



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Työvalmennus ammatillisessa koulutuksessa: Määritelmät ja käytännöt työvalmentajien kokemana

Anna-Maria Suopohja

TYÖVALMENNUS AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA:
MÄÄRITELMÄT JA KÄYTÄNNÖT TYÖVALMENTAJIEN KOKEMANA

Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede/Aikuiskasvatustiede

Kevät 2026
Lapin yliopisto

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Työn nimi: *Työvalmennus ammatillisessa koulutuksessa:*

Määritelmät ja käytännöt työvalmentajien kokemana

Tekijä: Anna-Maria Suopohja

Koulutusohjelma: Kasvatustiede, Aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 80 + 2 liitettä

Vuosi: 2025

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella työvalmennuksen määrittymistä ja käytäntöjä ammatillisessa koulutuksessa työvalmentajien kokemusten näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologisena tutkimuksena. Tutkimusaihetta jäsennetään työelämäpedagogiikan ja ohjauksen keskeisten käsitteiden ja teoreettisten lähtökohtien avulla. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla viideltä työvalmentajalta ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysin tuloksena muodostui kolme pääteemaa, jotka kuvaavat työvalmennuksen määrittymistä ja toteutumista. Tulokset osoittivat, että työvalmennus näyttäytyi työvalmentajien kokemuksissa paikallisesti muotoutuvana ja jäsentymättömänä tukimuotona, jonka käytännöt vaihtelivat yksiköittäin. Käytännöissä korostuivat yksilöllinen ja joustava ohjaus sekä moniammatillinen yhteistyö. Työvalmennus hahmottui laaja-alaisena ohjauksena ja yksilöllisen tuen muotona. Sen koettiin tarjoavan merkittävää lisäarvoa erityisesti opiskelijoiden henkilökohtaisten tilanteiden huomioimisessa, siirtymien tukemisessa ja työelämävalmiuksien vahvistamisessa. Tutkimuksen perusteella työvalmennus tarvitsee selkeämpää määrittelyä, rakenteellista asemaa ja vahvempaa kiinnittymistä työelämäyhteistyöhön, jotta sen rooli ammatillisessa koulutuksessa voi vakiintua ja sen potentiaali toteutua täysimääräisesti.

Avainsanat: ammattikoulu, työvalmennus, työssäoppiminen, oppimisen tuki, ohjaus

Sisällys

JOHDANTO.....	5
1. AMMATILLISEN KOULUTUKSEN MUUTOS JA TYÖVALMENNUKSEN TAUSTA.....	7
1.1 Ammatillinen koulutus nykykontekstissa	7
1.2 Työvalmennus osana ammatillisen koulutuksen uudistuvia käytäntöjä	9
2. TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS	12
2.1 Työelämäpedagogiikka koulutuksen ja työelämän rajapinnassa	14
2.2 Ohjauksen teorit ja näkökulmat	18
2.3 Työvalmennus ohjauksellisena toimintana	19
2.4 Aikaisempi tutkimus	24
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma	27
3.2 Työvalmennus kokemusten kautta tarkasteltuna.....	27
3.3 Aineiston keruu	30
3.4 Tutkittavat.....	31
3.5 Aineiston analyysi.....	33
4. TULOKSET.....	37
4.1 Työvalmennuksen vakiintumattomuus ja jäsentymättömyys	37
4.2 Tarpeista lähtevä ja yksilöllinen työvalmennus	42
4.3 Työvalmennus koulun ja työelämän välisenä linkkinä	46
5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	50
5.1 Tulosten merkitys ammatillisen koulutuksen kontekstissa	54
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökohdat	55
5.3 Työvalmennuksen muotoutuminen ammatillisessa koulutuksessa	58
5.4 Fokus työelämäyhteistyöhön	60
5.5 Työvalmennus nyt ja tulevaisuudessa	61
5.6 Suuntaviivoja jatkotutkimukselle	65
LÄHTEET.....	67
LIITTEET	81

JOHDANTO

Työvalmennus on noussut viime vuosina ajankohtaiseksi toimintamuodoksi suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Se sijoittuu yksilöllisen ohjauksen, työelämäyhteistyön ja moniammatillisen tuen rajapintaan, jossa ammatillisen koulutuksen vaatimukset ja opiskelijoiden tuen tarpeet konkreettisesti kohtaavat. Työvalmennuksen merkitys on vahvistunut erityisesti tilanteessa, jossa oppilaitoksissa etsitään uusia tapoja tukea opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja, edistää opintojen etenemistä ja vahvistaa työelämävalmiuksia muuttuvassa toimintaympäristössä. Samalla työvalmennus kytkeytyy laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin nuorten osallisuudesta, työelämään kiinnittymisestä sekä ohjauksen ja tuen lisääntyneisiin tarpeisiin.

Työvalmennusta on alettu kehittää ja jalkauttaa ammatilliseen koulutukseen erityisesti ammatillisen koulutuksen rakenneuudistuksen myötä. Ammatillisen koulutuksen reformi vuonna 2018 muutti koulutuksen rakenteita ja toimintatapoja perusteellisesti. Uudistuksen myötä koulutusjärjestelmä painottui aiempaa vahvemmin osaamisperusteisuuteen, henkilökohtaistamiseen ja työelämässä tapahtuvaan oppimiseen. Samalla vastuu oppimisprosessista ja sen etenemisestä siirtyi entistä enemmän opiskelijalle sekä oppilaitosten ohjaus- ja tukirakenteille (Nokelainen & Rintala, 2019). Näiden muutosten myötä opintopolkujen moninaisuus on lisääntynyt ja ohjaukselle asetetut vaatimukset ovat laajentuneet. Vastuu oppimisprosessista ja sen etenemisestä on siirtynyt entistä enemmän opiskelijalle, samalla kun oppilaitoksissa on tarvittu uusia rakenteita opiskelijoiden tukemiseksi ja ohjauksen koordinoimiseksi (Niemi & Jahnukainen, 2018). Näihin muuttuviin ohjauksen ja tuen tarpeisiin työvalmennus on osaltaan vastannut uutena tukimuotona.

Tämän tutkielman näkökulma rakentuu työvalmentajien kokemusten varaan. Aihevalintaa motivoi viime vuosien yksilöllisten tukimuotojen merkityksen selvä kasvu ammatillisessa koulutuksessa sekä tarve ymmärtää, miten tämä toimintamuoto jäsentyy osaksi ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta. Tarkastelen työvalmennusta paitsi ohjaus- ja tukitehtävänä myös osana laajempaa koulutuksellista muutosta – ilmiönä, joka kytkeytyy ammatillisen koulutuksen rakenteisiin, opiskelijoiden tuen tarpeisiin ja oppilaitosten työelämäyhteistyön käytäntöi-

hin. Näkökulmana on myös oma työkokemukseni ammatillisen oppilaitoksen työvalmentajana, mikä antoi mahdollisuuden nähdä läheltä työvalmennuksen käytäntöjä ja haasteita. Samalla heräsi kiinnostus ammatilliseen koulutukseen laajemmin sekä siinä tapahtuneisiin ja parhaillaan käynnissä oleviin muutoksiin; ei ainoastaan yksittäisen työtehtävän näkökulmasta vaan osana ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta ja sen ajankohtaista muutosta.

Kun oppimisympäristöt laajenevat oppilaitoksista työpaikoille, korostuu opiskelijoiden tarvitseman tuen merkitys. Kaikki opiskelijat eivät siirry työpaikoille samoista lähtökohdista, eivätkä kaikki työpaikat tarjoa samanlaisia edellytyksiä ohjaukseen ja oppimisen tukemiseen. Muutokset ovat lisänneet ohjauksen tarvetta, sillä opiskelijan yksilöllisen polun tukeminen, työelämävalmiuksien vahvistaminen ja oppimisprosessien tarkoituksenmukainen toteutuminen edellyttävät jatkuvaa ja monipuolista ohjausta myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä (Tynjälä, 2008).

Ammattikoulutuksen laatu ja opiskelijoiden työelämävalmiudet ovat olleet puheenaiheina käyden niistä yhä laajempaa julkista keskustelua. Esimerkiksi yrityksille suunnatun kyselytutkimuksen mukaan jopa neljä viidestä yrityksestä arvioi, että ammattikoulusta valmistuneilla ei ole riittävästi valmiuksia siirtyä sujuvasti työelämään (Miettinen, Munukka & Ritonummi, 2025). Samalla viranomaisviestinnässä korostetaan, että vaikka ammatillinen koulutus vastaa työelämän tarpeisiin joissakin tilanteissa paremmin kuin ennen, haasteita löytyy esimerkiksi yleissivistyksen, opetusresurssien ja opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien osalta (Tirri & Aaltonen, 2025).

Työvalmennuksen tarkastelu kytkeytyy laajempaan keskusteluun ammatillisen koulutuksen rakenteista ja niissä tapahtuneista uudistuksista, jotka ovat muovanneet sekä oppimisen käytäntöjä että opiskelijoiden ohjauksen tapoja. Koska työvalmennus on suhteellisen uusi tuki-
muoto ja siitä on kertynyt vasta ensimmäisiä käytännön kokemuksia, sen muotoutumista on perusteltua tarkastella erityisesti työvalmentajien havaintojen ja kokemusten kautta. Työvalmennuksella voi olla merkittävä vaikutus opiskelijoiden opintojen etenemiseen, ammatillisen identiteetin rakentumiseen, työelämävalmiuksien vahvistumiseen ja työllistymiseen sekä laajemmin syrjäytymisen ehkäisyyn.

Työvalmennus on tullut ammatilliseen koulutukseen uutena tukimuotona. Se on tällä hetkellä kehittyvä ja pääosin hankeperusteiseen rahoitukseen nojautuva toimintamalli, joka sijoittuu koulun ja työelämän rajapintaan. Työvalmennuksen kautta on pyritty tarjoamaan opiskelijoille tukea erityisesti siirtymävaiheissa – työssäoppimispaikan etsimisessä, työpaikalla toimimisessa sekä opintojen etenemisessä kohti valmistumista ja työllistymistä (Oppilaitoksen sisäinen asiakirja, 2022). Opetushallituksen mukaan (n.d.-a) työvalmennuksen järjestämistä ei ole määritelty erilliseksi kokonaisuudeksi, vaan se nähdään osana opiskelijan opintojen ohjausta eri oppimisympäristöissä. Ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijan oikeutta saada apua muun muassa opiskelu- ja työelämätaitojen kehittämisessä, omien tavoitteiden jäsentämisessä sekä siirtymissä työelämään tai työuralla eteenpäin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on jäsentää työvalmennuksen roolia ammatillisessa koulutuksessa sekä tuottaa tietoa niistä käytännöistä ja prosesseista, joiden kautta työvalmennus tällä hetkellä toteutuu. Tarkastelemalla työvalmentajien kokemuksia työvalmennuksen alkuvaiheessa voidaan rakentaa käsitteellistä ymmärrystä siitä, millaisin toimin työvalmennus muoutuu arjessa sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia siihen liittyy. Näin on mahdollista arvioida, miten työvalmennus voisi parhaalla tavalla tukea opiskelijoiden oppimisprosesseja, opintojen etenemistä ja työelämävalmiuksien rakentumista erilaisissa ja jatkuvasti muuttuvissa oppimisympäristöissä. Tämän vuoksi on tärkeää selkeyttää, mitä työvalmennus ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa ja millaisin käytännöin sitä voidaan toteuttaa. Tarkastelu tuottaa tietoa, joka tukee työvalmennuksen roolin jäsentämistä ja sen jatkokehittämistä osana ammatillisen koulutuksen ohjaus- ja tukirakenteita.

1. AMMATILLISEN KOULUTUKSEN MUUTOS JA TYÖVALMENNUKSEN TAUSTA

Ensimmäisessä luvussa tarkastellaan ammatillista koulutusta määrittäviä keskeisiä ajankohtaisia käsitteitä ja ilmiöitä, joiden kautta pyritään jäsentämään ammatillisen koulutuksen tämänhetkistä toimintaympäristöä. Tämän tarkastelun kautta voidaan ymmärtää, millaisesta tarpeesta ja millaiselle maaperälle työvalmennus on noussut vastaamaan osaksi ammatillista koulutusta 2020-luvulla. Tarkastelun jälkeen esitellään tutkimuksen teorettinen viitekehys ja tutkimukseen liittyvät keskeiset käsitteet. Tutkimuksen teorettinen viitekehys koostuu työelämäpedagogiikan näkökulmista sekä ohjauksen teorioista. Nämä luvut yhdessä luovat perustan työvalmennuksen merkityksen tarkastelulle ja tarjoavat kehyksen tutkimustulosten tulkinnele ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

1.1 Ammatillinen koulutus nykykontekstissa

Opetushallituksen (n.d.-b) mukaan ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan tutkintotavoitteista ja osaamisen kehittämiseen tähtäävää koulutusta, jonka tavoitteena on valmistaa opiskelijoita työelämän tehtäviin, tukea jatko-opintoihin siirtymistä sekä edistää elinikäistä oppimista. Suomessa ammatillista koulutusta järjestävät kunnat ja yksityiset koulutuksen tarjoajat, useimmiten kuntayhtymämuotoisina organisaatioina. Koulutusjärjestelmä sisältää yhteensä 160 perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoa. Opetushallituksen asetuksen mukaiset tutkin-tojen perusteet ovat valtakunnallisia ja koskevat kaikkia ammatillisia tutkintoja. Ne määrittelevät tutkintonimikkeet, osaamisalat, tutkinnon rakenteen (pakolliset ja valinnaiset osat), ammattitaitovaatimukset tai osaamistavoitteet, laajuuden osaamispisteinä sekä arvioinnin kriteerit. Ammatillisia tutkintoja ovat perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot, ja koulutuksen tavoitteena on tutkinnon tai sen osien suorittaminen (Opetushallitus, n.d.-b).

Vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen reformi yhdisti aiemmat lait yhdeksi ammatillisen koulutuksen laiksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Uudistuksen keskeisiä periaatteita ovat osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja työelämälähtöisyys. Tavoitteena oli vastata työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin, lisätä joustavuutta ja vahvistaa opiskelijalähtöisyyttä. Käytännössä tämä tarkoittaa osaamisen hankkimista ja osoittamista aidoissa työ-

elämäympäristöissä tiiviissä yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa. Uudistettu lainsäädäntö painottaa opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkua, valinnanvapautta ja itseohjautuvuutta sekä pyrkii varmistamaan, että valmistuvien ammattilaisten osaaminen vastaa nykyisen työelämän vaatimuksia. Oppiminen on tämän myötä siirtynyt entistä vahvemmin työpaikoille, jotka toimivat keskeisinä oppimisympäristöinä opiskelijoiden ammattitaidon, käytännön taitojen ja ammatillisen identiteetin kehittymisessä (Upola, Kangas & Ruokamo, 2020, s. 15). Uudistuksen myötä vastuu oppimisesta ja osaamisen osoittamisesta on siirtynyt entistä vahvemmin työelämälähtöisiin oppimisympäristöihin, mikä on korostanut työssäoppimisen ja työelämätaitojen merkitystä osana ammatillista koulutusta (Virolainen, Persson & Thunqvist, 2017).

Valtiovallan ja työmarkkinaosapuolten sitoutuminen ammatillisen koulutuksen uudistamiseen näkyy pyrkimyksenä rakentaa yhä toimivampia koulutus–työelämä-silloja ja vahvistaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia. Samalla panostetaan ohjauksen laadun takaamiseen, sillä ohjauksen kansallinen tasokkuus ja opiskelijoiden valvottu eteneminen nähdään keskeisinä edellytyksinä työssäoppimisen onnistumiselle (Hievanen ym., 2022, s. 126). Opiskelija voi suorittaa tutkintonsa myös kokonaan työelämälähtöisesti oppisopimus- tai koulutusopimusopiskelijana, jolloin oppiminen tapahtuu pääasiassa työpaikalla. Ammatillinen koulutus yhdistää näin oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen, mikä korostaa sen käytännönläheistä ja työelämälähtöistä luonnetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.-a.).

Lisäksi 2021 voimaan tullut oppivelvollisuuden laajentaminen ulotti oppivelvollisuuden 18 ikävuoteen saakka, ja uuden oppivelvollisuuslain (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020) myötä kaikki peruskoulutuksen päättävät nuoret velvoitetaan hakeutumaan toisen asteen koulutukseen. Tämä on lisännyt ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien nuorten määrää ja tuonut alalle entistä enemmän opiskelijoita, joilla ei ole aiempaa kokemusta työelämästä tai jotka tarvitsevat tukea työelämävalmiuksien kehittämiseen (Karvi, 2022).

Tilastokeskuksen (2025) mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärä Suomessa vuonna 2024 oli noin 353 000. Suurin osa opiskelijoista, yhteensä 263 500 henkilöä, suoritti ammatillista perustutkintoa. Ammattitutkintoa suoritti 60 900 opiskelijaa ja erikoisammattitut-

kintoa noin 10 000 opiskelijaa. Vuonna 2024 suoritettiin yhteensä 46 800 ammatillista peruskintoa, 18 700 ammattitutkintoa ja 10 000 erikoisammattitutkintoa. Muun kuin suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden osuus ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut tasaisesti ja oli vuonna 2023 noin 15 % (Opetushallitus, 2024). Opiskelijaprofiilien moninaistuminen lisää tarvetta kohdennetuille ohjaus- ja tukimuodoille, jotka voivat vastata opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi], 2022, s. 187). Tätä taustaa vasten työvalmennuksen kaltaisilla palveluilla on kasvava merkitys, sillä ne voivat tukea opiskelijoita työelämän perusvalmiuksissa, työssäoppimiseen kiinnittymisessä ja asteittaisessa siirtymässä koulutuksesta työelämään.

1.2 Työvalmennus osana ammatillisen koulutuksen uudistuvia käytäntöjä

Vuonna 2018 toteutuneesta ammatillisen koulutuksen reformista puhutaan usein rajapyykkinä, joka jakaa ammatillisen koulutuksen aikaan ennen ja jälkeen uudistuksen. Sen vaikutukset näkyvät edelleen opetuksen suunnittelussa, pedagogisissa ratkaisuisissa, opiskelijoiden ohjauksessa sekä alan ajankohtaisessa keskustelussa. Reformin jäljet ovat selvästi havaittavissa edelleen myös ammatillisen koulutuksen arjessa ja tulevat esiin esimerkiksi opettajien kokemuksissa ja puhetoissa. Hievanen ym. (2022) toteavat, että vaikka ammatillisen koulutuksen reformi tuli voimaan jo vuonna 2018, sen käytännöt eivät ole kaikilta osin vakiintuneet tai integroituneet saumattomasti osaksi oppilaitosten arkea. Reformin keskeiset tavoitteet – osaamisperusteisuus, työelämälähtöisyys ja yksilöllisten opintopolkujen vahvistaminen – edellyttävät edelleen kehittämistä, tutkimusta sekä rakenteiden systemaattista jalkauttamista

Tarve ammatillisen koulutuksen uudistumiselle on pitkälti noussut työelämän muutoksista ja osaamistarpeiden kasvavasta dynamiikasta. Työelämä edellyttää osaajia, jotka voivat valmistua nopeammin, joustavammin ja kehittyä jatkuvasti muuttuvissa työympäristöissä. Osaamisperusteisuudella on pyritty siihen, että opintojen suorittamisessa keskiöön ei enää aseteta opintojen määrää tai ajallista kestoja, vaan työelämän kannalta relevantin osaamisen hankkimista, täydentämistä ja osoittamista. Tämä on muuttanut oppimisen luonnetta ja edellyttää perinteistä luokkaopetusta laajempia ja monipuolisempia oppimisympäristöjä sekä yksilöllisiä tapoja edetä opinnoissa. Osaamisperusteisuus korostaa opiskelijan aktiivista toimijuutta, au-

tenttisiä työtehtäviä sekä työelämälähtöisiä tilanteita, joissa osaaminen voi kehittyä ja tulla näkyväksi (Virolainen, 2018).

Nykyisessä työssäoppimista ja työelämälähtöistä oppimista korostavassa ammatillisessa koulutuksessa opintojen henkilökohtaistaminen on keskeinen periaate, joka toteutuu HOKS-prosessin kautta. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma määrittelee kunkin opiskelijan yksilölliset osaamistavoitteet, aiemmin hankitun osaamisen sekä opintojen aikana tarvittavat tukitoimet (Opetushallitus, n.d.-c). Henkilökohtaistamisen periaate on kuitenkin käytännössä osoittautunut usein haasteelliseksi, koska tuen tarve on suuri ja siihen osoitetut resurssit rajalliset. Myös odotukset opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ovat monissa tilanteissa osoittautuneet epärealistisiksi, mikä korostaa ohjauksen roolia entisestään (Löfgren, 2023, s. 21–22; 25–26).

Vaikka osaamisperusteisuus nousi poliittisissa linjauksissa näkyvästi esille vasta 2010-luvulla, sen juuret ulottuvat huomattavasti syvemmälle. Ajatus siitä, että oppimisen keskiössä on konkreettinen taito, ei niinkään opetettu sisältö tai opintojen määrä, on tunnistettavissa jo keskiaikaisissa kiltajärjestelmissä ja mestari–oppipoika-malleissa. Niissä oppiminen rakentui tekemällä oppimiselle, kokeneemman ammattilaisen ohjaukselle ja asteittain kasvavalle vastuulle – periaatteille, jotka ovat edelleen osa osaamisperusteisuuden ydintä. Osaamisperusteisuus ei ole siten pelkkä hallinnollinen uudistus, vaan osa laajempaa jatkumoa, jossa koulutus pyrkii vastaamaan työn muuttuvaan luonteeseen ja ammatillisen osaamisen konkreettisiin vaatimuksiin (Koivumaa, 2020, s. 24–26).

Työvalmennuksen tehtävää voidaan hahmotella erityisesti suhteessa osaamisperusteisuuden ja henkilökohtaistamisen tavoitteisiin. Työvalmennus voidaan ajatella ikään kuin ”työvälineenä”, jonka kautta nämä periaatteet muuttuvat konkreettisiksi käytännöiksi oppimisympäristöissä. Sen avulla osaamisperusteisuuden ja henkilökohtaistamisen mahdollisuudet eivät jää pelkiksi ohjeiksi tai ideaaleiksi, vaan realisoituvat opiskelijan arjessa tavoitteellisena oppimisena ja ohjauksena. Työvalmennus voi auttaa opiskelijaa kehittämään työssä tarvittavia taitoja, asettumaan työelämään ja löytämään oman paikkansa alalla. Sen avulla opiskelija saa ohjausta, joka auttaa ymmärtämään ja jäsentämään oppimaansa sekä etenemään kohti omia tavoitteitaan. Sen tehtävänä voidaan nähdä oppimisen edistäminen, joka huomioi opiskelijan yksilölli-

set tavoitteet, lähtökohdat ja tilanteet sekä tukee opiskelijan siirtymiä eri oppimisympäristöjen välillä.

Näin tarkasteltuna työvalmennus ei ole irrallinen tukimuoto, vaan osa osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen ydintoimintaa. Se muodostaa keskeisen rakenteen, jonka avulla oppiminen kiinnittyy sekä työelämän muuttuviin vaatimuksiin että opiskelijan henkilökohtaisiin osaamistavoitteisiin. Onnismaa (2003, s. 46) toteaa, että työelämäyhteistyön korostuminen ja oppimisen siirtyminen entistä enemmän työpaikoille heijastavat koulutuksen muutosta kohti mallia, jossa opiskelijoiden työllistymisvalmiuksien ja siirtymävaiheiden tukeminen nousee keskeisemmäksi kuin pelkkä ammatinvalinnan ohjaus tai opintojen jälkeinen työllistymisen tuki. Kyseisen kehityksen voidaan samalla nähdä luovan tarvetta uudentlaisille oppimisen tuen muodoille, jotka mahdollistavat opiskelijoiden yksilöllisen ohjauksen ja tukevat heidän toimijuuttaan moninaisissa oppimisympäristöissä opintojen aikana niin, että kynnys työelämän ja opiskelun välillä madaltuu ja siirtymät tapahtuvat jouhevasti.

Vaikka reformi on tuonut esiin ja vahvistanut ammatillisen koulutuksen muutosta, monet sen keskiöön nostamista teemoista ovat olleet ammatillisen koulutuksen keskustelussa läsnä jo pitkään. Työelämään siirtyminen, ammatillisten valmiuksien kehittäminen, työelämäyhteistyö sekä työpaikalla ja koulussa tapahtuvan oppimisen yhteensovittaminen eivät ole ainoastaan reformin jälkeisiä ilmiöitä, vaan pitkäkestoisia haasteita ammatillisen koulutuksen kontekstissa (ks. esim. Jørgensen, 2016).

2. TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYKYS

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen keskeisiä käsitteitä sekä työelämäpedagogiikkaa ja ohjauksen teoreettisia näkökulmia. Näiden avulla voidaan jäsentää oppimisen siirtymiä koulutuksen ja työelämän välillä sekä opiskelijan tarvitsemaa tukea muuttuvassa ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja hahmottaa työvalmennuksen tarvetta ja paikkaa ammatillisen koulutuksen nykyisessä toteutuksessa. Vaikka reformi on tuonut esiin ja vahvistanut ammatillisen koulutuksen muutosta, monet sen keskiöön nostamista teemoista ovat olleet ammatillisen koulutuksen keskustelussa läsnä jo pitkään. Työelämään siirtyminen, ammatillisten valmiuksien kehittäminen, työelämäyhteistyö sekä työpaikalla ja koulussa tapahtuvan oppimisen yhteensovittaminen eivät ole ainoastaan reformin jälkeisiä ilmiöitä, vaan pitkäkestoisia haasteita ammatillisen koulutuksen kontekstissa (ks. esim. Jørgensen, 2016).

Rintala ja Nokelainen (2018) kuvaavat ammatillisen koulutuksen olevan osittain ristivedon kohteena: työelämä odottaa ajantasaista ja monipuolista osaamista, työn sisällöt ja työympäristöt muuttuvat nopeasti, ja samalla opiskelijoilta saattaa puuttua perustietoja ja -taitoja, joita tutkintojen suorittaminen ja puuttuvan osaamisen hankkiminen edellyttävät. Nämä jännitteet asettavat uusia vaatimuksia oppimisympäristöille, pedagogisille ratkaisuille ja ohjauksellisille tutkimuodoille, joiden tarkasteluun työelämäpedagogiikka ja ohjauksen teoria tarjoavat keskeisen viitekehyksen.

Perinteisesti koulutuksen ja työelämän suhdetta on tarkasteltu siten, että keskeisenä tavoitteena on pidetty koulussa hankitun tiedon siirtymistä työpaikalle. Viimeaikaisessa keskustelussa on kuitenkin korostettu lähestymistapaa, jossa huomio kiinnittyy siihen, miten koulun ja työpaikan erilaiset oppimisympäristöt voidaan yhdistää tuottavalla tavalla (Billet, 2024). Esimerkiksi työssäoppimisjaksot haastavat opiskelijaa liikkumaan kahden erilaisen roolin välillä: koulussa he ovat oppijoita ja työssäoppimispaikalla heiltä odotetaan työntekijämäistä toimintaa ja vastuunkantoa. Kaksoisrooli voi synnyttää epävarmuutta ja haasteita eikä siirtyminen näiden roolien välillä välttämättä tapahdu itsestään, vaan se edellyttää rakenteita ja ohjauksen muotoja, jotka tukevat oppimisen jäsentämistä eri ympäristöjen välillä (Akkerman & Bakke, 2012, s. 155).

Työvalmennuksen avulla on pyritty osaltaan ratkaisemaan näitä haasteita ja tukemaan opiskelijaa eri oppimisympäristöjen välillä, vahvistamaan työelämävalmiuksia sekä varmistamaan, että työpaikalla tapahtuva oppiminen kytkeytyy tutkinnon tavoitteisiin ja edistää opintojen sujuvaa etenemistä. Työvalmennuksen avulla on pyritty tarjoamaan opiskelijalle tukea näihin siirtymiin oppimisympäristöjen laajentuessa, jonka kautta on haluttu vahvistaa oppimisen laatua, sujuvuutta ja opiskelijälähtöisyyttä nykyaikaisessa ammatillisessa koulutuksessa.

Työvalmennusta tunnetumpi termi on *työhönvalmennus*, joka on vakiintunut käsite esimerkiksi tuetun työllistymisen ja kuntouttavan työtoiminnan yhteydessä. Työhönvalmennus käsittää laajasti heikossa työmarkkina-asemassa olevien henkilöiden työllistymistä ja työmarkkinoille sijoittumista tukevan palvelun. Työhönvalmennuksella on pyritty parantamaan asiakkaan työkykyä, toimintakykyä ja työmarkkinoille siirtymistä joko avoimille markkinoille tai esimerkiksi sopeutettuun työhön (Pikkusaari, 2012, s. 13; Sundvall, 2017, s. 5).

Työvalmennus sijoittuu työpaikan ja oppilaitoksen rajapintaan joustavana ja tilanteisesti muotoutuvana tukimuotona, joka konkretisoituu koulussa, työssäoppimispaikoilla sekä opiskelijan siirtymissä opinnoista työelämään. Kun työvalmennukseen liittyvistä ohjauksen muodoista keskustellaan osana ammatillista tai korkeakoulutusta, ne ovat usein esiintyneet osana uraohjauksen käsitteistöä. Lampi (2018, s. 18) toteaa, että työelämään liittyvästä ohjauksesta on puhuttu eri konteksteissa useilla eri termeillä, kuten *uraohjaus*, *urasuunnittelu*, *työelämäneuvonta*, *työelämävalmennus*, *uravalmennus* ja *ammatillisen kasvun tukeminen*. Myös uraohjausta tarjoavien ammattilaisten nimikkeet vaihtelevat organisaatioittain, mikä osaltaan heijastaa kentän monimuotoisuutta ja käsitteellistä hajanaisuutta (Lampi, 2018, s. 18).

Ammatillisen koulutuksen kontekstissa työvalmennuksen määritelmä voidaan ymmärtää myös työelämälähtöisen oppimisen ohjauksena, joka rakentuu usein tilannekohtaisesti ja osin epämuodollisesti. Työpaikoilla tapahtuva ohjaus kytkeytyy pitkälti arjen vuorovaikutukseen, työtilanteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä oppimista tukeviin käytäntöihin. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tätä ohjausta on kuvattu myös käsitteillä *coaching*, *tutoring*, *mentoring* ja *supervising*, mikä heijastaa ohjauksen monimuotoisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Vaikka käsitteillä on erilaisia painotuksia, niitä yhdistää pyrkimys tukea oppijan ammatillista kehittymistä, osaamisen rakentumista ja työtehtävissä onnistumista autenttisissa

työtilanteissa. Työssäoppimisen ohjaukseen osallistuvat kuitenkin lähes aina kaksi toimijaa: työpaikka, joka tarjoaa konkreettisen ympäristön ja päivittäisen ohjauksen, sekä oppilaitos, joka vastaa oppimisen pedagogisesta tuesta ja tavoitteiden suuntaamisesta (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff, 2017).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa termi *job coaching* on lähimpänä suomenkielistä työvalmennusta, mutta sitä käytetään pääosin tuetun työllistymisen yhteydessä. Job coaching viittaa tällöin yksilölliseen työssä tapahtuvaan tukeen, jossa valmentaja ohjaa erityistä tukea tarvitsevaa työntekijää työtehtävissä, vahvistaa työpaikkataitoja ja tukee kiinnittymistä työympäristöön. Esimerkiksi Embley (2024) kuvaa job coachingin roolia aikuisille vammaisille henkilöille suunnatussa tuetussa työllistämisessä palveluna, joka sisältää jatkuvaa työpaikalla tapahtuvaa ohjausta ja työtehtävien oppimisen tukea. Samansuuntaisesti Almalki (2019) osoittaa että ”job coach”, työvalmentaja toimii aktiivisesti tuetussa työllistymisessä oppimisen fasilitoijana työpaikoilla, auttaen työntekijöitä oppimaan tehtäviä, arvioimaan toimintaansa ja sopeutumaan työyhteisöön.

Myöskään esimerkiksi OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, n.d.) ei tarjoa suoraa määritelmää työvalmennukselle ammatillisen koulutuksen kontekstissa, mutta se korostaa ammatillisen koulutuksen järjestäjän vastuuta tukea oppijoita siirtymissä koulutuksesta työelämään, minkä voidaan nähdä luovan perustan työvalmennuksen kaltaisille tukimuodoille.

2.1 Työelämäpedagogiikka koulutuksen ja työelämän rajapinnassa

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu kahdelle toisiaan täydentävälle näkökulmalle: työelämäpedagogiikalle ja ohjauksen teorialle. Nämä näkökulmat tarjoavat välineitä tarkastella sitä, miten opiskelijan oppimista, ohjausta ja työelämävalmiuksia voidaan tukea monimuotoisissa oppimisympäristöissä sekä koulutuksen ja työelämän välisissä siirtymissä. Työvalmennusta lähestytään sekä toimintaympäristön ja kontekstin kautta määrittävänä ilmiönä että ohjauksellisena, opiskelijan tukemiseen perustuvana vuorovaikutussuhteena. Näin työvalmennus hahmottuu sekä rakenteellisena osana ammatillista koulutusta että opiskelijan

oppimista kannattelevana kohtaamisena. Tutkimuksessa painottuu haastateltavien kokemusten ja äänen esiin tuominen. Teoria ei muodosta suljettua mallia, vaan toimii tulkinnan ja ymmärtämisen välineenä, jonka avulla työvalmennuksen merkityksiä, käytäntöjä ja prosesseja voidaan jäsentää aineiston ehdoilla.

Ammatillinen osaaminen rakentuu paitsi ammatin edellyttämistä tiedoista ja taidoista myös niiden tarkoituksenmukaisesta soveltamisesta käytännön työtehtäviin. Työelämälähtöinen oppiminen edellyttää opiskelijoilta yhä enemmän valmiuksia, jotka tukevat oppimista ja työelämään siirtymistä. Näistä erityisesti työelämätaidot – ja laajemmin työelämävalmiudet nousevat keskeisiksi osaamistavoitteiksi työvalmennuksen yhteydessä. Työelämävalmiuksia tarkastelemalla voidaan jäsentää työvalmennuksen tavoitteita sekä hahmottaa laajemmin sen pedagogista perustaa ja suuntaa. Ne muodostavat yhä näkyvämmän osan ammattilaiseksi kasvamisesta ja korostavat ammatillisen koulutuksen roolia ja siellä tapahtuvaa ohjausta opiskelijoiden työelämään kiinnittymisen tukena.

Yleisillä työelämätaidoilla voidaan viitata kompetensseihin, jotka eivät riipu tietystä ammattista ja joihin kuuluvat sekä alasta riippumattomat geneeriset taidot – kuten vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaidot – että tiettyyn alaan tai ammattiin liittyvät, asiantuntijuutta edellyttävät taidot (Ainiala ym., 2020, s. 98). Työvalmennuksen näkökulmasta työelämätaidot on perusteltua ymmärtää yksittäisiä taitoja laajempänä kokonaisuutena, joka rakentuu kokonaisvaltaisista työelämävalmiuksista. Tällöin työelämätaidot kattavat paitsi konkreettisen osaamisen myös ajattelun ja toiminnan valmiudet, joita opiskelija tarvitsee kohdatessaan nopeasti muuttuvan työelämän odotuksia ja käytäntöjä sekä toimiakseen siellä oman alansa ammattilaisena. Hakalan (2018) määritelmän mukaan työelämävalmiudet sisältävät konkreettisten työelämätaitojen lisäksi inhimillisen, yhteisöllisen ja kehittämisen näkökulmat. Inhimilliset voimavarat vaikuttavat myönteisesti työelämävalmiuksiin, koska ne vaikuttavat ihmisen muutoskyvykkyyteen. Pääoma, osaaminen ja sosiaalinen pääoma ovat olennainen osa kestäviä työelämävalmiuksia.

Nykäsen ja Tynjälän (2012, s. 19) mukaan työelämävalmiuksiin kuuluvat myös kriittinen ja tieteellinen ajattelu, sosiaaliset taidot — kuten empaattisuus ja vastuullisuus — sekä ongelmanratkaisukyky. Näiden valmiuksien avulla opiskelija voi suuntautua kohti tulevaisuuden

työtehtäviä, joista osa voi olla vielä tuntemattomia (vrt. Rintala & Nokelainen, 2018). Hakala (2018) korostaa, että työelämän nopea muutos edellyttää jatkuvaa osaamisen päivittämistä, mikä tekee elinikäisestä oppimisesta olennaisen osan työelämävalmiuksien rakentumista. Työelämävalmiudet eivät näin ollen ole taitoja, jotka opitaan vain koulussa tai työpaikalla, vaan ne kehittyvät pitkäjänteisesti ja muovautuvat koko työuran ajan. Työelämävalmiuksien kehittyminen kytkeytyy siten olennaisesti siihen, millaisissa oppimisympäristöissä ja pedagogisissa käytännöissä oppimista tuetaan, erityisesti koulutuksen ja työelämän rajapinnassa (Hakala, 2018). Tässä kehityksessä työvalmennus voidaan nähdä opiskelijan tukirakenteena, joka auttaa yhdistämään koulussa tapahtuvan oppimisen ja työelämässä rakentuvat valmiudet sekä tukee opiskelijaa siirtymässä oppimisympäristöjen välillä.

Työelämäpedagogiikka tarjoaa viitekehyksen, jonka kautta voidaan tarkastella siirtymiä oppilaitoksen oppimisympäristöistä työpaikoille ja työelämälähtöisiin tilanteisiin. Sen näkökulmasta oppiminen tapahtuu koulutuksen ja työelämän välisissä tiiviissä yhteistyöverkostoissa. Työelämäpedagogiikan avulla voidaan tehdä näkyväksi opiskelijan asema oppijana yhteisöllisissä ja kontekstisidonnaisissa oppimisympäristöissä (ks. Helin, Tynjälä & Virtanen, 2020; Nottingham, 2017).

Työelämäpedagogiikan lähtökohtana on alun perin ollut työssäoppimisen systematisointi ja tukeminen työntekijöiden kehittämiseksi, mutta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa se on saanut laajentuneen merkityksen: se viittaa myös opiskelijälähtöisten oppimisprosessien suunnitteluun, ohjauksen pedagogiikkaan sekä koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön kehittämiseen. Kansainvälinen työelämäpedagogiikan (pedagogy of work-based learning) tutkimus onkin liittynyt 2000-luvulla erityisesti opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen tukemiseen ja edistämiseen. Työelämäpedagogisen tutkimustiedon painottuminen erityisesti opiskelijoiden toimintaan liittyy siihen, että erilaiset harjoittelut ja muut työelämässä tapahtuvat opinnot ovat lisääntyneet merkittävästi 2000-luvulla niin Suomessa kuin maailmalla (Virtanen, Tynjälä & Helin, 2020, s. 21).

Suomalaisessa tutkimusperinteessä työelämäpedagogiikka on liitetty myös erityisesti ammatilliseen koulutukseen ja sen tavoitteisiin, kuten autenttisiin työtehtäviin ja teorian yhdistämiseen käytäntöön. Iso-Britanniassa kehitetty Work-Based Learning (WBL) puolestaan on syn-

tyntyn korkeakoulutuksen kontekstissa ja painottaa enemmän työssä syntyvän tiedon akateemista tunnustamista sekä monitieteistä lähestymistapaa. Vaikka käsitteet eroavat lähtökohdiltaan ja institutionaaliselta taustaltaan, molemmat viittaavat yleisesti työelämärelevanssiin ja joustaviin oppimiskäytäntöihin, jotka tukevat elinikäistä oppimista ja ammatillista kehittymistä (Virtanen ym., 2020). Näitä periaatteita hyödynnän omassa työssäni ammatillisen koulutuksen työvalmennuksen yhteydessä, jossa keskeinen haaste on sama kuin kansainvälisessä keskustelussa: miten yhdistää teoria ja käytäntö niin, että oppiminen tukee opiskelijan oppimista, ja yksilön kehittymistä kohti ammattilaisuutta työelämäalähtöisissä oppimisympäristöissä.

Työvalmennuksen tehtävä voidaan näin nähdä laaja-alaisena tukena, joka ei rajoitu pelkästään opiskelijan konkreettisten työtehtävävalmiuksien vahvistamiseen. Se voidaan ymmärtää myös prosessina, joka edistää opiskelijan ammatillista kasvua, identiteetin rakentumista sekä valmiuksia kohdata tulevaisuuden muuttuvat osaamisvaatimukset. Työvalmennus tukee opiskelijaa kehittymään tulevaisuuden osaajaksi ja ammattilaiseksi – ei vain tämänhetkisten työtehtävien suorittajaksi, vaan aktiiviseksi, oppimiskykyiseksi toimijaksi, joka kykenee toimimaan joustavasti muuttuvassa työelämässä koulun ja työelämän tarjoamissa oppimisympäristöissä.

Tässä viitekehäyksessä työvalmennus kytkeytyy luontevasti työelämäyhteistyöhön ja vahvistaa oppimisen yhteyttä työelämän käytäntöihin. Työvalmennus voidaan nähdä tuen muotona, joka rakentaa siltaa oppilaitoksen ja työpaikan välille sekä tekee näkyväksi sen, että oppiminen tapahtuu yhä useammin työelämän konteksteissa oppimisympäristöjen laajentuessa. Työelämäpedagogiikan näkökulmasta opiskelija saa opintojensa aikana konkreettisen kokemuksen työelämästä ja sen pedagogiikasta – oppimisesta, joka tapahtuu työn, toiminnan ja reflektion kautta. Kuten Kukkonen ja Pyykkönen (2022, s. 45) toteavat, työelämäpedagogiikka voidaan nähdä opetusta ja ohjausta läpäisevänä orientaationa, joka kiinnittää opiskelijan realistisesti mutta turvallisesti työelämään jo opintojen aikana.

McIver Nottingham (2017, s. 137–138) toteaa, että työelämäpedagogiikka ei muodosta täysin uutta pedagogiikkaa, vaan sen tehtävänä on soveltaa olemassa olevia pedagogisia lähestymistapoja erilaisissa työelämän reunaehdoissa ja konteksteissa. Tässä tutkimuksessa työelämäpedagogiikkaa tarkastellaan näkökulmana, joka yhdistää teoreettisen ymmärryksen ja käytännön toiminnan työssäoppimisen ja työelämätaitojen kehittymisen tarkastelussa. Keskiöön nousevat

ne tekijät, joiden kautta opiskelijan oppiminen ja opintojen eteneminen mahdollistuvat koulun ja työelämän välisissä oppimisympäristöissä.

2.2 Ohjauksen teorit ja näkökulmat

Toisena viitekehyksenä tutkimuksessani käytän ohjauksen teoreettisia näkökulmia, joiden kautta työvalmennus hahmottuu kahtalaisesti. Ensinnäkin se voidaan ymmärtää työelämäläh- töisenä ohjauksena, jossa keskiössä ovat konkreettiset työtehtävät, ammatillisten taitojen ke- hittyminen ja työllistymisen tukeminen (Guile & Griffiths, 2001; Virtanen & Tynjälä, 2008). Toisaalta työvalmennus voidaan tulkita myös postmodernin ohjauksikäsitteen kautta, jossa ohjaus näyttäytyy vuorovaikutuksellisenä ja dialogisena prosessina työvalmentajan ja opiske- lijän välillä. Tällöin ohjaus ei ole yksisuuntainen neuvomisen muoto, vaan merkityksiä raken- tava suhteessa tapahtuva prosessi, jossa ohjaaja ja ohjattava yhdessä etsivät keinoja edistää opiskelijan kasvua, oppimista ja työelämävalmiuksia (Pukkila, 2023; Vehviläinen, 2014).

Marjokorven (2022) mukaan ohjaus ei ole vain yksi tieteenala, vaan siihen liittyvää tutkimus- ta tehdään useilla eri aloilla, kuten kasvatustieteissä, psykologiassa ja sosiaalityössä. Hän huomauttaa, että ohjausta voi siis tarkastella monista eri näkökulmista ja konteksteista, mutta yleisesti ohjauksella tarkoitetaan yksilön tukemista hänen päätöksenteossaan, suunnan löytä- misessä sekä oman elämän jäsentämisessä. Ohjaus ymmärretään nykykäsitteissä kokonais- valtaisena tukena, joka ulottuu oppimisen ohjauksesta identiteetin kehittämisen ja urasuunnit- telun tukemiseen. Se pyrkii ehkäisemään ja poistamaan opiskelun ja etenemisen esteitä sekä vahvistamaan opiskelijan hyvinvointia ja toimijuutta. Ohjaus ei rajoitu oppilaitoksen sisälle, vaan siinä huomioidaan laajasti opiskelijan elämäntilanne ja tuetaan hänen kokonaisvaltaista elämänsuunnitteluaan (Marjokorpi, 2022, s. 26). Vehviläisen (2014, s. 10) ajattelua mukaillen työvalmennukseen liittyvä ohjaus voidaan tässä yhteydessä ymmärtää erityisesti opiskeluun, siirtymiin ja ammatillisen kasvun vaiheisiin liittyvänä tukena.

Vehviläisen (2014) mukaan ohjauksella on jälkimodernissa yhteiskunnassa keskeinen tehtävä: sen avulla pyritään sekä tukemaan yksilön kiinnittymistä yhteiskuntaan että auttamaan häntä rakentamaan mielekäästä, omiin arvoihin perustuvaa elämää ja toimintaa. Vaikka ihanteena on usein ajatus ohjaajasta neutraalina ja ulkopuolisena tukijana, käytännössä ohjauksen taustalla

vaikuttavat lähes aina myös institutionaaliset tavoitteet ja odotukset (Vehviläinen, 2014, s. 16). Ammatillisessa koulutuksessa ohjausta määrittävät esimerkiksi osaamisperusteisuus, työelämävalmiuksien kehittäminen ja koulutuksen läpäisyn varmistaminen. Ohjaus ei siis ole pelkästään yksilön sisäisen prosessin tukemista, vaan myös yhteydessä niihin rakenteisiin ja odotuksiin, joiden puitteissa ammatillinen kasvu tapahtuu (Vehviläinen, 2014, s. 17).

Työvalmennusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa siten konkreettisina tekoina ja ohjauksellisinä käytäntöinä työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä. Työvalmennuksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia sekä tukea opiskelijaa työelämälähtöisessä monivaiheisissa ja vaativissa prosesseissa muuttuvissa oppimisympäristöissä. Työvalmennus kytkeytyy tiiviisti työssäoppimiseen, mutta ei rajoitu pelkästään työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemiseen, vaan sen kautta pyritään myös tukemaan laajempia elämäntaitoja, omien tavoitteiden ja motiivien tunnistamista sekä työelämävalmiuksien kehittymistä, jotka kantavat opiskelijaa työelämässä opintojen jälkeenkin.

Ohjaus toimii rakenteena, jonka avulla opiskelijoita voidaan tukea siirtymissä koulusta työpaikoille ja erilaisiin ammatillisiin oppimisympäristöihin. Tämän kehityksen myötä on tarpeen ja ajankohtaista tarkastella keinoja ja tapoja, joilla opiskelijoita voidaan tukea niin, että henkilökohtaistamiseen ja opintojen työelämävastaavuuteen liittyvät tavoitteet voidaan saavuttaa. Keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten ohjaus resursoidaan, jäsennetään ja toteutetaan laadukkaasti monimuotoisissa oppimisympäristöissä tukien opiskelijan oppimista aidosti eikä jääden pelkäsi näennäiseksi sivustaseuraamiseksi (Pylväs, 2018).

2.3 Työvalmennus ohjauksellisena toimintana

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 61 §) linjaa jokaisen opiskelijan oikeuden henkilökohtaiseen ja muuhun tarvittavaan opinto-ohjaukseen. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijalla on lain mukaan oikeus saada opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa perustutkinnon tai opetussuunnitelman perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen. Lisäksi opiskelijalla on oikeus henkilökohtaiseen ja muuhun tarpeelliseen opinto-ohjaukseen. Ammatillisen koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa linjataan opinto-ohjauksen toteuttamisen periaatteet, ohjaukseen osallistuvien tehtävät ja työnjako sekä

kuvataan, miten ohjausta tarjotaan henkilökohtaisen ohjauksen, ryhmäohjauksen ja opintoihin liittyvän ohjauksen muodossa (Jahnukainen ym., 2019, s. 36). Tuen ja ohjauksen tarpeet selvitetään ja kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), joka toimii keskeisenä välineenä yksilöllisten tukitoimien suunnittelussa (Opetushallitus, n.d.-d). OAJ:n selvityksen (OAJ, 2024) perusteella oppimisen tuen tarve on kasvanut. Lähes yhdeksän kymmenestä opettajasta koki opettamiensa opiskelijoiden tuen tarpeen lisääntyneen viimeisen kahden vuoden aikana. Vain 10 % vastaajista näki tuen tarpeen pysyneen ennallaan ja ainoastaan 1 % koki tarpeen vähentyneen.

