

Katja Saikkonen

OPISKELIJAN NÄKÖKULMA ERITYISEN TUEN TOTEUTUMISESTA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Opinnäytetyö

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomikoulutus

2024



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Sosionomi (AMK)
Tekijä	Katja Saikkonen
Työn nimi	Opiskelijan näkökulma erityisen tuen toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa
Toimeksiantaja	Ammatillisen koulutuksen järjestäjä
Vuosi	2024
Sivut	62 sivua, liitteitä 16 sivua
Työn ohjaaja	Johanna Hirvonen

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa toimeksiantajalle tietoa erityisen tuen toteutumisesta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Viime vuosien yhteiskunnallisten muutosten myötä ammatillinen koulutus ja myös ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat monimuotoistuneet, joten ajantasainen tieto opiskelun tuen toteutumisesta nimenomaan opiskelijan näkökulmasta voidaan nähdä tärkeänä. Opinnäytetyössä selvitettiin, millaisia syitä opiskelijoiden tuen tarpeelle oli ja kuinka tuen tarpeeseen vastattiin. Opinnäytetyössä tuotettiin tietoa erityisen tuen toteutumisesta eri oppimisympäristöissä ja opiskelijaryhmissä. Opinnäytetyön aineisto koostui yhden koulutuksen järjestäjän opiskelijoiden vastauksista.

Opinnäytetyö suoritettiin määrällisenä kyselytutkimuksena. Aineiston keruussa käytettiin Webropol-sovelluksella laadittua sähköistä kyselylomaketta, johon opiskelijat saivat vastata koulupäivän aikana ja tarvittaessa opettajan avustuksella. Aineiston analysoinnissa käytettiin Webropol-sovelluksesta löytyviä työkaluja, Excel-taulukkolaskentaohjelmaa sekä IBM SPSS -ohjelmistoa. Erityisen tuen toteutumista kuvaavien summamuuttujien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimien avulla. Tuloksia kuvattiin prosentuaalisesti suorina jakaumina ja ristiintaulukoimalla.

Opinnäytetyössä saatujen tulosten perusteella erityinen tuki toteutui kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden keskuudessa hyvällä keskitasolla. Erityisen tuen toteutumisessa ei ollut suurta vaihtelua eri vastaajaryhmissä tai oppimisympäristöissä, mutta arvosanat olivat hieman heikompia ensimmäisen vuoden opiskelijoilla, yhteishaun kautta valituilla sekä työelämässä tapahtuvassa oppimisessa. Yleisimmiksi syiksi tuen tarpeelle nousivat haasteet keskittymisessä ja matemaattisessa ongelmanratkaisussa. Pienryhmä- tai pajaopetus oli yleisin suunniteltu ja järjestetty tukitoimi.

Opinnäytetyössä saatiin tuotettua tietoa erityisen tuen toteutumisesta ja vaikutti sille, että erityinen tuki toteutui melko hyvin ja suunnitellun mukaisesti. Opinnäytetyössä saadut tulokset noudattelivat pääosin aiemmasta tutkimustiedosta nousseita teemoja. On kuitenkin hyvä huomata, että tuen toteutumisesta kuvaaviin arvosanoihin jäi myös korottamisen varaa ja jatkossa olisikin ehkä hyvä huolehtia siitä, että kaikilla opiskelijoiden ohjaamisesta vastaavilla olisi riittävä osaaminen ja resurssit erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kanssa työskentelyyn.

Asiasanat: opiskelu, ammatillinen koulutus, erityinen tuki, oppimisympäristöt

Degree title	Bachelor of Social Services
Author	Katja Saikkonen
Thesis title	Student's perspective on the implementation of special support in vocational education and training
Commissioned by	Organiser of vocational education and training
Time	2024
Pages	62 pages, 16 pages of appendices
Supervisor	Johanna Hirvonen

ABSTRACT

The objective of the thesis was to produce information for the principal about the implementation of special support in vocational education and training. Because of the social changes over the past few years, vocational education and the students in the vocational education have become more manifold, so it is important to get information about the implementation of special support, particularly from the student's perspective. The thesis explored what reasons the students had for special support and how the need for support was met. The thesis produced information about how special support was implemented in different learning environments and student groups. The data of the thesis consisted of the answers of one organiser of vocational education and training.

The thesis was a quantitative survey research. The data was collected with a Webropol-electrical questionnaire that was filled by the students during their schooldays and with help from the teachers if the students needed it. The data was analysed with the Webropol-tools, Excel-spreadsheet program and IBM SPSS-software. The validity of sum variables that described special support was examined by Cronbach's alpha-factors. The results were described in percentage terms as straight distributions and with cross-tabulation.

The results of the thesis showed that the special support was implemented at a good average level among the students who took part in the questionnaire. There was no high variability at the implementation of special support between different learning environments or student groups, but the grades were little lower in the groups of the first-year students, the students who had been chosen to studies from the joint application system and in a workplace-based learning. The most common reasons for the special support need were difficulties in concentrating and mathematical problem solving. Small-group or workshop teaching was the most common type of support that was planned and organised.

Information about the implementation of special support was managed to produce in the thesis and it seemed that special support implemented quite well and as planned. The results of the thesis were mostly similar to the themes that rose from the earlier research results. It is important though to remember that the grades that described the implementation on special support could have been higher. Thus, in the future it would be good if everyone who is teaching or supervising students had enough competence and resources for working also with students with special educational needs.

