

”Aina pitää kerrata ohjeet ”

Työelämäyhteistyö näyttötutkinnoissa opettajien kertomana

Pro gradu -tutkielma

Marika Toppari (0392336)

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Lapin yliopisto

Syksy 2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Aina pitää kerrata ohjeet” Työelämäyhteistyö näyttötutkinnoissa opettajien kertomana

Tekijä: Marika Toppari

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 50 + liite

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Näyttötutkinnot ovat kasvattaneet voimakkaasti suosiotaan aikuisten ammatillisen kouluttautumisen muotona. Näyttötutkintona voidaan suorittaa ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja, ja erikoisammattitutkintoja. Järjestelmä pohjautuu vahvasti työelämän kanssa tehtävään yhteistyöhön sen kaikilta osin. Yhteistyö on kolmikantaista, toimijoina työnantajatahot, työntekijätahot ja opettajat. Tässä tutkimuksessa käsitellään työelämäyhteistyötä opettajien näkökulmasta, neljän tutkimuskysymyksen johdattamana. Päätehtävänä oli kuvata, miten opettajat kirjoittivat työelämäyhteistyöstä. Alakysymyksiä selvitettiin, millaista yhteistyö on, miten sitä tehdään, ja millaista on arviointiyhteistyö. Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen.

Tutkimusaineisto koostuu 17:sta opettajan vapaamuotoisesta kertomuksesta. Aineisto kerättiin opettajilta sähköpostikyselyllä. Aineiston analysoinnissa on käytetty päätutkimuskysymyksen osalta narratiivista analyysiä. Alakysymykset on käsitelty puolestaan narratiivien analyysillä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu aineistosta, näyttötutkintojärjestelmän käsitteistöstä, ja työelämäyhteistyötä käsittelevistä muista tutkimuksista.

Tutkimustuloksena muotoutui kolme yhteistyötä ilmentävää narratiivista. Läpi käymisen, mukana olemisen ja joutumisen pakon puheissa työ kuvattiin asioiden kertaamista ja toistoa vaativana työnä, jossa työelämätahton mukana pitäminen, ja arviointien esiin kaivaminen olivat työn ydintä. Alakysymysten tuloksena yhteistyö piirtyi kolmen teeman kautta; opettaja palvelijana -teemassa opettaja näyttäytyy yhteistyön kentälle osaamisensa ja kykynsä tarjoavana asioiden sitkeänä täsmentäjänä. Opettaja huolenpitäjänä -teemassa opettaja tuntee vastuunsa tutkinnonsuorittajista, ja pyrkii estämään työelämätahtojen kuormittumista. Opettaja käytännön järjestelijänä -teema puolestaan avaa yhteistyötä erilaisia ponnisteluja vaativana työkenttänä.

Yhteistyö kulminoituu vahvasti arviointityöhön. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta yhteistyön muotojen olevan moninaiset. Käytännön tavat ja keinot tehdä yhteistyötä ovat pääosin työpaikoilla käyntejä, keskusteluja ja arviointikoulutusta. Yhteistyö pohjaa vahvasti opettajan omaan aktiivisuuteen ja tekemisen tapoihin, sekä myös kokemusvuosiin perustuvaan tietämykseen ja tuntemukseen alueen työnantajatahoista.

Tutkimuksen tulokset avaavat näkökulmia näyttötutkintojärjestelmän kehittämistyölle, ilmentäen sitä todellisuutta, jota opettajat järjestelmän avaintoimijoina elävät. Tutkimus tarjoaa aineksia myös opettajien ja näyttötutkintomestareiden koulutukseen, sekä heidän työnsä ohjaukseen.

Avainsanat: näyttötutkinto, opettaja, työelämäyhteistyö, arviointi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	7
3. NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄ.....	10
3.1. Järjestelmän periaatteet.....	10
3.2. Toimijat.....	12
3.3. Työelämäyhteistyö.....	13
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	15
4.1. Tutkimuskysymykset.....	15
4.2. Metodologiset valinnat.....	15
4.3. Aineiston keruu ja esittely.....	19
4.4. Aineiston käsittely ja analyysi.....	22
4.5. Luotettavuus ja totuudellisuus.....	25
5. KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET.....	29
5.1. Läpi käymisen, mukana olemisen ja joutumisen pakon narratiivit.....	29
5.2. Palvelun, huolenpidon ja käytännön järjestelemisen teemat.....	31
5.3. Tapana keskustelu.....	35
5.4. Arvioinnin oppivat osapuolet.....	36
6. YHTEENVETO.....	40
6.1. Toimivan yhteistyön aineksia.....	40
6.2. Opettajien avaintaidot.....	42
7. POHDINTA.....	45
LÄHTEET.....	48
LIITTEET.....	51
Liite1. Kirjoituspyyntö.....	51

JOHDANTO

”Työssäoppijoita on jokapuolella...”

Näyttötutkinnot ovat nostaneet huomasti suosiotaan aikuisten ammatillisen kouluttautumisen muotona. Näyttötutkintojärjestelmä tuottaa yhä kasvavassa määrin uusia ammatillaisia työelämään. Kun vuonna 1996 tutkinnon suoritti 2645 henkilöä, vuonna 1999 heitä oli jo 12815 (Yrjölä, ym. 2001, 3). Vuonna 2012 näyttötutkinnon oli suorittanut kaikkiaan 34144 (Opetushallitus (a) 2015).

Järjestelmä pohjautuu vahvasti työelämän kanssa tehtävään yhteistyöhön sen kaikilta osin. Yhteistyöhön osallistuvat työnantajatahot, työntekijätahot ja opettajat. Opettajat ovat juuri niitä asiantuntijoita, joiden harteilla vastuu yhteistyön käytännön toteutuksesta istuu. On syytä kysyä: miltä näyttää työelämäyhteistyö opettajien kuvaamana nyt, 21 vuotta järjestelmän synnystä?

Näyttötutkinnoissa työelämän edustajien ja oppilaitosten edustajien välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää tutkinnonsuorittajan ammatillisen kehittymisen, oikeudenmukaisen arvioinnin ja koko järjestelmän toimivuuden kannalta. Vuosittain näyttötutkinnon, tai sen osia suorittaa noin 58 000 henkilöä. Voimakkaan kasvun pyörteessä näyttötutkintojärjestelmää kantavien peruseriaatteiden toteutuminen on joutunut koetukselle. Opetushallituksen tuoreen raportin mukaan eri toimijoiden tavat ja käytännöt ovat erilaistuneet, ja työelämälähtöisyyttä on paikoin kyseenalaistettu. Vastuunjako arviointitehtävissä on epäselvä, ja eri tutkinnoissa on erilaisia käytäntöjä. Jopa tutkinnon suorittajan oikeusturva on joutunut tässä epäselvässä tilanteessa uhanalaiseksi. (Ropponen 2015, 64–65.)

Aihetta kannattaa tutkia, koska näyttötutkintojärjestelmä ei toimi ilman asianmukaista työelämäyhteistyötä. Tutkinnon suorittajan ammatillisen kasvun, oppimisen ja oikeusturvan vuoksi on tärkeää, että yhteistyö työelämän kanssa on asianmukaista ja sujuvaa. Tutkimusaiheen valintaan ja muotoutumiseen on vaikuttanut oma työni näyttötutkintojen parissa työelämän edustajana, sekä edelleen opiskeluni näyttötutkintomestariksi vuonna 2012. Sekä työssäni että koulutuksessa, sain kuulla ja lukea haasteista oppilaitosten ja työelämätahojen välisessä yhteistyössä. Koulutuksen myötä kirkastui käsitys siitä, miten tärkeässä ja velvoittavassa roolissa kaikki kolmikantaisen yhteistyön osapuolet ovat. Päätin, että aihepiirin parissa on syytä jatkaa työskentelyä.

Tutkimusta näyttötutkintojärjestelmästä on tehty suhteellisen vähän. Aikaisemmat tutkimukset käsittelevät järjestelmän eri osia, keskittyen tiettyihin tutkintoihin ja alueisiin. Kohderyhmänä ovat

usein tutkinnonsuorittajat, opiskelijat tai työelämätahot. Opettajien näkökulma puuttuu. Opettajat ovat kuitenkin avainhenkilöitä yhteistyön arjen toimintakentällä, kantaen vastuuta toiminnan käynnistämisestä ja ylläpitämisestä. Näistä syistä johtuen tämän tutkimuksen aineisto on koottu opettajien kertomuksista työelämäyhteistyöstä.

Tutkimusjoukon rajaamiseksi pohdin esimerkiksi seuraavia vaihtoehtoja: maantieteellinen raja, oppilaitoskohtainen raja, tutkintotyyppikohtainen, koulutusala-kohtainen tai tutkintokohtainen raja. Päädyin keräämään aineiston valtakunnallisesti ja kohdistuen kaikkiin aloihin ja tutkintotyypeihin, eli ammatillisiin perustutkintoihin, ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin. Näin tavoittaisin mahdollisimman kattavan ja laajan kertomusten kirjon. Rajausta esimerkiksi vain Etelä-Suomen alueelle sitoisi minut tutkijana etelään, ja aineistoon perustuvat rajaushaasteet olisivat suppeat. Olen kiinnostunut enemmän kokemuksista, syistä ja näkemyksistä sinänsä, kuin esimerkiksi aluekohtaisesta asioiden tilasta.

Tutkimus on narratiivinen. Päähuomio kohdistuu siihen, miten yhteistyö rakentuu kertomuksissa ja millaisen kuvan opettajat siitä antavat. Analysoin aineistoa sekä narratiivisen analyysin, että narratiivien analyysin keinoin. Tutkimuksen tuloksena on kuvaus työelämäyhteistyöstä opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksissa kuvaan ensin, miten opettajat työelämäyhteistyöstä kertovat. Seuraavaksi selvitän, millaista työelämäyhteistyö on ja miten sitä tehdään. Lopuksi pyrin vielä kuvaamaan yhteistyötä tutkinnonsuorittajien arvioinneissa.

Tutkimuksen tuloksilla on yhteiskunnallista merkitystä, kun järjestelmää arvioidaan ja kehitetään. Tulokset avaavat näkökulmia näyttötutkintojärjestelmän kehittämistyölle, ilmentäen sitä todellisuutta, jota opettajat järjestelmän avaintoimijoina elävät. Tutkimus tarjoaa myös eväitä opettajien ja näyttötutkintomestareiden koulutukseen, sekä heidän työnsä ohjaukseen, matkallaan toimijoiksi työelämän ja koulutuksen rajapinnoille.

1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Työelämäyhteistyö on erottamaton osa perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja, ja sen toimivuudella on merkittävä vaikutus tutkinnonsuorittajan ammatilliseen kehittymiseen. Näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnonsuorittajien työssä oppiminen toimii alustana ammattitaidon kehittymiselle ja on osa tutkinnon suorittamista. Työpaikan, jossa näyttötutkinnon, tai sen osia voi suorittaa, hankkii tutkinnonsuorittaja itse, tai tarvittaessa oppilaitos. Työnantajan edustaja, oppilaitoksen edustaja ja tutkinnonsuorittaja tekevät kirjallisen sopimuksen työn, ja opintojen suorittamisesta. Sopimuksella työnantaja sitoutuu huolehtimaan siitä, että työnkuva ja työtehtävät vastaavat sitä, mitä tutkinnonsuorittajan on työssään tutkintovaatimusten mukaan opittava. Työnantaja myös sitoutuu ohjaamaan tutkinnonsuorittajaa ja osallistumaan tämän arviointiin. Oppilaitos puolestaan sitoutuu järjestämään tietopuolisen opetuksen ja huolehtimaan siihen liittyvistä asioista.

Näyttötutkinnon suorittamisessa on erotettavissa kolme osaa: henkilökohtaistaminen opintojen alussa, ammattitaidon osoittaminen opintojen kuluessa, ja arviointi opintojen lopussa (Opetushallitus (b) 2015). Arviointi tapahtuu kolmikantaisesti, eli siihen osallistuvat työnantajan edustaja, oppilaitoksen edustaja (opettaja) ja tutkinnonsuorittaja. Arviointikeskustelussa tutkinnonsuorittajalle annetaan sekä suullinen että kirjallinen palaute, ja suoritus arvioidaan numeerisesti tai sanallisesti. Ammatillisissa perustutkinnoissa annetaan arvosana asteikolla 1–3, ja ammattitutkinnoissa sekä erikoisammattitutkinnoissa tutkinnonosa joko hyväksytään tai hylätään.

Näyttötutkintojärjestelmän periaatteen mukaisesti tutkinnonsuorittajien tasavertainen kohtelu arvioinneissa, sekä ammattitaidon kehittymiselle tärkeä palautteen saanti toteutuvat vain, jos kaikki kolme tahoja osallistuvat arviointikeskusteluun. Toisinaan työnantajatahon edustajat ovat toimineet niin, että ovat toimittaneet arviointikeskusteluun kirjallisen arvioinnin, ja jättäneet itse saapumatta paikalle. Näin voidaan toimia yhteisestä sopimuksesta, ja tällaiseen järjestelyyn saattaa oppilaitoksen järjestämissopimus antaa mahdollisuuden. Voidaan kuitenkin kysyä, toteutuuko tällaisessa menettelyssä arviointikeskustelulle asetettu tehtävä? Tutkinnonsuorittajalla on nimittäin oikeus vastata välittömästi saamaansa palautteeseen, perustella toimintaansa, ja tarkentaa näkökulmiaan suullisesti. Arviointeihin pitäisi pystyä saamaan haluttaessa tarkennusta ja täydennystä. Arviointikeskustelua pidetään yhtenä oppimistapahtumana.

Lain (630/1998, 787/2014, 25 §) mukaan koulutuksen järjestäjän on tehtävä suunnitelma siitä, miten

tutkinnonsuorittajien osaamisen arviointi toteutetaan, ja mitkä ovat menetelmät. Valtioneuvoston asetuksessa ammatillista peruskoulutusta koskien (811/1998, 799/2014, 3§) säädetään, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman tulee sisältää sekä tutkinnonsuorittajan arvioinnin yleiset periaatteet, että tutkintokohtaisesti laaditut suunnitelmat osaamisen arvioinnista. Näiden lisäksi on otettava huomioon säännös koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta tehdä yhteistyötä työelämän kanssa (L 630/1998, 6 § ja 10 §). (Ropponen 2015, 34–35.)

Valtioneuvoston asettama velvoite yhteistyöhön nimenomaan koulutuksen järjestäjälle, on vahvistanut suunnitelmani tehdä tutkimus opettajien kokemuksista. Alkujaan tälle tielle viitoitti oma näkemykseni opettajien ylivertaisesti vaikuttavammasta mahdollisuudesta luoda ja ylläpitää yhteistyötä työelämään tutkinnonsuorittajien edun nimissä.

Tutkimusta näyttötutkintojärjestelmään liittyen on tehty varsin vähän. Kymmenisen vuotta sitten tutkimusten määrässä oli nousua, mutta sittemmin aiheeseen liittyen on enemmänkin tuotettu erilaisia selvityksiä, artikkeleita ja raportteja. Väitöskirjoja löytyy melko niukasti. Niistä esimerkiksi Rantala (2008) on tutkinut näyttötutkintojärjestelmää varhaiskasvatuksen näkökulmasta väitöksessään *Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä – Tutkintotilaisuuksien kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi*.

Pro gradu -työt ovat näyttötutkintojen aihealueella paremmin edustettuina. Nämä tehdyt tutkimukset rajautuvat tiukasti tutkinnonalakohtaisiin, alue- ja oppilaitoskohtaisiin tutkimuksiin. Näin esimerkiksi Korkalan (2014) tutkimus näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden muutoksesta koulutusohjelman aikana Oulun ammattikorkeakoulussa, ja Vekin (2015), niin ikään Ouluun sijoittuva tutkimus näyttötutkinnoista ja työelämäyhteistyöstä näyttötutkintomestariopiskelijoiden kuvaamana. Sintonen (2010) on puolestaan tutkinut pro gradu -työssään valmistumisvaiheen lähihoitajaopiskelijoita näyttötutkinnoissa.

Vanhemmasta tutkimustuotannosta löytyy esimerkiksi Vihtakarín (2003) pro gradu *Ammattitaitoon näyttötutkintojen avulla? – Työnantajien ja työntekijöiden käsityksiä ammattitaidosta ja pätevyydestä sekä näyttötutkintojen kyvystä tuottaa niitä*. Huomiota herättävää tässä jo 2000-luvun alkupuolella tehdyssä tutkimuksessa on viittaus yhteisen käsitelmällin luomiseen sen johdosta, että yhteistyön eri osapuolilla on vaikeus ymmärtää toisiaan (Vihtakari 2003). Olen pyrkinyt sitomaan tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen tuoretta tutkimustietoa, tai tuotoksia, joiden sisältö muuten on relevanttia tutkimuskysymyksiini nähden. Vaikka Vihtakarín (2003) tutkimus ei tähän kehykseen yllä, todettakoon kuriositeettina, että siinä esiintuotu käsiteongelma on edelleen ajankohtainen.

