulutus aikuiskoulutuksen muotona ja suomalaisen ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoisena koulutusmuotona on osoittanut vahvuutensa (Viinisalo 2008, 135). Suomessa oli voimassa olevia oppisopimuksia vuonna 2009 yhteensä 65 997. Uusia sopimuksia solmittiin yhteensä 20 101. (Suomen virallinen tilasto). Opiskelijoista yli 70 prosenttia on 25 vuotta täyttäneitä. (Suomen virallinen tilasto). Työpaikkakouluttajakoulutusta järjestetään lähes kaikissa suomalaissa oppisopimuskeskuksissa ja opiskelijoita on lähes kaikissa Suomen kunnissa.

3.1 OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN HISTORIAA

Savitauluihin piirretyt asiakirjat osoittavat, että ensimmäiset oppisopimukset tehtiin noin 4000 vuotta ennen Kristusta Mesopotamiassa (Hämeen-Anttila 2006, 139). Muinaisina aikoina ja vielä keskiajalla oppisopimuskoulutus oli luonteeltaan kansainvälistä. Järjestetty opetus on perinteisissä yhteiskunnissa harvinaisuus: tavallisesti esimerkiksi käsityötaitojen periytyminen on tapahtunut käytännön harjoittelun kautta, ”oppisopimuksella”, jossa oppipoika on tullut auttamaan mestaria ja vuosien myötä harjaantunut niin, että on voinut itse ryhtyä mestariksi. Kulttuurien vuorovaikutusta ajatellen mielenkiintoisin käsityötaitojen välittymismuoto antiikin Kreikan ja Lähi-idän kulttuurien välillä perustui pitkäaikaisiin opettaja-oppipoika -suhteisiin (Hämeen-Anttila 2006, 34 ja 93).

Oppisopimus kiinnittyi 1600–luvulla ammattikuntalaitokseen ja Viinisalo (2008, 139) haluaa korostaa, että oppisopimus oli huomattava ja arvostettu ammatillinen koulutusmuoto. Euroopan teollistuminen 1800–luvulla vaikutti merkittävästi oppisopimuskoulutukseen. Saksassa syntyi nykymuotoinen oppisopimuskoulutus, ns. dual-järjestelmä, jossa opiskelijat käyvät niin sanottua osa-aikakoulua. Englannissa oppisopimuskoulutusta on viime vuosina uudistettu ja lisätty (modern, advanced apprenticeships). Maahan on perustettu julkisen vallan ylläpitämä oppimiskeskus (Learning and Skills Council, LSC), jolla on 47 alueellista toimipistettä. Ne verkottavat työnantajia ja muita asianosaisia keskenään ja ovat vastuussa kaikesta julkisella rahoituksella hoidettavasta yli 16-vuotiaiden ammatillisesta koulutuksesta. Euroopassa oppisopimusperinne on sellainen, että nuoret pääsääntöisesti oppivat ammatin työelämässä. Miettinen (2008, 130) toteaa oppisopimuksella olevan edelleen vahva asema useiden eurooppalaisten maiden ammattikoulutuksessa ja oppisopimustyyppistä opiskelua on laajennettu systemaattisesti korkean asteen koulutuksen tasolle esimerkiksi Ranskassa. Saksassa monet suuryhtiöt varmistavat laadukkaan työvoiman saannin nimenomaan oppisopimuskoulutuksen kautta.

Vartiaisen (2008, 61–68) mukaan oppisopimuskoulutus kiinnittyi Suomessa 1600-luvulla eurooppalaiseen tapaan ammattikuntalaitokseen. Ammattikuntien historia Euroopassa keskittyi 1300- ja 1400 – luvun Englantiin, Italiaan ja Ranskaan ja järjestelmä laajeni Baltian maiden kautta Ruotsiin 1500 – luvulla. Ruotsin vallan ajalta (1600-luvulla) on ensimmäinen merkintä mestari/oppipoika -oppimisesta (v. 1621). Käsityöläisammattien organisoituminen oli alkuna oppisopimuskoulutuksen kehitykselle Helsingissä 1600-luvulta lähtien. Ammattikunnat, killat organisoituivat Suomessa 1600-luvulla. Kivinen ym. (1989, 91) kirjoittavat, että koulumaisen ammattikoulutuksen lähtökohtana voidaan Suomessa pitää vuoden 1835 asetuksella maahan perustettua ”konstikoulua”. Kyseessä oli jonkinlainen tekninen opisto tehtailijoita ja käsityöläisiä varten. Nuoret saivat vielä pitkään hankkia ammattitaitonsa oppipoikina ja kisälleinä. Oppipoikajärjestelmässä ammattiin sosiaalistuttiin itse työssä. Aikuisille tarkoitettu ammattikoulutus on historiallisessa katsannossa tuore ilmiö. Oppipoikajärjestelmä toimi pitkään ainoana varsinaisena ammattiin rekrytoinnin välineenä. Vanha ammattikuntajärjestys lakkautettiin vuoden 1879 elinkeinolailla.

Iisalo (1999, 187–189) toteaa käsityöammatteja tutkittuaan, että ammattikuntien antama käsityökoulutus vallitsi Suomessa vuoteen 1868 asti. Käsityöammattiin kouluttautuminen alkoi jo 14-vuotiaana. Tällöin poika pääsi oppipojaksi käsityöläismestarille. Kun oppipoikavaihe (kolmesta viiteen vuoteen) oli suoritettu, hänestä tuli kisälli. Hän oli kuitenkin edelleen mestarin alainen. Hyväksytysti suoritettujen kokeiden jälkeen kisällistä tuli mestari (itsenäinen käsityömestari).

Tarkkoja oppisuhteen muotoja ja tutkintoja noudattanut järjestelmä takasi ammattinsa osaavien käsityöläisten koulutuksen. Liberalismin periaatteiden mukainen vapaa kilpailu ja teollistuminen johtivat kuitenkin ammattikuntalaitoksen lopettamiseen elinkeinosta annetulla asetuksella vuonna 1868. Tämän jälkeen toteutetun elinkeinovapauden myötä oppisopimuskoulutukseen liittyvien kisällinkirjojen sekä mestarin nimen ja kirjan antaminen siirtyivät pakollisille elinkeinoyhdistyksille. Vaikka oppisopimuksia koskevia säännöksiä edelleen oli, väheni ammattikuntalaitokseen liittyvä työnantajan velvoite kouluttamiseen. (Oppisopimuslainsäädäntökomitea 1961,1).

Klemelä (1999, 351) arvioi, että oppisopimuksen perinne oli ammattikuntalaitoksen katoamisen myötä pahasti rapautumassa 1800-luvun lopulla. Asiaan vaikutti myös se, että samaan aikaan alkaneen teollistumisen alkuvaiheessa työntekijöiden ammattitaidon kehittämistä ei pidetty tärkeänä vähäistä ammattitaitoa vaativien työtehtävien vuoksi. Vilkuna (1962, 46–47) on kuitenkin sitä mieltä, että oppimisen paikkoja pohdittiin kuitenkin jo silloin. ”Paras koulu on, kun isä vuolee kirvesvartta ja poika näyttää valkeata” (Vilkuna emt.) oli kommentti Pidisjärven kappelin kuntakokouksessa, missä pohdittiin kansakoulun perustamista 1860-luvulla. Ensin oli siis työ ja sitten tuli koulu.

Seuraavan vuosisadan alussa oli tarvetta elvyttää työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Ulkomaiset esimerkit ja teollistumisen vaatimukset johtivat lopulta vuoden 1923 oppisopimuslain säätämiseen. Tavoitteena oli toisaalta vakiinnuttaa perinteisiin oppisopimusammatteihin kouluttaminen ja toisaalta toivottiin oppisopimusten yleistyvän myös teollisuudessa. (Oppisopimuslainsäädäntökomitea 1961, 2)

Iisalon (1999) mukaan työntekijöillä ja työnantajilla oli jo sata vuotta sitten näkemyseroja ammatillisen koulutuksen järjestämismuodoista. Muodollista ammatillista

koulutusta ei esiintynyt maassamme juuri ollenkaan ennen 1800-lukua. Ammattiin oppiminen tapahtui suoraan työpaikoilla ja aito työympäristö sai oppimisen tuntumaan motivoivalta toiminnalta. (Iisalo emt.). Klemelän (1999, 351) mielestä työnantajat luottivat oppisopimuskoulutuksen kykyyn lisätä ammattitaitoa, mutta työntekijät pitivät parempana vaihtoehtona ammatillisen koulutuksen siirtämistä oppilaitoksiin. Vähitellen oppilaitosten syntyminen alkoi vauhdittua. Oppisopimuskoulutuksen suomalainen historia lienee tässä kohden kulkeutunut hieman erilleen muun Euroopan oppisopimusperinteistä.

Teräs (2001, 17–18) huomauttaa, että puhe mestari-oppipoikajärjestelmästä tai mestari-kisälliperinteestä on yleensä hyvin historiatonta puhetta, joka ei perustu suomalaiseen työelämään vaan lähinnä Keski-Euroopassa vakiintuneisiin järjestelmiin. Puheessa on myös eräänlaisia nostalgisia ja ihannoivia sävyjä, jotka sivuuttavat työelämän arjen kovat lainalaisuudet. Teräs (emt.) virittää realistisempaa ja historiallista perspektiiviä oppimiseen kertomalla tehdasteollisuuden oppilas- ja apumiesasemassa toimivien henkilöiden vihkimisriiteistä, joiden avulla tulokkaalle opetettiin ammatin rajoja.

Oppisopimuskoulutusta on järjestetty Suomessa viimeisten viidenkymmenen vuoden aikana vaihtelevalla menestyksellä. Kaisaniemi (2008, 94) kertoo, että vielä 1970- ja 1980-luvuilla oli aistittavissa historiallista perinnettä, jonka mukaan vain perinteiset käsityöammatit soveltuvat oppisopimuskoulutukseen. Ammattialojen kirjo laajeni vähitellen. 1990-luvun taitteessa alettiin uskoa, että työssä voi todella oppia. Käytännönläheisen työssä oppimisen arvostus nousi nopeasti.

Lankinen (2008, 33) on selvittänyt nykyaikaisen suomalaisen oppisopimuskoulutuksen historiaa ja toteaa, että ensimmäinen oppisopimuslaki (Oppisopimuslaki 125/23) oli ollut voimassa 35 vuotta, kun suomen ensimmäinen oppisopimustoimisto perustettiin vuonna 1958 Helsinkiin. Verrattaessa vuoden 1923 oppisopimuslakia myöhempiin säädöksiin (esim. Oppisopimuslaki 422/67), Lankinen toteaa sen täyttäneen alkuperäisen tehtävänsä oppisopimustoimintaa selkeyttävänä välineenä, sillä opiskelijan ja työnantajan välinen kirjallinen sopimus, toiminnan valvonta, määräykset palkanmaksusta ja todistukset ovat myös myöhemmän sääntelyn keskeisiä kohteita, jossa toiminnan hengen voi todeta säilyneen entisenä.

Lankisen mukaan (emt., 36) Helsingin asiamiehen rooli valtakunnan ainoana paikallishallinnon asiantuntijana oli tärkeä, sillä vastaavien virkojen perustaminen käynnistyi ministeriön kehotuksesta huolimatta yleisesti vasta seuraavan lainuudistuksen jälkeen 1970-luvulla. Vuoden 1967 laki toi toimintaan Helsingin asiamiehen mallin mukaisen uuden tekijän: kunnallisen koulutustarkastajan. Lain mukaan koulutuksen paikallinen johto ja valvonta kuului ammattioppilaslautakunnille, joilla oli apunaan koulutustarkastajia. Ammattioppilaslautakuntia oli maassa tuolloin yhteensä 74. Työpaikkakouluttajakoulutus sai alkunsa samoihin aikoihin. Mitä aikalaiset ajattelivat oppisopimuskoulutuksen tarjoaman oppimisen vaikuttavuudesta? Monien alojen koulutusta nähtiin miltei mahdottomaksi järjestää ilman todellisuutta vastaavia olosuhteita. Tällaisia aloja olivat rakennusala, ravintola-ala, käherrysala ja kirjapainoala. (Oppisopimuslainsäädäntökomitea 1961, 12–13). Oppisopimuskoulutuksen ja ammatillisten oppilaitosten antaman koulutuksen välinen vaikuttavuuskeskustelu on jatkunut tähän päivään saakka. Lankisen (emt., 55) mukaan ammatin hankkimi-

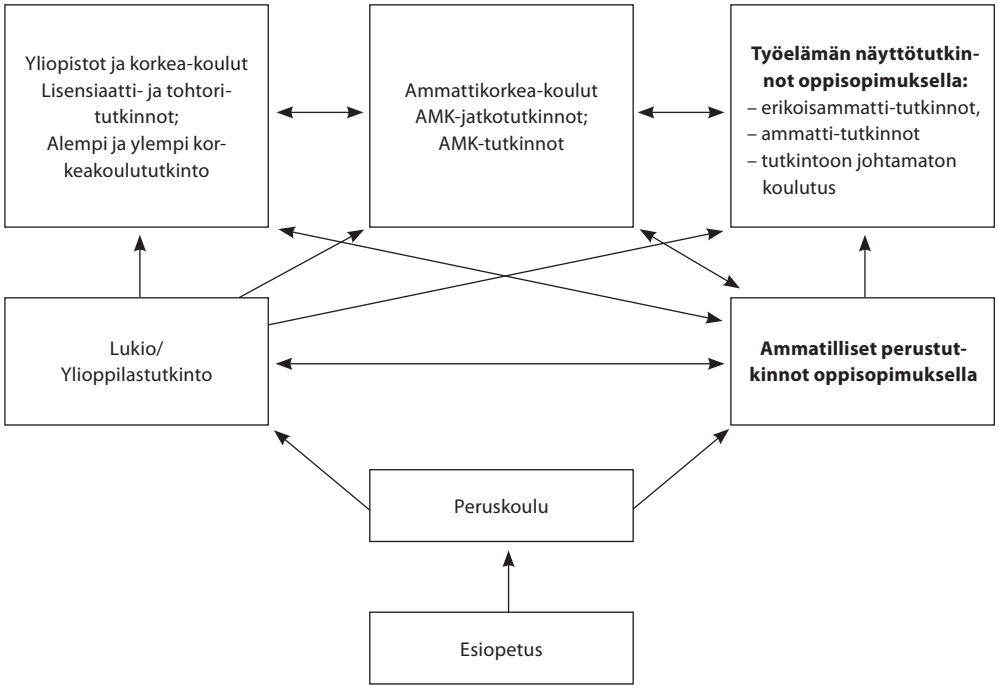
nen on väistämättä aina sekä koulutuspoliittinen että yhteiskuntapoliittinen tapahtuma. Lakia oppisopimuskoulutuksesta (L1605/1992) voidaan pitää varsin hallittuna ja modernina kokonaisuutena.

Pohjois-Karjalassa oppisopimuskoulutusta on järjestetty yli 40 vuotta. Vuoden 1967 lainsäädäntöuudistuksen myötä oppisopimuskoulutuksen paikallishallinto ulotettiin kaikkiin kuntiin. Tammikuun alussa 1968 Joensuun kaupunki lakkautti oman lautakuntansa ja Pohjois-Karjalan ammattikoulujen kuntainliitto asetti sellaisen. Tietopuolinen opetus tuli järjestelmälliseksi osaksi opetusta. Ensimmäinen sivutoiminen koulutustarkastaja aloitti työnsä. Vuonna 1973 aloitti työnsä ensimmäinen päätoiminen koulutustarkastaja yhteistyössä ammatinvalinnan ohjaustoimiston kanssa. Samaan aikaan poistettiin oppisopimuskoulutuksen yläikäraja (25 vuotta). (Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen arkisto 2010).

Oppisopimuslakien ja -asetusten uudistaminen vuosina 1983 ja 1988 helpottivat työpaikkakohtaisten opetussuunnitelmien tekemistä ja lisäsivät joustavuutta oppiaikojen laatimiseen. Uudistukset mahdollistivat toisen päätoimisen koulutustarkastajan viran perustamisen. Oppisopimusten määrä kasvoi tasaisesti. Samaan aikaan (1991) kun opetusministeriön selvitysmies laati ehdotusta hallituksen esitykseksi uudeksi oppisopimuslaiksi, Pohjois-Karjalassa aloitettiin oppisopimuksen kehittämiskokeilu, jonka tarkoituksena oli vaikuttaa uuteen oppisopimuslakiin. Vuoden 1992 lain keskeisenä koulutuspoliittisena pyrkimyksenä oli parantaa oppisopimuskoulutuksen asemaa vaihtoehtoisena koulutusmuotona muun ammatillisen koulutuksen rinnalla. Vuonna 1993 Pohjois-Karjalassa aloitettiin työpaikkakouluttajien koulutus. (Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen arkisto 2010).

3.2 OPPISOPIMUSKOULUTUS SUOMALAISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Suomessa lapset aloittavat koulun 7 vuoden ikäisenä ja oppivelvollisuus kestää 9 vuotta. Perusopetuksen jälkeen keskimäärin 16 vuoden ikäisinä suurin osa nuorista jatkaa opintojaan toisen asteen koulutuksessa, joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Kolmas vaihtoehto opintoihin on oppisopimuskoulutus. Oppisopimus voidaan solmia 15 vuotta täyttäneelle nuorelle. Oppisopimuksella suoritettu tutkinto antaa jatko-opintokelpoisuuden korkea-asteen koulutukseen. Kuviossa 1 on esitetty suomalainen koulutusjärjestelmä ja oppisopimuskoulutuksen sijoittuminen siihen. (P-K:n oppisopimuskeskus).



Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmän tutkintorakenne (Osaaja, oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti 1/2010)

Kuviossa 1 näkyvät työelämän näyttötutkinnot on mahdollista suorittaa oppisopimuskoulutuksena, mutta oppisopimuksella on myös mahdollista opiskella tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa.

Perusasteen jälkeinen koulutus eli lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus on toisen asteen koulutusta. Lukiokoulutus on ylioppilastutkintoon tähtäävää koulutusta, laajuudeltaan 3-vuotista ja antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden. Ammatillinen koulutus voi olla joko oppilaitosmuotoista tai oppisopimuskoulutusta. Oppisopimuskoulutuksessa pääosa on työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä tapahtuvaa opiskelua, jota täydennetään tietopuolisilla opinnoilla oppilaitoksissa. Tutkinnot ovat 3-vuotisia ammatillisia perustutkintoja, jotka myös antavat yleisen jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakouluun ja yliopistoon. (Koulutus ja tutkinnot, 2011).

Se, valitseeko nuori lukion vai ammatillisen koulutuksen, johtunee erilaisista tekijöistä. Mehtäläisen (2001) mukaan huoltajien koulutustausta vaikuttaa edelleen siihen, jatkaako nuori opintojaan lukiossa vai ammatillisessa oppilaitoksessa. Lukionuorista on tehty lukuisia tutkimuksia (esim. Järvinen 2003; Liiten 2006; Mehtäläinen 2001; Ojajärvi 2003; Vahtera 2007; Olkinuora, Rinne, Klemelä & Virta 2007). Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista nuorista on olemassa joitain tutkimuksia, mutta oppisopimuksella opiskelevista on tehty vain joitakin pro gradu -tutkielmia (esim. Kuittinen-Turunen 2008) ja joissakin ammatilliseen koulutukseen liittyneissä tutkimuksissa oppisopimus on mainittu marginaalisena mahdollisuutena, mutta ei varteenotettavana vaihtoehtona hankkia ammatillinen tutkinto. Myös Jahnukaisen (1997, 91) tutkimuk-

sessa nuorten kokemukset oppisopimuksesta olivat lähinnä negatiivissävytteisiä ja syntyi vaikutelma, ettei koulutuspaikkaa etsitty koulutettavan ehdoilla.

Ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan tutkintoon johtavaa ammatillista peruskoulutusta ja ammatillista lisäkoulutusta. Ammatillinen peruskoulutus on toisen asteen perustutkintoihin johtavaa koulutusta, joka voi olla opetussuunnitelmaperusteista tai näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on, että opiskelijalla on tutkinnon suoritettuaan laaja-alainen alan perusammattitaito ja koulutusohjelman mukainen erityisosaaminen. Kaikkien perustutkintojen laajuus on 120 opintoviikkoa eli kolme vuotta. Näyttötutkintona suoritettaessa koulutus voi olla lyhyempikin, koska henkilön aikaisempi osaaminen otetaan huomioon. Näyttötutkinnon voi suorittaa ilman siihen valmistavaa koulutusta osoittamalla ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot tutkintotilaisuuksissa. (Ammatillinen koulutus suomessa, 2011).

Ammatillisia tutkintoja on mahdollista suorittaa ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomassa näyttötutkinnossa, jossa osaamisensa voi osoittaa esim. näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen tai työkokemuksen pohjalta. Pääsääntöisesti tutkinnot suoritetaan näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen yhteydessä. Työelämän näyttötutkinnot voidaan suorittaa sekä oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa että oppisopimuskoulutuksena. Koulutuksen järjestäjän velvollisuutena on järjestää tutkintotilaisuudet osana valmistavaa koulutusta. Ammatti- ja erikoisammattitutkintoon valmistavat koulutukset ovat ammatillista lisäkoulutusta. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnon voi suorittaa ammattitaidon hankkimistavasta riippumatta. Ammattitaidon voi hankkia esim. koulutuksessa, työelämässä tai harrastuksissa. Oppisopimuksella voi lisäksi kouluttautua tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa, joka voi olla millä tahansa tutkinnon tasolla. Oppisopimus on mahdollista tehdä myös yrittäjille. Oppisopimuksella on mahdollista kouluttautua noin 380 erilaiseen ammatilliseen tutkintoon. (Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskus, 2011).

Viinisalo (2008, 140) toteaa, että oppisopimuskoulutuksen luonteeseen kuuluu, että se lähtee työelämän tarpeista ja siten sillä on olemassaolon oikeutus vain, jos se palvelee työelämää. Lähtökohtana on aina yrityksen tarve saada osaavaa työvoimaa investoimalla aikaa, inhimillisiä voimavaroja ja rahaa kouluttamiseen. Toissijainen kysymys työnantajalle voi siis olla ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän mukaisen tutkinnon saaminen työntekijälle, vaikka työntekijälle tutkinnon saaminen voi olla yksi tärkeimmistä tavoitteista. Toisaalta Suomessa monet yritykset haluavat sertifikaatin tai imagon takia hankkia mahdollisimman monelle työntekijälleen tutkinnon. Siksi oppisopimusopiskelijan opintojen henkilökohtaistaminen olisi kytkettävä työpaikkakohtaistamiseen opiskelun kaikissa vaiheissa. Oppimisen henkilökohtaistamisessa on kyse nimenomaan opiskelijan oppimisen ja työpaikan tarjoamien oppimismahdollisuuksien yhteensovittamisesta. Tällöin henkilökohtaistamismääräyksessä mainitut erityisryhmätkin voitaisiin paremmin saada oppisopimuskoulutukseen.

4. Oppimismahdollisuudet oppisopimustyöpaikalla

Oppimismahdollisuuksia työpaikalla tarkastellaan oppisopimusopiskelijan työssä oppimisen, työpaikan oppimisympäristön ja työpaikkakouluttajan asiantuntijuuden kontekstissa. Työssä oppimista lähestytään työssä oppimiseen sovellettujen oppimiskäsitysten määrittelyiden kautta ja kuvaamalla oppisopimuksella oppimisen erityisyyksiä sekä eroja oppilaitosmuotoiseen koulutukseen. Työpaikan ja yrityksen mahdollisuuksia toimia oppimisympäristönä pohditaan oppisopimusopiskelijan oppimisen ja koulutuksen kannalta. Työpaikalla olevan hiljaisen tiedon merkitystä arvioidaan sekä työpaikan yhtenä koulutuksellisena tekijänä että oppisopimusopiskelijan ohjauksen ja oppimismahdollisuuksien näkökulmasta.

4.1 TYÖSSÄ OPPIMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA

Työssä oppiminen on eri asia kuin oppilaitosmuotoiseen koulutukseen kuuluva työssäoppiminen, jota voisi kutsua myös työhön harjoitteluksi. Määtän (2007) mukaan erot oppisopimuskoulutuksen ja oppilaitosmuotoisen koulutuksen välillä ovat monessa suhteessa varsin suuret, ja voidaan kysyä millaiset ovat ammatti-identiteettien erot oppilaitoksesta valmistuneen ja oppisopimuksella valmistuneen välillä. Yhtenä keskeisenä erona on se, että oppisopimuskoulutuksessa työ, toimintajärjestelmät ja prosessit ovat todellisia kun oppilaitoksessa todellisuus on simuloitu. Toiseksi työpaikan sosiaalinen verkosto edellyttää tuotantoon ja selviytymiseen liittyviä taitoja toisin kuin luokkayhteisössä. Kolmanneksi työorganisaation oppimiselle asettamat tavoitteet eroavat merkittävästi opetussuunnitelmien tavoitteista.

Oppisopimuksessa työssä oppiminen on pitkä, työsuhteessa tapahtuva koulutuksellinen prosessi ja työssä oppimisen määritelmää on rakennettava useiden oppimisteorioitten avulla. Määttä (emt.) toteaa, että Suomessa oppisopimuksen työssä oppiminen on aikuiskasvatukseen kuuluva käsite, jonka erityisyys aikuiskoulutuksessa tulee siitä, että oppisopimus on työsuhde ja työpaikalla oppimisen ehdot määrittyvät yrityksen intresseistä. Työssä oppimisessa on kysymys oppimisesta ja koulutuksesta, mutta ei ”kouluoppimisesta”. Oppisopimuksessa työssä oppiminen on ainakin kokemuksellista, yhteisöllistä, ongelmalähtöistä, toiminnallista, uudistavaa, sosiaalista ja kognitiivista oppimista. Oppimisteoreettisesti määritelty työssä oppiminen tarvitsee

oppisopimuskoulutuksessa rinnalleen aina yhteiskunnallisesti määrittyvän teorian.

Varila & Rekola (2003) toteavat, että koulun opetussuunnitelman ulkopuolinen oppiminen on ollut kouluetnografian, mm. piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen kohteena (Broady 1986). Oppiminen tästä näkökulmasta määriteltynä lähentyy niin sanotun tilanteisen ymmärtämisen käsitettä. Mehan (1998) perää sellaista oppimisvuorovaikutustutkimusta, jossa oppimistilanne nähdään kokonaisuutena, ilmiönä, johon sisältyy opetussuunnitelman lisäksi muu toiminta. Hämmennys oppimisen käsitteestä on tullut koulutusta selkeämmin esille työssä oppimisen tarkastelussa. Työssä oppimisessa oppimisen ja paremmin ymmärtämisen välinen suhde näyttää kompleksisemmalta, koska työssä oppiminen on tilanteisempaa ja ennakoimattomampaa kuin koulutuksessa oppiminen (Varila & Rekola, 2003; Tynjälä & Collin, 2000). Oppisopimuksella oppiminen määrittyy vielä erityisemmin, koska opiskelijan työsuhde edellyttää mukanaoloa yrityksen tuottavuusohjelmissa.

Varila (2003, 16) luettelee työpaikalla tapahtuvan oppimisen yhteydessä puhuttuja erilaisia käsitteitä, kuten informaalinen oppiminen, satunnaisoppiminen, arkipäivänoppiminen, työssäoppiminen, nonformaali oppiminen, työstä oppiminen tai työ oppimisympäristönä (Järvinen & Poikela, 2000; Raivola, 2000; Sarala, 1996; Varila 1994; Väisänen 2003). Tässä tutkimuksessa lähestytään työssä oppimisen määritelmää oppisopimuksen suunnasta. Oppisopimuksessa ei ole kahta samanlaista työpaikkaa. Varila (emt., 17–29) toteaa, että työssä opitaan suunnitellusti ja sattumalta, itseohjautuvasti ja ohjatusti. Työssä oppiminen rakentuu yrityksen, opiskelijan, koulutuksenjärjestäjän ja yhteiskunnan tarpeiden yhteensovittamisesta. Tällöin työssä oppimisen ilmiö on pedagoginen, psykologinen, yhteiskuntapoliittinen ja sosiologinen. Työssä opitaan joka tapauksessa, mutta millaisen lisän työn tekemiseen ja oppimiseen tuo koulutus ja tutkinnon suorittaminen työssä? Joutuuko opiskelija sopeutumaan yrityksen käytäntöihin vai voiko hän koulutukseen vedoten vaatia erityiskohtelua työpaikalla?

Salo (2007, 82) pohtii, että työssä oppimisen sijaan olisi syytä puhua pikemminkin työhön oppimisesta sekä aivan erityisesti työpaikalla, työelämässä ja työmarkkinoilla toimimisen seurauksena tapahtuvasta oppimisesta (vrt. englanninkieliset termit work related learning, workplace learning, learning in work life). Näin huomio kiinnittyisi työn tekemisen ja siitä/sen oppimisen reunaehtoihin sekä erityisesti näissä reunaehdoissa tapahtuneisiin muutoksiin.

Työelämän muutokset ammattirakenteessa ovat koskettaneet oppisopimustakin, mutta pätkätyöt tai lyhyet projektityöt eivät sovellu oppisopimuksen työpaikoiksi. Tikkamäki (2006) tutki työn ja organisaation muutoksissa tapahtuvaa oppimista ja tuli johtopäätökseen, että työssä oppiminen määrittyi informaaliksi, kontekstisidonnaiseksi ja situationaaliseksi ilmiöksi. Työorganisaatioiden arjessa oli tunnistettavissa runsaasti oppimismahdollisuuksia, joista osa oli tiedostettuja ja osa tiedostamattomia.

Tikkamäki (2006, 328) toteaa, että pääpaino työssä oppimisessa näyttää olevan informaalissa ja satunnaisoppimisessa (mm. Watkins & Marsick, 1990; Eraut, 2004). Työkontekstissa tapahtuva oppiminen sai erilaisen ilmiasun, mikä johtui kulloisestakin tilanteesta, toimintaa ohjaavista tavoitteista sekä toimijoista. Oppimisen mahdollisuudet, esteet ja toteutumismuodot osoittautuivat kontekstuaalisiksi ja situationaalisiksi. Näkemykset oppimisesta, oppimisen tavat ja muodot vaihtelivat työntekijän, ammattialan, työn sekä organisaation mukaan. Työntekijöiden näkemykset työn ja

organisaation tarjoamista oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksista vaihtelivat myös, ja samankin organisaation jäsenet saattoivat määritellä mahdollisuudet ja muodot eri tavoin.

Tikkamäki löysi myös työssä oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä (emt., 331). Keskeisiksi työssä oppimista ja työssä oppimisen yhteisöjen toimintaa raamittaviksi eli edistäviksi tai ehkäiseviksi tekijöiksi osoittautuivat koetut ja organisoidut osallistumisen mahdollisuudet ja niiden koordinointi, osallistumisessa toteutuvat ja sitoutumista edistävät sosiaalisen tuen käytännöt. Gerberin (1998, 168–175) mukaan työssä oppimisen prosessissa korostuu persoonan osaaminen, tunteet, vuorovaikutustaidot, aistimukset ja koko hänen elämän kokemuksensa.

Heikkilä (2006, 72–73) kuvailee työssä oppimista siteeraten oppimista yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena (Jørgensen & Warring 2002) sekä itse oppimisprosessia (Illeris 2002) lähtökohtanaan yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Kvalen (1997) mukaan oppipoikaoppiminen tapahtuu organisaatiossa, sosiaalisessa tilanteessa ja vuorovaikutuksessa. Oppija hankkii siinä itselleen ammatillisen identiteetin. Oppiminen tapahtuu tekemisen kautta ja arvioiminen tapahtuu toiminnan kautta. Simonsin (1993) mukaan useiden tutkimusten mukaan on nähtävissä, että kun opiskelija on vain siirretty aitoon ympäristöön ilman ohjausta, hän ei ole oppinut käyttämään teoreettista tietoaan käytännössä. Laven (1993) mukaan opiskelijat oppivat ilman erityistä ohjaamista, sillä tieto sisäistyy ja identiteetti syntyy yhteisön jäsenenä. Illeris (2002, 180) kritisoi tätä näkemystä korostamalla vuorovaikutuksellisten tekijöiden tärkeyttä työssä oppimisessa.

4.2 OPPISOPIMUSTYÖPAIKAT OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ

Oppisopimustyöpaikalla tapahtuva työssä oppiminen sisältää myös teoriaopetusta, jota on perinteisesti antanut jokin ammatillinen oppilaitos. Oppimisen näkökulmasta oppisopimustyöpaikat oppimisympäristöinä ymmärretään tässä teoreettisen tiedon ja käytännön tiedon yhdistämisen paikkana. Työpaikkoja on syytä tarkastella oppimisympäristöinä koulutuksen eri vaiheissa, sillä koulutuksen aloitukseen liittyy varsin paljon uusia tehtäviä sekä opiskelijalle että työyhteisölle. Tietopuolisen opetuksen (teoriaopetus) osuus oppimisprosessissa on yksi tärkeimmistä selvitettävistä asioista oppisopimusopiskelijalle koulutuksen alussa.

Collinin (2005) mukaan keskeisenä kiinnostuksen kohteena työn ja koulutuksen välisten yhteyksien tarkastelussa ja kehittämisessä on ollut teorian ja käytännön välinen vuorovaikutus ja integraatio. Billett (2002, 95) on käsitellyt työpaikkaa oppimisympäristönä prosessina, jossa ohjauksen avulla osallistutaan työtoimintaan, opitaan ohjatusti ja lopulta ohjataan siirtämään opittu asia käytäntöön. Tynjälä (1999, 128–129) korostaa situationaalisen koulukunnan yhtä keskeistä teesiä: oppiminen on sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Oppisopimuksessa työpaikkojen soveltuvuus oppimisympäristöksi arvioidaan aina erikseen ja tätä arviointia voidaan helpottaa työelämään liittyvien oppimistutkimusten avulla.

Työelämän tutkimus oppimisen kannalta on varsin runsasta. Heikkilä (2006, 49) arvioi, että tutkimus on ollut korostuneesti asiantuntijuuteen, oppimisprosesseihin

tai työprosessien hallintaan keskittynyttä. Heikkilä tutki työssä oppimista yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tuloksena vahvistui ajatus siitä, että jokainen työ ja työpaikka vaativat erilaista tietoa ja erilaista oppimista. Oppimisympäristölähtöistä tutkimusta on varsin niukalti, jos rajaamme kohteeksi oppisopimuskoulutuksen.

Oppisopimuksessa työssä oppiminen nähdään kokemuksellisena oppimisena ja prosessina. Varila & Rekola (2003, 215) ajattelevat, että kokemuksesta oppiminen ei ole yksinkertainen tapahtuma. Työssä oppimisen keskeinen tieteenala on oppimisen psykologia ja työssä oppimisen toimintakontekstin ymmärtämisen näkökulmasta myös sosiologia, hallinto- ja organisaatiotieteet sekä liiketaloustiede luovat työssä oppimisen kehittäjälle kykyä arvioida sitä, mitä kulloinkin on järjestelmien näkökulmasta mahdollista saavuttaa.

Oppisopimustyöpaikoissa oppiminen on aina yksilöllinen ja sosiaalinen prosessi. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2002, 9) toteavat, ettei ole olemassa kattavaa oppimisteoriaa, vaan kukin henkilö joutuu rakentamaan omaa oppimiskäsitystään monien teorioiden perusteella, jotka yleensä selittävät vain osan ilmiöstä nimeltä oppiminen. Oppisopimustyöpaikoissa oppiminen on työyhteisössä oppimista. Järvinen (emt., 103) lainaa Revansia ja hänen toimintaoppimisen teoriaansa. Heidän mielestään oppimisen sosiaalisuus tarkoittaa työyhteisössä jaettuja vastoinkäymisiä, joihin sisältyy vahva psykologinen elementti. Kyse ei ole vain tekemällä oppimisesta, koska tekeminen sinänsä ei tuota oppimista. Olennaista on tekojen ja toiminnan reflektointi sekä kokemusten jakaminen muiden kanssa. Revansin mukaan havaintojen teko seuraa toimintaa, eikä toiminta havaintoja, kuten yleensä oletetaan: siksi kaikki oppiminen on toimintaoppimista.

Puhuttaessa oppisopimustyöpaikoista ei voida sivuuttaa yritysten ja organisaatioiden oppimiseen liitettyjä teorioita, kuten oppiva yhteisö tai tiimioppiminen. Järvinen (2002, 100–105) ajattelee, että toimintaoppimisen periaatteiden toteuttamiselle on entistä enemmän tilaa, mikä näkyy niin tiimioppimisen kuin oppivan organisaationkin hahmotuksissa. Argyris ja Schön (1978) rakentavat organisationaalisen oppimisen teoriansa kuvaamalla organisaatioissa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja tilanteita, jotka liittyvät ammatillisiin käytäntöihin, yksilöiden toimintaan työssään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen organisaatioympäristössä. Järvinen (emt.) toteaa, että oppimisen kautta voidaan kiinnittää huomio organisaation toimintaa ohjaaviin tekijöihin ja niiden korjaamiseen.

Collin (2005, 108) toteaa, että työssä oppimisen ilmiön kuvaamista pelkästään formaalin koulutuksen käsitteillä voidaan kritisoida. Formaalin koulutuksen ja oppimisen käsitteillä ei pystytä esimerkiksi tavoittamaan työssä oppimisen ilmiön moninaisuutta. Työssä oppimisen luonnetta ei voida tavoittaa myöskään kuvaamalla sitä ainoastaan informaaliksi. Lisäksi työssä oppimisen yksilölliset ja sosiaaliset aspektit tulisi nähdä yhteenkietoutuneina ja ilmiön erottamattomina osina.

4.3 TYÖPAIKKAKOULUTTAJA ASIANTUNTIJANA

Mezirow (1996, 18–19) toteaa, että työympäristössä kokeneet työntekijät, esimerkiksi työpaikkaohjaajat ovat luoneet itselleen sekä eksplisiittistä että hiljaista tietoa ja he käyttävät sitä toimintaansa ohjaavina merkityksinä. Kun työntekijä kertoo työstään, hän tuo esiin ohjaavia merkityksiä. Taitavan osaamisen perusta on merkitysperspektiiveissä: työntekijä on tietoinen siitä, miten hän toimii ja miksi hän toimii työtilanteissa juuri niin kuin toimii. Eksplisiittisesti ilmaistavat merkitykset eivät kuitenkaan kokonaan selitä taitavan työntekijän toimintaa, vaan hiljaista tietoa on vaikea selittää kielellisesti. Siksi myös hiljainen tieto toimii työntekijän merkitysperspektiiveinä.

Ruoholinna (2000, 46) ajattelee hiljaisen taitotiedon olevan selkeästi työssä oppimisen seuraus. Se on tekemisen taitoa ja osaamisen intuitiivista käyttämistä. Työssä oppiminen on tällöin kokonaisvaltaista tietojen, taitojen, osaamisen, asenteiden ja yhdessä tekemisen yhdistämistä. Hiljaisen taitotiedon merkitys korostuu useimmiten työssä kohdatuissa ongelmallisissa tilanteissa. Toomin (2008, 34) mukaan Polanyin tietoteoriassa tietoa käsitellään laajassa merkityksessä, vaikka Polanyi puhuukin vuorotellen sekä hiljaisesta tietämisestä että tiedosta. Polanyin usein siteerattu perusajatus ihmisen tiedosta on se, että ”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa”. Keskeinen yksilöiden ja koko työyhteisön kehittymisen kysymys on se, kuinka työyhteisön jäsenet kykenevät pukemaan verbaaliseen muotoon omia toimintojaan ja kuinka he kykenevät keskinäisellä vuorovaikutuksella saamaan yksilöiden hiljaisen tiedon yhteiseen käyttöön.