Tässä tutkimuksessa työvalmennus ymmärretään ensisijaisesti *ohjauksena* eikä *valmennuksena*, vaikka termi työvalmennus voisi kielellisesti viitata myös valmentavaan, tavoitteellisesti harjoittavaan toimintaan. Ohjauksen käsitteen käyttö perustuu siihen, että työvalmennus nähdään ammatillisen koulutuksen rakenteissa osana opinto-ohjauksen kokonaisuutta, jota tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin. Ohjauksen sisällöt määrittävät opiskelijan yksilöllisen tilanteen, työpaikan toimintakulttuurin sekä oppilaitoksen tavoitteiden mukaan. Samalla työvalmennus heijastaa työelämässä tapahtuvan oppimisen yleistä ominaisuutta: ohjaus ei aina ole täysin systemaattista tai muodollisesti jäseneltyä, vaan se rakentuu usein arjen työn, vuorovaikutuksen ja luonnollisten oppimistilanteiden yhteydessä osana ammatillista toimijuutta ja kehittymistä (Vehviläinen, 2014, s. 13).

Ammatillisen koulutuksen kontekstissa, sekä suomalaisessa keskustelussa että kansainvälisesti työvalmennus asemoituu useimmiten osaksi oppilaitoksen oppimisen tuen kokonaisuutta eikä sitä ole sen puitteissa eritelty tai asemoitu erikseen (OECD, n.d.; OPH, n.d.; Oppilaitoksen sisäinen asiakirja, 2022). Ohjauksen käsite tarjoaa siten tarkoituksenmukaisemman ja laaja-alaisemman näkökulman siihen pedagogiseen ja oppilaitosympäristöön kiinnittyvään rooliin, jota työvalmennuksella tässä tutkimuksessa tutkitaan. Työvalmennuksen tarkastelulla ohjauksen käsitteen kautta halutaan myös korostaa tässä valmennustehtävää laajempaa merkitystä. Sen avulla ei pyritä ainoastaan valmentamaan opiskelijaa johonkin tiettyyn osaamiseen tai suoritukseen, vaan tarjoamaan kokonaisvaltaista tukea erilaisissa oppimisympäristöissä toimimiseen, työelämävalmiuksien kehittämiseen sekä ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja elämäntaitojen kehittämiseen. Tämä erottaa ohjauksen valmennuksesta, joka suomalaisessa kielenkäytössä mielletään usein spesifimmäksi, tavoitteelliseksi ja tiettyyn suo-

ritukseen tai rooliin tähtääväksi prosessiksi – esimerkiksi kuten Grant ja Cavanagh (2007) sen määrittelevät urheilu- tai johtamisvalmennukseen liittyen.

Ohjaus ja tuki ovat keskeisiä tekijöitä opiskelijan oppimisen, ammatillisen kasvun ja työelämävalmiuksien kehittymisen kannalta. Esimerkiksi työssäoppimisen kokemuksia tarkastelleissa tutkimuksissa (Luojus, 2010; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014; Väisänen, 2003) on usein noussut esiin, että työssäoppimisjaksojen onnistumista selittää vahvasti se, millaista ohjausta ja tukea opiskelija saa työpaikalla. Tämä tuki voi liittyä paitsi työtehtävien oppimiseen myös laajemmin opiskelijan työelämävalmiuksien, itseluottamuksen ja ammatillisen identiteetin vahvistumiseen. Vaikka työelämälähtöinen ohjaus on noussut keskeiseksi teemaksi ammatillisessa koulutuksessa, se näyttäytyy edelleen yhtenä alan merkittävimmistä kehittämiskohteista. Tutkimus on tuonut esille sekä työelämälähtöisen ohjauksen tärkeän roolin että siihen liittyvät haasteet (Hievanen ym., 2022).

Ammatillisessa koulutuksessa työelämälähtöisen oppimisen tukeminen liitetään usein työssäoppimisen tukemiseen ja työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen, toisinaan jopa yksittäisten työtehtävien tekemisen neuvomiseen. Kun kuitenkin tarkastellaan edellä kuvattua nykyistä ammatillisen koulutuksen kompleksista oppimisympäristöä sekä opiskelijoiden vaihtelevia valmiuksia, käy ilmeiseksi, ettei pelkkä konkreettinen tuki nimenomaisesti työssäoppimispaikalla ole riittävää. Myös tästä syystä työvalmennusta on perusteltua tarkastella laaja-alaisena oppimisen tukimuotona, joka ei ole sidottu tiettyyn paikkaan, yksittäisiin työtehtäviin tai ennalta määrättyihin rooleihin.

Työssäoppiminen on työvalmennuksen keskeinen ja tärkeä konteksti, mutta työvalmennus ei rajoitu ainoastaan siihen. Se ulottuu myös koulussa tapahtuvaan oppimiseen, siirtymiin oppimisympäristöjen välillä sekä opiskelijan kokonaisvaltaiseen tukemiseen ammatillisella opin-
topolulla. McIver Nottingham (2017) toteaaakin, että työssäoppiminen on joustava ja kompleksinen ilmiö, joka ylittää yksittäisten tieteenalojen rajat. Samalla tavoin työvalmennus voidaan nähdä moniulotteisena prosessina, jossa yhdistyvät tutkinnon sisältö, työpaikan toimintakulttuuri ja työelämän pelisäännöt, oppimisen tavat, ohjauksen rakenteet ja opiskelijan yksilöllinen kehityspolku.

Työssäoppimisella tarkoitetaan koulutukseen kuuluvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimisprosessia, joka tapahtuu työelämän autenttisissa ympäristöissä. *Työssä oppimisella* on puolestaan usein tarkoitettu työntekijöiden oppimista työpaikalla osana työntekoa ja sen käyttäntöjä, kun taas *työssäoppiminen* viittaa nimenomaan ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvaan, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen ja ohjattuun oppimisjaksoon, joka toteutetaan aidossa työympäristössä (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009, s. 9–10). Työssäoppiminen on ollut vuodesta 1999 alkaen kiinteä osa ammatillisia perustutkintoja, ja se perustuu ammatillisesta koulutuksesta annettuun lakiin, joka velvoittaa koulutuksen järjestäjät toimimaan yhteistyössä työelämän kanssa ja huomioimaan sen tarpeet (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 630/1998).

Termin työssäoppimisen rinnalla ammatillisessa koulutuksen yhteydessä on käytetty myös käsitettä *työpaikalla tapahtuva oppiminen*, jonka avulla on pyritty yhtenäistämään eri koulutusmuodoissa käytettyjä termejä, kuten työssäoppiminen ja ammattitaitoa edistävä harjoittelu, joka on tyypillisesti ollut yleinen termi esimerkiksi ammattikorkeakouluissa. Yhteinen käsite korostaa oppimisen tapahtumista autenttisissa työympäristöissä ja muodostaa perustan opiskelijan osaamisen karttumiselle työelämälähtöisesti (Jokinen ym., 2009, s. 10). Työpaikalla tapahtuva oppiminen korostaa opiskelijan aktiivista ja itseohjautuvaa roolia oppijana: oppimisen tavoitteet muodostuvat opetussuunnitelman lisäksi opiskelijan omista tavoitteista sekä työpaikan toimintaympäristön tarpeista. Oppimisen lähteinä toimivat paitsi työympäristö ja sen käytännöt myös reflektointi, ohjauskeskustelut ja vuorovaikutus työyhteisön jäsenten kanssa. Näin työssäoppiminen voidaan ymmärtää prosessina, jossa ammatillinen osaaminen, kokemuksellinen tieto ja yhteisöllinen oppiminen yhdistyvät osaksi ammatillista kasvua ja identiteetin rakentumista (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016, s. 47–48).

Kiinnostavaa on, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaavia toimijoita käsittelevissä ammatillisen koulutuksen tutkimuksissa ja kirjallisuudessa mainitaan lähes poikkeuksetta vain opettaja, työpaikkaohjaaja ja työyhteisö opiskelijaa ohjaavina tahoina. Nämä roolit näyttävät melko vakiintuneina, eikä muita toimijoita ole juurikaan tunnistettu tai heidän potentiaaliin hyödynnetty työelämässä tapahtuvan oppimisen ohjauksessa ammatillisessa koulutuksessa. Karvin arviointiraportissa *Kumppanina työelämä* (Hievanen ym., 2022) tuodaan esiin, että koulutuksen järjestäjän muun henkilöstön kuin vain ammatillisten opettajien käyttö opiskeli-

joiden ohjaamisessa ja tukemisessa koettiin työpaikoilla hyväksi asiaksi. Raportin mukaan ohjaukseen saattoivat osallistua esimerkiksi työelämävalmentajat, ohjaajat, S2-opettajat ja erityisopettajat. Tällaiset lisäresurssit ja monialainen ohjaus nähtiin työpaikoilla ja koulutuksen järjestäjien keskuudessa mahdollisuutena laajentaa opiskelijan saamaa tukea sekä vastata paremmin erilaisten oppijoiden tarpeisiin (Hievanen ym., 2023, s. 65).

Kaper, van Graafeiland ja Vogelaar (2024, s. 2) toteavat, että vaikka erilaiset haasteet – kuten opintojen keskeyttäminen – ovat tunnistettuja ongelmia eurooppalaisessa ja pohjoismaisessa ammatillisessa koulutuksessa, yksilöllisiä tukimuotoja, kuten valmentamista ja mentorointia, ei ole juurikaan integroitu osaksi koulutuksen rakenteita tai opiskelijoiden tukikäytänteitä. Sen kautta työvalmennus voidaan nähdä tärkeänä, joskin vielä melko tuntemattomana avauksena kohti ohjauksen ja tuen vahvistamista työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä. Työvalmennus tarjoaa mahdollisen ratkaisun haasteisiin, joita oppimisympäristöjen monipuolistuminen ja opiskelijoiden erilaiset tuen tarpeet ovat tuoneet mukanaan. Työvalmennuksen avulla voidaan kenties vastata niihin ohjauksellisiin ja pedagogisiin tarpeisiin, joita työelämälähtöinen ja osaamisperusteinen koulutus on synnyttänyt, ja jotka edelleen osaltaan hakevat muotoaan ja kaipaavat ratkaisuja, jotta työelämälähtöinen oppiminen ja ammatillaiseksi kasvu voivat parhaalla mahdollisella tavalla toteutua nykyisessä ammatillisessa koulutuksessa.

Teoriat, joiden kautta aihettani lähestyn, ovat muotoutuneet tutkimusprosessin aikana. Työvalmennuksen voidaan nähdä sijoittuvan pedagogisen, ohjauksellisen ja sosiaalipedagogisen toiminnan rajapintaan: se liittyy oppimisen tukemiseen, mutta myös opiskelijan arjenhallinnan, elämäntaitojen ja hyvinvoinnin vahvistamiseen. Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdin myös vaihtoehtoisesti sosiaalitieteellistä ja sosiaalipedagogista lähestymistapaa teoreettisena taustana, sillä ne olisivat tarjonneet viitekehyksen tarkastella työvalmennusta opiskelijan osallisuuden, yhteisöllisen tuen ja sosiaalisen kasvun näkökulmasta. Tutkimusprosessin edetessä tutkimuksen painopiste kuitenkin tarkentui ohjauksen ja työelämäpedagogiikan suuntaan. Näiden viitekehysten kautta on mahdollista tarkastella työvalmennusta ennen kaikkea vuorovaikutuksellisenä ja oppimista tukevana prosessina, jossa yhdistyvät ammatillinen kasvu, yksilöllinen ohjaus ja työelämälähtöinen konteksti. Tämä näkökulma tarjosi parhaat edellytykset aineiston tulkinnalle sekä tutkimuskysymysten ymmärtämiselle suhteessa ammatillisen koulutuksen käytäntöihin ja toimintaympäristöön.

2.4 Aikaisempi tutkimus

Työvalmennusta, kuten sitä tässä tutkimuksessa tutkin, voidaan pitää uutena ja edelleen muotoutuvana tuen muotona ammatillisessa koulutuksessa. Tämä käy ilmi myös tarkasteltaessa aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta, jota on toistaiseksi varsin vähän. Väitöskirjatasolla ei ole tehty tutkimuksia, joissa työvalmennus ammattikoulussa olisi ollut tutkimuksen keskiössä. Kun työvalmennus on ollut tutkimuksen kohteena, se on useimmiten liitetty kuntouttavaan tai erityisen tuen kontekstiin. Kuntouttavana toimintana, työllisyyttä edistävänä ja erityisen tuen muotona työvalmennus (tai työhönvalmennus) onkin huomattavasti tunnetumpi ja vakiintuneempi tuen muoto kuin mitä se on toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

Vaikka työvalmennus käsitteenä ei ole ollut keskiössä aiemmassa tutkimuksessa, siihen läheisesti liittyviä ilmiöitä – kuten työpaikkaohjausta, työssäoppimista ja oppisopimuskoulutusta – on tarkasteltu useissa tutkimuksissa. Työssäoppimista on analysoitu erityisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Heta Rintalan (2020) väitöskirja *Work-based learning in vocational education and training: Varied communities, fields and learning pathways* on tarkastellut työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja oppisopimuskoulutusta osana ammatillista koulutusta, tuoden esiin erilaisten oppimisympäristöjen ja yhteisöjen vaikutuksen oppimispolkujen rakentumiseen. Rintalan tutkimus korostaa työelämäyhteistyön ja ohjauksen keskeistä merkitystä opiskelijoiden oppimispolkujen sujuvuudelle sekä sitä, että työssäoppiminen on vahvasti kontekstisidonnainen prosessi, joka vaatii toimivia tukirakenteita. Jussi Onnismaan (2003) väitöskirjassa *Epävarmuuden paluu: ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden muutos* tarkastellaan ohjauksen laajentuvaa tehtäväkenttää muuttuvassa koulutus- ja työelämäkontekstissa. Onnismaa osoittaa, kuinka ohjaus on siirtynyt yksittäisten opintojen tukemisesta kohti kokonaisvaltaisempaa, jatkuvaa ja moniammatillista prosessia, jossa korostuvat opiskelijan elämänhallinta, valinnat, ammatillinen identiteetti sekä epävarmuuksien käsittely.

Työssäoppiminen ja työelämäyhteistyö ovat olleet väitöskirjoissa esillä jonkin verran. Muun muassa Anne Virtanen (2013) on tutkinut opiskelijoiden oppimista ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä ja toi esiin, kuinka oppimisprosessit rakentuvat työpaikoilla. Kirsi Heikkilä (2006) puolestaan on tarkastellut työssä oppimista yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena, korostaen oppimisympäristöjen merki-

tystä osaamisen kehittämisessä. Petri Pohjonen (2001) lähestyi työssäoppimista ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Lisäksi Jokinen, Lähteenmäki ja Nokelainen (2009) ovat metatutkimuksessaan koonneet laajasti tietoa työssäoppimisen käytännöistä, työelämäyhteistyöstä ja ammatillisen osaamisen kehittämisestä.

Opinnäytetöiden pro gradu -tasolla työvalmennusta on tutkittu enemmän. Näissä tutkimuksissa työvalmennus paikantuu kuitenkin useimmiten erityistä tukea tarvitsevien palveluksi tai sitä on tarkasteltu sosiaalisen työllistymisen näkökulmasta (Pahkala, 2009; Peltonen, 2010; Riihinen, 2016; Stenroos, 2013). Sanna Husu (2008) käsittelee työvalmentajan roolia työssäoppimisen tukijana opiskelijoiden kokemusten kautta ja osoittaa, että työvalmentajan tuki lisää opiskelijoiden varmuutta ja auttaa heitä kiinnittymään työympäristöön.

Työssäoppimista ja sen ohjaukseen liittyviä tekijöitä ammatillisessa koulutuksessa tarkastellaan useissa muissakin artikkeleissa ja selvityksissä (ks. esim. Airila, Mattila-Holappa, Kurki & Nykänen, 2019; Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff, 2015; Upola, Kangas & Ruokamo, 2020), mutta niissä huomio on keskittynyt pääasiassa työnantajan, opettajan, työpaikkaohjaajan ja työyhteisön ohjauksellisiin rooleihin sekä siihen, miten ne vaikuttavat työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen, ohjauksen toteutumiseen ja ammatillisen tutkinnon suorittamiseen liittyviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Työvalmentajan – tai vastaavan – roolia ei näissä tarkasteluissa ole tullut ilmi eikä näkyväksi.

Myös kansainvälisesti tarkasteltuna havaitaan samansuuntaisia ilmiöitä kuin suomalaisessa ammatillisen koulutuksen ja työvalmennuksen kohdalla. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista, työpaikkaohjausta sekä koulun ja työelämän välistä rajapintaa on tutkittu laajasti esimerkiksi Tanskassa, Alankomaissa ja muissa Pohjoismaissa (Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker, 2012; Billett, 2002; Jørgensen, 2019). Tutkimuksissa korostuvat muun muassa työpaikan tarjoaman osallistumisen, ohjauksen ja vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle sekä oppilaitoksen rooli oppimisen jäsentäjänä ja työelämäyhteistyön tukijana. Vaikka työssäoppimista ja siihen liittyviä ohjauksellisia käytäntöjä on käsitelty kansainvälisessä tutkimuksessa runsaasti, työvalmennus ammatillisen koulutuksen toimintamallina on toistaiseksi huomioitu vähäisenlaisesti. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessaakin termi *job coaching* viittaa useimmiten erityisryhmien työllistymisen tukemiseen ja kuntoutuksellisiin palveluihin, ei laajempaan

osana ammatillisen koulutuksen rakenteita tai kaikkia opiskelijoita koskevana ohjauksen muotona. Työvalmennus ammatillisen koulutuksen osana näyttäytyikin toistaiseksi suhteellisen näkymättömänä ja vähän tutkittuna ilmiönä.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää työvalmennuksen määrittymistä ja käytännön toteutusta ammatillisessa koulutuksessa työvalmentajien kokemuksen perusteella. Tutkimuksessa tarkastelen, miten työvalmennus voidaan määritellä tutkittavien kokemuksen perusteella. Lisäksi pyrin vastausten avulla selvittämään, millaisin käytännöin työvalmennus ammatillisessa koulutuksessa toteutuu.

3.2 Työvalmennus kokemusten kautta tarkasteltuna

Tämä tutkimus on laadullinen ja lähestyn aihetta fenomenologisen tutkimusperinteen kautta, jossa todellisuus ymmärretään kokemuksellisesti rakentuvana ja jossa tutkimuksen keskiössä ovat toimijoiden merkityksenannot suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön ja tutkijan niistä tekemät tulkinnat. Tarkastelun keskiössä ovat haastateltavien subjektiiviset kokemukset. Tavoitteena on tuoda näkyväksi niitä kokemuksia ja merkityksiä, jotka helposti jäävät arjessa taka-alalle tai ohitetaan nopeasti ikään kuin itsestäänselvyyksinä ammattikoulun nopeatempoisessa ja haastavassa arjessa.

Tutkimuksella ei pyritä pääsemään kokemuksen syvemmän olemuksen ytimeen, vaan tarkastelemaan kokemuksia Juha Perttulan (2008) mukailten deskriptiivisesti eli kokemusta kuvaavasti sellaisena kuin se on. Tutkimuksen tavoitteena ei ole analysoida työvalmentajien kokemuksia sinänsä tai pyrkiä kokemuksen olemukselliseen, syvälliseen ymmärtämiseen, vaan käyttää työvalmentajien kokemuksia tiedonlähteenä, jonka kautta työvalmennus ammatillisessa koulutuksessa pyritään määrittelemään. Fenomenologinen lähestymistapa mahdollistaa tällöin sen, että työvalmennusta tarkastellaan sellaisena kuin se näyttäytyy työvalmentajien arjessa, käytännöissä ja ohjauksellisessa toiminnassa ilman pyrkimystä selittää tai teoretisoida ilmiötä ulkoapäin annettujen mallien kautta.

Koska työvalmennus on vielä uusi ohjauksen ja oppimisen tuen muoto ammatillisessa koulutuksessa, ilmiötä on tarkoituksenmukaista tarkastella niiden ammattilaisten kokemusten kautta, jotka ovat olleet mukana rakentamassa ja toteuttamassa työvalmennusta sen alkuvaiheissa ammatillisessa koulutuksessa. Mikäli työvalmennuksen tutkimus olisi keskittynyt esimerkiksi virallisiin asiakirjoihin, ohjeistuksiin tai hallinnollisiin määritelmiin, olisi ollut mahdollista, että tutkimus tuottaa etäännytetyn ja jäykän ”virallisen” kuvan ilmiöstä. Kyseessä oleva kokemuksellinen lähestymistapa sen sijaan avaa mahdollisuuden tavoittaa työvalmennuksen elävä ja muuttuva todellisuus – sen, miten työvalmennus ymmärretään, koetaan ja eletään todeksi ammatillisen koulutuksen käytännöissä.

Keskeistä fenomenologisessa tutkimuksessa on esitellä se, miten tutkija määrittää kokemuksen ontologisesti ja epistemologisesti. Tutkijan on siis määriteltävä, mitä kokemus hänen tutkimuksessaan tarkoittaa ja miten kokemuksesta saa tietoa (Tökkäri, 2017, s. 69). Tässä tutkimuksessa kokemus ymmärretään yksilön kokemusmaailmassa ja toiminnassa ilmenevinä merkityksellisinä sisältöinä, jotka tulevat tutkijan tavoitettaviksi työvalmentajien kerronnan ja kuvausten kautta. Kokemus ei tällöin ole suoraan havaittava tai objektiivinen ilmiö, vaan ihmisen kokema ja tutkijan tulkitsema. Tällainen kokemuksen määrittely mahdollistaa sen tarkastelun kuvailevan fenomenologian viitekehyksessä, jossa tavoitteena on tehdä näkyväksi, miten ilmiö näyttäytyy kokijoilleen ja millaisia merkityksiä siihen kokemusten kautta liitetään. Kuvaileva fenomenologinen lähestymistapa tarjoaa välineet tällaisten kokemusten tutkimiseen, sillä sen lähtökohtana on kokemusten sisältöjen näkyväksi tekeminen, jäsentäminen ja teemoittelu aineiston pohjalta (Tökkäri, 2018, s. 42–43).

Fenomenologian klassisissa tulkinnoissa pyritään palaamaan ”asioihin itseensä” tarkastelemalla tietoisuuden rakenteita kokemuksessa. Edmund Husserl korostaa kokemuksen olemuksellista analyysiä ja universaalien merkitysrakenteiden tavoittamista, kun taas Martin Heidegger ymmärtää fenomenologian ontologisena metodina, jonka keskiössä on olemisen merkityksen kysyminen. Fenomenologia painottaa yksilön kokemusta ja siihen liittyviä merkityksiä sekä pyrkimystä ymmärtää ilmiötä sellaisina kuin ne avautuvat kokijalleen (Kakkori & Hutunen, 2014). Tutkimuksen edetessä pohdin perusteellisesti, onko fenomenologinen lähestymistapa tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisin. Tästä syystä tarken-

nan ja perustelen seuraavassa vielä yksityiskohtaisemmin fenomenologisen lähestymistavan valintaa suhteessa tutkimuskohteeseen ja -asetelmaan.

Ensinnäkin oli pohdittava sitä, onko työvalmennuksen kaltaista ilmiötä – joka esimerkiksi kytkeytyy oppilaitoksen sosiaalisiin toimintarakenteisiin, työelämäyhteistyöhön ja instituutionaalisiin käytäntöihin – mielekästä tarkastella yksinomaan yksilöllisen kokemuksen näkökulmasta. Fenomenologinen lähestymistapa näyttäytyy usein tarkoituksenmukaisena erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena on kokijan henkilökohtainen kokemus ja kun tavoitteena on kokemuksen olemuksellinen tarkastelu, kuten esimerkiksi työntekijän kokemus työn ja vapaa-ajan rajojen hallinnasta tai esihenkilön kokemus työyhteisön hyvinvoinnista ja ilmapiiristä. Tämän tutkimuksen kohdalla kokemusten tarkastelu ei kuitenkaan suuntaudu kokemuksen olemuksen analyysiin, vaan työvalmennuksen ilmiön jäsentämiseen kokemusten kautta.