Näyttötutkintoihin liittyvää henkilökohtaistamisprosessia on tutkittu suhteellisen paljon, ja se on ollut useiden kehitystoimien kohteena. Tuoreimpina Luonua-Birjamin ja Ylävaaran (2013) tutkimus onnistuneesta henkilökohtaistamisesta sujuvan opintien takaajana, ja Arolan (2015) tutkimus maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisesta. Hieman vanhemmista töistä huomionarvoinen on Spangarin ja Jokisen (2006) AiHe –projektin kokonaisarvioinnin loppuraportti, aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen. Työelämäyhteistyötäkin on tutkittu spesifisti, mutta työssä olevien opettajien näkökulman pääasiallinen tarkastelu on jäänyt puuttumaan. Opettajat ovat kuitenkin ensiarvoisen tärkeässä roolissa vastatessaan työelämäyhteistyöstä arjen käytännön työssä.

Raivolan, ym. (2007) raportti aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuudesta esittää johtopäätelmän, että henkilökohtaistamisesta ei ole olemassa mitään yleistä vakiintunutta käytäntöä. Se olisi jopa tuntematon – ei vaan yrityksille ja työnantajille- vaan myös tutkinnonsuorittajille ja opettajillekin. Henkilökohtaistaminen on lisännyt opettajien työtaakkaa, ja asenteet ja toimintatavat vaihtelevat. Vaikka henkilökohtaistamisen idea koetaan hyväksi, kuormittavaksi käyneen työtaakan alla muutos kohti toisenlaista opettajuutta on hidasta. (Raivola, ym. 2007, 230.)

Tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on liitetty Taina Hanhisen (2010) työelämäosaamista ja sen kvalifikaatioita käsittelevä väitöskirja. Tutkimuksessa selvitetään työelämäosaamisen teoreettista rakentumista ja ilmiötä, keskeisiä osatekijöitä, ja niiden keskinäisiä suhteita. Tarkoituksena oli myös eri työorganisaatioiden kvalifikaatioiden järjestäminen yhtenäiseksi luokitusjärjestelmäksi. Tutkimuksen tuloksena syntyi työelämäosaamisen malli, ja työelämäosaamisen ilmiötä jäsentävä kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmä. Työelämäosaamisen malli rakentui kvalifikaatioiden, kompetenssin ja ammattitaidon, mutta myös ammatillisen kehittymisen prosessien kautta. Erityisen kiinnostuksen herätti tutkimuksessa nopeasti muuttuvan työelämän konteksti, jossa työelämäosaamisen ilmiötä on käsittelevä empiirisen aineiston pohjalta. (Hanhinen 2010, 8–9).

Tuoreimmista tutkimuksista on lähemmän tarkastelun kohteeksi otettu myös Pälvi Lehtosen, vuonna 2014 tarkastettu väitöskirja koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyöstä sosiaali- ja terveysalalla. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa pyritään tietyn koulutusmallin avulla viemään osaa teoriaopinnoista työelämässä suoritettavaksi. Tutkimuksen aineisto koostui muun muassa projektiin osallistuneiden opettajien ja työelämäedustajien haastatteluista, mikä teki tutkimuksesta kiinnostavan ja hyödynnettävän tämän työn rakennuksessa. (Lehtonen 2014.)

2. NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄ

Näyttötutkinto on joustava tapa suorittaa ammatillinen perustutkinto, ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto. Tässä erityisesti aikuisille suunnitellussa tutkinnonsuorittamistavassa ammattitaito osoitetaan työelämässä, ja siellä erikseen suunnitelluissa tutkintotilaisuuksissa. Ominaista tälle järjestelmälle on, että osoitettava ammattiosaaminen on voitu hankkia eri tavoilla, kuten työkokemuksella, opinnoilla tai muulla tavoin. Osaamisen hankkimistavan riippumattomuus ja työelämälähtöisyys ovatkin koko näyttötutkintojärjestelmän keskeiset piirteet. (Opetushallitus (a) 2015.)

Käsitteistö, jota järjestelmän piirissä käytetään, saattaa olla hyvin vaikeasti avautuvaa. Tämä ei koske vain ulkopuolisija toimijoita, vaan myös järjestelmän parissa toimivia tahoja, kuten esimerkiksi työelämän edustajia. Näyttötutkintojen asiantuntijoiksi koulutetut näyttötutkintomestarit (NTM), joita suuri osa opettajistakin on, ovat tulkkeja opetuksen, työelämän ja tutkinnonsuorittajien välisessä kanssakäymisessä. Näyttötutkintojärjestelmän ymmärtämisen ja tämän tutkimuksen luettavuuden kannalta on syytä avata muutamia tärkeimpiä käsitteitä.

Ammatillisella perustutkinnolla tarkoitetaan alan laaja-alaisia perusvalmiuksia käsittävää tutkintoa, jossa mukana on myös vähintään yksi erikoistuneempaa osaamista käsittävä osa-alue. Ammattitutkinto puolestaan on alan ammattityöntekijältä vaadittava tutkinto. Erikoisammattitutkinnoissa on kyse syvällisestä, työelämän tarpeiden mukaan kohdennetusta ammattiosaamisesta. (Opetushallitus (b) 2015). Näissä tutkinnoissa vaadittu ammattitaito osoitetaan osa-alue kerrallaan, tätä tarkoitusta varten suunnitelluissa tutkintotilaisuuksissa. Tilaisuuksia arvioi tehtävään koulutettu henkilö, joka edustaa näyttötutkintoprosessin eri vaiheissa yhteistyötä tekevää kolmikantaa. Kolmikannan muodostavat aina työnantajan, työntekijöiden ja opettajien edustajat. (ALVAR 2014.)

3.1 Järjestelmän periaatteet

Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän periaatteet alkoivat saada keskeiset rakenteensa 1990-luvun alussa. Ministeri Anna-Liisa Kasurisen asettama aikuistutkintotyöryhmä esitti vuonna 1992 siirtymistä ammatillisten aikuistutkintojen järjestelmään, jossa osaamisen hankintatavasta riippumaton näyttö osoitettaisiin näyttökokeissa. Tämän järjestelmän keskeisiksi toimijoiksi

muodostuivat opetushallinto, oppilaitokset ja työmarkkinaosapuolet. (Ropponen 2015, 9–10.)

Väestön ikääntyminen ja uuden ammattitaidon vaatimukset olivat taustalla hallituksen vuonna 1993 antamassa esityksessä ammattitutkintolaista. Ammattitutkintolaki (306/94) tuli voimaan toukokuussa 1994, ja siinä säädettiin kolmesta tutkintotasosta. Vuoden 1999 alussa voimaan astuneen koululainsäädännön myötä säädetty laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) korvasi vanhan ammattitutkintolain. Tämä uusi laki sisälsi nyt nimettynä kaikki kolme tutkintotyyppiä, kuten myös niihin valmistavan koulutuksen, sekä muun kuin näyttötutkintoon valmistavan ammatillisen lisäkoulutuksen. (Ropponen 2015, 34; Yrjölä, ym. 2001, 14). Näyttötutkintojärjestelmän ja edelleen sitä koskevien lakien syntymisen taustalla ovat matkan varrella vaikuttaneet useatkin eri yhteiskunnalliset ja kansainväliset tekijät.

Keskeisimmät syyt järjestelmän synnyn taustalla olivat uhkaava työvoimapula, työväestön heikko koulutustaso, ja työnantajatahon tyytymättömyys ammatilliseen koulutukseen (Yrjölä, ym. 2001, 35). Muodollisen koulutuksen kyky ohjailta työpaikkojen ja työvoiman kohtaamisia oli käynyt toimimattomaksi muuttuvassa maailmantilanteessa, jossa elinkeinoelämä kansainvälistyi ja kilpailu kiristyi. Euroopan yhteisö kehittyi yhtenäiseksi sisämarkkina-alueeksi, ja vaatimukset työvoiman liikkuvuudelle ja osaamisen tunnustamiselle kasvoivat. Työelämässä oman ammattitaidon jatkuva kehittäminen, ja myös valmius vaihtaa kokonaan ammattia ovat elinehtoja. Nämä vaatimukset koskevat nimenomaan aikuisia, ja juuri heitä ammatillinen koulutusjärjestelmä palveli huonosti. Kun maailmantilanteen ja markkinoiden muutos alkoi pakottaa kohti paremmin palvelevia järjestelmiä, syntyi elinikäisen oppimisenkin käsite uuteen hehkuun. (Ropponen 2015, 29–33.)

Elinikäisen oppimisen periaate alkoi saada käytännön toteutusmuotoja, kun oli pyrittävä vastaamaan työelämän muutokseen, kansainvälistymiseen ja tiedon merkityksen korostumiseen. Tähän tarvittiin koko väestön koulutustason nostamista yhteiskunnan ja elinkeinoelämän yhteistyönä. Tavoitteeksi otettiin aikuisväestön ammatillisen osaamisen kasvattaminen ja ylläpitäminen. Tätä tavoitetta tukemaan asetettiin laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Lailla pyrittiin osaltaan kehittämään työelämää, ja edistämään työllisyyttä. Näin elinikäisen oppimisen tukemisesta ja tutkintojen suorittamisen edistämisestä tuli tavallaan lailla vahvistettu tavoite. (Ropponen 2015, 33–35; Yrjölä, ym. 2001, 14.)

Nyt, 21 vuotta urauurtavan ammattitutkintolain (306/94) hyväksymisen jälkeen, työmarkkinaosapuolet ovat edelleen järjestelmän hallinnossa ja toteutuksessa vahvasti mukana. Näyttötutkintojärjestelmän perusteet ovat pysyneet samoina, mutta kehittämistyötä on tehty muun

muassa ammattitaitovaatimusten jäsentämisessä tutkinnoiksi, osaamisen mittareiden kehittämisessä, henkilökohtaistamisessa, sekä tutkintotilaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Ropponen 2015, 10.) Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan tutkinnonsuorittajan ohjauksen ja tukitoimien suunnittelemista sekä niiden toteuttamista asiakaslähtöisesti (ALVAR 2014). Kehittämistyö jatkuu edelleen arjen työskentelyn myötä ilmenevien tarpeiden seurauksena (Ropponen 2015, 10).

Tuore, vuoden 2015 näyttötutkinto-opas listaa järjestelmän keskeisimmiksi periaatteiksi henkilökohtaistamisen, osaamisen hankintatavan riippumattomuuden, tutkinnonosien suorittamisen näyttötutkintotilaisuuksissa, ja kolmikantayhteistyön. Näissä kaikissa periaatteissa yhteistyö koulutuksen järjestäjän, tutkinnon suorittajan ja työelämän välillä on välttämätön edellytys tavoitteiden toteutumiseksi. (Opetushallitus (b) 2015.) Työnantajan edustajan tulisi olla mukana tutkinnon suorittamisen polulla jo henkilökohtaistamisprosessista alkaen. Kolmikantayhteistyössä työnantajat, opettajat ja työntekijät suunnittelevat, arvioivat ja järjestävät näyttötutkintoja (Opetushallitus (b) 2015). Tähän yhteistyöperiaatteeseen keskittyy myös tämä tutkimukseni.

3.2 Toimijat

Näyttötutkintojärjestelmässä on rooli usealla eri toimijalla. Näitä tahoja ovat opetus- ja kulttuuriministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö, opetushallitus, tutkinto- ja koulutustoimikunnat, tilastokeskus, koulutusrahasto ja näyttötutkintomestarikoulutusta järjestävät ammatilliset opettajakorkeakoulut. Edelleen, tähän tutkimukseenkin liittyvinä toimijatahoina, ovat vielä työelämäjärjestöt ja työelämän edustajat, sekä näyttötutkinnon järjestäjät, joihin koulutuksen järjestäjätkin suurelta osin lukeutuvat. (Opetushallitus (b) 2015.)

Koulutuksen järjestäjiä ovat kaikki sellaiset tahot, joille opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt luvan järjestää koulutusta. Tällaisia tahoja voivat olla kunnat, kuntayhtymät, säätiöt, valtion liikelaitokset tai rekisteröidyt yhteisöt. Kun puhutaan näyttötutkinnon järjestäjistä, voidaan tarkoittaa edellisten lisäksi myös jotain muuta yhteisöä tai säätiötä. (Finlex.)

Näyttötutkinnon järjestäjien tehtäviin kuuluu esimerkiksi tutkintotoimikunnalle laadittavan näyttötutkinnon järjestämissopimushakemuksen, ja siihen liittyvän järjestämissuunnitelman laatiminen. Näyttötutkinnon järjestäjät myös suunnittelevat ja järjestävät tutkintotilaisuudet yhdessä työelämän edustajien kanssa ja vastaavat näyttötutkintojen suorittamiseen liittyvästä tiedottamisesta, neuvonnasta ja ohjauksesta. Henkilökohtaistaminen ja siihen liittyvä ohjaus kuuluvat tehtäviin niin

ikään yhdessä koulutuksen järjestäjien kanssa. Lisäksi näyttötutkinnon järjestäjät vastaavat arvioijien valinnasta ja heidän perehdyttämisestään arviointitehtävään. He arvioivat tutkintosuoritukset yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. (Opetushallitus (b) 2015.)

Työelämän edustajat ja työelämäjärjestöt ovat mukana näyttötutkintojen perusteiden laadinnasta alkaen. He osallistuvat tutkintojen järjestämiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen, ja tekevät aloitteita kehittämistyöhön. Työelämätahot ovat mukana myös koulutus- ja tutkintotoimikunnissa jäseninä, asiantuntijoina ja ulkopuolisina sihteereinä. Tutkintotoimikuntien tehtäväksi on opetushallituksen toimesta annettu näyttötutkintojen toimeenpano. Toimikunnat vastaavat muun muassa näyttötutkintojen järjestämisestä ja valvonnasta. (Opetushallitus (b) 2015.)

Näyttötutkintomestarit (NTM) ovat asiantuntijatoimijoita, joita kouluttavat ammatilliset opettajakorkeakoulut sekä Yrkesakademien i Österbotten. Näyttötutkintomestarit ovat laadun varmistajia näyttötutkinnon suunnittelussa ja järjestämisessä sekä ammattitaidon arvioinnissa. Koulutusohjelman tavoite onkin varmistaa toiminnan luotettavuus, joustavuus ja työelämän vaatimusten huomioonottaminen. Koulutusta tukee opetushallitus, ja se on tarkoitettu pääasiallisesti oppilaitosten edustajille, jotka toimivat näyttötutkinnoissa. Koulutukseen voivat hakeutua myös kaikki näyttötutkintotoiminnassa mukana olevat, kuten esimerkiksi tutkintotoimikuntien jäsenet ja työelämän edustajat. (Opetushallitus (c) 2012.)

Opettajat, joita varten näyttötutkintomestarikoulutuskin pääasiallisesti on järjestetty, ovat toimijoita yhteistyön käytännön toteutuksessa, opetuksen ja työelämän rajapinnoilla. Vaikka näyttötutkintomestarikoulutukseen on viime vuosina osallistunut enemmän myös työelämän edustajia, lienevät opettajat edelleen parhaiten edustettuna näissä asiantuntijakoulutuksissa.

3.3 Työelämäyhteistyö

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta säädetty laki (21.8.1998/631) edellyttää, että tutkinnoissa ja koulutuksessa tulee erityisesti ottaa huomioon työelämän tarpeet. Näyttötutkintojen suunnittelussa ja järjestämisessä on tehtävä yhteistyötä työelämän kanssa. (Finlex). Yhteistyö konkretisoituu tutkintotilaisuuksien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Jo tutkintojen perusteet laaditaan yhteistyössä työelämän kanssa. Tutkintotilaisuudet suoritetaan aina lähtökohtaisesti aidoissa työelämän tilanteissa, aidoissa työtehtävissä ja suoritukset arvioidaan työelämätahojen kanssa yhdessä. (Salo 2014, 38.)

Erityisesti arviointitehtävissä oikeudenmukaisen ja luotettavan arvioinnin takaamiseksi toimijoiden arviointiosaaminen on tärkeässä roolissa. Tutkinnon järjestäjän vastuulla on arvioinnin toteutuminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Työelämätahoja koulutetaankin arviointitehtävään oppilaitosten toteuttamana. Lisäksi ammattitaitovaatimuksia, arvioinnin kohteita ja kriteerejä kerrataan opettajien toimesta aina tarpeen mukaan kunkin tutkintotilaisuuden yhteydessä. Haasteita tähän yhteistyön muotoon aiheuttaa osaltaan näyttötutkintotoiminnan erityissanasto, eli käsitteet. (Salo 2014, 38.) Näiden konkreettisten, ja lain säätämien yhteistyömuotojen ympärillä on vielä joukko muita vaatimuksia, joita opettajien on koulutuksen järjestäjän edustajana täytettävä, sujuvan ja hedelmällisen yhteistyön nimissä.