Viinisalon (2008, 152) mukaan hiljaisen tiedon käsite liittyy kiinteästi oppisopimuskoulutukseen ja auttaa ymmärtämään siihen sisältyvää oppimisen prosessia ja siteeraa Nonakan ja Takeuchin (1995, 62–63) ajatuksia hiljaisesta tiedosta. Oppisopimusopiskelijat oppivat ammattinsa työskentelemällä mestareidensa kanssa. Tässä kielellisellä ohjauksella on vähäisempi merkitys. Oppimisessa pääpaino on havainnoinnissa, jäljittelyssä ja käytännön tekemisessä. Hiljaisen tiedon syntymisessä keskeistä on jaettu kokemus. Voidaan sanoa, että tiedon välittäminen on vaikeaa, ellei mahdotonta, jos siihen ei liity mitään toisen ihmisen kanssa jaettua kokemusta jossakin tietyssä tilanteessa eikä asia herätä tunteita – se, mikä herättää tunteita, opitaan. Yhteisöllisen oppimisen kannalta on keskeistä se, miten organisaation muotoilu (rakenteet, käytänteet ja johtaminen) tukee tiedon syntymisen prosessia. Siinä on tärkeää se, miten hiljainen tieto muuntuu julkiseksi ja taas hiljaiseksi puhjetakseen uudelleen julkiseksi kehittyneemmässä muodossa. On selvää, että viisas työnantaja voi käyttää oppisopimuskoulutusta tässä mielessä hyväkseen. Työpaikka tarjoaa erinomaisen ympäristön tilannekohtaiseen oppimiseen (situated learning), mikä on juuri hedelmällistä hiljaisen tiedon omaksumiseen.

Työpaikkakouluttajan merkitystä ei voi liikaa korostaa. Kouluttajan kannustuksen ja tuen lisäksi tärkeitä tehtäviä työpaikalla ovat muun muassa arviointikeskustelut, työpaikan ilmapiiri ja haasteelliset työtehtävät. Vallealan (2006, 17, 43) ajatus kontekstin merkityksestä työtiimin keskusteluissa antirepresentationaalisena näkökulmana

(vuorovaikutuksessa julkituleva, hermeneuttinen ymmärtäminen) on kiintoisa työn ja oppimisen kontekstissa. Toom (2008, 52) kirjoittaa, että hiljaisen tiedon ja tietämisen ilmenemistä ja välittymistä on tutkittu esimerkiksi taide- ja käsityöläisammattien mestari-oppipoika -asetelmissa. Hiljaisen tiedon ja tietämisen todetaan aktualisoituvan haasteellisissa ja yllättävissä tai toisaalta hyvin onnistuvissa ja menestyksellisissä vuorovaikutustilanteissa yksilöiden välillä. Toomin (emt.) mukaan näissä tilanteissa opettajalta edellytetään tarkoituksenmukaista toimintaa - tai toimimattomuutta -suhteessa oppilaaseen ja hänen oppimiseensa.

Työpaikkakouluttajien tehtävänä on olla mukana opiskelijan oppimisprosessissa, jolloin hiljainen tietäminen on mukana joka tapauksessa. Jääskeläinen ym. (2008, 317) toteavat, että perusongelma ei ole hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen, vaan sellaisten foorumien kehittäminen, jossa hiljainen tieto rikastuu. Oppimisessa on paljon kontekstisidonnaista, ja viisaudestakin on paljon upotettuna ihmisten välisin suhteisiin ja tilanteisiin. Oppimisen ekologiset tilat voivat hyvinkin olla sellaisia, joissa hiljainen tieto on tietoisesti mukana, vaikka se tuleekin näkyväksi vain välillisesti. (emt.). Oppisopimuksella oppiminen, työpaikkakouluttaja ja hiljainen tietäminen liittyvät kiinteästi ja merkityksellisesti toisiinsa.

Hakkarainen & Paavola (2008, 68 - 72) ajattelevat, että monimutkaisten tietojen ja taitojen välittyminen edellyttää vahvoja vuorovaikutukseen perustuvia verkostoyhteyksiä, jotka sallivat tiedon välittymisen moninaisin tavoin ja useasta eri näkökulmasta. Vaativa tieto ja taito välittyy silloin, kun osanottajat jakavat samoja sosiaalisia käytäntöjä. Osallistumisnäkökulmasta yksilönkään asiantuntijuus ei ole tietorakenteiden omaksumisessa, vaan toimijan habituksen asteittaisessa omaksumisessa. Pitkäaikaisten oppipoika-mestari -oppimisen prosessien välityksellä asiantuntijakulttuuri ikään kuin piirtyy sekä yksilön mieleen että hänen ruumiiseensa. Kun Ference Marton esittää oppimisen olevan sosiaaliseen käytäntöön osallistumisen sivutuote, kysymyksessä ovat nimenomaan habituksen muuttumiseen liittyvät transformaatioprosessit. Voidaan esittää, että habituksen muuttaminen edustaa sellaista syvempää oppimisprosessia, jossa yksilö pikemmin kehittyy kuin pelkästään oppii.

Jääskeläisen ym. (2008, 301–302) mielestä koulumaisen opetuksen rasitteena on oppimistilanteiden rakentaminen valmiin tiedon omaksumista varten. Pyrkimys on tehdä oppimisesta näkyvää ja yhteisin tavoitteisin tähtäävää. Aikuiskoulutuksessakin ohjaudutaan helposti opettajajohtoiseen työskentelyyn. Osallistumisen paradigma muuttaa ajattelua oppimisen luonteesta ja oppimisprosessista. Kritiikkiä se saa siitä, että siinä ei riittävän tarkasti pureuduta esim. siihen, miten opitaan. Hiljaisen tiedon läsnäolo on ilmiselvä tässä paradigmassa, mutta sen merkitystä ei erityisesti korosteta. Konstruktivistinen oppimisen paradigma kohdistaa huomion oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen uuden tiedon tuottamisessa.

Yrityksissä oleva hiljainen tieto on usein työpaikkakouluttajilla. Yrityksen toimintakulttuurin oppiminen ei tapahdu hetkessä vaan oppisopimusopiskelijan on pystyttävä keräämään tarvittava tieto pieninä palasina ja pystyttävä aistimaan myös hiljaista tietoa. Heikkinen ja Huttunen (2008, 203–218) toteavat, että mentorointi on koettu hyväksi keinoksi siirtää hiljaista tietoa organisaatiossa. Mentorointia voisi kuvata tyypillisesti sosiaalipsykologiseksi ilmiökentäksi, koska siinä yhdistyvät sekä yksilön tietäminen että sosiaalisesti rakentuva tieto yhteisöjen toiminnasta. Nykyisessä työ-

elämässä mentorin auktoriteetti korostuu entistä vähemmän, ja yhdessä tekeminen ja vastavuoroisuus korostuvat. Heikkisen ja Huttusen (emt.) mukaan vertaismentoroinnissa (peer mentoring) tieto siirtyy sekä yhdessä tekemisen että dialogin kautta. Dialogi ei ole kaksinpuhelua vaan liikkeellä olemista. Dialogi on laajasti määriteltynä keskustelua, jossa luodaan uutta – ihmiset rakentavat yhdessä keskustellen merkitystä, tarkoitusta tai ymmärrystä (Logos), etsivät mieltä ja tulkintaa elämälleen ja maailmalleen. Dialogissa tämä ymmärrys, logos, syntyy välitilassa dia – ihmisten kautta, välillä ja läpi – joten se ei ole kenenkään omaa. Logos ei myöskään koskaan ole lopullisesti valmis, vaan se virtaa ja liikkuu ihmisten keskustellessa. Laajasti ymmärrettynä dialogin käsite tulee siis lähelle sitä käsitystä tiedon muodostumisesta, jota on kutsuttu sosiaaliseksi konstruktionismiksi.

Työpaikkakouluttajan (mentorin) on tärkeää ymmärtää, että hiljainen tieto siirtyy yhdessä tekemällä. Toom (2008) tarkoittaa hiljaisella tiedolla Niiniluodon (1996, 51) tapaan prosessia, joka on artikuloitavissa. Toomin mukaan hiljainen pedagoginen tietäminen on opettajan professionaalisuuden olennainen elementti. Opiskelijan ja kouluttajan välisessä vuorovaikutuksessa hiljaisella tiedolla on mahdollisuus tulla näkyväksi tekemisen ja puhumisen myötä. Tässä tutkimuksessa työyhteisön muut työntekijät voidaan nähdä oppisopimusopiskelijan ”opettajina”, ohjaajina ja kouluttajina.

5. Oppimisen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa

Oppimisen henkilökohtaistamisen taustalla on henkilökohtaistamisen käsite. Oppisopimuskoulutuksessa henkilökohtaistamista on tehty aina. Sitä on kutsuttu yksilöllistämiseksi ja se on tarkoittanut jokaiselle opiskelijalle erikseen laadittua työssä oppimisen suunnitelmaa. Näyttötutkintojärjestelmän vakiinnuttua henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien merkitys on korostunut, kun opetussuunnitelmat ovat jääneet oppisopimuskoulutuksesta pois. Virallisesti henkilökohtaistamiskäsite on otettu käyttöön AiHe -projektin alkuaikoina vuonna 2000 (Rikkinen 2005, 2006), jolloin opetushallituksessa käynnistettiin aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen liittyen useita pilottiprojekteja. Henkilökohtaistaminen määriteltiin siinä yhteydessä oppimisprosessiksi, joka rakentuu kolmessa vaiheessa, jotka liittyvät opiskelijan valintaan, valmennukseen ja tutkinnon suorittamiseen. Henkilökohtaistamisen kolme vaihetta ovat hakeutuminen, tutkinnon suorittaminen ja tarvittavan ammattitaidon hankkiminen. Ensimmäisestä henkilökohtaistamisen vaiheesta on myös käytetty nimitystä suunnittelu- ja hakemisvaihe. Toinen vaihe eli tutkinnon suorittaminen alkaa tutkinnon suorittamisen suunnittelulla ja menee näin olen päällekkäin ensimmäisen, mutta myös kolmannen vaiheen, tarvittavan ammattitaidon hankkimisen kanssa. Kolmannen vaiheen ydin on osaamisen kehittäminen työn ja opiskelun kautta. Henkilökohtaistamismääräys (Henkilökohtaistamismääräys, 2006) koskee kaikkea ammatillista koulutusta Suomessa. Määräyksen yleisenä tavoitteena on mm. parantaa aikuisten koulutustasoa ja huomioida myös erityisryhmiä.

Henkilökohtaistaminen tarkoittaa näyttötutkinnon suorittajan ja opiskelijan ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteuttamista. Siinä otetaan huomioon myös erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta sekä muista syistä, kuten luku- ja kirjoitushäiriöistä johtuvat erityistarpeet. (Rikkinen 2006; Henkilökohtaistamismääräys 2006). Tämä henkilökohtaistamisen yleinen määritelmä on tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena olevan oppimisen henkilökohtaistamisen taustalla. Henkilökohtaistamista voidaan pitää henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) jatkeena, joskin se määritellään hieman eri tavalla eri yhteyksissä. Tässä tutkimuksessa rajaan käsitteen työsuhteessa tapahtuvaan oppimiseen. Henkilökohtaistamisesta on käytetty englanninkielistä lyhennettä PSP eli personal study plan. Se on kuitenkin lähempänä henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa (HOPS) kuin henkilökohtaistamista. PSP:n laatiminen on ”to draw up personal stu-

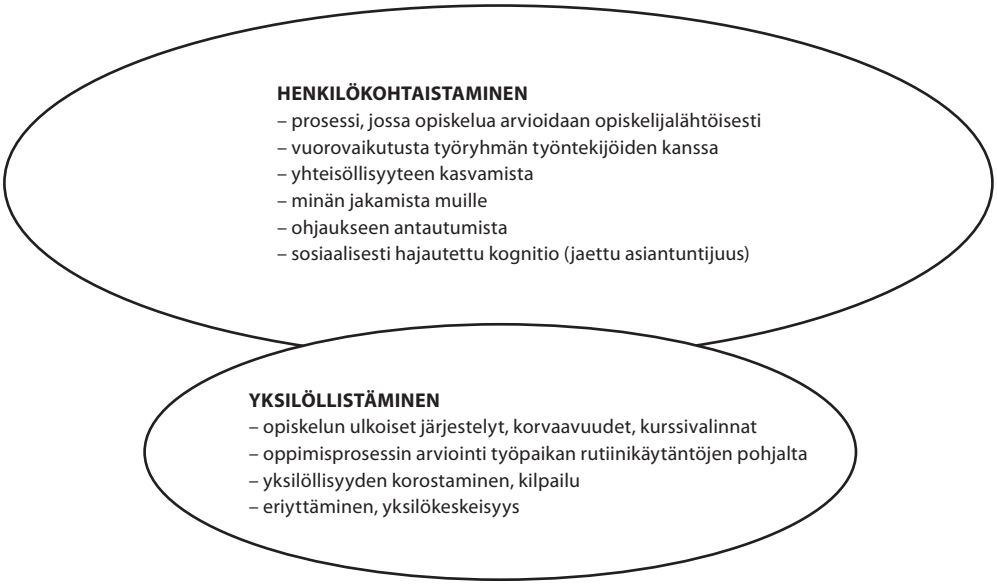
dy plans", mutta henkilökohtaiset opinnot ilmaistaan usein sanomalla "to get a new qualification through personalised studies". Tämä käsite viittaa prosessinomaisuuteen ja menee lähelle tässä työssä käytettyä määritelmää oppimisen henkilökohtaistamisesta. (Leino 2008, 24).

Tässä tutkimuksessa henkilökohtaistamista tarkastellaan lähinnä oppimisen näkökulmasta, ei opetuksen, koulutuksen tai arvioinnin näkökulmasta eikä henkilökohtaistamisen kolmen vaiheen kautta. Harjun (2006, 2-33) mukaan opiskelun henkilökohtaistamisessa on kysymys ohjauksellisista vuorovaikutustilanteista, jolloin henkilökohtaistamisella tarkoitetaan opiskelun henkilökohtaisten merkitysten luomista yhdessä muiden kanssa. Koulutuksen henkilökohtaistamisessa korostuu opiskelumahdollisuuksien joustavoittaminen. Arvioinnin henkilökohtaistamisessa keskitytään opiskelijoiden osaamisen näyttämiseen sekä sen mahdollistamiseen opiskelija- ja työelämälähtöisellä tavalla. Oppimisen henkilökohtaistamisen painopiste on toiminnoissa, joissa vahvistetaan opiskelijoiden itsetuntemusta ja kykyä arvioida itseään ihmisenä ja oppijana. Näin ollen käsite on lähellä yksilöllistämistä. Kun kohteena on työssä tapahtuva oppimisen henkilökohtaistaminen, niin sitä voisi kutsua myös yhteisöllistämiseksi.

On huomattava, että mainitut eri näkökulmat henkilökohtaistamisesta menevät limittäin ja esiintyvät yhtäaikaisesti, eikä aina voida vetää tarkkaa rajaa siihen, mihin kohtaan esimerkiksi oppimisen henkilökohtaistaminen sijoittuu. Toisen asteen koulutuksen näyttötutkintojärjestelmässä aikuisten oppisopimuksella annettavat näytöt ovat erityinen kouluttautumisväylä ja oppisopimuskoulutuksen erityisluonne näkyy työpaikkojen erilaisissa ja erityisissä pedagogisissa miljöissä.

Harjun (emt.) mukaan opiskelun henkilökohtaistamisessa on pelkistetysti kysymys opiskelijan oman äänen kuulumisesta oppimisprosessissa ja henkilökohtaistaminen nähdään pedagogisena pyrkimyksenä vastata ammattitaidon kehittämisen haasteisiin. Henkilökohtaistaminen on pedagoginen orientaatio, jonka taustalla on teollistuneissa, tietoon perustuvissa yhteiskunnissa tapahtunut työelämän käsitteellistyminen ja asiantuntijuuden muuttuminen. Henkilökohtaistamisen merkitys opiskelussa perustuu pyrkimykseen kehittää opiskelijan ammatillista käsitteiden hallintaa. Tietoa ei rajata pelkästään teknisten käsitteiden alueelle, vaan olennaisia tuotannollisia tekijöitä ovat myös sosiaaliset käsitteet, vuorovaikutustaidot sekä merkitykset ja arvot, jotka liittävät työntekijän yrityksen ja työyhteisön toimintaympäristöön.

Henkilökohtaistamisen ja yksilöllistämisen eroa oppisopimuksella tapahtuvassa työssä oppimisessa halutaan selvittää seuraavalla kuviolla (Kuvio 2). Henkilökohtaistaminen ja yksilöllistäminen eivät ole vastakohtia. Ammatillisessa koulutuksessa yksilöllisyys liitetään oppilaitosympäristöön ja henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen.



Kuvio 2. Henkilökohtaistamisen ja yksilöllistämisen eroja oppisopimuskoulutuksessa (Harju, 2006, Ihanainen 2006, Pasanen 2000 ja Rikkinen 2006)

Oppimisen henkilökohtaistamisessa yhtenä keskeisenä tekijänä ovat vuorovaikutustaidot. Henkilökohtaistamisen ydin on siinä, miten opiskelija parhaiten kasvatetaan työyhteisön jäseneksi. Harju ym. (2001, 14–25) näkevät vuorovaikutuksen, ohjauksen ja arvioinnin olevan opiskelun henkilökohtaistamisen ydintä. Elämänkokemuksen ja oppimiskokemusten yhdistäminen antaa aikuisen oppimiselle henkilökohtaisen merkityksen ja johtaa oppimisen tielle. Vuorovaikutuksen luonne oppisopimuksella oppimisessa on muuttunut vanhasta oppipoika-kisälli -ajattelusta työn muuttuessa teknisemmäksi, tiimimäisemmäksi ja tehokkaammaksi. Oppimisen henkilökohtaistaminen mahdollistuu, kun se annetaan toisten käyttöön, työyhteisön kanssa toteutettavaksi työsuoritukseksi (esim. Ihanainen 2011). Tällöin oppimistapahtuma on yhteisöllinen ja edellyttää sosiaalista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta.

Heikkilän (2006) tutkimuksen päätulokset osoittavat, kuinka erilaisista lähtökohdista työntekijät työtään tekevät ja työssään oppivat. Työn luonne ja se, kuinka työ on organisoitu, vaikuttavat merkittävästi niihin mahdollisuuksiin, joita työpaikalla oppimisessa ilmenee. Yksilön lähtökohtien tarkastelussa tuli esiin sukupuolen ja iän merkitys työn tekemisessä ja suuntautumisessa uuden oppimiseen (esimerkkinä se, että metallimies halusi oppia uusia asioita kun naispuolinen metallityöntekijä halusi autonomiaa). Tutkimus lähti liikkeelle oppimisteorioihin liittyvästä oppimisympäristöajattelusta. Se muuttui kuitenkin näkemykseksi oppimisen tilasta, jossa erilaiset yksilöön liittyvät kysymykset motivaatiosta ja identiteetin kehittymisestä sekä erilaiset ympäristöt, työpaikka fyysisenä ympäristönä, työn luonne, sekä yhteisön sosiaalinen toiminta kohtaavat. Wengerin (2003, 46–47) mielestä käytäntö on luonteeltaan aina sosiaalista toimintaa, johon sisältyvät sekä hiljaiset että eksplikoidut elementit elämästämme.

5.1 HENKILÖKOHTAISTAMISESTA TYÖPAIKKAKOHTAISTAMISEEN

Mäkelä (2006, 14–15) katsoo, että oppisopimuksessa työnantaja toimii koulutuksen järjestäjänä. Työssä oppimisen osuus on noin 80 %, joten työpaikan rooli kaikissa oppisopimuskoulutuksen vaiheissa on suuri. Tästä johtuen joissain oppisopimuskeskuksissa on otettu käyttöön käsite työpaikkakohtaistaminen osana henkilökohtaistamista. Työpaikkakohtaistamisella tarkoitetaan työpaikan koulutustarpeisiin ja oppimisympäristöön perustuvaa koulutuksen suunnittelua ja toteutusta. Se merkitsee työpaikan ja tutkinnon ammattitaitovaatimusten vertaamista ja niveltämistä toisiinsa. Työpaikkakohtaistamisessa oleellisessa roolissa on vastuunalainen kouluttaja. Hänen sitoutumisensa tehtävään on oppisopimuskoulutuksen onnistumisen kannalta välttämätöntä.

Henkilökohtaistamisen määritelmässä korostetaan opiskelijan vastuun ottamista opiskelusta (Harju 2006, 31), mutta henkilökohtaistaminen on myös vuorovaikutusta työryhmän kanssa ja yhteisöllisyyteen kasvamista. Ammattitaidon pohdinta ja ammattitaitovaatimusten sovittaminen työpaikkaa ja opiskelijaa palvelevaksi on sekä henkilökohtaistamista että työpaikkakohtaistamista. Työpaikkakohtaistamisessa vastuunalainen kouluttaja ja opiskelija osaavat antautua ohjaukselle. Viinisalo (2008, 161) toteaa, että oppisopimuskoulutuksessa työpaikkakohtaistaminen tulee ennen henkilökohtaistamista toisin kuin oppilaitoskoulutuksessa. Ajatusta perustellaan sillä, että opetushallinnolla ja työelämällä on usein eri ”kieli”. Pedagogiikan kieli lähtee tutkinnon perusteista ja henkilökohtaistamisesta ja työn kieli lähtee yrityksen tarpeista ja työpaikkakohtaistamisesta, jolloin yritys voi ottaa käyttöönsä omaa koulutuksellista potentiaaliaan. Oppisopimuskoulutuksessa suurin osa koulutuksesta tapahtuu työssä, ja vaikka teoriaopetus usein ohjataan oppilaitokselle, niin myös työssä opitaan ja opetetaan teoriaa. Työpaikkakouluttajalle ja työyhteisölle tämä on haaste opiskelijan arvioinnissa ja oppimisen ja osaamisen määrittelyssä. Grönforsin (2010, 20) mukaan laajempi käsitys työssä oppimisen luonteesta on syntynyt oppimisen tutkimuksen myötä. Tieto ja käytäntö erotetaan usein toisistaan, mutta nyt on havaittu, että tieto, osaaminen ja taito syntyvät aina jossain ympäristössä, jossa ihmiset tekevät yhdessä jotain. Oppiminen tapahtuu yhteisöissä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tynjälä & Collin (2000, 302) korostavat työn teoreettisen pohdiskelun ja työkokemusten reflektoinnin tärkeyttä.

Poikela (2004, 21–23) ajattelee, että oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perusta tulisi olla prosessiarvioinnissa, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin. Opiskelijan tulisi kyetä arvioimaan itseään, suorituksiaan ja suhdettaan muihin toimijoihin. Oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaisinta ei ole niinkään se, mitä tapahtuu yksilön, ryhmän tai organisaation ”tasoilla”, vaan pikemminkin se, mitä tapahtuu niiden välillä.

Järvisen (2002,71) mukaan tiedon filosofiaa käsittelevässä kirjallisuudessa tehdään yleensä ero mitä- ja mitentiedon välille. Edellisellä viitataan teoriaan ja jälkimmäisellä viitataan käytäntöön. Täsmällisemmin sanottuna mitätiedolla tarkoitetaan propositionaalista teorioista, väittämistä ja tosiasialauseista muodostuvaa tietoa, jonka paikkansapitävyys voidaan osoittaa tieteellisesti. Mitentieto tarkoittaa proseduraalista tietoa, joka voi olla käytännönläheistä ongelmatilanteisiin ja ratkaisuja ohjaaviin

strategioihin liittyvää toimintaa, tekemistä ja päättelyä. Ammatillisen koulutuksen väittely teorian ja käytännön ensisijaisuudesta ei oppisopimuskoulutuksen kohdalla ole oleellista, mutta työn ja teorian suhde on. Collin (2005, 107) tutki työntekijöiden käsityksiä työssä ja koulutuksessa tapahtuvasta oppimisesta ja niiden suhteesta ja totesi mm. että työntekijät kokivat työelämän ja koulutuksen erilaisina oppimiskonteksteina, joiden tavoitekin on erilainen.

Illeris & Associates (2004, 13) toteavat, että oppiminen työelämässä on tullut viime vuosina merkittäväksi tekijäksi sekä pedagogisesti että poliittisesti. He lisäävät kuitenkin, että vuorovaikutusta työelämän ja koulutusta antavien laitosten välillä on kiireellisesti kehitettävä. Poikelan ym. (2006, 19) mukaan työssä oppiminen on useimmiten työn tekemisen tahaton sivutuote, ja se on vahvasti kietoutunut työntekijän osallisuuteen ja valta-asemaan työyhteisössä. Työssä oppimisen ymmärtämiseksi tarvitaan siis analyysiä, jossa lähdetään liikkeelle työn yhteiskunnallisesti määrittyvistä ympäristöistä. Oppisopimuskoulutuksessa oppimisen henkilökohtaistaminen mahdollistuu, kun opiskelijan omat tavoitteet ja toimintatavat suunnataan työyhteisön kanssa toteutettavaksi työsuoritukseksi. Tällöin oppimistapahtuma on yhteisöllinen ja edellyttää sosiaalista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta.

Kun oppisopimuskoulutuksessa oppimisen henkilökohtaistamisen voidaan ajatella pitävän sisällään sekä henkilökohtaistamisen että työpaikkakohtaistamisen, niin työssä oppimiselle avautuu näkökulmia, jotka palvelevat sekä opiskelijoita että koulutuksen järjestäjiä. Oppisopimuksessa oppiminen tapahtuu työssä, tekemällä työtä sekä yksin että ohjatusti. Työntekijä saa oppisopimuksen solmittuaan uuden roolin opiskelijana. Teorian ja käytännön yhdistämiseen liittyvä tieto (usein hiljainen tieto) on olemassa työpaikalla. Oppimisen henkilökohtaistaminen tässä kohden tarkoittaa sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus hakeutua tuon tiedon äärelle. Se edellyttää opiskelijalta aktiivisuutta ja työpaikan tarjoamia mahdollisuuksia oppimiseen.

6. Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena oppisopimusopiskelijat kokevat oppimisen henkilökohtaistamisen ja oppimismahdollisuudet oppisopimustyöpaikoillaan. Lisäksi kysyttiin millainen rooli työpaikkakouluttajalla on oppimisprosessissa. Tässä tutkimuksessa työpaikalla oppimista tarkasteltiin oppimisen henkilökohtaistamisen kontekstissa ja osana suomalaista ammatillista aikuiskasvatusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppimiseen ja oppimismahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä sekä oppisopimusopiskelijoiden että työpaikkakouluttajien arvioimina.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös oppimiseen yleisesti liittyvien psykososiaalisten tekijöiden yhteyttä oppisopimusopiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamiseen opiskelun alkamisesta opiskelun loppuun. Seurantatutkimuksen avulla selvitettiin, miten oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla muuttuvat opiskelun aikana. Lisäksi tutkittiin oppisopimusopiskelijoiden ja heidän työpaikkakouluttajiensa taustatekijöiden yhteyttä oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikoilla.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Millainen on pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja?

2. Millainen yhteys oppisopimusopiskelijoiden taustamuuttujilla ja yrityksen henkilöstömäärällä on oppisopimusopiskelijoiden kokemaan oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa?

3. Millainen yhteys oppisopimusopiskelijoiden psykososiaalisilla muuttujilla on oppisopimusopiskelijan kokemaan oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa ja lopussa?

4. Millainen yhteys työpaikkakouluttajien taustamuuttujilla ja yrityksen henkilöstömäärällä on työpaikkakouluttajien kokemiin opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla?

5. Millainen yhteys työpaikkakouluttajien ohjaamisvalmiuksiin liittyvillä psykososiaalisilla muuttujilla on työpaikkakouluttajien kokemiin opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa ja lopussa?

6. Miten oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla sekä psykososiaaliset muuttujat muuttuvat oppisopimuskoulutuksen aikana opiskelijan ja työpaikkakouluttajan arvioimina?

7. Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

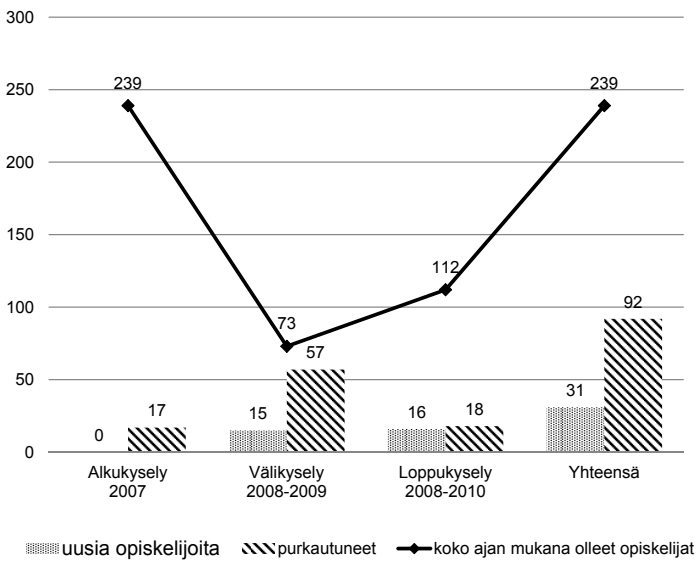
7.1 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat Pohjois-Karjalassa vuonna 2007 aloittaneet oppisopimusopiskelijat (n=674) ja heidän työpaikkakouluttajansa (n=534). Perusjoukosta (N=1208) poimittiin otos kaikista syksyllä 2007 (1.8.2007–31.12.2007) opintonsa aloittaneista oppisopimusopiskelijoista (n=372) ja heidän työpaikkakouluttajistaan (n=321). Syksyn 2007 aikana oppisopimuksensa aloittaneiden opiskelijoita katsottiin olevan riittävästi määrällisen tutkimuksen tutkimusjoukoksi.

Tutkimuksen alkukyselyyn vastasi 239 opiskelijaa (alkukyselyn vastausprosentti oli 64 %) ja 159 työpaikkakouluttajaa (alkukyselyn vastausprosentti oli 50 %). 239 opiskelijasta opiskelunsa lopetti 16 opiskelijaa koeaikana. Tutkimuksen aikana (1.8.2007–31.12.2010) oppisopimuksia purkautui seuraavanlaisesti. Vuonna 2007 purkautui 7 %, vuonna 2008 purkautui 21 %, vuonna 2009 purkautui 6 % ja vuonna 2010 purkautui 1 % kaikkien kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden oppisopimuksista. Oppisopimuksia purkautui yhteensä 93 opiskelijalla, joka on 34 % tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista, syksyllä 2007 aloittaneet ja myöhemmin mukaan tulleet 31 opiskelijaa (n=270). Purkautuneissa sopimuksissa ovat mukana sekä positiiviset että negatiiviset purut, joita oli hieman enemmän kuin positiivisia purkuja (Liite 1: esimerkkejä oppisopimuksen positiivisista purkamisista). Vuoden 2008 suuri purkautumisprosentti johtui muutaman suurehkon yrityksen konkurssista ja Joensuun kaupungin kuntaliitoksista, jolloin jo tehdyt sopimukset piti purkaa ja tehdä heti uudelleen työnantajan vaihdon vuoksi. Tutkimusjoukko poimittiin Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen opiskelijarekisteristä lähettämällä kysely kaikille syksyllä 2007 aloittaneille oppisopimusopiskelijoille ja heidän työpaikkakouluttajilleen. Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksella on käytössä Sopimus Pro –nimistä ohjelmaa käyttävä opiskelijarekisteri, joka oli tutkijan käytössä.

Tutkimukseen otettiin myöhemmin mukaan uusia vastaajia: välikyselyvaiheessa 15 opiskelijaa ja 22 työpaikkakouluttajaa, loppukyselyssä 16 opiskelijaa ja 66 työpaikkakouluttajaa. Tutkimuksen välikyselyyn vastasi 88 opiskelijaa, joista uusia oli 15 opiskelijaa. Työpaikkakouluttajia otettiin mukaan välikyselyssä 71 henkilöä. Heistä uusia oli 22 työpaikkakouluttajaa. Loppukyselyyn vastasi 128 opiskelijaa, joista 16 oli uusia opiskelijoita ja 99 työpaikkakouluttajaa, joista 66 oli uusia vastaajia. Kyselyyn

vastasi yhteensä tutkimuksen aikana 270 opiskelijaa (vastausprosentti oli 73 %) ja 247 työpaikkakouluttajaa (vastausprosentti oli 77 %). Katoprosentti oli varsin pieni. Katoa ja muita luotettavuustekijöitä arvioidaan tarkemmin menetelmäosiossa (Luku 8.6).



Kuvio 3. Kyselyyn vastanneet oppisopimusopiskelijat, koko ajan mukana olleet, myöhemmin mukaan tulleet opiskelijat sekä koulutuksen aikana purkautuneet oppisopimukset

Loppukyselyyn vastauksia tuli kolmena vuotena, koska ensimmäiset opiskelijat valmistuivat v. 2008 ja viimeiset opiskelijat v. 2010. Uusia vastaajia tuli mukaan välikyselyvaiheessa 15 ja loppukyselyssä 16, joten niiden vaikutus tulosten tulkinnan kannalta ei ole merkittävä, koska joukko pysyi yhtenäisenä loppukyselyyn 47 prosenttisesti. Välikyselyvaiheessa kato oli suuri ja sen merkitys tulosten tulkinnassa on huomioitava.

Tutkimukseen haluttiin mukaan sekä perustutkintoa suorittavat että lisäkoulutuksessa olevat opiskelijat. Tämä tarkoitti sitä, että otokseen tulivat mukaan sekä tutkintotavoitteisessa koulutuksessa olevat että tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olevat opiskelijat. Opiskelijoita oli kaikissa Pohjois-Karjalan kunnissa. Joensuun alueella opiskelijoita oli 28 %. Lieksassa, Liperissä ja Kontiolahdella opiskelijoita oli kussakin noin 10 % ja muissa Pohjois-Karjalan kunnissa (12 kuntaa) yhden ja viiden prosentin välillä kussakin kunnassa. Pohjois-Karjalan ulkopuolella opiskeli vajaa 10 % opiskelijoista.

Taulukko 1. Alkukyselyyn vastanneiden opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien (TPK) määrät iän ja sukupuolen mukaan

Ikävuodet	Opiskelijat n	%	Mies/ Nainen	TPK n	%	Mies/ Nainen
– 19	9	3.8	8/1	0	0	0
20–24	28	11.7	22/6	2	1.3	2/0
25–29	33	14.6	18/17	4	2.5	2/2
30–34	50	20.9	30/20	14	8.9	8/6
35–39	30	12.6	10/20	22	13.9	15/7
40–44	29	12.1	10/19	33	20.9	14/19
45–49	30	12.6	4/26	29	18.4	13/16
50–54	24	10.0	3/21	26	16.5	13/13
55–59	4	1.7	1/3	20	12.7	15/5
Yli 60	0	0	0	8	5.1	3/5
Yhteensä	239	100	(106/133)	158	100	(85/73)

Kaikista opiskelijoista alle 20-vuotiaita opiskelijoita on 3,8 prosenttia ja tämän ryhmän yhdeksästä opiskelijasta yksi on nainen. Eniten opiskelijoita on ryhmässä 30–34 -vuotiaat, noin viidennes kaikista opiskelijoista. Naisopiskelijat ovat keskimäärin vanhempia kuin miesopiskelijat. Työpaikkakouluttajia on eniten ryhmässä 40–44 -vuotiaat, noin viidennes kaikista työpaikkakouluttajista. Alkukyselyyn vastanneista opiskelijoista miehiä oli vajaa puolet ja naisia hieman yli puolet vastanneista.

7.2 TUTKIMUKSEN KULKU JA AINEISTON KERUU

Tutkimus tehtiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe oli vuosina 2006 ja 2007 kahdessa vaiheessa tehty esitutkimus ja toinen vaihe oli vuosina 2007–2010 toteutettu seurantatutkimus, jonka rakentaminen alkoi syksyllä 2007, jolloin esitutkimuksilla oli saatu riittävä määrä tietoa varsinaisen tutkimuksen tekniseen toteuttamiseen.

7.2.1 Esitutkimus

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe oli oppisopimuskoulutukseen liittynyt esitutkimus, joka tehtiin joulukuussa 2006 tutkimuksen tekijän omille oppisopimusopiskelijoille. Kyselyllä haluttiin selvittää, miten sähköpostikysely toimii teknisesti ja kuinka aktiivisesti opiskelijat vastaavat kyselyyn, joka liittyy heidän työhönsä ja opiskeluunsa. Huolimatta joulunajasta yli puolet kyselyn saaneista (n=42) vastasi kyselyyn. Tällä kyselyllä haluttiin myös selvittää sitä, millaisena opiskelijat kokevat yleensä tutkimukseen liittyvän kyselyn. Kysely tehtiin vain opiskelijoille (ei työpaikkakouluttajille) ja siinä oli ”henkilökohtainen sävy”, koska kaikki opiskelijat olivat tutkijan omia opiskelijoita. Vastaajat kokivat kyselyn mielekkääksi, koska tutkimuksen kohteena olivat opiskelijat itse ja heidän opiskeluunsa ja oppimiseensa liittyvät asiat.

Esitutkimuksen toinen vaihe oli kysely, joka tehtiin kaikille tammikuussa 2007 aloittaneille opiskelijoille (n=61), joilla oli sähköpostiosoite. Tammikuussa 2007 aloittaneilla opiskelijoilla 41 prosentilla ei ollut sähköpostiosoitetta. Nettikysely tehtiin oppisopimuskeskuksessa käytössä olevaa Webropol-tiedonkeruujärjestelmää hyväksi käyttäen. Samalla testattiin tulevassa tutkimuksessa käytettävän likert-asteikon toimivuutta. Esitutkimuksessa testattiin lisäksi oppisopimuskeskuksessa käytössä olevan Webropol-tiedonkeruujärjestelmän ja opiskelijarekisterijärjestelmän (Sopimus Pro-ohjelma) yhteen toimivuutta. Opiskelijat vastasivat kyselylomakkeessa olleen valmiin linkin kautta suoraan tutkijan omaan sähköpostiin. Kyselyyn vastasi 36 opiskelijaa ja uusintakyselyn jälkeen vastauksia saatiin 44 opiskelijalta (=72 %). Oppisopimuksia teki Pohjois-Karjalassa seitsemän koulutustarkastajaa ja yksi oppisopimusjohtaja. Jokaiselta heiltä oli mukana opiskelijoita mainitussa esitutkimuksessa. Uusintakyselyjä tehtiin kahdesti.

Esitutkimuksen jälkeen kyselylomakkeeseen tehtiin muutoksia tulevaa seurantatutkimusta ajatellen. Opiskelijoilta tulleen palautteen perusteella tutkimuskysymykset nähtiin tärkeäksi lähettää myös työpaikkakouluttajille. Pilotoinnin jälkeen varmistui, että oppimiseen, henkilökohtaistamiseen ja työssä oppimiseen liittyvät kysymykset olivat opiskelijoiden mielestä relevantteja, mutta vaativat tarkentamista.

7.2.2 Seurantatutkimus

Tämän pitkittäistutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto kerättiin syksyllä 2007. Alkukysely tehtiin kaikille syksyllä 2007 aloittaneille oppisopimusopiskelijoille (n=372) ja heidän työpaikkakouluttajilleen (n=321) viiden kuukauden ajan siten, että aloituskuukauden aikana jokaiselle opiskelijalle ja työpaikkakouluttajalle lähetettiin kysely. Loppukysely lähetettiin jokaiselle opiskelijalle ja työpaikkakouluttajalle noin kaksi kuukautta ennen opiskelijan koulutuksen päättymistä. Viimeiset loppukyselyt lähetettiin syksyllä 2010. Opiskelijatiedot poimittiin oppisopimuskeskuksen opiskelijarekisteristä. Lupa rekisterin käyttöön saatiin oppisopimuskeskukselta. Opiskelija- ja työpaikkakouluttajarekisteri on oppisopimuskeskuksessa käytössä olevassa Sopimus Pro -ohjelmassa, jonne on taltioitu kaikki opiskelijan henkilötiedot, koulutukseen ja opintoihin liittyvät suunnitelmat, suoritukset, aikataulut ja työpaikkaan liittyvät tiedot. Rekisteristä saatuja tietoja olivat opiskelijan ja työpaikkakouluttajan tekemät arvioinnit, koulutustarkastajien kirjaamat merkinnät opiskelijan koulutukseen liittyvistä erityisyyksistä kuten keskeytykset, oppisopimuksien purkaminen, tai muut lausunnot.