Toisaalta tutkimusasetelma asettuu osittain lähelle fenomenografista tutkimusotetta, jossa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset, ymmärtämisen tavat ja kuvaukset tarkasteltavasta ilmiöstä (Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenografia olisi siten ollut myös yksi mahdollinen lähestymistapa tämän tutkimuksen asetelmana. Fenomenografian keskeisenä tavoitteena on kuitenkin tunnistaa käsitysten välistä variaatiota ja jäsentää erilaiset ymmärtämisen tavat kategorioiksi. Tässä tutkimuksessa painopiste ei ole työvalmentajien käsitysten keskinäisessä vertailussa tai luokittelussa, vaan työvalmennuksen ilmiön kokonaisvaltaisessa kuvaamisessa työvalmentajien arkeen kiinnittyvien ja autenttisten kokemusten pohjalta. Tämän vuoksi kuvaileva, deskriptiivinen fenomenologinen lähestymistapa vastaa tutkimuksen tavoitteita ja asetelmaa fenomenografiaa selkeämmin.

Lähdekirjallisuuteen perehtymisen ja metodologisten pohdintojeni myötä fenomenologinen lähestymistapa osoittautui tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin perustelluksi sekä tutkimuksen lähtökohdan ja motiivien näkökulmasta luontevimmaksi. Fenomenologinen näkökulma mahdollistaa työvalmennuksen ymmärtämisen sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee työvalmentajien kokemusten perusteella heidän arjessansa, ja käytännöissä. Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa normatiivista tai ideaalimallia työvalmennuksesta, vaan selvittää ilmiötä arjen tasolla. Tämä on erityisen tärkeää uuden tutkimusmuodon tutkimuksessa, jossa kokemuksel-

linen tieto tarjoaa relevantin lähtökohdan ilmiön ymmärtämiselle ja käsitteelliselle jäsentämiselle.

3.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua, jonka avulla pyrin tavoittamaan työvalmentajien omakohtaisia kokemuksia ja merkityksenantoja työvalmennuksesta ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Aineisto koostuu viidestä työvalmentajan haastattelusta, jotka toteutettiin syksyn 2025 aikana. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla, joka on yleinen ja joustava aineistonkeruumenetelmä erityisesti fenomenologisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelussa tutkijalla on etukäteen määritelty teema-alueet, joiden puitteissa keskustelu etenee, mutta yksittäiset kysymykset ja niiden muotoilu voivat vaihdella tilanteen mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Menetelmä sijoittuu strukturoitujen ja avoimien haastattelujen välimaastoon: se mahdollistaa sekä vertailukelpoisen aineiston keräämisen että haastateltavien omien kokemusten ja merkityksenantojen esiin nousemisen. Haastattelutilanteessa tutkija voi tarkentaa, syventää ja selventää kysymyksiä tarpeen mukaan, mikä tekee menetelmästä erityisen soveltuvan yksilöllisten kokemusten ja näkökulmien tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Laine, 2018).

Haastattelurunko (LIITE 1) laadittiin tutkimuksen tavoitteiden, tutkimuskysymysten ja aieman tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Haastattelutilanteissa runkoa käytettiin joustavasti: kaikkia teemoja käsiteltiin, mutta niiden järjestys ja painotus määräytyivät haastateltavan puheen ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Haastattelun teema-alueet käsittelivät työvalmennuksen määritelmää ja tavoitteita, toteutuksen käytäntöjä, tyypillistä työvalmennusprosessia sekä työvalmennuksen roolia opiskelijoiden opintojen tukena. Kysymysten muotoilu oli avoin ja keskusteleva, mikä antoi haastateltaville mahdollisuuden kuvata kokemuksiaan ja näkemyksiään omin sanoin. Tällä tavoin haastattelutilanteet tukivat aineiston fenomenologista luonnetta ja auttoivat tavoittamaan työvalmentajien kokemuksiin liittyviä merkityksiä heidän omasta näkökulmastaan (ks. esim. Brinkmann, 2014).

Haastateltavilta on hankittu vapaaehtoinen suostumus ennen haastatteluja. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin etukäteen: haastattelurunko ja

infokirje toimitettiin osallistujille ennen haastattelua. Infokirjeessä (LIITE 2) kerrottiin osallistujille tutkimuksen tarkoituksesta, tietojen käsittelystä ja heidän oikeuksistaan, mukaan lukien mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen milloin tahansa. Anonymiteetti varmistettiin poistamalla tunnisteet litteraatioista ja käyttämällä pseudonyymejä raportissa. Tämä oli tärkeää erityisesti siksi, että työyhteisö on pieni ja tunnistamisen riski olisi muutoin suurempi. Aineisto käsiteltiin luottamuksellisesti ja säilytettiin salatussa tallennusympäristössä, johon oli pääsy ainoastaan minulla. Tallenteet ja litteraatiot tullaan hävittämään turvallisesti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Näin on varmistettu, että haastateltavien näkemykset ja henkilötiedot eivät päädy ulkopuolisille.

Koska osa osallistujista oli minulle tutkijana ennestään tuttuja, tähän asetelmaan liittyvät eettiset kysymykset huomioitiin erityisen tarkasti. Haastattelutilanteissa pyrin luomaan neutraalin ilmapiirin tasapuolisin kysymyksin. Olen pykinyt pidättäytymään kommentoimasta vastauksia arvioivasti tai mahdollisimman tarkasti ilmaisemasta omia ajatuksiani. Lisäksi pyrin huolehtimaan siitä, ettei haastateltavien asema heikentynyt tai parantunut siitä syystä, että olimme tavanneet aikaisemmin. Tämä systemaattinen ja kriittinen toiminta auttoi varmistamaan aineiston ja tulosten luotettavuuden. Tutkimuksen luotettavuuteen, tutkijan asemaan ja haastattelujen dynamiikkaan palataan vielä tarkemmin pohdintaluvun yhteydessä (vrt. esim. TENK, 2019).

3.4 Tutkittavat

Tutkimukseni kohderyhmäksi olen valinnut työvalmentajat, koska he tuntevat työvalmennuksen käytännöt ja arjen parhaiten ja ovat työskennelleet tiiviisti opiskelijoiden kanssa. Heidän kokemustensa kautta oletin saavani tietoa, joka yhdistää tiedon ja kokemuksen ilmiöön liittyen. Heidän näkemyksensä mahdollistavat aiheen tarkastelun esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteet sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen realiteetit huomioiden.

Tutkittavien valintaa ohjasi tutkimuksen tavoite saada kokemuksellista ja ammatillista tietoa työvalmennuksen roolista ja merkityksestä ammatillisessa koulutuksessa. Työvalmentajien valinta osallistujiksi oli perusteltua, sillä heillä on kokemusta käytännön työvalmennuksesta, mutta aiheesta on toistaiseksi vain vähän tutkimuksellista tietoa. Tutkimuksen osallistajat va-

littiin harkinnanvaraisella otannalla, joka on tarkoituksenmukainen menetelmä silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on saada syvällistä tietoa tietyistä rajatusta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Harkinnanvarainen otanta mahdollisti, että mukaan saatiin työvalmentajia erilaisilta koulutusaloilta, mikä rikastutti aineistoa ja tarjosi monipuolisten näkemysten esiintulon muotoutuvaan työvalmennuksen kenttään. Aineistonkeruuta varten lähetin viestin yhteiseen verkosto- ja keskusteluryhmään, jossa oli mukana muutamia minulle entuudestaan tuttuja työvalmentajia. Näiden kontaktien kautta viesti välitettiin eteenpäin, ja sen seurauksena yhteensä kuusi työvalmentajaa ilmoittautui kiinnostuneiksi osallistumaan tutkimukseen. Haastattelu pystyttiin lopulta toteuttamaan viiden työvalmentajan kanssa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi työvalmentajaa, joista neljä oli naisia ja yksi mies. Kukaan haastatteluista ei enää työskennellyt tässä tehtävässä. Osallistujien työkokemus työvalmentajan tehtävästä vaihteli yhdestä kolmeen vuoteen. Kaikilla oli myös työhistoriaa useita vuosia muista työtehtävistä ja muilta aloilta. Haastateltavat osallistuvat tutkimukseen yksityishenkilöinä tuoden esiin omia kokemuksiaan ja näkemyksiään työvalmennuksesta ammatillisessa koulutuksessa. Kolme haastattelua tehtiin Teams-yhteyden välityksellä ja kaksi kasvokkain. Haastattelujen kesto vaihteli noin 45 minuutista 70 minuuttiin. Kaikki haastattelut tallennettiin tutkittavien luvalla ja ne litteroitiin välittömästi aineistonkeruun jälkeen. Litteroinnissa hyödynnettiin aluksi Word-ohjelman automaattista puheentunnistustoimintoa, minkä jälkeen jokainen haastattelu tarkistettiin ja viimeisteltiin manuaalisesti sanantarkkuuden varmistamiseksi ja virheiden korjaamiseksi. Näin tuotettu litteroitu aineisto muodosti tutkimuksen analyysin perustan. Litteroitu aineisto muodostui yhteensä 183 sivusta, jotka on kirjoitettu Microsoft Word -ohjelmalla käyttäen Arial-fonttia (12 pt) ja riviväliä 1,5.

Keskeinen huomio aineiston muodostumisessa liittyy myös omaan asemaani. Olen toiminut aiemmin myös samankaltaisessa tehtävässä työvalmentajana kuin haastateltavani, mikä on väistämättä vaikuttanut esimerkiksi siihen, millaisia kysymyksiä ja teemoja haastatteluihin on valikoitunut. Haastateltavat ovat minulle myös tuttuja entuudestaan ainakin jossain määrin, vaikka emme olekaan tehneet töitä samassa yksikössä tai samaan aikaan. Pöysä (2010) huomauttaakin, että tuttujen haastattelut ovat aina jossain määrin ongelmallisia, sillä esimerkiksi ”kyllähän sinä tiedät sen” -tyyppiset oletukset voivat ohjata sekä kysymyksiä että vastauksia. Tuttuuden tuoma oletuksellisuus on voinut vaikuttaa siihen, mitä sanotaan, mitä jätetään sa-

nomatta ja miten vastaukset rakentuvat. Olen tehnyt tutkijan asemani, suhteet ja tuttuuden näkyviksi sekä reflektoinut niitä analyysin yhteydessä. Olen myös kirjannut havaintojani ja huomioitani ylös muun muassa heti haastatteluiden jälkeen ja reflektoinut ja pohtinut oman asemani vaikutusta haastattelun dynamiikkaan. Näitä havaintoja tuon esille myös johtopäätösten yhteydessä.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli sisällyttää tutkimukseen myös ammatillisia opettajien haastatteluita, mutta käytännön järjestelyihin ja tutkimuslupiin liittyvistä syistä tämä ei lopulta ollut mahdollista. Opiskelijoidenkin haastattelut olisivat tässä tutkimuksessa olleet perusteltuja, sillä ne olisivat tuoneet esiin työvalmennuksen merkitystä ja toimivuutta sen keskeisimmän kohderyhmän – opiskelijoiden – näkökulmasta. Opiskelijoiden kokemukset olisivat voineet tarjota arvokasta tietoa siitä, miten työvalmennus näyttäytyy tuen saajan kannalta ja millaisia vaikutuksia sillä on opintojen etenemiseen ja työelämävalmiuksien kehittymiseen. Tutkimukseni rajauksessa päädyin keskittymään työvalmentajien kokemuksiin, koska heidän voidaan katsoa omaavan kokonaisvaltaisemman näkemyksen työvalmennuksen käytännöistä, tavoitteista ja toimintaympäristöstä sekä resursseista. Näin tutkimus mahdollistaa ilmiön tarkastelun sellaisesta näkökulmasta, joka yhdistää kokemuksellisen tiedon ja rakenteellisen ymmärryksen työvalmennuksesta osana ammatillisen koulutuksen tukijärjestelmiä.

3.5 Aineiston analyysi

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen aineiston analyysin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Tavoitteena oli tunnistaa ja jäsentää työvalmentajien kokemuksiin liittyviä merkityksiä sekä nostaa esiin keskeiset teemat, jotka kuvaavat työvalmennuksen määrittymistä ja käytäntöjä ammatillisessa koulutuksessa. Laadullinen analyysi on Puusan ja Juutin (2020, s. 146) mukaan monivaiheinen ja tulkinnallinen prosessi, jossa tutkimus etenee rikkaasta ja moniulotteisesta aineistosta kohti sen jäsentämistä, luokittelua ja takaisin kokonaisuuden rakentamiseksi havaintojen ja tulkintojen avulla. Tutkija erittelee ja yhdistelee aineiston osia merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi, jotka auttavat ymmärtämään ilmiötä syvällisesti, ja tekee tämän aina omien kokemustensa, ennakkokäsitystensä ja teoreettisten linssiensä läpi. Näitä lähtökohtia vasten esittelen seuraavassa, miten analyysiprosessi

toteutui tässä tutkimuksessa ja millaisilla tulkinnallisilla ratkaisuilla aineistosta muotoutui tutkimuksen keskeinen ymmärrys työvalmennuksesta.

Aineiston analyysissa noudatan Suvi Ronkaisen (2025) esittämää ajatusta analyysista tutkijan aktiivisena toimintana, jossa aineistoa ”puhutetaan” ja sen merkityksiä rakennetaan tulkinnan kautta. Ronkainen jäsentää analyysin kolmena toisiinsa kietoutuvana vaiheena: (1) analyysina pienellä a:lla, jossa aineistoa järjestetään, luokitellaan ja jäsennetään systemaattisesti, (2) tulkintana, jossa etsitään merkityksiä ja suhteita aineiston sisällä, sekä (3) luentana, joka avaa laajempia ilmiöön liittyviä tulkinnallisia näkökulmia. Tärkeää ei ole vain valittu menetelmä, vaan analyysin prosessi – se, miten tutkija rakentaa ymmärrystä aineistosta ja tekee tämän prosessin näkyväksi.

Analyysin lähtökohtana on eksplikoitu systematiikka, joka näkyy aineiston järjestämisessä, temaattisessa jäsentämisessä ja merkitysten etsinnässä. Aineistoa tarkastellessa pyrin löytämään juonteen ja rakenteen, pilkkomaan aineiston osiin ja valitsemaan tutkimuskysymyksiä valaisevia elementtejä. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan analyysin keskeinen tehtävä on valita tarkoituksenmukainen havaintoyksikkö – vuorovaikutuksen yksityiskohta, toiminta tai ilmiölle annetut merkitykset. Tässä tutkimuksessa tarkastelen työvalmentajien puhetta kokemuksistaan sekä merkityksiä, joita he antavat työvalmennukselle, sen luonteelle ja prosesseille.

Näin ollen analyysi rakentuu vaiheittain aineiston jäsentämisestä laajempiin tulkintoihin, joissa työvalmennus hahmottuu osana ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöä ja pedagogista tehtävää. Tavoitteena on tuoda näkyväksi ne määritelmät, käytännöt ja menetelmät, joiden kautta työvalmennus toteutuu ja joiden avulla työvalmentajat ymmärtävät rooliaan opiskelijoiden oppimisen ja työelämäpolkujen tukemisessa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija tekee näkyväksi omat valintansa ja kuvaa avoimesti analyysiprosessin etenemisen, jotta lukija voi seurata, miten tulkinnat ovat aineistosta rakentuneet (Puusa & Juuti, 2020, s. 149).

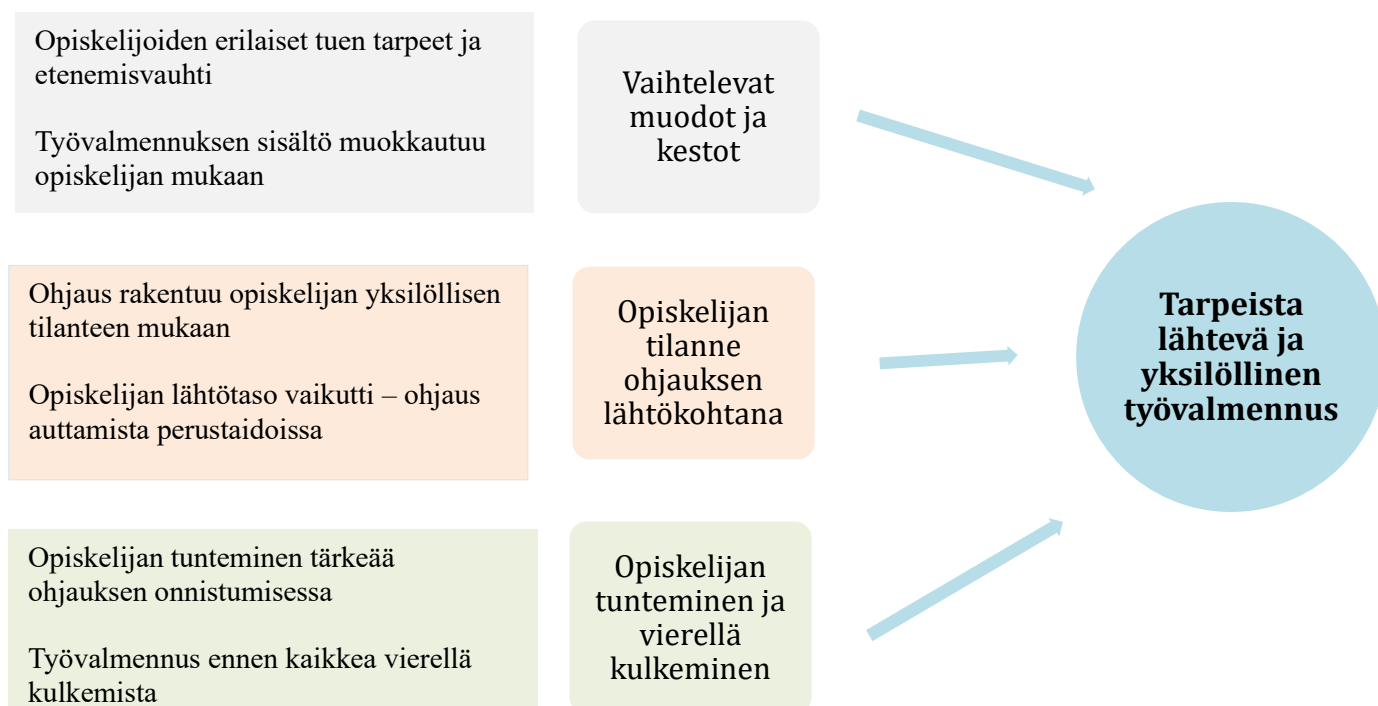
Analyysiprosessi eteni vaiheittain. Ensin luin haastattelut läpi useaan kertaan ja eri järjestyksessä. Varsinaisen analyysin aloitin poimimalla tutkimusongelman kannalta olennaisia ilmaisuja, jotka pelkistin tiiviiksi lauseiksi. Haastateltavien alkuperäisilmaukset on tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa tiivistetty pelkistykseksi (reduointi) (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109–113), jotka toimivat pohjana myöhemmälle luokittelulle. Pelkistämässä on pyritty säilyttämään ilmausten olennainen sisältö muuttamatta niiden merkitystä. Aineistosta analyysin yhteydessä esitetyt haastattelulainaukset on muokattu kevyesti luettavuuden parantamiseksi. Esimerkiksi puhekielelle tyypillisiä toistoja, täytesanoja ja äänteellisiä katkoja (kuten *“niinku”*, *“ja ja”*, *“että että”*) on poistettu tekstin selkeyden vuoksi. Lainauksissa on kuitenkin pyritty säilyttämään puhujan alkuperäinen ääni, ilmaisu ja tilanteen tunnelma niin, että ne välittävät mahdollisimman autenttisesti haastateltavan kokemuksen ja sanoman. Taulukko 1 havainnollistaa haastattelusta poimittuja sitaatteja ja niiden pelkistysistä.

Taulukko 1. Esimerkkejä haastatteluaineistosta ja niiden pelkistyksistä

Huomasin aika nopeasti, että jos ei ensin tunne sitä opiskelijaa, on vaikea auttaa häntä esim. harjoittelussa. Mä autoin sitten tosi monenlaisissa asioissa, kun oppi tuntemaan enemmän opiskelijaa ja tilanetta. (H4)	Opiskelijan tunteminen tärkeää ohjauksen onnistumisessa
Jotkut eivät olleet koskaan aiemmin olleet työpaikalla, heidän kanssa piti ensin rakentaa itseluottamusta – että he uskalsivat ylipäättään lähteä sinne, tai edes vaikka soittaa sinne työpaikalle. (H1)	Opiskelijan lähtötaso vaikutti – ohjaus auttamista perustaidoissa
Kuulostelijana mä vein terveisiä puolin ja toisin. No joo peliä se monesti oli se, että mä vein terveisiä opiskelijalta harkasta opettajalle, koska opettajalla ei ollut aina aikaa niin mulla oli. (H2)	Työvalmentaja toimi viestinviejänä opiskelijan ja opettajan välillä
Ei voi kaikille tarjota sitä samaa tukea, koska opiskelijoiden tilanteet ovat niin erilaisia. Joillakin on kielimuuria, toisilla terveydellisiä haasteita, ja joidenkin kohdalla kyse on vain vaikka motivaatiosta. Siitä opiskelijan tilanteesta se ohjaus lähtee. (H1)	Ohjaus rakentuu opiskelijan yksilöllisen tilanteen pohjalta
Kuitenkin kaikilla oli se oma tarve ja oma polku. Aika nopeasti mennään sinne yksilövalmennukseen. Kyllä oli välillä niitä ryhmävalmennuksia, jotka käsitteli sitten niitä yleisiä aiheita — vaikka miten tehdään CV ja hakemus jne. (H2)	Yksilöohjausten merkitys korostuu
Mut se oli aluksi tosi sekavaa se koska, kun mä aloitin siellä se oli tai koko työnkuva oli kokonaan uusi. Kukaan ei tiennyt mitä me tehdään. (H3)	Työvalmentajan työnkuva oli aluksi epäselvä ja jäsentymätön

Välillä se oli hyvin konkreettista ja sillä tavalla nopeaa, että pari kertaa tavattiin ja sitä CV:n tekemistä ja työn etsintää ja välillä taas sitten pitkäkestoisista sellaista keskustelua ja ihan useita kuukausia saatettiin jonkun opiskelijan kanssa tavata. (H3)	Työvalmennuksen sisältö muokkautuu tilanteen mukaan
Minä näen työvalmentajan työn ennen kaikkea rinnalla kulkemisena. Me ei tehdä asioita opiskelijan puolesta, mutta ollaan mukana, kun hän harjoittelee toimimaan työelämässä ja ottamaan vastuuta. (H5)	Työvalmennus ennen kaikkea vierellä kulkemista
Meidän tiimi, siis ammattiopettaja ja YTO-opettaja, tuli se koko repertuaari mitä opiskelija tarvitsee. Sillä porukalla sen sai hoidettua. Silloin se (työvalmennus) toimi. (H2)	Työvalmennus osana moniammatillista tiimiä
Siis kyllä se tarve niin on, että en tiedä, nää on niin hetkellisiä ollut nää rahoitukset, että senkin kautta kyllä harmittaa opiskelijoiden puolesta... Kyllä se pitäisi jotenkin vakiinnuttaa sinne. (H4)	Rahoitusten tilapäisyys vaikuttaa työhön, rahoitus pitäisi olla vakiintuneempaa

Analyysin toisessa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin samankaltaisuuden perusteella, ja näistä muodostettiin alaluokkia. Kuvio 1 havainnollistaa analyysin etenemistä pelkistysten ryhmittelystä alaluokkien ja edelleen pääluokan muodostamiseen. Alaluokat nimettiin sisältöä kuvaavilla käsitteillä, kuten *vaihtelevat muodot ja kestot*, *opiskelijan tilanne ohjauksen lähtökohtana* ja *opiskelijan tunteminen ja vierellä kulkeminen*.



Kuvio 1. Esimerkki pelkistysten ryhmittelystä, alaluokkien ja pääluokan muodostamisesta

4. TULOKSET

Aineiston analyysissä muodostui kolme pääluokkaa, jotka voitiin jäsentää suhteessa tutkimusongelman osiin. Ensimmäinen pääluokka, *työvalmennuksen vakiintumattomuus ja jäsentymättömyys*, kuvaa työvalmennuksen määrittymistä ja luonnetta ja sen kautta voidaan vastata tutkimusongelman ensimmäiseen osaan. Tämä luokka kuvaa työnkuvan epäselvyyttä, sen vähittäistä muotoutumista sekä työvalmennuksen aseman vakiintumista osana koulutuksen tukirakenteita. Kaksi muuta pääluokkaa, *tarpeista lähtevä ja yksilöllinen työvalmennus* sekä *työvalmennus koulun ja työelämän välisenä linkkinä*, kuvaavat työvalmennuksen konkreettisia toteutustapoja ja vastaavat siten tutkimusongelman toiseen osaan. Tarpeista lähtevä ja yksilöllinen työvalmennus kuvaa muun muassa työvalmennuksen yksilöllisyyttä, sen vaihtelevia toteutuksen tapoja ja kestoja sekä opiskelijan elämäntilanteesta lähtevää ohjausprosessia. Työvalmennus koulun ja työelämän välisenä linkkinä tuo esiin työvalmentajan roolia yhteydenpitäjänä ja viestinviejänä koulun, opiskelijan ja työpaikan välillä sekä moniammatillisen yhteistyön merkitystä ohjauksen onnistumisessa. Pääluokkien kautta muodostui kokonaiskuva työvalmennuksesta muotoutuvana, monitasoisena ja opiskelijalähtöisenä toimintana, joka sijoittuu koulutuksen ja työelämän rajapintaan.