Keywords: studying, vocational education and training, special support, learning environments

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KUVAUS TIEDONHANKINNASTA	9
3	AMMATILLINEN KOULUTUS.....	11
3.1	Ammatillisen koulutuksen säädösperusta ja koulutuksen järjestäminen	11
3.2	Työelämässä tapahtuva oppiminen	14
3.3	Oppilaitoksessa tapahtuva oppiminen	15
3.4	Verkko-oppiminen.....	16
4	ERITYINEN TUKI	16
4.1	E erityisen tuen toteuttaminen	16
4.2	Tuen tarvetta aiheuttavat tekijät.....	18
4.3	Tuen tarpeeseen vastaavat tukitoimet	24
5	OPINNÄYTETYÖN TAVOITE, TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	26
6	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS.....	27
6.1	Tutkimusote	27
6.2	Aineistonkeruu	28
6.3	Aineiston analysointi	33
7	TULOKSET.....	38
7.1	E erityisen tuen suunnitelmiin kirjatut syyt tuen tarpeelle ja niihin vastaavat tukitoimet.....	38
7.2	E erityisen tuen toteutuminen	41
7.2.1	Tuen toteutuminen eri vastaajaryhmissä	46
7.2.2	Tuen toteutuminen eri oppimisympäristöissä	48
7.3	E erityisen tuen kehittämisideat	49
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	50
9	OPINNÄYTETYÖHÖN LIITTYVÄ EETTINEN POHDINTA	55
	LÄHTEET.....	57

LIITTEET

Liite 1. Taulukko 6. Keskeisiä tutkimuslähteitä

Liite 2. Kyselylomake

Liite 3. Saatekirje

Liite 4. Tutkimustiedote

Liite 5. Tutkittavien suostumuslomake

Liite 6. Saatekirje vanhempien informointiin

Liite 7. Taulukko 7. Summamuuttujien alkuperäiset väittämät ja niiden mitta-asteikot

1 JOHDANTO

Viime vuosina tapahtuneet muutokset, kuten ammatillisen koulutuksen reformi vuonna 2018 ja oppivelvollisuuden nosto vuonna 2021, ovat omalta osaltaan olleet vaikuttamassa siihen, että eri-ikäiset, erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat alkavat olla arkipäivää ammatillisessa koulutuksessa. On tutkittu, että suuri osa niistä opiskelijoista, joilla on ollut oppimisen tuen tarve peruskoulun aikana, jatkaa opintojaan ammatillisessa koulutuksessa lukion sijaan ja heillä saattaa olla myös suurempi riski opintojen keskeyttämiseen (Björk-Åman ym. 2021, 112; Hakkarainen ym. 2015; Scharnhorst & Kammermann 2020, 651). Yhteiskunnallinen keskustelu työvoimapulasta ja tarpeesta työllisyystason nostoon ovat ehkä olleet syynä siihen, että erilaiset oppijat ja erityisen tuen tarve on otettu huomioon myös nykyisessä hallitusohjelmassa. Hallitusohjelmaan on kirjattu yhdeksi tavoitteeksi erityisen tuen jatkuvuuden takaaminen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle (Valtioneuvosto 2023, 80).

Ammatillinen koulutus on nykypäivänä yhä monimuotoisempaa, sillä vuonna 2018 toteutetun ammatillisen koulutuksen reformin myötä oppiminen tapahtuu aiempaa yksilöllisempien opintopolkujen kautta ja oppilaitoksen lisäksi oppia saadaan yhä enemmän työelämässä ja verkossa (OKM 2017). Tässä Suomi siirtyi kohti esimerkiksi Tanskassa ja Sveitsissä yleistä mallia, jossa oppisopimuskoulutus ja työelämäyhteistyö ovat keskeisessä osassa ammattiin opiskeltaessa (Björk-Åman ym. 2021, 100; Scharnhorst & Kammermann 2020, 648). Aiempaa vahvemman työelämäsidonnaisuuden myötä myös työpaikoilla annettu ohjaus on entistä suurempien vaatimusten kohteena, jota mm. Airila ym. (2019) ovat tutkineet. Ammatillisen koulutuksen rakenne ja opetussisällöt ovatkin reformin myötä muuttuneet huomattavasti aiemmasta korostaen opiskelijan omia valintoja ja vastuunottoa omasta oppimisesta. Tästä voi aiheutua haasteita opintojen etenemiseen niille opiskelijoille, joilla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia, hahmottamisen pulmia tai haasteita itsesäätelyssä – etenkin jos he eivät saa riittävää ja monipuolista tukea opintoihinsa heti alusta lähtien.

Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa on käsitteenä vielä melko tuore, sillä se on ensimmäisen kerran mainittu vasta vuonna 2018 voimaan tulleessa laissa ammatillisesta koulutuksesta (Laki ammatillisesta koulutuksesta

11.8.2017/531, 64. §). Aiemmissa laeissa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630; Laki ammatillisista oppilaitoksista 10.4.1987/487) puhutaan vielä *erityisopetuksesta* ja vuoden 1987 lakia tulkitsin niin, että erityistä tukea/erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden opintojen järjestäminen kuului pääsääntöisesti erityisoppilaitoksille. Vuoden 2015 lakimuutoksella lisätiin erityisopetuksen kohderyhmään myös oppimisvaikeuksista kärsivät, kun aiemmassa lainsäädännössä puhuttiin vammoista, sairauksista, kehityksen viivästymistä ja tunne-elämän häiriöistä erityisopetukseen oikeuttavina syinä (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 20.3.2015/246, 19. a §; Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, 20. §). Toki aiempiinkin lainsäädäntö on sallinut erityiset opetusjärjestelyt myös muun syyn vuoksi.

