

HETA RINTALA & PETRI NOKELAINEN

Oppisopimuskoulutus aikuiskoulutuksena

Laadullinen tutkimus oppisopimuskoulutukseen osallistumisesta ja subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista



Haastatteluaineistoon perustuva tutkimus jäsentää tietoa aikuisopiskelijoiden systä osallistua oppisopimuskoulutukseen. Koulutuksen hyödyksi aikuisopiskelijat kokevat oppimismuodon kiinnostavuuden, ammatillisen kasvun ja työmarkkina-arvon paranemisen. Kustannuksiin he lukevat ajankäytön, emotionaalisen ja psykologisen kuormituksen, tukitoimien ja turvaverkkojen puutteellisuuden sekä kuilun opintojen jatkamiseen esimerkiksi korkeakoulussa. Hyötyjen ja kustannusten punnitseminen voi olla tärkeä osa koulutusvalintaa.

JJATKUVAAAN OPPIMISEEN linkittyvässä poliittisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa on 2020-luvun alusta lähtien korostettu työikäisen väestön tarvetta osaamisen kehittämiseen (ks. esim. Kinari 2020; Valtioneuvosto 2023). Sen on odotettu tapahtuvan koulutusjärjestelmässä mutta myös sen ulkopuolella, esimerkiksi työyhteisöissä (ks. Lemmetty & Collin 2022; Valtioneuvosto 2023). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa koulutusjärjestelmässä ja työyhteisössä oppiminen kohtaavat erityisesti oppisopimuskoulutuksessa. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 70 §) määrittelee sen pääosin työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä

järjestettäväksi koulutukseksi, jota tarvittaessa täydentää opiskelu muissa oppimisympäristöissä.

Oppisopimuskoulutusta ei kuitenkaan aina mielletä työikäisten koulutusmuodoksi ja aikuiskoulutuksen osaksi, onhan sitä perinteisesti pidetty nuoria ammattiin valmistavana koulutusmuotona. Siihen on vahvasti liitetty perinteinen oppipoika–kisälli–mestari-pedagogiikka, jossa vanhemman ja kokeneemman tehtävänä on ollut kouluttaa nuorempi ammattiin (Billett 2016; Gessler 2019).

Suomessa oppisopimuskoulutus on kuitenkin saavuttanut kansainvälisessäkin vertailussa erityisen aseman koulutusjärjestelmän osana, sillä se

SUOMESSA AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JÄRJESTELMÄ ON JOUSTAVA KOKONAISUUS.

on tarjonnut myös aikuisille väylän ammatilliseen perus- ja lisäkoulutukseen (Kivinen & Peltomäki 1999; Stenström & Virolainen 2018). Koulutus-sosiologit Heikki Silvennoinen ja Joel Kivirauma (1992) toivat esiin jo 1990-luvun alussa, että oppisopimuskoulutus voi olla erityisesti vanhemmille ikäluokille tärkeä tapa oppia ammattiin ja hankkia lisäpätevyyttä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppisopimuskoulutuksen valintaa ja oppisopimuskoulutukseen osallistumista aikuisten näkökulmasta. Suomen ammatillisen koulutuksen järjestelmä on mielenkiintoinen tarkastelukohte, sillä etenkin aikuisten oppisopimuskoulutus kiinnostaa yhä enemmän kansainvälisesti. Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop, talousjärjestö OECD ja kansainvälinen työjärjestö ILO ovatkin kartoittaneet laajasti aikuisten oppisopimuskoulutuksen mahdollisuuksia, sillä osaamistarpeiden muuttuessa ja väestön ikääntyessä koulutusmuoto on noussut uudella tapaa esiin (ks. Cedefop 2019; Cedefop/OECD 2021; ILO 2022). Oppisopimuskoulutusta ei enää pidetä yksinomaan nuorten väylänä työelämään, vaikka sitä on Suomessakin tarkasteltu ja kehitetty pääosin nuorten näkökulmasta (ks. esim. Jauhola 2015; Mazenod 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö & Työ- ja elinkeinoministeriö 2020).

Eurooppalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on korostettu, että laadukkaan ja tehokkaan oppisopimuskoulutuksen tulisi edistää myös aikuisten koulutusta ja urakehitystä (Euroopan unionin neuvosto 2018). Suomessa esimerkiksi pääministeri Sanna Marinin (sd.) hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019, 140) sen tehtäväksi nähtiin tuki ensimmäisen työpaikan saamisessa mutta myös ammatillinen uudelleen koulutus ja aikuiskoulutus. Perinteiset käsitykset oppisopimuksesta näyttävätkin olevan murtumassa, kun käsite kattaa yhä uusia kohderyhmiä ja yhä laajempia tavoitteita. Samanaikaisesti työ-

elämä ja koulutusalat muuttuvat ja käsityöammatit vähenevät (Cedefop/OECD 2021; Markowitsch & Wittig 2020; Smith 2023).

Kansainvälisissä tarkasteluissa ei ole jaettua näkemystä siitä, onko aikuisten oppisopimuskoulutus erottamaton osa muuta oppisopimuskoulutusta (Cedefop 2019). Esimerkiksi Suomessa ammatillisen koulutuksen järjestelmä on joustava kokonaisuus, jossa aikuiskoulutuksen tai oppisopimuskoulutuksen erittely on haastavaa. Kansainvälisissä raporteissa on silti tuotu esiin tarve tarkastella oppisopimuskoulutusta erityisesti aikuisten näkökulmasta: Aikuisilla on nuoriin verrattuna usein aiempaa työkokemusta ja osaamista sekä moninaisia osaamistarpeita. Lisäksi heidän elämässään korostuvat rahalliset ja käytännölliset velvoitteet (Cedefop 2019). Oppisopimuskoulutukseen osallistuvien työpaikkojenkin näkökulmasta aikuisuus voi olla merkittävä tekijä, sillä usein työnantajat saattavat pyrkiä kouluttamaan palkallisella oppisopimuksella aikuisia, joilla on elämäkokemusta, työkokemusta ja mahdollisuus sitoutua työhön ja opiskeluun (Norontaus 2016). Vaikka oppisopimuskoulutus edellyttää työnantajaa, sen elinvoimaisuus perustuu siihen, että koulutusmuoto on oppijalle houkutteleva ja kannattava (ks. myös ILO 2022).