Työelämäyhteistyössä opettajan rooli korostuu, ja pedagogisen sekä ammatillisen pätevyyden ohella vaaditaan työelämäntuntemusta ja -kokemusta. Kelon, ym. (2012) tekemässä työelämälähtöistä oppimista koskevassa selvityksessä nimetään opettajan tehtäviksi työelämän täydennyskoulutus, opettajan asiantuntijarooli, ja opettajan oppiminen työelämässä. Selvityksestä käy myös ilmi, että itse opetustehtävän lisäksi opettajilta vaaditaan taitoa rakentaa verkostoja oppilaitosten ja työelämän välillä. Yhteistyö toteutuu verkostoitumisen kautta. Työelämä odottaa opettajien ylläpitävän työelämäverkostoja ja kehittävän niitä. Opettajien työelämäosaamista pyritään vahvistamaan tarjoamalla erilaisia harjoittelujaksoja. Jalkautuminen työelämään avaisi opettajille mahdollisuuden päivittää ammattitaitoaan ja tiivistää yhteistyösuhteita. (Kelo, Haapasalmi, Luukkanen, & Saloheimo 2012, 6–7.)

Eerola ja Majuri (2006) tekivät selvityksen, jonka tarkoituksena oli vastata muun muassa siihen, minkälaisia alueellisia työelämäyhteistyön muotoja on olemassa, miten työelämäyhteistyö toimii ja minkälaisia alueellisia ja alakohtaisia eroja löytyy. Selvityksessä keskitytään ainoastaan ammatillisiin perustutkintoihin, mutta työelämäyhteistyötä koskevia tuloksia voitaneen heijastella laajemminkin ammatilliseen näyttötutkintokenttään. Selvityksen mukaan työelämäyhteistyön käytännöissä on paljon eroja eri alojen ja alueiden välillä. Tämä ilmenee siinä, kun yhteistyötä tarkastellaan sille asetettujen tavoitteiden, yhteistyöhön osallistumisen, sitoutumisen ja ammattiin opiskelun näkökulmista. Työssäoppimisen käsite on tämän vuonna 2006 tehdyn selvityksen mukaan laajentunut, käsittäen toimintoja opetussuunnitelmatyöstä työssäoppimispaikkoihin tutustumiseen, työpaikkaohjaajien kouluttamiseen sekä opiskelijoiden ohjaamiseen ja arviointiin. (Eerola & Majuri 2006, 11, 64–65.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset tarkentuivat opettajien kertomusten pohjalta aineiston analyysivaiheessa.

Tutkimukseni pääkysymykseksi muodostui: Miten opettajat kertovat työelämäyhteistyöstä näyttötutkinnoissa?

Asetin pääkysymykselle kolme alakysymystä:

- Millaista työelämäyhteistyö näyttötutkinnoissa on?
- Miten työelämäyhteistyötä tehdään?
- Millaista on työelämäyhteistyö tutkinnonsuorittajien arvioinneissa?

4.2 Metodologiset valinnat

Päädyin keräämään tietoa vapaamuotoisten kertomusten muodossa, sillä halusin mahdollisimman aitoa ja ajankohtaista kuvaa yhteistyön tiloista, ilman ajatuksia rajaavia ja tiukasti ohjaavia kysymyksiä. Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen. Narratiivisuus viittaa tässä tapauksessa sekä aineistoon että metodologiseen lähestymistapaan. Päättökysymykseen hain vastauksia narratiivisen analyysin keinoin, ja alakysymysten kohdalla hyödynsin narratiivien analyysiä. Aloitin työn ensin sisällönanalyysillä, mikä on relevantti perusmenetelmä kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, ja ominaista näin myös narratiiviselle tutkimukselle (Heikkinen 2010, 156–157; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Kertomuksia lukiessani kiinnitin huomiota esimerkiksi kertomisen tapoihin, ilmaistuihin kokemuksiin, kuvailuihin ja poimittuihin esimerkitapauksiin.

Narratiivisen aineiston analyysissä voidaan käyttää joko holistista tai kategorista lähestymistapaa. Kategorinen lähestymistapa jakautuu sisällönanalyysiin ja kategoriseen muodon analyysiin. Käytin tässä tutkimuksessa sisällönanalyysiä narratiivien analyysin yhteydessä, käsitellen aineistoa kokonaisuutena. Analyysin tuloksena tein luokitteluja ja etsin teemoja. Pyrin ymmärtämään kunkin kirjoittajan tekstiä omassa kontekstissaan ja löytämään niistä yhdistäviä merkitysrakenteita. Päättökysymystä selvitin narratiivisen analyysin keinoin, käsitellen yksittäiset kertomukset kokonaisuutena. Tällainen analyysi pohjaa narratiivisen tietämisen tapaan (Savukoski 2008, 70). Tutkimuksen tuloksena esittelen ensin narratiivit, jotka kuvaavat yhteistyöhön liittyviä kollektiivisia

merkitysrakenteita. Seuraavaksi tuon esiin keskeisiä työelämäyhteistyötä kuvaavia teemoja. (Aaltola & Valli 2010, 127.) Avaan hieman myös tekstin rakennetta; niitä konkreettisia ratkaisuja, joilla tekstiä on tuotettu.

Narratiivilla tarkoitetaan ihmistieteissä narratiivista ajattelua, ja sen avulla tuotettuja tarinoita. (Erkkilä 2009, 195). Sillä voidaan viitata useita tulkinnallisia tasoja käsittäviin teksteihin. Yhden tason muodostavat tarinat, joita tutkittavat kertovat tai kirjoittavat, ja jotka siten itsessään ovat jo tulkintaa. Nämä kertomukset kuvaavat ilmaisijoidensa omaa kokemusta jostain tapahtuneesta. Yksi taso voi olla tutkijan itsensä tekemää tulkintaa haastatteluista ja kentällä tehdyistä havainnoista, eli kyseessä on ikään kuin tarina tarinasta. Jopa lukijan tekemä tulkinta tutkijan tarinasta ja tutkittavien tarinoista yhdessä muodostaa oman tasonsa, ollen narratiivinen tuotos. Myös visuaalisesta materiaalista tehty analyysi laajentaa osaltaan narratiivin määritelmää. (Riessmann 2008, 6.)

Kaikki puhe ja teksti ei kuitenkaan ole narratiivista. Narratiivi on osa sosiaaliseen ympäristöömme kuuluvaa kerrontaa, joka ilmentää mennyttä kokemusta samaan aikaan kun se tuottaa tapoja ymmärtää mennyttä. Narratiivisuudessa on kyse ihmisen luonteenomaisesta kyvystä jäsentää kokemuksiaan ja muodostaa niistä kertomusta. (Erkkilä 2009, 199.)

Keskustelua narratiiveista värittää erilaiset käsitteiden käyttö- ja ymmärtämistavat. Yhtäältä voidaan erottaa kertomus, tarina ja narratiivi toisistaan. Varsinkin kirjallisuustieteessä tarina nähdään kertomuksen alakäsitteenä, jolloin esimerkiksi yhdestä yhteisestä tarinasta voi olla useita eri kertomuksia. Esimerkiksi Erkkilä (2009, 199) puhuikin kuvaavasti kerrotuista tarinoista. Toisaalta näitä käsitteitä käytetään synonyymeinä. (Heikkinen 2010, 143, 148; Riessmann 2008, 7–8.) Sekä tarina että kertomus voivat olla samaan aikaan narratiiveja, kunhan ne ovat tuottajansa kokemuksen sävyttämiä ja jäsentämiä. Tämän vahvistaa edellä mainitusti myös Riessmann (2008, 6.) määritellessään tulkinnan tasoja. Käsitteiden taustalla olevien perusteluiden mahdollistama väljyys käsitteiden käytössä edellyttääkin niiden määrittelyä aina uudelleen tieteellisten töiden yhteydessä.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä kertomus ja narratiivi. Miellän käsitteet tässä yhteydessä toistensa synonyymeiksi, vaikka yleisellä tasolla ne eivät sellaisia aina olisikaan. Käytän kertomuskäsitettä viitatessani kirjoittajien teksteihin. Narratiivi-käsitettä käytän luonnehtiessani aineistoa kokonaisuutena, sekä esitellessäni tutkimuksen tulososassa työelämäyhteistyötä kuvaavat narratiivit. Tällaisella käsitteiden käytöllä haluan korostaa eroa kirjoittajien tekstien ja tutkijana tekemäni tulkinnan sävyttämien kirjoitusten välillä.

Narratiivisuudella viitataan siis myös tutkimusaineiston luonteeseen. Narratiiviseksi aineistoksi voidaan Heikkisen (2010) mukaan määritellä kaikki kerrontaan perustuva aineisto, kuten haastattelut tai esimerkiksi vapaat, omin sanoin kirjoitetut vastaukset. Vaativimmillaan aineistolta voitaisiin edellyttää kerronnallisuutta siinä mielessä, että tarinassa olisi erotettavissa alku, keskikohta ja loppu, sekä etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan taas riittää, että aineisto koostuu ylipäätään kerronnasta. (Heikkinen 2010, 148.) Vaativamman määritelmän mukaan osa vastaajien kirjoituksista olisi pitänyt jättää tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä kaikissa kirjoituksissa ei tällaista juonta, tai kolmiosaista rakennetta ollut erotettavissa (Savukoski 2008, 71). Näissäkin kirjoituksissa oli kuitenkin käsitelty työelämäyhteistyötä sillä tavoin, että ne tutkimuksen kannalta olivat merkityksellisiä. Halusin analysoida aineistoa kattavasti jättämättä mitään ulkopuolelle, ja tukeuduin narratiivisen lähestymistavan suomaan väljyyteen valintoja tehtäessä.

Narratiivit palvelevat yksilöitä heidän erilaisissa päämäärissään. Narratiiveja voi käyttää jäsentääkseen asioita muistinvaraisesti, mikä on kaikkein tutuin tavoite. Mutta niitä voi käyttää myös väitelläkseen, oikeuttaakseen jotain, vakuuttaakseen jostain asiasta, sitouttaakseen muita, viihdyttääkseen, ja jopa yleisön harhaanjohtamiseen. Tarinat on aina sijoitettava kontekstiin. On huomioitava, että ne on suunnattu tietyille yleisölle. Kertomus on kirjoitettu aina huomioiden todennäköisin lukija, jolloin sisältö vaihtelee sen mukaan, kenelle tarinaa kerrotaan. Kertoja haluaa antaa tietyn kuvan itsestään. Määrittelemmekin tarinoiden kautta sitä, millaisia toimijoita olemme. (Riessman 2008, 8–9, 30.)

Kun tarkastellaan tapoja, joilla tietoa lähtökohtaisesti muodostetaan, puhutaan narratiivisesta ja loogis-tieteellisestä tavasta. Narratiivisen tavan mukaan ihminen pyrkii ymmärtämään sekä omaa, että toisten elämää, ja koko ympäröivää todellisuutta integroimalla sen pieniä osia toisiinsa. Integrointia tapahtuu jokapäiväisessä arjessa, liittyen myös kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin. Kyseessä on kontekstuaalinen tiedonmuodostuksen tapa, jossa etsitään yhteyksiä tapahtumien välillä. Olennaista on, että asioita selittävät sellaiset tekijät kuin, halut, uskomukset ja toiveet. Loogis-tieteelliseen tapaan, jota myös paradigmaattiseksi päättelyksi kutsutaan, liittyy puolestaan syiden etsiminen asioiden taustalta. Paradigmaattisessa ajattelussa etsitään yleispätevää totuutta fysikaalista todellisuutta selittämällä. Vaikka narratiivinen ja loogis-tieteellinen tapa näin eroavat toisistaan, ne voidaan nähdä tutkimuksessa myös toisiaan täydentävinä. (Erkkilä 2009, 199-200.)

Narratiivisuus liitetään niin aineiston laatuun kuin sen analysointitapaankin. Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisen aineiston käsittelyn narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Narratiiviselle analyysille tyypillistä on pyrkimys tuottaa aineistosta

uusi, keskeiset teemat esiintuva kertomus. Tämä edellyttää hyvin rajattua tutkimuskohdetta. Narratiivien analyysissä puolestaan aineisto koostuu useammasta kertomuksesta, ja aineisto luokitellaan teemoittelun, tyypittelyn ja kategorisoinnin avulla. (Polkinghorne 1995, 5–6, 12.) Tutkimuksen ja kertomuksen suhde voi olla joko kertomusten toimimista tutkimusmateriaalina, tai sitten tutkimus rakentaa kertomusta maailmasta (Heikkinen 2010, 143).

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus kuvaa sekä aineistoa, että analysointitapaa. Sekä narratiivinen analyysi että narratiivien analyysi vastasivat molemmat tutkimukseni tavoitteisiin. Aineiston muodostavia kertomuksia oli useita, tutkimusjoukko on valtakunnan laajuinen ja käsittää useamman tutkintotyyppin ollen silti kohteeltaan tarkoin rajattu. Tutkimuskysymykseni johdattavat kuvailemaan kertomisen tapoja ja yhteistyötä. Pystyin hahmottamaan ja erottelemaan näitä tapoja kategorisoimalla ja tyypittelemällä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sen sijaan että tutkimuksella haettaisiin yleispätevyyttä, narratiivinen tiedonmuodostus etsii eri tapahtumien välisiä yhteyksiä, ja kykenee siten vastaamaan arkielämän tiedontarpeisiin (Erkkilä 2009, 199).

Tutkimuksessa on myös fenomenologisia piirteitä. Suhtauduin vastaajien kertomuksiin ajatuksella, että niissä kuvatut asiat ovat kirjoittajilleen tosia. Kuvatessani työelämäyhteistyötä en voi tavoittaa kirjoittajien kokemuksia sellaisenaan, vaan kuvaukseen sekoittuu oma tulkintani. Kertomuksiin suhtautuminen totena on yhtäläinen piirre fenomenologisen tutkimuksen kanssa. Ero puolestaan ilmenee siinä, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii kuvaamaan asioita, kun taas fenomenologi etsii kokemuksen ydintä, pyrkien ymmärtämään ilmiötä sellaisenaan, ilman tutkijan omaa merkityksenantoa. (Erkkilä 2009, 203.)

Metodiltaan tutkimus kulkee laadullisen tutkimuksen polkua. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleisimmin kyselyllä, haastattelemalla, havainnoimalla tai kokoamalla erilaisia dokumentteja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–69, 71). Narratiivisen tutkimuksen sijoittumista laadullisen tutkimuksen piiriin ei silti pidetä ainoana oikeana tulkintana. Heikkinen (2010) erottaa narratiivisen tutkimuksen muusta laadullisesta tutkimuksesta muun muassa siksi, että huomio kohdistetaan yksilön antamiin merkityksiin, autenttisiin kertomuksiin, kun laadullisessa tutkimuksessa merkityksen anto pohjaa tutkijan ajatteluun. Narratiivisessa tutkimuksessa myös tietäminen on subjektiivista. Tutkijalla on tutkittaviin henkilökohtainen kosketus ja tutkimuksen tavoitteena voi kuvailevan työn lisäksi olla hyvin käytännöllinen, asioiden tilaa parantava tarkoitus. (Heikkinen 2010, 156–157.)

Savukoski (2008) puolestaan sijoittaa narratiivisen tutkimuksen laadullisten tutkimusten piiriin

tuotettavan tiedon luonteen perusteella. Narratiivisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tähdätä objektiiviseen, yleistettävään tiedon totuuteen, vaan tavoite on paikallisen, subjektiivisen tiedon tuottaminen. Tässä mielessä narratiivinen tutkimus kuuluu perinteiseen laadulliseen tutkimukseen. (Savukoski 2008, 48.)

Silverman (2006, 34) jakaa tutkimuskentän laadulliseen ja määrälliseen painottaen, että metodin valinta tulisi tehdä sen mukaan, mitä tutkimuksella halutaan selvittää. Tutkimukseni tavoite, sekä tutkimuskysymysten ohjaamat valinnat aineiston keruussa, käsittelyssä ja analyysissä ankkuroivat tutkimukseni tässä tapauksessa Savukosken ja Silvermanin viitoittamana laadullisen tutkimuksen maaperään, jossa tutkijan on mahdollista tehdä monia valintoja.

4.3 Aineiston keruu ja esittely

Tutkimukseni tavoitteena oli kerätä kokemuksia työelämäyhteistyöstä näyttötutkintojen parissa työskenteleviltä opettajilta. Kiinnostukseni liittyi työelämäyhteistyöhön sinänsä, joten ala- tai aluekohtaista rajausta ei ollut tarkoituksenmukaista tehdä. Myöskään rajaukset oppilaitos- tai tutkintotyypikohtaisiksi eivät olisi palvelleet tavoitettani. Päätin siis toteuttaa tutkimukseni aineistonkeruun valtakunnanlaajuisesti, koskien kaikkia näyttötutkintoihin liittyviä tutkintotyyppisiä, eli ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja.