Tämän opinnäytetyön idean sain työskenneltyäni muutamia vuosia ohjaajana sekä yläkoulussa että ammatillisessa oppilaitoksessa. Paljon puhutaan siitä, kuinka erilaisille oppijoille halutaan erityisen tuen turvin taata yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja tämän opinnäytetyön avulla pyrin selvittämään, kuinka erityinen tuki sen tarvitsijoiden näkökulmasta toteutuu. Aiempaa tutkimusta erityisestä tuesta on tehty lähinnä kasvatustieteen alalla ja se on useimmiten käsitelty perusopetuksessa saatua tukea. Tuen tarpeet harvoin kuitenkaan kokonaan katoavat ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä. Toki itseä kiinnostava ala ja erilaiset opiskelutavat voivat jo joidenkin kohdalla toimia oppimista helpottavina tekijöinä (ks. Kuronen 2010, 279). Osalla oppimisen tuen tarve kuitenkin jatkuu myös ammatillisessa koulutuksessa ja saattaa saada uusiakin muotoja. Tämä voi liittyä edellä mainittuihin uusiin opiskelutapoihin ja laajemminkin koko elämäntilanteen muutokseen. Opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa ja ammatillisen tutkinnon suorittaminen vaativat opiskelijalta monenlaisia taitoja ja sujuvaa toimintaa erilaisissa oppimisympäristöissä, jolloin myös opiskelijan saaman tuen tulisi olla monimuotoista ja moniammatillista.

Työelämäkumppanina opinnäytetyössäni toimi ammatillista koulutusta järjestävä oppilaitos, jonka roolina oli toimia työn tilaajana ja opinnäytetyöhön liittyvän kyselyn edelleen lähettäjänä. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (2023a) mukaan ko. oppilaitoksen järjestämässä ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien opiskelijoiden vuotuinen nettomäärä on ollut vuosien 2018 ja 2023 välillä keskimäärin 2000 opiskelijaa. Näistä

erityisen tuen piirissä olleiden opiskelijoiden määrä on ollut n. 18 % (Vipunen 2023a). Tilastoista voidaan havaita, että tarve erityiseen tukeen on ollut hienoisessa kasvussa viime vuosina. Vipusen (2023a) tilastotietojen mukaan työelämäkumppanin järjestämässä oppisopimuskoulutuksessa opiskelleiden erityisen tuen opiskelijoiden määrä on vuosina 2018–2022 vaihdellut muutamista muutamiin kymmeneen. Edellä mainituista luvuista voitaneen päätellä, että tässä opinnäytetyössä tuotettava tieto erityisen tuen toteutumisesta hyödyttää työelämäkumppaniani sen kehittäessä erityisen tuen prosessejaan. Myös alaa koskevan aiemman tutkimustiedon perusteella voitaneen olettaa, että erityinen tuki ei välttämättä toteudu kaikilta osin tasavertaisesti, joten aiheeseen liittyvä lisätutkimus lienee siinäkin suhteessa perusteltua.

Tämä opinnäytetyö on jaettu yhdeksään lukuun, joista luvussa 2 kerron opinnäytetyön teoreettisesta viitekehystä ja tiedonhankinnasta. Luvuissa 3 ja 4 avaatan työn keskeiset käsitteet. Luvussa 5 on esitelty opinnäytetyön tavoite, tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Luvut 6–7 käsittelevät opinnäytetyön käytännön toteutusta. Niissä kerrotaan mm. aikataulusta, tutkimusotteesta ja siihen liittyvistä aineiston hankinta- ja analysointimenetelmistä sekä tutkimuskyselyssä saaduista tuloksista. Luvussa 8 teen yhteenvedon saaduista tuloksista ja pohdin niitä aiemman tutkimustiedon valossa. Viimeinen luku 9 ottaa kantaa opinnäytetyöhön liittyviin eettisiin kysymyksiin.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KUVAUS TIEDONHANKINNASTA

Kanasen (2015, 32) mukaan tutkimuksen tekijän tulee tutustua alaa koskevaan aiempaan tutkimukseen ja teorioihin, jotta syntyisi käsitys siitä, kuinka ilmiötä voidaan tutkia, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään ja erityisesti mitä ei tiedetä. Puuttuvan tiedon hahmottaminen on olennaista, sillä Ronkainen ym. (2013, 34) kirjoittavat, että tutkimuksen tulisi lisätä tietoa ilmiöstä eli ei ”tutkita vain tutkimisen vuoksi”. Määrällisessä tutkimuksessa ilmiön teoreettisen pohjan tunteminen on Kanasen (2015, 202) mukaan tärkeätä, jotta ilmiöstä osattaisiin kysyä sitä kuvaavin kysymyksiin. Tässä opinnäytetyössä keskeisimmät teoreettiset käsitteet ovat ammatillinen koulutus sekä erityinen tuki. Ammatillisen koulutuksen ymmärrän olevan erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa osaamisen hankkimista. Erityisen tuen taas ymmärrän

suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi, jossa kohtaavat tuen tarpeet ja niihin vastaavat tukitoimet.