OPPISOPIMUSKOULUTUS KOULUTUSVALINTANA

Oppisopimuskoulutusta koskevissa selvityksissä ja tutkimuksissa on pureuduttu yhä tarkemmin aikuisten syihin hakeutua oppisopimuskoulutukseen. Kansainvälisesti tutkimuksen edelläkävijöihin kuuluu ammatillisen koulutuksen tutkija Alison Fuller kollegoineen (2015). Aikuisten kokemuksia laajasti kartoittavassa raportissa tutkijat toivat esiin, kuinka oppisopimuskoulutuksen hyötyinä korostuivat mahdollisuus uran vaihtamiseen, urakehitys, tutkinnon saavuttaminen, koulutuksen joustavuus sekä uuden oppiminen. Oppimisessa painottuivat myös yleissivistävä osaaminen, kuten IT-taidot, kielet ja matematiikka.

Kansainvälistä vertailevaa tutkimusta tehneet Jörg Markowitsch ja kumppanit (ILO 2022, 47) vertasivat aikuisten syitä sitoutua oppisopimuskoulutukseen erityisesti muihin työssäoppimisen muotoihin. Oppisopimuskoulutuksen hyödyiksi tunnistettiin kestävä

uramuutokset, työsuhdeturva ja tulot, ammatillisen itsetunnon ja identiteetin kehittyminen sekä parantuneet pääsymahdollisuudet korkeakoulutukseen. Erityisesti korkea-asteen oppisopimuskoulutusta tutkineet Sally Smith ja kollegat (2023) havaitsivat, että aikuiset oppisopimusopiskelijat korostivat koulutusvalinnan tavoitteina ja syinä ammatillista kasvua, työnantajaorganisaation hyötymistä koulutuksesta sekä nykyisen työpaikan säilymistä.

Hyötyjen ja mahdollisuuksien lisäksi aikuisten kokemuksissa ovat korostuneet haasteet. Suomen oppisopimuskoulutuksen riskeiksi on tunnistettu usein kapea, jopa yrityskohtainen osaaminen, hetkittäisten työvoimatarpeiden tyydyttäminen ja oppimisen mielekäs rakentuminen eri toimintalogiikoihin perustuvissa oppimisympäristöissä (Haapakorpi 2017; Leino 2011; Silvennoinen & Kivirauma 1992). Fuller tutkijakollegoineen (2015) on tunnistanut erityisesti aikuisten kokemiksi haasteiksi oppisopimuskoulutuksen jälkeiset työuran haasteet sekä teorian ja käytännön väliset jännitteet. Aikuisten oppisopimusopiskelijoiden kokemuksissa ovat lisäksi painottuneet erityisesti ajankäyttö suhteessa arvioitaviin tavoitteisiin (Fuller ym. 2015) sekä työn, koulutuksen ja yksityiselämän yhteensovittaminen (Smith ym. 2023). Aikuisten oppisopimusopiskelijoiden kokemia motivaatioita ja huolia (ks. Smith ym. 2023) sekä koulutusvalintaa koskevia hyötyjä ja haasteita (ks. Fuller ym. 2015) on tarkasteltu aiemmin, mutta niitä ei ole vahvasti kytketty teoreettisiin viitekehyksiin.

Elinikäiseen oppimiseen osallistumista voidaan pitää moniulotteisena, yksilötasolta politiikkatasolle ulottuvana kokonaisuutena (Boeren 2017). Ilmiön laajuuden vuoksi tarkastelussa voidaan hyödyntää useita näkökulmia, mutta yksilötasolla motivaation merkitys on laajasti tunnistettu aiemmassa tutkimuksessa. Motivaatio on laaja käsite, mutta esimerkiksi kasvatuspsykologian tutkijat Andrew J. Martin ja Martin Dowson (2009, 328) määrittelevät sen toisiinsa liittyvien uskomusten ja emootioiden kokonaisuudeksi, joka ohjaa käyttäytymistä ja vaikuttaa siihen. Jyväskylän yliopistossa oppimisen ja motivaation huippuyksikköä johtaneen Jari-Erik Nurmen (2013) koonti motivaation merkityksestä oppimisessa osoittaa, että sitä voidaan tarkastella useiden erilaisten teorioiden kautta.

Kasvatuspsykologian tutkija Jacquelynne Ecclesin ja kollegoiden (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020) odotusarvoteoria on laaja psykologinen ja sosiokulttuurinen viitekehys, joka tarkastelee motivaation ja valintojen yhteyksiä. Sen näkökulmasta motivaatio syntyy sekä suoriutumisosdotuksista (*expectancies for success*) että subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista (*subjective task values*) (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020).

Kiinnostuksemme kohteena ovat erityisesti subjektiiviset tehtäväkohtaiset arvot, jotka voidaan määritellä tekemiseen liittyvänä haluna eli pohdintana siitä, haluanko tehdä tehtävän (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002), tai kannustimina (Gråstén 2016). Subjektiivisia tehtäväkohtaisia arvoja – kiinnostumisen, hyödyllisyyden ja tärkeyden kokemuksia – on peilattu erityisesti oppiaineisiin (ks. Viljaranta & Tuominen 2018). Niiden tarkastelun on kuitenkin ehdotettu soveltuvan laajemminkin koulutukseen osallistumisen ja sitoutumisen tutkimukseen, mutta aikuisten motivaation ja koulutukseen osallistumisen tutkimuksessa näkökulmaa on toistaiseksi hyödynnetty vähän (Gorges 2016; Gorges & Kandler 2012).

Teoreettisesta näkökulmasta tutkimuksemme vahvistaa oppisopimuskoulutuksen tutkimusta liittämällä aikuisten oppisopimuskoulutukseen osallistumisen motivaatioteorioihin ja subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen viitekehukseen (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020). Teorian tarjoama jäsenitys auttaa ymmärtämään, miksi aikuiset haluavat osallistua oppisopimuskoulutukseen ja millaisia hyötyjä ja haasteita he siihen yhdistävät. Tutkimuksemme tuo esiin oppisopimuskoulutuksen yhä laajenevan merkityksen aikuiskoulutuksessa.