Tutkimus toteutettiin neljän vuoden aikana, vuosina 2007–2010. Alkukyselyt tehtiin noin puolen vuoden aikana, syksyllä 2007 ja keväällä 2008, ja loppukyselyitä tehtiin kolmen vuoden ajan, sen mukaan milloin opiskelijoiden koulutus oli päättymässä. Haastattelut opiskelijoille ja työpaikkakouluttajille tehtiin keväällä 2009. Toisen vaiheen aineisto, joka koostui sekä välikyselyistä että loppukyselyistä kerättiin kevään 2008 ja kevään 2009 välisenä aikana. Kolmas ja viimeinen aineistonkeruu tapahtui syksyn 2009 ja syksyn 2010 välisenä aikana. Loppukyselyjä tehtiin kuitenkin jo keväästä 2008 alkaen, koska ensimmäiset opiskelijat ”valmistuivat” eli saivat koulutuksensa lop-

puun keväällä 2008, puolen vuoden opiskelun jälkeen. Viimeisimmät opiskelijat valmistuivat vuoden 2010 lopussa opiskeltuaan lähes 3,5 vuotta. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijoita valmistui koko ajan non-stop -tyyppisesti, joko sovittuna ajankohtana, sovittua aikaisemmin tai myöhemmin. Oppisopimus saattoi olla keskeytyksissä ja sitä jatkettiin, kun se oli mahdollista. Oppisopimuksen päättyminen tulkittiin tässä tutkimuksessa valmistumiseksi. Se on eri asia kuin tutkinnon suorittaminen, joka on mahdollista myös oppisopimusajan jälkeen.

Kyselylomake kohdejoukolle lähetettiin sähköpostilla ja perinteisellä kirjepostilla niille, joilla ei vielä ollut sähköpostiosoitetta (8 % vastaajista tutkimuksen alkukyselyn aikaan). Alkukyselyn kyselylomakkeet toimitettiin noin kuukauden kuluttua koulutuksen alkamisen jälkeen suoraan opiskelijoille ja työpaikkakouluttajille heidän omaan sähköpostiinsa tai kotiosoitteeseensa, eikä tarkoituksellisesti työantajan tai yrityksen postiin (joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta). Kyselyt tehtiin kuukausittain yhteislähetyksenä aina yhden kuukauden aikana aloittaneille opiskelijoille ja työpaikkakouluttajille samanaikaisesti. Kysely lähetettiin kaikille aloittaneille ja se meni myös niille muutamille opiskelijoille, jotka olivat ehtineet lopettaa opiskelunsa, mutta oppisopimuskeskukseen ei ehtinyt tulla siitä tietoa.

Välikysely tehtiin opiskelun puolivälissä. Välikyselyn kyselylomakkeet lähetettiin samalla tavalla kuin alkukyselyssä opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien sähköpostiin ja perinteisellä kirjepostilla niille, joilla ei ollut sähköpostia. Loppukyselyn kyselylomakkeet lähetettiin opiskelun loppuvaiheessa 1–3 kuukautta ennen oppisopimuksen päättymistä. Väli- ja loppukyselyt tehtiin kaikille riippumatta siitä, olivatko he vastanneet aiempiin kyselyihin. Kaikkia uusia opiskelijoita ja työpaikkakouluttajia rohkaistiin tulemaan mukaan loppukyselyyn. Lyhimmillään opiskelijoiden oppisopimusaika oli puoli vuotta, jolloin heille ei tehty välikyselyä.

Taulukko 2. Aineistonkeruun vaiheet vuosina 2007 – 2010, syksy (S), kevät (K)

Kyselyt	**2007**	**2008**		**2009**		**2010**	
	S	**K**	**S**	**K**	**S**	**K**	**S**
Alkukysely	X	X					
Välikysely		X	X	X			
Loppukysely		X	X	X	X	X	X
Haastattelu				X			

Pitkittäistutkimuksen kyselyyn vastattiin monin eri tavoin niin, että joku vastasi vain yhden kerran johonkin kolmesta kyselystä ja jotkut vastasivat kaikkiin kolmeen kyselyyn, jolloin vastausvariaatioita syntyi useita. Ensimmäinen vastaajaryhmä vastasi kaikkiin kyselyihin, toinen vastaajaryhmä alku- ja välikyselyyn, mutta ei loppukyselyyn. Kolmas vastaajaryhmä vastasi alku- ja loppukyselyyn, mutta ei välikyselyyn. Neljäs vastaajaryhmä vastasi väli- ja loppukyselyyn, mutta ei alkukyselyyn. Viimeisinä vastaajaryhminä olivat sellaiset opiskelijat ja kouluttajat, jotka vastasivat vain yhteen jostain kolmesta kyselystä. Välikyselyn vastauksia käytettiin vain vii-

meisen tutkimuskysymyksen yhteydessä ja siinä osalla tutkittavista loppukyselyn asemasta.

Taulukossa 3 kuvataan kohdejoukon ja kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastaavuutta tutkintotyypeittäin.

Taulukko 3. Syksyllä 2007 aloittaneiden oppisopimusopiskelijoiden (N=372) ja kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrät tutkintotyypeittäin (miehet/naiset)

Tutkintotyypit	Aloittaneet	Prosentti	Vastanneet	Prosentti
PT	115 (52/63)	31	41 (15/26)	17
AT	135 (91/44)	36	110 (62/48)	45
EAT	54 (26/28)	15	40 (24/16)	16
EI-TT	68 (7/61)	18	48 (5/43)	22
Yhteensä	372	100	239	100

PT = perustutkinto, AT = ammattitutkinto, EAT = erikoisammattitutkinto, EI-TT = ei-tutkintotavoitteinen koulutus

Kyselyyn vastasivat kaikkien tutkintotyyppien opiskelijat lähes samassa suhteessa kuin heitä oli kohdejoukossa. Vain perustutkintoa suorittaneet opiskelijat vastasivat kyselyyn passiivisemmin kuin muissa tutkintotyypeissä opiskelleet. Perustutkintoa opiskelleiden joukossa kato on merkittävä ja tutkimuksen ulkoista validiutta heidän kohdallaan on pohdittava erityisen tarkasti. Perustutkintoa opiskelleista vain reilu kolmannes vastasi kyselyyn kun erikoisammattitutkintoa suorittaneista kyselyyn vastasi 74 % opiskelijoista. Ammattitutkintoa opiskelleet vastasivat kyselyyn aktiivisimmin ja tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olleet opiskelijat lähes yhtä aktiivisesti.

7.3 TUTKIMUSVÄLINEET

Kvantitatiivinen tutkimusaineisto kerättiin yhdeksänsivuisen, 38-kohtaisen kyselylomakkeen avulla (kyselylomake opiskelijoille Liite 2 ja kvantitatiivisen aineiston käsittely kappaleessa 7.5.1). Lomakkeen kysymykset koostuivat opiskelijoiden taustatiedoista (12 kysymystä) ja kuudestatoista strukturoidusta kysymyksestä sekä avoimista kysymyksistä (9 kysymystä). Lomakkeita laadittiin kolmeen eri tiedonhankintavaiheeseen, joita olivat alkukysely (AK), välikysely (VK) ja loppukysely (LK). AK-, VK- ja LK – lomakkeet ovat perusrakenteeltaan identtisiä, mutta kahteen (VK ja LK) niistä tehtiin tutkimuksen kuluessa tehdyn arvioinnin perusteella joitain muutoksia. Esimerkiksi tutkimuskysymys: ”oletko nyt juuri sillä alalla, jota todella haluat opiskella? Jos et ole, niin mitä haluaisit opiskella?” jätettiin pois loppukyselystä, koska kysymys tuotti vain kyllä-vastauksia.

Kyselylomakkeessa oli viisi valmista mittaria (itsetunto, motivaatio, oppimisstrategia, opiskeluintressi ja sosiaaliset taidot) ja kaksi tutkijan itse rakentamaa mittaria (oppimisen henkilökohtaistaminen, oppimismahdollisuudet työpaikalla), sekä avoimia

kysymyksiä, joiden vastauksia käytetään kvantitatiivisen tiedon täydentäjinä esimerkin omaisesti kuvaamassa ilmiötä tarkemmin. Tutkijan omien mittareiden kysymykset oli laadittu soveltuvaksi koko oppisopimuksen ajalle. Kysymykset koulutuksen suunnitteluun, henkilökohtaistamiseen ja työssä oppimiseen ovat oppisopimuskoulutuksen luonteen mukaisesti jatkuvasti muuttuvia ja säännöllisesti päivitettäviä. Kysymykset oli tarkoituksella laadittu sellaisiksi, että myöhemmin tutkimukseen mukaan tulevat voivat vastata niihin riippumatta missä vaiheessa koulutus on menossa.

Mainituista kolmesta kyselylomakkeesta laadittiin sekä oppisopimusopiskelijoille että työpaikkakouluttajille tarkoitetut versiot. Tutkimuslomakkeen kysymykset pohjautuivat osittain Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen käytössä olleisiin arviointilomakkeiden ja asiakastyytyväisyyskyselyjen kysymyksiin. Kyselylomakkeet laadittiin aikaisemman tutkimuksen, teoreettisen kirjallisuuden ja käytössä olleiden eri oppisopimuskeskusten käyttämien palaute- ja arviointikyselyjen analyysin perusteella.

Lisäksi tutkimusvälineenä käytettiin puolistrukturoitua haastattelulomaketta henkilökohtaisten haastattelujen tekemiseen viidelle oppisopimusopiskelijalle ja neljälle työpaikkakouluttajalle. Kvalitatiivisen aineiston käyttöä tässä tutkimuksessa tarkastellaan kappaleessa 7.5.2. Kvalitatiiviset haastattelukysymykset (Liite 4) rakennettiin varsinaisen kvantitatiivisen kyselylomakkeen erityisistä yksittäisistä kysymyksistä. Strukturoidut apukysymykset liittyivät työssä oppimiseen, työpaikan oppimismahdollisuuksiin, oppimisen esteisiin ja ohjaukseen työpaikalla, työpaikkakouluttajan rooliin, opiskelijan rooliin työpaikalla, itsetunnon, yhteisöllisyyden ja aikuisuuden merkitykseen oppimisprosessissa sekä oppimisen henkilökohtaistamisessa.

7.4 TUTKIMUKSEN MITTARIT

Seuraavassa esitellään ensin tutkimuksessa käytetyt mittarit ja summamuuttujat ja kuvataan sen jälkeen kappaleessa 7.4.1 uusien summamuuttujien rakentaminen.

1. Oppimisen henkilökohtaistaminen, 21 väittämää, joista tehtiin summamuuttuja, joka rakentui seuraavista muuttujista
    - Koulutuksen suunnittelu
    - Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma
    - Henkilökohtaistaminen
2. Oppimismahdollisuudet työpaikalla, 16 väittämää, joista tehtiin summamuuttuja (13 väittämää)
3. Itsetunto, Rosenberg (1965), 10 väittämää, joista tehtiin summamuuttuja
4. Motivaatio, Deci & Ryan (1999), summamuuttuja, joka rakentui seuraavista muuttujista
    - Sisäinen motivaatio
    - Ulkoinen motivaatio
5. Opiskeluintressit, Deci & Ryan (1999), summamuuttuja, joka rakentui seuraavista muuttujista
    - Tärkeys
    - Kiinnostavuus
    - Hyödyllisyys
6. Oppimisstrategiat, SAQ Nurmi, Salmela-Aro (1995), muunneltuna aikuisille, työssä oppimiseen liittyen, summamuuttuja, joka rakentui seuraavista muuttujista
    - Onnistumisen ennakointi
    - Toiminnallinen välttäminen
    - Sosiaalisen tuen etsintä
    - Sosiaalinen välttäminen
7. Sosiaaliset taidot, Lipiäinen (2001), muunneltuna, 8 väittämää, joista tehtiin summamuuttuja

7.4.1 Summamuuttujien rakentaminen

Seuraavassa kuvataan uusien muuttujien rakentaminen sekä summamuuttujien muodostaminen. Selitettäviä muuttujia on kaksi, oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Selittäviksi muuttujiksi valittiin viisi muuttujaa: itsetunto, motivaatio, oppimisstrategiat, opiskeluintressit ja sosiaaliset taidot.

SELITETTÄVÄT MUUTTUJAT

Oppimisen henkilökohtaistaminen (OHK)

Oppimisen henkilökohtaistamisen summamuuttuja muodostui kolmesta mittarista, koulutuksen suunnittelu (Cronbachin alfa .84), henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (Cronbachin alfa .89) ja henkilökohtaistaminen (Cronbachin alfa .97). Pääkomponenttianalyysillä muodostui kaksi faktoria, joiden selitysaste oli 52.7 % aineistosta. Kahden komponentin välinen korrelaatio oli -.87. Rotatointi oli kääntänyt toisen komponentin eri merkkiseksi (miinukset latauksissa), mutta itse komponentti oli 76 %:sti (r^2) sama kuin ensimmäinen. Oppimisen henkilökohtaistamiseen voitiin siten rakentaa yksi summamuuttuja, vaikka datasta näytti tulevan kaksi faktoria. Faktorit tuntuivat liittyvän saman ilmiön eri puoliin ja mittaavan samaa asiaa. Faktoreiden välinen korrelaatio oli korkea ja summamuuttujan reliabiliteetti erittäin korkea (Cronbachin alfa .92). (Liite 5).

Koulutuksen suunnitteluun (kysymys 18, liite 2) liittyvällä mittarilla selvitettiin saivatko opiskelijat ja millä tavoin (”sain käyttööni koulutustavoitteeni mukaiset tutkinnon perusteet” ja ”edellytyksistäni tavoitteen saavuttamiseen keskusteltiin”) vaikuttaa koulutuksensa suunnitteluun, miten heidän elämäntilanteensa huomioitiin koulutuksen suunnittelussa, millaisia mahdollisuuksia heillä on tehdä sovittuja töitä ja arvioitiinko työpaikkakouluttajan edellytykset toimia kouluttajana. Väittämiä oli kahdeksan. Näillä kysymyksillä haettiin vastausta yhtäältä siihen, missä määrin opiskelijoille annettiin välineitä alkaa arvioida itseään ihmisenä (edellytykset tutkinnon suorittamiseen, elämäntilanteen huomioiminen) ja oppijana (ammattitaitovaatimukset, tutkinnon perusteet, työpaikkakouluttajan rooli opiskelussa). Toisaalta haluttiin tietoja siitä, kuinka aktiivisen roolin opiskelija voi saada opiskelun alussa. Kauppilan (2007, 39, 114) mukaan sosiokonstruktiivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen konstruktiivinen rakennusprosessi, missä oppija on aktiivinen tiedon muokkaaja. Oppijan aktiivisuus on yhteydessä tavoitteisiin ja sopiviin haasteisiin sekä oppijan motivoitumisen tasoon. Aktiivisuuteen liittyy vuorovaikutteisuus. Oppija on vuorovaikutusprosessissa sekä tiedollisen informaation että oppimisympäristön kanssa.

Toinen mittari oppimisen henkilökohtaistamisessa rakentui henkilökohtaisen opiskeluohjelman (HOPS, kysymys 23, liite 2) laadintaan liittyvistä kysymyksistä. Osaamiseen liittyvät kysymykset painottuvat tavoitteiden kirjaamiseen työhön oppimisessa sekä tietopuoliseen koulutukseen ja näyttöihin liittyviin kysymyksiin. Oppimisen henkilökohtaistaminen on henkilökohtaisen opiskeluohjelman jatke. Jotta saadaan ymmärrys henkilökohtaistamisesta, on nähtävä sen takana oleva väline: ”henkilökohtainen opiskelusuunnitelma”, HOPS. Väittämillä kysyttiin, miten aikaisempi osaaminen huomioitiin, kuinka tavoitteet kirjattiin, kuinka tietopuolinen koulutus, näytöt ja arviointikäytännöt selvitettiin. Väittämiä oli kahdeksan. Samat kysymykset esitettiin sekä välikyselyssä että loppukyselyssä, sillä koulutuksen suunnittelu elää kaiken aikaa ja HOPSia muutetaan ja henkilökohtaistamista elävöitetään koko oppisopimuksen ajan.

Kolmas mittari liittyi opiskelun henkilökohtaistamisen (kysymys 25, liite 2) yleiseen merkitykseen. Kuinka hyvin opiskelijalle selvitettiin henkilökohtaistamisen merkitys yleensä oppimisessa, ammatillisessa kasvussa, vuorovaikutustaitojen oppi-

misessa, ihmisenä kasvamisessa ja oman äänen kuuluviin saattamisessa? Näillä viidellä väittämällä haettiin vastausta siihen, miten paljon opiskelijalle annettiin tietoa henkilökohtaistamisesta käsitteenä ja välineenä vuorovaikutukseen tai oppimiseen työpaikalla. Mainituista kolmesta mittarista rakennettiin uusi summamuuttuja, joka nimettiin oppimisen henkilökohtaistamiseksi. Oppimisen henkilökohtaistaminen perustuu tulkintaan henkilökohtaistamismääräyksestä (Henkilökohtaistamismääräys, 2006), jossa määrätään, että henkilökohtaistamisessa on otettava huomioon myös erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä kuten luki- ja kirjoitushäiriöistä mahdollisesti johtuvat erityistarpeet ja lähtökohdat.

Oppimismahdollisuudet työpaikalla (OT)

Oppimismahdollisuudet työpaikalla -mittari (= lomakkeessa ”työssä oppiminen”) sisälsi 16 väittämää, jotka saivat arvoja välillä 1–5. Väittämät rakentuivat käsityksiin koskien työpaikkaa oppimisympäristönä, opiskelijan roolia aktiivisena työyhteisön jäsenenä ja työpaikkakouluttajan roolia oppimistapahtumassa. Mittari pohjautui valtakunnallisesti käytössä olleisiin erilaisiin versioihin, joilla oppisopimuskeskukset hakevat palautetta opiskelijoittensa työhön oppimiseen liittyen.

Mittarista rakennettiin 13 väittämän summamuuttuja. Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysin perusteella jättämällä pois kolme väittämää (”aikuisena oppijana tarvitsen hyvin vähän ohjausta”, ”työsuhteeni jatkuu oppisopimuksen päätyttyä, arviosi”, ”jatkan vielä opiskelujani tämän koulutuksen käytyäni, arviosi”), jotka latautuivat heikosti. Summamuuttujassa osiot latautuivat, pakotettuna yhdelle faktorille, hyvin (.800 -.407). Teoreettisesti yhden faktorin ratkaisu sopii hyvin, sillä muuttujan väittämät esimerkiksi työpaikkakouluttajasta ovat yksi osa työpaikan oppimisympäristöä. Faktorille annettiin nimeksi ”oppimismahdollisuudet työpaikalla”. Summamuuttujan reliabiliteetti oli korkea (Cronbachin alfa .83). (Liite 6).

Oppimismahdollisuudet työpaikalla -mittarissa opiskelijaa pyydettiin katsomaan työyhteisöön työntekijänä, työntekijän roolissa, työpaikkaa oppimisympäristönä ja työtä niin, että siinä on myös teoria läsnä (”koen työpaikkani oppimisympäristönä”, ”työssä oppii myös teoriaa”, työssä oppiminen tapahtuu suunnitelmien mukaisesti”, ”minulla on mahdollisuus kokeilla taitojani eri työtehtävissä”). Katse on myös suunnattu erityisesti työpaikkakouluttajaan ja arviointeihin (”työpaikkakouluttajani kannustaa ja tukee opiskeluani”, ”työpaikkakouluttajan opetus- ja ohjaustapa on minulle sopiva”, ”arviointikeskusteluja käydään viikoittain”).

Oppimismahdollisuuksia työpaikalla tutkittiin kysymällä työssä oppimisesta peilaten sitä opiskelijan asemaan työyhteisössä (”työpaikan ilmapiiri on otollinen oppimiseen”, ”uskallan tuoda esille omat näkemykseni työn tekemiseen liittyvissä tilanteissa”). Oppimismahdollisuudet työpaikalla olivat hyvät, jos opiskelija (työntekijänä) tunsi olevansa työyhteisöön otettu tasavertainen jäsen ja hän voi kysyä neuvoja keneltä tahansa työyhteisössä (”tunnen olevani työyhteisöön otettu tasavertainen jäsen”, ”voin kysyä neuvoa keneltä tahansa työyhteisössä”). Mittari oppimismahdollisuuksista työpaikalla mittaa työpaikkaa oppimisympäristönä, työpaikkakouluttajan roolia oppisopimuksessa ja opiskelijan mahdollisuuksia opiskella työyhteisössä.

SELITTÄVÄT MUUTTUJAT

Itsetunto

Itsetuntemusta mitattiin Rosenbergin (Rosenberg 1965) itsetuntotestillä. Rosenbergin itsetuntomittari koostuu kymmenestä väittämästä ja se soveltuu tutkimuksiin, joissa itsetuntoa käsitellään ilmiöiden ohella. Itsetunto on mittarissa määritelty koostumaan ehdollisista ja ehdottomista käsityksistä koskien ihmisen omaa arvoa ja itsensä kunnioittamista. Tässä tutkimuksessa testin väittämät voivat saada arvoja välillä 1–7. Maksimipistemäärä on 70 ja alle 35 pisteen tulos on merkki heikosta itsetunnosta. Tämän tutkimuksen kohdejoukossa alle 35 pisteen alle jäi 5 opiskelijaa (=2 % koko tutkimusjoukosta). Summamuuttuja muodostettiin kymmenestä väittämästä, joista väittämät 3, 4, 6, 9 ja 10 käännettiin samansuuntaisiksi muiden väittämien kanssa. Summamuuttujan reliabiliteetti oli korkea (Cronbachin alfa .83).

Motivaatio

Motivaatiota mitattiin Deci & Ryanin (1999) mittarilla. Opiskelijaa pyydettiin arvioimaan oppisopimuskoulutuksen yhtä tavoitetta: tutkinnon suorittamista. Väittämiä oli kymmenen ja ne saivat arvon 1–7. Sisäisiä ja ulkoisia syitä valita koulutusmuodoksi juuri oppisopimus etsittiin lisäksi yhdellä laadullisella kysymyksellä. Tämä mittari sisältää kaksi summamuuttujaa, sisäinen ja ulkoinen motivaatio.

Oppisopimusopiskelijalla on työssään aina kaksi roolia yhtä aikaa. Toinen on rooli työntekijänä ja toinen opiskelijana. Työssä hyvin menestyminen ei välttämättä tarkoita hyvin menestymistä opiskelussa. Parhaimmillaan roolit vahvistuvat toinen toistaan ruokkien ja tuloksena on orientoitunut ja motivoitunut työntekijä, joka saa tutkinnon ennätysajassa. Voi myös käydä niin, että opiskelu ja tutkinnon suorittaminen ei jaksa kiinnostaa opiskelijaa mutta työntekijänä hän pärjää hyvin. Motivaatio riittää työhön mutta ei opiskeluun. Oppisopimusopiskelija on kuitenkin aina työn tekijänä myös oppimassa itselleen ammattia. Oppisopimus on koulutusprojekti, joka tähtää tutkintoon.

Kognitiivisessa psykologiassa kysytään, mikä vetää ihmistä puoleensa. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää sitä, millainen merkitys opiskelijan motivaatiolla on tutkinnon suorittamiseen. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, millainen tavoite tutkinnon suorittaminen työssä oppimalla on. Tutkittavilta kysyttiin myös minkä vuoksi he pyrkivät toteuttamaan tämän tavoitteen. Motivaatiota mitattiin Decin (1971) kehittämällä mittarilla, jossa sisäsyntyisen motivaation käsitteellä on selkeä määritelmä. Ihminen tekee jotain siksi, että se on sinällään palkitsevaa.

Deci ja Ryan ovat kehittäneet skaalan, jolla voi arvioida tarkemmin sitä, miksi ihminen pyrkii toteuttamaan tietyn henkilökohtaisen projektin. Tutkittavaa pyydetään arvioimaan, pyrkiikö hän toteuttamaan henkilökohtaisen projektinsa siksi, että a) se on itsessään hänen mielestään tärkeää, b) hän kokisi syyllisyyttä jos ei niin tekisi, c) muut toivovat niin tai tilanne vaatii sitä, tai d) projekti sinällään tuottaa mielihyvää ja hän on siitä todella kiinnostunut. Tämän pohjalta voi arvioida vaikuttavatko henkilökohtaisen projektin taustalla sisäiset (tärkeä, mielihyvä) vai ulkoiset (muut, syyllisyys) vaikuttimet. (Salmela-Aro 2005, 34).

Ensimmäinen summamuuttuja muodostettiin kahdesta väittämästä (”pyrin toteuttamaan tavoitteen, tutkinnon suorittaminen, koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä

todella kiinnostunut" ja "koska uskon, että se on tärkeä tavoite") ja nimettiin sisäiseksi motivaatioksi (Cronbachin alfa .78). Toinen summamuuttuja muodostettiin kahdesta väittämästä ("pyrin toteuttamaan tavoitteen, tutkinnon suorittaminen, koska joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä" ja "koska tuntisin häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos en toteuttaisi sitä") ja nimettiin ulkoiseksi motivaatioksi (Cronbachin alfa .58).

Opiskeluintressit

Opiskeluintressimittarilla (Ryan 1999) kysyttiin kuinka tärkeänä, hyödyllisenä ja kiinnostavana opiskelija pitää opiskeluaan työssä oppimalla. Tässä tutkimuksessa pyydettiin arvioimaan yhtä koulutuksen keskeistä tavoitetta, joka on tutkinnon suorittaminen. Testi koostuu kymmenestä väittämästä ja testin väittämät voivat saada arvoja välillä 1–7. Keskiarvojen ja korrelaatioiden mukaan intressin kolme eri osiota: (tärkeys, hyöty, kiinnostavuus) olivat samansuuntaisia. Niistä voitiin tehdä yksi summamuuttuja. Summamuuttuja muodostettiin kolmesta teoreettisesti eri intressin osasta: tärkeys, hyöty, kiinnostavuus. Keskiarvojen ja korrelaatioiden mukaan intressin kolme eri osiota olivat samansuuntaisia. Niistä voitiin näin ollen tehdä yksi summamuuttuja. Summamuuttujan reliabiliteetti oli korkea (Cronbachin alfa .94). Yhden faktorin selitysaste on 89.3 %. Kommunaliteetit olivat välillä .882 - .922.

Oppimisstrategiat

Suoritusstrategiakyselyn pohjana oli Nurmen, Salmela-Aron ja Haaviston (1995) laajentama suoritusstrategiakysely, joka sisältää 18 väittämää, jotka saivat arvoja välillä 1–7. Alkuperäiseen kyselylomakkeeseen tehtiin muutoksia, niin että ne soveltuivat aikuisille ja liittyivät työssä oppimiseen. Suoritusstrategiaulottuvuuksia olivat toiminnallinen välttäminen, sosiaalinen välttäminen, sosiaalisen tuen tarve ja onnistumisen ennakointi. Kustakin niistä tehtiin oma summamuuttujansa.

Faktorianalyysien ja reliabiliteettianalyysien perusteella muodostettiin SAQ-mittarin muuttujista suoritusstrategioihin liittyen kaksi summamuuttujaa ja sosiaalisiin strategioihin liittyen myös kaksi summamuuttujaa.

Suoritusstrategioista ensimmäinen on onnistumisen ennakointi, SAQpos (success expectation): osiot 1 ja 2 perusteena osioiden latautuminen omalle faktorilleen ja faktorin hyvä reliabiliteetti (Cronbachin alfat alkukyselystä loppukyselyyn opiskelijoilla .75 - .74). Toinen suoritusstrategia on toiminnallinen välttäminen, SAQneg (task avoidance): osiot 3, 7, 10 ja 14, perusteena osioiden latautuminen hyvin samalle faktorille ja hyvä reliabiliteetti (Cronbachin alfat alkukyselystä loppukyselyyn opiskelijoilla .77 - .72).

Sosiaalisista strategioista ensimmäinen on sosiaalisen tuen etsintä, SAQtuki (seeking social support), johon valittiin osiot 6, 9 ja 12. (Cronbachin alfat alkukyselystä loppukyselyyn olivat opiskelijoilla .774 - .832). Sosiaalisista strategioista toinen on sosiaalinen välttäminen, SAQavo (task avoidance in social/affiliative context), osiot 13, 15, 16, 17, 18, jotka jakautuivat hyvin yhdelle ja samalle faktorille.

Sosiaaliset taidot

Sosiaalisia taitoja tai vuorovaikutustaitoja työssä oppimisessa mitattiin 15 väittämällä, jotka saivat arvoja välillä 1–4. Mittari oli muunneltu Lipiäisen (2001) käyttämistä vuorovaikutusta ja tunneälyä mittaavista testeistä. Sosiaaliset taidot olivat mittarissa määritelty koostumaan käsityksistä koskien ihmisen kykyä työskennellä toisten kanssa, opiskelijan aloitteellisuutta ja sosiaalisia taitoja yleensä. Mittaria muunneltiin työssä oppimista ajatellen ja tehtiin yksi summamuuttuja, kahdeksalla väittämällä. ”Sosiaaliset taidot” -summamuuttuja muodostettiin ottamalla kahdeksan ensimmäistä väittämää viidestätoista. Summamuuttujassa osiot latautuivat yhdelle faktorille arvoilla .790 - .656 ja summamuuttujan reliabiliteetti oli hyvä (Cronbachin alfa .86).

TYÖPAIKKAKOULUTTAJA

Lomakkeen instruktiossa kerrotaan, että kyseessä on seurantatutkimus, jolla kartoitetaan oppisopimusopiskelijan työssä oppimista ja henkilökohtaistamista. Työpaikkakouluttajan roolia opiskelijan ohjaajana, tukijana ja oppimisprosessissa mukana olevana henkilönä korostetaan. Kouluttajille oli joitain omia kysymyksiä, joita ei ollut opiskelijoilla (esim. ”saitko työpaikkakouluttajana itse valita oman opiskelijasi?” tai ”arvioi sosiaalisia taitojasi työpaikkakouluttajana”). Koulutuksen suunnitteluun liittyvässä mittarissa kouluttajille oli vain viisi väittämää, kun opiskelijoilla oli kahdeksan. Työpaikkakouluttajille laadittu kyselylomake oli pääpiirteissään saman sisältöinen kuin opiskelijoille laadittu lomake. Kysymyksiä oli hieman vähemmän kuin opiskelijoille, esimerkiksi opiskeluintresseihin liittyvät kysymykset jätettiin pois työpaikkakouluttajilta.

Kaikissa psykososiaalisia taitoja mittaavissa muuttujissa kouluttajaa pyydettiin miettimään omaa rooliaan työpaikkakouluttajana ohjeella: ”arvioi työpaikkakouluttajana oppisopimusopiskelijasi kouluttautumista” ja vastaamaan väittämiin sen mukaan. Työpaikkakouluttajat eivät arvioineet opiskelijaansa vaan opiskelijan kouluttautumista ja itseään kouluttajana. Esimerkiksi koulutuksen suunnittelua mittaavana kysymyksenä oli ”mitä mieltä olet opiskelijasi koulutuksen suunnittelusta?” Väittämät olivat muotoa: ”sain vaikuttaa koulutuksen suunnitteluun” tai ”minun edellytyksistäni toimia työpaikkakouluttajana keskusteltiin”. Työpaikkakouluttajaa pyydettiin miettimään omaa rooliaan kouluttajana ja ohjaajana ja opiskelijan tukijana. Työssä tapahtuvan oppimisen mittarin kysymyksissä oli joitakin kysymyksiä, jotka ovat yleisiä työssä oppimiseen liittyviä kysymyksiä (”työpaikka toimii hyvin oppimisympäristönä”) ja opiskelijaan liittyviä kysymyksiä (”koulutettavasi luottaa itseensä oppijana”).

Mittarit itsetunnosta (Cronbachin alfa .70), motivaatiosta (sisäinen motivaatio Cronbachin alfa .64; ulkoinen motivaatio Cronbachin alfa .28) ja sosiaalisista taidoista (summamuuttujassa osiot latautuivat yhdelle faktorille arvoilla .703 - .585 ja summamuuttujan reliabiliteetti oli, Cronbachin alfa .79) valittiin selittäviksi muuttujiksi työpaikkakouluttajille. Reliabiliteetti ulkoiselle motivaatiolle on niin alhainen, että summamuuttujaa ei voida pitää luotettavana.

7.5 AINEISTON ANALYSOINTI

Tutkimustulosten analysoinnin tärkein osa on kvantitatiivisen aineiston analyysi. Kvalitatiivinen osa tutkimusta (eli haastattelut) toimi kvantitatiivisen aineiston täydentäjänä. Kyselylomakkeen avointen kysymysten vastauksia käytettiin täydentämään kvantitatiivisella aineistolla saatuja vastauksia.

7.5.1 Kvantitatiivinen aineisto

Tässä tutkimuksessa, jonka aineisto on koodattu SPSS-tilasto-ohjelmistolle, pyritään tarkastelemaan objektiivisesti oppimisen henkilökohtaistamisen ja oppimismahdollisuuksien ilmiöitä. Johtopäätökset pyritään todentamaan deduktiiviseen logiikkaan nojaten, kuten kvantitatiivisessa tutkimusotteessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 131) tulisi toimia. Epistemologiset kysymykset tutkimuksen taustalla kiteytyvät kysymykseen, miten tutkimuskohteesta saadaan tietoja.

Taulukossa 4 esitellään tutkimuskysymykset ja käytetyt analyysimenetelmät ja tunnusluvut.

Taulukko 4. Tutkimuskysymykset ja käytetyt analyysimenetelmät ja tunnusluvut

Tutkimusongelmat	**Käytetyt analyysimenetelmät ja tunnusluvut**
Pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja (TPK)	frekvenssit prosenttiluvut
Oppisopimusopiskelijoiden / TPK:n taustamuuttujien ja yrityksen koon yhteys koettuun oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla	keskiarvot ja -hajonnat varianssianalyysi (ANOVA) post hoc –vertailu bonferroni-korjaus
Oppisopimusopiskelijoiden psykososiaalisten muuttujien yhteys oppisopimusopiskelijan kokemaan oppimisen henkilökohtaistamiseen ja opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa ja lopussa	keskiarvot ja -hajonnat Pearssonin korrelaatiokerroin lineaarinen regressioanalyysi beta-arvo (efektikoko) faktorianalyysi cronbachin alfa reliabiliteetti
Työpaikkakouluttajien psykososiaalisten muuttujien yhteys työpaikkakouluttajan kokemaan opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa ja lopussa	keskiarvot ja -hajonnat järjestyskorrelaatiokerroin lineaarinen regressioanalyysi
Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen ja työpaikan oppimismahdollisuuksien muutokset oppisopimuskoulutuksen aikana	frekvenssit, minimit, maksimit keskiarvot ja – hajonnat parittainen t-testi

7.5.2 Kvalitatiivinen aineisto

Tässä tutkimuksessa haluttiin kvantitatiivisen tutkimusotteen lisäksi käyttää kvalitatiivista tutkimusotetta laajemman ymmärryksen ja luotettavien päätelmien tekemiseksi. Tutkimuksessa haastateltiin henkilöitä, joilla oli tietoa ja kokemusta oppisopimuksesta. Haastateltavat olivat oppisopimuksen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita ja työpaikkakouluttajia Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen toiminta-alueella. Haastattelut tehtiin opiskelijoiden työpaikoilla ja siihen varattiin aikaa yksi tunti haastateltavaa kohti. Teemahaastattelu oli puolistrukturoitu haastattelu. Keskeiset, etukäteen valitut teemat valittiin kyselylomakkeen niistä kysymyksistä, jotka ovat tutkimuskysymysten keskiössä ja vastausten perusteella tarvitsivat tarkennuksia. Haastattelulla haettiin tietoja siitä, miten työpaikkakouluttaja ja opiskelija tulkitsevat samoja peruskäsitteitä (työssä oppiminen, henkilökohtaistaminen, yhteisöllinen oppiminen, arviointi, näytöt) ja millaisia merkityksiä haastateltavat antavat ko. käsitteille.

Teemat perustuivat tutkimukseni taustalla oleviin teorioihin oppimisesta ja tutkittavasta ilmiöstä tehtyihin hypoteeseihin. Tutkimuksen teoreettisessa osassa on määritelty oppimisen henkilökohtaistaminen, yhteisöllinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja työssä oppiminen. Tässä tutkimuksessa laadullisella haastattelulla pyritään antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle, joka on määritelty työssä oppimisen henkilökohtaistamiseksi.

Henkilöiksi valittiin kuuden koulutustarkastajan opiskelijoista ja kouluttajista viisi opiskelijaa ja viisi työpaikkakouluttajaa (tutkijan omat opiskelijat jätettiin pois). Koulutustarkastajat ilmoittivat tutkijalle sellaisten opiskelijoiden nimiä, joilla on pitkä kokemus oppisopimuksesta ja joilla on tietoa teorian ja käytännön toteutumasta. Henkilöt olivat tarkkaan harkittuja ja tarkoitukseeni sopivia. Harkinnanvaraisuus tarkoitti sitä, että haastateltavaksi valittiin henkilöitä, jotka olivat halukkaita keskustelemaan oppisopimukseen liittyvästä tutkimuksesta. Sopivuus tarkoitti sitä, että henkilöt olivat ”puhuvia”. Aineisto täytti tarkoitukseen sopivuuden kriteerit, koska tarkastajat ilmoittivat tutkijalle opiskelijoita, jotka edustivat kaikkia tutkinnon eri tasoja (perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot). Kysymyksessä on eliittiotantaa lähelle menevä periaate. Haastateltavaksi valittiin henkilöt, joilta oletettiin saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta asiasta. Valinnan kriteereinä olivat itsensä ilmaisemisen taito, puhumisen taito, orientaatio, aktiivisuus, motivaatio ja suostumus.

Menetelmäksi on valittu sisällön analyysi, koska haastatteluaineisto näytti litteroinnin jälkeen tuottavan joitain selkeitä ryhmiä. Koodaaminen paljasti selkeitä ääripään ilmiöitä (esimerkiksi työpaikkakouluttajien rooleista), joita kvanttivastausten perusteella ei kyennyt löytämään. Teemoittelulla hain (oppimisen näkökulmasta) oppimisen henkilökohtaistamiseen liittyvää toiminnan logiikkaa työssä oppimisessa. Aineistolähtöinen analyysi on tehty kolmessa vaiheessa. Ensin aineisto on redusoitu (pelkistäminen), sitten klusterivoitu (ryhmittely) ja lopuksi tehty abstrahointi eli luotu teoreettiset käsitteet. Haastatteluaineistolla saatuja tuloksia arvioidaan pohdintaosassa.

Kyselylomakkeen avointen kysymysten vastauksista poimittiin esimerkkejä ja näytteitä tarkentamaan kvantitatiivisen aineiston vastauksia.

7.6 TUTKIMUKSEN RELIABILITEETTI JA VALIDITEETTI

Kvantitatiivinen tutkimus antaa määrällisen tai numeerisen kuvauksen jonkin populaation trendeistä, asenteista tai mielipiteistä, joista tutkija voi tehdä yleistyksiä tai muodostaa väitteitä tästä populaatiosta (Creswell 2003, 153). Jotta yleistyksiä tutkittuun populaatioon voitaisiin tehdä, on mittauksien oltava luotettavia. Tärkein edellytys tutkimuksen luotettavuudelle on, että tutkimus on tehty tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaan. Mittauksen hyvyyttä kuvataan validiteetilla ja reliabiliteetilla. Nämä kaksi käsitettä muodostavat mittarin kokonaisluotettavuuden. (Heikkilä 2005, 185.) Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2006, 216–217) toteavat, että reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja validiutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistavat käytettyjen testien tunnettuus. Tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu myös menetelmäosiossa tutkimuksen kulun ja aineiston keruun (Luku 8.2), ja aineiston analysoinnin (Luku 8.5) kuvaamisen yhteydessä.