Vaikka erityisten opetusjärjestelyiden järjestäminen onkin ollut lakiin kirjattuna jo yli 20 vuotta, suurin osa löytämistäni ammatillista koulutusta ja erityistä tukea käsittelevistä tutkimuksista koski vaativan erityisen tuen opiskelijoita. Nämä opiskelijat eivät kuitenkaan olleet minun kohderyhmääni, sillä heidän opintojensa järjestämisestä vastaavat siihen erityisluvan saaneet oppilaitokset, jollainen toimeksiantajani ei ollut. Löysin jonkin verran tutkimuksia, jotka käsitelivät erityistä tukea opiskelijan näkökulmasta, mutta ne kohdistuivat lähinnä aikuisopiskelijoihin ja tutkittavaa ilmiötä oli lähestytty hieman erilaisesta näkökulmasta kuin tässä opinnäytetyössä. Edellä mainittu voi ehkä liittyä johdannossa mainitsemaani käsitteiden muutokseen ja erityisen tuen kohderyhmän laajenemiseen vasta viime vuosina. Myöskään kansainvälistä tutkimustietoa aiheesta en löytänyt kovin runsaasti, mihin voi olla syynä joko heikot tiedonhankkimistaitoni ja ehkä osaltaan myös eri maiden erilaiset koulutusjärjestelmät ja -kulttuurit.

Olen kuvannut keskeisimmät valitsemani aiheeseen liittyvät tutkimuslähteet tiivistetysti taulukkoon 6 (ks. liite 1). Näistä Gomanin ym. (2021) tuottama arviointi ei ole virallisesti vertaisarvioitu tieteellinen tutkimus, mutta koska sen sisältö lisäsi tietoa opinnäytetyöni aiheesta ja sen toteutus- ja raportointitapa noudattivat tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä, valitsin sen tutkimuslähteeksi. Käytin myös muita aiheeseen liittyviä tutkimuksia niiltä osin, kuin ne koskettivat omaa tutkimuksen kohdettani. Näiden lisäksi olen käyttänyt tietolähteinä eri koulutuksen järjestäjien ja viranomaisten internetsivuja ja julkaisuja sekä aiheeseen liittyviä ammatillisia internetsivustoja, lainsäädäntöä ja ammattikirkallisuutta.

Tiedonhankinnassa käytin Finlex-palvelua, Ebsco-, Science direct- sekä Finna.fi -tietokantoja, joiden lisäksi hain tietoa Googalla, Google Scholarilla ja kirjaston omalla Kaakkuri-haulla. Käyttämiäni hakutermejä olivat: *erityinen tuki, ammatillinen koulutus, ammattikoulu, erityispedagogiikka, erityisopetus, oppimisvaikeudet, vocational education, special needs, special support, VET*. Tietokantahauissa rajasin hakuni koskemaan viimeisen kymmenen vuoden aikana tehtyjä väitöskirjoja, vertaisarvioituja artikkeleita, tutkimusjulkaisuja sekä

e-kirjoja. Hakutuloksista valitsin lähempään tarkasteluun n. 30 julkaisua, joista varsinaisiksi tutkimuslähteiksi valikoitui taulukossa 6 (ks. liite 1) esitellyt viisi lähdettä. Joitakin lähteitä poimin myös käyttämäni kirjallisuuden lähdeluette-loista.

3 AMMATILLINEN KOULUTUS

3.1 Ammatillisen koulutuksen säädösperusta ja koulutuksen järjestäminen

Ammatillinen koulutus on lakiin perustuvaa toimintaa, jonka sisällöistä ja järjestämisestä säädetään laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) sekä valtioneuvoston asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta (5.10.2017/673). OPH:n (2023) mukaan ammatillista koulutusta järjestetään monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä painottaen puuttuvan osaamisen hankkimista ja huomioiden opiskelijoiden yksilölliset oppimistarpeet. Lisäksi ammatillista koulutusta kehitetään yhdessä työelämän kanssa ja sen tarkoituksena on vastata työelämästä nouseviin osaamistarpeisiin niin suuresti työllistävillä aloilla kuin pienissä erikoisosaamista vaativissa tehtävissä (OPH 2023). Tervasmäki ja Tomperi (2018) kirjoittavat artikkelissaan Suomen koulutuspolitiikan tilasta ja siinä aiempina vuosina tapahtuneista muutoksista. Ammatillisen koulutuksen kohdalta he (2018, 168) tuovat esiin sen, kuinka koulutus on muuttunut reformin myötä aiempaa työelämäpainotteisemmaksi ja opiskelijan itseohjautuvuutta vaativaksi, joka osaltaan voi luoda haasteita opiskelijalle, jolla on erityisen tuen tarpeita. Myös opiskelijaryhmät ovat aiempaa heterogeenisempiä ja rahoitusjärjestelmän muutokset ovat pakottaneet oppilaitoksia henkilöstörakenteen ja opetusjärjestelyjen muutoksiin (Tervasmäki & Tomperi 2018, 169).