SUBJEKTIIVISET TEHTÄVÄKOHTAISET ARVOT TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ

Odotusarvoteoriaan sisältyvät subjektiiviset tehtäväkohtaiset arvot voidaan jakaa edelleen 1) kiinnostusarvoon (*intrinsic / interest-enjoyment value*), 2) tärkeysarvoon (*attainment value*), 3) hyötyarvoon (*utility value*) ja 4) kustannuksiin (*cost*) (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2020). Kiinnostusarvo on sidoksissa erityisesti tehtävään sisältyviin mielekkyyden

MILLAISENA AIKUISTEN OPPISOPIMUSKOULUTUS JA SIIHEN OSALLISTUMINEN NÄYTTÄYTYY YKSILÖN KOKEMIEN HYÖTYJEN JA KUSTANNUSTEN NÄKÖKULMASTA?

kokemuksiin (Eccles & Wigfield 2020). Tärkeysarvo korostaa tehtävään osallistumisen tai siinä menestymisen henkilökohtaista tärkeyttä (Eccles ym. 1983). Lisäksi se on liitetty vahvasti identiteettiin: tehtävään osallistuminen koetaan tärkeäksi silloin, kun se tarjoaa mahdollisuuden ilmaista tai vahvistaa oman minäkäsityksen tai identiteetin piirteitä (Eccles 2005, 109). Hyötyarvo puolestaan korostaa tehtävän hyödyllisyyttä ja sopivuutta suhteessa omaan tulevaisuudensuunnitelmiin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin (Eccles 2005, 112).

Hyötyjen vastapainona ovat tehtävään sisältyvät kielteiset näkökulmat, niin sanotut kustannukset (Eccles & Wigfield 2002; 2020). Vaikka niiden arvioidaan usein vähentävän tehtävään sitoutumista, suuriksikaan koetut kustannukset eivät automaattisesti heikennä tehtäväkohtaista sitoutumista. Esimerkiksi koulutuksessa suuret vaatimukset ja vaivannäkö saatetaan yhdistää koulutuksen laatuun, maineeseen ja positiivisiin lopputulemiin (Gorges 2016). Eccles kollegoineen (1983; ks. myös Eccles & Wigfield 2020) kuvaa, kuinka yksilön tulee tehtävään osallistumisen nettoarvon tavoittaakseen punnita kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvoja – niin sanottuja hyötyjä – suhteessa kielteisiin näkökulmiin – niin sanottuihin kustannuksiin.

Kustannuksia pidetään edelleen pääosin osana subjektiivista tehtäväkohtaista arvoa, vaikka tutkimuksessa on korostettu arvojen ja kustannusten tarkastelua itsenäisinä ja moniulotteisina rakenteina (Eccles & Wigfield 2020; Muenks ym. 2023). Tutkimuksessa on samalla kiinnitetty huomiota siihen, että kustan-

nukset on ylipäättään tärkeää huomioida arvojen ja valintojen osana (Flake ym. 2015). Eccles ja Wigfield (2020) eivät kuitenkaan jäsennä kustannuksia yhtä tarkasti kuin hyötyjä, joita ovat kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvot. Eccles kollegoineen (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2020) on silti alun perin hahmotellut, kuinka kustannukset ovat sidoksissa vaivannäköön, muiden mahdollisuuksien sulkeutumiseen sekä emotionaalisiin ja psykologisiin seikkoihin, kuten ahdistukseen tai epäonnistumiseen pelkoon.

Julia Gorges (2016) tulkitsee Ecclesin ja kumppaneiden (1983) subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen avulla aikuisten syitä osallistua aikuiskoulutukseen. Hänen tutkimuksessaan kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvo näyttävät suhteessa sisältöön, osallistumiseen sekä tutkintoon. Kustannukset taas olivat sidoksissa vaadittuun vaivannäköön, aikaan, rahaan sekä kuormitukseen. Oppisopimus-koulutus kontekstissa Tim E. Powers (2020) tarkasteli subjektiivisia tehtäväkohtaisia arvoja suhteessa eri oppimisympäristöihin, joista työpaikan merkitys arvoissa korostui.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Hyödynämme tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen opiskelijoilta (N = 33) vuonna 2018 kerättyä haastatteluaineistoa, jonka pohjalta olemme aiemmissa tutkimuksissa (Pylväs ym. 2022; Rintala & Nokelainen 2020) tarkastelleet erityisesti työssä oppimista. Haastatteluaineistosta käytämme yli 25-vuotiaiden oppisopimusopiskelijoiden haastatteluja (n = 8). Haastatelluissa oppisopimusopiskelijoissa oli neljä naista ja neljä miestä, joista viisi suoritti sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa, kaksi liiketalouden perustutkintoa ja yksi rakennusalan perustutkintoa. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 70 minuuttia. Kysymykset koskivat laajasti oppisopimuskoulutusta, ammatillista osaamista ja oppimista sekä työssä oppimista. Haastattelut litteroitiin sanatakkasti analyysia varten. Artikkeliamme varten alkuperäisestä aineistosta erotettu aikuisten oppisopimusopiskelijoiden haastatteluaineisto kattoi 170 sivua, kun tekstin kirjainlaji oli Calibri, pistekoko 12 ja riviväli yksi.

Haastatteluaineiston järjestämisessä ja hallinnassa hyödynnettiin laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettua QSR NVivo 12 -ohjelmistoa. Laadullisessa sisällönanalyyseissa edettiin Margrit Schreierin (2012, 6) kuvaamia vaiheita mukaillen. Ensimmäisessä vaiheessa täsmennettiin tutkimuskysymys: millaisena aikuisten oppisopimuskoulutus ja siihen osallistuminen näyttäytyy subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen eli yksilön kokemien hyötyjen ja kustannusten näkökulmasta?

Toisessa vaiheessa rakennettiin alustava koodausrunko subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen viitekehysten avulla (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2020). Sen muodostivat teoriasta nousevat pääluokat, niin sanotut hyödyt ja kustannukset. Laadullista sisällönanalyysia lähestyttiin aluksi teoria- lähtöisesti: haastatteluaineistosta etsittiin ilmaisuja, joissa oppisopimusopiskelijat kuvasivat koulutuksen hyötyjä ja kustannuksia.

Kolmannessa vaiheessa koodausrunkoa testattiin ja kehitettiin edelleen. Hyötyjen osalta teoria tarjosi kolme yläluokkaa: kiinnostusarvo, tärkeysarvo ja hyötyarvo. Niiden alle muodostettiin arvoja kuvaavia alaluokkia, esimerkiksi hyötyarvon alaluokaksi muodostui työsuhteen etujen ja palkan saavuttaminen. Kustannusten tarkastelun lähtökohdaksi teoria tarjosi ainoastaan pääluokan, kustannukset. Siksi kehittämisessä hyödynnettiin erityisesti aineistolähtöistä tarkastelutapaa. Aineiston analyysin avulla rakennettiin kustannuksia kuvaavia alaluokkia, jotka yhdisteltiin ja ryhmiteltiin yläluokiksi. Esimerkiksi kustannusten osalta alaluokat epäselvyys koulutuksen toteutuksesta, epävarmuus omasta osaamisesta sekä oppimisen epäjohtamukaisuus ja ristiriitaisuus yhdistettiin yläluokaksi emotionaalinen ja psykologinen kuormitus. Valittua sisällönanalyysitapaa voidaan pitää konkreettisena, matalan abstraktiotason analyysinä, jonka fokus on ollut julkituodussa sisällöissä (ks. Graneheim ym. 2017).