Mittauksen validiteetti ilmaisee sen, mittaako testi sitä, mitä sen on ajateltu mittaavan (Nummenmaa 2006, 361). Oppimisen henkilökohtaistamisen määritelmä ja mittari oli itse laadittu ja sen pätevyyttä pitää tarkastella käsitteen tarkan määritelmän kautta. Oppisopimuksella oppiminen on teorian ja käytännön jatkuvaa yhteen sovittamista, tuotantoprosessissa mukana olemista sekä henkilökohtaista ja itsenäistä opiskelua. Tämän mittarin kuten myös oppimismahdollisuudet työpaikalla -mittarin validiteettia parantaa paitsi mitattavien teoreettisten käsitteiden huolellinen määritteleminen myös niiden huolellinen operationalisointi.

Tämän tutkimuksen keskeinen käsite, oppimisen henkilökohtaistaminen, muodostuu kolmesta osatekijästä, jotka kattavat käsitteen olennaiset elementit. Näistä kolmesta osatekijästä ensimmäinen on koulutuksen suunnittelu ja siihen liittyvät kysymykset. Koska tutkimuksen kohteena on työssä oppimisen henkilökohtaistaminen, on tärkeää selvittää opiskelijan omat vaikutusmahdollisuudet työpaikalla konkreettisesti (”sain käyttööni koulutustavoitteiden mukaiset tutkinnon perusteet” tai ”minulla on mahdollisuus tehdä oppisopimuksessa sovittuja töitä työpaikalla”). Toinen osatekijä HOPS rakentuu kysymyksistä, jotka liittyvät työssä oppimisen tavoitteisiin ja keskeisiin työtehtäviin työpaikalla. HOPS on suora polku henkilökohtaistamiseen, sillä esimerkiksi arvioinnin tai teorian selvittäminen työpaikalla on keskeinen työssä oppimisen henkilökohtaistamisessa. Kolmas henkilökohtaistamisen osatekijä on keskustelu ja vuorovaikutus. Käytetyt käsitteet ovat sisällön validisesti kiinnitetty työssä oppimiseen ja oppilaitoksen rooli on tarkoituksellisesti jätetty pois, koska tutkimuskohteena on oppimisen henkilökohtaistaminen työpaikoilla.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin nettikyselyyn (ja postikyselyyn) aineistonkeruun välineenä sen vuoksi, että käytössä olleet resurssit olivat rajalliset. Tutkittavien lukumäärä (N=517) ja sijoittuminen ympäri Itä-Suomea tekivät haastattelututkimuksen toteuttamisen yhdelle tutkijalle mahdottomaksi. Vaikka kyselylomakkeen käyttöön liittyy heikkouksia, kuten tulosten tulkintaongelmat, kysymysten väärinymmärtämisen mahdollisuus tai vastaajien huolellisuus ja rehellisyys, niin voidaan lomakkeen käyttöä sen tehokkuuden vuoksi pitää tässä tutkimuksessa perusteltuna (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 184). Kyselylomakkeen rajoituksista voidaan ottaa esille myös se seik-

ka, että ihminen tietoisesti vääristää vastauksia. Lomake on myös altis tiedostamattomalle vääristelylle, kuten omien positiivisten puolten liioittelulle. Kysely toistettiin kaksi kertaa ja pitkittäistutkimuksen yleinen haaste, kohderyhmän sitoutuminen, onnistuttiin tässä tutkimuksessa hoitamaan onnistuneesti ja vastausprosentti oli hyvä.

Tiedonhankintamenetelmien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että ne sopisivat mahdollisimman hyvin sekä oppisopimusopiskelijoilta että työpaikkakouluttajilta saataviin työssä oppimisen arviointiin, työpaikan oppimismahdollisuuksien arvioimiseen ja oppimisen henkilökohtaistamisen arviointiin. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeiden laadinnassa käytettiin kaikkien psykososiaalisten muuttujien eli itsetunto (Cronbachin alfa .83) , sisäinen motivaatio (Cronbachin alfa .78), ulkoinen motivaatio (Cronbachin alfa .58), oppimisstrategiat (Cronbachin alfat välillä .83 - .72), opiskeluintressit (Cronbachin alfa .94), ja sosiaaliset taidot (Cronbachin alfa .86) osalta jo aiemmin tunnettuja mittareita, joilla usein aiemminkin on tutkittu oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.

Rosenbergin itsetunto-mittari (1965) sopi tähän tutkimukseen hyvin arvioitaessa opiskelijan asemaa työpaikalla erityisesti työyhteisön yhtenä aktiivisena jäsenenä. Motivaatio-mittari on yksi tärkeimmistä mittareista arvioitaessa oppimista yleensä. Pitkittäistutkimuksessa motivaation muutokset opiskelun aikana antavat tietoja oppimisprosessista ja tähän tulkintaan motivaatio-mittari on perusteltu. Oppimisstrategiamittareiden uskottiin soveltuvan erityisen hyvin tutkimukseen, jossa työpaikat samaakin tutkintoa suorittavilla ovat varsin erilaisia kooltaan, rakenteiltaan tai tavoitteiltaan. Sosiaalisten taitojen arviointiin käytettiin kysymyksiä, jotka liittyivät työyhteisössä tapahtuvaan yhteistyöhön, vuorovaikutustilanteisiin ja osallistumisen intensiteettiin. Opiskeluintresseistä kysyttiin seitsemällä väittämällä sitä, kuinka tärkeänä, hyödyllisenä tai kiinnostavana opiskelu ja työssä oppiminen koettiin.

Oppimismahdollisuuksiin työpaikoilla (Cronbachin alfa .83) ja oppimisen henkilökohtaistamiseen (Cronbachin alfa .92) oli kehitettävä omat mittarinsa, joita pilotoitiin myös esitutkimuksessa. Oppimismahdollisuudet työpaikalla -mittari jakaantui kolmeen erityiseen alueeseen: työympäristöön oppimisympäristönä, työn tekemisen reunaehtoihin työpaikalla ja työpaikkakouluttajaan liittyviin arviointeihin. Tutkimuskysymysten ymmärrettävyyden varmistamiseksi pyydettiin oppisopimuskeskuksen koulutustarkastajia arvioimaan oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin liittyvät tutkimuskysymykset. Opiskelijat ja työpaikkakouluttajat tiesivät alkaneesta tutkimuksesta, sillä Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen koulutustarkastajia oli pyydetty kertomaan työpaikoilla käydessään meneillään olevasta tutkimuksesta. Tutkimuksen tekemisestä tiedotettiin sekä suullisesti että kirjallisesti.

Opiskelijoiden vastausprosentiksi tuli alkukyselyssä 64 prosenttia, jota voidaan pitää pitkittäistutkimuksessa hyvänä. Vastaajajoukko edusti hyvin perusjoukkoa muilta osin paitsi perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden osalta. Siinä joukossa kato oli merkittävä ja joukko aliedustettuna. Vastaamatta jääneistä muutama ilmoitti sähköpostilla, ettei halunnut olla mukana tutkimuksessa, ei alussa eikä myöhemminkään. Muutamien tutkimusjoukkoon kuuluvien kanssa käytiin keskusteluja työpaikoilla ja puhelimessa ja he ilmoittivat, etteivät kiireiltään jouda vastaamaan tai että heillä ei ole sähköpostia. Suhtautuminen kyselyyn oli suurimmaksi osaksi positiivista. Jos tutkimusjoukkoon kuulunut ei vastannut kyselyyn noin kahden viikon aikana,

uusintakysely toistettiin kaksi kertaa. Välikyselyyn vastasi vain 37 prosenttia (88/239) opiskelijoista eli välikyselyssä kato oli huomattavan suuri verrattuna alku- tai loppukyselyyn. Kyselylomake oli melko pitkä ja niille opiskelijoille, joiden koulutus kesti vain vuoden, välikysely tuli ehkä liian nopeasti alkukyselyn jälkeen. Opiskelijat tiesivät myös, että loppukysely tulee koulutuksen loppuvaiheessa ja välikyselyä ei ehkä koettu niin tärkeäksi.

Niiden opiskelijoiden, jotka eivät vastanneet loppukyselyyn, mutta olivat vastanneet välikyselyyn, välikysely tulkittiin loppukyselyksi. Näiden kahden kyselyn aikaväli oli vähintään puoli vuotta. Tähän ryhmään kuului mm. opiskelijoita, joiden oppiaika oli lyhyt tai jotka nopeuttivat opiskeluaan alkuperäisestä suunnitelmasta. Tällaisessa tulkinnassa joudutaan olettamaan, että välikyselyn vastaukset ovat samansuuntaisia kuin olisivat olleet opiskelijoiden loppuvastaukset. Uuden loppuvastausryhmän ja alkuperäisen vastaajaryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Loppukyselyn vastausprosentiksi saatiin näin 58 % (157/270).

Tutkimuksen merkityksellisyyttä tutkittaville korostettiin oppisopimuskeskuksen toimintaan liittyvänä kehittämishankkeena. Oppisopimusjohtaja ja koulutustarkastajat lupasivat (tutkimuksen tekijän lisäksi) tarvittaessa vastata tutkimukseen osallistuneiden kysymyksiin kyselylomakkeeseen liittyvissä tai muuten tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä. Tutkimuksen tekemiseen saatiin Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskukselta tuki, ja tutkimus profiloitui tärkeäksi osaksi oppisopimuskeskuksen toiminnan kehittämistä. Osittain tästäkin syystä lopullinen vastausprosentti oli opiskelijoilla 73 % (270/372) ja työpaikkakouluttajilla 77 % (247/321) ja kato melko pieni. Tutkimuksen kato ei ollut systemaattista.

Oppimismahdollisuudet työssä yleensä tai oppimismahdollisuudet oppisopimuksella ovat kaksi eri asiaa. Valitun kahden selitettävän muuttujan mittareiden pätevyyttä on siten tarkasteltava kriittisesti. Tutkimuksen tulokset opiskelijoilla ovat melko hyvin yleistettävissä perusjoukkoon, sillä tutkittavat edustivat pohjoiskarjalaisia oppisopimusopiskelijoita sukupuolen, iän ja koulutusalojen suhteen lähes samassa suhteessa kuin heitä oli perusjoukossa. Perustutkimuksen ongelmia ovat uusien käsitteiden (esim. henkilökohtaistaminen) määritelmien epäselvyys ja vielä vakiintumaton käyttö.

8. Tutkimuksen tulokset

8.1 POHJOISKARJALAISET OPPISOPIMUSOPISKELIJAT JA TYÖPAIKKAKOULUTTAJAT

Tässä luvussa kuvataan opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien sukupuolta, ikää, työllisyystilannetta ennen koulutusta, tutkittavien peruskoulutusta, koulutusalaa, tutkintotyyppiä, työkokemusta ja koulutuksen keskeytyksiä.

8.1.1 Oppisopimusopiskelijat

Alkukyselyyn vastanneista opiskelijoista (n=239) 44 % oli miehiä ja 56 % naisia. Tämän luvun tulokset koostuvat alkukyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) vastauksista. Vain väli- ja loppukyselyyn vastanneiden uusien opiskelijoiden ikärakenne tai muut taustamuuttujat eivät merkittävästi eronneet alkukyselyyn vastanneista. Loppukyselyyn (n=128) vastanneista miehiä oli 38 % ja naisia 62 %. Naiset vastasivat miehiä aktiivisemmin kaikissa kyselyn vaiheissa. Kolmannes opiskelijoista oli 30–40 -vuoden ikäisiä ja miehet olivat enemmistönä alle 35 -vuotiaiden ryhmässä. Alle 25-vuotiaita ja yli 50-vuotiaita opiskelijoita oli yhtä paljon.

Suurin osa opiskelijoista (80 %) oli jo työssä oppisopimuskoulutuksen alkaessa. Oppisopimuskoulutuksen alkaessa 20 % opiskelijoista oli työttömänä ja 69 % opiskelijoista jo työsuhteessa alkavassa oppisopimuspaikassa. Opiskelijoista 6 prosenttia oli ennen oppisopimuksen solmimista töissä toisen työnantajan palveluksessa ja 5 prosenttia opiskelijoista toimi yrittäjänä. Yrittäjistä lähes kaikki olivat naisia (10 naista, kaksi miestä). Miehiä oli koulutuksen alussa työttömänä hieman enemmän (54 %) kuin naisia. Ennen oppisopimusta työttömistä olleista 81 % oli peruskoulun käyneitä ja 19 % lukion käyneitä. Kaikki yrittäjät, yhtä lukuun ottamatta, olivat ylioppilaita.

Opiskelijoista noin kaksi kolmasosaa oli peruskoulun käyneitä ja yksi kolmasosa lukion käyneitä. Peruskoulun käyneitä miehiä ja naisia oli lähes yhtä paljon. Ylioppilaista sen sijaan suurempi osa oli naisia (naisia 71 %). Yli puolella opiskelijoista oli jo aikaisemmin hankittu jokin ammatillinen tutkinto. Yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinto oli 15 prosentilla opiskelijoista ja heistä suurin osa oli naisia (naisia 71 %). Vain 15.5 % opiskelijoista oli vailla mitään tutkintoa. Tässä ryhmässä miehiä oli enemmän

kuin naisia (21/16). Kaikki oppisopimusopiskelijat, joilla oli ylempi korkeakoulututkinto, olivat ylioppilaita. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista opiskelijoista kolmanneksella oli peruskoulutausta ja 68 % oli ylioppilaita. Opistoasteen tutkinnon suorittaneista puolet oli ylioppilaita, puolet peruskoulun käyneitä. Ammatillisen koulutuksen käyneistä 78 prosentilla oli peruskoulutausta ja 16 prosentilla lukiotausta. Opiskelijoista, joilla ei ollut mitään tutkintoa, 76 % oli peruskoulun käyneitä ja neljännes lukion käyneitä.

Pohjois-Karjalassa toteutettiin vuonna 2007 oppisopimuksena 120 erilaista ammatillista tutkintoa. Luonnonvara-ala sekä tekniikka ja liikenne olivat selkeästi miesten aloja kun taas sosiaali- ja terveysalalla opiskelijat olivat pääasiassa naisia. Taulukossa 5 näkyvät kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden lukumäärät ja prosentit koulutusaloittain. On huomattava, että mainituissa luvuissa ovat mukana sekä tutkintoa suorittavat että tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olleet opiskelijat. Koulutusalat on jaoteltu vuoden 2007 tilanteen mukaisesti. Nykyinen jaottelu poikkeaa hieman tästä. Luonnonvara-alaan kuuluivat kala-, maa- ja metsätalous- sekä puutarha-ala. Tekniikkaan ja liikenteeseen kuuluivat kone ja metalli, LVI-ala, auto- ja kuljetusala, sähkö-, rakennus-, maanmittaus- sekä tekstiili- ja vaatetusala. Kauppaan ja hallintoon kuuluivat liiketalous ja kauppa. Sosiaali- ja terveysalaan kuuluivat tekniset terveyspalvelut ja kauneudenhoitoala. Kulttuurialaan kuuluivat käsi- ja taideteollisuus, viestintä, teatteri, tanssi ja musiikki. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalaan kuuluivat majoitus-, kotitalous- ja puhdistuspalvelut. Vapaa-aika ja liikunta olivat vielä vuonna 2007 omana alaluokkanaan.

Taulukko 5. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen koulutusaloittain

Opiskelijan koulutusala	Opiskelijat	%	mies / nainen
luonnonvara-ala	17	7.1	13 / 4
tekniikan ja liikenteen ala	67	28.0	61 / 6
kaupan ja hallinnon ala	59	24.7	21 / 39
sosiaali- ja terveysala	77	32.2	9 / 68
kulttuuriala	2	.8	1 / 1
matkailu- ja ravitsemisala	14	5.9	1 / 13
vapaa-aika ja liikunta-ala	2	.8	0 / 2
Yhteensä	239	100	106 / 133

Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita oli eniten, kolmannes kaikista opiskelijoista. Tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat olivat toiseksi suurin opiskelijaryhmä (reilu neljännes). Kaupan ja hallinnon alan opiskelijoita oli puolestaan vajaa neljännes kaikista opiskelijoista. Muiden koulutusalojen opiskelijoita oli kymmenys kaikista opiskelijoista. Kulttuurialan ja vapaa-ajan ja liikunnan opiskelijoita oli alle yksi prosentti. Matkailu- ja ravitsemisalan 14 opiskelijasta yksi oli miesopiskelija.

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen mukaiset tutkintotyypit, joita oppisopimuksella voi suorittaa, ovat ammatillinen perustutkinto (PT), ammatti-

tutkinto (AT) ja erikoisammattitutkinto (EAT). Näiden lisäksi oppisopimuskoulutusta voidaan järjestää myös ei-tutkintotavoitteisesti (EI-TT). Tällöin puhutaan tutkintoon johtamattomasta koulutuksesta. Opiskelijoiden tutkintotyyppiluokittelussa tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aikuisten näyttötutkintoja. Taulukossa 6 näkyvät kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden määrällinen ja suhteellinen jakautuminen tutkintotyypeittäin.

Taulukko 6. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen tutkintotyypeittäin

Oppisopimuksen tutkintotyyppi	**n**	**%**	**mies / nainen**
Perustutkinto	41	17.2	15 / 26
Ammattitutkinto	110	46.0	62 / 48
Erikoisammattitutkinto	40	16.7	24 / 16
Ei-tutkintotavoitteinen	48	20.1	5 / 43
Yhteensä	239	100	106 / 133

Tutkimuksessa mukana olleita perustutkintoa opiskelevia oli vajaa viidennes kaikista opiskelijoista, mikä on merkittävästi vähemmän kuin valtakunnallisesti keskimäärin Tilastokeskuksen mukaan perustutkintoa suorittavia opiskelijoita Suomessa vuonna 2007 oli 40 %, mutta on huomattava, että tilastokeskuksen luvuissa ei ole mukana tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olevia opiskelijoita. Ammattitutkintoa opiskeli 46 % kaikista opiskelijoista, mikä on jonkin verran enemmän kuin keskimäärin Suomessa (reilu kolmannes). Erikoisammattitutkintoa opiskeli vajaa viidennes opiskelijoista, mikä on hieman vähemmän kuin keskimäärin Suomessa. Tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa oli viidennes opiskelijoista, mikä on hieman enemmän kuin valtakunnallinen keskiarvo. Tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olevien osuus koko opiskelijamäärästä vaihtelee Pohjois-Karjalassa vuosittain 10–20 prosentin välillä. Se on samaa luokkaa kuin muissa oppisopimuskeskuksissa Suomessa.

Perustutkintoa suorittavia opiskelijoita oli eniten 30–34 vuotiaiden ikäluokassa ja ammattitutkintoa suorittavia oli tasaisesti kaikissa ikäluokissa. Erikoisammattitutkintoa suorittavia opiskelijoita oli 25 vuodesta ylöspäin ja ei-tutkintotavoitteisessa koulutuksessa olevia 30 vuodesta ylöspäin. Tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoita oli eniten 18–44 vuotiaiden ikäluokassa kun luonnonvara-alan opiskelijat olivat yli 30-vuotiaita. Kaupan ja hallinnon alan opiskelijoita oli eniten 20–55 vuotiaiden ikäluokassa ja sosiaali- ja terveysalan opiskelijat olivat enimmäkseen yli 30-vuotiaita.

Suurimmalle osalle oppisopimusopiskelijoista (69 %) oppisopimus tehtiin jo olemassa olevan työsopimuksen ”päälle” ja vain yhdeksällä prosentilla opiskelijoista ei ollut lainkaan työkokemusta. Lähes puolella opiskelijoista työkokemusta oli yli viisi vuotta ja työkokemusta kysyttiin nimenomaan siltä alalta, jolla opiskelija nyt opiskeli. Koko aineistossa naisilla oli enemmän työkokemusta kuin miehillä. Taulukossa 7 näkyvät oppisopimusopiskelijoiden lukumäärät ja prosentit koulutuksen alussa työkokemuksen mukaan.

Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden (n=239) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen työkokemuksen mukaan (työkokemus siltä alalta, jolla opiskelija opiskeli)

Opiskelijoiden työkokemuksen määrä	n	%	mies / nainen
Ei lainkaan	22	9	11 / 11
alle 1 v	57	24	37 / 20
1 – 4 v	58	24	29 / 29
yli 5 v	102	43	29 / 73
Yhteensä	239	100	106 / 133

Pohjois-Karjalassa oli vuonna 2007 noin 8800 yritystä (Tilastokeskus, 2011), joista 90 % oli alle 10 hengen pienyrityksiä. Tässä tutkimuksessa mukana olevista opiskelijoista 34 % työskenteli alle 10 hengen yrityksissä. Yli puolet opiskelijoista työskenteli yrityksissä, joissa oli henkilöitä yli 20 ja suurissa yli 50 hengen yrityksissä työskenteli 27 % opiskelijoista.

Tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden aikaisempaan koulutushistoriaan liittyen kysyttiin koulutuksen keskeytyksistä. Opiskelijoista 35 % (n=84) oli joskus keskeyttänyt koulutuksensa (peruskoulutuksen tai ammatillisen koulutuksen). Keskeytyksiä oli lähes yhtä paljon miesten ja naisten välillä (miehiä 48 %). Keskeytyksen syyt olivat hyvin erilaisia. Aiemmin koulutuksensa keskeyttäneiden profiilin tarkastelu osoitti, että erot koko tutkimusjoukkoon olivat varsin pieniä. Esimerkiksi työttömänä opiskelunsa aloittaneita oli koko tutkimusjoukossa 20 % ja keskeyttäneiden ryhmässä 23 %. Koulutusalojen suhteen eroja ei ollut lainkaan ja ikään tai tutkintotyyppiin suhteutettuna ei juurikaan. Korkeimman suoritetun tutkinnon mukaan erot prosentteina keskeyttäneet ensin mainittuina olivat: ei tutkintoa (25/16), ammatillinen tutkinto (46/52) ja korkeakoulututkinto (29/32).

Tulosten perusteella voitiin kuvata tyypillinen pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija. Hän oli jo työssä oleva 46 vuoden ikäinen joensuulainen nainen, jolla oli opiskeltavalta alalta yli 5 vuotta työkokemusta. Hänellä oli peruskoulupohja ja jo aikaisemmin suoritettu jokin ammatillinen tutkinto. Hän oli sosiaali- ja terveysalalla ammattitutkintoa suorittava opiskelija, joka ei ollut koskaan keskeyttänyt mitään koulutusta. Hän työskenteli yrityksessä, jossa oli töissä yli 20 henkilöä, ja hän sai tiedon oppisopimuksesta aikanaan työnantajaltaan. Tyypillinen pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelijamies oli jo työssä oleva 33 vuoden ikäinen joensuulainen mies, jolla oli opiskeltavalta alalta yli 5 vuotta työkokemusta. Hän oli peruskoulun käynyt ja jo aikaisemmin suorittanut jonkin ammatillisen tutkinnon. Hän oli tekniikan ja liikenteen alalla ammattitutkintoa suorittava opiskelija, joka ei ollut koskaan keskeyttänyt mitään koulutusta. Hän työskenteli yrityksessä, jossa oli töissä yli 20 henkilöä ja hän sai tiedon oppisopimuksesta aikanaan työnantajaltaan.

8.1.2 Työpaikkakouluttajat

Alkukyselyyn vastanneista työpaikkakouluttajista (n=158) naisia oli 46 % ja miehiä 54 %. Loppukyselyyn naiset vastasivat aktiivisemmin (57 % vastanneista) kuin miehet (43 % vastanneista). Neljännes työpaikkakouluttajista oli alle 40 vuoden ikäisiä. Selvä

enemmistö työpaikkakouluttajista oli yli 40-vuotiaita. Yli 60-vuotiaita oli enemmän kuin alle 30-vuotiaita. Miehet olivat enemmistönä alle 40-vuotiaiden ryhmässä ja naiset olivat enemmistönä yli 40-vuotiaiden ryhmässä.

Tarkasteltaessa työpaikkakouluttajien työkokemusta nähdään, että työpaikkakouluttajista alle kolme prosenttia ilmoitti työkokemuksekseen alle vuoden. Vastaajista 15 % ilmoitti, että heillä oli työkokemusta noin viisi vuotta. Työpaikkakouluttajista yli 70 prosentilla työkokemusta oli yli kymmenen vuotta. Lähes 90 % työpaikkakouluttajista ilmoitti, että heillä oli työkokemusta enemmän kuin viisi vuotta.

Miehistä kaksi kolmasosaa oli käynyt peruskoulun ja yksi kolmannes oli ylioppilaita. Naisista puolet oli peruskoulun käyneitä ja puolet ylioppilaita. Taulukossa 8 näkyvät korkeimmat työpaikkakouluttajien suorittamat tutkinnot.

Taulukko 8. Kyselyyn vastanneiden työpaikkakouluttajien (n=155) määrällinen ja suhteellinen jakautuminen korkeimman suoritetun tutkinnon mukaan

Työpaikkakouluttajan korkein suoritettu tutkinto	**n**	**%**	**mies / nainen**
Ei tutkintoa	8	5.2	7 / 1
Ammatillinen tutkinto	47	30.3	30 / 17
Opistoaste	51	32.9	23 / 28
AMK – tutkinto	17	11.0	9 / 8
Yliopistotutkinto	32	20.6	14 / 18
Yhteensä	155	100	83 / 72

Kolmanneksella työpaikkakouluttajista oli opistoasteen tutkinto ja viidenneksellä yliopisto- tai tiedekorkeakoulututkinto. Vailla mitään tutkintoa oli kahdeksan henkilöä, joista vain yksi oli nainen. Vajaalla kolmanneksella oli ammatillinen tutkinto ja heistä suurempi osa oli miehiä (miehiä kaksi kolmasosaa).

Tutkimuksessa mukana olleista työpaikkakouluttajista kolmannes työskenteli alle 10 hengen yrityksissä. Noin puolet työpaikkakouluttajista työskenteli yrityksissä, joissa oli vähemmän kuin 20 työntekijää. Yli 50 hengen yrityksissä työskenteli reilu kolmannes työpaikkakouluttajista. Seitsemällä työpaikkakouluttajalla oli koulutettavaan enemmän kuin neljä opiskelijaa. Yhdeksällä työpaikkakouluttajalla oli kolme opiskelijaa ja kahdeksallatoista työpaikkakouluttajalla kaksi opiskelijaa. Työpaikkakouluttajista 79 prosentilla oli koulutettavana yksi opiskelija.

Työpaikkakouluttajan opiskelijoista (työpaikkakouluttajien ilmoittamina) oli tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa 11 prosenttia, kun opiskelijoita oli tässä tutkintotyypissä 20 prosenttia. Vastanneiden työpaikkakouluttajien opiskelijoista (työpaikkakouluttajien ilmoittamina) ammatti- ja erikoisammattitutkintoa suoritti 72 prosenttia opiskelijoista kun vastanneista opiskelijoista näitä tutkintoja suoritti 63 prosenttia opiskelijoista.

Työpaikkakouluttajien ilmoittamat koulutusalat, joilla heidän opiskelijansa aloittivat, ovat lähes samat kuin minkä alan opiskelijoita tutkimuksessa oli. Vain kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työpaikkakouluttajia oli selkeästi enemmän (prosenttisuhde 32/25) kuin mitä sen alan opiskelijoita oli. Vajaa viidennes työpaikkakoulut-

tajista vastasi, että he saivat vaikuttaa opiskelijan oppilaitoksen valintaan.

Työpaikkakouluttajille järjestetään kouluttajakoulutusta, joka on vapaaehtoista ja ilmaista. Kouluttajakoulutuksesta vastaa oppisopimuskeskus. Koulutus kestää kaksi päivää, joista ainakin toisena päivänä on mukana myös työpaikkakouluttajan opiskelija. Tässä tutkimuksessa mukana olleista työpaikkakouluttajista 42 % oli toiminut aikaisemmin kouluttajana ja 47 % oli nyt ensimmäistä kertaa kouluttajana. Kouluttajakoulutuksen oli käynyt 14 kouluttajaa eli 9 prosenttia kaikista työpaikkakouluttajista. Tähän tutkimukseen osallistuneista halukkaita kouluttautumaan työpaikkakouluttajaksi oli kaksi miestä ja yksi nainen. Se on hieman alle kaksi prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista työpaikkakouluttajista.

Tulosten perusteella tyypillinen pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttaja on työssä oleva 39 vuoden ikäinen joensuulainen mies, jolla on yli 10 vuotta työkokemusta. Hän on käynyt peruskoulun ja hänellä on jo aikaisemmin suoritettu jokin ammatillinen tutkinto. Hän työskentelee yrityksessä, jossa on töissä yli 50 henkilöä ja hänellä on koulutettavanaan yksi opiskelija eikä hän ole käynyt kouluttajakoulutusta.

Tyypillinen pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttajanainen on työssä oleva 44 vuoden ikäinen joensuulainen nainen, jolla on yli 10 vuotta työkokemusta. Hän on käynyt lukion ja hänellä on jo aikaisemmin suoritettu jokin opistoasteen tutkinto. Hän työskentelee yrityksessä, jossa on töissä yli 50 henkilöä ja hänellä on koulutettavanaan yksi opiskelija, mutta hän ei ole käynyt työpaikkakouluttajakoulutusta. Hän on saanut tiedon oppisopimusmahdollisuudesta työnantajaltaan.

8.2 OPISKELIJAN TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS HÄNEN KOKEMAANSA OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMISEEN JA OPPIMISMAHDOLLISUUKSIIN TYÖPAIKALLA

Oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla ovat tärkeitä oppisopimuksen onnistumiselle. Opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä oppimismahdollisuuksistaan tai oppimisen henkilökohtaistamisesta oppisopimustyöpaikoilla ei ole tutkittu. Taustatekijöiden mahdollista yhteyttä oppimismahdollisuuksiin tai oppimisen henkilökohtaistamiseen tutkittiin varianssianalyysillä.

8.2.1 Oppimisen henkilökohtaistaminen (OHK) koulutuksen alussa

Oppimisen henkilökohtaistaminen tarkoittaa lähes aina työssä tapahtuvan oppimisen yhteydessä tehtäviä toimenpiteitä, koska koulutus alkaa työpaikalla ja tietopuolinen koulutus tapahtuu yleensä myöhemmin.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset (Taulukko 9) osoittivat, ettei sukupuolella tai iällä ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä OHK:een koulutuksen alussa. Työllisyydellä ennen koulutusta sen sijaan oli tilastollisesti merkitsevä yhteys OHK:een siten, että työttömänä opiskelunsa aloittaneet (n=47) kokivat oppimisen henkilökohtaistamista enemmän opiskelun alussa kuin jo työssä olleet opiskelijat (n=186, $F_{1.231} = 6.26$, $p < .05$, $n^2 = 0.02$).

Taulukko 9. Oppimisen henkilökohtaistamisen yhteys taustatekijöihin koulutuksen alussa (ka, kh, posthoc, eeta2), sekä varianssianalyysin tulokset

OHK	ka / kh	F-testi	posthoc	eta2
sp Mies	3.33 / .715	F1.231=.143		
Nainen	3.37 / .789			
ikä <25	3.38 / .70	F1.229=.073		
25–45	3.36 / .79			
>45	3.32 / .76			
työtön	3.60 / .57	F1.231=6.26**		.02
työssä	3.29 / .79			
peruskoulu	3.40 / .77	F1.231=1.78		
lukio	3.26 / .72			
työkokemus 0	3.36 / .76	F1.230=.026		
<4	3.33 / .73			
>5	3.35 / .76			
perustutkinto	3.34 / .81	F3.94=5.54*	ei-tt<at	.12
ammattitutkinto	3.51 / .74			
erikoisammattitutkinto	3,37 / .74			
tutkintoon johtamaton	2.98 / .64			
ei tutkintoa	3.31 / .71	F2.230=1.46		
ammattitutkintotaso	3.43 / .78			
korkeakoulu	3.25 / .74			
tekniikka	3.29 / .72	F2.230=1.27		
kauppa	3.29 / .75			
sosiaali- & terveysala	3.45 / .78			
yrityskoko		F1.231=5,35**		.02
<10	3.51 / .76			
>10	3.27 / .75			

*p< 0.05 ** p< 0.01

Peruskoulutuksella tai työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä OHK:een koulutuksen alussa. Sen sijaan tutkintotyypillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys OHK:een ($F_{3.94} = 5.54$, $p < .01$, $n^2 = 0.12$). Post hoc-vertailu (Scheffe) osoitti, että ero oli ammattitutkinnon (n=106) ja tutkintoon johtamattoman koulutuksen (n=47) välillä siten, että ammattitutkintoa suorittaneet kokivat enemmän oppimisen henkilökohtaistamista. Opiskelijan aikaisemmalla koulutuksella tai koulutusalalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä OHK:een koulutuksen alussa. Yrityksen henkilöstömäärällä sen sijaan oli tilastollisesti merkitsevä yhteys OHK:een siten, että pienissä yrityksissä (n=79) oppimisen henkilökohtaistamista koettiin enemmän kuin suurissa yrityksissä (n=154, $F_{1.231} = 5.35$, $p < .05$, $n^2 = 0.02$).

8.2.2 Opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla (OT) koulutuksen alussa

Oppimismahdollisuuksien arvioiminen koulutuksen alussa on vaikeampaa niillä opiskelijoilla, jotka ovat juuri aloittaneet uudessa työpaikassa kuin opiskelijoilla, jotka ovat työskennelleet oppisopimustyöpaikassaan vuosia.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset (Taulukko 10) osoittivat, ettei sukupuolella eikä iällä ole yhteyttä OT:lla koulutuksen alussa. Työttömänä opiskelunsa aloittaneet (n=47) kokivat OT:lla paremmiksi kuin jo työssä olleet opiskelijat. (n=185, F 1.230= 6.45, $p < .05$, $n^2 = 0.02$). Peruskoulutuksella, työkokemuksella, tutkintotyypillä, aikaisemmalla koulutuksella tai koulutusalalla ei ollut yhteyttä OT:lla koulutuksen alussa. Pienissä yrityksissä (n=79) sen sijaan koettiin olevan paremmat oppimismahdollisuudet opiskelun alussa kuin suurissa yrityksissä (n=153, $F_{1.230} = 3.89$, $p < .001$, $n^2 = 0.04$). Tulos oli samansuuntainen kaikilla koulutusaloilla.

Taulukko 10. Oppimismahdollisuuksien yhteys taustatekijöihin koulutuksen alussa (ka, kh, posthoc, eeta2), sekä varianssianalyysin tulokset

OT	ka / kh	F-testi	posthoc	eta2
sp mies	3.95 / .62	F1.230=.390		
nainen	4.00 / .61			
ikä <25	4.02 / .57	F2.228= 1.767		
25–45	4.02 / .63			
>45	3.84 / .59			
työtön	4.17 / .56	F 1.230= 6.45**		.02
työssä	3.92 / .61			
peruskoulu	3.96 / .64	F1.230 =.195		
lukio	4.00 / .56			
työkokemus 0	3.97 / .70			
<4	4.05 / .50	F2.229 = .300		
>5	4.06 / .61			
perustutkinto	3.90 / .71	F3.228= .619		
ammattitutkinto	4.00 / .61			
erikoisammattitutkinto	4.05 / .70			
tutkintoon johtamaton	3.95 / .80			
ei tutkintoa	3.90 / .75	F2.229= .357		
ammattitutkinto	4.00 / .58			
korkeakoulu	4.00 / .59			
tekninen ala	3.90 / .63			
kaupan ala	4.00 / .56	F 2.229= 2.73		
sos. terv. ala	4.10 / .61			
yrityskoko		F1.230 = 3.89*		.04
<10	4.15 / .57			
>10	3.88 / .61			

*p< 0.05 ** p< 0.01

8.3 PSYKOSOSIAALISTEN TEKIJÖIDEN YHTEYS OPISKELIJAN OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMISEEN JA OPPIMISMAHDOLLISUUKSIIN TYÖPAIKALLA KOULUTUKSEN ALUSSA JA LOPUSSA

Tässä tutkimuksessa analysoitiin oppisopimusopiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja työpaikan oppimismahdollisuuksien (OT) yhteyttä seuraaviin oppimista selittäviin psykososiaalisiin tekijöihin: itsetunto, motivaatio (sisäinen ja

ulkoinen), oppimisstrategiat (onnistumisen ennakointi, toiminnallinen välttäminen, sosiaalisen tuen etsintä ja sosiaalinen välttäminen), opiskeluintressit ja sosiaaliset taidot, koska mainittujen tekijöiden on katsottu olevan työssä oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä.

Tuloksia tarkastellaan ensin opiskelun alun tilanteen mukaan ja sitten opiskelun lopussa vallinneen tilanteen mukaan. Taulukossa 11 on esitetty muuttujien keskiarvot ja -hajonnat opiskelun alussa ja lopussa sekä keskiarvotulosten luottamusväli.

Taulukko 11. Opiskelijan arvioimat psykososiaaliset tekijät (ka, kh) ja oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla koulutuksen alussa (A) ja lopussa (L), luottamusväli

Psykososiaaliset tekijät	n Alku	n Loppu	ka ja kh Alku	ka ja kh Loppu	Alku Loppu	Luottamusväli
OHK	233	154	3.35 .755	3.64 .756	A	3.25 - 3.45
					L	3.52 – 3.76
OT	232	152	3.97 .610	3.85 .629	A	3.90 – 4.05
					L	3.75 – 3.95
Itsetunto	235	153	5.57 .954	5.56 .984	A	5.45 – 5.69
					L	5.41 – 5.72
Motivaatio sisäinen	229	153	5.77 1.250	5.73 1.218	A	5.60 – 5.93
					L	5.53 – 5.92
Motivaatio ulkoinen	229	153	2.41 1.562	2.40 1.627	A	2.21 – 2.61
					L	2.14 – 2.66
Onnistumisen ennakointi	235	153	5.39 1.018	5.38 1.038	A	5.16 – 5.52
					L	5.23 – 5.57
Toiminnallinen välttäminen	235	153	2.37 1.112	2.47 1.110	A	2.15 – 2.53
					L	2.29 – 2.69
Sosiaalisen tuen etsintä	235	153	5.69 1.120	5.50 1.265	A	5.53 – 5.91
					L	5.41 – 5.83
Sosiaalinen välttäminen	235	152	3.15 / 1.058	3.18 1.129	A	2.92 – 3.31
					L	2.98 – 3.37
Intressit	234	110	6.08 .718	6.12 .733	A	5.98 – 6.29
					L	6.03 – 6.32
Sosiaaliset taidot	232	152	3.24 .427	3.26 .466	A	3.19 – 3.35
					L	3.17 – 3.35

Psykososiaalisten tekijöiden keskiarvot vaihtelevat alku- ja loppumittauksen välillä melko vähän. Sisäisen motivaation keskiarvon pistemäärät ovat korkeammat kuin ulkoisen motivaation keskiarvojen pistemäärät. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat olivat pääsääntöisesti kiinnostuneita suorittamaan tutkinnon. SAQ:n suoritusstrategioista (onnistumisen ennakointi ja toiminnallinen välttäminen) ja sosiaalisista strategioista (sosiaalisen tuen etsintä ja sosiaalisen tuen välttäminen) voidaan todeta, että onnistumisen ennakoinnin ja sosiaalisen tuen etsinnän keskiarvot olivat suuremmat kuin toiminnallisen ja sosiaalisen välttämisen keskiarvot. Luottamusvälitarkastelu osoitti, että vain OHK:n kohdalla löytyi tilastollisesti merkitsevä yhteys (alku 3.25 - 3.45, loppu 3.52 – 3.76).

Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen ja oppimismahdollisuuksien taustalla vaikuttavat psykososiaaliset tekijät korreloivat keskenään opiskelun alussa. Taulukossa 12 on esitetty mainittujen riippuvien ja riippumattomien tekijöiden väliset korrelaatiot.