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on tuottaa ammatillista osaamista, edistää yrittäjyyttä ja työllisyyttä, antaa valmiuksia työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon sekä elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun huomioiden yksilön ja yhteiskunnan tarpeet (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2. §). Edellä mainitun lisäksi ko. lain 2. §:ssä määritellään, että ammatillisella koulutuksella on myös yleissivistävä tavoite, jolla edistetään opiskelijoiden kehittymistä yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi ja lisäksi koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille ne tiedot ja taidot, joiden avulla he pystyvät kehittymään myös jatkossa sekä kehittämään omaa persoonallisuuttaan. Ammatillisessa koulutuksessa

tutkinnon suorittaminen ei ole sidottu aikaan, vaan se suunnitellaan osaamis-
perusteisesti (OKM 2017). Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijalle laaditaan
henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jonka perusteella voidaan
arvioida, millaista osaamista opiskelijalla jo on ja mitä hänen täytyy vielä op-
pia, jotta hän voi saavuttaa tutkinnon perusteissa määritellyn ammatillisen
osaamisen (OPH 2023). Kun opiskelijalla katsotaan olevan tutkinnon perus-
teissa määritelty osaaminen, hän osoittaa ammattitaitonsa *näytössä*, joka to-
teutetaan työpaikalla, aidossa työelämän tilanteessa (Laki ammatillisesta kou-
lutuksesta, 52. §).

Ammatillista koulutusta järjestetään kymmenellä eri koulutusalaalla (Vipunen
2023a) ja erilaisia ammatillisia tutkintoja on noin 160 (OPH 2023; OKM s.a.;
OKM 2017). Suurimmat opiskelijamäärät valtakunnallisesti ovat 43:ssa eri pe-
rustutkinnossa, joista suosituin on ollut vuonna 2022 sosiaali- ja terveysalan
perustutkinto (OPH 2023). Ammatilliseen koulutukseen voi hakea ympäri vuo-
den toteutettavan jatkuvan haun kautta tai keväisin järjestettävässä yhteis-
haussa, joka on kohdennettu peruskoulusta tai valmentavista koulutuksista tu-
leville (OPH 2023). Ammatillisen perustutkintokoulutuksen opiskelijoiden suku-
puolijakauma on melko tasainen miesten ja naisten kesken, miesten ollessa
kuitenkin hienoisena enemmistönä. Ikäjakaumaa tarkasteltaessa nähdään,
että noin kaksi kolmannesta koko tutkintoa suorittavista on alle 24-vuotiaita.
(Vipunen 2023a.)

Tämän opinnäytetyön työelämäkumppanina toimineen koulutuksenjärjestäjän
uudet opiskelijat olivat vuonna 2023 käyttäneet hakuväylänä melko tasapuoli-
sesti yhteishakua ja jatkuvaa hakua, kuitenkin niin, että jatkuvan haun kautta
valittuja opiskelijoita oli hieman enemmän (Vipunen 2023a; Vipunen 2023b).
Vipusen (2023a) tietojen mukaan myös työelämäkumppanin opiskelijoiden
keskuudessa sosiaali- ja terveysalan perustutkinto oli ollut opiskelijamääräl-
tään suurin, minkä lisäksi opiskelijoiden ikä- ja sukupuolijakaumat noudattivat
valtakunnallista linjaa.

Ammatillisessa koulutuksessa suoritettujen tutkintojen laajuus ilmoitetaan
osaamispisteinä (OKM s.a.). Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180
osaamispistettä sisältäen 145 osaamispistettä ammatillisia tutkinnon osia ja
35 osaamispistettä yhteisiä tutkinnon osia (OKM s.a.; Laki ammatillisesta

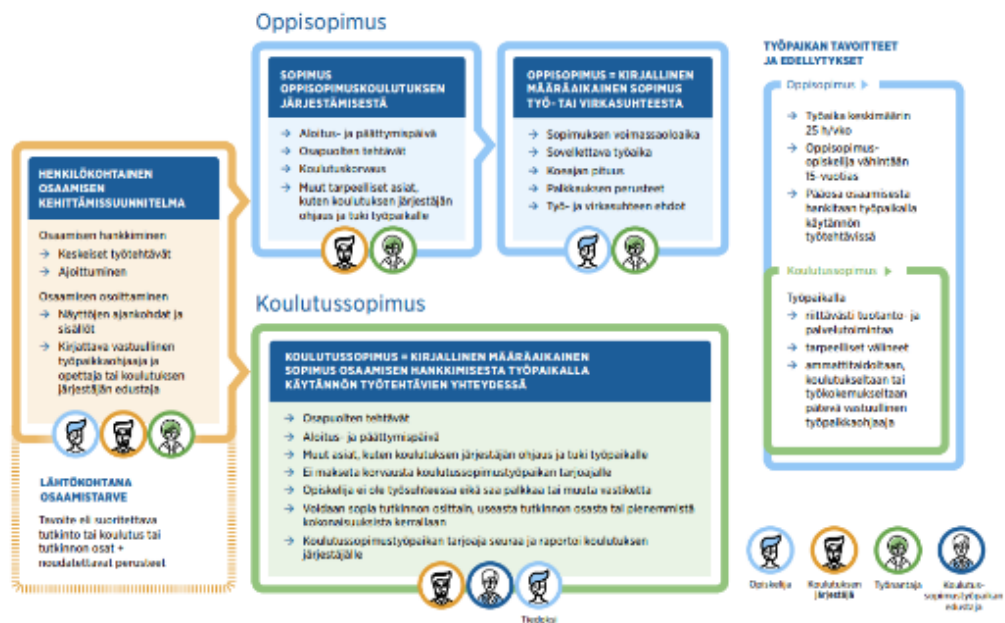
koulutuksesta 10. §). Jokaista osaamispiirittä kohden opiskelijalla on oikeus saada 12 tuntia opetusta tai ohjausta (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 10. a §). Perustutkinnon tarkoituksena on antaa opiskelijalle laaja-alaiset perusvalmiudet alalla toimimiseen, jonka lisäksi opiskelijan on mahdollista saada erikoistuneempaa osaamista vähintään yhdestä työelämässä tarvittavasta osaamisalueesta (OKM s.a.). Tässä opinnäytetyössä kerätty aineisto koostui nimenomaan ammatillista perustutkintoa opiskelevien opiskelijoiden vastauksista. Ammatillisessa koulutuksessa on mahdollista suorittaa perustutkinnon lisäksi myös ammattitutkintoja sekä erikoisammattitutkintoja. Ammattitutkinnossa tai erikoisammattitutkinnossa osoitetaan perustutkintoa syvällisempää ammattitaitoa, joka vastaa johonkin tiettyyn tarpeeseen työelämässä (OKM s.a.). Ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon suorittajat ovatkin useimmiten jo työelämässä ja syventävät tai laajentavat omiin työtehtäviinsä liittyvää osaamistaan.