Kustannusten alle muodostettiin neljä yläluokkaa: 1) ajankäytön vaateet, 2) emotionaalinen ja psykologinen kuormitus, 3) tukitoimien ja turvaverkkojen puutteellisuus ja 4) tulevaisuuden näkymien rajoittuminen. Näin rakennettiin varsinainen täsmennetty koodausrunko, jota hyödynnettiin neljännessä, varsinaisen analyysin vaiheessa. Aineiston analyysi-

vaiheessa koodausrungon toimivuutta tarkasteltiin edelleen suhteessa koko aineistoon ja koodattuihin aineistokatkelmiin. Viidennessä vaiheessa luokkien nimeämistä täsmennettiin. Tulkinnan tueksi hyötyjä ja kustannuksia tarkasteltiin myös suhteessa toisiinsa, sillä teoriaan sitoen subjektiiviset tehtäväkohtaiset arvot sekä hyötyjen ja kustannusten punnitseminen muodostavat yhdessä valinnan subjektiivisen nettoarvon (ks. Eccles ym. 1983).

OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN HYÖDYT JA KUSTANNUKSET

Tutkimuksen tulokset rakentuvat suhteessa subjektiivisiin tehtäväkohtaisiin arvoihin, jotka kattavat sekä hyötyjä että kustannuksia (ks. esim. Eccles & Wigfield 2020). Tulososion aineistoesimerkit havainnollistavat analyysia sekä avaavat tuloksia ja tutkimuksen kontekstia. Aineistositaatit tuovat lisäksi esiin aikuisten oppisopimusopiskelijoiden äänen, vaikka esimerkkejä on kevyesti muokattu luettavuuden ja selkeyden parantamiseksi.

Hyödyt

Kiinnostusarvossa painottui oppisopimuskoulutuksen kiinnostavuus oppimismuotona. Aikuiset painottivat työn ja koulutuksen yhdistämisen mahdollisuutta, tekemällä oppimista sekä koulutuksen yksilöllistä joustavuutta. Haastatellut halusivat päästä mahdollisimman nopeasti käsiksi konkreettisiin työtehtäviin tai ylipäätään saada mahdollisuuden kouluttautumiseen työn ohella (sitaatti 1). He kokivat tekemällä oppimisen tai työssä oppimisen mielekkääksi ja itselleen sopivaksi tavaksi oppia. Oppisopimuksen koettiin mahdollistavan aktiivinen toiminta, kun taas oppilaitoksessa oppimista kuvattiin hyvin perinteisellä tavalla opetuksen passiivisena seuraamisena (sitaatti 2). Oppisopimuskoulutuksen keskeiseksi vahvuudeksi tunnistettiin lisäksi aiemman osaamisen huomiointi sekä mahdollisuus koulutuksen räätälöintiin ja henkilökohtaistamiseen, joiden koettiin tukevan osaamisen kehittämisen mielekkyyttä. Koulutuksen yksilöllinen joustavuus näkyi erityisesti koulutuksen kestossa ja työtehtävien vaatavuudessa (sitaatti 3).

(sitaatti 1) ”Tämä oppisopimus oli sellainen, että mä hain muun alan oppisopimuskoulutuksia aikaisemmin, mutta sitten kun tähän mulle tarjottiin tätä työpaikkaa vuosi sitten kesällä, niin sitten saman tein mä rupesin kattoon että mikä vois olla semmoinen koulutus minkä mä voisoin käydä tässä kyljessä.” (lita3)

(sitaatti 2) ”Sinänsä varmaan ainakin näin aikuiselle, niin kyllä tää oppisopimus on varmaan parempi vaihtoehto, koska kuitenkin mielellään haluaisi tehdä töitä. Mua ainakin puuduttaisi istua siellä, kun kaikki arkipäivät maanantaista perjantaihin kasista neljään siellä koulussa.” (sote3)

(sitaatti 3) ”Mä teen suurimmaksi osaksi yksin työtä. Mulle on annettu kyllä tosi vastuullisia töitä ja, tavallaan että hän [työnantaja] haluaa ottaa mun ikäni ja elämäkokemukseni ja aikaisemman koulutukseni huomioon ja hyödyntää tavallaan sitä osaamista, että ei olisi vaan semmoinen että kulkee toisen mukana ja opettelee.” (sote4)

Tärkeysarvon ja siihen keskeisesti liittyvän identiteetin näkökulmasta haastatteluaineistossa korostuivat ammatillinen kasvu sekä osaamisen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen kohti asiantuntijuutta. Jotkut haastatellut toivat esiin oppisopimuskoulutuksen tarjoamat mahdollisuudet työuran vaihtamiseen, sillä he olivat uskaltaneet vaihtaa alaa ja ammattia jopa melko radikaalisti (sitaatti 4). Asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin koettiin kehittyvän erityisesti työyhteisöissä työtä tehdessä. Haastatteluissa tuotiin esiin myös laadukkaana ohjauksen merkitys ammatillisen kasvun tukena ja mahdollistajana (sitaatti 5).

(sitaatti 4) ”Mä oon päätenyt opiskelemaan tätä alaa, että mulla on noin kymmenen vuotta kasvanut tämä tämmöinen, humaanii ajattelu ja auttamisidea. [--] Se on se polku, tähän näin isoon alanvaihdokseen, että metallialan konepajasta hypätä hoiva-alalle.” (sote6)

(sitaatti 5) ”[Ohjaaja] on sanonut useamman keran, että hän haluaa, että minusta tulee ammatillisesti hyvä ja osaava lähihoitaja elikkä myös keskityttäisiin tarkasti niihin osa-alueisiin mitä tässä talossa ei tule niin paljon.” (sote6)

Hyötyarvon näkökulmasta oppisopimuskoulutuksessa korostui lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteiden saavuttaminen. Nopeana hyötynä näyttäytyi asema työntekijänä sekä työsuhteen etujen ja erityisesti palkan saavuttaminen (sitaatti 6). Pidempiaikaisina tavoitteina korostuivat työkokemuksen kertyminen, tutkinnon saavuttaminen ja työllistymisen edistäminen. Vaikka myös ammatillisessa koulutuksessa on korostettu lyhyitä koulutuksia, tutkintotavoitteisuus näyttäytyi tärkeänä. Tutkinto koettiin tärkeäksi, koska ensinnäkin sen koettiin vahvistavan asemaa nykyisessä työssä ja toiseksi parantavan työllistymis- ja uramahdollisuuksia. Erityisesti sosiaali- ja terveystalalla tutkinnon koettiin olevan vahvasti yhteydessä työsuhteen laatuun ja pysyvyyteen (sitaatti 7).