Taulukko 12. Oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys psykososiaalisiin tekijöihin opiskelun alussa

Psykososiaaliset tekijät	**OHK**	**OT**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
2Itsetunto	.13*	.33**								
3Motivaatio sisäinen	.29**	.41**	.26**							
4Motivaatio ulkoinen	-.16*	-.23**	-.34**	-.38**						
5Onnistumisen ennakointi	.15*	.30**	.48**	.27**	-.21**					
6Toiminnan välttäminen	-.17**	-.27**	-.53**	-.23**	.33**	-.24**				
7Sosiaalisen tuen etsintä	.31**	.44**	.24**	.30**	-.23**	.24**	-.17**			
8Sosiaalinen välttäminen	-.21**	-.37**	-.34**	-.16*	.17*	-.22**	.29**	-.29**		
9Intressit	.18**	.35**	.25**	.27**	-.20**	.27**	-.27**	.40**	-.26**	
10Sosiaaliset taidot	.22**	.44**	.25**	.20**	-.04	.30**	-.24**	.35**	-.55**	.40**

*p< 0.05 **p< 0.01

Lähes kaikki opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen sekä opiskelijan oppimismahdollisuuksien taustalla vaikuttavista tekijöistä olivat yhteydessä keskenään tilastollisesti merkitsevästi. Sekä oppimisen henkilökohtaistaminen että oppimismahdollisuudet työpaikalla opiskelun alussa olivat yhteydessä kaikkiin psykososiaalisiin tekijöihin.

8.3.1 Oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla selittävät tekijät opiskelun alussa

Askeltavan regressioanalyysin avulla haluttiin selvittää millainen yhteys vallitsee opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen ja psykososiaalisten tekijöiden välillä opiskelun alussa.

Taulukko 13. Oppimisen henkilökohtaistamista (OHK) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun alussa opiskelijoiden (n=223) arvioimina

OHK ja selittävät muuttujat	Std. Beta	F	R^2
Sosiaalisen tuen etsintä	.184**	11.98***	.14
Sisäinen motivaatio	.210**		
Sosiaalinen välttäminen	– .137*		

*p<0.05, **p<0.01, *** p<0.001

Taulukkoon 13 on koottu oppimisen henkilökohtaistamisen ja psykososiaalisten tekijöiden välisen askeltavan regressioanalyysin kolmen selittäjän malli. Tilastollisesti merkitseviä selittäjiä olivat sosiaalisen tuen etsintä, sisäinen motivaatio ja sosiaalinen välttäminen. Nämä tekijät yhdessä selittivät oppimisen henkilökohtaistamisesta 14 prosenttia.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös työpaikan oppimismahdollisuuksista, (käsitteellä tarkoitettiin tässä tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvan oppimisen indikaattoreita), kuten oppimisympäristöön liittyvät tekijät tai työpaikalla järjestetyn työhön ohjaukseen liittyvät tekijät. Työpaikan oppimismahdollisuuksien yhteyttä psykososiaalisiin tekijöihin ja niiden keskinäiset korrelaatiot on esitetty taulukossa 12. Opiskelijan työpaikan oppimismahdollisuuksien ja psykososiaalisten tekijöiden yhteyttä opiskelun alussa tutkittiin myös askeltavalla regressioanalyysillä. (Taulukko 14)

Taulukko 14. Oppimismahdollisuuksia työpaikalla (OT) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun alussa opiskelijoiden arvioimina (n=224)

OT ja selittävät tekijät	**Std. Beta**	**F**	**R2**
Sosiaalisen tuen etsintä	.251***		
Sosiaaliset taidot	.255***	31.56**	.37
Sisäinen motivaatio	.237***		
Itsetunto	.157**		

**p<0.01, *** p<0.001

Askeltava regressioanalyysi tuotti neljän selittäjän mallin. Tilastollisesti merkitseviä selittäjiä oppimisstrategioista olivat sosiaalisen tuen etsintä, sosiaaliset taidot, sisäinen motivaatio ja itsetunto. Nämä tekijät yhdessä selittivät oppimismahdollisuuksista työpaikalla 37 prosenttia.

Miehillä oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun alussa ennusti oppimisstrategioista parhaiten sosiaalisen tuen etsintä (Beta =.512, p<.01). Naisilla parhaiten oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun alussa ennusti sisäinen motivaatio (Beta =.457, p<.01).

8.3.2 Oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla selittävät tekijät opiskelun lopussa

Oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla selittäviä tekijöitä opiskelun lopussa tarkasteltiin selvittämällä ensin oppimisen henkilökohtaistamisen ja työpaikan oppimismahdollisuuksien taustalla vaikuttavien psykososiaalisten tekijöiden keskinäisiä korrelaatioita (Taulukko 15).

Taulukko 15. Oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys psykososiaalisiin tekijöihin opiskelun lopussa

Muuttujat	OHK	OT	2	3	4	5	6	7	8	9
2Itsetunto	.27**	.35**								
3Motivaatio sisäinen	.43**	.38**	.39**							
4Motivaatio ulkoinen	-.18*	-.18*	-.39**	-.31**						
5Onnistumisen ennakointi	.25**	.31**	.27**	.36**	-.19*					
6Toiminnallinen välttäminen	-.07	-.24**	-.22**	-.14	.27**	-.47**				
7Sosiaalisen tuen etsintä	.15	.28**	.11	.28**	-.17*	.28**	-.21**			
8Sosiaalinen välttäminen	-.04	-.32**	-.21*	-.13	.27**	-.35**	.43**	-.42**		
9Intressit	.23*	.41**	.31**	.48**	-.16	.41**	-.26**	.48**	-.49**	
10Sosiaaliset taidot	.17*	.44**	.19*	.24**	-.12	.07	-.04	.08	-.27**	.38**

*p< 0.05 ** p< 0.01

Opiskelun lopussa suurin osa opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen ja työpaikan oppimismahdollisuuksien taustalla vaikuttavista psykososiaalisista tekijöistä olivat yhteydessä keskenään tilastollisesti merkitsevästi. Oppimisen henkilökohtaistamisen ja psykososiaalisten tekijöiden välistä yhteyttä opiskelun lopussa tutkittiin askeltavan regressioanalyysin avulla.

Taulukko 16. Oppimisen henkilökohtaistamista (OHK) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun lopussa opiskelijoiden arvioimina (n=125)

OHK ja selittävä muuttuja	Std. Beta	F	R2
Motivaatio sisäinen	.431***	24.20***	.18

*p<0.05 **p<0.01*** p<0.001

Askeltava regressioanalyysi tuotti mallin (Taulukko 16), jossa oppimisen henkilökohtaistamiselle opiskelun lopussa oli yksi selittäjä, sisäinen motivaatio. Opiskelijan sisäinen motivaatio selitti oppimisen henkilökohtaistamisesta 18 prosenttia.

Opiskelijan oppimismahdollisuuksien ja psykososiaalisten tekijöiden yhteyttä opiskelun lopussa tutkittiin edelleen askeltavalla regressioanalyysillä.

Taulukko 17. Oppimismahdollisuuksia työpaikalla (OT) selittävät psykososiaaliset tekijät opiskelun lopussa opiskelijoiden arvioimina (n=125)

OT ja selittävät muuttujat	Std. Beta	F	R2
Sosiaaliset taidot	.366***	20.09***	.35
Sisäinen motivaatio	.301**		
Toiminnallinen välttäminen	– .218*		

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Askeltavan regressioanalyysin avulla saatiin malli, jossa työpaikan oppimismahdollisuuksille opiskelun lopussa on kolme selittäjää (Taulukko 17). Tilastollisesti merkitseviä selittäjiä olivat sosiaaliset taidot ja sisäinen motivaatio, jotka molemmat liittyivät parempaan oppimismahdollisuuksien kokemiseen, kun taas toiminnallinen välttäminen oli negatiivisesti yhteydessä oppimismahdollisuuksien kokemiseen. Nämä psykososiaaliset tekijät yhdessä selittivät oppimismahdollisuuksista työpaikalla 35 prosenttia.

Miehillä työpaikan oppimismahdollisuuksien vaihtelusta opiskelun lopussa tässä tutkimusjoukossa selittävät positiivisesti sisäinen motivaatio (Beta = .567, p< .001) 35 prosenttia mutta negatiivisesti sosiaalisen välttäminen (Beta = -.428, p< .001), joka oli yhteydessä vähenevästi oppimismahdollisuuksien kokemiseen työpaikalla. Yhdessä sisäisen motivaation ja sosiaalisen välttämisen selitysaste oli 52 prosenttia. Naisilla oppimismahdollisuuksia eniten selittivät sosiaaliset taidot (Beta = .467, p< .001) 26 prosenttia ja yhdessä toiminnallisen välttämisen (Beta = -.400, p < .001) kanssa selitysaste on 40 prosenttia.

8.4 TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN KOKEMIIN OPISKELIJAN OPPIMISMAHDOLLISUUKSIIN TYÖPAIKALLA

Opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla ovat tärkeitä paitsi opiskelijalle myös työpaikkakouluttajalle. Se, kuinka työpaikkakouluttajat ovat kokeneet opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla ja onko työpaikkakouluttajien taustatekijöillä yhteyttä työpaikkakouluttajan kokemiin opiskelijan oppimismahdollisuuksiin, on tärkeä kysymys muun muassa kouluttajakoulutuksen näkökulmasta. Tähän kysymykseen haettiin vastausta yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Taustatekijöiksi analyysiin valittiin sukupuoli, ikä, työkokemus, peruskoulutus, ai-

kaisempi koulutus ja yrityksen henkilöstön määrä.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset osoittivat, ettei sukupuolella ($F_{24.146} = .960$, $p > .05$), iällä ($F_{24.146} = .820$, $p > .05$), työkokemuksella ($F_{24.146} = .644$, $p > .05$), peruskoulutuksella ($F_{24.144} = .701$, $p > .05$) tai työpaikkakouluttajan aikaisemmalla koulutuksella ($F_{14.137} = 1.272$, $p > .05$) ollut yhteyttä työpaikkakouluttajan kokemaan opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa.

Ainoastaan yrityksen henkilöstön lukumäärällä oli yhteys opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla niin, että pienten työpaikkojen (alle 10 hengen yrityksissä) työpaikkakouluttajat (n=53; ka 56.1; kh 4.8) näkivät opiskelijan oppimismahdollisuudet paremmiksi kuin suuremmissa yrityksissä (n=91; ka 54.0; kh 6.0). ($F_{1.142} = 4.92$, $p < .05$, $n^2 = .03$).

8.5 TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN OHJAAMISVALMIUKSIIN LIITTYVIEN PSYKOSOSIAALISTEN TEKIJÖIDEN YHTEYS TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN KOKEMIIN OPISKELIJAN OPPIMISMAHDOLLISUUKSIIN TYÖPAIKALLA KOULUTUKSEN ALUSSA JA LOPUSSA

Työpaikkakouluttajan tärkeitä ominaisuuksia onnistuneelle ohjaukselle ovat ainakin hyvä itsetunto, vahva motivaatio ja hyvät sosiaaliset taidot. Työpaikkakouluttajia pyydettiin itse arvioimaan näitä ominaisuuksiaan toimiessaan oppisopimusopiskelijan kouluttajina työpaikoilla. Tulosten esittelyssä edetään koulutuksen alun tilanteesta koulutuksen loppupuolella vallinneeseen tilanteeseen.

8.5.1 Työpaikkakouluttajan kokemat opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla opiskelun alussa

Tutkimuksessa selvitettiin millainen yhteys työpaikkakouluttajien kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien ja työpaikkakouluttajien psykososiaalisten tekijöiden välillä oli. Työpaikkakouluttajat arvioivat opiskelijan oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun alussa.

Taulukko 18. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys työpaikkakouluttajien itsearvioimiin psykososiaalisiin tekijöihin ja niiden keskinäiset korrelaatiot tutkimusaineistossa opiskelun alussa työpaikkakouluttajien (n=144) arvioimina

Psykososiaaliset tekijät	OT	1	2	3
1 Itsetunto	.42**			
2 Motivaatio sisäinen	.42**	.26**		
3 Motivaatio ulkoinen	-.20*	-.22**	-.10	
4 Sosiaaliset taidot	.46**	.35**	.38**	-.20*

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Lähes kaikki työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan työpaikan oppimismahdollisuuksien taustalla vaikuttavat työpaikkakouluttajan itsearvioimat psykososiaaliset tekijät korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi (Taulukko 18). Työpaikkakouluttajan sosiaalisilla taidoilla oli suurin korrelatiivinen yhteys työpaikkakouluttajan kokemaan opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla.

Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien ja työpaikkakouluttajan ohjaamisvalmiuksien välistä yhteyttä opiskelun alussa tutkittiin askeltavalla regressioanalyysillä. (Taulukko 19).

Taulukko 19. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien yhteys työpaikkakouluttajan psykososiaalisiin tekijöihin koulutuksen alussa (n=144) työpaikkakouluttajan arvioimana

Psykososiaaliset tekijät	Std. Beta	F	(R2)
Sosiaaliset taidot	.280**		
Itsetunto	.251**	22.58***	.32
Sisäinen motivaatio	.242*		

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Kun oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun alussa arvioivat työpaikkakouluttajat, niin regressioanalyysin tuloksena tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi saatiin sosiaaliset taidot, itsetunto ja sisäinen motivaatio. Nämä psykososiaaliset tekijät yhdessä selittivät oppimismahdollisuuksista työpaikalla 32 prosenttia.

Miehillä sosiaaliset taidot (Beta =.356, p<.001) selittävät opiskelijan oppimismahdollisuuksien vaihtelusta työpaikalla 20 prosenttia ja yhdessä itsetunnon (Beta = .295, p<.01) kanssa selitysprosentti oli 27 %. Naisilla selittäjinä ovat sisäinen motivaatio (Beta =.308, p<.01) 18 prosentin selitysasteella, itsetunnon (Beta = .247, p< .05) kanssa selitysaste 26 prosenttia ja yhdessä sosiaalisten taitojen (Beta = .250, p< .05) nämä muuttujat selittivät oppimismahdollisuuksista työpaikalla 35 prosenttia.

8.5.2 Työpaikkakouluttajan kokemat opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla opiskelun lopussa

Tutkimuksessa selvitettiin millainen yhteys työpaikkakouluttajien kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) ja työpaikkakouluttajien psykososiaalisten tekijöiden välillä oli opiskelun lopussa.

Taulukko 20. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) yhteys työpaikkakouluttajien psykososiaalisiin tekijöihin ja niiden keskinäiset korrelaatiot opiskelun lopussa, työpaikkakouluttajien (n=96) arvioimina

Psykososiaaliset tekijät	OT	1	2	3
1 Itsetunto	.293**			
2 Motivaatio ulkoinen	-.226*	-.215*		
3 Motivaatio sisäinen	.435**	.312**	-.191	
4 Sosiaaliset taidot	.449**	.409**	-.134	.242*

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksien taustalla vaikuttavista muuttujista suurin osa korreloi keskenään (Taulukko 20). Kaikki työpaikkakouluttajan itsearvioimat psykososiaaliset tekijät olivat yhteydessä työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla. Suurin yhteys oli työpaikkakouluttajan omilla sosiaalisilla taidoilla. Opiskelijan oppimismahdollisuuksien ja työpaikkakouluttajan ohjaamisvalmiuksien välistä yhteyttä opiskelun lopussa tutkittiin askeltavalla regressioanalyysillä. (Taulukko 21).

Taulukko 21. Työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuudet (OT) työpaikalla työpaikkakouluttajan arvioimana ja yhteys työpaikkakouluttajan psykososiaalisiin tekijöihin koulutuksen lopussa (n=92)

OT ja selittävä tekijät	Std. Beta	F	R^2
Sosiaaliset taidot	.398***	39.49***	.39
Motivaatio sisäinen	.375***		

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Kun opiskelijan oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun lopussa arvioivat työpaikkakouluttajat ja sitä ennustettiin askeltavalla regressioanalyysillä, niin tilastollisesti merkitseviä selittäjiä olivat työpaikkakouluttajan sosiaaliset taidot ja sisäinen motivaatio. Yhdessä nämä psykososiaaliset tekijät selittivät oppimismahdollisuuksista työpaikalla 39 prosenttia.

Miehillä sosiaaliset taidot (Beta =.651, p<.001) selittävät työpaikan oppimismahdollisuuksien vaihtelusta 41 % opiskelun lopussa. Askeltava regressioanalyysi tuotti sekä miehillä että naisilla vain yhden mallin. Naisilla (Beta =.382, p<.01) selittäjänä oli sisäinen motivaatio 13 % selitysasteella.

8.6 MUUTOKSET OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN AIKANA OPISKELIJAN OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMISESSA JA OPPIMISMAHDOLLISUUKSISSA TYÖPAIKALLA SEKÄ OPPIMISTA SELITTÄVISSÄ PSYKOSOSIAALISISSA TEKIJÖISSÄ OPPISOPIMUSOPISKELIJAN JA TYÖPAIKKAKOULUTTAJAN ARVIOIMANA

Opiskelijoiden ja työpaikkakouluttajien käsityksiä oppimisen henkilökohtaistamisesta ja oppimismahdollisuuksista työpaikalla tutkittiin kolmessa eri vaiheessa ja näkemyksiä tarkasteltiin parittaisella t-testillä.

8.6.1 Opiskelijoiden arviot koulutuksen onnistumisesta

Aluksi selvitettiin onko oppimisen henkilökohtaistamisessa (OHK) tai työpaikan oppimismahdollisuuksissa (OT) tapahtunut keskimääräistä muutosta alkumittauksen ja loppumittauksen välillä ja sen jälkeen alkumittauksen ja välimittauksen välillä, koska haluttiin tutkia koulutuksen aikana tapahtuneita muutoksia.

Taulukko 22. Opiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja oppimismahdollisuuksien (OT) minimit, maksimit, keskiarvot ja hajonnat opiskelun alussa, puolivälissä ja lopussa

Opiskelijat	n	Min	Max	Ka	Kh
OHK alku	233	1	5	3.35	.755
OHK väli	87	2	5	3.66	.697
OHK loppu	154	1	5	3.64	.756
OT alku	232	2	5	3.97	.610
OT väli	85	2	5	3.81	.652
OT loppu	152	2	5	3.85	.629

Oppimisen henkilökohtaistamisen keskiarvo nousi opiskelun alun jälkeen mutta opiskelijan oppimismahdollisuuksien keskiarvoissa tapahtui laskua opiskelun alkamisen jälkeen (Taulukko 22).

Koulutuksen lopussa opiskelijat kokivat oppimisen henkilökohtaistamista enemmän kuin koulutuksen alussa ($t(119) = -3.39$, $p < .001$). Opiskelijoiden mukaan oppimismahdollisuudet työpaikalla vähenivät sekä koulutuksen puolivälissä ($t(66)=3.03$, $p<.005$) että opiskelun lopussa ($t(116) = 2.34$, $p < .05$).

Opiskelijoiden psykososiaalisissa tekijöissä ei tapahtunut tilastollisesti merkitseviä muutoksia koulutuksen alkamisen ja koulutuksen lopun välisessä mittauksessa. Sen sijaan koulutuksen alkamisen ja puolivälin välillä tilastollisesti merkitseviä muutoksia löytyi itsetunnossa, sisäisessä motivaatiossa sekä strategioista onnistumisen ennakoinnissa ja toiminnallisessa välttämisessä. Taulukossa 23 on esitetty opiskelijoiden psykososiaalisten tekijöiden alku- ja loppumittausten ja alku- ja välimittausten väliset erot.

Taulukko 23. Opiskelijoiden psykososiaalisten tekijöiden alku- (A) ja loppumittauksen (L) ja alku- ja välimittauksen (V) väliset erot, t-arvo (paired), vapausaste ja p-arvo

Psykososiaaliset tekijät	t-arvo	A - L df	p	t -arvo	A -V df	p
Itsetunto	.775	120	.440	9.948	70	.000
Motivaatio sisäinen	1.873	120	.064	2.242	70	.028
Motivaatio ulkoinen	-1.220	120	.225	-4.460	70	.000
Intressit	-.651	85	.517	.097	69	.923
Sosiaaliset taidot	.205	116	.838	.168	66	.867
Onnistumisen ennakointi	-.559	119	.577	-2.335	68	.023
Toiminnallinen välttäminen	-1.585	119	.116	-3.224	68	.002
Sosiaalisen tuen etsintä	.838	119	.404	.145	68	.885
Sosiaalinen välttäminen	-.609	119	.544	-.149	68	.882

Opiskelijoiden psykososiaalisissa tekijöissä tapahtuu muutoksia enemmän opiskelun alun ja opiskelun puolenvälin välillä kuin opiskelun alun ja opiskelun lopun välillä.

8.6.2 Työpaikkakouluttajien arviot koulutuksen onnistumisesta

Työpaikkakouluttajien arviot opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisesta (OHK) tai opiskelijan oppimismahdollisuuksista työpaikalla (OT) selvitettiin opiskelun alussa, puolivälissä ja opiskelun lopussa.

Taulukko 24. Työpaikkakouluttajien (TPK) arviot opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen (OHK) ja opiskelijan oppimismahdollisuuksien (OT) minimit, maksimit, keskiarvot ja -hajonnat opiskelun alussa, puolivälissä ja lopussa

TPK	n	Min	Max	Ka	Kh
OHK alku	123	25	90	61.91	15.52
OHK väli	67	22	67	45.99	10.60
OHK loppu	123	22	65	48.31	10.32
OT alku	145	24	65	54.68	5.79
OT väli	70	37	63	52.39	5.92
OT loppu	126	33	65	53.52	6.31

Työpaikkakouluttajien mukaan opiskelijoiden oppimismahdollisuuksien ja oppimisen henkilökohtaistamisen keskiarvot laskivat opiskelun alun jälkeen (Taulukko 24). Työpaikkakouluttajien käsitykset opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisesta koulutuksen alussa ja koulutuksen puolivälissä erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Työpaikkakouluttajat kokivat, että opiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen vähentyi koulutuksen alkamisesta koulutuksen puoliväliin ($t(37)=6.77$, $p<.000$) ja myös koulutuksen alun jälkeen koulutuksen loppuvaiheeseen ($t(59)=8.53$, $p<.000$). Samansuuntainen muutos tapahtui opiskelijan oppimismahdollisuuksissa

työpaikalla. Työpaikkakouluttajien arvion mukaan opiskelijan oppimismahdollisuudet olivat suuremmat koulutuksen alussa kuin koulutuksen puolivälissä (t(44)=4.44, p<.000) ja myös suuremmat koulutuksen alussa kuin koulutuksen lopussa (t(67)=3.28, p<.000).

Työpaikkakouluttajien itsearvioimissa psykososiaalisissa taidoissa tapahtui joitakin tilastollisesti merkitseviä muutoksia koulutuksen aikana. Taulukossa 25 on esitetty työpaikkakouluttajien psykososiaalisten tekijöiden alku- ja loppumittausten ja alku- ja välimittausten väliset tulokset.

Taulukko 25. Työpaikkakouluttajien psykososiaalisten tekijöiden alku- ja loppumittauksen ja alku- ja välimittauksen väliset erot, t – arvo (paired), vapausaste ja p-arvo

Psykososiaaliset tekijät	**t -arvo**	**Alku - Loppu df**	**p**	**t -arvo**	**Alku - Väli df**	**p**
Itsetunto	3.039	71	.003	8.192	45	.000
Motivaatio sisäinen	3.640	70	.001	6.408	46	.000
Motivaatio ulkoinen	-3.603	70	.001	-6.349	46	.000
Sosiaaliset taidot	1.856	69	.068	5.883	45	.000
Onnistumisen ennakointi	-.559	119	.577	-2.335	68	.023
Toiminnallinen välttäminen	-1.585	119	.116	-3.224	68	.002
Sosiaalisen tuen etsintä	.838	119	.404	.145	68	.885
Sosiaalinen välttäminen	-.609	119	.544	-.149	68	.882

Työpaikkakouluttajan itsetunnon ja motivaation välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero alku- ja loppumittauksen välillä. Itsetunto ja sisäinen motivaatio lisääntyivät koulutuksen alkamisen jälkeen opiskelun puoliväliin mennessä ja oli myös suurempi opiskelun lopussa. Alku- ja välimittauksen välillä tilastollisesti merkitseviä eroja oli itsetunnossa ja motivaatiossa samansuuntaisesti kuin alku- ja loppumittauksen välillä. Sosiaalisissa taidoissa työpaikkakouluttajat katsoivat kehittyneensä opiskelun alun jälkeen. Oppimisstrategioista hallintauskomuksen eli onnistumisen ennakoinnin ulottuvuus kuvaa luottamusta omin kykyihin ja uskoa vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Tilastollisesti merkitsevä ero opiskelun alku- ja välimittauksen välillä tarkoittaa hallintauskomuksen vähenemistä. Alku- ja loppumittauksen välillä tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut. Toiminnallisen välttämisen ulottuvuuden tilastollinen ero on negatiivinen vain alku- ja välimittauksessa eli työpaikkakouluttajat ottivat hoitaakseen aktiivisesti ja vastuullisesti ohjaustehtävänsä.

9. Tulosten tarkastelu

9.1 POHJOISKARJALAINEN OPPISOPIMUSOPISKELIJA JA TYÖPAIKKAKOULUTTAJA

Tässä tutkimuksessa haluttiin ensimmäiseksi selvittää, millainen on tyypillinen pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija ja toiseksi millainen on tyypillinen pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttaja. Pääpaino selvityksessä oli oppisopimusopiskelijassa. Tuloksia tarkastellaan vertaamalla niitä kahden samankokoisen oppisopimuskeskuksen tilastotietoihin ja tarkastelemalla tuloksia kansainvälisessä kehyksessä.

9.1.1 Pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija

Pohjoiskarjalaisia oppisopimusopiskelijoita oli kaikissa Pohjois-Karjalan kunnissa, mutta noin kolmannes opiskelijoista työskenteli Joensuun alueella, jossa olivat suurimmat kauppakeskittymät ja eniten yrityksiä. Oppisopimuskoulutus on kysyntälähtöistä ja siten kaikki paikkakunnat ovat tasavertaisessa asemassa koulutuksen hankkimisessa. Nuorin opiskelija oli 16 vuoden ikäinen ja vanhin 59-vuotias. Oppisopimus voidaan solmia 15 vuotta täyttäneelle ja yläikärajaa ei ole. Pohjois-Karjalassa opiskelijoita oli kaikissa ikäluokissa, mutta ikäluokassa 30–34 vuotiaat heitä oli eniten, 21 % kaikista aloittaneista opiskelijoista. Suomessa Tilastokeskuksen mukaan vastaavan kokoisissa oppisopimuskeskuksissa kuten Kanta-Hämeessä samassa ikäluokassa opiskeli 13 % ja Kymenlaaksossa 12 % kaikista opiskelijoista. Opiskelijalukumäärä alkaa kasvaa voimakkaasti 25 ikävuoden jälkeen ikävuoteen 54 saakka samansuuntaisesti molemmissa vertailumaakunnissa. Pohjois-Karjalassa ikävälillä 25–54 vuotiaat opiskeli 74 %, Kanta-Hämeessä 75 % ja Kymenlaaksossa 81 % kaikista aloittaneista opiskelijoista. Alle 20-vuotiaita opiskelijoita oli Pohjois-Karjalassa 5 % (naisista 2 %), Kanta-Hämeessä 3 % (naisista 0.6 %) ja Kymenlaaksossa 3 % (naisista 2 %) kaikista opiskelijoista. Pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija ei eroa merkitsevästi ikänsä suhteen muiden maakuntien oppisopimusopiskelijoista. (Tilastokeskus 2011).

Eivätkö työnantajat Suomessa halua nuoria töihin vai eivätkö suomalaiset nuoret halua töihin? Alasoini (2010, 24) väittää, että nuoremmat ikäluokat eivät ole valmiita hylkäämään ansiotyötä, mutta nuoret haluavat töihin omilla ehdoillaan. Toisaalta näistä parikymppisistä nuorista (nettisukupolven edustajat) työelämää pitää ”pelottavana paikkana” 40 prosenttia. Monissa Euroopan maissa nuorten siirtyminen työelämään oppisopimuksen avulla on tavanomaista.

Saksa, Itävalta ja Sveitsi ovat oppisopimuskoulutuksen (duaalikoulutuksen) mallimaita, joissa kaikissa oppisopimuskoulutukseen lähtevien osuus 16–18 vuotiaiden ikäluokasta on runsaat puolet. Seuraava ryhmä sisältää maita, joissa tämä osuus on 10–20 prosenttia (esimerkiksi Tanska, Hollanti, Ranska, Iso-Britannia ja Italia). Suomi ja Norja kuuluvat vähäisten käyttäjien ryhmään, joiden osuus on yleensä vain kymmenen prosentin tienoilla. (Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 12).

Tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista miehiä oli 44 % kun heitä vuonna 2007 Pohjois-Karjalassa aloittaneista opiskelijoista oli 54 %. Kanta-Hämeessä vuonna 2007 aloittaneista opiskelijoista 58 % oli miehiä ja Kymenlaaksossa 46 %. Koko maassa kaikista aloittaneista opiskelijoista (28 375) mainittuna vuonna miehiä oli 54 % opiskelijoista. Naisia oli tässä tutkimuksessa enemmän kuin miehiä, kuten myös kaikissa vuonna 2007 aloittaneissa opiskelijoissa. Tämän pitkittäistutkimuksen aikana (vuosina 2007–2010) Pohjois-Karjalassa oppisopimuskoulutuksessa olleissa opiskelijoissa miehiä oli vähemmän kuin naisia. Opiskelijavirtauma Pohjois-Karjalassa vuonna 2008 oli 1512 opiskelijaa (miehiä 722 / naisia 790), vuonna 2009 opiskelijoita oli 1469 (miehiä 645 / naisia 824) ja vuonna 2010 yhteensä 1368 opiskelijaa (miehiä 635 / naisia 733). Suomessa uusien oppisopimusten määrä vähentyi jonkin verran vuonna 2009, jolloin uusia oppisopimuksia tehtiin enää 20 121.

Saksassa kaikkien nuorten tulee lain mukaan osallistua ammatilliseen tai muuhun koulutukseen vähintään kolmen vuoden ajan yleissivistävän peruskoulutuksen jälkeen eli 16–18 vuoden iässä. Oppisopimus on edelleen tärkein koulutusmuoto. Noin 60 % ikäluokasta aloittaa tämän koulutuksen (1,4 milj. henkeä vuonna 2005). Itävallassa noin 40 % nuorisosta on oppisopimuskoulutuksessa. (Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 12, 20).

Opiskelunsa aloittaneista oppisopimusopiskelijoista suurimmalla osalla (80 %) oli jo valmiina työpaikka, johon oppisopimus solmittiin. Aloittaneista oppisopimusopiskelijoista 6 % oli työssä jossain muussa työpaikassa kuin siinä mihin oppisopimus sitten solmittiin. Opiskelijoista 5 % toimi yrittäjinä. Opiskelijoilla oli työkokemusta opiskeltavalta alalta useita vuosia ja vain 9 prosentilla ei ollut työkokemusta lainkaan. Naisilla oli työkokemusta keskimäärin enemmän kuin miehillä. Tilastokeskuksen perustilastoista ei saada vertailutietoa muiden oppisopimuskeskusten opiskelijoiden työllisyystilanteesta ennen oppisopimusta. Oppisopimuskeskuksella on kuitenkin tieto (valtakunnallinen vuosittainen opetushallituksen tietotori-tapahtuma), että kaikkialla Suomessa tilanne on samansuuntainen kuin Pohjois-Karjalassa. Oppisopimusta käyttävät jo työssä olevat ihmiset. Tässä tutkimuksessa työttöminä olleista (20 % kaikista opiskelijoista) miehiä oli hieman enemmän kuin naisia ja viidennes työttömistä oli ylioppilaita.

Oppisopimusopiskelijat olivat hyvin koulutettuja. Kolmannes heistä oli lukion käyneitä, yli puolella oli jo aikaisemmin hankittu ammatillinen tutkinto ja lähes puolel-

la oli korkeakoulututkinto. Vailla mitään tutkintoa tämän tutkimuksen opiskelijoista oli 15 prosenttia.

Pohjois-Karjalassa opiskelevista oppisopimusopiskelijoista eniten opiskelijoita oli sosiaali- ja terveysalalla (32 %), toiseksi eniten tekniikan ja liikenteen koulutusalalla (28 %) ja kolmanneksi eniten kaupan ja hallinnon alalla (25 %). Muilla koulutusaloilla (luonnonvara, kulttuuri, matkailu, vapaa-aika, liikunta) opiskelijoita oli vain muutamia prosentteja. Luvut ovat samansuuntaisia edellä mainittujen vertailukuntien kanssa sillä erotuksella, että tekniikka ja liikenne ovat suosituimmat koulutusalat ja sosiaali- ja terveysala tulee vasta kolmanneksi suurimpana ryhmänä sekä Kanta-Hämeessä että Kymenlaaksossa. Koko maassa jakaumat koulutusaloittain ovat yhteneviä sekä määriltään että sukupuolijakauman osalta. Tässä tutkimuksessa tekniikan alan opiskelijoista suurin osa (91 %) oli miehiä ja sosiaali-alan opiskelijoista suurin osa oli naisia (88 %), kuten suomessa yleisestikin.

Saksassa ovat käsityöammatit vielä arvossaan. Puuseppä, muurari, räätäli, kenkänahan leikkaaja ja soittimien rakentaja ovat kunnioitettuja työuria. Oppisopimusväylään kuuluu myös monia niin sanottuja vapaita ammatteja: pankkivirkailija, lääkärinavustaja ja oikeudenpalvelija, vero- ja finanssineuvoja, mittausteknikko. Itävallassa ammatit voivat olla ”keskenään sukua” esim. kokki/tarjoilija. (Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 13, 20).

Tutkintotyypit (Tilastokeskus käyttää käsitettä tutkintolajit) Tilastokeskuksen ilmoittamien lukujen mukaan vaihtelevat melko paljon Pohjois-Karjalan ja vertailukuntien Kanta-Hämeen ja Kymenlaakson välillä. Tilastokeskus ilmoittaa vain tutkintotavoitteiset koulutukset ja tässä tutkimuksessa mukana olivat myös tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olleet opiskelijat. Tutkintoon johtamattoman koulutuksen osuus kaikissa oppisopimuskeskuksissa vaihtelee noin 10–20 prosentin välillä (Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskus 2011).

Taulukko 26. Opiskelijoiden määrä prosentteina tutkintotyypeittäin Pohjois-Karjalassa ja kahdessa vertailumaakunnassa vuonna 2007, perustutkinto (PT), ammattitutkinto (AT), erikoisammattitutkinto (EAT) Tilastokeskuksen mukaan

Tutkintotyypit	Pohjois-Karjala	Kanta-Häme	Kymenlaakso
PT	39 %	33 %	25 %
AT	47 %	44 %	46 %
EAT	14 %	23 %	29 %

Pohjois-Karjalassa uusista oppisopimuksista oli eniten ammattitutkintoja ja vähiten erikoisammattitutkintoja. Ammattitutkintoja solmittiin kaikissa toimistoissa keskimäärin 45 % kaikista tutkinnoista eikä Pohjois-Karjala poikennut muusta Suomesta tässä suhteessa. Erikoisammattitutkintoja solmittiin merkittävästi vähemmän Pohjois-Karjalassa verrattuna muuhun Suomeen. Kun Pohjois-Karjalassa erikoisammattitutkintoja oli 14 % kaikista solmituista oppisopimuksista, niin muualla Suomessa vastaavia lukuja olivat esimerkiksi Satakunta (27 %), Pirkanmaa (23 %), Päijät-Häme (26 %), Etelä-Karjala (29 %) tai Pohjanmaa (31 %). Pohjoiskarjalaisista

erikoisammattitutkintoa suorittaneista opiskelijoista tähän tutkimukseen osallistui 17 % kaikista vastanneista opiskelijoista.

On huomattava, että Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen luvuissa ovat mukana myös tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olleet opiskelijat. Tähän tutkimukseen osallistui keskimääräistä vähemmän ammatillista perustutkintoa suorittaneita opiskelijoita. Tämän tutkimuksen perusteella perustutkintoa suorittaneiden opiskelijoiden kokemukset ovat vaikeasti yleistettävissä ja toisaalta tutkimusjoukon profiilia selittää hieman se, että ammatillisen perustutkinnon suorittajia oli poikkeuksellisen vähän tässä tutkimusjoukossa.

Tässä tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista 34 % työskenteli alle 10 hengen yrityksissä. Tilastokeskuksen mukaan Pohjois-Karjalassa vuonna 2007 aloittaneiden opiskelijoiden työpaikoista 33 % oli alle 10 hengen työpaikkoja. Vastaavat luvut vertailukunnissa ovat: Kanta-Häme 25 % ja Kymenlaakso 26 %. Oppisopimuksia tehtiin yrityksiin joiden henkilöstömäärä oli 250 tai enemmän Pohjois-Karjalassa 32 %, Kanta-Hämeessä 43 % ja Kymenlaaksossa 38 % kaikista opiskelijoista. Suomessa suuret yritykset käyttävät oppisopimusta enemmän kuin pienet yritykset.

Tilastokeskuksen mukaan oppisopimuksia purkautui Pohjois-Karjalassa vuonna 2007 yhteensä 63 kappaletta (sopimuksia oli 543), joista koeajalla 31 ja koeajan jälkeen 32. Kanta-Hämeessä purkuja oli 91 (sopimuksia 759), joista koeajalla 28 ja koeajan jälkeen 63. Kymenlaaksossa purkuja oli 78 (sopimuksia 641), joista koeajalla oli 51 ja koeajan jälkeen 27. Pohjois-Karjalassa purkautumisprosentti koeajan jälkeen oli kuusi prosenttia. Kanta-Hämeessä purkautumisprosentti oli kymmenen prosenttia ja Kymenlaaksossa neljä prosenttia. Tähän tutkimukseen osallistuneista oppisopimusopiskelijoista 35 % oli joskus keskeyttänyt jonkun koulutuksensa. On huomattava, että oppisopimusopiskelijat olivat aikuisia, keskimäärin noin 40 vuoden ikäisiä, hyvin koulutettuja ja pitkän työkokemuksen omaavia ammattilaisia, joille oppisopimus solmittiin heidän omaan työpaikkaansa.

Saksassa opintojen keskeytyksiä on vähän, 1990 – luvulla vajaat 10 prosenttia. Saksassa oppisopimuksia järjestetään myös syrjäytymisvaarassa oleville opiskelijoille. Pfefferwerk -instituutti on esimerkki oppisopimuksen työpaikkojen hankkimisesta syrjäytymisuhan alaisille nuorille media-alan yrityksissä Berliinissä. Instituutti on muodostanut media-alan studioista ja yrityksistä koulutusrenkaita, jotka ottavat näitä nuoria oppisopimuskoulutukseen. Vastaavia malleja on myös Sveitsissä, jossa on perustettu erilaisia yritystenvälisiä yhteenliittymiä oppisopimuskoulutuksen järjestämiseksi. (Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 15).

9.1.2 Pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttaja

Tutkimuksen alkukyselyyn vastasi 159 työpaikkakouluttajaa ja myöhempiin kyselyihin vastasi vielä 88 henkilöä, joten työpaikkakouluttajien vastausprosentti oli 77 %. Voidaan sanoa, että työpaikkakouluttajat kokivat oppisopimusopiskelijoihin liittyvän tutkimuksen tärkeäksi ja olivat kiitettävästi mukana tutkimuksessa. Työpaikkakouluttajat olivat keskimäärin yli 40-vuotiaita niin, että nuoremmat työpaikkakouluttajat (alle 40-vuotiaat) olivat enimmäkseen miehiä ja yli 40-vuotiaissa

työpaikkakouluttajissa enemmistö oli naisia. Työkokemusta alalta oli lähes kaikilla enemmän kuin viisi vuotta. Kahdella kolmasosalla työpaikkakouluttajista oli opistoasteen tai korkeampi tutkinto ja lähes kolmanneksella jokin ammatillinen tutkinto. Naisista puolet oli ylioppilaita, miehistä kolmannes. Työpaikkakouluttajien elämänkokemus, työkokemus ja koulutushistoria antaa olettaa, että heillä on hyvät edellytykset toimia oppisopimusopiskelijan työpaikkakouluttajana.