Tutkimukseni kohderyhmän tavoittamiseksi vaihtoehtoina olivat julkinen ilmoittaminen tai suunnattu sähköpostittaminen. Julkiseen ilmoittamiseen sopivin vaihtoehto olisi ollut opettajien ammattijärjestön julkaisu, Opettaja-lehti, joka tavoittaa yli 90 prosenttia alan toimijoista. Vaarana oli kuitenkin vastausten määrän jääminen pieneksi, sillä opettajat eivät välttämättä tartu tuon kaltaiseen yleiseen ilmoitukseen. Paremmaksi vaihtoehdoksi valikoitui suunnattu lähestyminen sähköpostitse. Tämä oli samalla myös työläin vaihtoehto, sillä näyttötutkintoihin liittyvää koulutusta järjestäviä tahoja on Suomessa paljon.

Tavoittaakseni mahdollisimman monta opettajaa, etsin netistä koulutuksen järjestäjistä jonkinlaista koontia tai listaa, mistä voisin päästä alkuun. Löysin ammattiosaamisen kehittämissyhistyksen, AMKE ry:n sivut. Tämän ammatillisen koulutuksen järjestäjien edunvalvonta- ja palveluorganisaation jäsenlista koostui 86 kunnallisesta ja yksityisestä koulutuksen järjestäjästä (AMKE ry). Yhdistyksen nettisivujen mukaan heidän jäsenlistansa kattaa yli 90 prosenttia tutkintoa suorittavista opiskelijoista (AMKE ry). Lähetin yhdistyksen yhteyshenkilölle sähköpostia, jossa

kerroin tutkimuksestani ja tiedustelin, onko heillä mahdollisesti jonkinlaista yhteystietolistaa tai tiedotuskanavaa jäsenilleen, jota kautta saisin vastauspyyntöni jakeluun. En saanut vastausta, joten päätin hoitaa postituksen lähestymällä kutakin yhdistyksen jäsentä erikseen. Näihin 86 jäsenen lukeutui niin yksittäisiä oppilaitoksia, kaupunkeja kuin isoja koulutuskuntayhtymiäkin. Minun oli siis lähetettävä sähköpostia tällaisten isojen koulutuksen järjestäjien omille pienemmille yksiköille erikseen, ja niissä yhdelle tai useammalle henkilölle, joilla katsoin mahdollisesti olevan yhteystiedot oman organisaationsa opettajakuntaan. Näitä henkilöitä etsin kunkin organisaation omilta nettisivuilta. Heitä olivat koulutussuunnittelijat, sihteerit, vastuukouluttajat, rehtorit, apulaisrehtorit, koordinaattorit ja myös yksittäiset opettajat. AMKE ry:n jäsenlistan lisäksi etsin netin hakupalvelu Googlen avulla sellaisten näyttötutkintokoulutusta järjestävien opistojen yhteystietoja, joita ei AMKE ry:n jäsenistöön kuulunut, ja lähetin myös niiden yhteyshenkilöille sähköpostia. Tällä tavoin sähköpostia lähti lopulta noin 150 toimijalle edelleen lähetettäväksi.

Vastauspyynnön lähettäminen kertaalleen ei kaikkien organisaatioiden kohdalla riittänyt, vaan viestini perille saattaminen vaati lisätoimia. Yksi koulutuksen järjestäjän edustaja pyysi täyttämään erillisen tutkimuslupa-anomuksen. Lisäksi yksi koulutusorganisaation edustaja kysyi lisäaikaa vastausten lähettämiseen, sillä vastauspyyntöni tuli ensin käsitellä heidän johtokunnassaan, jonka kokoontumisaika oli vasta asettamani aineiston palautuksen määräajan jälkeen. Kyseessä oli iso toimija, joten päätin jatkaa vastausaikaa kolmella viikolla. Muutin vastauspyyntöni määräajan myöhemmäksi, ja kerroin siinä tästä vastausajan jatkamisesta, jättäen myös alkuperäisen määräajan näkyviin. Näin pyrin välttämään mahdollisen sekaannuksen, mikäli aikaisempaa vastauspyyntöäni olisi jo saapunut kyseisen organisaation opettajien sähköpostiin jostain toista kautta. Vastauspyyntöänihan oli mahdollisesti voitu jakaa opettajakunnan kesken myös yli oppilaitosrajojen, esimerkiksi opettajien omissa verkostoissa ja kollegoiden kesken tapahtuvassa yhteydenpidossa.


Lähes kaikki sähköpostini saaneet toimijat kuittasivat viestini, ja kertoivat jakaneensa vastauspyyntöni eteenpäin. Kolme toimijaa lähetti yhteystiedot henkilöille, joille minun kannattaisi sähköpostini heidän sijastaan suunnata, ja näin myös toimin. Vain yhden organisaation edustaja vastasi, ettei asia kuulu hänelle, jättäen kertomatta kenelle voisinkin hänen sijastansa vastauspyyntöni lähettää.

Sain määräaikaan mennessä yhteensä 17 vastausta. Vastajissa oli edustettuna kumpaakin sukupuolta; 12 naista ja 5 miestä. Myös edustus kaikissa tutkintotyypeissä toteutui, osan vastaajista työskennellessä vielä useamman kuin yhden tutkintotyyppin parissa. Koulutusaloja on aineistossa edustettuna kuusi; puuttumaan jäi luonnonvara- ja kulttuurialan edustus (vrt. Finlex, 1§

(9.10.2014/800)). Tosin viidessä kertomuksessa alaa ei mainittu, ja yhdessä oli jätetty kertomatta tutkintotyyppi, jonka parissa vastaaja työskenteli. Tämä viimeksi mainittu kertomus on kuitenkin tutkimuksessa mukana, sillä kirjoituksen muut viitteet vahvistivat vastaajan täyttävän tutkimukseen osallistumiselle määritellyt kriteerit.

Kuvaan tutkimuksen vastaajien joukkoa edellä mainituilta osin kuviossa 1. Vaikka tutkimuksessa vastaajien sukupuoli, koulutusala ja tutkintotyyppi jätetään pääasiallisen tarkastelun ulkopuolelle, on silti kokonaiskuvan kannalta tarpeellista kuvata tutkimusjoukkoa niiltäkin osin, mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kuvio kertoo kokoavasti, minkälainen aineisto tutkimuksessa vaikuttaa. Osaltaan tämä liittyy myös luotettavuuteen, jota käsitelen muilta osin alaluvussa 4.5.

VASTAAJAT	määrä	Ammatilliset perustutkinnot	Ammattitutkinnot	Erikoisammattitutkinnot
Naiset	12	13	10	7
Miehet	5			
Yhteensä	17	76,50 %	58,80 %	41,20 %



Sosiaali, terveys- ja liikunta-ala
 Humanistinen ja kasvatustieteiden ala
 Tekniikan ja liikenteen ala
 Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
 Luonnonvara- ja ympäristöala
 Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

KUVIO 1 Vastaajien määrä, sukupuolijakauma ja edustus eri tutkintotyypeissä, sekä koulutusalat

Tutkimuksen aineiston muodostavat kertomukset olivat pituudeltaan yhdestä kahteen sivua. Arvioin aineiston riittävän tutkimuksen tekemiseen, vaikka määrä alitti odotukseni. On kuitenkin todettava, että mikäli odotukseni useammasta kymmenestä kertomuksesta olisi täytynyt, olisi tutkimuksessani kyseeseen tullut kvalitatiivisen tutkimuksen rinnalle myös määrällisen tutkimuksen menetelmät, kuten aineiston kvantifiointi. Tällä toteutuneella vastausmäärällä, ja ennen kaikkea vastausten sisällöllisellä annilla tutkimukseni oli mahdollista toteuttaa laatimani suunnitelman mukaan.

Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa aineiston koko ei sinänsä edes toimi kriteerinä, vaan tutkimus voidaan sisällön painottuessa tehdä hyvin pienestäkin aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 87).

Tällä tavoin kerätyn aineiston vahvuus on tutkimuskysymyksiä ajatellen juuri kirjoitustehtävän vapaamuotoisuus. Tutkija ei kysymyksillään rajaa liikaa kirjoittamista eikä kerrontaa. Toisaalta tuloksena voi näin olla hyvin eripituisia, sisällöltään niin niukkoja kuin laajojakin kertomuksia. Tämä tapa kuitenkin avaa tutkijan eteen mielenkiintoisen ja ennalta arvaamattoman tutkimusaineiston. On vielä todettava, että saamistani kertomuksista vain yhdessä oli jätetty kirjoittamatta yhteen neljästä aihealueesta. Muissa kirjoituksissa kaikki neljä aihealuetta tuli tavalla tai toisella katettua.

4.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Tarkistin aineiston ensin siltä varalta, että joitain kertomuksia olisi hylättävä. Tällainen syy olisi voinut esimerkiksi olla sellainen, että vastaaja on eläkkeellä, kun tutkimus koskee parhaillaan työelämässä toimivia. Kaikki kertomukset täyttivät tutkimustehtäväni kannalta välttämättömät kriteerit, eikä näin ollen yhtään kertomusta tarvinnut jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Aineiston tarkistamisen jälkeen arvioin aineiston määrän riittävyyden, verraten sitä sisällölliseen antiin.

Ennen aineiston tulostamista analysointityötä varten, poistin viesteistä lähettäjätiedot anonymiteetin taatakseni. Opettajille suunnatussa vastauspyynnössäni olin myös luvannut näin toimia. Silti tiedostan, että osa mahdollisista vastaajista on kuitenkin voinut jättää vastaamatta, koska viestin lähettäjäkentässä on ollut nähtävissä heidän nimensä.

Aineiston käsittelyssä käytin aluksi sisällönanalyysiä. Luin kaikki kertomukset useaan kertaan, järjestelin, teemoittelin ja luokittelin. Alkuvaiheessa halusin jaotella aineiston kirjoittajien kokemusvuosien perusteella, vaikka arvelin sen olevan tutkimuksen tarkoituksen kannalta hyödytöntä. Olin kuitenkin utelias näkemään, ilmenisikö tällaisella jaottelulla mitään huomionarvoista. Kokemusvuosiryhmiksi muodostuivat seuraavat luokat:

- Alle 10 vuotta
- 10-20 vuotta
- Yli 20 vuotta.

Lyhyin työkokemus oli neljä vuotta, ja pisin 35 vuotta. Kertomukset jakautuivat määrällisesti tasaisesti näihin luokkiin; alle 10 vuoden työkokemuksella kirjoitti kuusi vastaajaa, 10–20 vuoden kokemuksella viisi vastaajaa, ja yli 20 vuoden kokemuksella niin ikään viisi vastaajaa.

Varsin pian kävi ilmi, että mitään ominaista ei ollut erotettavissa aineistosta kokemusvuosiin verraten. Työn edetessä, luodessani kategorioita eri teemojen alla, pidin kuitenkin silmällä näitä kokemusvuosia, saamatta kuitenkaan vahvistusta niiden vaikuttavuudesta. Johtopäätökseni tästä oli, että neljä vuotta on jo riittävän pituinen kokemus siihen, että yhteistyötä sujuvoittavat verkostot ja kontaktit on ehditty luoda, ja alueen työelämän toimijat ovat tulleet tutuiksi. Eräs neljä vuotta alalla toiminut kirjoitti näin:

”Yhteistyö työelämän edustajien kanssa on toimivaa ja sujuvaa, siinä ei ole ongelmia. Monet työntekijät ovat tulleet tutuiksi kuluneiden vuosien aikana... Tutun työntekijän kanssa myös tutkimuksen arviointi on helpompaa ja sujuvampaa.” (08.)

Tilanne kokemusvuosien suhteesta tutkimuksen tuloksiin olisi ehkä voinut olla toisenlainen, mikäli kirjoittajissa olisi ollut esimerkiksi ensimmäistä työvuottaan alalla tekeviä kirjoittajia. Nyt kaikki vastaajat olivat kokeneita, jo verkostoja luoneita opettajia.

Analysoin aineistoa kolmivaiheisesti. Poimin aineistosta ensin tutkimusteemoihin liittyvät kohdat. Käytin jokaista tutkimuskysymystä yläotsikkona, poimiessani asiaankuuluvia osia kirjoituksista lähempää tarkastelua varten. Otsikko on teema, joka kokoavasti määrittelee jotain keskeistä aineistosta löytyvää havaintoa. Teema kokoaa yhteen havaintoja ja suuntaa tutkijan mielenkiinnon johonkin tiettyyn aiheeseen. (Bogdan & Biklen 1992, 186).

Merkitsin tutkimuskysymyksistä juonnetut otsikot exel-taulukkoon, ja kirjoitin aineistosta tekstiotteita kuhunkin otsikkoon liittyen. Käytin tekstiotteiden poiminnassa apuna värejä, joilla merkitsin sanontoja, toteamuksia, ilmaisuja ja muita kirjoituksen osia omiin, niitä mielestäni vastaaviin teemoihin. Jokaista tutkimuskysymystä varten laadin oman työalustan, omalla otsikollaan. Lopullinen analyysi käynnistyykin aina tällaisen karkean luokittelun tekemisellä tai teemojen määrittelyllä (Bogdan & Biklen 1992, 186).

Neljänteen tutkimuskysymyksen kokosin kuvailun arviointiyhteistyöstä.

Tarkastelin aineistoa mahdollisimman monipuolisesti, tavoittaakseni pätevät vastaukset tutkimuskysymyksiini. Aineistosta löytämäni asiat pyrin liittämään aiempaan tutkimustietoon tutkimustulosten yhteenvedossa.

4.5 Luotettavuus ja totuudellisuus

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olen pyrkinyt kertomaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen kulun, sekä siihen vaikuttaneet tekijät. Olen myös kuvannut tutkimusjoukkoa niin kattavasti, kuin se vastaajien tunnistettavuuden suojaamiseksi on ollut mahdollista. Tässä kappaleessa kuvaan vielä aineiston keräämistä ja käsittelyä, sekä omia sitoumuksiani tutkijana luotettavuuden näkökulmasta. Askelmerkkejä asioiden käsittelyyn olen hakenut pääasiassa Tuomen ja Sarajärven (2009) laadullista tutkimusta ja sisällönanalyysiä käsittelevästä teoksesta.

Luotettavuuden nimissä tutkijan on kyettävä kuvaamaan aineiston keruu ja käsittelytapa, perustella valittu metodologia, ja avata oma ennakkoajattelu aiheen suhteen. On myös merkityksellistä tuoda esiin, miten oma ajattelu on tutkimuksen kuluessa muuttunut. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Ennakkoajatukseni tutkimuksen aiheesta muotoutui työnantajan edustajana tekemieni työvuosien, sekä näyttötutkintomestariopintojeni kuluessa. Kuten johdannossakin kuvasin, työelämäyhteistyö näyttötyökirjavana ja haasteellisena toimintana, jota leimasi toisaalta vaikeus saada työnantajatahot mukaan tutkintotilaisuuksien seurantaan ja arviointiin, ja toisaalta hyvin palvelevat räätälöidyt toimintamallit sujuvan yhteistyön mahdollistamiseksi. Ennakkokäsitykseni tutkimusten tuloksista oli tulosten jakautuminen kolmenlaisiin näkymiin yhteistyön tiloista. Yhteistyön koettaisiin sujuvan hienosti, ja yhteistyön tapoja on kehitetty menestyksekkäästi yhdessä työnantajatahojen kanssa. Toisaalta yhteistyöstä voidaan antaa kuvaa, että se ei suju, tai se on hyvin pintapuolista. Työelämätaho on passiivinen, eikä lainkaan kiinnostunut opiskelijoiden opintojen sujumisesta, saatikka arviointityöstä. Kolmantena näkymänä on oppikirjamainen tiedonanto, jossa lähinnä valistetaan lukijaa siitä, mitä työelämäyhteistyö on, tai mitä sen pitäisi olla. Nämä kirjoitukset olisivat kuin tenttivastauksia, joissa opettaja osoittaa asiantuntemuksensa.

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 17:sta näyttötutkintojen parissa työskentelevän opettajan kertomuksesta. Kaikki vastaajat lähettivät kertomuksensa ohjeen mukaan sähköpostilla, jolloin

nähtävissä oli lähettäjän nimi. Tutkimuksessani olen salannut kirjoittajien henkilöllisyyden poistamalla lähettäjätiedot sähköposteista ennen aineiston tulostamista käsittelyä varten. Vaikka kertomuksia tuli valtakunnan laajuisesti eri puolilta Suomea, niitä on kuitenkin suhteutettuna niin pieni määrä, että paikkakuntien mainitseminen on tarpeetonta. Lisäksi yhdeltä alueelta saattoi olla vain yksi vastaaja, jolloin tunnistaminen kävisi mahdolliseksi.