(sitaatti 6) ”Tää on oikeen upea vaihtoehto kouluttautua alalle, että saa palkkaa samalla kun opiskelee. Mä oon hakenut tähän pitkän pitkän aikaa, että mä pääsisin oppisopimuksella opiskelemaan itselleni ammattia alalta.” (rak1)

(sitaatti 7) ”Sitten kun on tehnyt tätä hommaa ja sitten jotenki mä [--] niin monesta keikkatyöpäikasta sanottiin, että kannattaisi varmaan opiskella, tutkinto, että voisi saada jonkun vähän pidemmän [työsuhteen][--]” (sote3)

Aikuisten kokemuksissa erottui siten selkeästi subjektivisten tehtäväkohtaisten arvojen jaottelu: oppisopimuskoulutukseen osallistuminen koettiin kiinnostavana, itselle tärkeänä sekä hyödyllisenä.

Kustannukset

Oppisopimuskoulutukseen sisältyviä kustannuksia voidaan tarkastella tarkemmin neljän yläluokan kautta. Ensinnäkin oppisopimuskoulutuksen haasteeksi koettiin työntekijäasemassa ajankäytön vaateet ja erityisesti opintojen, työn ja vapaa-ajan yhdistäminen. Vaikka hyötyjen näkökulmasta oppisopimuskoulutus nähtiin työn ja koulutuksen yhdistämisen välineenä, työ ja opinnot koettiin ajallisesti erillisinä (sitaatti 8).

(sitaatti 8) ”Opinnot on tietysti eri, että niihin pitäisi sitten omalla ajalla tehdä se työn ohessa.” (sote6)

Toisena keskeisenä kustannuksena tunnistettiin koulutukseen sisältyvä emotionaalinen ja psykologinen kuormitus. Henkilökohtaistaminen ja koulutuksen yksilöllinen toteutus koettiin merkittävänä hyötynä, mutta kuormitus yhdistettiin koulutuksen toteutusta koskevaan epäselvyyteen ja vaativuuteen (sitaatti 9). Osaamisen osalta vaativat tehtävät koettiin yhtäältä kiinnostavina ja motivoivina, toisaalta osaamisen ja työtehtävien ristiriidat sekä epävarmuus omasta osaamisesta kuormittivat (sitaatti 10). Kuormitukseen ja epävarmuuteen kuuluivat lisäksi oppimisen ja tiedon rakentumisen epäjohdonmukaisuus sekä havainnot teorian ja käytännön ristiriidoista (sitaatti 11).

(sitaatti 9) ”Eihän sitä nyt voida opiskelijaa jättää sinne työelämään vaan itsenäisesti, unohtaa sinne, että tuleehan siihen mutta mulla on vähän epäselvää itsekkin, että mitä tää oppisopimusopiskutus sitten tarkoittaa juuri, että miten sitä askeletaan eteenpäin.” (sote6)

(sitaatti 10) ”Mut on laitettu heti samaan riviin muitten kanssa ja sitten on ollut jänniä tilanteita, kun ei oikeen tiedä kuinka toimitaan mutta että, aina ne jotenkin selviää.” (sote6)

(sitaatti 11) ”[k]un teoria ja käytäntö ei kauheen usein kohtaa, että aina opetetaan toisella lailla ja sitten se kuitenkin tehdään ihan toisella lailla. Se on semmonen haitta siinä.” (rak1)

Kolmanneksi kustannukset yhdistyivät tukitoimien ja turvaverkkojen puutteellisuuteen koulutuksen järjestämisessä, vaikka aikuisten kokemuksissa painottui vahvasti itseohjautuvuus. Tuen näkökulmasta oppisopimusopiskelijat kokivat opiskelijayhteisön puuttumisen oppimismuodon kustannuksena (sitaatti 12). Työntekijäasemasta käsin lisätuen saataavuus tarvittaessa näyttäytyi haasteena (sitaatti 13). Oppisopimusopiskelijoiden näkemyksissä korostuikin kiinnittyminen erityisesti työpaikkaan, mikä kustannusten osalta näyttäytyi samalla riippuvuutena työpaikasta. Työpaikan tilaukset, toimeksiannot ja taloudellinen tilanne saivat oppisopimusopiskelijoiden näyttäytymään melko haavoittuvana koulutusmuotona (sitaatti 14).

(sitaatti 12) ”Kun tää alkaa nonstopina [koulutuksen järjestäjällä] tämä oppisopimusopiskutus, niin silloinkin kun mä aloitin niin oli yksi toinen ja minä, ja hänelläkin oli niin että hänellä oli sitten osa suoritettuna jo. [n]iin meillähän menee aivan eri polkuja, että ei me nähdä välttämättä enää kertaakaan.” (sote4)

(sitaatti 13) ”Tuolla tarjotaan kyllä koulussakin noita sellaisia [--], että sinne nyt jonain tiettyinä päivinä voi mennä tukiopetukseen tai johonkin muualle, mutta se on aika paha, että oppisopimus, että kun pitää olla töissä niin, sitten kun se tapahtuu työaikana niin se on vähä huono aika.” (sote7)

(sitaatti 14) ”Yleisesti ottaen, jos asiat ei mene nappiin, niin siihen liittyy se että, se ei läheskään aina ole a) omaa syytä, koska siis siihen liittyy muita tekijöitä, johon itse ei voi vaikuttaa, esimerkiksi tämän hetkinen työnantajan taloudellinen tilanne.” (lita4)

Neljänneksi oppisopimusopiskutuksen kustannukset korostuivat suhteessa tulevaisuusnäkymien rajoittamiseen. Ennen kaikkea kustannukseksi tunnistettiin riski pääosin työpaikkakohtaiseen, laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna puutteelliseen ammatilliseen osaamiseen (sitaatti 15). Vaikka käytännön painottuminen koettiin mielekkääksi, jatkokoulutusmahdollisuuksien osalta oppisopimusopiskelijat tunnistivat sen rakentavan kuilua suhteessa korkeakoulutukseen (sitaatti 16). Tämän kustannuksen vähentämiseksi haastateltavat toivat esiin kehittämisehdotuksia ammatilliseen koulutukseen. Yhtäältä ammatillisen koulutuksen toivottiin tukevan yleissivistävää, korkeakouluopintoja tukevaa osaamista ja toisaalta korkeakoulutuksen, erityisesti ammattikorkeakoulutuksen, toivottiin tulevan lähemmäs oppisopimustyyppistä koulutusta. Kuilua korkeakoulutukseen ei nähty yksinomaan kielteisenä vaan myös hyötynä, sillä kaikki eivät kokeneet korkeakoulutusta itselle sopivana sen koetun vaativuuden, teoreettisuuden tai omien toisaalle suuntautuvien uratavoitteiden vuoksi (sitaatti 16).