Useimmilla työpaikkakouluttajilla oli yksi opiskelija koulutettavanaan, mutta suuremmissa työpaikoissa työpaikkakouluttajat joutuivat ottamaan jopa neljä opiskelijaa koulutettavakseen. Tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa työpaikkakouluttajan rooli on usein etäisempi verrattuna tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Tästä voi kertoa sekin, että tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa työpaikkakouluttajina saatiin tähän tutkimukseen mukaan vain puolet siitä määrästä, mitä tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa oli opiskelijoita tässä tutkimuksessa. Aktiivisimmin kyselyyn vastasivat kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työpaikkakouluttajat.

Työpaikkakouluttajilla saattaa olla muutakin kokemusta kouluttajana toimimisesta kuin oppisopimuskouluttajina oleminen (esimerkiksi ammatillisten oppilaitosten työssäoppimisjaksoilla). Vajaa puolet tässä tutkimuksessa olleista työpaikkakouluttajista oli nyt ensimmäistä kertaa kouluttajana oppisopimusopiskelijalle. Kouluttajakoulutuksen oli käynyt vain 9 prosenttia kaikista kyselyyn osallistuneista työpaikkakouluttajista. Se on huomattavasti vähemmän kuin Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksen tavoite työpaikkakouluttajien kouluttamisesta. Ainoastaan kolme ihmistä ilmoitti halukkuutensa kouluttautua ja tätä tietoa on tarkasteltava sekä työpaikkojen että oppisopimuskeskuksen näkökulmasta. Tyypillisellä työpaikkakouluttajalla Pohjois-Karjalassa oli kuitenkin niin pitkä työkokemus ja hyvä sekä yleissivistävä että ammatillinen koulutus, että työpaikalla kouluttajana toimimiselle nähtiin riittävästi perusteluja. Tilastokeskus ei kerää tietoja työpaikkakouluttajista, joten virallisia vertailulukuja muiden oppisopimuskeskusten työpaikkakouluttaja-tietoihin ei ollut mahdollista saada.

Saksassa oppisopimuskoulutuksen pedagogisena tavoitteena on korkean tason osaaminen ja tekninen tietämys ja huomiota kiinnitetään muun muassa kommunikointitaitoon ja yhteistyökykyyn sekä yrityskulttuurin varhaiseen ymmärtämiseen. Sen lisäksi kouluttajilta odotetaan paljon. Kouluttajan tulee pitää yhteyttä kauppakamariin (koulutusneuvonta), ammattikouluun (opettaja), vanhempiin (kasvattaja), työvoimaviranomaisiin (ammattineuvonta). Pedagogisesti heidän tulee kyetä välittämään oppilaille valmiuksia, tietotaitoa ja oikeita arvoja. (Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 14).

9.2 OPISKELIJAN OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA OPPIMISMAHDOLLISUUDET TYÖPAIKALLA

Tässä tutkimuksessa valittiin tutkimuskohteeksi oppisopimusopiskelijan taustamuuttujista sukupuoli, ikä, työllisyystilanne ennen koulutusta, peruskoulutus, työkokemus, tutkintotyyppi, koulutusala, aikaisempi koulutus ja yrityksen koko (joka määriteltiin yrityksen henkilöstömäärällä). Taustamuuttujien yhteyttä tutkittiin

erikseen oppimisen henkilökohtaistamiseen ja erikseen työpaikan oppimismahdollisuuksiin.

Oppimisen henkilökohtaistamiseen opiskelun alussa oli yhteydessä opiskelijan työllisyystilanne ennen koulutusta, opiskelijan tutkintotyyppi ja henkilöstön määrä yrityksessä. Työttömänä opiskelunsa aloittaneet kokivat oppimisen henkilökohtaistamisen onnistuneen paremmin opiskelun alussa kuin jo työssä olleet opiskelijat, mutta tulosta tarkastellessa on huomattava, että työttömiä oli vain viidennes vastaajista. Tutkintotyyppien välinen ero oppimisen henkilökohtaistamisessa selittyi sillä, että kaikissa tutkintoon johtavissa koulutuksissa (PT, AT ja EAT) oppimisen henkilökohtaistaminen koettiin onnistuvan hieman paremmin kuin tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa, mutta tilastollisesti merkitsevä ero oli vain ammattitutkintoa suorittavien ja tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olleiden välillä. Pienissä, alle 10 hengen yrityksissä oppimisen henkilökohtaistamista tapahtui enemmän kuin suurissa yrityksissä. Onkin pohdittava, mitä muita tekijöitä kuin yrityksen henkilöstömäärä saattaisi olla vaikuttamassa opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisen onnistumiseen.

Opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla olivat yhteydessä opiskelijan työllisyyteen ennen koulutusta sekä yrityksen henkilöstön määrään. Työttömänä opiskelunsa aloittaneet kokivat oppimismahdollisuudet työpaikalla paremmiksi kuin jo työssä olleet opiskelijat. Pienissä yrityksissä koettiin olevan paremmat oppimismahdollisuudet opiskelun alussa kuin suurissa yrityksissä. Koulutusaloista sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kokivat hieman paremmat oppimismahdollisuudet työpaikalla kuin luonnonvara-alan ja tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat. Tulos oli tilastollisesti lähes merkitsevä. Tutkintotyypillä ei ollut yhteyttä oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa.

Oppisopimusopiskelijat saattoivat työskennellä yrityksissä, joissa heidän lisäkseen oli vain työnantaja, joka samalla oli hänen työpaikkakouluttajansa. Tällaisissa pienissä yrityksissä oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja työskentelevät koko ajan varsin tiiviisti yhdessä. Suurissa monen sadan hengen yrityksissä oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja näkevät toisiaan harvemmin. Opiskelijan kommentti välikyselyssä: ”mentorini sadan kilometrin päässä, antoisampaa, jos olisi jatkuvasti läsnä, saisi enemmän irti opiskelusta” on osoituksena etäsuhteen heikkouksista. Opiskelija voi olla myös itse yrittäjänä oppisopimusopiskelijana, jolloin hänellä on työpaikkakouluttaja jostain toisesta yrityksestä. Yritysten välisessä yhteydenpidossa oli suuria vaihteluja. Yrityksen henkilöstön määrä näyttää säätelevän mm. sitä, millaisia opiskeluunsa liittyviä keskusteluja opiskelija voi käydä muiden työntekijöiden kanssa.
On mielenkiintoista, että opiskelijan sukupuolella, iällä, peruskoulutuksella, työkokemuksella tai aikaisemmalla koulutuksella ei ollut yhteyttä opiskelijan kokemaan oppimisen henkilökohtaistamiseen tai opiskelijan kokemiin oppimismahdollisuuksiin työpaikalla.

Oppisopimuskoulutuksessa oppiminen on ensisijaisesti työssä oppimista. Opiskelijan sosiaalisten taitojen yhteys työssä oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla oli yksi keskeinen psykososiaalinen tekijä tässä tutkimuksessa. Tikkamäen (2006, 331) mukaan työssä oppimista edistäviä tekijöitä ovat mm. sosiaalisen tuen käytäntöihin liittyvät tekijät. Muut tähän tutkimukseen valitut psykososiaaliset muuttujat (itsetunto, motivaatio, oppimisstrategiat, opiskelu-

intressit) ovat sellaisia, jotka ovat aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Salmela-Aro ym. 2005; Knowles 1984; Goleman 1999; Ruohotie 1988) aikuisten oppimisesta todettu merkittäviksi oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain sisäisellä motivaatiolla ja oppimisstrategioilla sekä sosiaalisilla taidoilla oli merkitystä oppimiselle. Sosiokonstruktiivisessa oppimisnäkemyksessä (Kauppila 2007, 48) opettajalla on mahdollisuus edistää opiskelijan mielekästä oppimista ja auttaa sisäisen motivaation kehittymisessä.

Oppimisen henkilökohtaistamisen määrittelyssä on korostettu koulutuksen suunnittelun ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman osuutta oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistamiseen, kun taas henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa puhutaan osaamisesta yleensä, opiskelijan elämäntilanteesta, oppimisedellytyksistä ja ammattitaitovaatimuksista. Kun oppimisen henkilökohtaistamisessa opiskelija arvioi oppimistaan opiskelijana, niin työpaikan oppimismahdollisuuksia arvioidessaan opiskelija on ennen muuta työntekijän roolissa ja työyhteisön jäsenenä arvioimassa oppimistaan. Mainitun kahden roolin erilaisuus selittänee sitä, että muutokset oppimisen henkilökohtaistamisessa ja oppimismahdollisuuksissa työpaikalla ovat osin erisuuntaisia. Kun Vygotsky (1978) painottaa sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä oppimisessa, niin tämän tutkimuksen tuloksista on havaittavissa samanlaisia painotuksia erityisesti oppimistapahtuman sosiaalisesta luonteesta, erityisesti työssä oppimiseen liittyen.

Loppumittaukseen vastanneet opiskelijat kokivat opiskelun henkilökohtaistamista enemmän kuin koulutuksen alussa vastanneet. Työssä oppimisessaan opiskelijat näyttävät pääsevän kiinni oppimiseen vähitellen yhdessä työryhmän kanssa, kuten myös Senge (1994, 351) on todennut tapahtuvan tiimien oppimista tutkiessaan – työryhmän merkitys on suuri. Oppimismahdollisuudet työpaikalla opiskelijoiden itsensä arvioimina sen sijaan vähenivät opiskelun lopussa, vaikka opiskelijoiden itsetunnossa, motivaatiossa, oppimisstrategioissa ja opiskeluintresseissä ei tapahtunut muutosta opiskelun aikana. Opiskelijat olivat motivoituneita jo opiskelun alussa ja näyttää siltä, että oppimismahdollisuuksiin vaikuttavat muutkin tekijät kuin opiskelijan psykososiaaliset tekijät.

Opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamiseen opiskelun alussa olivat yhteydessä sosiaalisen tuen etsintä, sisäinen motivaatio ja kolmantena vielä sosiaalinen välttäminen. Muilla psykososiaalisilla tekijöillä (itsetunto, ulkoinen motivaatio, onnistumisen ennakointi, toiminnallinen välttäminen, intressit, sosiaaliset taidot) ei yhteyttä löytynyt. Rauste-von Wright ym. (2003, 173) ajattelevat, että oppimista auttavat metakognitiiviset taidot, ja ne ovat ominaisia sellaiselle aktiiviselle asennoitumiselle, joka samalla edistää järkevien oppimisstrategioiden valintaa ja kehittämistä. Sosiaalinen aktiivisuus työpaikalla lienee järkevä oppimisstrategia oppisopimusopiskelijalle, sillä sosiaalisen tuen etsintä selitti tässä tutkimuksessa eniten oppimisen henkilökohtaistamista opiskelun alussa. Opiskelijat halusivat vaikeuksissaan turvautua muiden apuun ja tunsivat ihmisiä, joilta saattoi pyytää tukea ongelmatilanteessa. Jos heillä oli jotain vaikeuksia koulutuksen suunnittelun tai henkilökohtaisen opiskeluohjelmansa suhteen, he halusivat jutella niistä toisten kanssa. Opiskelijan strategia oli selvittää ongelmat muiden kanssa.

Sosiaalisiin strategioihin niin ikään kuuluva sosiaalinen välttäminen tai toisin sanottuna sosiaalisen välttämisen puuttuminen selitti negatiivisesti, joskin vähemmässä

määrässä, oppimisen henkilökohtaistamista opiskelun alussa. Jos väittämiä tulkitaan käänteisesti, voidaan sanoa, että opiskelijat tunsivat pärjäävänsä suurehkossa joukossa, olevansa valmiita toimimaan ryhmässä tai viettämään aikaa muiden kanssa. He olivat pyydettäessä yleensä heti valmiita osallistumaan ryhmän toimintaan.

Kolmas selittäjä oppimisen henkilökohtaistamiselle oli opiskelijan sisäinen motivaatio. Opiskelijat kokivat, että tutkinnon suorittaminen työssä opiskelemalla on itsessään tärkeää, se tuottaa mielihyvää ja he ovat kiinnostuneita opiskelusta. Rauste-von Wright (2003, 57) on oppimisen ja motivaation välistä kytkeymää tarkastellessaan havainnut, että oppimisen kannalta tärkeitä eivät ole vain toiminnan tavoitteet, vaan myös ne keinot joilla tavoitteisin pyritään. Ulkoiset tekijät, kuten se että joku muu vaatii opiskelua tai että opiskelun jättäminen tuottaisi häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, eivät olleet yhteydessä oppimisen henkilökohtaistamiseen. Tutkinnon suorittamisen voi tässä tutkimuksessa tulkita myös koulutuksen loppuun saattamisena, jolloin mukana ovat myös tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olleet opiskelijat, tai todistuksen saamisena jostain tutkinnon osasta. Opiskelijat vastasivat oppimisen henkilökohtaistamiseen liittyvää toiminnan logiikkaa pohtiessaan, että itsetunnon vahvistamiseen liittyvät toimenpiteet työpaikalla ovat tärkeimpiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Toisena keskeisenä tekijänä oppimiseen opiskelijat korostivat vuorovaikutukseen rohkaisemista. Työpaikkakouluttajien mielestä itsetunto kasvaa tekemällä työtä muiden kanssa.

Oppimismahdollisuuksia työpaikalla koulutuksen alussa selittivät sosiaalisen tuen etsintä, sosiaaliset taidot, sisäinen motivaatio ja itsetunto. Niistä suurin selitysaste oli sosiaalisen tuen etsinnällä, kuten oli oppimisen henkilökohtaistamiseenkin. Opiskelijat kokivat, että ongelmatilanteissa oli parasta jutella toisten kanssa ja erityisesti miehillä tämä oppimisstrategian ulottuvuus oli merkityksellinen. Naisilla parhaiten oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun alussa selitti sisäinen motivaatio. Motivaatioulottuvuus työpaikan oppimismahdollisuuksissa oli samansuuntainen kuin oppimisen henkilökohtaistamisessa.

Sosiaaliset taidot, kuten kyky työskennellä toisten kanssa, opiskelijan aloitteellisuus tai vuorovaikutustaidot yleensä, olivat yhteydessä opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla opiskelun alussa. Itsetunto ja oppimismahdollisuudet työpaikalla olivat yhteydessä toisiinsa niin, että opiskelijat arvostivat ja kunnioittivat itseään ja heidän itsetuntonsa oli hyvä. Voidaan olettaa, että oppimismahdollisuudet työpaikalla ovat hyvät, kun työpaikkakouluttaja kannustaa opiskelijaa ja kun työpaikka koetaan oppimisympäristönä ja opiskelija itse tuntee kuluvansa työyhteisöön opiskelijana. Rauste-von Wright ym. (2003, 170) ovat todenneet, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa.

Opiskelun lopussa oppimisen henkilökohtaistaminen oli lisääntynyt, mutta oppimismahdollisuuksien työpaikalla koettiin hieman vähentyneen. Oppimisen henkilökohtaistamisen suurin ja ainoa selittäjä opiskelun lopussa oli opiskelijan sisäinen motivaatio. Opiskelijoiden motivaatio oli lisääntynyt opiskelun loppua kohden ja tavoite saada tutkinto tai saattaa koulutus loppuun oli kasvanut. Sisäinen motivaatio selitti myös oppimismahdollisuuksia työpaikalla ja miehillä se oli suurin selittäjä. Suurin selittäjä työpaikan oppimismahdollisuuksissa oli kuitenkin sosiaaliset taidot. Hyvät vuorovaikutustaidot näyttävät antavan mahdollisuuksia työssä oppimiselle. Opiskelijat

arvioivat, että oppimismahdollisuudet paranevat, kun tekee yhteistyötä muiden kanssa tai kun osoittaa muille hyväksyvänsä heidät. Oppimismahdollisuuksien paranemiseen vaikuttaa myös se, että ottaa huomioon muiden työntekijöiden tunteet ja kutsuu muita mukaan toimintaan tai tarjoaa muille apua. Sosiaalisten taitojen merkitys oli kasvanut merkittävästi opiskelun alun jälkeen opiskelun loppua kohden.

Suoritusstrategioista toiminnallinen välttäminen oli yhteydessä oppimismahdollisuuksiin työpaikalla opiskelun lopussa. Jos väittämiä tulkitaan käänteisesti, voidaan sanoa, että opiskelijat kokivat oppimismahdollisuudet paremmiksi jos he vaikeiden tehtävien kohdalla jaksoivat yrittää enemmän, tai eivät vältelleet hankalia tilanteita. Työpaikalla vastuun ottamisen strategia lisäsi mahdollisuuksia oppimiseen työpaikalla erityisesti naisilla, joskin naisilla oppimismahdollisuuksia eniten selittivät sosiaaliset taidot. Heiskasen (1999, 38) mukaan oppimista, ajattelua ja osaamista koskevissa käsityksissä keskeistä ovat ihmisten väliset suhteet, kun he osallistuvat sosiaaliseen toimintaan. Käytännön toimissa sekä henkilöt että yhteisöt muovaavat itseään ja toisiaan. (Lave 1991, 67, 74; 1996, 6).

Tässä tutkimuksessa oppisopimusopiskelijoiden oppiajat vaihtelivat puolesta vuodesta kolmeen ja puoleen vuoteen. Opiskelumahdollisuuksien kehittymiseen tai muuttumiseen on siten erilaiset lähtökohdat riippuen muun muassa koulutuksen pituudesta. Koulutuksen pituudesta riippumatta tutkintotilaisuuksiin tai lopputyöhön liittyvät prosessit ovat kuitenkin kaikilla oppisopimusopiskelijoilla opiskelun loppupuolella samankaltaisia.

9.3 TYÖPAIKKAKOULUTTAJA JA OPISKELIJAN OPPIMISMAHDOLLISUUDET TYÖPAIKALLA

Työpaikkakouluttajan taustamuuttujiksi valittiin sukupuoli, ikä, kouluttajakokemus, peruskoulutus, työkokemus ja aikaisempi koulutus sekä yrityksen henkilöstömäärä. Työpaikkakouluttajan taustamuuttujista vain yrityksen henkilöstömäärällä oli yhteys työpaikkakouluttajan kokemaan opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa. Pienissä, alle 10 hengen yrityksissä, työskennelleiden työpaikkakouluttajien mukaan opiskelijan oppimismahdollisuudet työpaikalla olivat paremmat kuin suuremmissa yrityksissä työskennelleiden työpaikkakouluttajien mielestä. Tulos on samansuuntainen kuin opiskelijoilta saatu tulos. Oppisopimusopiskelijan ja työpaikkakouluttajan välinen suhde määrittynee eri tavoin yrityksen suuruuden mukaan. Vahervan (2005, 98) mukaan oppimisen ohjaajan (esim. työpaikkakouluttaja) tulisi saada oppija tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja mahdollisesti rajoittavat tekijät niitä kriittisesti reflektoimalla. Voidaan kysyä, kuinka hyvin suuret yritykset pystyvät vastaamaan tällaiseen haasteeseen. ”Kouluttajan on myös muistettava työnantajan tarpeet”, kuten eräs työpaikkakouluttaja painotti.

On luultavaa, että ammatillisen koulutuksen käyneet työpaikkakouluttajat ovat joutuneet pohtimaan työssä oppimiseen liittyviä tekijöitä aikoinaan omalla kohdallaan. Rauste-von Wright ym. (2003, 224) ajattelevat, että kouluttajan tehtävä on suunnata opiskelijan valikoiva tarkkaavaisuus eri tilanteissa tietoisesti prosessin eri aspekteihin eli yhtäältä korostaa ammatin vaatiman tieto- ja taitoperustan jatkuvaa

tarkentamista ja toisaalta auttaa häntä hahmottamaan työtään samalla kertaa sekä yhteiskuntaan kytkeytyväksi että hänen oman (valikoivan) toimintansa pohjalta toteutuvaksi. Työpaikkakouluttajan tehtävä opiskelijan ohjaajana ei ole helppo, mutta pienissä yrityksissä tilaisuuksia oppimiseen näyttäisi olevan enemmän tarjolla kuin suurissa yrityksissä.

Koulutuksen alussa työpaikkakouluttajat arvioivat opiskelijan oppimismahdollisuuksien olleen hieman paremmat kuin koulutuksen lopussa. Kaikilla työpaikkakouluttajan psykososiaalisilla taidoilla oli yhteys työpaikkakouluttajan kokeman opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla sekä koulutuksen alussa että lopussa. Työpaikkakouluttajien itsearvioimat sosiaaliset taidot olivat yhteydessä hänen arviointiinsa opiskelijan oppimismahdollisuuksista työpaikalla. Sosiaalisilla taidoilla viitattiin myös vuorovaikutustaitoihin.

Työpaikkakouluttajina toimineiden miesten itsearvioimat sosiaaliset taidot olivat yhteydessä heidän arvioimiinsa opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla koulutuksen alussa useammin kuin työpaikkakouluttajina toimineilla naisilla. Työpaikkakouluttajina toimineilla naisilla heidän itsearvioimansa sisäinen motivaatio oli kuitenkin tärkein tekijä heidän arvioimiinsa opiskelijan oppimismahdollisuuksiin. Voisiko työpaikkakouluttajina toimineiden naisten sitoutumisesta kouluttamiseen löytyä selitystä naiskouluttajien itsearvioiman hyvän motivaation merkityksellisyyteen? Ruohotien (2005, 31) mukaan uusi motivaatiotutkimus tunnustaa kollektiivisten odotusten merkityksen yksilön motivoitumiselle työhön ja onnistumiselle työssä.

Koulutuksen lopussa työpaikkakouluttajat arvioivat opiskelijan oppimismahdollisuuksia työpaikalla opiskelun päättymisvaiheessa, eivätkä oppimismahdollisuuksia koko koulutuksen ajalta. Työpaikkakouluttajan itsearvioimilla sosiaalisilla taidoilla oli suurin merkitys heidän arvioimiin opiskelijan oppimismahdollisuuksiin työpaikalla. Työpaikkakouluttajan käsitykset opiskelijan oppimismahdollisuuksista olivat yhteydessä työpaikkakouluttajan itsearvioimaan sisäiseen motivaatioon, erityisesti naiskouluttajilla. Näytti siltä, että varsinkin mieskouluttajat tarjosivat apuaan muille työkavereille ja osoittivat hyväksyvänsä heidät.

9.4 OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN MERKITYS OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMISELLE JA OPPIMISMAHDOLLISUUKSILLE TYÖPAIKALLA

Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ei ole vain opiskelijan itsensä tehtävä vaan myös työpaikkakouluttajalle ja muulle työyhteisölle kuuluva väline löytää työyhteisölle optimaalinen toimintamalli tuottavaan työhön. Oppimisen henkilökohtaistaminen on prosessi, joka jatkuu vielä koulutuksen jälkeenkin. Oppimismahdollisuudet työpaikalla määrittyvät paitsi teknisten ja fyysisten ympäristötekijöiden mukaan niin myös työpaikan ihmisten mukaan. Oppisopimusopiskelijan työpaikkakouluttajalla on opiskelijan oppimiseen liittyvissä kysymyksissä ensisijainen tehtävä mahdollistaa ja edistää opiskelijan oppimista. Millaisia muutoksia sitten opiskelijan oppimismahdollisuuksissa tapahtui oppisopimuskoulutuksen aikana yhtäältä opiskelijan itsensä arvioimana ja toisaalta työpaikkakouluttajan arvioimana?

Opiskelijat kokivat, että koulutuksen lopussa oppimisen henkilökohtaistamista oli enemmän kuin koulutuksen alussa, kun taas opiskelijoiden mukaan oppimismahdollisuudet työpaikalla vähenivät sekä koulutuksen puolivälissä että koulutuksen lopussa. Opiskelijat kokivat, että heidän psykososiaaliset taitonsa muuttuivat koulutuksen alkamisen jälkeen koulutuksen puoleen väliin mennessä niin, että opiskelijan itsetunto, oppimisstrategiat ja sisäinen motivaatio kasvoivat, mutta ulkoinen motivaatio väheni. Opiskelijan intresseissä, sosiaalisissa taidoissa, sosiaalisen tuen etsinnässä tai sosiaalisessa välttämisessä ei tapahtunut merkittäviä muutoksia koulutuksen aikana, kuten ei myöskään opiskelijoiden itsetunnossa, motivaatiossa, intresseissä, sosiaalisissa taidoissa tai oppimisstrategioissa opiskelun alun ja lopun välillä.

Työpaikkakouluttajat kokivat, että opiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla vähenivät opiskelun alun jälkeen koulutuksen edetessä. Kun sekä opiskelijat että työpaikkakouluttajat arvioivat oppimismahdollisuuksien vähenevän opiskelun kuluessa, on syytä tarkastella mitä työssä oppiminen oppisopimuksella pitää sisällään. Saako, kuten Rauste-von Wright ym. (2003, 215) kirjoittavat, ammatin opiskelu todellisuuden tilanteissa helposti arkista kokemusta painottavan leiman, kun taas teoria jää vain ”teoriaksi” (maailmankuvan sivurakenteeksi) sen sijaan, että se toimisi ammattityötä jäsentävänä viitekehyksenä myös todellisuuden toimintatilanteissa? Liittyvätkö työpaikkakouluttajien arviot opiskelijan oppimismahdollisuuksista puhtaasti työn oppimiseen vai kohdistuuko arvio koko koulutukseen käsittäen sekä teorian että käytännön?

Työpaikkakouluttajat arvioivat sosiaalisten taitojensa kasvaneen koulutuksen aloituksen jälkeen koulutuksen puolivälin mennessä, mutta laskeneen hieman koulutuksen loppua kohden. Samansuuntainen kehitys näytti olevan työpaikkakouluttajan itsetunnossa ja sisäisessä motivaatiossa. Ne olivat korkeimmillaan opiskelun puolivälissä. Työpaikkakouluttajan arvioissa oppimisstrategioistaan työpaikkakouluttajana tapahtui muutoksia sekä onnistumisen ennakoinnissa että toiminnallisessa välttämisessä. Se voisi tarkoittaa sitä, että työpaikkakouluttajat kokivat koulutuksen alkamisen jälkeen koulutuksen puoliväliin saakka epävarmuutta ohjaustehtävässään onnistumisessa, eivätkä odottaneet välttämättä pärjäävänsä siinä riittävän hyvin. Samaan aikaan he kuitenkin yrittivät tosissaan selvittää hankalat tilanteet, eivätkä luovuttaneet vaikeiden tehtävien edessä.

Tulokset osoittivat, että oppisopimusopiskelija kokee oppimisen henkilökohtaistamisen eri tavalla kuin hänen työpaikkakouluttajansa, ja että opiskelijan oppimismahdollisuudet näyttäytyvät eri tavoin opiskelijalle kuin työpaikkakouluttajalle. Oppisopimuksella oppiminen näyttää olevan prosessi, jonka alkaminen käynnistää sekä opiskelijassa että kouluttajassa muutoksen, joka vaikuttaa koko työyhteisön toimintaan ja käyttäytymiseen. Ongelmana näytti olevan sekä opiskelijoiden että työpaikkakouluttajien mielestä se, että teoria ja käytäntö kohtaavat huonosti. Työpaikkakouluttajat mainitsivat teorian toimivan, olevan hukassa, irrallaan käytännöstä tai vain mausteena koulutuksessa. Monet opiskelijat kokivat oppilaitoksen roolin teorian antajana olevan ”irrallinen saareke”. Tutkintotilaisuudet ja arvioinnit koettiin myös usein epäselvinä, joskin joillekin opiskelijoille arviointitilanne oli ollut ”valtaisa oppimiskokemus”.

10. Pohdinta

10.1 OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA TYÖPAIKKAKOHTAISTAMINEN

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää oppisopimusopiskelijan työssä oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla. Nämä kaksi tutkimuskohdetta näyttivät sijoittuvan varsin lähelle toisiaan ja muodostavan raamit käsitteelle työpaikkakohtaistaminen. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, millainen on tyypillinen pohjoiskarjalainen oppisopimusopiskelija ja pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttaja. Oppimisen henkilökohtaistamisen ja työpaikan opiskelumahdollisuuksien yhteyttä opiskelijan ja työpaikkakouluttajan demograafisiin taustatekijöihin ja psykososiaalisiin tekijöihin tutkittiin sekä määrällisillä että laadullisilla tutkimusmenetelmillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että Pohjois-Karjalassa oppisopimuksia tehdään (kuten muuallakin Suomessa) kaikenikäisille ja kaikissa maakunnan kunnissa. Oppisopimuksia tehdään yhtä paljon miehille kuin naisille. Tyypillinen oppisopimusopiskelija on yli 30-vuotias, jolla on vuosien työkokemus opiskeltavalta alalta ja usein suoritettuna jokin ammatillinen koulutus. Hän työskentelee keskisuuressa yrityksessä, josta hän aikanaan sai tiedon mahdollisuudesta kouluttautua lisää oppisopimuksella. Oppisopimusta käyttävät suuret yritykset kuten valtio, kunnat ja suuryritykset ja jo työssä olevat ihmiset. Alle 20-vuotiaita opiskelijoita on vain muutama prosentti. Suomessa oppisopimuskoulutukseen pääsevät ne nuoret ja aikuiset, jotka löytävät itselleen kouluttavan työnantajan, mutta useimmiten oppisopimustyöpaikka järjestyy työnantajan aloitteesta. Opiskelijoista viidennes oli tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa, joka tarkoittaa sitä, että Matteus-efekti toteutuu oppisopimuskoulutuksessakin: yhä koulutetummat hakeutuvat oppisopimuskoulutukseen ja toisaalta suomalainen oppisopimuskoulutus ei tunnu saavuttavan kouluttamattomia tai nuoria aikuisia.

Joissakin maissa on harkittu sitä, että erityisryhmille voidaan järjestää oppisopimuskoulutusta niin, että se on tavoitteiltaan ”kevyempi” kuin varsinainen perustutkinto. Oppisopimuskoulutukseen valmentavia ohjelmia on myös olemassa. Suomessakin on erilaisia kokeiluja, joissa pyritään yhdistämään esimerkiksi työpa-

jatoiminta ja oppisopimuskoulutus. Näitä kokeiluja tulee jatkaa ja kehittää uusia malleja. (Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 65).

Perinteinen sukupuolten välinen ammattirakenne näyttää jatkuvan koulutusaloittain, sillä tekniikan alan opiskelijat ovat lähes kaikki miehiä ja sosiaali- ja terveysalan opiskelijat naisia. Erikoisammattitutkintojen pieni määrä Pohjois-Karjalassa verrattuna muuhun Suomeen on vaikeasti tulkittavissa. Erikoisammattitutkinnot ovat mestaritason tutkintoja ja edellyttävät pitkää työkokemusta, jota oppisopimusopiskelijoilla on. Kiivas työtahti työpaikoilla on Eteläpellon (2006, 282) mukaan lisääntynyt. Tässä voi olla yksi selitys sille, että ammattitaitoiset työntekijät eivät pysty aloittamaan erikoisopintoja työn ohessa, mutta Pohjois-Karjalassa täytyy olla muitakin selittäjiä erikoisammattitutkintojen vähäiselle määrälle. Näyttäisi siltä, että koulutus ja tutkinto ovat oppisopimuksessa oma erityinen polkunsa hieman irrallaan työn tekemisestä.

Pohjoiskarjalainen työpaikkakouluttaja on 40-vuotias hyvin koulutettu alansa ammattilainen, jolla on ammatillinen koulutus ja yli kymmenen vuoden alan työkokemus useimmiten suurissa yrityksissä. Työpaikkakouluttajien elämänkokemus, työkokemus ja koulutushistoria antavat olettaa, että heillä on hyvät edellytykset toimia oppisopimusopiskelijan työpaikkakouluttajana. Vain harvoilla työpaikkakouluttajilla on kuitenkin varsinaista kouluttajakoulutusta oppisopimusopiskelijan kouluttamiseen tai ohjaukseen. Heillä ei ole myöskään halukkuutta kouluttautua erikseen työpaikkakouluttajiksi. Tämä voi kertoa siitä, että työpaikoilta saattaa olla vaikea irrottautua koulutukseen tai siitä, että kouluttajakoulutus ei ole sisällöltään tai struktuuriltaan sopivaa. Kouluttajakokemusta työpaikkakouluttajilla saattaa olla toisaalta muutakin kuin oppisopimuskouluttajakokemusta, kuten ammatillisten oppilaitosten työssäoppimisjaksojen kouluttajina toimimista. Pedagogisia ohjaustaitoja on voitu myös hankkia aikaisemman koulutuksen yhteydessä.

Oppisopimusopiskelijan taustatekijöistä sukupuolella, iällä, työkokemuksella tai aikaisemmalla koulutuksella ei ollut yhteyttä opiskelijan kokemaan oppimisen henkilökohtaistamiseen tai työpaikan oppimismahdollisuuksiin. Collinin (2005, 104) tutkimuksissa sitä vastoin todettiin aikaisemmilla työkokemuksilla olleen perustavanlaatuinen merkitys työlle ja oppimiselle. Collinin tutkimuksessa aikaisempien työkokemusten havaittiin olevan (narratiivisen analyysin avulla mitattuna) tärkeitä jokapäiväisten sosiaalisten suhteiden hoidossa. Tässä tutkimuksessa työkokemusta mitattiin toisin, vain määrällisesti työvuosina. Toisaalta tulosta on tarkasteltava sen suhteen, että yhteyttä tutkittiin oppimiseen ja oppimismahdollisuuksiin eikä työkäytäntöjen sosiaalisiin prosesseihin.

Oppimisen henkilökohtaistamisen onnistumiseen liittyviä tekijöitä on etsittävä muualta kuin taustatekijöistä, kuten myös työpaikan oppimismahdollisuuksia selittäviä tekijöitä. Tällöin on kuitenkin huomattava, että henkilökohtaistaminen on vaikea käsite. Erään opiskelijan kommentti opiskelun lopussa kuvaa tätä hyvin: ”opso on paras tapa opiskella; en tajunnut ollenkaan, miten henkilökohtaistaminen liittyy mihinkään muuhun kuin alkukartoitukseen. En siis hahmota, missä henkilökohtaistaminen oikeasti näkyy, ohjausta olisi saanut olla enemmän”. Kommentti kertoo myös siitä, että ohjaus ja koulutus sekä käsitteiden määrittely työpaikoilla ovat tärkeitä aikuisopiskelussa ja erityisesti henkilökohtaistamiseen liittyvissä tekijöissä.

Koska työttömänä opiskelunsa aloittaneet kokivat oppimisen henkilökohtaistamisen onnistuneen paremmin opiskelun alussa kuin jo työssä olleet opiskelijat, niin voidaan olettaa, että työssä olleille oppimisen henkilökohtaistamisella on eri merkitys kuin työttömille. Työttömänä opiskelunsa aloittaneet joutunevat käsittelemään yleensä oppimista tarkemmin ja perusteellisemmin kuin työnsä jo osaavat opiskelijat. Pitkään jo työssä ollut opiskelija totesi, että oppimisen henkilökohtaistamista ei alussa otettu mitenkään esille. ”Mutta ei tarvinnutkaan. Tuntui paremmalta lähteä tasaiselta, puhtaalta pöydältä; menneisyys on mitä on – siis alussa”.

Pienissä yrityksissä oppimisen henkilökohtaistamista tapahtui enemmän kuin suurissa yrityksissä sekä opiskelijoiden että työpaikkakouluttajien mielestä. Pienissä yrityksissä koulutuksen suunnitteluun tai henkilökohtaisen opiskeluohjelman laatimiseen näytettäisiin käytettävän enemmän aikaa ja puhetta kuin suurissa yrityksissä. Onko pienissä yrityksissä työtahti tai tuloksen tekeminen erilaista kuin suurissa yrityksissä? ”Työnantajaa ei oikeasti kiinnosta mikään muu kuin se, että teet tulosta”, totesi eräs suurehkon yrityksen opiskelija opiskelun lopussa. Monet opiskelijat kokivat palautteen antamisen ja keskustelun hyvin tärkeänä oppimisen henkilökohtaistamisessa. Naisvaltaisella sosiaali- ja terveysalan opiskelijoilla oppimisen henkilökohtaistaminen onnistui hieman paremmin kuin muilla koulutusaloilla. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat osallistuivat koulutuksensa rakenteluun muita opiskelijoita aktiivisemmin ja kokivat oppimisen henkilökohtaistamista koulutuksen alussa eniten.

Opiskelijoiden mielestä oppimisen henkilökohtaistamista tapahtuu enemmän opiskelun lopussa kuin opiskelun alussa. Oppimisen henkilökohtaistamisen määrittelyssä korostettiin koulutuksen suunnittelua ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman osuutta työssä oppimisen henkilökohtaistamiseen. Opiskelijan elämäntilanne, oppimisedellytykset ja ammattitaitovaatimukset näyttävät olevan enemmän mukana keskusteluissa opiskelun loppupuolella kuin opiskelun alussa. Kun opiskelijan itsetunto, ulkoinen motivaatio, osa oppimisstrategioista ja opiskeluintressit pysyivät lähes muuttumattomina koulutuksen aikana, niin oppimisen henkilökohtaistamisen onnistuminen koulutuksen lopussa selittynee muilla tekijöillä. Tutkinnon perusteet ovat usein opiskelijalle hitaasti avautuvia ja tulos oppimisen henkilökohtaistamisen parantumisesta opiskelun loppua kohden saattaa kertoa siitä, että tutkinnon perusteet ymmärretään opiskelun loppupuolella jo paremmin. Tutkintotilaisuudet asettuvat usein opiskelun loppupuolelle ja on perusteltua olettaa, että opiskelijan edellytyksistä tutkinnon saavuttamiseksi on keskusteltu enemmän opiskelun loppuvaiheessa. Opiskelijoiden mukaan heidän elämäntilanteensa on otettu hyvin huomioon myös koulutuksen loppuvaiheessa.

Kun opiskelijat kokivat vaikeuksia koulutuksen suunnittelun tai henkilökohtaisen opiskeluohjelmansa suhteen koulutuksen alussa, he halusivat jutella siitä toisten kanssa ja olivat valmiita toimimaan ryhmässä. Koulutuksen lopussa opiskelijat olivat oppineet keskustelemaan koulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja olivat kiinnostuneita ja motivoituneita oppimaan. Opiskelijoiden motivaatio oli lisääntynyt opiskelun loppua kohden ja tavoite saada tutkinto tai saattaa koulutus loppuun oli kasvanut. Vuorovaikutustaidoilla oli tässäkin suuri merkitys. Collinin (2005, 106) mukaan työssä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus eri tasoilla on samalla sekä työssä oppimisen väline että oppimisen kohde.

Opiskelijoiden mielestä oppimismahdollisuuksia työpaikalla oli enemmän opiskelun alussa kuin opiskelun lopussa. Opiskelijat kokivat, että ongelmatilanteissa oli parasta jutella toisten kanssa ja pyytää toisilta tukea. Erityisesti miehet kokivat näin. Naisilla sisäisellä motivaatiolla oli erityinen merkitys oppimismahdollisuuksiin. Hyvät vuorovaikutustaidot näyttävät antavan mahdollisuuksia työssä oppimiselle, sillä sosiaalisten taitojen merkitys oli alussa suuri ja kasvoi opiskelun loppua kohden. Koulutuksen lopussa opiskelija näki oppimismahdollisuudet hyvinä, koska halu valmistua oli suuri. On todennäköistä, että oppimismahdollisuuksia painotetaan enemmän koulutuksen alussa ja opiskelija saa varsin nopeasti riittävät resurssit tasavertaisena ja ”jo oppineena” työntekijänä muiden joukossa. Oppimismahdollisuudet näyttävät muuttuvan oppisopimuskoulutuksen aikana varsin nopeasti työssä tekemisen hallinnaksi.

Opiskelijoiden hyvät palautteet työssä oppimisestaan kertoivat onnistuneesta koulutuspaikan valinnasta, mutta opiskelun alkuvaiheen monet keskeiset käsitteet, kuten HOPS, tutkintotilaisuudet, tutkintotavoitteisuus, oppiminen tai arviointikäytännöt tuntuivat olevan vielä melko jäsentymättömiä. Aikuisten asema opiskelijana näytti olevan oppisopimussuhteen alussa hieman epäselvä. Varsin usein koulutus yhdistettiin oppilaitoksessa annettavaan opetukseen, eikä työssä oppimista mielletty koulutukseksi.