4.1 Työvalmennuksen vakiintumattomuus ja jäsentymättömyys

Tutkimuksen perusteella työvalmennus näyttäytyy edelleen paikkaansa hakevana ja muotoutuvana tukimuotona ammatillisessa koulutuksessa. Kaikissa haastatteluissa nousi esiin työvalmentajan tehtävään ja työnkuvaan liittyvä keskeneräisyys ja vaihtelevuus. Työvalmentajan työ on kehittynyt vähitellen käytännön kokemusten, yksikkökohtaisen soveltamisen ja yhteistyön kautta. Jos ohjeistuksia oli saatavilla, ne eivät aina vastanneet käytäntöä ja käytännön työ saattoi olla muuta kuin ohjeissa oli laadittu. Aineiston perusteella työvalmennuksen rooliin ja määrittymiseen liittyvät kokemukset voidaan jäsentää neljään keskeiseen teemaan: *työnkuvan epäselvyys ja jäsentymättömyys; työyhteisön ja alakohtaisuuden vaikutus työn sisältöön; työnkuvan rakentuminen käytännön kautta; ja rahoituksen ja erilaisten projektien vaikutus.*

4.1.1 Työnkuvan epäselvyys ja jäsentymättömyys

Haastateltavien kokemusten mukaan erityisesti työn alkuvaihe oli jäsentymätöntä ja osin sekavaa. Työnkuvaa ei ohjeistettu tai johdettu selkeästi, eikä työvalmentajan roolia vielä tunnettu ammatillisen koulutuksen kentällä eikä välttämättä oppilaitoksessakaan. Työvalmentajat kuvasivat joutuneensa itse rakentamaan toimintamalleja ja määrittämään työnsä painopisteitä.

”Meille ei annettu mitään valmiina, että mitä tää työ on... meiltä itseltämme tuli paljon semmoisia, että okei mitä me tehdään, ja sitten ehkä keksittiin ideoita ja kokeiltiin myös.” (H1)

Työvalmentajat kertoivat tapauksista, joissa heidän rooliaan ei hyödynnetty sellaisissa tilanteissa, joissa työvalmentajalle oli tarvetta. Esimerkiksi ammatilliset opettajat eivät aina ottaneet työvalmentajaa mukaan heti opiskelijan työssäoppimisjakson alkuvaiheessa, vaikka heidän tuestaan olisi voinut olla merkittävää apua.

”Opettaja ei vaikka kutsu paikalle heti, vaikka työvalmentaja olisi käytettävissä jo alkuvaiheessa, jos harjoittelupaikalla on ongelmia. Sitten kutsutaan vasta, kun se tulipalo on jo päällä, ja mä olin ihan että 'aha, täällä onkin tällainen ongelma ja tällainen opiskelija.’” (H2)

Epäselvä työnkuva ja asema sekä työvalmentajan myöhäinen mukaanotto opiskelijan tilanteisiin loivat kokemuksen reaktiivisesta ja ajoittain sekavasta työstä, jossa vastuu tilanteiden selvittämisestä jäi usein yksin työvalmentajalle. Haastatteluissa korostui myös se, että työvalmentajan työnkuvaan vaikuttivat vahvasti toimipaikan erityispiirteet, koulutusala ja työyhteisön rakenne. Alakohtaiset erot, kuten työharjoittelupaikkojen luonne ja saavutettavuus, määrittivät sitä, miten ja missä laajuudessa työvalmentajat pystyivät toimimaan. Esihenkilöihin ja tiimeihin liittyvät tekijät vaikuttivat osaltaan siihen, miten työ koettiin ja miten työnkuva muotoutui.

”Paljon siinä oli sitä tiimin toimivuutta. Kun oli koko repertuaari, mitä opiskelija tarvitsee, ja se porukka toimi, niin silloin toimi myös oma työ kokonaisuutena.” (H3)

”...Kokeiltiin sitten kaikenlaisia malleja sieltä sitten sellaista vipuvoimaa löytää ja jotain rakennetta löytää siihen työhön... mutta siis [henkilön nimi] oli siihen mennessä kadonnut. Hän oli siirtynyt johonkin muuhun tehtävään ja kaikki nämä siis oli vaan sitten jäänyt. Ei kukaan tullut siihen tilalle eikä vienyt enää tätä tehtävää sitten eteenpäin.” (H4)

Työvalmennus näyttäytyy näin ollen vahvasti paikallisesti muotoutuvana työnä, jonka sisältö ja toteutustavat riippuvat ympäröivästä työyhteisöstä, sen toimintarakenteista ja yhteistyön toimivuudesta. Haastattelujen perusteella työvalmennuksen alkuvaihe oli monille jäsentymätön: koska työnkuvaa ei oltu määritelty eikä johdettu selkeästi, joutuivat työvalmentajat itse rakentamaan toimintamalleja, rajaamaan työtään ja luomaan käytäntöjä. Työvalmentajan rooli jäi usein epäselväksi muillekin toimijoille, minkä seurauksena heidän osaamistaan ei aina hyödynnetty oikea-aikaisesti tai suunnitelmallisesti. Lisäksi työn toteutukseen vaikuttivat merkittävästi alakohtaiset erot, työssäoppimispaikkojen käytännöt, tiimien vaihtuvuus sekä esihenkilötyön laatu. Toimivassa tiimissä työvalmennus pääsi nivoutumaan luontevaksi osaksi opiskelijan tukiprosessia, kun taas epäselvät rakenteet ja henkilöstön vaihtuvuus loivat katvealueita, joissa työvalmennuksen jatkuvuus ja johdonmukaisuus heikkenivät.

4.1.2 Työnkuvan rakentuminen käytännön kautta

Haastatteluista käy ilmi, että vaikka työvalmennukseen oli laadittu ohjeistuksia, perehdytysmateriaaleja ja aikataulullisia tavoitteita, ne eivät aina tukeneet tai ohjanneet käytännön työn todellisuutta. Työvalmentajat kuvasivat, että ohjeistukset jäivät usein paperille, eivätkä vastanneet työn arjen tarpeisiin. Työtehtävät muotoutuivat pitkälti työvalmentajien oman aktiivisuuden ja kokeilun kautta. Työn alkuvaiheessa korostui oma-aloitteisuus ja halu toiminnan kehittämiseen, vaikka yhteistyö koulun henkilöstön kanssa ei aina toteutunut toivotulla tavalla:

*”Siellähän oli ihan aikataulullisia ohjeistuksia alussa, että marraskuussa tapah-
tuu sitä ja tätä, mutta ei niitä käytännössä kukaan käyttänyt.” (H4)*

*”Se työ on vaatinut paljon omaa aktiivisuutta, koska kukaan ei ottanut yhteyttä
meihin — opettajat eivät tehneet yhteistyötä, ja piti olla tosi aktiivinen itse, ker-
toa koko ajan, että täällä ollaan ja niin kun mitä me tehdään... keksiä niitä tapo-
ja saada niitä opiskelijoita.” (H2)*

*”Me rakennettiin sitä työtä samalla kun tehtiin sitä. Kukaan ei hirveästi kerto-
nut, miten tämä kuuluisi mennä — me vaan kokeiltiin ja katsottiin, mikä toimii.”
(H5)*

Työvalmentajien kokemusten perusteella työvalmennuksen voidaan katsoa kehittyneen teke-
misen ja kokeilemisen kautta valmentajien itse muovatessa työn sisältöä ja rakentaessa sille
merkitystä osana koulutuksen ohjauksellista kokonaisuutta. Tämän kautta työvalmennuksen
sisältö ja painotukset ovat vaihdelleet eri yksiköiden, alojen ja työyhteisöjen välillä, mikä on
tehnyt toiminnasta paikallisesti eriytynyttä sekä työvalmentajasta ja muusta työyhteisöstä
riippuvaista. Työvalmentajat kertovat, että työn tekemisen ohella heidän on pitänyt samalla
tehdä omaa työtään näkyväksi oppilaitoksessa ja olla aktiivisia moneen suuntaan. Yhteistä
haastateltavien kokemuksille oli, että työvalmennuksen potentiaalia ei ollut vielä täysimääräi-
sesti hyödynnetty, ja rooli oli suurelta osin muotoutunut arjen tilanteiden kautta ilman selkeitä
rakenteita, yhteisiä käytäntöjä tai vakiintunutta asemaa osana oppilaitoksen oppimisen tuen
järjestelmää.

4.1.3 Rahoituksen ja erilaisten projektien vaikutus työnkuvaan

Työvalmentajat nostavat myös useissa puheenvuoroissa esille sen, miten työhön vaikutti mer-
kittävästi työvalmennuksen toteutus lyhyen ajanjakson kuluessa erilaisissa hankkeissa ja eri
perustein määritettyjen projektiluonteisten rahoitusmallien turvin. Työvalmennuksen merkitys
ja tarve nähtiin kuitenkin samalla kiistattomasti ohjaustyön arjessa ja sen asemaa olisi haluttu
vakiinnuttaa.

”Sittenhän tän toisen hankkeen aikana niin kukaanhan ei oikein tiennyt, että me enää oltiin siellä. Kun suurin osa meistä, jotka oli siinä [rahoituksen nimi] aikana vielä siellä niin sitten opettajatkin kyseli, että ai meillä onkin vielä työvalmentajia täällä.” (H5)

Haastatteluissa korostuu, että työvalmennuksen toteuttaminen lyhytkestoisten hankkeiden ja vaihtelevien rahoitusmallien varassa heikensi toiminnan erottuvuutta, jatkuvuutta ja työn asemaa oppilaitoksessa. Vaikka työvalmennuksen koettiin olevan selvästi tarpeellista ja sen vaikutukset opiskelijoiden ohjaukseen merkittäviä, projektiluonteinen rakenne loi epävarmuutta sekä henkilöstön että opiskelijoiden näkökulmasta. Työvalmentajat toivoivatkin toiminnalle pysyvämpää asemaa ja vakaampaa rahoitusta, jotta sen hyödyt voisivat toteutua johdonmukaisemmin.

”Loppuaikana sitten odoteltiin aika paljon sitä, jatkoa... että tuleeko sitä rahoituksen jatkoa meille... Se oli ehkä vähän tyhjäkäyntiä silloin kun ei tiennyt, että miten vuoden vaihteen jälkeen, jatkuuko edes työt, ei voinut sitten suunnitella juurikaan pidemmälle.” (H3)

”Siis kyllä se tarve niin on, että en tiedä, nää on niin hetkellisiä ollut nää rahoitukset, että senkin kautta kyllä harmittaa opiskelijoiden puolesta... Kyllä se pitäisi jotenkin vakiinnuttaa sinne.” (H4)

Yhteenvetona voidaan todeta, että työvalmentajat astuivat työhön tilanteessa, jossa heidän roolinsa oli vielä rakentumassa. Työtä määritti vahvasti oman toimenkuvan muotoilu sekä paikan etsiminen osana oppilaitoksen moniammatillista toimintaa. Epäselvästi määrittynyt työnkuva ja sen riippuvuus paikallisista olosuhteista tekivät työstä ajoittain reaktiivista ja yksinäistä, mutta samalla avasivat mahdollisuuden kehittää ja ideoida toimintamalleja ja työn tekemistä. Siellä, missä rakenteet ja tiimiyhteistyö olivat toimivia, työvalmennus pystyi osaltaan auttamaan opiskelijan opintoja ja tukemaan esimerkiksi työssäoppimisjaksojen onnistumista. Sen sijaan rakenteiden puuttuessa työvalmennus jäi helposti irralliseksi ja riippuvaiseksi yksittäisten toimijoiden panoksesta, johon vaikutti erilaisten hankkeiden ja tilapäisten rahoitusmallien varassa toimiminen.

Tulokset osoittavat, että työvalmennus on työvalmentajien kokemusten mukaan edelleen muotoutuva ja paikallisesti rakentuva tukimuoto ammatillisessa koulutuksessa. Sen vakiintuminen edellyttää selkeämpää organisatorista asemaa, yhteisiä toimintamalleja sekä rakenteita, jotka mahdollistavat systemaattisen ja oikea-aikaisen tuen opiskelijoille. Kahdessa seuraavassa luvussa tarkastellaan, miten työvalmennus toteutuu käytännössä, millaisin keinoin opiskelijoita tuetaan opinnoissaan ja työelämävalmiuksiensa kehittämisessä sekä miten nämä käytännöt ilmenevät työvalmentajien työssä.

4.2 Tarpeista lähtevä ja yksilöllinen työvalmennus

Aineiston perusteella työvalmennus näyttäytyy opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin perustuvana ja joustavasti muotoutuvana tukimuotona. Työvalmennuksen sisältö, kesto ja intensiteetti vaihtelevat tilanteen, opintojen vaiheiden ja opiskelijan valmiuksien mukaan. Joillekin opiskelijoille tuki tarkoittaa lyhyttä sparrausta esimerkiksi harjoittelupaikan hakemisessa, kun taas toiset tarvitsevat pitkäkestoisempaa rinnalla kulkemista ja intensiivistä ohjausta. Työvalmentajien puheessa korostui erityisesti räätälöinti ja joustavuus – tuki rakentuu sen mukaan, mitä opiskelija kulloinkin tarvitsee. Tämän pääluokan tulokset jäsenyivät kolmeen alaluokkaan: *vaihtelevat muodot ja kestot; opiskelijan tilanne ohjauksen lähtökohtana; ja opiskelijan tunteminen ja vierellä kulkeminen*. Näiden teemojen kautta työvalmennuksen toteutustavat näyttäytyvät joustavana ja opiskelijan tilanteeseen reagoivana tukena, joka täydentää oppilaitoksen muuta ohjausrakennetta.

4.2.1 Vaihtelevat muodot ja kestot

Työvalmennus toteutui monipuolisesti: yksilöohjauksena, ryhmätapaamisina, ns. pajatoimintana sekä käynteinä työssäoppimispaikoilla. Yksilöllinen ohjaus korostui käytännön tekemisen ja henkilökohtaisen tuen muotona. Myös tuen kesto vaihteli suuresti. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla tuki oli lyhyttä, kun taas toiset tarvitsivat jatkuvaa ohjausta koko opintojen ajan.

”Työpaikkojakin kierrettiin jonkin verran, mutta yksilöohjausta mä tein eniten. Oli sitten nää CV:n tekemiset, hakemusten tekemiset — niitä tehtiin koko ajan tavallaan siellä taustalla opiskelijan kanssa yksilötapaamisissa. Ja sitten oli työpaikkoihin soitto tai harkkapaikan etsiminen sen opiskelijan kanssa.” (H5)

”Kuitenkin kaikilla oli se oma tarve ja oma polku. Aika nopeasti mennään sinne yksilövalmennukseen. Kyllä oli välillä niitä ryhmävalmennuksia, jotka käsitteli sitten niitä yleisiä aiheita — vaikka miten tehdään CV ja hakemus jne.” (H2)

”Välillä se oli hyvin konkreettista ja sillä tavalla nopeaa, että pari kertaa tavattiin ja sitä CV:n tekemistä ja työn etsintää ja välillä taas sitten pitkäkestoista sellaista keskustelua ja ihan useita kuukausia saatettiin jonkun opiskelijan kanssa tavata.” (H3)

Yksilöllinen ohjaus nousi työtapojen keskeisimmäksi työmuodoksi. Työvalmentajien kuvailun perusteella suurin osa työstä koostui opiskelijan henkilökohtaisesta tukemisesta, kuten CV:n ja hakemusten laatimisesta, harjoittelupaikkojen etsimisestä sekä opiskelijan tilanteen kokonaisvaltaisesta kartoittamisesta. Ryhmävalmennukset toimivat täydentävinä rakenteina, joissa käsiteltiin yhteisiä teemoja, mutta varsinainen tuki muotoutui yksilöllisten tarpeiden ja polkujen mukaan.

Työvalmennuksen intensiteetti vaihteli opiskelijoiden tarpeitten mukaan. Osalle riitti yksittäinen tapaaminen tai osallistuminen pajaan, kun taas toisten kanssa työskentely jatkui useiden kuukausien ajan ja siirtyi jopa seuraaville työvalmentajille. Kokonaisuutena tulokset osoittavat, että työvalmennus painottui vahvasti joustavaan ja tarvelähtöiseen yksilötyöhön, jossa opiskelijan oman tilanteen ja tuen tarpeen tunnistaminen oli keskeisessä roolissa.

4.2.2 Opiskelijan tilanne ohjauksen lähtökohtana

Haastatteluissa korostui opiskelijälähtöisyys: työvalmennus perustuu opiskelijan yksilölliseen tilanteeseen ja valmiuksiin. Työvalmennusta pyrittiin ja usein pystyttiinkin yksilöimään opiskelijan tilanne ja lähtötaso huomioiden. Haastateltavat kuvaavat, että jokaisen opiskelijan ti-

lanne on erilainen: osa tarvitsee vahvaa ohjausta ja tukea, osa vain kevyttä sparrausta. Yksilöllisyys näkyy myös joustavuutena: työvalmentaja mukauttaa työskentelyään opiskelijan valmiuksien mukaan.

”Varmaan yks on niin kuin kielitaito, että pystyy ylipäänsä menemään sinne työelämään ja nää maahanmuuttajataustaisethan tarvitsi sitten tosi paljon jo sitä tukea, ihan alusta asti aloitettiin... Meillä oli myös todella nuoria, joilla ei mitään valmiuksia työelämään, niin tosiaan se oli perustason juttuja, ihan yhdessä soittamista sinne [työpaikkaan] ja vieressä olemista...” (H3)

”Eli toisaalta siellä oli nää, jotka eteni omaa tahtia tosi nopeasti ja niille suunnilleen vaan etsittiin harjoittelupaikka heti siinä opintojen alkuvaiheessa — ja sitten pidettiin kyllä yhteyttä myöhemmin... ja sitten oli ne, jotka tarvitsi enemmän apua kaikessa... ja lähdettiin ihan siitä, että onko tää edes ala oikea...” (H4)

Haastattelujen perusteella työvalmennus rakentuu vahvasti opiskelijälähtöisesti ja yksilöllisten tarpeiden varaan. Työvalmentajat korostivat joustavaa ja tilanteeseen mukautuvaa työskentelyä, sillä opiskelijoiden valmiudet ja tuen tarve vaihtelivat merkittävästi. Osa opiskelijoista etenee nopeasti ja tarvitsee vain kevyttä ohjausta, kun taas toiset tarvitsevat pitkäjänteistä ja intensiivistä tukea esimerkiksi kielitaidon kehittämisessä, työelämän pelisääntöjen omaksumisessa tai ammatinvalinnan pohdinnassa.

Työvalmennuksen ydin on opiskelijan kohtaaminen hänen omista lähtökohdistaan käsin ja tuen räätälöinti niin, että eteneminen tapahtuu omassa tahdissa ja valmiuksien mukaisesti. Työvalmennus ei rajaudu vain erityistä tukea tarvitseville, vaan toimii joustavana ohjausmuotona kaikille opiskelijoille: se tukee laaja-alaisesti sekä runsaampaa tukea tarvitsevia että sujuvoittaa itsenäisemmin etenevien opiskelijoiden opintoja ja siirtymistä työelämään.

4.2.3 Opiskelijan tunteminen ja vierellä kulkeminen

Työvalmentajien kokemusten perusteella työvalmennuksen vahvuus todentuu opiskelijälähtöisyydessä ja yksilöllisessä, ajan kanssa tapahtuvassa kohtaamisessa. Työvalmentaja toimii opiskelijan rinnalla kulkijana, joka tukee paitsi työelämään liittyvissä kysymyksissä myös henkilökohtaisissa tilanteissa, joissa ei ehkä ole muuta apua saatavissa. Työvalmennus rakentuu tutkittavien kokemuksen perusteella luottamukselliselle vuorovaikutukselle ja matalan kynnyksen tuelle. Työvalmentajat kokivat, että heillä oli mahdollisuus käyttää opiskelijoihin enemmän aikaa ja tarjota syvällisempää tukea kuin ammatillisilla opettajilla, joilla oli vastuullaan suuria opiskelijaryhmiä.

”Että jotenkin tuntuu, että tosi hektistä niillä opettajilla on kun jokaisella niin paljon niitä opiskelijoita ja koko ajan tulee lisää, kun on tää jatkuva haku... niin kyllä sellaista hajanaisuutta mitä oon siihen opiskelijan tilanteeseen huomannut... et ne kaipaa kyllä... Niin me pystyimme kuitenkin keskittymään aika hyvin aina yhteen opiskelijaan ja niin kun hänen tarpeiden mukaisesti toimia ja seuraamaan sitä tilannetta.” (H5)

Työvalmentajat kertoivat, että opiskelijan tunteminen oli keskeinen tekijä työvalmennuksen onnistumisessa. Saattoi olla, että opiskelija, joka tuli aluksi tapaamiseen esimerkiksi ansioluettelon laatimisen vuoksi, saattoikin myöhemmin tarvita laajempaa tukea, kun hänen tilanteensa ja mahdolliset haasteensa – esimerkiksi työssäoppimispaikalla – alkoivat vähitellen selvitä.

”Ja sitten et se tuntemus sen opiskelijan tilanteesta, ja tuttuus, joka on se et ei-hän se ole vaan se yksi asia, minkä kanssa se tulee, vaan monesti siellä on... kun siellä on tosi monenlaisia juttuja.” (H4)

”Yksikin opiskelija... muistan kun hän oli vissiin neljäkin kertaa keskeyttänyt... ja opettaja oli neljä kertaa sen keskeyttänyt [työssäoppimisjakson]... niin löydettiin sitten hänelle taas uusi harjoittelupaikka ja sitten mä olin siellä monta kertaa, kävin niin käsi kädessä pitämässä. Hän pääsi läpi sitten kuitenkin. Kak-

kosella mutta kuitenkin. Eli siis mä luulen, että semmoinen jatkuva tukeminen ja keskustelu. Ehkä se on niinku palvelu häntä niin vähän eteenpäin niin tuohon saakka... On nähty, että pystyy kun saa tarpeeksi hyvää tukea ja tarpeeksi monta kertaa tai siis niin monta kun hän itse tarvitsee niin...” (H5)

Tulosten perusteella työvalmennus rakentui vahvasti henkilökohtaiseksi ja opiskelijan tarpeet huomioivaksi tueksi. Työvalmentajat toimivat rinnalla kulkijoina, jotka tunnistavat yksilölliset tarpeet ja räätälöivät ohjausta jatkuvasti opiskelijan tilanteen mukaan pystyen ulottamaan ohjausta varsinaista konkreettista apua pidempiaikaisemmaksi ja syvällisemmäksi. Tuki voi olla myös pitkäkestoista ja intensiivistä, ja se voi edetä usein työelämätaidoissa ohjaamisen lisäksi henkilökohtaisen elämän haasteiden tukemiseen. Keskeistä oli luottamuksellinen suhde ja kyky vastata opiskelijan moninaisiin tarpeisiin – työvalmennus täydentää oppilaitoksen ohjausrakennetta tarjoamalla aikaa, läsnäoloa ja yksilöllistä tukea, joka ei muuten välttämättä olisi opiskelijoiden saatavilla.

4.3 Työvalmennus koulun ja työelämän välisenä linkkinä

Aineistosta nousee esiin työvalmennuksen rooli linkkinä oppilaitoksen ja työelämän välillä. Työvalmentajat toimivat viestinviejinä ja vuorovaikutuksen mahdollistajina, tukien opiskelijan siirtymää koulusta kohti työelämää. Työvalmennus näyttäytyy tässä yhteydessä tukimuotona, joka ei kohdistu ainoastaan opiskelijaan, vaan myös vahvistaa yhteistyötä opettajien, työpaikkaohjaajien ja muiden tukipalveluiden välillä. Tämän pääluokan tulokset rakentuvat kahdesta alaluokasta: *Viestinviejän ja yhteydenpitäjän rooli* – työvalmentajat koulun ja työpaikan välisinä tiedonvälittäjinä, ja *Moniammatillinen yhteistyö* – työvalmennuksen integroituminen oppilaitoksen ohjausverkostoon. Näiden näkökulmien kautta työvalmennus tukee koulun ja työelämän välistä yhteydenpitoa sekä edesauttaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja opintojen etenemistä.