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 61. §:ssä määritellään, että opiskelijalla on oikeus saada tarvitsemaansa opetusta ja ohjausta eri oppimisympäristöissä, jotta voidaan varmistaa koulutuksen tai tutkinnon perusteiden mukainen ammattitaito ja osaaminen. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelija voi hankkia tarvitsemansa osaamisen työelämässä sekä koulutuksen järjestäjän oppimisympäristöissä kuten oppilaitoksessa ja erilaisissa verkko-oppimisympäristöissä. Tilastopalvelu Vipusen (2023c) mukaan opiskelijoiden osaamisen hankkiminen on esimerkiksi vuonna 2022 opintonsa aloittaneiden osalta painottunut koulutuksen järjestäjän oppimisympäristöihin, ja työelämä on toiminut ikään kuin täydentävänä osaamisen hankkimisväylänä. Friskin ym. (2023, 6) artikkelissa tuodaan kuitenkin esiin se, että työelämäjaksoit ovat olleet jatkuvassa kasvussa vuoden 2018 jälkeen. Työelämäjaksojen lisääntyminen luo painetta myös työelämän ohjausosaamisen kehittämiseen, sillä Airila ym. (2019) kertovat artikkelissaan siitä, kuinka työpaikkojen ohjausosaaminen ei välttämättä ole koulutusjärjestelmän vaatimalla tasolla. Tämä on sikäläkin huomionarvoista, että Niittylahden ym. (2019, 18) mukaan työelämäjaksojen kokemukset voivat olla hyvinkin merkityksellisiä opiskelijan näkökulmasta.

3.2 Työelämässä tapahtuva oppiminen

Työelämässä tapahtuva oppiminen voidaan järjestää joko oppisopimus- tai koulutussopimus pohjaisesti (OKM s.a.; OPH 2023). Oppisopimuksen ja koulutussopimuksen keskeisin ero lienee se, että oppisopimuksen ajalla opiskelija on palkallisessa työsuhteessa työpaikkaan, jossa hän osaamisensa hankkii, ja myös työnantajalla on oikeus saada koulutuskorvaus opiskelijan oppisopimusajalta (OKM s.a.; OPH 2023). Työelämässä tapahtuvasta oppimisesta on tehtävä kirjallinen sopimus, josta tulee ilmetä tutkinto, tutkinnon osa tai tutkinnon osaa pienempi osa-alue, jonka osaaminen työelämässä hankitaan. Sopimusta tehtäessä on huomioitava opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), sillä työelämässä tapahtuvan oppimisen on tuettava HOKSiin kirjattuja tavoitteita. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 70.–71. §; OKM s.a.; OPH 2023; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 16.–18. §.) Kuvassa 1 on vielä havainnollistettuna keskeisimmät erot ja yhtäläisyydet oppisopimuksen ja koulutussopimuksen välillä.

OPPISOPIMUKSEN JA KOULUTUSSOPIMUKSEN TOIMINTAMALLIT



Kuva 1. Oppisopimuksen ja koulutussopimuksen toimintamallit (OKM s.a.)

Kuten kuvassa 1 esitetään, ei mikä tahansa työpaikka sovellu osaamisen hankkimiseen, vaan työpaikan henkilöstön ja toiminnan täytyy mahdollistaa

opiskelijalle riittävän monipuoliset työtehtävät sekä oppimisen ohjaus. Työpäikällä tapahtuva oppiminen täytyy suunnitella opiskelijan oppimis- ja ohjaus-tarve huomioiden ja suunnitelmasta täytyy ilmetä keskeiset työtehtävät, joilla osaaminen hankitaan ja tiedot ammattiosaamisen näytöistä, joissa osaaminen todennetaan (OPH 2023). Björk-Åmanin ym. (2021, 100) mukaan muissakin Pohjoismaissa työelämässä tapahtuva oppiminen kuuluu osaksi ammatillista koulutusta, tosin sen määrä vaihtelee maittain ja esimerkiksi Tanskassa oppi-sopimus on ainoa väylä ammatillisen tutkinnon suorittamiseen.