Opiskelijoiden tavoin työpaikkakouluttajatkin arvioivat opiskelijan oppimismahdollisuuksien olleen koulutuksen alussa hieman paremmat kuin koulutuksen lopussa. Oppimismahdollisuuksien vähenemiseen on varmaan useita syitä. Moni kouluttaja koki, että teorian merkitys jäi epäselväksi sekä heille itselleen että opiskelijoille; ”teoria ja käytäntö kohtasivat huonosti” ja ”näytöt, arvioinnit ja teoria tuntuvat olevan irrallaan käytännöstä”. Tällaiset näkemykset sijoittuvat opiskelun loppupuolelle ja selittävät oppimismahdollisuuksiin liittyvää kritiikkiä, mutta kertovat ennen muuta siitä, että tutkintotilaisuuksiin ja arviointiin näyttää liittyvän paljon epäselvyyksiä. Oppimismahdollisuuksien vähenemiseen saattaa olla myös syynä ajan puute: ”ei ole aikaa käydä läpi asioita, ohjata opiskelijaa”, kuten eräs työpaikkakouluttaja kertoi. Voidaan myös kysyä, mitä merkitsee työpaikkakouluttajan roolin muuttuminen koulutuksen aikana. Ohjausta tapahtuu paljon alussa, mutta kun se koulutuksen lopussa vähenee, niin väheneekö myös muu vuorovaikutus ja keskustelu, jota aikuinen opiskelija kuitenkin tuntuu tarvitsevan?

Työpaikkakouluttajat kokivat, että myös opiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen väheni opiskelun alun jälkeen koulutuksen edetessä. Työpaikkakouluttajan muuttuva rooli (”kriittinen ystävä, tutor, ohjaaja, mahdollisuuksien antaja, kannustaja, sivustaseuraaja, työkaveri, tukena taustalla”) on todennäköisesti yhtenä selittäjänä tällekin tulokselle. Työpaikkakouluttajat ajattelivat, että opiskelijan tulo työyhteisöön alkoi näkyä yleisessä oppimisajattelussa työpaikalla niin, että nyt ”oppimisen kulttuuri on levinnyt” ja ”nyt tehdään paljon yhdessä”. Työpaikkakouluttajat linkittävät henkilökohtaistamisen opiskelijan itsetuntoon ja pitävät sitä tärkeänä asiana oppimiselle: ”kokemuksellinen oppiminen ja vuorovaikutus työnteossa tuovat varmuutta ja itsetunto vahvistuu sekä opiskelijalla että kouluttajalla”.

Työpaikkakouluttajan itsearvioimat sosiaaliset taidot olivat yhteydessä hänen arviointiinsa opiskelijan oppimismahdollisuuksista työpaikalla koulutuksen alussa kaikilla työpaikkakouluttajilla, erityisesti miehillä. Työpaikkakouluttajina toimineiden

naisten itsearvioima sisäisen motivaatio oli yhteydessä heidän arviointiinsa opiskelijoiden oppimismahdollisuuksista. Työpaikkakouluttajat olivat koulutuksen alkamisen jälkeen koulutuksen puoliväliin saakka epävarmoja ohjaustehtävässään onnistumisessa eivätkä odottaneet usein pärjäävänsä siinä. Samaan aikaan he kuitenkin yrittivät tosissaan selvittää hankalat tilanteet, eivätkä luovuttaneet vaikeiden tehtävien edessä. Heidän itsetuntonsa ja sisäinen motivaationsa kasvoivat. Työpaikkakouluttajan itsearvioimat sosiaaliset taidot kasvoivat merkittävästi koulutuksen alun jälkeen, mutta koulutuksen lopussa sosiaaliset taidot palasivat koulutuksen alun tasolle. Näyttää siltä, että sekä opiskelija että työpaikkakouluttaja tekevät paljon töitä koulutuksen eteen opiskelun alussa ja sitoutuminen on molemminpuolista. Myöhemmin koulutuksen aikana koulutus on enemmän työtä kuin opiskelua ja oppimista.

Oppimisen henkilökohtaistamisessa tapahtui muutoksia heti koulutuksen alun jälkeen opiskelun puoliväliin asti niin, että opiskelija koki oppimisen henkilökohtaistamisen onnistuvan koko ajan paremmin. Opiskelijan kanssa tehtiin heti opiskelun alussa henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa yhtenä osana oli työpaikkakohtainen työssä oppimisen suunnitelma. Opiskelija pystyi vaikuttamaan koulutuksensa suunnitteluun opiskelun alussa ja koki oppimisen henkilökohtaistamisen tässä mielessä onnistuneeksi. Kun opiskelija koki samanaikaisesti oppimismahdollisuuksien vähenevän työpaikalla koulutuksen edetessä, on syytä pohtia millainen ristiriita oppimisen ja työn tekemisen välille mahdollisesti syntyy. Oppimismahdollisuuksia voisi kenties parantaa jos henkilökohtaistamisen yhteydessä käsiteltäisiin myös työpaikkakohtaistamista. Se voisi tarkoittaa käytännössä sitä, mistä sekä opiskelijat että työpaikkakouluttajat mainitsivat: ”kaiken a ja o on vuorovaikutteisuus”, ”vapauden ja yhteisöllisyyden korostaminen työpaikalla”, ”itsetunto kasvaa vähitellen kun saat palautetta”, ”kokemuksellinen oppiminen ja vuorovaikutus työn teossa tuovat varmuutta”.

Tässä pitkittäistutkimuksessa seurattiin pohjoiskarjalaisia oppisopimusopiskelijoita opiskelun aloittamisesta opiskelun loppuun saakka. Oppisopimusopiskelijat ja työpaikkakouluttajat vastasivat tutkimuslomakkeisiin kolme kertaa: opiskelun alussa, opiskelun puolessa välissä ja opiskelun lopussa. Pisimmillään oppisopimukset kestivät yli kolme vuotta. Pohjoiskarjalaisen oppisopimusopiskelijan profiilia verrattiin kahden muun yhtä suuren oppisopimuskeskuksen opiskelijan profiiliin, eikä merkittäviä eroja löytynyt demograafisten taustamuuttujien suhteen. Verrattaessa pienten ja suurten oppisopimuskeskusten toiminnasta kertovia tilastolukuja, havaittiin erojen olevan melko vähäisiä. Saatujen tulosten perusteella voidaan arvioida, että Pohjois-Karjalassa järjestetyn oppisopimuskoulutuksen demograafiset ja rakenteelliset tekijät ovat samankaltaisia kuin muualla Suomessa. Kuinka hyvin saadut tulokset oppimisen henkilökohtaistamisesta tai työpaikkojen oppimismahdollisuuksista ovat yleistettävissä suomalaiseen oppisopimuskoulutukseen? Vaikka oppisopimuskoulutuksen perusperiaatteet ovat samanlaisia kaikissa oppisopimuskeskuksissa, niin koulutuksenjärjestäjät rakentanevat oppisopimusta eri tavoin riippuen paikallisesta koulutuskulttuurista, infrastruktuurista tai toimintatavoista. Tässä tutkimuksessa oppisopimukseen liittyvä oppimisen kulttuuri nousi hyvin esille ja lienee erilaisina versioina olemassa muuallakin Suomessa vahvistamassa työssä oppimista ja oppimisen henkilökohtaistamista.

Pitkittäistutkimuksen etuna on mahdollisuus seurata sekä ilmiöiden tasoa että muutosta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin yhtäältä oppisopimusopiskelijan työssä oppimisen henkilökohtaistamista ja toisaalta oppimismahdollisuuksia työpaikalla. Ilmiöinä ne menevät osittain päällekkäin toistensa kanssa. Tutkimusten tulosten mukaan opiskelijat kokivat oppimisen henkilökohtaistamisen kasvaneen, mutta oppimismahdollisuuksien työpaikalla sen sijaan vähentyneen koulutuksen aikana. Tulosta voidaan tulkita niin, että opiskelijalla on mahdollisuus henkilökohtaistaa oppimistaan koko koulutuksen ajan, vaikka hänen oppimismahdollisuutensa vähenevätkin opiskelun loppua kohden mentäessä. Opiskelija on mitä ilmeisimmin jo oppinut ”talon tavoille”.

Pitkittäistutkimuksien haasteena on aineistojen koossa pitäminen ja kadon minimointi. Tämän pitkittäistutkimuksen eri vaiheissa korostettiin opiskelijoille ja työpaikkakouluttajille tutkimuksen tärkeyttä oppisopimustoiminnan käytänteiden selvittämiseksi ja tutkimuksen merkitystä oppisopimuskoulutuksen kehittämiseksi. Oppisopimusopiskelijat vastasivat kyselyyn varsin aktiivisesti koulutuksen alussa, mutta koulutuksen loppupuolella vastausinto hieman hiipui. Yhteistyö oppisopimuskeskuksen henkilökunnan kanssa toimi erinomaisesti ja tästäkin syystä kadon minimointi onnistui hyvin. Suomalaisen oppisopimuskoulutuksen rakenne, sisältö ja menetelmät tuntuvat palvelevan hyvin erityisesti suuria yrityksiä ja oppisopimuskoulutus ammatillisen koulutuksen antajana tuntuu onnistuneen tehtävässään hyvin.

Oppisopimusopiskelijan työpaikka oppimisympäristönä on opiskelijoiden mielestä hyvä, kun tulee hyväksytyksi yhteisön tasavertaiseksi jäseneksi ja työntekijäksi. Vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot työpaikalla takaavat työssä oppimisen, mutta se ei tule ilmaiseksi. ”Yhteisöllisyyttä on jouduttu porukalla opettelemaan”. ”Oppimisen henkilökohtaistamisen tekee opiskelija itse, on oltava aktiivinen, vaatimattomuus ei kaunista”. Oppimisen henkilökohtaistaminen tuntuu olevan pitkä prosessi, jossa työpaikan yhteisölliset tekijät tuntuvat olevan keskeisiä. Opiskelijoiden mielestä hyvä työympäristö syntyy hyvästä työyhteisöstä, työryhmästä, vapaudesta ja itsenäisyydestä. Näyttäisi siltä, että työpaikka rakentuu hyväksi oppimisympäristöksi ennen kaikkea työpaikalla olevien ihmisten tekeminä ja työpaikkakohtaistaminen on avain henkilökohtaistamiseen ja mahdollistaa oppimisen työpaikalla.

10.2 OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN HAASTEET

Oppisopimusopiskelijat olivat halukkaita hankkimaan itselleen ammatin tai lisäkoulutusta oppisopimuksella ja kokivat oppimismahdollisuudet melko hyviksi työpaikoilla. Kaikki opiskelijat ilmoittivat, että olivat juuri sillä alalla, jota todella haluavat opiskella. Oppisopimusta käyttävät suuret yritykset, vaikka oppisopimukselle olisi tilaus pienissäkin yrityksissä ja nuorille työntekijöille, joiden saaminen oppisopimuksen käyttäjiksi tullee olemaan suuri haaste koulutuksen järjestäjille. Toisena haasteena ovat ne yleissivistävästä koulutuksesta suoraan työhön menneet nuoret, jotka tarvitsevat myös tutkinnon, jonka hankkiminen oppisopimuksella olisi mahdollista ja opiskelijan, yrityksen ja yhteiskunnan kannalta edullista. Tässä voitaisiin ottaa mallia hyvistä eurooppalaisista malleista, kuten Vartiainen ja Viinisalo

(Oppisopimuskoulutus Euroopassa 2009, 65) kirjoittavat. Perinteisissä oppisopimusmaissa on paneuduttu oppisopimuspaikkojen saamiseen yrityksissä erityisesti nuorille ja syrjäytymisvaarassa oleville. On ilmeistä, että oppisopimuspaikkojen löytäminen varsinkin erityisryhmille (Suomessa myös nuoret) edellyttää hakevaa toimintaa. Tässä voitaisiin käyttää hyväksi esimerkiksi entisiä toimitusjohtajia oppisopimuskoulutuksen lähettiläinä kuten esimerkiksi Sveitsissä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa työpaikkakouluttajat ovat hyvin koulutettuja, motivoituneita ja sosiaalisesti taitavia ohjaajia oppisopimusopiskelijoille. Ajan löytäminen ohjaukselle tuntuu kuitenkin olevan ongelmallista. Haastetta oppisopimuskeskukselle on siinä, että alle kymmenen prosenttia työpaikkakouluttajista oli käynyt kouluttajakoulutuksen. Suomessa työpaikkakouluttajana voi toimia ilman koulutusta toisin kuin muissa Euroopan maissa, joissa työpaikkakouluttajalla on oltava oman alansa erikoisammattitutkinto. Vaikka oppisopimusopiskelijoiden työpaikkakouluttajat eivät ole käyneet kouluttajakoulutusta, heillä tuntuu olevan hyvä pragmaattinen taito toimia opiskelijoiden ohjaajina ja kouluttajina. Koulutuksenjärjestäjän haasteena on saada järjestettyä kouluttajakoulutus sellaiseksi, että se palvelee sekä oppisopimuskoulutusta että mahdollistaa yritysten yhtäaikaisen koulutuksellisen ja tuotannollisen tehtävän.

Oppisopimukseen kuuluvasta tietopuolisesta opetuksesta vastaa yleensä oppilaitos, jossa opiskellaan myös samoja tutkintoja kuin oppisopimuksella mutta oppilaitosmaisesti. Koulutusjärjestelmät ovat kuitenkin varsin erilaiset oppisopimuksessa ja ammatillisessa oppilaitoksessa. Määtän (2007) ja Viinisalon (2008) mukaan oppisopimuskoulutuksen konteksti rakentuu työpaikan kontekstista ja oppilaitoksen kontekstista, joiden kielet yhdistämällä muodostuu oppisopimuskoulutuksen kieli. Erot näiden kahden koulutusmuodon välillä ovat suuret. Oppilaitoksen yleinen ja irrallinen teoriatieto ei saavuta oppisopimuksen käyttöteoriaa tai oppilaan opettajalle tehty näytetyö ei vastaa oppisopimusopiskelijan asiakkaalle antamaa palvelua. Oppilaitosten mahdollisuudet nopeasyklisiin muutoksiin ovat rajalliset kun taas oppisopimuskoulutuksen laatu ja koulutusmäärät seuraavat viiveettömästi muuttuvaa työelämää.

Haasteena oppisopimukselle on löytää yhteinen kieli oppilaitoksen kanssa. Oppisopimuksessa teorian ja käytännön välinen raja on aina ollut leveä ja syvä ja olemukseltaan erilainen kuin institutionaalisessa koulujärjestelmässä. Haaste kohdistuu myös oppilaitoksille, jotka joutuvat edelleen kohtaamaan teoriaa vierastavia opiskelijoita: ”töissä pärjään, mutta koulunpenkille en lähde” tai ”laitokseen en enää mene”. Vaikka Collin (2005, 109) todetessaan, että formaalin koulutuksen ja työssä oppimisen integrointi tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää, ei puhunut oppisopimuksesta, niin toteamus sopii hyvin oppisopimustyöpaikan ja teoriaopetuksesta vastaavan oppilaitoksen väliseksi toimintaohjeeksi. Vartiainen & Viinisalo kirjoittavat (2009, 67), että kaikissa selvityksessä käsitellyissä maissa kiinnitetään huomiota työssä oppimisen ja tietopuolisen koulutuksen koordinaatioon. Suomessa olisi aloitettava toimenpiteet oppisopimuskoulutuksen pedagogiikan kehittämiseksi.

Työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisin vastaaminen on oppisopimuskoulutuksella mahdollista ja normaalia oppisopimuksen perustoimintaa, mutta se miten työpaikoilta löytyy pedagogista osaamista tai aikaa sen opiskeluun, on haaste oppisopimuskeskuksille. Työssä oppimisessa on keskeinen kysymys se, löytyykö oppisopi-

mustyöpaikoista sellaisia oppimisympäristöjä, joissa huomioidaan sekä opiskelijan että yrityksen tarpeet. Opiskelijan oppimiseen liittyvien erityistarpeiden kartoittaminen hyödyttäisi paitsi opiskelijaa niin myös työpaikoilla tapahtuvaa oppimisen ohjaamista. Erityispedagogiikalla voisi olla annettavaa oppisopimuskoulutuksen tietopuolisen opetuksen ja työssä tapahtuvan opetuksen rajapinnassa. Eräs tärkeimpiä oppimisympäristön tekijöitä on työpaikalla annettava ohjaus ja koulutus. Työpaikkakouluttajan merkitys oppimisen mahdollistajana koulutuksen kaikissa vaiheissa on ilmeisen suuri. Opiskelun pedagogisia elementtejä on tarkasteltava kaikissa työssä oppimisen vaiheissa, mutta erityisesti koulutuksen alussa työpaikkakouluttajan ja työyhteisön taito ottaa opiskelija työyhteisön jäseneksi on ratkaisevaa oppimisen kannalta. Tässä tutkimuksessa oli itseohjautuviakin opiskelijoita, jotka eivät juuri "tarvinneet" työpaikkakouluttajaa mutta useat opiskelijat näkivät ohjauksen välttämättömäksi. Työpaikkakouluttajalla näyttää olevan monta roolia ja ohjaustarve vaihtelee suuresti. Oppimiseen ja ohjaukseen liittyvien yksilöllisten toimintamallien kehittäminen on suuri haaste sekä työpaikoille että koulutuksen järjestäjille.

10.3 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET

Ammatillista koulutusta ja toisen asteen koulutusta on tutkittu jonkin verran, mutta oppisopimuskoulutuksesta tiedetään hyvin vähän. Peruskoulun jälkeinen siirtymävaihe on ollut otollinen tutkimuskohde tutkia lukiolaisia tai ammattiopistolaisia ryhmänä ja yhtä aikaa aloittavina ja lopettavina luokkina. Suomalaiset oppisopimusopiskelijat ovat sitä vastoin aikuisia ja aloittaneet opiskelunsa työpaikoillaan yksittäisinä opiskelijoina ilman yhtenäistä aloituspäivää. He kuitenkin suorittavat samoja ammatillisia tutkintoja kuin ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret ja jokaiselle oppisopimusopiskelijalle tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja henkilökohtaistamissuunnitelma.

Henkilökohtaistamisesta tai oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa tutkimustietoa ei juuri löydy. Oppisopimuskoulutus on Suomessa virallisesti tasa-arvoinen ja vaihtoehtoinen ammatillisen koulutuksen muoto, joka voisi olla myös nuorten kouluttautumisväylä, mutta ei ole sellaiseksi muodostunut. Nuoria työttömiä on huolestuttavan paljon ja oppisopimuskoulutus järjestelmänä on olemassa heitäkin varten. Viinisalo (2008, 149–151) toteaakin, että nuorten työttömyydellä on kansantaloudellista merkitystä. Esimerkiksi kansainvälisen työjärjestön ILO:n tekemän arvion mukaan kehittyneiden maiden kansantuote voisi nousta 4,3–6,8 prosenttia, jos työttöminä olevien nuorten potentiaali saataisiin työelämän käyttöön. Nuorten työllistymisen esteitä oppisopimukseen tulisi tutkia paitsi koulutuksen järjestäjien näkökulmasta, niin myös koulutuspoliittisena ilmiönä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä oppisopimusopiskelijan ja hänen työpaikkakouluttajansa profiiliin, jotta saataisiin käsitys millainen on tyypillinen suomalainen oppisopimusopiskelija ja työpaikkakouluttaja. Toisena tarkoituksena oli perehtyä opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamiseen ja oppimismahdollisuuksiin työpaikalla, joita tarkasteltiin tässä tutkimuksessa myös psykososiaalisten tekijöiden välisten yhteyksien kautta. Työpaikoilla kouluttaudutaan nykyisin yhä enem-

män, ja informaali koulutus on saanut tukea sekä työnantajilta että opiskelijoilta. Oppisopimuskoulutuksen historia on osoittanut, että työpaikoilla tapahtuva oppiminen on ollut tehokasta ja se sopii sekä nuorille että aikuisille. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on kädessään vuosisatoja vanha, hyväksi todettu työkalu, joka on osoittanut erinomaisuutensa ammatillisen koulutuksen antajana, mutta kuinka koulutuksenjärjestäjät pystyvät annetun mahdollisuuden käyttämään? Tämä tutkimus toi selkeästi esiin sen, että työssä oppimiseen ollaan tyytyväisiä ja että työssä opitaan.

Henkilökohtaistamisen erityispedagoginen funktio tässä tutkimuksessa on se, että jokainen työpaikka on erilainen oppimisympäristönä ja ammatillisen osaamisen käsitteellistäminen ja opettaminen vaativat erityistä pedagogisointia. Opiskelija voi opiskella useassa eri työpaikassa yhtä tutkintoa suorittaessaan ja mikään työpaikka ei ole rakennettu oppimisympäristöksi. Tämä asettaa opetuksen pedagogisoinnille todellisen haasteen. Erityiskasvatuksellinen osaaminen tarkoittaa oppisopimuskoulutuksessa työyhteisössä vallitsevien oppimiskäytäntöjen kehittämistä. Sekä nuorten että aikuisten oppimisen esteiden poistaminen työpaikoilla on haaste työyhteisölle, koulutuksen järjestäjille ja teoriasta vastaavalle oppilaitokselle. Tulevissa tutkimuksissa voisi olla hyödyllistä tutkia työpaikan struktuureja ja yhteisöllisiä tekijöitä erilaisten vuorovaikutuksellisten tekijöiden näkökulmasta. Erityisopetuksen statuksella opiskelevia oppisopimusopiskelijoita oli tässä tutkimusjoukossa yksi kun syyskuussa 2011 Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskuksessa oli 20 erityisopiskelijaa. Perinteiselle erityispedagogiselle tutkimukselle näyttäisi olevan mahdollisuuksia myös oppisopimuskoulutuksen alueella.

Tällä tutkimuksella on merkitystä oppisopimuskoulutuksen tärkeimpien tekijöiden, opiskelijan, työpaikkakouluttajan ja työpaikkojen kuvaamisessa. Henkilökohtaistaminen ja työpaikkakohtaistaminen ovat jo vakiintuneita käsitteitä oppisopimuskoulutuksessa työskenteleville, mutta oppisopimuskoulutuksen henkilökohtaistamisen määrittelyä olisi syytä tutkia myös muista näkökulmista, kuten työnantajan, opiskelijan tai koulutuksenjärjestäjien kannalta. Oppisopimuskoulutus on työsopimussuhteessa tapahtuvaa koulutusta, jossa palkanmaksu ja tuotannossa mukana oleminen tekevät oppimistapahtumasta ainutlaatuisen ja erityisen. Viinisalo (2008, 142) toteaa, että oppisopimuskoulutus on niin tutkimuksen kuin myös koulutuspolitiikan ohjauksen kohteena vaikeasti avautuva, koska se sijoittuu ammatillisen koulutuksen, yritysten henkilöstökoulutuksen sekä elinkeino- ja työllisyyspolitiikan alueille.

Pienillä yrityksillä näyttää olevan taloudellisia vaikeuksia palkata oppisopimusopiskelijaa. Pienillä yrityksillä näyttäisi olevan kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella paremmat mahdollisuudet opiskelijan oppimisen henkilökohtaistamiseen. Suuremman koulutuskorvauksen maksaminen pienille yrityksille voisi avata mahdollisuuksia oppisopimuksien syntymiselle, mutta myös muita keinoja tilanteen parantamiseksi tulisi tutkia. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppisopimuskoulutuksessa on monia muitakin kehittämisen alueita. Tällaisia tutkimus- ja kehittämiskohteita voisivat olla esimerkiksi kouluttajakoulutuksen kehittäminen ja kohdentaminen pienyrityksiin tai työllisyys- ja koulutuspolitiikan uudelleenarvioiminen oppisopimuksen näkökulmasta. Tulokset osoittivat myös, että henkilökohtaistaminen on hyvä instrumentti, joka toimi erityisen hyvin niille, jotka aloittivat oppisopimuksen työttömänä. Opiskelijat kokivat, että oppimismahdollisuudet työpaikoilla

olivat hyvät ja toimivat kun heillä oli motivaatiota ja he olivat sosiaalisesti aktiivisia. Oppisopimustoiminnan kehittämisen kannalta tämä voisi merkitä sitä, että opiskelun alussa poistetaan työpaikoilta osallistumisen esteitä ja työpaikkakohtaistamisella motivoidaan työntekijä oppijaksi.

Suomalainen oppisopimuskoulutusjärjestelmä on maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen mahdollistaessaan koulutuksen kaikenikäisille ja kaikkiin ammatteihin tai työtehtäviin joko tutkintotavoitteisesti, osatutkintoina tai lisäkoulutuksena tutkintoon johtamattomana koulutuksena. Mahdollisuudet laajenevat, kun akateemisten opintojen suorittamista oppisopimuksella on jo alettu suunnitella. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden ja kouluttajien kokemukset oppisopimuksesta ovat hyvät ja yrityksillä on mahdollisuus saada haluamaansa koulutusta. Oppisopimusopiskelijan työssä oppiminen tulisikin nähdä koulutukseksi, vaikka opiskelijat itsekin näyttävät välillä unohtavan tämän. Viinisalo (2008) on todennut, että työ, oppiminen ja koulutus pitäisi nivoa yhdeksi kokonaisuudeksi niin, että työ ja oppiminen on jatkuva prosessi. Työpaikkakohtaistaminen on tärkeimpiä tehtäviä koulutuksen alussa. Yritys oppii sen avulla ottamaan käyttöön omaa koulutuksellista potentiaaliaan. Tämä vahvistaa niitä sisäisiä prosesseja yrityksessä, jotka tuottavat uutta tietoa ja oppimista myös virallisen koulutuksen ulkopuolella. Oppisopimuskoulutuksen syvimpään olemukseen kuuluu, että työnantaja koulutuksen psykologisena järjestäjänä on tasaveroinen yhteistyökumppani.

Suomalainen oppisopimuskoulutus tarkoittaa suurimmaksi osaksi työelämässä tapahtuvaa oppimista. Erityispedagogiikka on käytännöllinen tieteenala, jonka yhtenä kohteena on tutkia koulutusta ja työelämää yksilöiden näkökulmasta. Koulutuksen järjestäjän on henkilökohtaistamisen periaatteiden mukaisesti huolehdittava, että näyttötutkintoa suorittava saa asiakaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua neuvontaa ja ohjausta sekä muita tukimuotoja. Opiskelijalle on selvitettävä myös erilaiset oppimisen mahdollisuudet ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa otettava huomioon opiskelijan elämäntilanne, oppimistarpeet ja työssä oppimisen mahdollisuudet. Kun erityispedagogiikan tavoitteena on mm. poistaa oppimisen esteitä, niin oppisopimuskoulutuksessa tehtävä sopimus oppimisesta voisi hyvin hyödyntää tietoa erilaisten oppijoiden pedagogisista käytänteistä. Tämän tutkimuksen yksi tärkeä tulos oli se, että työpaikkakouluttajat arvioivat omia sosiaalisia taitojaan ja motivaatiotaan hyviksi. Sen lisäksi heillä on hyvä itsetunto. Oppisopimustoimintaa on siten hyvä lähteä kehittämään edelleen, kun sekä opiskelijoiden että työpaikkakouluttajien tavoitteena oli tutkinnon suorittaminen ja sen eteen tehtiin työpaikalla yhteisvoimin töitä.

Lähteet

Alasoini, T. (2010) Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. Helsinki: Yliopistopaino.

Ammatillinen koulutus Suomessa (2011) Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/aop/ kas.html (luettu 17.8.2011).

Antikainen, A. (1988) Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1996) Organizational learning 2: Theory, method, practice. N.J.: Addison-Wesley.

Billet, S. (2002) Workplace Pedagogic Practices. Lifelong Learning in Europe 2.

Brown, J.S. & Duguid, P. (2001) Knowledge and organization. A social practice perspective. Organization Science 12: 2: 198-213.

Bruffee, K. A. (1999) Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Canning, R. & Lang, I. (2004) Modern Apprenticeships in Scotland. Journal of Education Policy 19: 2: 163-177.

Collin, K. (2002) Development engineer's conceptions of learning at work. Studies in Continuing Education 24: 2: 133-152.

Collin, K. (2005) Experience and Shared Practice. Design Engineers` Learning at Work. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 261.

Creswell, J. W. (2003) Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks: SAGE.

Dewey, J. (1957) Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Engeström, Y. (1995) Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work 14: 1: 133–155.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (2005) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Gallagher, S. (1992) Hermeneutics and Education.N.Y.: State University New York Press.

Garrick, J. (1998) Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development. London: Routledge.

Gerber, R. (1998) How do workers learn in their work? The Learning Organizations 5: 3 and 4: 168-175.

Goleman, D. (1999) Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otava.
Goleman, D. (2005) Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
Grönfors, T. (2010) Työssä oppiminen – avain tuottavuuteen. Helsingin seudun kauppakamari. Vantaa: Hansaprint Direct.
Hakkarainen, K. (2000) Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2: 84–98.
Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008) Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Kansanvalistusseura: Gummerus.
Harju, A. (2006) Henkilökohtaistaminen tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. AiHe-projekti. Opetushallitus. (Julkaisematon moniste.)
Harju, A., Kallio, P. & Kurhila, A. (2001) Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaaminen. Aikuiskasvatus 1: 14–25.
Heikkilä, K. (2006) Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere University Press.
Heikkilä, T. (2005) Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2008) Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Kansanvalistusseura: Gummerus.
Heiskanen, T. (2005) Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
Henkilökohtaistaminen näyttötutkinnossa – välineitä näyttötutkintoprosessissa toimijoille (2007) Opetushallitus ja tekijät. Helsinki: Hakapaino.
Henkilökohtaistamismääräys (2011) Opetushallitus http://www.oph.fi/download/47354_Henkilokohtaistaminen.pdf (luettu 17.8.2011).
Henkilökohtaistamismääräys 2006. Opetushallituksen määräys 43/011/2006. Helsinki.
Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatiminen (2000) Opetushallituksen määräys 47/011/2000. Helsinki.
Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006) Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
Häkkinen, P. & Arvaja, M. (2005) Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
Hämeen-Anttila, J. (2006) Mare Nostrum. Länsimaisen kulttuurin juurilla. Keuruu: Otava.
Ihanainen, P. (2006) Henkilökohtaistamisen ydintä on inhimillinen ammattitaito. Artikkeli AiHe – projektiin. http://ihanova.fi/main.pl?ajattelua3 (luettu 18.8.2011).
Iisalo, T. (1999) Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
Illeris, K. (2004) Adult education and adult learning. Copenhagen: Roskilde University Press.
Illeris, K. & Associates (2004) Learning in Working Life. Denmark: Roskilde University Press.
Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (1998) The theory and practice of learning. London: Routledge.
Jahnukainen, M. (1997) Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.

Järvinen, A. & Poikela, E. (2000) Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 20: 4: 316–324.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2002) Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.

Jääskeläinen, P., Hakkarainen, P., Jokinen, E. & Spangar, T. (2008) Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Kansanvalistusseura: Gummerus.

Kaisaniemi, A. (2008) 30 – vuotinen ”sota” oppisopimuskoulutuksen puolesta. Opetusneuvos muistelee. Aimo Kaisaniemen haastattelu. Teoksessa S. Lankinen & K. Viinisalo (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta. – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.

Kauppila, R. A. (2007) Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS – kustannus.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. (1989) Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: WSOY.

Kivinen, O. & Ristelä, P. (2001) Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmaattisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.

Klemelä, K. (1999) Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin: ammatillisen koulutuksen muotoutuminen suomessa 1800 – luvun alusta 1990 – luvulle. Turun yliopisto: Painosalama.

Knowles, M. (1984) Andragogy in action: Applying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolari, P. (2010) Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Kolb, D. A. (1984) Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Koski, J. T. (1995) Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.

Koski, L. & Moore, E. (2001) Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 1: 4-13.

Koulutus ja tutkinnot (2011) Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot (luettu 17.8.2011).

Kuittinen-Turunen, R. (2008) Henkilökohtaistamisen haasteet aikuisten oppisopimuskoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisematon pro gradu -työ.

Lankinen, S. (2008) Mikäs pahan tappaisi. Oppisopimuskoulutuksen poliittista historiaa. Teoksessa S. Lankinen, & K. Viinisalo, (toim.). Ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Harward University Press.

Lave, J. (1993) Situated learning in communities of practice. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. USA: The American Psychological Association.

Lehtimäki, V. (2009) Henkilökohtaistaminen monialakoulutuksessa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan lisensiaatintutkimus.

Leino, O. (2008) Työssä oppimisen henkilökohtaistaminen. Oppisopimusopiskelijan minäkuva, henkilökohtaiset tavoitteet ja vuorovaikutustaidot koulutuksen alussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan erityiskasvatuksen laitoksen pro gradu -työ.

Leino & Leino (1990) Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.
Lipiäinen, T. (2001) Liiketoiminnan kehittäminen uudella vuosituhannella. Kaupunkitohtorit. Jyväskylä: Gummerus.
Lonka, K. (2004) Kuinka älykkään toiminnan kulttuuriset välineet tukevat oppimista? Teoksessa K. Hakkarainen, K. Lonka & L. Lipponen (toim.). Tutkiva oppiminen. Helsinki: WSOY.
Malinen, A. (2000) Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: SoPhi.
Manninen, J. (2009) Johdatus aikuiskasvatukseen. Luentosarja J312408. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. http://www.joensuu.fi/kasvatustiede/ajankohtaista. (luettu 18.8.2011).
Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990) Informal and incidental learning in the workplace. New York: Routledge.
Mezirow, J. & Associates (2000) Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco. California: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (1996) (toim.) Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Miktor.
Miettinen, R. (1998) Miten kokemuksesta voi oppia. Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2: 84–97.
Miettinen, A. (2008a) Mallia Ranskasta. Oppisopimus toimii myös korkean asteen koulutuksessa. Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti Osaaja 1. Lahti: Ecapaino.
Miettinen, A. (2008b) Yrittäjyys ja oppisopimuskoulutus. Teoksessa S. Lankinen & K. Viinisalo (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta. – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.
Mäkelä, J. (2006) Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti Osaaja 1: 14–15.
Määttä, V. (2007) Esitys oppisopimuksen tutkimustyöpajassa Helsingissä. (Julkaisematon moniste.).
Niiniluoto, I. (1996) Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Edita.
Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) The Knowledge- Creating Company. New York: Oxford University Press.
Nummenmaa, L. (2006) Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2005) Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
Oppisopimuskoulutus Euroopassa – hyviä käytäntöjä etsimässä (2009) H. J. Vartiainen & K. Viinisalo (toim.) Opetusministeriön julkaisuja 2009:11. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino.
Oppisopimuslainsäädäntökomitean mietintö (1961) Kauppa- ja teollisuusministeriö. Helsinki.
Osaaja (2010) Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti 1: 23.
Pasanen, H. (2000) Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
Piaget, J. (1951) Intelligenses psykology. Stockholm: Lindbergs Tryckerieaktiebolag.
Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskus (2011) Oppisopimuskoulutuksen esitteitä. (Julkaisematon moniste.).

Poikela, E. (2006) Työssä opitun näyttämisen perusteita -työ, tieto, oppiminen ja osaamisen arviointi. Teoksessa P. Malin, & Rikkinen, (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia. Opetushallitus.

Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. (2002) Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Polanyi, M. (1966) The Tacit Dimension. Garden City, NY: Doubleday.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2010) Ketä kannattaa opettaa? Juva: PS-kustannus.

Rauste-von Wright, M.-L, von Wright, J. & Soini, T. (2003) Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rikkinen, A. (toim.) (2006) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. AiHe -projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.

Rikkinen, A. (2005) Mikä on AiHe-projekti. Teoksessa A. Rikkinen, E. Heikkinen, P. Ihanainen, & E. Nurmi (toim.) AiHe-projekti – aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000–2003. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Ruoholinna, T. (2000) Koulutus vai kokemus. Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192.

Ruohotie, P. (1988) Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. (2005) Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Salmela-Aro, K. (2005) Motivaation mittaaminen. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.

Salo, P. (2007) Työ oppimisena ja oppiminen työnä. Ihminen työssä ja taloudessa Aikuiskasvatus 2: 82.

Salo, J. (2008) Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintomestariohjelmassa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Kansanvalistusseura: Gummerus.

Sarala, U. & Sarala, A. (1996) Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: oppimateriaaleja 52.

Savin-Baden, M. (2003) Facilitating Problem-based Learning. Illuminating Perspectives. Glasgow: SRHE & Open University Press.

Senge, P. (1994) Fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2011) Ammatillinen koulutus [verkkojulkaisu].

ISSN=1799-196X. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.9.2011].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/aop/index.html.

Säljö, R. (2001) Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Teräs, K. (2001) "Oppi oli varastettava". Ammattiin sosiaalistuminen 1900 – luvun vaihteessa. Teoksessa A. H. Anttila & A. Suoranta (toim.) Ammattia oppimassa. Työväen historian ja perinteentutkimuksen seura. Väki Voimakas 14: 12 – 31.

Tikkamäki, K. (2006) Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: yliopistopaino.

Toom, A. (2008) Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistuseura: Gummerus.

Tynjälä, P. (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. (2002) Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. (2005) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tynjälä, P. & Collin, K. (2000) Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4: 293–305.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005) Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vaherva, T. (2005) Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.

Valleala, (2006) Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos: Printing House.

Varila, J. (1994) Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen. Aikuiskasvatus 14: 3: 172–177.

Varila, J. & Rekola, H. (2003) Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.

Vartiainen, H. J. (2008) Helsingin oppisopimuksen historiaa. Teoksessa S. Lankinen & K. Viinisalo (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta. – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.

Wenger, E. (2003) Communities of Practice. Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.

Viinisalo, K. (2008) Näkökulmia oppisopimuskoulutukseen – aineksia tulevaisuuden pohdintaan. Teoksessa S. Lankinen & K. Viinisalo (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta. – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.

Vilkuna, K. (1962) Maa painaa parrelleen. Kustaa Vilkunan kirjallista tuotantoa 1921–61. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Otava.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Väisänen, P. (2003) Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 83.

Liitteet

LIITE 1: ESIMERKKEJÄ OPPISOPIMUKSEN POSITIIVISISTA PURKAMISISTA

Oppisopimuksen purkamisen määrittelyssä positiiviseksi tai negatiiviseksi pääsääntönä pidetään, että purkautuminen on aina negatiivinen. Poikkeuksena ovat mm. seuraavat tilanteet:

Työnantajan vaihtuminen / yrittäjän vaihtuminen

Muutto toiselle paikkakunnalle

Koeaikana purkautuminen (4 kk sisällä)

Opiskelija vaihtaa toiseen työpaikkaan

Opiskelija siirtyy koulutukseen, joka on astetta ylemmällä tasolla, esim. AMK tai yliopistokoulutus.

Muu erityinen syy, jonka koulutustarkastaja päättää

Lähde:
Pohjois-Karjalan oppisopimuskeskus

LIITE 2: TUTKIMUKSEN KYSELYLOMAKE OPISKELIJOILLE

ELOKUUSSA 2007 ALOITTANEET OPISKELIJAT

Hei, hyvä oppisopimusopiskelija!

Toivon, että sinulla on nyt hyvää aikaa vastata tähän kyselyyn. Me oppisopimuskeskuksessa haluamme kehittää tätä koulutusmuotoa ja pidämme tutkimusta yhtenä hyvin merkittävänä työkaluna kehittämistyössämme.

Uskomme, että myös sinä tulet hyötymään tästä tutkimuksesta, joka selvittää henkilökohtaistamisen ja työssä oppimisen ilmiöitä. Vastaajat tulevat aikanaan saamaan tietoja tutkimuksen tuloksista.

Pyydän, että vastaat kysymyksiin rehellisesti ja niin KUIN SINUSTA TÄLLÄ HETKELLÄ TUNTUU. Jos jostain syystä joudut keskeyttämään vastaamisesi, niin voit tehdä sen painamalla KESKEYTÄ -painiketta, aina kymmenen kysymyksen jälkeen, ja sulkea sähköpostin. Antamasi vastaukset tallentuvat ja voit jatkaa kyselyyn vastaamista sitten kun se sinulle sopii. **On erittäin tärkeää, että vastaat kaikkiin kysymyksiin!**

Pyydän kohteliaimmin, että vastaisit kyselyyn mahdollisimman pian, sillä kysely liittyy oppisopimuksesi ALOITUSVAIHEESEEN. Saat minulta toisen kyselyn sitten kun opiskelusi on noin puolessa välissä.