4.3.1 Viestinviejän ja yhteydenpitäjän rooli

Työvalmentajat kuvasivat työssäoppimisjaksoihin ja työpaikkayhteistyöhön liittyvän työnsä painottuvan yhteydenpitoon opiskelijan, opettajan ja työpaikan välillä. He toimivat tiedonvä-

littäjinä ja käytännön tukijoina tilanteissa, joissa opiskelija tarvitsi ohjausta työpaikalla tai opettajan resurssit olivat rajalliset. Usein työvalmentajilla ei ollut alan pedagogista pätevyyttä, joten rooli painottui vuorovaikutuksen rakentamiseen ja tilanteiden seuranta- ja tukitehtäviin:

”Tietenkin opettaja on vastuussa opiskelijan etenemisestä [työssäoppimisjaksoilla], mutta sitten opettaja antoi mulle tilannekuvia opiskelijoista: menetkö käymään tuolla työpaikalla, voitko häntä vähän patistaa tekemään joitakin tehtäviä... Kysyt puhelimella tai laitat viestin, että oletko tehnyt nämä ja missä vaiheessa olet menossa. Ihan tuollaisia myös tein.” (H3)

”Mun osaamisella, kun ei just ollut sitä alan osaamista, niin pääasiassa en mennyt sinne työpaikkaan. Sitten taas, jos oli alan pätevyyttä, niin silloin toki siellä työpaikallakin — he kulkivat paljon myös kentällä ja tukivat opiskelijoita. Siinä mä tajusin, että tää voi toimia molemmin päin. Toki ammatillisen opettajan kanssa välillä menttiin, ja kesällä opettajien lomien aikaan katoin, että kaikki on kunnossa ja mitä kuuluu — välitin sitä viestiä sieltä sitten.” (H4)

”Opiskelijoilla oli tutustumisjakso siellä [työpaikan nimi], sinne opettaja ei sitten mennyt, vaan mä menin sinne joka viikko kerran viikossa. Olin aamusta iltaan, kunnes opiskelijat lähtivät. Välillä tein omia töitä koneella, välillä kiersin ja kyselin ohjaajalta, että onko kaikki OK, ja vähän näytin mun naamaa.” (H1)

Työvalmennus täydentää osaltaan opettajien ohjaustyötä työssäoppimiseen liittyen varmistamalla tiedonkulun ja jatkuvan läsnäolon opiskelijan tukena työssäoppimisessa. Työvalmentajien rooli työssäoppimisjaksoilla näyttäytyi ennen kaikkea yhteydenpitona ja sillanrakentamisena opiskelijan, opettajan ja työpaikan välillä. He täydensivät opettajien ohjaustyötä erityisesti tilanteissa, joissa opettajan mahdollisuudet olla läsnä olivat rajalliset. Kaikilla työvalmentajilla ei ollut alan ammattiosaamiseen liittyvää osaamista, jolloin heidän tehtävänsä painottuivat erityisesti vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja tilanteiden seurantaan. Joissain tapauksissa työvalmentajat vierailivat säännöllisesti työpaikoilla, tarjoten näkyvää ja jatkuvaa tukea sekä opiskelijalle että työpaikalle. Näin työvalmennus vahvisti työssäoppimisen sujuvuutta ja varmisti tiedonkulun oppilaitoksen ja työelämän välillä.

4.3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö nousi työvalmentajien kokemusten mukaan keskeiseksi työvalmennuksen prosessia määrittäväksi tekijäksi. Työvalmentajat kuvasivat toimineensa osana laajempaa ohjausverkostoa, joka sisälsi opettajat, opiskeluhuollon ammattilaiset, koulunkäynnin ohjaajat, arkiohjaajat ja työpaikkaohjaajat. Yhteistyö mahdollisti opiskelijoiden kokonaisvaltaisen tukemisen. Työvalmentajat saattoivat lähteä työpaikalle yhdessä muiden ohjaajien kanssa, erityisesti silloin, kun opiskelijan tilanne oli haasteellinen. Moniammatillisuus vahvisti opiskelijan ympärille rakentuvaa tukiverkostoa ja auttoi varmistamaan, ettei opiskelija jäänyt yksin esimerkiksi työssäoppimisen haasteiden kanssa.

”Toki se, että miten moniammatillisuus sitten muodostui käytännön tasolla ja miten se oppimisyhteisö pystyi sitä tukemaan — tai jos ei se tukenut, ja niitäkin oli. Mutta kun se osattiin ja saatiin toimimaan, niin siitä tuli osa opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Ja siinä vielä sitten nämä arkiohjaajat ja kuraattorit — sen kautta pystyttiin kokonaisvaltaisesti tukemaan esimerkiksi silloin, jos harjoittelussa tuli haasteita ja viemään sitä tietoa sitten eteenpäin, opiskelijan hyväksi tietty...” (H3)

”Ja kyllä saattoi sitten olla, että menttiin vaikka arkiohjaajan kanssa ihan sinne työpaikalle käymään, jos hän tunsu ennestään sen opiskelijan ja opettaja oli pyytänyt, että nyt siellä tämä ja tällainen tilanne, että voitko käydä... Se opiskelija saattoikin olla tuttu jo sitten jollekin muulle siinä tiimissä.” (H5)

Tulosten perusteella työvalmennus toimii sillanrakentajana koulun ja työelämän välillä. Työvalmentajat edistävät tiedonkulkua, varmistavat ohjauksen jatkuvuuden ja tukevat opiskelijaa erilaisissa tilanteissa niin oppilaitoksessa kuin työpaikallakin sekä näiden siirtymissä. Työvalmentajien kokemuksista nousee esiin työvalmennuksen keskeisiä määrittäviä tekijöitä: aktiivinen yhteydenpito ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen, yksilöllinen tuki opiskelijan opintojen aikana, opiskelijan henkilökohtaisten tilanteiden huomioiminen sekä moniammatillinen yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikkojen kanssa. Työvalmennus täydentää opettajien työtä tarjoamalla aikaa, läsnäoloa ja koordinaatiota, joiden avulla opiskelija saa tarvitsemansa tuen

siirtyessään työssäoppimisjaksoille tai kohti työelämää. Tulokset osoittavat, että työvalmennuksen toimintatavat rakentuvat erityisesti toimivien yhteistyösuhteiden, viestinnän tukemisen ja opiskelijalähtöisen tuen varaan.

4. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin työvalmennuksen määrittymistä ja toimintatapoja ammatillisessa koulutuksessa työvalmentajien kokemusten perusteella. Tulokset osoittavat, että työvalmennus hahmottuu edelleen osin jäsentymättömänä ja muotoutuvana tukimuotona. Se voi toteutua sekä lyhyenä, tavoitteellisena ohjauksena että pitkäkestoisena, intensiivisenä tukena toteutustapojen vaihdellessa oppilaitoksittain ja tilanteiden mukaan. Työvalmennuksen käyttäjä luonnehtivat erityisesti tuen yksilöllisyys sekä ohjaus, joka rakentuu luottamuksellisen suhteen varaan.

Laadullisen sisällönanalyysin perusteella työvalmennuksen roolia ammatillisessa koulutuksessa voidaan jäsentää kolmen toisiinsa kytkeytyvän näkökulman kautta. Ensinnäkin työvalmennus ilmenee vielä vakiintumattomana ja osin jäsentymättömänä toimintamuotona. Toiseksi työvalmennus näyttää opiskelevan tarpeista lähtevänä yksilöllisenä tuen muotona, ja kolmanneksi yhteydenpidon välineenä koulun ja työelämän välillä.

Tutkimus osoittaa, että työvalmentajien työnkuva on ollut epäselvä ja jäsentymätön erityisesti työn alkuvaiheessa. Työvalmennusta on kehitetty pitkälti käytännön tekemisen kautta ilman selkeitä rakenteita tai vakiintuneita toimintamalleja, minkä lisäksi rahoituksen projektimaisuus ja tilapäisyys ovat heikentäneet sen jatkuvuutta ja asemaa oppilaitoksessa. Toiminta on ollut vahvasti riippuvainen yksittäisten henkilöiden panoksesta ja paikallisista, esimerkiksi toimipisteeseen liittyvistä olosuhteista, mikä on johtanut satunnaisuuteen ja vaihteluun työvalmennuksen toteutuksessa. Työvalmentajien kokemuksen perusteella työvalmennus ammatillisessa koulutuksessa näyttää edelleen muotoutuvana ja paikallisesti rakentuvana tukimuotona, jonka asema ja toimintatavat vaihtelevat toimipistekohtaisesti. Työvalmennuksen asema ei siten ole vielä vakiintunut osaksi yksiköiden rakenteita, vaan sen sisältö ja toteutus muodostuvat edelleen ensisijaisesti käytännön kokemusten, yksittäisten toimijoiden aktiivisuuden ja yksikön toimintakulttuurin vaikutuksesta.

Myös yleisemmin ammatilliseen koulutukseen, sen uudistuksiin ja esimerkiksi työssäoppimisen asemaan ja toteutukseen liittyvässä keskustelussa havaitaan, että työssäoppiminen toteu-

tuu usein edelleen hajanaisesti ja vaihtelevin käytäntein eri koulutuksen järjestäjien ja toimialojen välillä (Bakke, 2022; Salonen, 2021). Vaikka työelämäyhteistyöhön ja työssäoppimiseen liittyvät käytänteet ovat olleet kiinteä osa ammatillista koulutusta jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan ja sen merkitys on entisestään kasvanut vuodesta 2018 alkaen ammatillisen koulutuksen reformin myötä, siihen liittyvät rakenteet, vastuut ja toimintamallit ovat yhä esimerkiksi alakohtaisesti vaihtelevia ja osin jäsentymättömiä (Frisk ym., 2023).

Rintalan ja Nokelaisen (2020) havaintojen mukaan voidaan todeta, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen laatu ja ohjauksen käytännöt vaihtelevat muun muassa alakohtaisesti, ja opiskelijoiden rooli sekä oppimismahdollisuudet muotoutuvat pitkälti yksittäisen työpaikan omien toimintatapojen ehtojen puitteissa. Työssäoppimisen onnistuminen riippuu siten vahvasti työyhteisöjen valmiuksista, ohjauk käytännöistä ja yhteistyön tasosta oppilaitosten kanssa, mikä selittää osaltaan sen, miksi työssäoppimisen toteutus näyttäytyy edelleen epätasaisena (Rintala & Nokelainen, 2020, s. 22). Työvalmennuksen jäsentymättömyyttä ja yksittäisten tekijöiden vaikutusta työnkuvaan voidaan ymmärtää osaltaan näiden huomioiden valossa. On selvää, että jos työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja työelämäyhteistyöhön liittyvät käytännöt ovat jäsentymättömiä ja tilannekohtaisesti määrittyviä, myös siihen liittyvät tuen toiminnot ovat vielä luontaisesti hakemassa muotoaan.

Tutkimuksen tulosten perusteella työvalmennuksen käytännön keskeinen vahvuus näyttäytyy sen opiskelijälähtöisyydessä ja joustavuudessa. Työvalmennus rakentuu opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan ja mukautuu joustavasti erilaisiin elämäntilanteisiin, opintojen vaiheisiin ja valmiuksiin. Tuki voi olla lyhytaikaista ja kohdennettua tai vaihtoehtoisesti pitkäkestoisista ja intensiivistä, kattaen koko opintopolun tai merkittäviä siirtymä- ja nivelvaiheita. Työvalmentajat toimivat rinnalla kulkijoina tarjoten aikaa, läsnäoloa ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen – ja opiskelijan kokonaisvaltaisen tilanteen tukemista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat jossain määrin yllättävästi, että työvalmentajan rooli työssäoppimispaikoilla jäi melko vähäiseksi. Työvalmennuksen käytäntöjä ja prosesseja tarkastelella voidaan huomata, että toiminta painottui ensisijaisesti oppilaitoksen sisäiseen ohjaukseen ja opiskelijoiden henkilökohtaiseen tukemiseen, kun taas yhteistyö työpaikkojen ja työelämän kanssa oli odotettua vähäisempää. Siten työvalmennuksen käytäntöjen kautta työval-

mennuksen voidaan katsoa määrittävän myös sosiaalipedagogiikkaan ja sosiaalitieteisiin liittyvien (ks. esim. Kurki, 2000) ohjauksen piirteiden kautta. Ohjaussuhteessa korostuivat usein työvalmentajien kokemuksen mukaan opiskelijan kokonaisvaltaisen elämäntilanteen ymmärtäminen, dialogi ja toimijuuden vahvistuminen. Työvalmennus ei siis määrittynyt pelkästään työelämälähtöiseksi, konkreettisiin työtehtäviin liittyväksi ohjaukseksi, vaan siihen sisältyi vahvasti henkilökohtainen ja yksilöllinen tuki, joka vahvisti opiskelijan osallisuutta ja ammatillisen identiteetin rakentumista.

Lakkalan, Narkausen ja Kallisen (2015) mukaan nykymuotoinen ammatillinen koulutus edellyttää nuorilta monipuolisia valmiuksia – jopa tietynlaista työelämäkykyisyyttä – ja nämä vaatimukset voivat olla osalle nuorista liian haastavia. He korostavat, että ammatillisessa koulutuksessa on keskeistä rakentaa tukea antava ja myönteinen oppimisympäristö sekä huomioida opiskelijoiden moninaisuus. Lakkalan ym. (2015) tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen aikainen tuen tarve liittyy usein itsetuntemuksen vahvistamiseen, omien vahvuuksien ja osaamisalueiden löytämiseen sekä hyvinvoinnin ylläpitämiseen (Lakkala, Narkaus & Kallinen, 2015, s. 12). Opiskelijat kaipaavat selkeästi tämän kaltaista tukea, ja tutkimukseni perusteella työvalmennuksella pystyttiin vastaamaan myös sellaisen tuen tarpeeseen ja tukemaan opiskelijaa kokonaisvaltaisesti.

Työvalmennus ei näyttäydä myöskään vain erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille, vaan se toimii joustavana ja kaikille opiskelijoille saavutettavana ohjausmuotona. Työvalmennuksen asema saattoi vaihdella toimipisteittäin ja koulutusaloittain, mutta yhteinen piirre oli sen kyky vastata opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin tilanteen mukaan. Työvalmentajan antama tuki voi ilmetä yksittäisinä tapaamisina esimerkiksi työpaikan etsimisen tukena tai jatkuvana rinnalla kulkemisena niin työssäoppimisjakson aikana, henkilökohtaisen elämän haasteiden kuin opintoihin kiinnittymisen tukemisessa. Työvalmennuksen toiminta ei näytä noudattavan ennalta määrättyä yhdenmukaista rakennetta, vaan sen sisältö, kesto ja intensiteetti muotoutuvat opiskelijan elämäntilanteen, valmiuksien ja opintojen etenemisen mukaan.

Työvalmennuksen keskeinen vahvuus liittyy luottamukselliseen vuorovaikutukseen, opiskelijan tuntemiseen ja aikaa vievään läsnäoloon. Näiden tekijöiden avulla työvalmentajat pystyvät tunnistamaan opiskelijan yksilöllisiä tuen tarpeita, jotka eivät välttämättä tulleet esiin muissa

ohjausmuodoissa. Työvalmentajat kokivat, että heillä oli mahdollisuus käyttää aikaa opiskelijoiden tukemiseen ja tarjota matalan kynnyksen apua, mikä täydensi opettajien työtä erityisesti tilanteissa, joissa ryhmäkoot ovat suuria, opiskelijoiden tuen tarpeet moninaisia eikä opettajilla mahdollisuutta paneutua yksittäisen opiskelijan tilanteeseen samalla tavalla.

Aiempi tutkimus (Rintala & Nokelainen, 2018) on korostanut, että sujuva yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan välillä on edellytys opiskelijan oppimiselle, kehittymiselle ja sujuville siirtymille kohti työelämää, mutta myös työpaikan turvallisuuskulttuurin ja työelämätaitojen omaksumiselle. Yhteistyö työelämän kanssa, ohjausvastuun jakaminen ja siihen liittyvät haasteet ovatkin usein nousseet esille ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääntymisen myötä (Karvi, 2021; Pylväs, Rintala & Nokelainen, 2018).

Työvalmennus näytti tämän tutkimuksen perusteella toimivan oppilaitoksen sisällä ja rakentavan sillan oppilaitoksen ja työelämän välille. Työvalmentajat toimivat yhteydenpitäjinä ja vuorovaikutuksen mahdollistajina, jotka tukevat opiskelijan siirtymää koulusta työssäoppimisjaksoille ja edelleen työelämään. He vahvistivat yhteistyötä oppilaitoksen, työpaikkojen ja muiden tukipalveluiden välillä, sekä täydensivät opettajien ja oppilaitoksen muita ohjausrakenteita erityisesti tilanteissa, joissa opettajien resurssit olivat rajalliset. Työvalmennuksen voidaan nähdä mahdollistavan toimivan vuorovaikutus- ja tiedonkulkuverkoston koulun ja työelämän välille ja näin työvalmennus vahvistaa opiskelijoiden polkua kohti työelämää sekä tukee oppilaitoksen ja työelämän yhteistyön toimivuutta.

Työssäoppimisen merkityksen lisääntyessä ja työelämävalmiuksien merkityksen korostuessa ammatillisissa opinnoissa on selvää, että ohjauksen onnistuminen on yksi keskeinen tekijä nykyaikaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääntyminen edellyttää entistä tiiviimpää yhteistyötä työpaikkojen ja ammatillisten oppilaitosten välillä sekä yhteistä ymmärrystä oppimisen tavoitteista.

Yhteistyö niin työpaikkojen suuntaan kuin oppilaitoksen sisälläkin näyttäytyy keskeisenä työvalmennuksen muotoutumisessa. Tulokset osoittavat, että työvalmennus toteutuu usein yhteistyönä, joka edellyttää moniammatillisuutta ja sujuvaa tiedonkulkua. Kun työvalmentajien työ kytkeytyy tiiviisti opettajien, opiskeluhuollon henkilöstön, työpaikkaohjaajien ja muiden tuki-

toimijoiden työhön, opiskelijan ympärille rakentuu yhtenäinen ja hänen tarpeisiinsa vastaava tukiverkosto. Tässä kokonaisuudessa työvalmennus voi toimia ohjauksen muotona, jonka avulla voidaan tukea sujuvia siirtymiä ja vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän välillä ja tukea näin työelämässä oppimisen mahdollistumista. Työvalmentajien haastatteluissa korostui työvalmennuksen tarve ja sen merkitys, vaikka työvalmennuksen käytännöt vielä osin haki- vatkin paikkaansa. Tulosten mukaan työvalmennuksen asema ja tehtäväkuva ovat edelleen osin vakiintumattomia ja kehittymässä olevia, mikä heijastuu vaihteleviin toimintamalleihin ja roolin epäselvyyteen.

5.1 Tulosten merkitys ammatillisen koulutuksen kontekstissa

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa ammatillisen koulutuksen laajempaan toimintaympäristöön sekä työelämälähtöisen oppimisen ja ohjauksen kokonaisuuteen. Lisäksi luvussa esitellään jatkotutkimusehdotuksia. Tavoitteena on pohtia, miten tämän tutkimuksen havainnot asettuvat aikaisempaan tutkimukseen, ammatillisen koulutuksen kehityskulkuihin ja alan ajankohtaiseen keskusteluun. Samalla pohditaan työvalmennuksen roolia osana ammatillisen koulutuksen ohjausjärjestelmää sekä niitä rakenteita ja reunaehtoja, jotka joko mahdollistavat tai haastavat työvalmennuksen vaikuttavuutta.

Ennen tulosten tarkempaa pohdintaa on tarpeen tarkastella tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusprosessiin liittyviä eettisiä näkökohtia. Nämä tekijät muodostavat perustan tulosten arvioinnille ja auttavat hahmottamaan, millä tavoin aineistoa voidaan tulkita ja minkälaisin varauksin siihen voidaan nojata. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema, aineistonkeruun tilannesidonnaisuus ja mahdolliset tulkinnalliset vinoumat on syytä tuoda näkyviin, jotta lukijalle muodostuu realistinen kuva sekä tutkimuksen vahvuuksista että sen rajoista (Ruusuvoori ym., 2010). Kun nämä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin ratkaisuihin liittyvät näkökohdat on tuotu esiin, voidaan siirtyä tarkastelemaan tuloksia laajemmassa viitekehksessä. Tämä mahdollistaa sen, että työvalmennusta koskevia havaintoja voidaan tarkastella myös laajemmassa mittakaavassa ja pohtia oppimisen tuen kehitystä sekä työelämäpedagogiikan näkökulmia, jotka korostavat opiskelijan aktiivista roolia, siirtymien sujuvuutta ja sitä, millaisissa ehdoissa työpaikalla tapahtuva oppiminen onnistuu.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökohdat

Tässä tutkimuksessa työvalmennusta tarkastellaan tietyssä oppilaitosympäristössä toteutettava oppimisen tuen muotona, ja tutkimuksen käsitteistö sekä tulokset kiinnittyvät tähän kontekstiin. Tästä syystä tuloksia ei voida suoraan yleistää kaikkiin ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöihin, vaan tutkimus toimii tapausesimerkkinä, jonka kautta voidaan syventää ymmärrystä työvalmennuksen roolista ja käytännöistä toisella asteella. Ammatillisen koulutuksen nykyisessä toimintaympäristössä on kuitenkin laajemmin tunnistettavissa tarve työvalmennuksen kaltaiselle kohdennetulle tuelle toteutustavasta riippumatta.

Tämän tutkimuksen rajoitteena voidaan nähdä se, että haastateltavien määrä on pieni ja he edustavat yhtä, melko kapeaa ammatillisen koulutuksen toimijaryhmää – työvalmentajia. Lisäksi työvalmentajien rooli ammatillisessa koulutuksessa on suhteellisen uusi ja tilannekohtaisesti järjestetty, mikä tarkoittaa, että haastateltavien kokemukset heijastavat paikallisia käytäntöjä ja toimipaikkakohtaisia ratkaisuja. Tutkimuksen aineisto on siten väistämättä kontekstisidonnainen: siinä kuvataan yksittäisten yksiköiden toimintamalleja, eikä tuloksia voida sellaisenaan yleistää ammatillisiin oppilaitoksiin yleisesti tai työvalmennuksen muotoihin laajemmin. Kontekstuaalisuus ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen arvoa sinänsä, vaan sen kautta voidaan saada paikallislähtöistä tietoa harvoin tutkitusta ilmiöstä. Samalla on tärkeää tunnistaa, että tulokset kuvaavat ennen kaikkea haastateltavien subjektiivisia kokemuksia ja niiden tulkintaa; ne tarjoavat yhden näkökulman työvalmennuksen määrittymisestä ja käytännöistä, eivät kattavaa esitystä koko työnkuvasta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa keskeistä on tarkastella aineistonkeruun, analyysin ja raportoinnin läpinäkyvyyttä sekä tutkijan roolia prosessissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 28). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty vahvistamaan tuomalla avoimesti esiin tutkimuksen keskeiset ratkaisut, tutkijan asema suhteessa aineistoon sekä analyysiprosessin eteneminen.

Yksi keskeinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä tässä tutkimuksessa liittyy siihen, että osa haastateltavista oli tutkijalle entuudestaan tuttuja ja että oma työkokemukseni vastaavista tehtävistä on voinut vaikuttaa aineiston tulkintaan ja valittaviin teemoihin. Asetelma tuotiin esiin tutkimuksen eri vaiheissa, koska sillä saattoi olla vaikutusta haastattelutilanteisiin ja tulkintoihin. Valinta on kuitenkin tutkimuksen kannalta ollut välttämätön, sillä työvalmennus tässä

muodossaan, jona sitä olen halunnut tutkia, on vielä uusi toimintamuoto ja mahdollisten haastateltavien joukko on siten hyvin rajallinen. Juuri nämä henkilöt kykenevät kuvaamaan työvalmentajan roolin luonnetta ja käytännön toteutusta tässä kontekstissa. Valinnan tarkoituksenmukaisuus vahvistaa tutkimuksen sisäistä luotettavuutta, vaikka se edellytti erityistä huomiota tutkijan ja haastateltavien välisen suhteen tarkasteluun (Hirsjärvi & Sajavaara, 2018, s. 67). Tuttuuden tuoma mahdollinen vinouma on tunnistettu ja tehty raportissa näkyväksi. Haastatteluisissa noudatettiin yhtenäistä haastattelurunkoa ja pyrittiin neutraaliin, ohjaamattomaan ilmapiiriin. Analyysivaiheessa aineisto käytiin läpi useaan kertaan tavoitellen tunnistamaan tilanteita, joissa tutkijan omat taustaoletukset olisivat voineet vaikuttaa tulkintaan. Analyysissa pyrittiin tietoisesti irrottautumaan ennakkokäsityksistä.