Saadakseni mahdollisimman luotettavaa ja monipuolista tietoa, en halunnut johdatella vastauksia tekemällä tarkkoja kysymyksiä. Laajoilla kysymyksillä mahdollistamani vapaa kirjoittaminen avasikin minulle tutkijana uusia näkökulmia, jotka muokkasivat tutkimukseni pääkysymystä. Alakysymyksinä säilyivät alkuperäisesti asettamani kysymykset, joihin myös tutkimusjoukko vastasi.

Kun aineisto oli koottuna silmiäni eteen, katselin totuutta. Yhdenlaista totuutta; kunkin opettajan omaa, koettua ja ilmaistua todellisuutta. Aineisto oli siis jo vastaajien subjektiivista tuotosta. Kun aloitin lukemisen, tuli samalla mukaan tutkijan tulkinta. Mikä on totuus, ja pysyykö se tutkijan matkassa?

Totuutta voidaan pohtia neljän eri teorian pohjalta. Korrespondenssiteorian mukaan väite voi pitää paikkansa vain, jos se voidaan aistein todeta. Esimerkiksi väite, että ulkona paistaa aurinko, vastaa todellisuutta silloin, jos se voidaan nähdä. Koherenssiteoria puolestaan osoittaa väitteen todeksi, jos se vastaa muita, jo todeksi todettuja väitteitä. Pragmaattisesta totuusteoriasta puhutaan silloin, jos jokin väite osoittautuu päteväksi käytännössä. Esimerkiksi väite, että kumisaapas pitää vettä on totta, jos se todella pitää vettä. Neljäs totuusteoria on konsensus. Siinä totuus syntyy yhteisymmärryksestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135).

Korrespondenssiteorian koskiessa enemmänkin luontoa ehdottoman objektiivisen tiedon vaatimuksessaan, muut kolme voivat olla mukana tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen väitetyjä totuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Tässä tutkimuksessa pyrin koherenssiteorian mukaisesti nojaamaan muihin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin. Totuuden voidaan Peltosen (2015) mukaan myös katsoa pohjautuvan juuri aikaisempiin väittämiin ja teorioihin, joihin suhteuttamalla totuuden oikeellisuus punnitaan. Totuuden näkeminen vain joko subjektiivisena tai absoluuttisena on liian rajoittunutta, mukaan on otettava näkemys myös intersubjektiivisesta totuuden mahdollisuudesta. (Peltonen 2015, 186).

Maailma, jossa totuutta puntaroimme, näyttäytyy meille sosiaalisena ja fysikaalisena. Fysikaalinen maailma on meistä ja kielestämme erillinen. Siellä konkreettiset, aistein havaittavat asiat ovat

olemassa, olimmepa nimenneet ne miten hyvänsä. Sosiaalinen maailma, ja siellä esiintyvät objektit ovat puolestaan meistä, kielestämme ja käytännöstämme riippuvaisia. Kieli toimii merkityksenannon välineenä. (Peltonen 2015, 189.)

Esimerkiksi väite, että työssäoppimispaikkoja on vaikea saada, muotoutuu todeksi kokijoidensa kontekstissa. Väite voi olla totta tietyillä aloilla ja alueilla. Yleiseksi totuudeksi siitä ei ole. Väite: taloushallinnon opiskelijoiden tarvitsemia työssäoppimispaikkoja on vaikea saada, voi olla tosi, kun konsensuksen asiasta muodostaa alueella toimivat, kyseisen tutkinnon opettajat yhdessä. Tutkimukseni kohdejoukon edustaessa useita eri alueita ja tutkinnonaloja, ja kuvatessaan omaa kokemustaan ja työtään, tällaiseen yhteen ja yleiseen totuuteen ei ole mahdollista päästä. Eikä se ole tarpeenkaan. Asiat kun ovat totta kokijoillensa. Edellä kuvattu väite on siis tosi myös siinä tapauksessa, että väitteen esittää yksi opettaja. Tutkimuksen tehtävä on kuvata tätä kokijoidensa todellisuutta, ei löytää absoluuttista, universaalia totuutta asioista.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä yleistämisen problemaa ei ole kvantitatiivisissa, eli määrällisissä tutkimuksissa. Niissä todennäköisyysmatematiikka kytkeytyy tilastollisiin menetelmiin tehden jäljestä vakuuttavaa. Luotettavuuden kysymys on helposti ratkaistavissa, kun tutkimus etenee tieteellisten normien ja standardien mukaisesti. Siinä missä tilastolliset keinot takaavat muodollisesti moitteettoman jäljen, tutkimuksen etenemisen ja tulosten syntymisen, sulkeutuu siinä pois ajatus praksisesta, kokijoidensa antamista merkityksistä asioiden takana. Praksikseksi kutsutaan sellaista todellisuuden osaa, joka piiryy arvosuhteiden kautta. Empiria on taas vastaavasti todellisuuden osa, jota ei hahmoteta arvosuhteiden kautta. (Salonen 2015, 18, 22.)

Tässä tutkimuksessa tekemäni kuvaus tutkimuskysymysten muodostamien teemojen alla voidaan edelleen asettaa kyseenalaiseksi. Mielelläni väittäisin, että kuvaukseni ilman muuta vastaa todellisuutta – ei koko totuutta, vaan kunkin kertojan omaa todellisuutta – mutta olen silti vain tulkitsija. Tutkija ei voi tulkintoja tehdessään täysin irtisanoutua omista tausta-ajatuksistaan ja olettamuksistaan. Luotettavuuden nimissä tutkijan onkin kirjoitettava näkyväksi oma ennakkokäsityksensä tutkimusaiheesta. On paikallaan myös kertoa, miten oma ennakkokäsitys on muuttunut tutkimusprosessin aikana.

Ajatukseni työelämäyhteistyöstä ja sen tiloista on muuttunut tutkimuksen teon myötä. Huolimatta siitä, että tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, vaan antavat kuvaa, millaista työelämäyhteistyö voi olla. Se voi toki olla paljon muutakin, kuin mitä tähän tutkimukseen onnistuin hahmottamaan. Silti, työ on avartanut ajatuksia, ja piirtänyt eteeni kuvan hyvin moninaisesta

maailmasta, jossa opettaja on vahva vaikuttaja. Olen kyennyt erottamaan työn arkiset, käytännön haasteet, ja opettajien asenteillaan ja suhtautumistavoillaan säätelemät kokemukset toisistaan. Kun työni alkuvaiheessa mietin, voisiko työelämäyhteistyöhön luoda yleispäteviä käytänteitä, malleja, joilla työ ikään kuin helpottuisi, ja joiden avulla voitaisiin taata tutkinnon suorittajille tasapuolisuus ja oikeudenmukainen kohtelu läpi linjan, ymmärrän sen olevan erittäin haasteellinen tehtävä. Kiinteät toimintamallit murenisivat tässä alati liikkuvassa järjestelmässä.

5. KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Läpi käymisen, mukana olemisen ja joutumisen pakon narratiivit

Opettajien teksteistä erottui useita kertomisen tapoja, jotka vaihtelivat eri kirjoituksissa, ja myös yksittäisten kirjoitusten sisällä. Yksi kertomus saattoi sisältää useamman kuin yhden tavan kirjoittaa työelämäyhteistyöstä. Tavat olivat luonnollisesti sidoksissa siihen, mitä haluttiin mistäkin annetusta aihealueesta tuoda esiin, mutta myös siihen missä asiayhteydessä milloinkin liikuttiin. Tekstit sisälsivät esimerkiksi mielipiteitä, toiveita, toteamuksia, tavoitteita, esimerkkitilanteita ja arviointia.

Opettajien kirjoitukset rakentuivat teknisesti asettamieni tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ne toimivat ikään kuin tekstin jäsentäjinä. Osa kirjoittajista oli otsikoinut tekstikappaleensa kysymysteni mukaan. Rakenteellisesti tarkastellen näin lienee varmistettu, että kaikkiin kysymyksiin tulee vastattua. Näin olikin yhtä lukuun ottamatta kaikissa kertomuksissa.

Useat vastaajat olivat aloittaneet kirjoituksensa antamalla sanallisen yleisarvosanan koskien työelämäyhteistyötä. Arviot: ”hyviä kokemuksia”, ”yhteistyö on sujuvaa ja toimivaa”, ”sujuu todella hyvin” ja ”melko mutkatonta” toimivat avauksena kirjoitusten alkupuolella. Tyypillistä oli, että hyvän yleisarvosanan antaneet kirjoittajat toivat esiin myös ongelmia, joita oli kuvattu tapausesimerkein. Se, että yhteistyö koetaan hyväksi, ei käytännössä tietenkään tarkoita sitä, ettei ikäviäkin puolia olisi. Ongelmat oli usein kuvattu marginaalisiksi, ja joissain kirjoituksissa käännetty positiivisiksi haasteiksi, jotka tuovat työhön ”säpinää”.

Kirjoituksista oli hahmoteltavissa kolme pääasiallista narratiivia, jotka ilmensivät työelämäyhteistyötä. Nimesin ne läpi käymisen, mukana olemisen ja joutumisen pakon narratiiveiksi. Läpi käymisen puheessa korostui kasvotusten työpaikoilla käytävä keskustelu, ja asioiden läpi käyminen. Läpi käymisen termi sisältää ajatuksen asioiden nopeasta, pintapuolisesta käsittelystä, jossa tärkeintä on tietyn aiheen esiin nosto, ja siihen liittyvien asioiden mainitseminen ääneen. Läpi käymistä sävyttää kiire ja rutiini. Kyse on usein asioiden kertaamisesta. Esimerkiksi arviointitilaisuudessa kriteerit on aina uudelleen kerrattava, ja muistutettava työelämätahoja pelisäännöistä, joilla arviointi viedään oikeaoppisesti läpi. Yhteistyössä opettaja on asioiden läpi kävijä, ja työelämätaho osallistuja.

”Ennen tutkintotilaisuuksia käydään tarvittavat asiat läpi yhteistyössä työnantajan kanssa” (06)

”...käydään yhdessä ... läpi tutkinnon ammattitaitovaatimukset” (01)

”Käymme yhdessä 3-kannan kanssa koko (arviointi-) vihkosen. Tutkinnon suorittaja on mukana. Samalla hänkin kuulee. Tutkinnon suorittaja on perehdytetty vihkoon jo aiemmin. Koulutuksen alussa ja näyttöinfopäivänä uudestaan.” (04)

Mukana olemisen narratiivi ilmentää työelämätahton mukaan saamisen ja mukana pitämisen tärkeyttä. Kun työelämän edustaja on paikalla siellä, missä on tarkoitus tehdä suunnittelu- ja arviointityötä, voi se toki olla merkittävä sysäys hedelmällisen yhteistyön polulle. Vähimmäisvaatimus se ainakin on. Työelämäyhteistyö saa tässä ikään kuin konkreettisen ilmenemismuodon sillä, että kaikki tahot on saatu mukaan, ja he todella istuvat saman pöydän ääressä.

”Työelämän edustajat ovat hyvin mukana tutkinnon suorittamisen prosesseissa... Työelämän arvioijilla on hyvin aikaa olla arvioinneissa.” (14)

”Työnantajan edustajakin pääasiassa mukana, mutta eniten ongelmia on juuri heidän saamisessaan paikalle... (01)

Joutumisen pakon narratiivi kuvaa tavoitteisiin pyrkimistä toisinaan vaivannäkemisellä arjen kanssakäymisessä. Työ on usein joutumista; opettaja joutuu avaamaan käsitteitä, lypsämään kommentteja ja kaivamaan osaamista esille arviointeja tehtäessä. Joutuminen liittyykin pääasiassa kolmikantaisiin arviointitilanteisiin, joissa on pakko saada kommentit koottua ja oikeudenmukainen, kattava arviointi annettua. Lopputuloksen on oltava tyydyttävä ja tutkinnon suorittajan kannalta oikeudenmukainen, olivatpa muut osapuolet valmistautuneet tilaisuuteen tai eivät.

”... heillä (työpaikkojen edustajat) vain ei tahdo löytyä riittävästi aikaa perehtyä tutkinnon perusteisiin eikä arviointilausuntojen kirjoittamiseen perustellusti, toisinaan ei edes tutkinnon suorittajan työskentelyn seuraamiseen. Useimmiten työelämän edustajat tai ainakin toinen pystyy ja voi seurata tutkinnon suorittajan työskentelyä ja kolmikannassa saadaan ”kaivettua” tutkinnon perusteiden mukainen osaaminen esille. (03)

”Näyttötutkintomestari joutuu monesti lypsämään kommentteja ettei tilaisuus menisi tutkinnon suorittajalta kyselemiseksi.” (07)

5.2 Palvelun, huolenpidon ja käytännön järjestelemisen teemat

Yhteistyö näyttäytyy tutkimuksen valossa työelämän edustajien tiloissa tehtävänä ja keskustelutaitoja vaativana työltä, jossa opettajalta kysytään kärsivällisyyttä ja rakentavaa työotetta. Opettaja asettautuu toistuvasti vieraalle kentälle, pois omasta työtilasta ja omalta työpaikaltaan, tehdessään työpaikkavierailuja. Vieraalla maalla, eli työelämän eri toimipaikoissa opettaja toisaalta mahdollistaa työelämän edustajalle turvallisen ja luontevan paikan tehdä yhteistyötä tutkintoasioissa, mikä kääntyy lopulta opettajan eduksi joustavana ja sujuvana vuorovaikutustilanteena. Henkistä energiaa tämä tosin opettajalta kuluttaa.

Vastuu yhteistyöstä istuu vahvasti opettajan harteilla, ja vastuun alla yhä uudelleen rakentuva työhyvinvointi ja motivaatio vaatii henkisiä työkaluja, joilla muun muassa voidaan säädellä omia asenteita. Opettajan omia ennakoasenteita ja tunteita ei tietenkään voida sulkea pois silloin, kun puhutaan vuorovaikutustilanteista ja niiden dynamiikasta. Hahmotellessani opettajien kertomuksista muodostuvaa kuvaa yhteistyöstä, käsittelen enemmänkin niitä lähtökohtaisia suhtautumisia, joiden vaikutuksen piiriin opettajat astuvat saapuessaan työpaikoille.

Kuva yhteistyöstä piirtyy kolmen teeman kautta. Ensimmäinen on opettaja palvelijana -teema, jossa opettaja tarjoaa osaamisensa ja asiantuntijuutensa työelämän ja tutkinnon suorittajien käyttöön. Toinen teema on opettaja huolenpitäjänä, jossa opettaja kokee vastuuta tutkinnon suorittajasta. Kolmantena on opettaja käytännön järjestelijänä, joka kuvaa opettajan työhön ilmeisen tiiviisti kuuluvaa jatkuvaa ponnistelua yhteistyön sujuvuuden ja tuloksellisuuden eteen. Näitä kaikkia teemoja sävyttää asenneilmapiiri, jonka vaikutuksessa opettajat toimivat liikkeessään eri puolilla työelämän kenttää. Ilmapiiiri asettaa vaatimuksia vuorovaikutukselle ja kulloinkin valittaville toimintamalleille.

Palveluun kuuluu toistaminen. Työelämän edustajat tarvitsevat usein muistuttamista, täsmentämistä, asioiden avaamista ja kertaamista. Tutkintotilaisuuksien suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi eivät ole kaikille jokapäiväistä työtä, ja siksi jokaisen tutkinnon suorittajan ja tutkinnon osan yhteydessä opettajien on valmistauduttava kertaamaan asioita. Yhteistyö tarkoittaa opettajalle myös ohjaamista, tukemista ja kannustamista. Ohjaamista tehdään yleisellä tasolla, ja mahdollisesti tarvittavien poikkeusjärjestelyiden hoitamisessa tutkintotilaisuuden toteuttamisessa. Opettaja on jatkuvasti valmiina reagoimaan vaihtuviin tilanteisiin, seuraa ja tarjoaa aktiivisesti apuaan.