Kiitän etukäteen antamastasi avusta!

Olavi Leino, koulutustarkastaja

Rantakatu 13, 80100 Joensuu

1) Sukupuoleni

- ☐ Mies
- ☐ Nainen

2) Asuinkuntani

- ○ Eno
- ○ Ilomantsi
- ○ Joensuu
- ○ Juuka
- ○ Kesälahti
- ○ Kitee
- ○ Kontiolahti
- ○ Lieksa
- ○ Liperi
- ○ Nurmes
- ○ Outokumpu
- ○ Polvijärvi
- ○ Pyhäselkä
- ○ Rääkkylä
- ○ Tohmajärvi
- ○ Valtimo
- ○ Muu, mikä

3) ikäni

- [ ] - 19 vuotta
- [ ] 20 - 24
- [ ] 25 - 29
- [ ] 30 - 34
- [ ] 35 - 39
- [ ] 40 - 44
- [ ] 45 - 49
- [ ] 50 - 54
- [ ] 55 - 59
- [ ] 60-

4) Olen oppisopimuksen alkaessa ollut

- [ ] Työtön
- [ ] Työssä saman työnantajan palveluksessa
- [ ] Työssä toisen työnantajan palveluksessa
- [ ] Työssä yrittäjänä

5) Peruskoulutukseni

- [ ] Perus-, keski- tai kansakoulu
- [ ] Ylioppilas/lukio
- [ ] muu

6) Korkein suorittamani tutkinto

- [ ] Ei tutkintoa
- [ ] Ammatillinen tutkinto
- [ ] Opistoasteinen tutkinto
- [ ] Ammattikorkeakoulututkinto
- [ ] Yliopisto/Tiedekorkeakoulututkinto
- [ ] Muu tutkinto, mikä?

7) Sain oppisopimuskoulutusta koskevan tiedon

- [ ] Internetistä
- [ ] Sähköpostilla
- [ ] Radiosta
- [ ] Ystävältä
- [ ] Esitteestä
- [ ] Työnantajalta
- [ ] Työvoimatoimistosta
- [ ] Lehdestä
- [ ] Jostain muualta, mistä?

8) Koulutusala, jolla opiskelen

- [ ] Luonnonvara-ala (kala-, maa-, metsätalous, puutarha)
- [ ] Tekniikka ja liikenne (kone ja metalli, LVI, auto ja kuljetus, sähö, rakennus, maanmittaus, tekstiili ja vaatetus)
- [ ] Kaupan ja hallinnon ala
- [ ] Sosiaali- ja terveysala
- [ ] Kulttuuriala (musiikki, teatteri, tanssi, kuvataide)
- [ ] Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
- [ ] Vapaa-aika ja liikunta-ala
- [ ] Muu, mikä?

9) Teoriasta vastaava oppilaitos

- [ ] Nimi
- [ ] ei vielä tiedossa

10) Oppisopimukseni tutkintotyyppi on

- [ ] Perustutkinto
- [ ] Ammattitutkinto
- [ ] Erikoisammattitutkinto
- [ ] Tutkintoon johtamaton koulutus

Keskeytä

11) Minulla on tältä alalta aikaisempaa työkokemusta

- [ ] Ei lainkaan
- [ ] Alle puoli vuotta
- [ ] Puoli vuotta - yksi vuosi
- [ ] yksi - kaksi vuotta
- [ ] Yli kaksi vuotta
- [ ] Yli kolme vuotta
- [ ] Yli viisi vuotta

12) Työnantajani palveluksessa olevan henkilöstön määrä on

- [ ] 1 - 4
- [ ] 5 - 9
- [ ] 10 - 20
- [ ] Yli 20
- [ ] Yli 50

VALITSEMAASI KOULUTUKSEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET. Kirjoita vapaasti, omin sanoin, valkeaan ruutuun, niinkuin tällä hetkellä ajattelet

13) Miksi valitsit koulutusmuodoksi oppisopimuksen?

14) Mitä etua tai haittaa näet tässä koulutuksessa?

15) Oletko joskus keskeyttänyt jotain koulutustasi, jos, niin miksi?

16) Oletko nyt juuri sillä alalla, jota todella haluat opiskella? Jos et ole, niin mitä haluaisit opiskella?

17) Onko jotain, joka näin koulutuksen alussa arveluttaa, epäilyttää tai ihmetyttää?

18) Mitä mieltä olet koulutuksesi suunnittelusta?

	1=Olen täysin eri mieltä	2	3	4	5= Olen täysin samaa mieltä
Sain vaikuttaa koulutukseni suunnitteluun					
Minulle selvitettiin tutkinnon/koulutuksen ammattitaitovaatimukset					
Sain käyttööni koulutustavoitteeni mukaiset tutkinnon perusteet					
Edellytyksistäni tavoitteen saavuttamiseen keskusteltiin					
Elämäntilanteeni huomioitiin koulutuksen suunnittelussa					
Sain vaikuttaa tietopuolisen koulutuksen järjestäjän valintaan					
Minulla on mahdollisuus tehdä oppisopimuksessani sovittuja töitä työpaikalla					
Työpaikkakouluttajani edellytykset toimia kouluttajana arvioitiin					

19) Miltä sinusta tuntuu nyt kun opiskelu on alkanut?

	1=En ole ollenkaan samaa mieltä	2	3	4	5	6	7=Olen täysin samaa mieltä
Tunnen, että minulla on arvoa ihmisenä vähintäin yhtä paljon kuin muillakin							
Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia							
Aina silloin tällöin ajattelen, ettei minussa ole mitään hyvää							
Kaiken kaikkiaan on tunnustettava, että olen epäonnistunut monessa asiassa							
Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset							
Minulla ei ole paljonkaan, josta voisin olla ylpeä							
Minulla on myönteinen käsitys itsestäni							
Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni							
Toivoisin voivani kunnioittaa itseäni enemmän							
Tietysti tunnen itseni hyödyttömäksi ajoittain							

Keskeytä

20) Ihmisillä on erilaisia tavoitteita elämässään. Nämä voivat liittyä ystäviin, perheeseen, työelämään, opiskeluun, terveyteen, hankintoihin, matkustamiseen, harrastuksiin. KIRJOITA 4 NYKYISTÄ TÄRKEÄTÄ HENKILÖKOHTAISTA TAVOITETTASI

Tavoite 1

Tavoite 2

Tavoite 3

Tavoite 4

21) Tämän koulutuksen yksi tavoite on TUTKINNON SUORITTAMINEN. Arvioi nyt tätä tavoitettasi

	1=Erittäin vähän	2	3	4	5	6	7=Erittäin paljon
Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?							
Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?							
Missä määrin aiot käyttää aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?							
Miten rasittava tai kuormittava tämä tavoitteesi on?							
Miten todennäköisenä pidät, että tämä tavoitteesi toteutuu?							
Miten kykenevä olet toteuttamaan tavoitteesi?							
Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?							
Miten stressaava tavoitteesi on?							
Missä määrin muut ovat tukeneet tavoitettasi?							
Missä määrin muut ovat estäneet tavoitettasi?							

22) Minkä vuoksi pyrit toteuttamaan tämän tavoitteen?

	1=Ei yhtään tämän takia	2	3	4	5	6	7=Juuri tämän takia
...koska joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä							
...koska se tuottaa mielihyvää ja olet siitä todella kiinnostunut							
...koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä							
...koska todella uskot, että tämä on tärkeä tavoite							

23) Henkilökohtaisen opiskeluohjelman (HOPS) laadintaan liittyviä väittämiä

	1=Olen täysin eri mieltä	2	3	4	5=Olen täysin samaa mieltä
Osaamiseni otettiin huomioon HOPS:a laadittaessa					
Työssä oppimisen tavoitteet kirjattiin HOPS:aan					
Keskeiset työtehtävät kirjattiin HOPS:aan					
Sain riittävästi tietoa tietopuolisen koulutuksen ajoittumisesta					
Minulle selvitettiin tietopuolisen koulutuksen käytännön järjestelyt					
Minulle selvitettiin näyttöjen merkitys					
Sain tietoja näyttöjen toteutustavasta					
Minulle selvitettiin arviointikäytännöt					

24) HOPS:n laadintaan osallistui lisäkseni

☐ Työnantaja ☐ Työpaikkakouluttaja ☐ Koulutustarkastaja ☐ Oppilaitoksen kouluttaja ☐ Joku muu?

25) Minulle selvitettiin HENKILÖKOHTAISTAMISEN merkitys opiskelussani

	1=Ei selvitetty lainkaan	2	3	4	5=Selvitettiin erittäin hyvin
Oman äänen kuuluviin saattamisessa	○	○	○	○	○
Vuorovaikutustaitojen oppimisessa	○	○	○	○	○
Henkilökohtaistaminen yleensä oppimisessa	○	○	○	○	○
Henkilökohtaistaminen ammatillisessa kasvussa	○	○	○	○	○
Henkilökohtaistaminen ihmisenä kasvamisessa	○	○	○	○	○

26) Mieti nyt OMAA OPISKELUASI ja vastaa seuraaviin väittämiin

Esimerkkejä väittämistä	1=Ei pidä ollenkaan paikkaansa	2	3	4	5	6	7=Pitää täysin paikkansa
1. ONNISTUMISEN ENNAKOINTI							
Kun tartun johonkin työ-/opiskelutehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä	○	○	○	○	○	○	○
2. TOIMINNALLINEN VÄLTTÄMINEN							
Jos jokin alkaa työssä mennä pieleen, häivyn helposti tekemään jotain muuta	○	○	○	○	○	○	○
Jos edessäni on vaikea tehtävä, huomaan usein, etten yritä tosissani	○	○	○	○	○	○	○
3. SOSIAALISEN TUEN ETSINTÄ							
Kun asiat eivät suju, on parasta jutella kavereitten kanssa	○	○	○	○	○	○	○
Tunnen ihmisiä, joilta voin pyytää tukea	○	○	○	○	○	○	○
4. SOSIAALINEN VÄLTTÄMINEN							
Suurehkossa joukossa tunnen usein oloni epämiellyttäväksi	○	○	○	○	○	○	○
Jos minua pyydetään mukaan johonkin ryhmään, olen yleensä heti valmis	○	○	○	○	○	○	○

27) Kuinka TÄRKEÄNÄ pidät

	1=Ei ollenkaan tärkeää	2	3	4	5	6	7=Erittäin tärkeää
Käytännön työtehtävien hallitsemista	○	○	○	○	○	○	○
Teoriatiedon hallitsemista	○	○	○	○	○	○	○
Että voit työskennellä itsenäisesti, saat vastuuta	○	○	○	○	○	○	○
Että voit työskennellä jonkun toisen kanssa	○	○	○	○	○	○	○
Että kokemuksesi huomioidaan työtehtäviä valittaessa	○	○	○	○	○	○	○
Että saat "oman äänesi" kuuluviin	○	○	○	○	○	○	○
Että tunnet kuuluvasi joukkoon	○	○	○	○	○	○	○

28) Kuinka HYÖDYLLISENÄ pidät

	1=Ei ollenkaan hyödyllinen	2	3	4	5	6	7=Erittäin hyödyllinen
Käytännön työtehtävien hallitsemista	○	○	○	○	○	○	○
Teoriatiedon hallitsemista	○	○	○	○	○	○	○
Että voit työskennellä itsenäisesti, saat vastuuta	○	○	○	○	○	○	○
Että voit työskennellä jonkun toisen kanssa	○	○	○	○	○	○	○
Että kokemuksesi huomioidaan työtehtäviä valittaessa	○	○	○	○	○	○	○
Että saat "oman äänesi" kuuluviin	○	○	○	○	○	○	○
Että tunnet kuuluvasi joukkoon	○	○	○	○	○	○	○

29) Kuinka KIINNOSTAVANA pidät

	1=Ei ollenkaan kiinnostavaa	2	3	4	5	6	7=Erittäin kiinnostavaa
Käytännön työtehtävien hallitsemista	○	○	○	○	○	○	○
Teoriatiedon hallitsemista	○	○	○	○	○	○	○
Että voit työskennellä itsenäisesti, saat vastuuta	○	○	○	○	○	○	○
Että voit työskennellä jonkun toisen kanssa	○	○	○	○	○	○	○
Että kokemuksesi huomioidaan työtehtäviä valittaessa	○	○	○	○	○	○	○
Että saat "oman äänesi" kuuluviin	○	○	○	○	○	○	○
Että tunnet kuuluvasi joukkoon	○	○	○	○	○	○	○

Keskeytä

30) Ajattele joitain työtehtäviä, joissa olet nyt alussa ONNISTUNUT hyvin. Arvioi missä määrin ONNISTUMISESI johtuu siitä, että:

	1=Ei pidä ollenkaan paikkaansa	2	3	4	5=Pitää täysin paikkansa
Yrität kovasti	○	○	○	○	○
Olet kyvykäs	○	○	○	○	○
Saat hyvää ohjausta	○	○	○	○	○
Tehtävät ovat helppoja	○	○	○	○	○

31) Ajattele nyt jotain työtehtäviä, joissa olet EPÄONNISTUNUT. Arvioi missä määrin EPÄONNISTUMISESI johtuu siitä, että:

	1=Ei pidä ollenkaan paikkaansa	2	3	4	5=Pitää täysin paikkansa
Et yritä tarpeeksi	○	○	○	○	○
Et ole kyvykäs	○	○	○	○	○
Et saa hyvää ohjausta ja opetusta	○	○	○	○	○
Tehtävät ovat vaikeita	○	○	○	○	○

32) Ajattele vielä elämääsi yleensä ja tilanteita, joissa olet onnistunut erinomaisesti ja tuntenut itsesi "voittajaksi". Arvioi kuinka usein syy ONNISTUMISEEN on ollut sinussa itsessäsi?

	1=Tuskin koskaan	2	3	4	5=Lähes aina
Syy itsessä	○	○	○	○	○

33) Muistele nyt tilanteita, joissa olet mielstäsi epäonnistunut pahoin ja tuntenut itsesi "luuseriksi". Arvioi kuinka usein syy EPÄONNISTUMISEEN on ollut sinussa itsessäsi?

	1=Tuskin koskaan	2	3	4	5=Lähes aina
Syy itsessä	○	○	○	○	○

Väittämiä työssä oppimisesta

34) Mitä ajattelet TÄLLÄ HETKELLÄ työssä oppimisestasi?

	1=Olen täysin eri mieltä	2	3	4	5=Olen täysin samaa mieltä
Koen työpaikkani oppimisympäristönä	○	○	○	○	○
Työssä oppii myös teoriaa	○	○	○	○	○
Työssä oppiminen tapahtuu suunnitelmien mukaisesti	○	○	○	○	○
Työpaikan ilmapiiri on otollinen oppimiseen	○	○	○	○	○
Tunnen olevani työyhteisöön otettu tasavertainen jäsen	○	○	○	○	○
Uskallan tuoda esille omat näkemykseni työn tekemiseen liittyvissä tilanteissa	○	○	○	○	○
Voin kysyä neuvoja keneltä tahansa työyhteisössä	○	○	○	○	○
Työpaikkakouluttajani kannustaa ja tukee opiskeluani	○	○	○	○	○
Työpaikkakouluttajan opetus- ja ohjaustapa on minulle sopiva	○	○	○	○	○
Minulla on mahdollisuus kokeilla taitojani eri työtehtävissä	○	○	○	○	○
Arviointikeskusteluja käydään viikottain	○	○	○	○	○
Luotan itseeni oppijana	○	○	○	○	○
Aikuisena oppijana tarvitsen hyvin vähän ohjausta	○	○	○	○	○
Yhteisöllisyyden tunne on tärkeää työssä oppimisen kannalta	○	○	○	○	○
Työsuhteeni jatkuu oppisopimuksen päätyttyä (arviosi)	○	○	○	○	○
Jatkan vielä opiskelujani tämän koulutuksen käytyäni (arviosi)	○	○	○	○	○

35) Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun?

	1=En koskaan	2=Harvoin	3=Usein	4=Erittäin usein
Tarjoan apuani muille työkavereille	○	○	○	○
Osallistun innokkaasti työryhmän toimintaan	○	○	○	○
Kutsun muita työkavereita mukaan toimintaan	○	○	○	○
Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereitten kanssa	○	○	○	○
Teen yhteistyöta muiden työkavereitten kanssa	○	○	○	○
Osaan olla hyvä kaveri	○	○	○	○
Otan huomioon muiden työkavereiden tunteet	○	○	○	○
Osoitan muille työkavereille, että hyväksyn heidät	○	○	○	○
Minulla on lyhyt pinna	○	○	○	○
Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia	○	○	○	○
Ärsyynnyn helposti	○	○	○	○
Härnään ja teen pilaa muista työkavereista	○	○	○	○
Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa	○	○	○	○
Häiritsen ja ärsytän muita työkavereita	○	○	○	○
Toimin ajattelematta	○	○	○	○

Lopuksi vielä joitakin avoimia kysymyksiä. Kirjoita valkoiseen ruutuun

36) Mitä odotat ohjaukselta tai opetukselta koulutuksesi tässä vaiheessa?

37) Onko sinulla oppimisvaikeuksia, millaisia, ja kenen kanssa niistä on keskusteltu?

Keskeytä

38) Mitä muuta haluaisit sanoa oppimisesta, henkilökohtaistamisesta tai muusta oppisopimukseesi liittyvästä asiasta nyt opiskelusi alussa?

SUURET KIITOKSET VASTAUKSISTASI!

Jos haluat kysyä jotain tästä tutkimuksesta, niin vastaan mielelläni ja ilolla.

Voit halutessasi kirjoittaa tai soittaa minulle.

Paina nyt LÄHETÄ -painiketta ja vastauksesi tallentuu suoraan minulle.

Lähetä

LIITE 3: TUTKIMUKSEN KYSELYLOMAKE TYÖPAIKKAKOULUTTAJILLE

Kysely työpaikkakouluttajille/ elokuun opiskelijat

ARVOISA OPPISOPIMUSOPISKELIJAN **TYÖPAIKKAKOULUTTAJA!**

Tämä kysely tullaan lähettämän kaikille Pohjois-Karjalassa syksyllä 2007 aloittaneiden oppisopimusopiskelijoiden **kouluttajille**. Kysely liittyy tutkimukseen, jota teen Joensuun Yliopiston kasvatustieteen laitoksella. Tutkimuksen kohteena ovat kaikki syksyllä 2007 oppisopimuksensa aloittavat opiskelijat ja kouluttajat. Kysely on kolmeosainen. Ensimmäinen (tämä) kysely tehdään oppisopimuksen aloitusvaiheessa ja toinen opiskelun puolessa välissä ja viimeinen kysely opiskelun loppuvaiheessa.

Kysymyksessä on laaja seurantatutkimus, jolla kartoitetaan oppisopimusopiskelijan työssä oppimista ja henkilökohtaistamista. Työpaikkakouluttajalla on merkittävä rooli opiskelijan ohjaajana, tukijana ja oppimisprosessissa mukana olevana henkilönä. Tähän liittyvät kysymykset kuuluvat valmiisiin kauan käytössä olleisiin mittareihin, joilla kartoitetaan vastaajan minäkäsitystä, motivaatiota, sosiaalisia taitoja ja henkilökohtaisia tavoitteita. Raportoinnissa kenenkään henkilöllisyys ei kuitenkaan tule missään vaiheessa näkyviin.

Pyydän ystävällisesti vastaamaan seuraaviin kysymyksiin ja väittämiin, jotka liittyvät oppisopimuksen aloitusvaiheeseen, NIIN KUIN SINUSTA TÄLLÄ HETKELLÄ TUNTUU.

Suuret kiitokset etukäteen avustasi!

Jos sinulla on mitä tahansa kysyttävää tästä tutkimuksesta, niin toivon, että otat yhteyttä minuun.

Olavi Leino, koulutustarkastaja

1) Sukupuoleni

- ○ Mies
- ○ Nainen

2) Asuinkuntani

- ☐ Eno
- ☐ Ilomantsi
- ☐ Joensuu
- ☐ Juuka
- ☐ Kesälahti
- ☐ Kitee
- ☐ Kontiolahti
- ☐ Lieksa
- ☐ Liperi
- ☐ Nurmes
- ☐ Outokumpu
- ☐ Polvijärvi
- ☐ Pyhäselkä
- ☐ Rääkkylä
- ☐ Tohmajärvi
- ☐ Valtimo
- ☐ Muu, mikä? _____

3) Ikäni

- ○ - 19 vuotta
- ○ 20 - 24
- ○ 25 - 29
- ○ 30 - 34
- ○ 35 - 39
- ○ 40 - 44
- ○ 45 - 49
- ○ 50 - 54
- ○ 55 - 59
- ○ 60-

4) Työpaikkakouluttajana olen:

- ○ Toiminut aikaisemminkin
- ○ Nyt ensimmäistä kertaa
- ○ Käynyt kouluttajakoulutuksen
- ○ Halukas kouluttautumaan työpaikkakouluttajaksi

5) Peruskoulutukseni

- ○ Perus-, keski- tai kansakoulu
- ○ Ylioppilas/ lukio
- ○ Muu

6) Korkein suorittamani tutkinto

- ○ Ei tutkintoa
- ○ Ammatillinen tutkinto
- ○ Opistoasteen tutkinto
- ○ Ammattikorkeakoulututkinto
- ○ Yliopisto/tiedekorkeakoulututkinto
- ○ Muu tutkinto, mikä? _____

7) Työnantajan palveluksessa olevan henkilöstön määrä

- ☐ 1 - 4
- ☐ 5 - 9
- ☐ 10 - 20
- ☐ Yli 20
- ☐ Yli 50

8) Minulla on koulutettavana oppisopimusopiskelijoita

- ○ Yksi
- ○ Kaksi
- ○ Kolme
- ○ Neljä
- ○ Viisi tai enemmäm

9) Mikä on tutkintotyyppi, jolla opiskelijasi opiskelee?

- [ ] Perustutkinto
- [ ] Ammattitutkinto
- [ ] Erikoisammattitutkinto
- [ ] Tutkintoon johtamaton koulutus

10) Koulutusala, jolla nyt aloittanut opiskelijasi opiskelee

- ( ) Luonnonvara-ala
- ( ) Tekniikka ja liikenne
- ( ) Kaupan ja hallinnon ala
- ( ) Sosiaali- ja terveysala
- ( ) Kulttuuriala
- ( ) Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
- ( ) Vapaa-aika- ja liikunta-ala
- ( ) Muu, mikä

Keskeytä

11) Onko koulutettavallasi:

- ( ) Erityisopetuksen tarvetta, millaista?
- ( ) Jokin erityisosaamisen alue, jota työnantaja voi hyödyntää, mikä?
- ( ) Oppimisvaikeuksia, millaisia?

12) Minulla on tältä alalta aikaisempaa työkokemusta

- ( ) Alle puoli vuotta
- ( ) Puoli vuotta - yksi vuosi
- ( ) Yksi - kaksi vuotta
- ( ) Yli kolme vuotta
- ( ) Yli viisi vuotta
- ( ) Yli kymmenen vuotta
- ( ) Yli kaksikymmentä vuotta

13) Saitko vaikuttaa teoriasta vastaavan oppilaitoksen valintaan?

- ( ) En saanut
- ( ) Sain, oliko vaihtoehtoja useita?
- ( ) Oppilaitos ei ole vielä tiedossa

ARVIOI NYT TYÖPAIKKAKOULUTTAJANA OPPISOPIMUSOPISKELIJASI KOULUTTAUTUMISTA

14) Mitä etua tai haittaa näet tässä koulutuksessa?

15) Onko opiskelijasi nyt sillä alalla, joka on hänelle juuri sopiva?

16) Onko jotain, joka sinua työpaikkakouluttajana näin koulutuksen alussa arveluttaa, epäilyttää tai ihmetyttää?

17) Henkilökohtaisen opiskeluohjelman (HOPS) laadintaan liittyviä väittämiä

	1=Olen täysin eri mieltä	2	3	4	5=Olen täysin samaa mieltä
Opiskelijan osaaminen otettiin huomioon HOPS:a laadittaessa					
Työssä opimisen tavoitteet kirjattiin HOPS:aan					
Keskeiset työtehtävät kirjattiin HOPS:aan					
Sain työpaikkakouluttajana riittävästi tietoa tietopuolisen koulutuksen ajoittumisesta					
Minulle selvitettiin tietopuolisen koulutuksen käytännön järjestelyt					
Minulle selvitettiin näyttöjen merkitys					
Sain tietoja näyttöjen toteutustavasta					
Minulle selvitettiin arviointikäytännöt					

18) Saitko työpaikkakouluttajana itse valita oman opiskelijasi?

- [ ] En voinut vaikuttaa opiskelijan valintaan
- [ ] Pystyin vaikuttamaan opiskelijan valintaan
- [ ] Muita vaihtoehtoja ei ollut
- [ ] "Jouduin" työpaikkakouluttajaksi

19) Mitä mieltä olet opiskelijasi koulutuksen suunnittelusta?

	1=Olen täysin eri mieltä	2	3	4	5=Olen täysin samaa mieltä
Sain vaikuttaa koulutuksen suunnitteluun					
Minulle selvitettiin tutkinnon/koulutuksen ammattitaitovaatimukset					
Sain käyttööni koulutustavoitteen mukaiset tutkinnon perusteet					
Opiskelijan edellytyksistä tavoitteensa saavuttamiseksi keskusteltiin					
Minun edellytyksistäni toimia työpaikkakouluttajana keskusteltiin					

Keskeytä

20) Miltä sinusta tuntuu nyt, kun olet aloittanut työpaikkakouluttajana opiskelijan ohjauksen

	1=En ole ollenkaan samaa mieltä	2	3	4	5	6	7=Olen täysin samaa mieltä
Tunnen, että minulla on arvoa ihmisenä vähintäin yhtä paljon kuin muillakin							
Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia							
Aina silloin tällöin ajattelen, ettei minussa ole mitään hyvää							
Kaiken kaikkiaan on tunnustettava, että olen epäonnistunut monessa asiassa							
Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muutkin ihmiset							
Minulla ei ole paljonkaan, josta voisin olla ylpeä							
Minulla on myönteinen käsitys itsestäni							
Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni							
Toivoisin voivani kunnioittaa itseäni enemmän							
Tietysti tunnen itseni hyödyttömäksi ajoittain							

21) Ihmisillä on erilaisia tavoitteita. Nämä henkilökohtaiset tavoitteet voivat liittyä ystäviin, perheeseen, työelämään, opiskeluun, terveyteen, hankintoihin, matkustamiseen tai harrastuksiin. KIRJOITA 4 NYKYISTÄ TÄRKEÄTÄ HENKILÖKOHTAISTA TAVOITETTASI

- Tavoite 1
- Tavoite 2
- Tavoite 3
- Tavoite 4

22) Sinun yksi tavoitteesi työpaikkakouluttajana on tukea, ohjata ja kouluttaa opiskelijaa TUTKINNON SUORITTAMISEEN. Arvioi nyt tätä tavoitettasi

	1=Erittäin vähän	2	3	4	5	6	7=Erittäin paljon
Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?							
Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?							
Missä määrin aiot käyttää aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?							
Miten rasittava tai kuormittava tämä tavoitteesi on?							
Miten todennäköisenä pidät, että tämä tavoitteesi toteutuu?							
Miten kykenevä olet toteuttamaan tämän tavoitteesi?							
Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?							
Miten stressaava tavoitteesi on?							
Missä määrin muut ovat tukeneet tavoitettasi?							
Missä määrin muut ovat estäneet tavoitettasi?							

23) Minkä vuoksi pyrit toteuttamaan tämän tavoitteen?

	1=Ei yhtään tämän takia	2	3	4	5	6	7=Juuri tämän takia
…koska joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä							
…koska se tuottaa mielihyvää ja olet siitä todella kiinnostunut							
…koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä							
…koska todella uskot, että tämä on tärkeä tavoite							

24) Minulle selvitettiin HENKILÖKOHTAISTAMISEN merkitys opiskelussa

	1=Ei selvitetty lainkaan	2	3	4	5=Selvitettiin erittäin hyvin
Opiskelijan "oman äänen" kuuluviin saattamisena					
Vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyen					
Henkilökohtaistaminen yleensä oppimisessa					
Henkilökohtaistaminen ammatilliseen kasvuun liittyen					
Henkilökohtaistaminen ihmisenä kasvamisessa					

25) Arvioi nyt itseäsi työpaikkakouluttajana. Ruksaa itseäsi kuvaavin vaihtoehto (1 - 5). Ole vilpitön ja lue huolellisesti.

	1=Erittäin heikko, vähän...	2	3	4	5=Erittäin vahva, hyvä...
Itseluottamukseni on...Heikko/vahva	○	○	○	○	○
Pystyn arvioimaan itseni...heikosti/hyvin	○	○	○	○	○
Suhtaudun itseeni huumorintajuisesti...harvoin/usein	○	○	○	○	○
Kykyni säädellä tunnetilojani on...heikko/hyvä	○	○	○	○	○
Siedän epävarmuutta...heikosti/hyvin *	○	○	○	○	○
Suhtaudun muutokseen...vastustaen/vauhdittaen	○	○	○	○	○
Arvostan muutakin kuin rahaa ja asemaa...vähän/paljon	○	○	○	○	○
Sitoudun työyhteisöön...heikosti/hyvin	○	○	○	○	○
Kestän paineita...vähän/paljon	○	○	○	○	○
Kykyni ymmärtää toisen tunteita on...heikko/hyvä	○	○	○	○	○
Palveluhalukkuuteni on...heikko/hyvä	○	○	○	○	○
Kykyni asettua toisten asemaan on...heikko/hyvä	○	○	○	○	○

26) Arvioi sosiaalisia taitojasi työpaikkakouluttajana

	1=Erittäin toimimattomat/heikko...	2	3	4	5=Erittäin toimivat/hyvä...
Sosiaaliset suhteeni ovat...toimimattomat/toimivat	○	○	○	○	○
Konfliktinratkaisukykyni on...heikko/hyvä	○	○	○	○	○
Halukkuuteni luoda kontakteja on...vähäinen/voimakas	○	○	○	○	○
Ajaudun ristiriitoihin...usein/harvoin	○	○	○	○	○

27) Mieti omaa rooliasi tyopaikkakouluttajana/ohjaajana ja vastaa seuraaviin väittämiin

Esimerkkejä väittämistä

	1=Ei pidä ollenkaan paikkaansa	2	3	4	5	6	7=Pitää täysin paikkansa
1. ONNISTUMISEN ENNAKOINTI							
Kun tartun johonkin ohjaustehtävään, olen yleensä varma, että onnistun siinä	○	○	○	○	○	○	○
2. TOIMINNALLINEN VÄLTTÄMINEN							
Jos jokin alkaa työssä mennä pieleen, häivyn helposti tekemään jotain muuta	○	○	○	○	○	○	○
Jos edessäni on vaikea tehtävä, huomaan usein, etten yritä tosissani	○	○	○	○	○	○	○
3. SOSIAALISEN TUEN ETSINTÄ							
Kun asiat eivät suju, on parasta jutella kavereitten kanssa	○	○	○	○	○	○	○
Tunnen ihmisiä, joilta voin pyytää tukea	○	○	○	○	○	○	○
4. SOSIAALINEN VÄLTTÄMINEN							
Suurehkossa joukossa tunnen usein oloni epämiellyttäväksi	○	○	○	○	○	○	○
Jos minua pyydetään mukaan johonkin ryhmään, olen yleensä heti valmis	○	○	○	○	○	○	○

28) Mitä ajattelet työpaikallasi tapahtuvasta työssä oppimisesta?

	1=Olen täysin eri mieltä	2	3	4	5=Olen täysin samaa mieltä
Työpaikka toimii hyvin oppimisympäristönä	○	○	○	○	○
Työssä oppii myös teoriaa	○	○	○	○	○
Opiskelijan työssä oppiminen tapahtuu suunnitelmien mukaisesti	○	○	○	○	○
Työpaikan ilmapiiri on otollinen oppimiselle	○	○	○	○	○
Opiskelija on otettu työyhteisön tasavertaiseksi jäseneksi	○	○	○	○	○
Opiskelija voi tuoda esille omia näkemyksiään työn tekemiseen liittyvissä tilanteissa	○	○	○	○	○
Opiskelija voi kysyä neuvoa keneltä tahansa työyhteisössänne	○	○	○	○	○
Kannustat ja tuet opiskelijan opiskelua	○	○	○	○	○
Oma ohjaustapasi tuntuu olevan sopiva opiskelijalle	○	○	○	○	○
Opiskelija voi kokeilla taitojaan erilaisissa työtehtävissä	○	○	○	○	○
Arviointikeskusteluja käydään opiskelijan kanssa viikottain	○	○	○	○	○
Koulutettavasi luottaa itseensä oppijana	○	○	○	○	○
Aikuisena oppijana hän tarvitsee hyvin vähän ohjausta	○	○	○	○	○
Yhteisöllisyyden tunne on tärkeää työssä oppimisen kannalta	○	○	○	○	○
Opiskelijan työsuhde jatkuu oppisopimuksen päätyttyä (arviosi)	○	○	○	○	○
Opiskelija jatkaa vielä opiskelua tämän koulutuksen käytyään (arviosi)	○	○	○	○	○

29) Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun?

	1=En koskaan	2=Harvoin	3=Usein	4=Erittäin usein
Tarjoan apuani muille työkavereille	○	○	○	○
Osallistun inokkaasti työryhmän toimintaan	○	○	○	○
Lähetä Kutsun muita kavereita mukaan toimintaan	○	○	○	○
Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereitten kanssa	○	○	○	○
Teen yhteistyöta muiden työkavereitten kanssa	○	○	○	○
Osaan olla hyvä kaveri	○	○	○	○
Otan huomioon muiden työkavereiden tunteet	○	○	○	○
Osoitan muille työkavereille, että hyväksyn heidät	○	○	○	○
Minulla on lyhyt pinna	○	○	○	○
Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia	○	○	○	○
Ärsyynnyn helposti	○	○	○	○
Härnään ja teen pilaa muista työkavereista	○	○	○	○
Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa	○	○	○	○
Häiritsen ja ärsytän muita työkavereita	○	○	○	○
Toimin ajattelematta	○	○	○	○

Keskeytä

Lopuksi vielä joitakin avoimia kysymyksiä

30) Mitä odotat ITSELTÄSI kouluttajana/ohjaajana, nyt koulutuksen alkuvaiheessa?

31) Mitä odotat OPISKELIJALTASI nyt koulutuksen alkuvaiheessa?

32) Mitä odotat TYÖYHTEISÖLTÄSI nyt koulutuksen alkuvaiheessa?

33) Mitä muuta haluaisit sanoa työssä oppimisesta tai muusta oppisopimukseen liittyvästä asiasta?

SUURET KIITOKSET VASTAUKSISTASI!

Jos haluat kysyä jotain tästä tutkimuksesta, niin vastaan mielelläni ja ilolla.

Voit halutessasi kirjoittaa tai soittaa minulle.

Paina nyt LÄHETÄ painiketta ja vastauksesi tallentuu suoraan minulle

LIITE 4: TIIVISTELMÄ HAASTATTELULOMAKKEEN KYSYMYKSISTÄ OPISKELIJOILLE JA TYÖPAIKKAKOULUTTAJILLE

HAASTATTELUKYSYMYSTEN RUNKO

OPISKELIJAT JA TYÖPAIKKAKOULUTTAJAT

Haastattelukysymykset teemoittain:

1. Työpaikkaan liittyvät kysymykset
   1.1 Millainen työpaikkasi on oppimisympäristönä?
   1.2 Miten yhteisöllinen oppiminen on näkynyt työpaikalla?

2. Työpaikkakouluttajaan liittyvät kysymykset
   2.1 Ohjaus
   2.2Työpaikkakouluttajan rooli

3. Henkilökohtaistamiseen ja oppimisen henkilökohtaistamiseen liittyvät kysymykset
   3.1 Oppimisen henkilökohtaistaminen, miten se näkyy työpaikalla?
   3.2 Oppimisen mahdollistavia tekijöitä/ esteitä

4 Näyttöihin, arviointiin ja teoriaan liittyvät kysymykset
   4.1 Näytöt
   4.2 Arviointi
   4.3 Oppilaitoksen rooli

5. Teoria / käytäntö

LIITE 5: OPISKELIJOIDEN OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN LATAUTUMINEN YHDEN FAKTORIN MALLISSA

Component Matrix[a]

	Component
	1
Sain vaikuttaa koulutukseni suunnitteluun	.513
Minulle selvitettiin koulutuksen ammattitaitovaatimukset	.565
Sain käyttööni koulutustavoitteeni mukaiset tutkinnon perusteet	.601
Edellytyksistäni tavoitteen saavuttamiseen keskusteltiin	.636
Elämäntilanteeni huomioitiin koulutuksen suunnittelussa	.669
Sain vaikuttaa tietopuolisen koulutuksen järjestäjän valintaan	.477
Minulla on mahdollisuus tehdä sovittuja töitä työpaikalla	.394
Työpaikkakouluttajani edellytykset toimia kouluttajana arvioitiin	.486
Osaamiseni otettiin huomioon HOPS:a laadittaessa	.749
Työssä oppimisen tavoitteet kirjattiin HOPS:aan	.693
Keskeiset työtehtävät kirjattiin HOPS:aan	.688
Sain riittävästi tietoa tietopuolisen koulutuksen ajoittumisesta	.530
Minulle selvitettiin tietopuolisen koulutuksen käytännön järjestelyt	.534
Minulle selvitettiin näyttöjen merkitys	.662
Sain tietoja näyttöjen toteutustavasta	.676
Minulle selvitettiin arviointikäytännöt	.620
HK:n merkitys: Oman äänen kuuluviin saattamisessa	.735
Vuorovaikutustaitojen oppimisessa	.691
Henkilökohtaistaminen yleensä oppimisessa	.711
Henkilökohtaistaminen ammatillisessa kasvussa	.681
Henkilökohtaistaminen ihmisenä kasvamisessa	.684

Extraction Method: Principal Component Analysis.

LIITE 6: OPISKELIJOIDEN TYÖPAIKALLA TAPAHTUVIEN OPPIMISMAHDOLLISUUKSIEN LATAUTUMINEN YHDEN FAKTORIN MALLISSA

Component Matrix[a]

	Component
	1
Koen työpaikkani oppimisympäristönä	.614
Työssä oppii myös teoriaa	.611
Työssä oppiminen tapahtuu suunnitelmien mukaisesti	.686
Työpaikan ilmapiiri on otollinen oppimiseen	.792
Tunnen olevani työyhteisöön otettu tasavertainen jäsen	.734
Uskallan tuoda näkemykseni työhön liittyvissä tilanteissa	.614
Voin kysyä neuvoja keneltä tahansa työyhteisössä	.588
Työpaikkakouluttajani tukee opiskeluani	.784
Työpaikkakouluttajan ohjaustapa on minulle sopiva	.800
Voin kokeilla taitojani eri työtehtävissä	.683
Arviointikeskusteluja käydään viikoittain	.522
Luotan itseeni oppijana	.558
Yhteisöllisyyden tunne on tärkeää oppimisen kannalta	.407

Extraction Method: Principal Component Analysis.

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsityksistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vänttinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-iässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot: seurantatutkimus*. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.

21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics.* 2012.

Olavi Leino

Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla

Tämä tutkimus tarkastelee oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla. Tutkimus osoitti, että työssä oppimiseen ollaan tyytyväisiä ja työssä opitaan, mutta oppisopimus tavoittaa huonosti nuoria. Oppimiseen ja ohjaukseen liittyvien yksilöllisten toimintamallien kehittäminen on suuri haaste sekä työpaikoille että koulutuksen järjestäjille.

UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN: 978-952-61-0592-5 (nid.)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5625
ISBN: 978-952-61-0593-2 (PDF)
ISSNL: 1798-5625
ISSN: 1798-5633