Refleksiivisyys on ollut kiinteä osa tutkimusprosessia. Refleksiivisyydellä tarkoitetaan tutkijan tietoista ja jatkuvaa oman subjektiivisuutensa, taustansa ja tutkimusprosessiin tekemiensä valintojen kriittistä tarkastelua sekä niiden vaikutusten näkyväksi tekemistä. Refleksiivisyyden ensisijainen rooli on nähty tutkijan subjektiivisuuden tunnustamisena ja sen aktiivisena hyödyntämisenä osana tiedonmuodostusta (Olmos-Vega, Stalmeije, Varpio & Kahlke, 2022). Tutkimuspäiväkirjan käytöllä ja omien huomioiden auki kirjoittamisella ja tiedostamisella olen pyrkinyt tunnistamaan tilanteita, joissa oma aiempi kokemukseni tai ennako-oletukset olisivat voineet ohjata tulkintoja, ja tuki niiden kriittistä tarkastelua. Päiväkirja auttoi tunnistamaan tilanteita, joissa tutkijan tulkinnat saattoivat ohjata analyysiä mahdollistaen näiden vaikutusten kriittisen arvioinnin (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 267). Refleksiivinen ote lisäsi tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja auttoi varmistamaan, että tulkinnat perustuivat aineiston sisältöön. Tutkijana olen pyrkinyt arvioimaan, miten omat taustani ja suhteeni haastateltaviin ovat voineet vaikuttaa aineiston keruuseen ja tulkintaan, ja tuomaan nämä pohdinnat näkyväksi raportoinnissa. Tämä lähestymistapa ei pyri poistamaan tutkijan vaikutusta, vaan näkee sen resurssina, joka voi rikastaa analyysiä ja vahvistaa tutkimuksen uskottavuutta (Olmos-Vega ym., 2022).

Litterointivaiheessa havaitsin tilanteita, joissa jatkokysymysten esittäminen olisi voinut syventää ymmärrystä haastateltavan kokemuksesta. Esimerkiksi eräässä haastattelussa osallistuja totesi: *”Kun tieto ei kulkenut, se työ kyllä oli aika vaikeaa.”* (H2) Haastattelutilanteessa en kuitenkaan esittänyt jatkokysymyksiä, vaikka jälkikäteen arvioiden olisi ollut metodologisesti

perusteltua tarkentaa, miten koettu vaikeus ilmeni ja mihin se johti. Tästä seuraten osa merkityksistä jää aineistossa vajaaksi.

Samoin huomasin haastatellun dynamiikkaan liittyen, että jossakin tilanteessa luottamukseen ja keskustelun avoimuuteen ja rentoon ilmapiiriin pyrkiessäni en täysin onnistunut olemaan osallistumatta keskusteluun kertoen kokemuksestani turhaan, jolloin haastateltavaan on saattanut se vaikuttaa. Hän on vastannut kysymykseen huomioiden tutkijan vastauksen sen sijaan, että olisi jatkanut esimerkiksi kertomalla omasta kokemuksestaan tähän liittyen.

Esimerkiksi:

H2: *”Tiedäthän sä tän majakkatoiminnan, oliko sitä teillä siellä...”*

Tutkija: *”Ei, ei ollut se ei vielä tullut sinne ainakaan silloin kun mä olin siellä...”*

H2: *”Joo, niin... se ei ollut vielä niin yleistä silloin... mutta se oli myös sellainen, jossa mä olin aika paljon. Ja sitten S2 opettajan kanssa tehtiin paljon kanssa...”*

Tällaiset huomiot kertovat kokemattomuudestani haastattelijana sekä siitä, että olen voinut tulkita haastateltavan sanomaa omien ennakkokäsitysteni tai oletusteni kautta tai osallistua keskusteluun liikaa. Tutkimuseettisesti on tärkeää tunnistaa ja tuoda näkyväksi tällaiset kohdat (Malterud, 2001), ja siksi olen analyysivaiheessa käsitellyt tämänkaltaisia ilmauksia varovaisesti. Olen varonut, etten tehnyt aineiston ylittävää tulkintaa tai täydentänyt haastateltavan sanomaa ja siitä tehtävää tulkintaa omilla oletuksillani, tai olen jättänyt analyysissä huomiotta sellaiset kohdat, joissa vuorovaikutus olisi voinut ohjata vastauksia. Näiden tilanteiden esiintuomisella ja niiden vaikutusten arvioinnilla voidaan lisätä tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Sen kautta tehdään näkyväksi tutkijan rooli aineiston muodostamisessa ja autetaan lukijaa ymmärtämään, millaisin eettisin ja metodologisin ratkaisuin tutkimusprosessi on toteutettu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013).

Laadullisen tutkimuksen prosessi on luonteeltaan iteratiivinen ja joustava, eikä analyysi etene suoraviivaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa analyysi ei ollut yksisuuntai-

nen prosessi, vaan kuljin aineiston ja analyysin välillä edestakaisin tarkentaen luokkia sitä mukaa, kun aineistosta avautui uutta ymmärrystä. Alaluokkien ja yläluokkien muodostuminen oli vaiheittainen prosessi: teemat tarkentuivat ja jäsenyivät uudelleen aineiston toistuvan tarkastelun myötä, minkä lisäksi tutkimuskysymyksiä täsmennettiin analyysin edetessä, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä ja metodologisesti hyväksyttävää (Kiviniemi, 2018). Tutkimusetiikan näkökulmasta tämän prosessin avaaminen on tärkeää, sillä tutkijan refleksiivisyys ja tulkintojen vähittäinen kehittyminen sekä tietynlainen epävarmuuden sietäminen ovat olennainen osa laadullista analyysiä ja lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä (Aarnikoivu & Saarinen, 2021, s. 28; 35).

5.3 Työvalmennuksen muotoutuminen ammatillisessa koulutuksessa

Tutkimuksen perusteella työvalmennus määrittyy vielä osaltaan jäsentymättömänä ja kehittymässä olevana tuen muotona ammatillisessa koulutuksessa. Tuen saatavuus oli riippuvainen pitkälti oppilaitoksen käytännöistä, resursseista ja työvalmennuksen organisoinnista yksikkökohtaisesti. Työvalmennuksen muotoutuminen on edennyt pitkälti toimipaikka- ja tilannekohtaisesti sekä työvalmentajien oman panoksen mukaan. Uuden tukimuodon käyttöönottoon liittyy väistämättä vaihe, jossa toimintamallit hakevat muotoaan. Minkä tahansa uuden työmuodon vakiinnuttaminen edellyttää aikaa ja sopeutumista, minkä voidaan ajatella olevan luonnollista kehittämisprosessissa. Alkuvaiheen joustavuus kuitenkin altistaa toiminnan vaihtelulle ja epäyhtenäisyydelle. Tilannekohtainen järjestäytyminen saattoi johtaa siihen, että osa opiskelijoista sai työvalmennuksen kautta erittäin laadukasta tukea, kun taas toiset eivät taivottaneet palvelua lainkaan.

Työvalmennuksen tilannekohtainen järjestäytyminen liittyi työvalmentajien kokemusten mukaan myös henkilöstön vaihtuvuuteen ja siihen, että oppilaitoksessa ei esimerkiksi tiedetty työvalmentajien työnkuvaa tai hyödynnetty heidän tukeaan tilanteissa, joissa se olisi ollut paikallaan. Nämä seikat saattoivat heijastua palvelun jatkuvuuteen ja laatuun. Haastattelujen perusteella työvalmentajien asiantuntijuutta ei kaikissa tapauksissa tunnistettu osaksi ammatillisen koulutuksen ohjausjärjestelmää, mikä voi rajoittaa ja hidastaa työvalmennuksen integroimista osaksi oppilaitoksen rakenteita. Työvalmennuksen henkilöriippuvuus ja tilannekohtainen vaihtelu eivät näin ollen välttämättä selity yksinomaan toiminnan uutuudella.

Työvalmennuksen asemaa ja siihen liittyviä tekijöitä voidaan tarkastella myös laajemmin suhteessa työssäoppimiseen ja työelämäyhteistyön kehittämiseen ammatillisessa koulutuksessa, sillä ne ovat läheisesti yhteydessä työvalmennukseen ja sen tulemiseen osaksi ammatillista koulutusta. Työssäoppiminen on ollut osa ammatillisia tutkintoja lähes kahdenkymmenen vuoden ajan. Sen toteutuksessa ja käytänteissä on havaittavissa edelleen alakohtaista vaihtelua, johon vaikuttanevat sellaiset tekijät kuin työpaikkojen kulttuurit, ohjauksen resurssit ja alakohtaiset erot (Karvi, 2019; Rintala, 2020). Kansainvälisetkin tutkimukset (ks. esim. Billett, 2015) osoittavat, että työpaikalla tapahtuva oppiminen ja siihen liittyvät järjestelyt ovat usein vahvasti kontekstisidonnaisia ja alttiita vaihtelulle. Työssäoppimisen pitkästä historiasta huolimatta sen laatu ja yhdenvertaisuus eivät siten ole itsestäänselvyyksiä, vaan myös ne rakentuvat jatkuvasti muuttuvassa ja alakohtaisesti vaihtelevassa toimintaympäristössä. Työssäoppimisen järjestämiseen ja työpaikkojen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyy edelleen kehittämistarpeita. Tätä taustaa vasten työvalmennuksen jäsentymättömyys ammatillisessa koulutuksessa ei ole välttämättä yllättävä ilmiö. Se voidaan nähdä ennemminkin osana laajempaa kokonaisuutta, jossa oppilaitosten uudet ohjaus- ja tukimuodot hakevat edelleen paikkaansa suhteessa vakiintuneempiin käytäntöihin, toimijoiden rooleihin ja organisaation sisäisiin rakenteisiin.

Laajemmin tarkasteltuna tulokset herättävät kysymyksen siitä, miten uusien ohjausmuotojen juurruttaminen tapahtuu ammatillisessa koulutuksessa: missä määrin kehittämistoimet integroituvat osaksi organisaation vakiorakenteita ja milloin ne jäävät projektimaisiksi tai henkösidonnaisiksi ratkaisuksi. Tämä voi olla ristiriidassa sen kanssa, millaisia panostuksia ja merkityksiä työssäoppimisen kehittämiseen on kohdistettu. Työssäoppiminen on ollut yli kahden vuosikymmenen ajan keskeinen osa ammatillista koulutusta. Se nostaa esiin kysymyksen siitä, minkä ajan kuluessa voidaan olettaa, että muutokset vakiintuvat ja uudet rutiinit muodostuvat ammatillisessa koulutuksessa. Tilanne korostuu, kun otetaan huomioon, että koko ammatillisen koulutuksen perusta rakentuu työssäoppimisen mallille ja sen yhdeksi keskeisimmistä tehtävistä nähdään työssäoppimisen toteuttaminen. Mikäli yksi sen ydinelementeistä on edelleen muotoutumisvaiheessa ja siihen liittyvät panostukset toimivat vain osittain tai tilannekohtaisesti, on aiheellista pohtia vaikutuksia ammatillisen koulutuksen kokonaisuuteen. Havainto avaa myös jatkotutkimuksen tarpeen: miten työssäoppiminen ammatillisessa koulu-

tuksessa tosiasiallisesti toteutuu ja onko sen toteuttamiseen tarpeen lisätä resursseja, mikäli käytännöt näyttävät muodostuvan ala-, yksikkö- tai tilannekohtaisesti?

5.4 Fokus työelämäyhteistyöhön

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat hyötyivät työvalmentajan tarjoamasta henkilökohtaisesta ohjauksesta ja rinnalla kulkemisesta. Ohjaus ei rajoittunut pelkästään työssäoppimisjaksoon, vaan kohdistui usein opiskelijan laajempaan elämäntilanteeseen. Työvalmentajat tukivat opiskelijoita esimerkiksi kielitaidon kehittämisessä, elämänhallinnan vahvistamisessa sekä opintojen suuntaamisessa. Työvalmennus ei näyttäytynyt pelkkänä konkreettisena työhön opastuksena tai työnhakutaitojen neuvomisena, vaan sen keskiössä oli opiskelijan tunteminen, rinnalla kulkeminen, keskustelu ja nähdäksi tuleminen kokemus – erityisesti tilanteissa, joissa muuta vastaavaa tukea ei ollut saatavilla.

Tässä merkityksessä työvalmennuksessa toteutuva ohjaussuhde voidaan nähdä postmodernia ohjausnäkemystä mukaillen, jossa keskeistä on dialogisuus, merkitysten yhteinen rakentaminen ja yksilön elämänsä elämänkulun moninaisuuden huomioiminen. Ohjaus ei tällöin ole pelkkää tiedon välittämistä, neuvontaa tai valmiiden toimintamallien tarjoamista, vaan kokonaisvaltaista tukemista, jonka tavoitteena on vahvistaa ohjattavan osallisuutta, itsetuntemusta ja aktiivista toimijuutta (Pukkila, 2023, s. 34–37). Ohjaustyö määrittyy usein moniulotteisena ja syvällisenä prosessina, jossa huomioidaan ohjattavan elämäntilanne ja persoona. Ohjausprosessi vaihtelee kontekstin mukaan ja voi olla esimerkiksi opiskeluun, työhön tai erilaisiin elämäntilanteisiin liittyvä kehittämis- tai kasvuprosessi (Vehviläinen, 2014, s. 12–14; 20). Kun aiemmin ohjauksen asiantuntijuuden haasteena oli tietää enemmän, antaa neuvoja ja puhua, nykyisin asiantuntijuus korostaa vuoropuhelua ja kuuntelemista (Jokinen, 2010, s. 25).

Airilan ym. (2012) mukaan työssäoppimisen ohjaus ei määräydy yhden toimijan varaan, vaan se nähdään ennen kaikkea yhteistyönä. Työelämässä oppimiseen ja ammatillisiin opintoihin liittyvä ohjaus tarkoittaa tukea, jota opiskelija saa sekä työorganisaatioltaan, työpaikkaohjaajaltaan ja työtovereiltaan että opettajiltaan. Ohjaus ei kuulu oppimisympäristössä yksinomaan tietyille henkilöille, vaan parhaimmillaan sitä tarjoaa se, jolla on vahvin asiantuntemus kyseisestä asiasta (Airila ym., 2012).

Työvalmentajan rooli määrittyi usein suhteessa opettajaan: työvalmentaja näyttäytyi esimerkiksi viestinviejänä tai jopa ”apuhenkilönä” työssäoppimispaikkakäynneillä silloin, kun opettaja ei itse ehtinyt niitä toteuttaa. Vaikka työvalmentajan tarjoama ohjaus voidaan toisaalta nähdä laaja-alaisena ja joustavasti opiskelijan tilanteeseen reagoivana tukena sekä määritellä nykyisiä ohjauksen näkökulmia noudattaen, herää kysymys, miten sen rooli ja merkitys foku-soituu ja erottuu muista oppimisen tukihenkilöstön tehtävistä – erityisesti työssäoppimiseen, työelämävalmiuksiin ja työelämään valmentavana tukena.

Oppilaitoksen sisäisessä asiakirjassa (2022) työvalmentajan työn tavoitteet määritellään erityisesti työelämätaitojen, työssäoppimisen ja yritys yhteistyön edistämiseksi sekä opiskelijan ammatillista kasvua tukeväksi tehtäväksi. Tämän voidaan tulkita heijastavan niitä tarpeita, joihin myös aiemmat tutkimukset viittaavat: työssäoppimisen haasteissa korostuvat sekä ohjauksen puute että työelämäyhteyksien riittämättömyys (Halmevuori, 2025; Pylväs, 2018). Työvalmennuksen voidaan nähdä tulleen ammatilliseen koulutukseen vastaamaan juuri siihen haasteeseen, jonka muuttuvat oppimisympäristöt ja lisääntyvä yhteistyö työpaikkojen kanssa nykyiselle ammatilliselle koulutukselle asettavat – tilanteeseen, jossa työssäoppiminen haastaa opiskelijaa ja työelämä edellyttää yhä valmiimpia ammattilaisia.

Tästä näkökulmasta voi olla ongelmallista, jos työvalmentajan työnkuva jää liian yleiselle tasolle tai epäselvästi rajatuksi. Työvalmennuksen varsinainen tarkoitus – opiskelijan työelämävalmiuksien ja työelämäyhteistyön vahvistaminen – saattaa hämärtyä ja sen potentiaali jäädä hyödyntämättä. Työnkuvan liiallinen väljyys voi johtaa siihen, että sen määrittäminen jää riippuvaiseksi muista toimijoista ja tilannekohtaisista tarpeista, jolloin työvalmentajan rooli asemoituu suhteessa muihin ammattilaisiin sen sijaan, että se olisi selkeästi rajattu ja itsenäinen osa ohjausjärjestelmää.

5.5 Työvalmennus nyt ja tulevaisuudessa

Fokusoimalla työvalmennuksen tehtävää erityisesti työelämäyhteistyön suuntaan ei nähdäkseeni tarvitse sulkea pois sen ohjauksellista ja opiskelijan kokonaisvaltaiseen tukemiseen liittyvää ulottuvuutta. Niemi ja Jahnukainen (2018) tarkastelevat tutkimuksessaan sitä, miten työ-

elämäpainotteisuus, opiskelijoiden tuen tarpeet ja toisaalta itsenäisyyden vaatimus risteävät nykyisessä ammatillisen koulutuksen todellisuudessa. Heidän mukaansa opintojen yksilöllistäminen ja opiskelijan oman vastuun korostaminen lisäävät tuen ja ohjauksen merkitystä sekä nostavat esiin kysymyksiä koulun ja oppilaitoksen sosiaalisesta roolista oppimisen kokonaisuudessa. Tutkimus korostaa, että tuen ja ohjauksen käytäntöjen tulee olla joustavia ja vastata monenlaisiin – myös jatkuvasti muuttuviin – tarpeisiin, mikä edellyttää sekä riittävää resurssointia että valmiutta kehittää uudenlaisia toimintamalleja.

Niemen ja Jahnukaisen (2018) haastatteluaineistossa osa opiskelijoista myös koki, että työssäoppiminen ei sellaisenaan tukenut heidän ammattiopintojaan. Heillä oli vaikeuksia hahmottaa työpaikalla opitun ja koulussa tapahtuvan opetuksen välistä yhteyttä. Tämä havainto korostaa tarvetta pedagogisille ja ohjauksellisille rakenteille, jotka auttavat opiskelijaa jäsentämään oppimistaan ja toimimaan erilaisissa oppimisympäristöissä opintojen kannalta mielekkäästi ja tarkoituksenmukaisesti. Näitä näkökulmia mukaillen työvalmennus voi toimia opiskelijan tukirakenteena, joka paitsi vahvistaa työelämäyhteistyötä myös auttaa opiskelijaa yhdistämään työpaikalla oppimisen, opetussuunnitelman tavoitteet ja henkilökohtaiset oppimistarpeet. Työvalmennus voi näin muodostaa sillan koulun ja työelämän välille – ei pelkästään työssäoppimiseen sijoittumisen tai työtehtävien koordinaation näkökulmasta, vaan ennen kaikkea pedagogisena ja ohjauksellisena tukena, joka tekee työssäoppimisesta merkityksellistä ja opiskelijan kokonaiskehitystä ja opiskeluhuvinvointia palvelevaa.

Työelämäpedagogiikan näkemyksiä noudattaen työvalmennus voidaan tämän tutkimuksen perusteella nähdä sijoittuvan oppimisen ja koulutuksen ja työelämän rajapintaan kuten Tynjälä, Virtanen ja Helin (2020) sen määrittelevät. Tutkimuksen kautta työvalmentajan rooli ei painotu tekniseen työtehtävien opettamiseen – joka kuuluu opettajan ydintehtäviin – eikä myöskään varsinaiseen työnopastukseen, joka on työpaikkaohjaajien vastuulla. Sen sijaan työvalmentaja voidaan nähdä työelämävalmiuksien, oppimisympäristöjen välisten siirtymien ja opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioivan ohjauksen tukihenkilönä. Tässä roolissa työvalmennus voi parhaimmillaan toimia pedagogisena sillanrakentajana koulutuksen ja työelämän välillä, luoden käytäntöjä, joissa opiskelija voi turvallisesti harjoitella työelämän odotusten kohtaamista ja vahvistaa työelämässä tarvittavien valmiuksien kehittymistä. Se saattaa kuitenkin edellyttää tarkempaa rajausta ja työnkuvan fokuoimista, joka voi tapahtua työssäop-

pimisen järjestämiseen ja työelämäyhteistyöhön liittyvien kuvioiden selkiytyessä entisestään ja niiden toimivuuteen saatua luotua paremmat rutiinit siellä missä niitä ei vielä riittävästi ole muotoutunut. Samalla, kun työvalmennusta tulee fokusoida erityisesti tukemaan työelämälähtöisen oppimisen prosesseja, on se tämän tutkimuksen perusteella syytä nähdä myös opiskelijan laaja-alaisena ja henkilökohtaisena ohjauksena. Työvalmennus ei rajoitu vain esimerkiksi työelämässä tapahtuvan oppimisen ohjauksesi, vaan huomioi opiskelijan yksilöllisen tilanteen kokonaisvaltaisesti. Työvalmentajien kokemuksen perusteella työvalmennuksen vahvuus näyttäytyi vierellä kulkemisena ja ajan kanssa tapahtuvana opiskelijan kokonaisvaltaisena ohjauksena.

Kun ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen ja erityisen tuen järjestämistä tarkastellaan laajemmin, voidaan huomata, että tuen järjestämisessä on havaittavissa yleisemminkin toimipaikkakohtaista vaihtelua ja eroja. Karvin valtakunnallinen arviointi osoittaa, että tuen rakenteet, vastuut ja resurssit eivät ole aina yhtenäiset, mikä heijastuu tuen tasalaatuisuuteen ja opiskelijoiden sen saamiseen. Arvioinnin mukaan esimerkiksi erityisen tuen toteutus riippuu vahvasti paikallisista ratkaisuista, ja henkilöstö kokee sekä työnjaon että tukitoimien suunnittelun osin epäselviksi (Karvi, 2021). Myös opettajien kokemuksia kokoava Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari -raportti (OAJ, 2024) korostaa, että oppimisen tuen käytännöt vaihtelevat paljon ja tuki ei aina toteudu riittävällä tasolla, mikä näkyy erityisesti opiskelijoiden erilaisten tarpeiden kohtaamisessa.

Kehittämistyö liittyen oppimisen tuen kehittämiseen ammatillisessa koulutuksessa on ollut viime vuosina vahvasti sidoksissa määräaikaisiin rahoitusratkaisuihin ja hankkeisiin. OPH:n ja OKM:n aineistot osoittavat, että oppimisen tuen kehittämistä on toteutettu pitkälti erillishoituksella, mikä on johtanut siihen, että monet tukimuodot ovat voineet jäädä projektiluonteisiksi eivätkä vakiintuneet osaksi pysyvää toimintaa. Rahoituksen ja rakenteiden painopiste on pitkään kohdistunut myös erityisen tuen päätöksiin, vaikka tarve tuelle ja tuen muodot ulottuvat paljon laajemmalle (OKM, 2024; OPH, 2025).

Vuonna 2026 ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli tulee muuttumaan merkittävästi. Rahoitusmallin uudistuksessa painottuvat entistä enemmän opiskelijoiden suoritukset, valmistuminen, työllistyminen ja jatko-opintoihin siirtyminen. Opiskelijavuosiin perustuvan rahoituksen

osuutta vähennetään 70 prosentista 50 prosenttiin, kun taas tutkintojen ja tutkinnon osien suorittamisesta saatava rahoitusosuus nousee 20 prosentista 30 prosenttiin. Työllistymiseen ja jatko-opintoihin liittyvä osuus kasvaa seitsemästä prosentista 18 prosenttiin, ja opiskelija- ja työelämäpalautteesta saatava rahoitusosuus laskee kolmesta prosentista kahteen prosenttiin (Ammatillinen koulutus uuden edessä, 2024). Oppimisen tuen uudistusta valmistellut OPH korostaa, että nykytilan hajanaisuus ja vaihtelevat käytännöt ovat olleet keskeinen syy uudistustarpeelle (OPH, 2025). Meneillään oleva muutos vie rahoitusta kohti pysyvämpää, säädosperustaista rahoitusta, joka voi tarjota edellytyksiä myös työvalmennuksen vakiintumiselle. Työvalmennuksen kannalta huomattavaa on, että roolitus jää rahoitusmallissa edelleen avoimeksi: oppimisen tuen vastuut kohdentuvat pääosin opettajille, joiden työnkuva on jo merkittävästi laajentunut ja muuttunut esimerkiksi henkilökohtaistamisen ja osaamisperusteisuuden kautta (OAJ, 2024).