(sitaatti 15) ”Sehän [oppisopimus] valmistaa oikein hyvin siihen töihin mitä sä teet itse. Siis oppisopimuksen ongelma, jos sitä halutaan katsoa ongelmaksiksi on se, että se ei välttämättä, varsinkin

sillä tavalla miten monet yritykset toivoisi että sitä kehitetään niin sehän ei itse asiassa opeta-, siitä tulisi käytännössä työpaikkakohtainen osaaminen, joka ei yleisesti yhteiskunnan kokonaisedun kannalta ole toivottavaa.” (lita4)

(sitaatti 16) ”Kyllähän tämä on nimenomaan sitä tekemällä oppimista, oppisopimuskoulutus, eikä niinkään sitä teoreettista, joka sitten täytyy jossain vaiheessa soveltaa käytäntöön. Täähän on ihan erityyppinen koulutus kuin entä sitten, ammattikorkeakoulu tai yliopisto. Se on varmaan ihmisestä vähän kiinni. Mä en koe, että mä oon kauheesti semmoinen teorian opiskelija, että kyllä mä oon enemmän käytännön ihminen”. (lita3)

Kustannusten koonti osoittaa, että aikuisten kokemuksissa oppisopimuskoulutukseen yhdistyi myös useita haasteita. Ajankäyttö, itseohjautuvuus ja itsenäisyys, oppimisympäristöjen tarjoama tuki sekä jatkosuunnitelmat herättivät haastateltavissa ristiriitaisia tunteita.

Hyöty- ja kustannusanalyysi

Koulutusvalinnan nettoarvo muodostuu hyötyjen ja kustannuksien suhteesta (ks. Eccles ym. 1983). Aineistosta tunnistettujen sekä oppisopimuskoulutuksen piirteiden ja osallistujien kokemien hyötyjen ja kustannusten tarkastelu (**kuvio 1**) osoittaa, että hyödyt ja kustannukset muodostavat vastinpareja. Esimerkiksi työn ja koulutuksen yhdistäminen voi motivoita, mutta samalla haastaa ajankäyttöä. Osaamisen kehittämisen joustavuus ja henkilökohtaistaminen voi olla aikuiselle kiinnostavaa, mutta se voi myös näkyä kuormituksena tai epäselvyytenä koulutuksen toteutuksesta. Tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta työsuhte- ja työpaikkariippuvaisuus saattaa olla hyödyllistä, mutta samalla mahdollinen kielteinen seikka.

Hyötyjen ja kustannusten vertailu paljastaa kaksi vastinparitonta kohtaa. Ensimmäinen koskee ennen kaikkea koulutuksen järjestämistä ja tukitoimia. Aineiston ja jäsentelyn perusteella aikuiset oppisopimusopiskelijat eivät korostaneet oppilaitokseen tai opiskelijayhteisöön liittyviä hyötyjä (ks. myös Powers 2020; Smith 2023). Sen sijaan he tunnistivat opiskelijayhteisön puuttumisen ja oppilaitoksen tu-

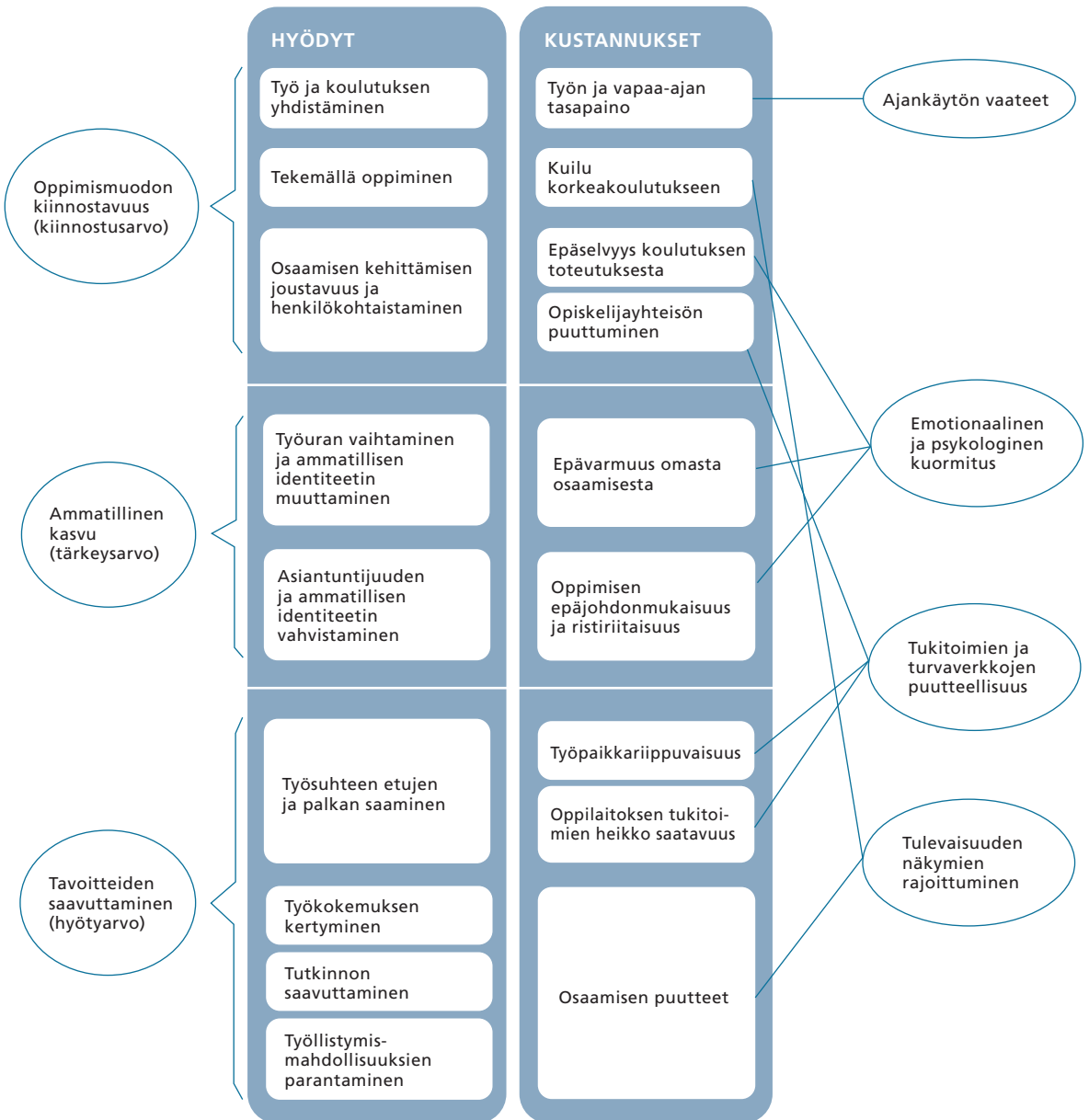
kitoimien puutteet. Toinen kohta koskee tavoitteiden saavuttamista. Aineistossa tutkinnon merkitys tuli esiin ainoastaan hyötynä (ks. myös Norontaus 2016). Vaikka osaamisen puutteita pidettiin mahdollisena kustannuksena, tutkimuksessamme laajan tutkinnon lyhyen koulutuksen sijaan ei nähty loitontavan osallistumisesta (ks. Smith 2023).

POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa sitä, millaisena oppisopimuskoulutukseen osallistuminen näyttyy subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen näkökulmasta. Tulostemme perusteella oppisopimukseen sisältyvät oppimismuodon kiinnostavuus, ammatillisen kasvun tärkeys ja hyödyllisyys tavoitteiden saavuttamisessa. Vastapainoksi koulutusmuotoon heijastuvat ajankäytön vaateet, kuormitus, tukitoimien ja turva- verkkojen puutteellisuus sekä tulevaisuusnäkymien rajoittuminen erityisesti suhteessa korkeakoulutukseen.

Hyötyjen näkökulmasta työuran kehitys, tutkinto ja joustavuus sekä tuki ammatilliselle kasvulle ja identiteetille on tunnistettu aiemmissakin tutkimuksissa ja selvityksissä (Fuller ym. 2015; ILO 2022; Norontaus 2016; Smith ym. 2023). Suhteessa aiempiin tarkasteluihin tutkimuksessamme eivät tulleet vahvasti esiin puhdas halu uuden oppimiseen (vrt. Fuller ym. 2015), parantuneet pääsymahdollisuudet korkeakoulutukseen (vrt. ILO 2022) tai yksilöä motivoiva tekijänä työnantajaorganisaation hyötyminen koulutuksesta (vrt. Smith ym. 2023). Eroja voivat yhtäältä selittää valittu tarkastelunäkökulma, tehdyt jäsenyykset ja toisaalta kontekstien erot. Esimerkiksi ILO:n (2022) raportissa oppisopimuskoulutusta verrattiin muihin, myös nonformaaleihin työssäoppimisen muotoihin. Kustannusten osalta aiemmissa raporteissa on tutkimustamme vastaavasti tuotu esiin teorian ja käytännön yhdistämisen haasteet (Fuller ym. 2015), ajankäytön vaatimukset (Fuller ym. 2015) ja koulutuksen kuormittavuus (Gorges 2016) mutta myös työpaikan ensisijaisuus oppimisympäristönä (Powers 2020).

Tutkimuksemme keskeisiä havaintoja on se, että aikuiset oppisopimusopiskelijat eivät välttämättä tunnista oppilaitoksen ja opiskelijayhteisön tarjoamia



Kuvio 1. Oppisopimuskoulutuksen piirteet subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen näkökulmasta.

hyötyjä. Havaintoa voi selittää se, että oppisopimus-
koulutuksen ydinpiirteenä korostuu usein työyhteisöön ja ammattiin sosiaalistuminen (Smith 2023).
Hyötyjen ja kustannusten rinnastuksen perusteella
hyödyt ja kustannukset näyttävät kolikon kahtena eri puolena. Havaintoamme tukee Erica Smithin (2023) kansainvälinen tutkimuskatsaus: sen mukaan usein samat oppisopimuskoulutuksen ydinpiirteet voivat sekä lisätä että vähentää koulutuksen vetovoimaa.

Tutkimuksemme täydentää ja vahvistaa teoreettisesti aiempaa tutkimusta subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen tarkastelun avulla (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020). Tuloksemme osoittavat, että viitekehys kykenee kokoamaan kattavasti yhteen aiemmin tunnistettuja oppisopimuskoulutuksen taustalla olevia tavoitteita, syitä ja motivaatioita mutta myös haasteita (vrt. Fuller ym. 2015; Smith ym. 2023). Subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen näkökulma voi tarjota tukea sekä välineitä myös koulutukseen osallistumisen laadulliseen tutkimukseen (ks. myös Gorges 2016).

Tutkimukseen sisältyvät rajoitukset on syytä huomioida tulosten tulkinnassa. Kuvaamamme laadullinen analyysi perustuu pieneen aikuisilta oppisopimusopiskelijoilta kerättyyn aineistoon. Aineistonhankintavaiheen keskeinen haaste oli se, että opiskelijoiden motivaatio oppisopimuskoulutukseen tai oppisopimuskoulutuksen valinta eivät olleet haastattelujen ydin, minkä vuoksi niitä ei käsitelty haastatteluissa kovin laajasti. Haastattelut myös kuvasivat oppisopimuskoulutuksen valintaa ja subjektiivisia tehtäväkohtaisia arvoja koulutuksessa ollessaan. Jatkotutkimuksissa subjektiivisia arvoja voitaisiinkin tarkastella opintojen eri vaiheissa.

Haastatteluaineiston rajallinen määrä vaikutti osaltaan aineiston analyysiin. Teoriasidonnaisessa analyysissä painottuu realistinen tarkastelutapa, jonka pääosassa on tulkinnan sijaan kuvaus haastateltavien kerronnasta. Jatkotutkimuksissa onkin mahdollista tarkastella aikuisten kokemuksia ja näkökulmia yhä kattavammin laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on

tärkeää huomioida, että tutkimushaastattelut eivät välttämättä täysin kuvaa tämänhetkistä oppisopimuskoulutusta. Yhä joustavammista, usein lyhyistä oppisopimuskoulutuksen toteutuksista on toistaiseksi kansainvälisestikin vähän tutkimustietoa (ks. myös Cedefop 2019; Smith 2023).