”Alku palaverissa minun pitää kertoa pelisäännöt selkeästi.” (05)

”Arvioinnin ohjaukseen tarvitaan opettajan ohjausta, arviointikriteerit ja arvioinnin taso, jotta tutkinnon perusteiden osoittava ammattitaito ja arviointitaso tulee oikein.” (06)

”Joidenkin yritysten kohdalla olen yhteyshenkilö kaikkiin aikuiskoulutuksemme palveluihin; he ottavat minuun yhteyttä ja yrityksen tuntien ohjaan sen oikealle henkilölle tai palvelen itse. Osaa yrityksistä tapaan säännöllisesti... katsotaan missä mennään yrityksessä ja voimmeko auttaa koulutus- ja hankepalveluilla.” (10)

”Mitään haasteita ei olla jätetty pelkästään tutkinnonsuorittajan, vastuukouluttajan tai työpaikan harteille.” (05)

Hyvin monitahoisena ja vaikeaselkoisenakin näyttäytyvä tutkintojärjestelmä on muokannut opettajasta saatavilla olevan neuvojan ja auttajan, joka pyrkii olemaan helposti lähestyttävä ja tavoitettavissa oleva. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että heiltä voi aina tarvittaessa kysyä neuvoa. Kirjoituksissa ilmaistiin myös halu kuulla työelämän edustajia ja ottaa heidät mukaan kehittämistyöhön. Työelämätahoilla on sellaista alan tietämystä ja näkemystä, mitä myös opettajat tarvitsevat, eivät vaan näyttötutkintotoiminnan välittömäksi edistämiseksi, vaan myös oman ammatillisen kasvun ja kehittymisen tueksi. Halu on tunne, joka kasvaa sisältäpäin, ja välittää viestin aidosta, kokonaisvaltaisesta kiinnostuksesta asioiden edistämiseen.

”...haluan pitää tutkinnonsuorittajista alusta loppuun asti hyvää huolta, jotta heillä ja työnantajillaan on joku, jolta voi koska tahansa kysyä neuvoa.” (05)

Enemmän kuin veloitteesta, opettajat kertoivat juuri halusta pitää huolta tutkinnonsuorittajista. Opettaja asettautui yhteistyön kontekstissa yhtäältä tutkinnon suorittajan eduista ja hyvinvoinnista huolehtijaksi. Toisaalta opettaja oli työpaikoille jalkautuva koordinaattori, joka huolehti siitä, etteivät työelämätahot kuormittuisi liikaa näyttötutkintoihin liittyvien tehtävien alla. Tällainen observointi, jatkuva ajan hermolla pysyttely ja tilanteiden mukaan reagointi kuvaa opettajan ammatin osa-aluetta, joka liittyy vahvasti opettajan omiin, persoonallisiin ja sisäsyntyisiin kykyihin. Yhteistyötehtävissä on syntynyt käsitys siitä, miten yrityksen tilanne, ilmapiiri, kuormittavuuden kokemus ja vastuiden jakautuminen suhteessa saavutettuihin hyötyihin vaikuttaa yhteistyön sujumiseen. Tämän käsityksen valaisemana opettaja pyrkii valikoimaan kulloinkin tilanteeseen sopivat lähestymis- ja toimintatavat.

Opettaja käytännön järjestelijänä -teema käsittää vaatimuksia erilaisista ponnisteluista yhteistyön toimivuuden eteen. Opettaja yrittää saada esimerkiksi työelämän edustajia paikalle tutkintotilaisuuksiin, pyrkii ylläpitämään suhteita työpaikkoihin ja tekee yrittäjämäisesti töitä markkinoidakseen koulutusta ja tehdessään siitä yrityksille tarjouksia.

”Yhteistyö on koulutusten markkinointia yrityksiin kontaktoimalla ja selvittämällä yritykselle sopiva koulutussisältö ja rahoitusmalli, yrityskohtaista koulutusten suunnittelua yhdessä johdon kanssa, välipalavereita koulutusten etenemisestä ja esitysten tekemistä tarpeiden perusteella ja tarjouksen viilausta tarpeeseen vastaavaksi.” (10)

Pääsääntöisesti yhteistyön kuvattiin olevan hyvin sujuvaa ja mutkatonta. Työkokemuksen viitattiin olevan tällaisen antoisaksi ja hedelmälliseksikin nimetyn yhteistyön taustalla. Opettajat, jotka ovat tehneet alalla ja alueella työtä useita vuosia, ovat tulleet tutuiksi yrittäjien ja muiden paikallisten työpaikkojen edustajien kanssa. Tällöin tarvetta kertoa yhä uudelleen, mistä näyttötutkinnoissa on kyse, mitä tutkintotilaisuus vaatii ja miten se järjestetään, sekä miten tehdään arviointia, on pois opettajan arjen työstä. Vuosien myötä asiat helpottuvat.

”Monet työntekijät ovat tulleet tutuiksi kuluneiden vuosien aikana myös opiskelijoiden työssä oppimisen ohjaajina. Tutun työntekijän kanssa myös tutkinnon arviointi on helpompaa ja sujuvampaa.” (08)

Tuttuus paikallisten työelämätahojen kanssa ei tosin ole yksinomaan helpottava tekijä, vaan siinä on kääntöpuolensa. Jos ongelmia tutkintotilaisuudessa, arvioinnissa, tai missä tahansa prosessin vaiheessa ilmenee, saattaa palautteen anto tuntua vaikealta.

”Yhteistyömme on muodostunut vuosien varrella melko tiiviiksi ja epäviralliseksikin. Olen yhteydessä moniin ... yksiköihin... mikä toisaalta lisää yhteistyön mutkattomuutta, mutta jos esimerkiksi tutkinnon suorittajan arvioinnissa ja ohjaamisessa ilmenee puutteita, saattaa myös mutkistaa palautteen antamista työelämän edustajalle.” (02)

Tuttuuden ei tosin voida katsoa olevan sinällään palautteen antoa vaikeuttava tekijä, vaan kyse on tuttuuden asteesta. Epävirallisesta yhteistyöstä puhuttaessa liikutaan yksityisellä alueella, jolloin käy heti ymmärrettävämmäksi hankaluus ikävämpien asioiden hoitamisessa. Tämä raja virallisen ja epävirallisen välillä käy helposti häilyvämmäksi, mitä enemmän ja pidempään yhteistyötä tehdään samojen tahojen kanssa. Siinä missä epävirallisia muotoja saaneessa yhteistyössä on työn kannalta

edullisia puolia, tuo se mukanaan myös epä mukavuuksia alueelle, jossa niitä ei muutoin olisi.

Suhtautuminen työlle ominaisiin piirteisiin, kuten muistuttamiseen, kertaamiseen, tarkentamiseen ja ohjaamiseen siinä, mitä tulee työelämätahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön, koettiin yhtäältä raskaana. Muistuttamista voidaan tarvita myös sellaisessa tilanteessa, jossa toimijat ovat jo alalla tuttuja, ja verkosto muodostunut kiinteäksi. Toisaalta siinä oli positiivinen, antoisa puolensa. Jos ajatellaan opettajan työtä yleensä, nuo kertaamisen ja ohjaamisen tehtävät kuvaavat jotain olennaista opettajan työstä. Opettajan voidaan katsoa olevan omimmalla alueellaan tehtävissä, joissa vaaditaan asioiden avaamista ja ohjeistamista. Ja näitä yhä uudelleen.

”Joillakin työelämän edustajilla on ollut käsitys, että kaikkien tutkintojen arviointikriteerit ovat samat. Näitä epäselvyyksiä on joutunut täsmentämään sitten arvioinnin yhteydessä.” (12)

”Olisi hienoa jos homma toimisi niin kuin parhaissa paikoissa toimii, että arvioijat olisivat seuranneet, kyselleet ja keskustelleet suorittajan kanssa sitä mukaa kun hän näyttää osaamistaan. Näin arviointikeskustelu olisi vain asioiden yhteen vetämistä ja lopuksi arviointikokouksessa päätöksen ja palautteiden kirjaamista ja keskustelua. ...arviointien teko ja yhteistyö työelämän kanssa on kuitenkin parasta tässä työssä...” (07)

Työelämässä vallitsevat tilanteet, kuten esimerkiksi ajallemme tyypillinen kiire, taloudelliset tekijät, ja yrityksen tilanne markkinoilla vaikuttavat yhteistyön tiloihin ja sujumiseen. Työelämän edustajien, ja heistä lähinnä työnantajaedustajien, suhtautuminen tutkinnonsuorittajiin ja oppilaitoksen kanssa tehtävään yhteistyöhön määrittyy vallitsevien olosuhteiden ohjaamana, ja asettaa yhteistyölle omat haasteensa. Kun liikutaan työnantajan kentällä, työpaikan mahdolliset murheet ja ongelmat tulevat helposti myös opettajan alueelle. Yhteistyö näyttäytyy näin myös kenttänä, jossa opettaja on tutkinnonsuorittajista huolta pitävä diplomaatti.

Näin esimerkiksi erään kertomuksen mukaan oli käynyt työpaikalla, jossa yrittäjällä oli sopimusneuvottelut kesken. Yrittäjän käytös tutkinnonsuorittajaa kohtaan oli opettajan havaintojen, ja tutkinnonsuorittajan kertoman mukaan ollut vihamielistä koko työssäolojakson ajan. Opettaja oli kannustanut ja lohduttanut tutkinnonsuorittajaa kahdenkeskisessä keskustelussa. Työnantajan edustajan negatiivinen asenne oli vaikuttanut myös arviointitilanteessa. Opettaja oli käyttänyt apunaan taulukkoa arviointikriteereistä, vaatien arvioinnin perusteluiden pohjaamista niihin. Näin päästiin oikeudenmukaiseen arvioon, huolimatta huonosta ilmapiiristä.

On ajallemme hyvin tyypillistä, että työpäivät ovat hektisiä, ja työssä tapahtuvat muutokset nopeita. Työpaikoilla usein vallitseva kiire on tekijä, jonka edessä opettajan oma työmäärä kasvaa.

”Usein työpaikkojen edustajilla... ei tahdo löytyä riittävästi aikaa perehtyä tutkinnon perusteisiin eikä arviointilausuntojen kirjoittamiseen perustellusti, toisinaan ei edes tutkinnon suorittajan työskentelyn seuraamiseen.” (03)

”...tarpeeksi ja riittävää aikaa ei työnantajalla tahdo olla arvioinnin ohjeistukseen, tutkintotilaisuuden seuraamiseen ja arviointiaineiston keräämiseen.” (06)

”Usein tuntuu, että kaiken kiireen keskellä ei millään joudettaisi paneutumaan arviointien tekoon tutkinnon suorittamisen rytmissä. Usein tullaan arviointikeskusteluun tyhjiä arviointilomakkeiden kanssa.” (07)

5.3 Tapana keskustelu

Opettajien ja työelämän edustajien välisestä yhteistyöstä kertovista kirjoituksista muodostui kuva opettajasta kentälle jalkautuvana, keskustelevana, ja pelisääntökirja kainalossaan liikkuvana diplomaattina, jonka pääasiallinen tehtävä on selvittää, täsmentää, neuvoa ja ohjata. Opettajien tärkein yhteistyön tekemisen muoto on käyminen työpaikoilla. Keskustelu tuli terminä esiin monissa kertomuksissa, ja sillä viitattiin nimenomaan työpaikoilla kasvokkain käytäviin keskusteluihin. Yhteistyön tapoihin viitattiin hyvin usein kertomalla työnantajan edustajan kanssa käytävistä keskusteluista. Keskustelut liittyivät ohjeiden antoon, neuvontaan ja suunnitteluun, mutta saattoivat koskea myös palautteiden vastaanottoa ja kehitysideoiden kysymistä.

Puhelimitse ja sähköpostin välityksellä sovittavien työpaikkavierailuiden syyt olivat pääasiassa opettajan aloitteesta tehtäviä seuranta- ja ohjauskäyntejä. Toisinaan opettajaa liikutti myös työpaikoilta tulevat pyynnöt.

”Yleensä tutkinnon suorittajat miettivät työpaikoilla yhdessä työpaikkaohjaajien ja muiden työntekijöiden kanssa sopivia tilaisuuksia suorittaa tutkinnon osia. Näiden keskustelujen pohjalta tutkinnon suorittajat ovat yhteydessä minuun, ja käymme keskustelua, miten suunniteltu tilanne soveltuisi tutkinnon osan suorittamiseen. Jos työpaikoilla tuntuu hankalalta keksiä sopivia tutkintotilaisuuden aiheita, käyn yhteistä keskustelua tutkinnon suorittajan ja työpaikan kanssa sitä,

millaista toimintaa heillä on tulossa ja pohdimme yhdessä, missä yhteydessä tutkintotilaisuuden voisi järjestää.” (01)

Yhteistyön tapoja kuvattiin myös vastapalvelusten näkökulmasta, jossa molemminpuolinen hyötymisen mahdollisuus esitettiin ikään kuin käyttövoimana yhteistyön harjoittamiselle. Yhteistyötä tehdään suorittamalla palveluksia vastapalvelusten motivoimana.

”Nykyään on kaikissa työpaikoissa kova kiire ja joskus on kiusallista ”häiritä” työnantajia näillä tutkintotilaisuuksilla, mutta toisaalta olen saanut hyvän vastaanoton kun työelämä tiedostaa että tutkintotilaisuus on hyvä rekrytointitilaisuus. Myös työnantajat hyödyntävät näkemyksiämme etsiessään uusia työntekijöitä kohteisiinsa. Jos huomaan kuormittavani jotain työnantajaa liiallisesti niin pyrin välillä antamaan heille työrauhaa omien tehtäviensä tekemisessä. Vastapalveluksena teemme opiskelijoiden kanssa myös työelämää hyödyttäviä tehtäviä.” (15)

”Pyrin ylläpitämään työpaikkoihin suhteita yllä, niin että siellä mahdollistuisi jatkossakin tutkintotilaisuuden järjestämistä.” (11)

Vastapalvelusten alueelle mennään tavallaan myös siinä mielessä, että opettajat kokevat saavansa työpaikoilla käynneistä aineksia omaan ammatilliseen kehittymiseensä.

”Koen, että vierailut työpaikoilla auttavat minua jäsentämään myös tutkinnon suorittajan työkenttää, mistä on huomattavaa hyötyä ohjaustyössä, jota teen.” (01)

”...työpaikoilla arviointien teko ja yhteistyö työelämän kanssa on kuitenkin parasta tässä työssä sillä siinä päivittyy kovasti myös oma osaaminen.” (07)

”... yritysyhteistyö on tämän työn suola; se tarjoaa loputtomasti ikkunoita yrityksiin, johtamiseen ja erilaisiin ihmisiin sekä mahdollisuuden jatkuvasti haastaa ja kehittää omaa ammattitaitoa. (10)

5.4 Arvioinnin oppivat osapuolet

Yhteistyö kulminoituu vahvimmin arviointityöhön. Arvioinnissa oppivia osapuolia on kolme: työelämän edustaja, tutkinnon suorittaja ja opettaja. Tutkinnon suorittajalle arviointikokous on suunnitellustikin oppimistilanne, mutta arviointiyhteistyössä parhaimmillaan myös muut osapuolet

voivat laajentaa tietojaan ja kehittyä.

”Kokeneet arvioijat ovat usein yrittäjiä, joille arviointi antaa mahdollisuuden laajentaa omaa näkemystään alueen yritystoiminnasta ja mahdollisuuden jakaa omaa näkemystään.” (10)

Opettaja on arviointikokouksen vetäjä, jonka odotetaan ottavan vastuun kokouksen kulusta ja arvioinnin pääasiallisesta hoitamisesta. Vaikka kyseessä on yhteistyössä tehtävä arviointi, jossa periaatteessa olisi mahdollisuus kenen tahansa kolmikannan jäsenistä ottaa päärooli – ainakaan sitä mahdollisuutta ei ole missään evätty – lienee tilaisuuden oppimisen teeman alle asettautuva luonne opettajaa velvoittava. Opettajan ammattitaito, asiantuntemus ja harjaantuneisuus painavat odotetusti vaa’an opettajan puoleen. Edellä mainitut syyt eivät kuitenkaan välttämättä ohjaa opettajaa asennoitumaan vetovastuuseen itsestään selvästi. Yhteisen pöydän ääreen istuttaessa katseet kuitenkin kääntyvät opettajaan.

”...usein olen kokenut, että opettajalta odotetaan vetovastuun ottamista. Näin arviointikokousten ’puheenjohtajana’ toimii yleensä aina opettaja. Opettajan vastuulle jää nähdyn ja kuullun peilaaminen arviointikriteereihin ja ammattitaitovaatimuksiin. (01)

Eritoten juuri arvioinnin osa-alueella näyttötutkintojärjestelmän käsitteistö, arvioinnin kohteet, eli ne osaamisen alueet joihin arvioinnissa tulee kulloinkin kiinnittää huomiota, sekä kriteerit, ovat työelämän edustajille jatkuvasti avattavia ja kerrattavia asioita.