Aiempi tutkimus osoittaa, että ammatillisen koulutuksen reformi on jo entuudestaan laajentanut opettajien työnkuvaa lisäten hallinnollisia tehtäviä, työelämäyhteistyötä ja vastuita HOKS-prosesseista samalla, kun varsinainen opetusaika on vähentynyt (Friman, 2023; Halmevuori, 2025; Vähäsantanen, 2013; Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019). Tämä kehitys on kuormittanut opettajia ja vaikeuttanut mahdollisuuksia paneutua opiskelijoiden yksilölliseen ohjaamiseen ja tukeen (Lehtonen ym., 2018; OAJ, 2024), erityisesti opiskelijoiden tuen tarpeiden moninaistuesssa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen koordinoinnin lisääntyessä (Kumpulainen & Lankinen, 2022; Niemi & Jahnukainen, 2018). Näiden tekijöiden valossa on olennaista pohtia, miten vastuita jaettaisiin aiempaa tarkoituksenmukaisemmin – esimerkiksi selkeämmin määrittelemällä työvalmennuksen roolit ja vahvistamalla oppimisen tuen ammattilaisten osuutta – jotta opettajien työkuormaa voitaisiin keventää ja opiskelijoiden tuki sekä työssäoppiminen tehostua.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu työvalmennusta osana ammatillista koulutusta, jota määrittävät yhä vahvemmin koulutuksen rakenteelliset uudistukset, työelämän jatkuva muutos, opiskelijoiden moninaistuvat tuen tarpeet sekä koulutuksen järjestäjien resurssiratkaisut. Työvalmennus näyttäytyy tutkimuksessa edelleen osittain paikkaansa hakevana oppimisen tuen muotona, jonka roolit, tavoitteet ja organisointi eivät kaikilta osin ole vakiintuneet. Samalla tulokset osoittavat, että työvalmennuksen tarve ja merkitys opiskelijoiden oppimisen ja opin-

tojen etenemisen tukena on huomattava: sen kautta voidaan vahvistaa opiskelijoiden konkreettista kiinnittymistä opintoihin ja työssäoppimisen ympäristöihin sekä tarjota yksilöllistä, opiskelijan tarpeista lähtevää ohjausta. Tutkimuksen perusteella työvalmennus avaa myös näkyviä ammatillisen koulutuksen laajempiin ajankohtaisiin kysymyksiin – erityisesti siihen, miten opiskelijoiden ohjaus ja tuki voidaan organisoida niin, että se tavoittaa opiskelijat oikea-aikaisesti vastaten muuttuvan työelämän, teknologisten murrosten ja oppimisympäristöjen moninaistumisen tuomiin haasteisiin yhä johdonmukaisemmin ja kohdennetummin.

Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden kannalta keskeiseksi tekijäksi nousee vastuunjaon selkeyttäminen ja oppimisen tuen rakenteiden vahvistaminen pysyväisluonteiseksi. Tukipalveluiden – kuten työvalmennuksen, opiskeluvalmennuksen ja oppimisen tuen asiantuntijatehtävien – systemaattinen resursointi ja roolien kirkastaminen ovat keskeisiä keinoja vahvistaa opiskelijoille tarjottavan tuen vaikutavuutta sekä tukea heidän ammatillista kasvuaan ja valmistumistaan työelämän muuttuviin vaatimuksiin. Ammatillinen koulutus kykenee täten täyttämään sille asetetun tehtävän: tarjota opiskelijoille kestäviä reittejä osaamiseen, työllistymiseen ja elinikäiseen oppimiseen jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä.

5.6 Suuntaviivoja jatkotutkimukselle

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että työvalmennus on ammatillisessa koulutuksessa vielä osittain muotoutumassa oleva tukimuoto, jonka organisointi, roolit ja käytännöt vaihtelevat oppilaitos- ja toimintaympäristökohtaisesti. Työvalmennuksen asemaa määrittävät toisaalta ammatillisen koulutuksen rakenteelliset muutokset ja työelämäyhteistyön vahvistuminen, toisaalta opiskelijoiden moninaiset tuen tarpeet ja oppimisen henkilökohtaistuminen. Tulosten perusteella on aiheellista tarkastella laajemmin sitä, millä tavoin uudet ohjaus- ja tukimuodot integroituvat oppilaitosten rakenteisiin ja missä määrin ne jäävät projektiluonteisiksi tai henkilösidonnoiksi ratkaisuksi.

Jatkotutkimuksessa olisi tarpeen tarkastella erityisesti sitä, miten uudet tukimuodot – kuten työvalmennus – asemoituvat osaksi ammatillisen koulutuksen nykyistä työelämäyhteistyöhön perustuvaa toimintaympäristöä. Olennaista olisi selvittää, millä tavoin nämä tukimuodot in-

tegroituvat oppilaitosten rakenteisiin ja toimintakulttuureihin, ja millaisia organisatorisia ja pedagogisia ratkaisuja niiden pysyvä käyttöönotto edellyttää. Samalla olisi perusteltua tutkia, missä määrin nykyiset resurssit riittävät vastaamaan opiskelijoiden yksilöllisiin ja kasvaviin tuen tarpeisiin, ja miten tukipalveluiden, kuten työvalmennuksen, systemaattinen resursointi vaikuttaisi työssäoppimisen laatuun ja opiskelijoiden opintopolkujen etenemiseen.

Lisäksi jatkotutkimuksessa olisi tärkeää tarkastella työvalmennuksen roolia osana ammatillisen koulutuksen ohjausjärjestelmää. Erityisen kiinnostavaa olisi selvittää, miten työvalmennus asemoituu suhteessa opettajien, erityisopetuksen ja muun opiskelijahuollon tehtäviin, sekä millaisia yhteistyön ja työnjaon malleja lähdetään muodostamaan oppilaitoksissa pysyväisluonteisesti. Näin olisi mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, miten oppimisen tuki voidaan järjestää kestävästi ja tarkoituksenmukaisesti tilanteessa, jossa opiskelijoiden tuen tarpeet moninaistuvat ja työelämälähtöisen oppimisen merkitys edelleen korostuu.

Jatkotutkimuksella voidaan näin tukea sekä työvalmennuksen vaikuttavuuden arviointia että ammatillisen koulutuksen tulevan kehittämisen suuntaamista siten, että opiskelijoiden ohjaus ja tuki muodostavat johdonmukaisen, pitkäjänteisesti resursoidun kokonaisuuden.

LÄHTEET

Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/02601370500056268>

Aarnikoivu, M., & Saarinen, T. (2021). Epäfokus laadullisessa tutkimuksessa. *Tiedepolitiikka*, (1).

Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H., & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40 (2), 96–111. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/95449>

Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 21 (2), 24-41. <https://journal.fi/akakk/article/view/86932>

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5 (2), 153–173.

Almalki, S. (2019). A qualitative study of supported employment practices in Project SEARCH. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67 (2), 140–150. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20473869.2019.1627793>

Barry, G., MacNamara, Á., & Taylor, J. (2025). Performance vs. development coaching? Considering practice in domains of practice: A research-informed framework. *Sports Coaching Review*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/21640629.2025.2485662>

Billett, S. (2015). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), 56–67.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2002.11661461>

Brinkmann, S. (2017). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.

Cedefop. (2025). Vocational education and training policy briefs 2024 – Finland: National VET policy developments 2023–24. Publications Office of the European Union.

<https://data.europa.eu/doi/10.2801/7511544>

Embley, C. (2024). Overcoming barriers in job coaching for adults with intellectual disability in supported employment. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 20 (1).

<https://www.rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/1341>

Friman, T. (2023). *Työelämän muutokset ja tulevaisuuden työelämätaitojen huomioiminen opetuksessa ammatillisen opettajan näkökulmasta* [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].

Helda. <https://helda.helsinki.fi/items/9f00091f-31ff-4ee4-b418-b10111395534>

Goman, J., & Hievanen, R. (2021). *Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta* (Tiivistelmät 6:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). https://www.karvi.fi/sites/default/files/documents/KARVI_T0621.pdf

Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42 (4), 239–254.

<https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/00050060701648175>

Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>

Hakala, L. (2018). *Työelämä muuttuu – mitä työelämävalmiuksia tarvitsemme?* Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu. <https://stm.fi/-/tyoelama-muuttuu-mita-tyoelamavalmiuksia-tarvitsemme>

Halmevuori, R. (2025). Ammatillisen opettajan näkemykset työelämäyhteistyön uudistamisen mahdollisuuksista ja haasteista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 27 (1), 54–71. <https://doi.org/10.54329/akakk.15757>

Heikkilä, K. (2006). *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 505) [Doctoral dissertation, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6558-X>
[1](<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67574>)
[2](<https://bing.com/search?q=Kirsi+Heikkil%C3%A4+v%C3%A4it%C3%B6kirja+2006+Heikkil%C3%A4+Kirsi+dissertation+2006>)

Hievanen, R., Kilpeläinen, P., Huhtanen, M., Tuurnas, A., Loukusa, V., Pylväs, L., Rasinaho, K., Taakala, J., Tujula, M., & Vieltojärvi, M. (2022). *Kumppanina työelämä – Arviointi työelämässä oppimisesta ja työelämäyhteistyöstä ammatillisessa koulutuksessa* (Julkaisut 23:2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Kumppanina-tyoelama-Arviointi-tyoelamassa-oppimisesta-ja-tyoelamayhteistyosta-ammattillisessa-koulutuksessa.pdf>

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.).

Tammi. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>

Husu, S. (2008). *Työvalmentajan rooli työssäoppimisen tukijana opiskelijoiden kokemusten kautta*. Jyväskylän yliopisto.

Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M., & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea: Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 29–48). Gaudeamus.

<https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/opotunteja-ja-erityist%C3%A4-tukea-ohjaus-ja-tuki-koulutusj%C3%A4rjestelm%C3%A4s> (Luettu: 12.12.2025).

Jokinen, J., Lähtenmäki, L., Nokelainen, P., & Hämeen ammattikorkeakoulu. (2009). *Työssäoppimisen lumo: Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

<https://www.theseus.fi/handle/10024/93904>

Jørgensen, C. H. (2016). Challenges for work-based learning in vocational education and training in the Nordic countries. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, & A. Wallo (Eds.), *Working and learning in times of uncertainty: Challenges to adult, professional and vocational education*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-244-8_12

Jørgensen, C. H., Olsen, O. J., & Thunqvist, D. P. (Eds.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315414492>

Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa *Ajan kasvatustutkimus: Kasvatustutkimusfilosofia aikalaismetodologiassa* (s. 367–400).

Kaper, S., van Graafeiland, N., & Vogelaar, B. (2024). Effects of coaching on wellbeing, perception of inclusion, and study-interest. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14 (1), 1–30. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/436724>

Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostojien koulutus uudistuspuheista* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 284). Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. ISBN 978-952-337-221-4. URN urn:ISBN:978-952-337-221-4.

Kukkonen, A., & Pyykkönen, T. (2022, 15. helmikuuta). *Työelämäpedagogiikan merkitys ja mahdollisuudet opetuksessa*. Dialogi. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://dialogi.diak.fi/2022/02/15/tyoelamapedagogiikan-merkitys-ja-mahdollisuudet-opetuksessa/>

Kurki, L. (2000). Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. *Aikuiskasvatus*, 20 (2), 109–118. <https://doi.org/10.33336/aik.93276> [journal.fi], [kansallisk...o.finna.fi]

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, §61. (2017). Finlex. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2017/531>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. (1998). Finlex. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/630>

Lakkala, S., & Kallinen, K. (2022). Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen: Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen tarpeista. *Nuorisotutkimus*, 40 (1), 3–22. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9115752>

evaluating-work-based-learning-pedagogy.pdf)

[2](<https://repository.mdx.ac.uk/item/86w57>)

Miettinen, S., Munukka, J., & Ritonummi, O. (2025, lokakuu 13). MOT selvitti karun totuuden amiksista – säästöillä hälyttäviä seurauksia. Yle. <https://yle.fi>.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9 (9). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-017-0053-4>

Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20 (4), 7-23. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/2019/11/Vuoden-artikkeli-2018Niemi-Jahnukainen.pdf>

Nokelainen, H. & Rintala, P. (2018). Työn murros haastaa ammatillisen koulutuksen. *Talous ja Yhteiskunta 2/2018*, 56–60. <https://labore.fi/wp-content/uploads/2018/05/ty2201>

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). *Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus*, 32 (1), 17–28. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_71968

OAJ. (2024). Ammatillisen koulutuksen raportti 2024. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://oaj.fi>

OECD. (n.d.). Vocational education and training (VET). <https://oecd.org>

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45 (3), 241–251.

<https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287> (Luettu 20.11.2025).

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45 (3), 241–251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>

Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden muutos* (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 91). Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. ISBN 952-458-304-6. ISSN 0781-0334.
[1](<https://erepo.uef.fi/bitstreams/d79c90be-f0f0-499c-9bf5-b82d56c73310/download>)
[2](<https://erepo.uef.fi/items/bc734252-ce02-4a48-87a3-5ae5804885d2>) (Luettu: 20.10.2025).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (n.d.). <https://okm.fi/-/ammattillinen-opiskelu-ja-tutkinnot>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024, 24. syyskuuta). Ammatillinen koulutus on uuden edessä. Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/ammattillinen-koulutus-on-uuden-edessa> (Luettu: 30.10.2025).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.a). Työelämässä oppiminen. <https://okm.fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.b). Työelämässä oppiminen. <https://okm.fi/tyoelamassa-oppiminen>

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2024, 27. toukokuuta). Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari: OAJ:n jäsenkysely ammatillisessa koulutuksessa työskenteleville [Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari]. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/oajn-jasenkysely-ammattillisessa-koulutuksessa-tyoskenteleville/>

Opetushallitus. (2024). Maahanmuuttotaustaiset ammatillisessa koulutuksessa – Tilannekuva. <https://oph.fi>

Opetushallitus. (n.d.). Oppimisen tuen uudistus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus>

Opetushallitus. (n.d.-a). Ammatillinen koulutus Suomessa. <https://oph.fi>

Opetushallitus. (n.d.-b). Tutkintorakenne ja tutkinnot. <https://oph.fi>

Opetushallitus. (n.d.-c). Työelämässä oppiminen. <https://oph.fi>

Opetushallitus. (n.d.-d.). Henkilökohtaistaminen. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilokohtaistaminen>

Oppilaitoksen sisäinen asiakirja. (2022). [Sisäinen dokumentti].

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. (2020). Finlex. <https://finlex.fi>

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. (2020). Finlex. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2020/1214>

Pahkala, H. (2009). *Erityisopiskelijan työssäoppiminen – Kokemukset ammatillisen erityisoppilaitoksen ja työnantajan yhteistyöstä opiskelijan työssäoppimisjaksolla* [pro gradu - tutkielma]. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi>

Peltola, P. (2024, 9. huhtikuuta). *Ammatillisten toisen asteen opettajien kokemukset työn*

kuormittavuudesta ja työhyvinvoinnista: scoping-katsaus [kliinisen asiantuntijuuden YAMK-opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu]. Theseus.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/850915/Peltola_Pilvi.pdf?sequence=5

Peltonen, M. (2010). *Työvalmennus osana ammatillista jatkosuunnitelmaa – Kuntouttava ja valmentava opetus ja ohjaus* [ylempi AMK-opinnäytetyö]. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

<https://theseus.fi>

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen Psykologinen Seura.

Pikkusaari, S. (2012). *Työ(hön)valmennus on taitolaji*.

https://www.vates.fi/media/raportit_suunnitelmat_strategiatohjeet/tyohonvalmennus_on_taitolaji_2012.pdf

Pohjonen, P. (2001). *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta* [Doctoral dissertation, Tampereen yliopisto].

<https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5238-0>

Pukkila, P. (2023). *Monialaisen ohjauksen ja yhteistyön lähtökohdat sekä rakentuminen ohjauspalveluiden työmuodoksi: Monimenetelmällinen tutkimus Ohjaamoista* (Doctoral dissertation, Jyväskylän yliopisto; JYU Dissertations No. 720). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9502-7>

[1](https://converis.jyu.fi/converis/portal/detail/Publication/194617339?lang=fi_FI)

Puusa, A., & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Pylväs, L. (2018). Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet ammatillisessa

koulutuksessa. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, (2), 53–57.

Pylväs, L. , Rintala, H., & Nokelainen, P. (2018). Integration for holistic development of apprentices' competences in Finland. In *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles* (S. Choy, G-B Warvik, V Lindberg & G-B Wärvik, Eds.), (s. 125–143). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-8857-5_7

Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. In J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

Rintala, H. (2020). *Work-based learning in vocational education and training: Varied communities, fields and learning pathways* [Doctoral dissertation, Tampereen yliopisto]. URN:ISBN:978-952-03-1404-0. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1404-0>

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2018). Työn murros haastaa ammatillisen koulutuksen. *Talous & Yhteiskunta*, 2, 56–60. <https://labore.fi/wp-content/uploads/2018/05/ty22018RintalaNokelainen.pdf>

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations and Learning* 13, 113–130.

Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17 (4), 9-21. <https://journal.fi/akakk/article/view/89448>

Ronkainen, S. (2025). Luentomateriaali: Syksyn 2025 luento. Lapin yliopisto.

Ruusuvoori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>

Stenroos, H. (2013). *Ryhmämuotoinen työvalmennus (työnhakukurssi) ammattiin valmistuville opiskelijoille* [kehittämishanke]. Tampereen ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/65774/Stenroos_Hanna.pdf.pdf?sequence=1

Sundvall, S. (2017). *TE-toimiston valmennuspalvelut työnhakuvalmiuksien vahvistajina. Työnhaku-, ura- ja työhönvalmennusten erot ja vaikuttavuus Uudellamaalla*. Uudenmaan elinkeino- liikenne- ja ympäristökeskus. Raportteja 64/2107. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/147776/TEtoimiston%20valmennuspalvelut.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tilastokeskus. (2025, 27. toukokuuta). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ja tutkintojen määrä kasvoi vuonna 2024. <https://stat.fi/julkaisu/cm1656ya06qik06w1fhopu8l4>.

Tirri, H., & M. Aaltonen. Opetushallitus. (2025, 6. kesäkuuta). Ammatillinen koulutus luo vahvan perustan tulevaisuudelle. <https://www.oph.fi/fi/blogi/amatillinen-koulutus-luo-vahvan-perustan-tulevaisuudelle>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen Suomessa 2012 — Päivitetty versio. Helsinki. <https://tenk.fi>

Tynjälä, P., Virtanen, A., & Helin, J. (2020). *Työelämäpedagogiikka: Teoriaa ja käytäntöjä*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/9a9f8ffb-587d-4d89-bb1b-96f87445d4fb/download>

Tynjälä, P., Virtanen, A., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogisia malleja. Teoksessa A.

Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 15–20). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapin yliopistokustannus.

Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (1), 44–68.

file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/5_1_3_JECER_Tyossaoppiminen.pdf

Upola, S., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja — Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22 (3), 13–30. https://akakk.fi/wp-content/uploads/2020/12/Upola-Kangas-Ruokamo_3-2020.pdf

Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. University of Jyväskylä.

Vähäsantanen, K., & Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5 (1), 48-66.

Väisänen, P. (2003). *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa: Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina* [väitöskirja]. Joensuun yliopisto.

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.

Virolainen, M. (2018). Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: The on-going Finnish VET reform. Teoksessa L. M. Herrera, M. Teräs, & P. Gougoulakis (toim.), *Emergent issues in vocational education and training: Voices from cross-national research* (s. 578–606). Premiss.

Virolainen, M., & Persson Thunqvist, D. (2017). Varieties of universalism: post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 69 (1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1238836>

Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2008). Student's experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training* 44 (2), 199-2. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_41336 (Luettu: 10.9.2025).

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä* (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 473) [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä]. University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf (Luettu: 20.6.2025).

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16 (4), 44–59.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelurunko: Puolistrukturoitu Teemahaastattelu

JOHDANTO

Haastattelun tarkoituksena on kartoittaa kokemuksiasi työvalmennuksesta ammatillisessa koulutuksessa. Keskustelu etenee teemojen mukaan, mutta voit tuoda esiin myös muita näkökulmia, joita pidät tärkeinä. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

1. Taustatiedot

- Kuinka kauan olet työskennellyt työvalmentajana?
- Millä aloilla olet toiminut ja miten päädyit tähän tehtävään?

2. Työvalmennuksen määritelmä ja tavoitteet

- Miten määrittelisit työvalmennuksen omasta näkökulmastasi?
- Minkälaisia tavoitteita työvalmennukselle oli asetettu toimipisteessänne?
- Mikä oli työvalmennuksen keskeisin tarkoitus kokemuksesi perusteella?

3. Toteutuksen käytännöt

- Millaisia työvalmennuksen käytäntöjä toteutettiin toimipisteessäsi?
- Missä ympäristöissä työvalmennusta toteutettiin (esim. oppilaitos, työpaikat)?
- Kuinka usein ja minkä pituisina jaksoina työvalmennusta järjestettiin?
- Millainen oli työvalmennuksen kesto ja jatkuvuus?

4. Tyypillinen työvalmennusprosessi

- Miten kuvailisit työvalmennuksen tyypillistä kulkua tai vaiheita?
- Miten vastuut ja roolit jakautuivat (esim. opettaja, työpaikkaohjaaja, työvalmentaja)?

- Millaisia kokemuksia sinulla oli työvalmennuksen toteutuksesta omassa toimipisteessäsi?
 - Mitkä olivat vahvuudet?
 - Mitkä kehittämiskohteet?
- Millaisia haasteita ja/tai mahdollisuuksia työvalmennuksen toteutukseen liittyy mielestäsi yleisesti?
- Miten työvalmennuksen onnistumista arvioitiin?

5. Työvalmennus opiskelijan opintojen tukena

- Miten näet työvalmennuksen tukevan opiskelijoiden opintojen etenemistä ja työelämävalmiuksien kehittymistä? Voitko antaa esimerkkejä?
- Millaisia eroja olet havainnut opiskelijoiden valmiuksissa ennen ja jälkeen työvalmennuksen?

6. Avoin kysymys

- Onko jotain muuta aiheeseen liittyvää, jonka haluaisit tuoda esiin ja joka ei vielä ole tullut esille haastattelussa?

LIITE 2

Infokirje haastateltaville

Kiitos, että olet valmis osallistumaan pro gradu -tutkielmani haastatteluun ja jakamaan arvokkaita kokemuksiasi työvalmennuksesta.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten työvalmennus määrittyy työvalmentajien kokemusten perusteella, millaisia keskeisiä käytäntöjä siihen liittyy ja minkälaisen prosessin kautta opiskelijoita voidaan tukea työvalmennuksen avulla ammatillisessa koulutuksessa. Aihe on tärkeä, sillä työelämälähtöinen ohjaus ja tuki ovat keskeisiä opiskelijoiden työllistymisen ja opintojen etenemisen kannalta.

Käytännön asiat:

- Ajankohta: Sovitaan joustavasti sinulle sopiva aika (esim. viikoille 35–37).
- Kesto: Noin 30–45 minuuttia.
- Toteutustapa: Etänä (Teams/Zoom) tai kasvokkain – sen mukaan, mikä sopii sinulle parhaiten.

Luottamuksellisuus ja vapaaehtoisuus:

- Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja voit keskeyttää milloin tahansa ilman perusteita.
- Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Raportissa ei mainita nimiä tai tunnistetietoja.
- Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan tutkimusta varten. Tallenteet hävitetään tutkimuksen päätyttyä, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille.
- Tutkimus toteutetaan [yliopiston nimi] eettisten ohjeiden mukaisesti.

Halutessasi voin lähettää sinulle etukäteen haastattelun kysymysrunгон, jotta voit tutustua teemoihin ennen tapaamista.

Kiitos jo etukäteen ajastasi ja panoksestasi – kokemuksesi ovat erittäin arvokas osa tutkimustani.

Ystävällisin terveisin,

Anna Suopohja

asuopohj@ulapland.fi