Koulutuksen laatu ja pitkäjänteinen osaamisen kehittäminen ovat oppisopimuskoulutuksen ydintä, vaikka oppisopimuskoulutuksen tavoitteet ja kohde-ryhmät laajenevat sekä volyyymi kasvaa (ks. myös Cedefop/OECD 2021; Markowitsch & Wittig 2020). Koulutuksen laadun näkökulmasta tutkimuksemme kannustaa edelleen panostamaan osaamisen vahvistamiseen ja oppimisen tukeen eri oppimisympäristöissä (ks. myös esim. Haapakorpi 2017; Leino 2011; Silvennoinen & Kivirauma 1992).

Korostamme tutkimuksemme yksilön näkökulmaa oppisopimuskoulutukseen osallistumiseen, mutta koulutuksen kehittäminen vaatii yhä laajempaa yhteiskunnallista tarkastelua ja keskustelua (vrt. Boeren 2017). Kun pääministeri Petteri Orpon (kok.) hallitus lakkauttaa aikuiskoulutustuen elokuussa 2024, oppisopimuskoulutus näyttää yhä houkuttelevampana vaihtoehtona toisen asteen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Sen lisäksi, että oppisopimuskoulutusta pyritään kehittämään yhä paremmin nuorille soveltavaksi, sen asemaa ja tavoitteita tulee pohtia myös jatkuvan oppimisen väylänä ja osana aikuiskoulutusta.



HETA RINTALA


FT, KM, tutkijayliopettaja,
tenure track
HAMK Edu -tutkimusyksikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0002-0500-4292>



PETRI NOKELAINEN

FT, professori
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8195-7001>

LÄHTEET

- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education and Training*, 58(6), 613–628. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0001>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Cedefop (2019). *Apprenticeships for Adults: Results of an Explorative Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>
- Cedefop/OECD (2021). *The Next Steps for Apprenticeship*. Cedefop reference series, 118. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Teoksessa A. J. Elliott & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: The Guildford Press, 105–121.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and Achievement Motivation*. San Francisco: W. H. Freeman, 75–146.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Euroopan unionin neuvosto (2018). *Neuvoston suositus laadukkaan ja tehokkaan oppisopimuskoulutuksen eurooppalaisista puitteista 2018/C 153/01*.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Fuller, A., Leonard, P., Unwin, L. & Davey, G. (2015). *Does Apprenticeship Work for Adults? The Experiences of Adult Apprentices in England*. Project report. London: Nuffield Foundation. <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Adult%20Apprenticeship.pdf>
- Gessler, M. (2019). Concepts of apprenticeship: Strengths, weaknesses, and pitfalls. Teoksessa S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (toim.) *Handbook of Vocational Education and Training*. Cham: Springer, 677–709. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_94
- Gorges, J. (2016). Why adults learn: Interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(1), 26–41. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/115/120>
- Gorges, J. & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610–617. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.016>
- Graneheim, U., Lindgren, B.-M. & Lundan, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gråstén, A. (2016). Children's expectancy beliefs and subjective task values through two years of school-based program and associated links to physical education enjoyment and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 5(4), 500–508. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.12.005>
- Haapakorpi, A. (2017). Oppisopimuskoulutuksen toteutumisen työpaikoilla – lähestymistapana institutionaalinen teoria. *Hallinnon Tutkimus*, 36(4), 226–241. <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/99086>
- ILO (2022). *Adapting Apprenticeships for the Reskilling and Upskilling of Adults*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_861710.pdf
- Jauhola, L. (2015). Vauhtia, vaikkei vielä volyymiä, nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen ja toteutukseen. Katsaus nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusudistuksen toimenpideohjelman arvioinnin tuloksiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 82–93. <https://journal.fi/akakk/issue/view/5793/671>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kivinen, O. & Peltomäki, M. (1999). On the job or in the classroom? The apprenticeship in Finland from the 17th century to the 1990s. *Journal of Education and Work*, 12(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/1363908990120105>

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Leino, O. (2011). *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0593-2>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (toim.) (2022). *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylä: SoPhi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Markowitsch, J. & Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(4), 597–618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1796766>
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Mazenod, A. (2017). Oppisopimuskoulutus koulutuspolitiikan armoilla: oppisopimuskoulutus nuorten koulutuksena Englannissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(1), 56–63. <https://journal.fi/akakk/article/view/84809>
- Muenks, K., Miller, J. E., Schuetze, B. A. & Whittaker, T. A. (2023). Is cost separate from or part of subjective task value? An empirical examination of expectancy-value versus expectancy-value-cost perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 72(1), 102149. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102149>
- Norontaus, A. (2016). *Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 693. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-941-5>
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 548–554.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Työ- ja elinkeinoministeriö (2020). *Oppisopimuskoulutuksen kehittämistyöryhmän toimenpide-ehdotukset*. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM060:00/2020>
- Powers, T. E. (2020). Motivated apprentices: the value of workplace and trade school. *Journal of Education and Work*, 33(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1716309>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2022). Vocational students' perceptions of self-regulated learning in work-based VET. *Vocations and Learning*, 15, 241–259. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09286-8>
- Rintala, H. & Nokelainen, P. (2020). Vocational education and learners' experienced workplace curriculum. *Vocations and Learning*, 13, 113–130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications.
- Silvennoinen, H. & Kivirauma, J. (1992). Oppisopimuskoulutus joustavassa koulutusjärjestelmässä. *Aikuiskasvatus*, 12(1), 24–32. <https://doi.org/10.33336/aik.96788>
- Smith, E. (2023). Apprenticeships: The problem of attractiveness and the hindrance of heterogeneity. *International Journal of Training and Development*, 27(4), 18–38. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12281>
- Smith, S., Fabian, K., Taylor-Smith, E., Barr, M., Berg, T., Bratton, A., Kolberg, M., Paterson, J. & Zarb, M. (2023). 'They gave me an opportunity, and I took it': motivations and concerns of adult apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2255576>
- Stenström, M.-L. & Virolainen, M. (2018). The development of Finnish vocational education and training from 1850 to 1945. Teoksessa S. Michelsen & M.-L. Stenström (toim.) *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution*. Oxon, UK: Routledge, 24–45.
- Valtioneuvosto (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. *Osallistuva ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Valtioneuvosto (2023). *Yhdessä jatkuvaa oppimista uudistamassa. Jatkuvan oppimisen uudistus-hankkeen loppuraportti*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-950-2>
- Viljaranta J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–119.