”Arviointi sekoitetaan useasti arvosteluun... Työelämän edustajat ihmettelevät silloin tällöin sitä, että tutkinnon arviointikriteerit on kapulakieliset.” (09)

”Usein työelämäarvioijat kokevat tutkinnon perusteet hankaliksi ja heikosti avautuviksi. Tutkintotilaisuuksien arvioinnissa työelämän ihmisten hankala aina erottaa ammattiosaamisen näyttöjä ja tutkintotilaisuuksia. Aina pitää muistuttaa tästä erosta, mutta kehitystä on tapahtunut parin viime vuoden aikana.” (01)

Arviointiyhteistyöhön kuuluu tärkeänä osana työelämän edustajien kouluttaminen ja perehdyttäminen arviointityöhön. Koulutus ja sen onnistuminen määrittävät osaltaan yhteistyön sujumista, ja eritoten sitä, miten arviointityö saadaan kunkin tutkintotilaisuuden kohdalla hoidettua. Työelämätahoille arviointien tekeminen asianmukaisine perusteluineen ei ole ominaista työkenttää, saati jatkuvaa jokapäiväistä työtä, jolloin esimerkiksi arvioinnin kriteerit ja arvioinnin rajaaminen kulloistakin

tutkintotilaisuutta koskevaksi on haasteellista. Esimerkiksi työnantajat voivat olla hyvinkin orientoituneita arvioimaan työntekijöitä kokonaisuutena, työn tekijöinä sinänsä, mutta tutkintotilaisuuksien arvioinnissa huomion kohteena on oltava tietyt, ennalta määritellyt tutkinnon perusteisiin pohjaavat osaamistavoitteet, ja vain ne. Oikeaoppisuus tässä onkin opettajien vastuulla, heidän rajatessaan ja ohjatessaan arviointien tekoa kohta kohdalta.

”Arvioinneissa on perehdytyksen laadukas toteutuminen erityisen tärkeää, koska työelämän edustajilla ei ole sellaista kokemusta tutkinnon perusteista, mitä tutkinnon järjestäjällä on.” (13.)

”Välillä työelämän edustaja arvioi tutkinnon suorittajaa vertaamalla johonkin työntekijään...kerron aina aloituspalaverissa miten ja miksi arvioidaan. Meillä on arviointilomakkeiden mukana tutkinnon perusteet ja kolmikantainen arviointitaulukko, josta voi tarkistaa oman arviointinsa oikeellisuuden. Perehdytän arviointivihkon käyttöön samalla kerralla, kun käyn sopimassa tutkintotilaisuuden ajankohdan ja arvioijat. Silloin täsmennän, että arviointi tehdään arviointitaulukon mukaisesti. Ei verrata toiseen työntekijään.” (04)

”Alan pienuudesta ja kiinteästä toimijoiden verkostosta johtuen arvioinneissa aiheuttaa haastetta myös se, että arvioijat arvioivat hyvin mielellään tutkinnon suorittajan osaamista myös tutkintotilaisuuden ulkopuolella. Yleensä aina arvioijalla on käsitys tutkinnon suorittajan työskentelystä muissa työtehtävissä. On tärkeää muistuttaa, että tutkintotilaisuuden arviointi perustuu tähän hetkeen, siihen, mitä tutkintotilaisuudessa tapahtuu, eikä siihen, mitä tutkinnon suorittaja on tehnyt viime kesänä.” (01)

Arviointi työnantajan edustajan taholta voi olla joskus myös yltiöpositiivinen, vailla asianmukaisia perusteluja. Opettaja on tässäkin tapauksessa tosiasioiden ääreen palauttaja, jonka yksi tärkeimmistä työkaluista käytännön työssä on arviointikriteeritaulukko.

”Jossain paikassa halutaan antaa k3 kaikesta. Taas käydään kriteerit läpi ja arviointi on realistinen.” (04.)

Kertomuksista ilmeni, että vaikka opettajan on monissa tilanteissa ponnisteltava saadakseen työelämän edustajat ja arvioijat toimimaan tarkoituksenmukaisesti, huumori on mukana työssä. Jatkuvan ohjaamisen, muistuttamisen ja täsmentämisen lomassa opettaja kokee tekevänsä sitä, mitä häneltä odotetaan. Opettajan edessä saattavat kaikki osallistujat asettautua ikään kuin opetettavan rooliin. Arviointikokous voikin näin innostaa myös työelämän edustajan esittelemään osaamistaan.

”Joskus työelämän edustaja on alkanut ns. kilpalaulannalle tutkinnon suorittajan kanssa. He ovat halunneet päteä kuinka paljon tietävät. Välillä on pitänyt juonia, että tutkinnonsuorittaja saa sanoa sanottavansa, ennen kuin työelämän edustaja avaa sanaisen arkkunsa. Alkupalaverissa ennen tutkintotilaisuutta, minun pitää kertoa pelisäännöt selkeästi. Jos tutkinnonsuorittaja pohtii ’liian’ kauan, niin joskus työelämän edustajan kärsivällisyys loppuu ja hän kertoo. Huumorilla selviää aina. Sanonkin siihen, että täällähän saadaan kaksi tutkintotilaisuutta samaan aikaan.” (04.)

6. YHTEENVETO

6.1 Toimivan yhteistyön aineksia

Yhteistyö vaatii toimiakseen jatkuvaa vuorovaikutusta ja yhteistyösuhteen kehittämistä. Lehtonen (2014) totesi väitöskirjassaan, että kaiken yhteistyön lähtökohdan muodostaa yhteistyön osapuolten sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin. Tämä puolestaan tarkoittaa molempia osapuolia hyödyttävää tavoitteellista toimintaa. Yhteistyön tekemisestä koituva hyöty voi liittyä välillisesti työnantajatahon talouteen. Hyöty voi liittyä myös palvelujen saatavuuteen tai laatuun. Välittömästi realisoituva hyöty on kuitenkin osapuolten oman osaamisen ja tiedon lisääntyminen, mikä hyödyttää molempia osapuolia edelleen omissa työtehtävissään. Siinä missä opettajat tarvitsevat työelämän näköaloja ja tietoa sieltä, työelämä saa näkökulmia omaan työhönsä. (Lehtonen 2014, 94–95.)

Opettajat liikkuvat paljon kentällä, tehden käyntejä eri työpaikoille ohjaus-, neuvonta- ja esimerkiksi kehittämistyötehtävissä. Kysytään rohkeutta mennä vieraaseen paikkaan hoitamaan työtehtäviään. (Lehtonen 2014, 94.) Opettaja nähdään puheenjohtajana, jonka odotetaan ottavan vastuun yhteistyöpöydissä. Yhteistyön osapuolet mieltävät opettajan nimenomaan opettajaksi, ja luottavat tämän pedagogiseen osaamiseen yhteistyön eri tilanteissa, joissa nimenomaan oppiminen on yksi pääteema. Opettaja otetaan helposti mentoriksi ja tukijaksi, ja opettajan rooli vetovastuussa on hyvin toivottu ja odotettu. (Lehtonen 2014, 102–103.)

Opettajien kirjoitusten ja kokemusten perusteella arviointi on yhteistyön osa-alueista näkyvin. Näyttötutkintojärjestelmän periaatteiden mukaisesti arviointi toteutetaan kolmikantaisesti ja pääsääntöisesti opettajat kirjoittivat tällaisen toimintatavan toteutuvan. Käytäntöihin vaikutti kuitenkin liittyvän epävarmuustekijöitä. Siinä missä esimerkiksi tutkintotilaisuuksien seuraamiseen oli toisinaan työlästä saada kaikki asiaankuuluvat tahot paikalle, siinä aina onnistumattakaan, samaa haastetta oli havaittavissa myös arviointitilaisuuksiin liittyen. Tutkimus antoi kuvaa, että tällainen inhimillinen epävarmuustekijä on opettajien arjessa olemassa. Näyttötutkintojärjestelmän kehittämistä valmistelevan työryhmän väliraportissa (8.10.2014) todetaan, että arvioijien kokoonpanon tulisi olla kolmikantainen, kuten myös tutkintotilaisuuksien oikeellisuutta valvovien tutkintotoimikuntien. Terminologia viittaa siihen, ettei näin välttämättä aina ole. (Ropponen 2015, 64.)

Raportin mukaan työelämän rooli painottuu liikaa arviointitehtävään. Tämän esitetään olevan syy

siihen, että järjestelmän kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa, ja myös kriteerit sekä tutkintojen laatutasot jäävät vieraiksi. Ratkaisuksi tähän ehdotetaan erityistä toimielintä, joka edustaisi toimiala- ja aluekohtaisesti työelämätahoa tutkinnon perusteista neuvoteltaessa. Tutkintotoimikunnat eivät tehtävää hoida riittävän perusteellisesti. Toisaalta raportissa peräänkuulutetaan byrokratian vähentämistä ja joustavuuden lisäämistä. (Yrjölä 2001, 228–229.)

Osui syyttävä sormi arviointitehtävän painottumiseen tai ei, näyttötutkintojärjestelmän käsitteistö ja esimerkiksi kriteeristö koetaan hankalasti avautuviksi. Oppilaitokset ja työelämä tekevät tiivistä yhteistyötä näyttötutkintojen parissa, mutta yhteinen kieli puuttuu. Työelämä käyttää omia, alalleen ominaisia ja toimintakulttuurissaan muotoutuneita käsitteitä, ja opettajat käyttävät omia, opetushallintoon ja näyttötutkintojärjestelmään kuuluvia käsitteitä. Yhteinen kieli sujuvoittaisi osaltaan yhteistyön tekemistä esimerkiksi arvioinneissa, mutta sillä voi olla merkittävä vaikutus myös koulutusten suunnittelussa, kun tavoitellaan koulutussisältöjen ja työelämän tarpeiden mahdollisimman hyvää vastaavuutta. (Hanhinen 2010, 206.)

Hanhisen (2010) kvalifikaatiojärjestelmä, joka on rakennettu laajalla skaalalla varmistamaan ja helpottamaan keskustelua eri ammattialojen osaamisesta ja osaamistarpeista, on luonteeltaan jotain sellaista, mitä myös näyttötutkintojärjestelmän toimijoiden välille kaivataan. Puhe järjestelmän kapulakielisyydestä ja vaikeasta avautuvuudesta viestii tarpeesta löytää yhteinen kieli. Nyt käytössä on tulkkipalvelu; työpaikoille jalkautuva opettaja. Tämän lisäksi näyttötutkintojärjestelmän käsitteitä avataan työelämätahoille järjestettävässä koulutuksessa, ja arviointikriteeristöä arvioinnin kohteineen on selvennetty kirjalliseen muotoon kaikkien tahojen käytettäväksi. Nämä kirjalliset materiaalit toimivat kuitenkin opettajan tärkeimpinä työvälineinä. Sellaisenaan niistä ei ongelman ratkaisijaksi ole. Kyse ei ole vain näyttötutkintojärjestelmään liittyvien termien ja puheen avaamisesta, vaan jokaisella alalla on vielä omat käsitteensä, kuten Hanhisenkin (2010, 206) tutkimuksessa todettiin. Alakohtaista käsitteistön ja kriteereiden avaamista onkin tehty paikallisesti opettajien ja työelämätahojen yhteistyönä. Siitä, mihin näillä toimenpiteillä on päästy, ei tämä tutkimus anna vastausta. Käsiteviidakossa ponnistelu on kuitenkin vielä tänä päivänä osa opettajien kokemaa todellisuutta.

Käsitteiden ymmärtämisestä ja niiden avaamisesta voi olla kyse myös mietittäessä yhteistyön toimivuutta yleensä. Lehtosen (2014) tutkimuksessa tuli esiin, että työelämätahot saattavat ymmärtää yhteistyön yksinkertaisesti vain kommunikaationa ja opettajalähtöisenä tiedonsiirtona. Luotaessa yhteistyön lähtökohtia, saattaisi olla tarpeen keskustella myös siitä, mitä yhteistyö on ja mitä kaikkea sen tulisi sisältää.

Työelämälähtöisyys, johon koko näyttötutkintojärjestelmä perustuu, viittaa käsitteenä koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön. Yhteistyön nimissä toteutettavia toimintatapoja on kehiteltävissä monia erilaisia. (Lehtonen 2014, 162.) Tämän päivän työelämää leimaava kiire voi olla kuitenkin toimintaa tukahduttava, ja mahdollisuuksien näköaloja kaventava tekijä. Yhteistyötahojen saaminen saman pöydän ääreen keskustelemaan, suunnittelemaan ja arvioimaan vaatii ajallisia resursseja. Osallistumisen mahdollisuuksien luominen ja ajan raivaaminen lisääsi vuorovaikutusta ja motivaatiota, saaden aikaan myös sitoutumista yhteistyöhön. (Lehtonen 2014, 93.) Näin voitaisiin päästä puhumaan yhteistyöstä sen tarkoittamassa merkityksessä, ei vain hetkittäisen paikalla- ja mukanaolon määrittelemänä.

Pelkkää saman pöydän ääressä istumisen, ja vierekkäin työskentelyn nimittämistä yhteistyöksi voidaan kyseenalaistaa edellä mainituin perusteluin. Lehtonen (2014, 93) kuitenkin kuvaa yhteistyön etenevän tällaisesta pinnallisesta vierekkäin tekemisestä kohti päämäärähakuisempaa, tavoitteellista toimintaa. Tällöin vierekkäin toimiminen voidaan nähdä yhteistyön alkeellisimpana muotona edellytyksellä, että se kehittyy siitä kohti yhteistä päämäärätietoista tekemistä.

Yhteistyö etenee vaihe vaiheelta, ja tällä matkalla osallistujat käyvät yhä uudelleen läpi haluaan osallistua ja panostaa yhteistyöhön. Yhteistyölle asetetut tavoitteet, ja niiden mukanaan tuomat haasteet on oltava tiedossa, jotta niihin pystytään vastaamaan. Halu voi liittyä esimerkiksi yhteistyön lisäämisen tavoitteeseen tai vaikkapa opettajan haluun mahdollistaa tutkinnonsuorittajien ammatillinen kasvu omaa työpanostaan hyödyntämällä. (Lehtonen 2014, 93–95.)

6.2 Opettajien avaintaidot

Jatkuvasti muuttuva työelämä asettaa vaatimuksia ammattitaidolle. Opettajien työkentällä työelämän vaatimukset näyttäytyvät monitahoisina heidän liikkuaan useiden toimialtaan, toimintakulttuuriltaan, työtavoiltaan ja ilmapiiriltään erilaisten työpaikkojen välillä. Opettajalta vaaditaan myös rohkeutta ottaa riskejä saapuessaan vieraisiin työpaikkoihin opettamaan (Lehtonen 2014, 94). Taito toimia erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja kyky pysyä ajan hermolla työelämän ja yritysten vaihtuvissa tilanteissa kysyy kompetenssia.

Opettajan kyvyt ja valmiudet vastata näihin alati muuttuviin ja vaihteleviin vaatimuksiin joutuvat testiin aina yhteistyötahon vaihtuessa. Hanhinen (2010) puhuu tutkimuksessaan kvalifikaatioista, kun

on kyse työelämä suunnasta tulevista vaatimuksista ammattitaitoa kohtaan. Kompetenssista on puolestaan kyse silloin, kun tarkoitetaan kykyä vastata näihin vaatimuksiin. Työsuorituksessa opettaja hyödyntää inhimillistä pääomaansa kvalifikaatioiden edellytysten mukaan, ja oman kompetenssinsa suomin mahdollisuuksin. (Hanhinen 2010, 187.)

Opettajalla on paljon pelissä. Vastuu tutkinnonsuorittajista; heidän opintojensa kulusta, tarkoituksenmukaisten työtehtävien varmistamisesta, kannustamisesta ja ohjaamisesta, ja vastuu työelämäyhteistyön hoitamisesta siten, että kumppani on käytettävissä myös tulevien tutkinnonsuorittajien kohdalla. Opettaja on myös avainasemassa koulutusten markkinoinnissa yrityksille; koulutustarpeen havaitsemisessa, koulutustarjonnan räätälöimisessä ja tarjousten tekemisessä. Tämä kaikki edellyttää hyviä yhteistyötaitoja. Opettajan on itse oltava motivoitunut ja sitoutunut työhön ja tavoitteisiin. Opettajalla on oltava myös hyvät konatiiviset ja affektiiviset valmiudet.

Konatiivisilla valmiuksilla tarkoitetaan niitä tekijöitä, joilla opettaja esimerkiksi sitoutuu työhönsä ja ylläpitää tahtoa saattaa asioita loppuun. Sitoutumisen taustalla on motivaatio, ja asioiden läpiviennin takana niin sanotut tahtovalmiudet. Vaikka yhteistyö työelämätahojen kanssa koetaan pääsääntöisesti hyvänä, liittyy siihen haasteitakin. Esimerkiksi työpaikkojen asenneilmapiiri saattaa olla negatiivinen, jolloin se kuluttaa näin opettajan voimavaroja laittaen motivaation ja tahdon koetukselle. Kyky kääntää tilanteet tavoitteiden suhteen voitollisiksi edellyttää myös tunteiden käsittelyyn liittyviä valmiuksia. Näitä affektiivisia valmiuksia tarvitaan positiivisten tunteiden herättämisessä ja negatiivisten tunteiden kanssa selviytymisessä. (Hanhinen 2010, 178–179.) Opettajan työ liittyy lähes täysin sosiaalisen kanssakäymisen kontekstiin. Opettajien kyvyssä kääntää hankalat, vaivannäköä vaativat tilanteet positiivisiksi haasteiksi, ja suhtautua huumorilla esimerkiksi arviointitilanteissa tapahtuvaan epätarkoituksenmukaiseen toimintaan, kysyvät osaltaan affektiivisia valmiuksia.