3.3 Oppilaitoksessa tapahtuva oppiminen

Työelämän lisäksi opiskelija voi hankkia tarvitsemaansa osaamista myös oppi-laitoksessa ja sen omissa oppimisympäristöissä. Ammatillisen koulutuksen re-formi on tuonut mukanaan sen, että koulutuksen järjestäjät panostavat aiem-paa enemmän oppilaitosympäristöjen sijaan työelämässä ja verkossa tapahtu-vaan osaamisen hankkimiseen (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021, 20), vaikka aiemmin mainittu Vipusesta (2023c) löytyvä tilastotieto puhuukin oppi-laitoksessa tapahtuvan osaamisen hankkimisen puolesta. Raudasoja ja Rinne (2018, 59) kirjoittavat siitä, kuinka ammatillisen koulutuksen reformi on osal-taan ollut vaikuttamassa oppilaitosten toimintaympäristön muutokseen ja eri-tyisesti siihen, että opetustilojen käyttöä on pyritty tehostamaan sekä moni-puolistamaan.

Koulutuksen järjestäjällä voi olla toimintaa laajalla alueella ja monessa eri toi-mipisteessä. Toimipisteiden oppimisympäristöt on usein suunniteltu niissä toi-mivien koulutusalojen vaatimusten mukaisiksi, kuten esimerkiksi Tredussa (Tredu 2023), Riveriassa (Riveria 2023) sekä Osaossa (Osao 2023). Oppilai-toksessa oppimisympäristönä voi toimia esimerkiksi harjoitusambulanssi, hy-vinvointiauto, opetusravintola, lemmikkieläinhoitola, kaupunkipuisto, oppilai-toksen omat opetusmetsät tai talotyömaat (Esedu 2021). Raudasoja ja Rinne (2018, 59) muistuttavat siitä, että nämä oppilaitosten työelämää mukailevat opetustilat toimivat myös usein työelämän kaltaisina oppimispaikkoina tuot-taen palveluita ulkopuolisille asiakkaille. Teknologiaa hyödyntämällä voidaan oppilaitoksen tiloissa simuloida aitoja työelämän tilanteita ja kohdistaa ope-tusta suuremmille ryhmille, minkä lisäksi oppimisympäristöjä voidaan suunni-tella työelämä- ja työyhteisötaitoja kehittäviksi kokonaisuuksiksi (Sampo s.a.).

3.4 Verkko-oppiminen

Verkko-oppimisympäristöjen käyttö alkaa olla arkipäivää ammatillisessa koulutuksessa. Vainio (2018, 20–43) on listannut raporttiinsa Suomessa käytettyjä verkko-oppimisympäristöjä, joihin kuuluvat mm. ItsLearning, Claned, Moodle ja Peda.net. Huhtanen (2019) esittelee erilaisia tapoja hyödyntää verkko-oppimisympäristöä opetuksessa. Huhtasen (2019, 12–15) mukaan se voi toimia itsenäisesti suoritettavana verkkokurssina, käänteisen oppimisen metodia hyödyntäen lähiopetuksen tukena sekä vuorovaikutteisena verkkoseminaarina, jolloin kurssilla vuorottelevat videovälitteiset luennot ja niiden välillä itsenäisesti suoritettavat tehtävät. Verkko-oppimisympäristöjen lisäksi oppilaitoksissa käytetään opetuksen ja ohjauksen tukena usein myös muita digitaalisia sovelluksia, kuten opiskelijahallintajärjestelmää, sosiaalisen median alustoja sekä erilaisia pilvipalveluita (Koramo ym. 2018,17; Ruhalahti & Kentta 2017, 13–14).

Erilaiset oppimisalustat ovat nykyisin siis jo paljon muutakin kuin Suomisen ja Hakanurmen (2013, luku 1: Verkkoympäristö tutuksi) mainitsemia ”materiaalipankkeja”. Ne antavat sekä opiskelijalle että opettajalle hyödyllistä tietoa opintojen edistymisestä ja näin ollen voivat auttaa ylläpitämään oppimismotivaatiota (Koramo ym. 2018, 40; Vainio 2018, 10). Ajattelen, että verkko-oppimisympäristöt voivat vahvistaa reformin mukaisen, henkilökohtaisen oppimispolun toteutumista ammatillisessa koulutuksessa, sillä sekä Koramon ym. (2018,40) ja Vainion (2018, 6) raporteissa että OKM:n (2019) artikkelissa nousee esiin, kuinka verkko-oppimisympäristöt mahdollistavat yksilöllisen ja opiskelijälähtöisen etenemisen opinnoissa.