Työelämäyhteistyössä avautuu opettajalle eturivin paikka kehittää ja ylläpitää ammattitaitoaan. Työ näyttötutkintojen parissa edellyttää työelämän tilanteiden ja tarpeiden jatkuvaa seuraamista; ajan hermolla pysyttelemistä. Siinä missä työelämää tiiviisti seuraava opettaja hyödyttää tutkinnonsuorittajia ja itse työnantajatahoja heidän tavoitteissaan, saa opettaja myös työkaluja omaan opetus- ja ohjaustyöhönsä. Opettajan ammattiosaaminen vahvistuu. Hanhinen (2010) on koonnut tällaiset ammatilliseen kasvuun ja itsensä kehittämiseen liittyvät työn vaatimukset yhdeksi kvalifikaatioiden luokaksi. Tämä luokka sisältää kyvyt hankkia ja ylläpitää omaan työhön liittyvää ajantasaista tietoa, ja kehittää omaa toimintaansa työelämän muutosvirrassa. (Hanhinen 2010, 179.)

Yrjölän, ym. (2001, 22) mukaan ammattitaito nähdään työelämän tuotannollisina, innovatiivisina ja sosiaalisina kvalifikaatioina, mikä korostaa näyttötutkintojärjestelmän työelämälähtöisyyttä. Opettajien toiminta opetuksen ja työelämän rajapinnoilla vaatii hyviä sosiaalisia taitoja, taitoa kohdata erilaisia ihmisiä, mutta myös hyviä arviointitaitoja sekä kriittisyyttä. Tällaiset taidot Hanhinen (2010, 179) on koennut persoonallisten, myötäsyntyisten kvalifikaatioiden luokkaan. Kun puhutaan taidosta, on silloin kyse jostain, minkä voi oppia. Taito toimia ihmisten kanssa, huomioiden erilaiset persoonat ja sosiaaliset tilanteet, on jotain joka kehittyy kokemuksen myötä. Yhteistyö työelämän kanssa helpottuu vuosien myötä kokemuksen lisääntyessä, mutta myös yhteistyötahojen tultua tutummaksi. Toimijoiden tuttuus sekä omien taitojen harjaantuminen yhdessä tekevät työelämäyhteistyön kokemuksena sujuvaksi ja antoisaksi.

Vuonna 2001 laadittu arviointiraportti näyttötutkintojärjestelmästä summaa järjestelmän piirissä toteutettavien toimintatapojen olevan epämääräisiä. Tätä perusteltiin järjestelmän nuorella iällä, mutta myös keskitetyn ohjauksen puuttumisella, mikä tosin oli koulutuspoliittisen linjauksen mukainen tilanne. (Yrjölä, ym. 2001, 4.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan toimintatavat ovat moninaiset, ja moninaisuudessaan yhtenevät. Opettajien kokemukset yhteistyöstä ovat pääsääntöisesti hyvät, ja tämä johtuu opettajista itsestään.

”Monasti ovat kaikki kukat saaneet kukkia ja on luotettu siihen, että kaikki eri tasojen toimijat tekevät parhaansa ja että tämä on riittävä.” (Yrjölä, ym. 2001, 4.)

7. POHDINTA

Tutkimukseni mukaan kokemukset työelämäyhteistyöstä vaihtelevat suuresti. Pidempään työtehtävässään olleet opettajat ovat saaneet alueellaan toimiviin työnantajatahoihin hyvän kontaktin ja luoneet toimivat yhteistyörakenteet. Uskon, että työelämäyhteistyön toimivuuteen vaikuttaa kuitenkin suurelta osin opettajan persoona, osaaminen ja paneutuminen työtehtävään.

Opettajilta vaaditaan erityistä osaamista ja herkkyyttä, kun toimitaan oppilaitoskulttuurin ja työelämän rajapinnoilla. Työelämä on vahvasti mukana, ja sen vaatimukset, muuttuvat työnkuvat ja palvelut pitävät näyttötutkintojärjestelmää liikkuvana ja notkeana. Näyttötutkintojärjestelmä elää työelämän mukana, eivätkä liian tiukat rakenteet ja toimintamallit ole soveltuvia tällaiseen systeemiin. On elintärkeää, että vuoropuhelua koulutuksen järjestäjien ja työelämän edustajien välillä käydään jatkuvasti. Tietotaidon liike on kaksisuuntaista; toisaalta osaamista saatetaan työelämän kentälle, toisaalta sitä otetaan vastaan pöytien ääreen moninaisen kehittämistyön suunnannäyttäjäksi.

Kun työ rajapinnoilla on elävää, kiinteät toimintamallit esimerkiksi juuri työelämäyhteistyössä tuskin kantavat pitkälle. Voidaan kuitenkin tarjota malleja, joilla pääsee alkuun, malleja joiden avulla voi tarkastella yhteistyön käynnistymisen onnistumista ja malleja joihin tukeutua silloin kun tarvetta kokee olevan. Elävät kertomukset ja kokemukset työelämäyhteistyön sujumisesta viitoittavat uusien opettajien tietä, herättävät ideoita työn hoitamiseen, ja antavat kuvaa asioiden tilasta kehittämistyötä varten, jota tehdään niin yksin, työyhteisöissä, kuin valtakunnallisestikin.

Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen. Analysointimenetelminä käytin narratiivista ja narratiivien analyysiä. Nämä menetelmät sopivat tutkimukseeni hyvin, koska näin oli mahdollista saada laajasti tietoa yhteistyön tiloista ja opettajien kokemuksista ja kuvauksista. Kertomuksista oli nähtävissä opettajien autenttiset kuvaukset asioiden tiloista ja yhteistyön tavoista. Yhteistyön kentällä vallitsivat hyvin moninaiset toimintatavat. Tein havaintoja myös asenteista ja tavoitteista. Uskon opettajien kokemusvuosilla olevan merkittävä vaikutus siihen, miten yhteistyö sujuu, kuinka antoisaa, kuormittavaa tai vaikeaa se on. Vaikka kokemusvuosista ei voi tässä tutkimuksessa tehdä yleistettävää selittäjää johtuen tutkimuksen kvalitatiivisesta luonteesta -määrät tämän kaltaiseen syyn osoittamiseen ovat liian pienet- voin silti todeta niiden olevan kaikkien yhteistyön sujuvuudesta kertoneiden opettajien taustalla.

On syytä kuitenkin pohtia, tekevätkö kokemusvuodet autuaaksi tässä opettajien tärkeässä

tehtäväalueessa. Jos kokemus osaltaan selittääkin hedelmällistä yhteistyötä, voidaanko päinvastaisessa tilanteessa osoittaa sormella kokemuksen puutetta? Kun puhutaan opettajista opetuksen ja työelämän rajapinnan ammattilaisina ja asiantuntijoina, ei työkokemuksen määrä voi olla yksiselitteisesti määrittävä tekijä. Vasta valmistuneilta ja vasta työssään aloittavilta opettajilta vaaditaan ihan sama pätevyys ja ammattiosaaminen kuin vuosia työssä olleilta myös siinä, mitä tulee työelämäyhteistyöhön. Odotukset voivat olla, ja varmasti ovatkin, erilaiset. Samoin opettajien omat kokemukset työssä onnistumisesta, ja siitä kuinka paljon ponnistuksia työelämäyhteistyö vaatii. Ammattitaito syvenee työkokemuksen myötä, ja asiantuntijuus rakentuu vuosi vuodelta. Silti tietty lähtötaso, taito, on oltava, jotta työn hoitamiselle asetetut vaatimukset täyttyvät. Tästä syystä on tärkeää, että aloittaville opettajille piirtyisi käytännönläheinen, ideoita herättävä, ja totuudenmukainen kuva työelämäyhteistyöstä; sen monista malleista ja tavoista, kuin myös ongelmista ja onnistumisista. Toivon tämän tutkimuksen toimivan tällaisena piirturina.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman työryhmän väliraportissa annettiin ehdotukset muun muassa näyttötutkintojärjestelmän kehittämistä, tutkintotoimikuntien tehtävistä sekä tutkintojen laadun varmistamisesta. Tutkintotoimikuntien työn tueksi ehdotettiin näyttötutkintosihteeristön perustamista, jonka tehtävä olisi auttaa toimikuntia lakisääteisissä tehtävissä, ja antaa neuvontaa näyttötutkinnon järjestäjille. Tällä tavoin tutkintotoimikunnille jäisi aikaa keskittyä järjestelmän kehittämiseen omaa asiantuntemustaan hyödyntäen. Lisäksi tutkinnon järjestäjien taloudelliset ja ammatilliset edellytykset tulisi kirjata esityksen mukaan lakiin, jolloin osaltaan varmistettaisiin laadukas toiminta. (Ropponen 2015, 64–65.)

Henkilökohtaistaminen, joka on yksi näyttötutkintojärjestelmän keskeisistä periaatteista, ja johon kolmikantainen yhteistyö niin ikään kuuluu, mainittiin aineistossani vain kaksi kertaa. Toisessa kirjoituksista se mainittiin ainoastaan nimeltä, toisessa kerrottiin yhdellä lauseella, mitä siinä yleisesti ottaen tehdään. Havainto on hätkähdyttävä siinä valossa, että henkilökohtaistamisprosessiin on kohdistettu paljon mielenkiintoa näyttötutkintojärjestelmän historian varrella. Jatkotutkimuksena voisikin olla kiinnostavaa selvittää henkilökohtaistamisprosesseja samantapaisella, valtakunnanlaajuisella linssillä.

Tutkinnonalakohtaiset ja aluekohtaiset tutkimukset ovat paikallaan, kun halutaan selvittää erityisiä asiantiloja. Ne luovat pohjaa edetä näyttötutkintojärjestelmän kokonaisvaltaista kehittämistä kohti ikään kuin induktiivisesti, yksittäisestä kohti laajempaa kokonaisuutta. Tarvitaan kuitenkin myös deduktiivista lähestymistapaa. Kun puhutaan näyttötutkintojärjestelmästä sen peruseriaatteineen, ei yksittäisillä, omista aloistaan ja alueista tuotettavalla tiedolla voida vielä liikuttaa näin isoa laivaa.

Tiedot antavat kyllä hyödyllisiä signaaleja, mutta ennen kaikkea tarvitaan yleiset, yhteiset toimintamallit, merimerkit, joiden avulla valittuun näyttötutkintoväylään voi luottaa.

”Joten työtä riittää aikuiskoulutuksen parissa.” (17)

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 127.

ALVAR. 2014. Ammattitutkintoaineiston laadunvarmistus.

<http://www.nayttotutkinnot.fi/kasitteisto.html> Viitattu 21.7.2015.

Ammattiosaamisen kehittämisen yhdistys, AMKE ry. <http://www.amke.fi/jasenyys.html>. Viitattu 21.7.2015.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. New York: Syracuse University. 186.

Eerola, T. & Majuri, M. 2006. Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta. Opetushallitus. Vantaa: Dark Oy. 11–66.

Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa T. (toim.), Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 199–203.

Finlex. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>. Viitattu 1.11.2015.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 8–206.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–159.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Porvoo: Bookwell Oy. 225.

Kelo, M., Haapasalmi, P., Luukkanen, M. & Saloheimo, T., 2012. Kohti työelämäläheistä oppimista. Työelämäyhteistyön kehittämishaasteet terveys- ja hoitoalalla. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Aatos-Artikkelit. 4-7.

Lehtonen, P. 2014. Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla. Tapaustutkimukseen pohjautuva substantiivinen teoria. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 93–162.

Malinen, P. & Rikkinen, A. 2006. Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe projekti.

http://www.oph.fi/download/49116_aikuisopiskelun_henkilokohtaistaminen_nayttotutkintotoiminna_ssa2000_2003.pdf 3. Viitattu 13.11.2015.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino oy. 245.

Niskanen, A. & Torvinen, H. 2014. Teoksessa Lakio, L. (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Näyttötutkintomestarien koulutusta kehittämässä.

http://www.oph.fi/download/157296_tunnistatko_nayttotutkintomestarin.pdf Viitattu 13.11.2015.

Opetushallitus (a). Näyttötutkinnot. www.oph.fi/nayttotutkinnot.fi. Viitattu 28.7.2015.

Opetushallitus (b). 2015. Näyttötutkinto-opas 2015.

http://www.oph.fi/download/168589_nayttotutkinto-opas_2015.pdf. Viitattu 31.10.2015.

Opetushallitus (c). 2012. Näyttötutkintomestari, koulutusohjelma (25 op.).

http://www.oph.fi/download/144552_Nayttotutkintomestari_koulutusohjelma_25_op_.pdf

Viitattu 18.11.2015.

Peltonen, H. 2015. Kielestä, totuudesta ja analogisesta järkeilystä. Teoksessa Salonen, T. & Sotasaari, S. I. (toim.) Ajatuksia tutkimiseen. Metodisia lähtökohtia. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. 18–189.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative studies in education*. Thousand Oaks, CA: SAGE. 5–12.

Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojen toimivuus. www.karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_26.pdf.

Viitattu 29.7.2015. 86–230.

Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. CA, USA: SAGE. 6–30.

Ropponen, M. 2015. Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta. *Historia ja vaikuttavuus*.

www.ejulkaisu.fi/oph/nauttotutkintojarjestelma_20_vuotta/.fi. Viitattu 28.7.2015. 8–64.

Salo, J. 2014. Näyttötutkinnot ja työelämäyhteistyö. Teoksessa Lakio, L. (toim.) *Tunnistatko näyttötutkintomestarin*. Näyttötutkintomestarien koulutusta kehittämässä.

http://www.oph.fi/download/157296_tunnistatko_nayttotutkintomestarin.pdf 38. Viitattu 13.11.2015.

Salonen, T. 2015. *Metodi, teoria ja filosofia*. Teoksessa Salonen, T. & Sotasaari, S. I. (toim.) *Ajatuksia tutkimiseen. Metodisia lähtökohtia*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. 18–189.

Savukoski, M. 2008. *Vapaaksi anoreksian kahleista: narratiivinen tutkimus selviytymispoluista*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative Data*. 3. painos. London: SAGE. 34.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. 87–140.

Vihtakari, A. 2003. *Ammattitaitoon näyttötutkintojen avulla? - Työnantajien ja työntekijöiden käsityksiä ammattitaidosta ja pätevyydestä sekä näyttötutkintojen kyvystä tuottaa niitä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, A., Taalas, M. & Lamminranta, T. 2001. *Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi*. Arviointi 12/2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 3–229.

LIITTEET

Liite 1: Kirjoituspyyntö

Arvoisa näyttötutkintojen parissa työskentelevä opettaja!

Teen pro gradu -tutkielman Lapin yliopiston kasvatustieteen laitoksella, aiheenani **opettajien kokemukset työelämäyhteistyöstä** näyttötutkinnoissa. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata työelämäyhteistyötä, nostaa esiin sen kiinnostavia piirteitä ja dokumentoida erilaisia yhteistyötilanteita. Valmis tutkimus antaa ajantasaista kuvaa yhteistyön tiloista, avaa keskustelua ja johtaa edelleen yhteistyön kehittämiseen erilaisista näkökulmista. Tutkimustani ohjaa professori Kaarina Määttä.

Nyt tarvitsen apuasi. Sinä opetusalan rautainen ammattilainen olet paras henkilö kertomaan minulle yhteistyöstä. Pyydän, että kerrot kuvaillen, miten koet yhteistyön työelämän edustajien kanssa. Minkälaista yhteistyö on? Minkälaisia kokemuksia, näkemyksiä ja tapahtumia yhteistyöhön liittyy? Miten koet työelämäyhteistyön tutkinnonosien arvioinneissa?

Voit kirjoittaa nimettömänä ja haluamallasi tavalla. Kaikki kokemukset ovat tärkeitä! Ilmoita tekstin yhteydessä ikäsi, sukupuolesi, missä päin Suomea asut, kauanko olet toiminut alalla, sekä toimitko ammatillisten perustutkintojen, ammattitutkintojen vai erikoisammattitutkintojen opettajana.

Toivon saavani kirjoituksesi mahdollisimman pian, kuitenkin **viimeistään 30.5.** mennessä (pidennetty vastausaika, alkuperäinen aikataulu 15.4.).

sähköpostiosoitteeseen: matoppar@ulapland.fi

Käsittelen kirjoitukset luottamuksellisesti, eikä yksittäistä henkilöä voi tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Saat minulta halutessasi lisätietoa sähköpostitse tai puhelimitse.

Kiitos arvokkaasta avustasi jo etukäteen!

Marika Toppari
matoppar@ulapland.fi
p. 0400 956054