4 ERITYINEN TUKI

4.1 Erityisen tuen toteuttaminen

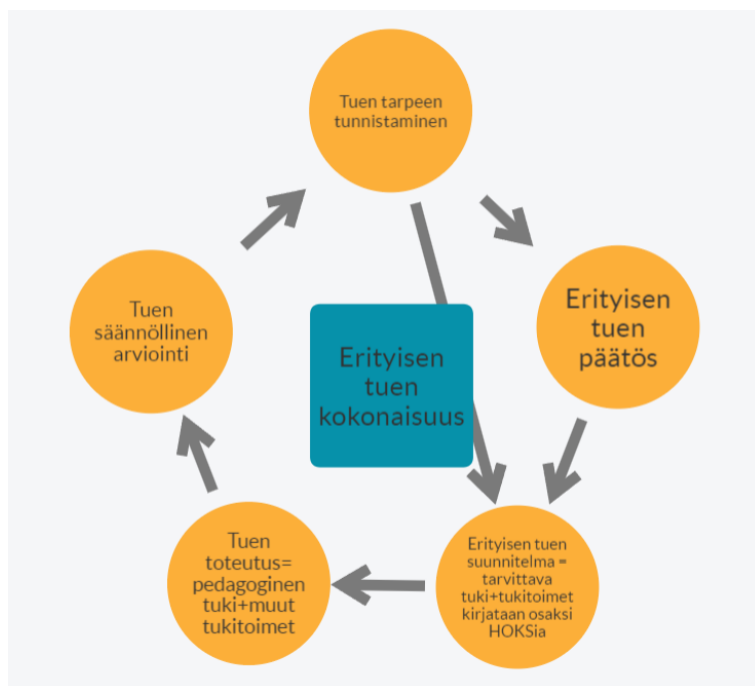
Ammatillisesta koulutuksesta säädetyn lain 64. §:ssä määritellään, että erityinen tuki on suunnitelmallista pedagogista tukea ja tarvittavia opetus- ja opiskelijajärjestelyitä opiskelijan henkilökohtaiset valmiudet huomioiden ja se tulee suunnitella osana opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa eli HOKSia (OKM s.a.; OPH 2018, 2; OPH 2023). OPH:n (2018, 1)

mukaan erityistä tukea tulisi toteuttaa moniammatillisesti ja pyrkiä tuen avulla vahvistamaan erilaisten opiskelijoiden yhteiskunnallista osallisuutta. Gomanin ym. (2021, 90) arvioinnista voidaan huomata, että näin pyritään myös käytännössä toimimaan eli erityisen tuen suunnitelma kirjataan opiskelijan HOKSiin, minkä lisäksi se laaditaan useimmiten monialaisesti ja opiskelijaa osallistaen. Erityinen tuki voidaan mielestäni nähdä yhteiskunnallista osallisuutta vahvistavana tekijänä, sillä mm. Kuronen (2010, 322) kertoo siitä, että erityisvaikeuksia kohtaavat nuoret voivat joutua syrjään yhteiskunnassa, jos he eivät saa tarvitsemaansa tukea opinnoissaan ja työelämään siirtymisessä. Valtakunnallisesti erityisen tuen piirissä oli vuonna 2023 ollut noin 15 % kaikista ammatillisesta perustutkintoa opiskelevista opiskelijoista eli hieman yli 20 000 opiskelijaa (Vipunen 2023a).

Erityisen tuen tarpeen arvioi ja tarvittavat tukitoimet suunnittelee erityisen tuen asiantuntija yhdessä opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan huoltajan kanssa, mutta tärkeää on kaikkien opiskelijan kanssa toimivien hyvä yhteistyö erityisen tuen toteuttamisessa (OPH 2018, 3). Gomanin ym. (2021, 68, 75–76) mukaan oppilaitosten henkilöstö kokee erityiseen tukeen liittyvän osaamisensa olevan pääosin hyvällä tasolla etenkin oppilaitosympäristössä tapahtuvassa opetuksessa ja ohjauksessa, ja erityisen tuen tarpeita pyritäänkin selvittämään niin opintojen alkuvaiheessa kuin myös opintojen kuluessa. Goman ym. (2021, 78–80) huomauttavat kuitenkin, että tuen tarpeiden tunnistaminen koetaan vahvemaksi perustutkintokoulutuksissa ja yhteishaun kautta tulleilla kuin ammatti- tai erikoisammattitutkinnoissa ja jatkuvan haun kautta tulleilla, mikä mielestäni voi johtua näiden erilaisista opiskelijaprofiileista. Vaikka opiskelijat olivatkin melko tyytyväisiä saamaansa tukeen, oli osa sitä mieltä, että kaikki opettajat eivät tunnista erityisen tuen tarvetta ja lisäksi he kokivat, että tuen tarvetta ei ollut tunnistettu oikea-aikaisesti (Goman ym. 2021, 127).

Ammatillisesta koulutuksesta säädetyn lain 64. §:n mukaan erityisellä tuella pyritään varmistamaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen ammattitaidon saavuttaminen sekä edistämään opiskelijan kokonaiskuntoutusta. Suomessa erityisen tuen saaminen ei ole sidottu lääketieteelliseen tai psykologiseen arvioon, kuten muissa Pohjoismaissa (Björk-Åman ym. 2021, 106), mutta tuen tarpeen arvioinnissa ja tukitoimien suunnittelussa olisi hyvä tutustua opiskelijan aiemmin saamaan tukeen sekä teettää opiskelijalla tuen

tarvetta kartoittavia testejä tai seuloja (OPH 2018, 1; Sandberg 2021, osa 1). Kuvassa 2 on esitetty erityisen tuen toteutumisen kokonaisuus mukaillen OPH:n (2018, 1) kuvaamaa erityisen tuen prosessia.



Kuva 2. (Mukaillen, OPH 2018) Erityisen tuen kokonaisuus

Erityisen tuen toteutuminen vaatii siis sitä, että tuen tarve tunnistetaan, suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Arvioinnin perusteella prosessi alkaa jälleen alusta tai voidaan myös päätyä erityisen tuen päätöksen purkamiseen (kuva 2). Gomanin ym. (2021, 96) saamissa vastauksissa tuen säännöllinen arviointi nähdään tärkeänä, sillä se saattaisi osaltaan lisätä tuen oikea-aikaisuutta ja vaikuttavuutta. Gomanin ym. (2021, 104–105) raportista käy lisäksi ilmi, että sekä koulutuksen järjestäjät että oppilaitosten henkilöstö arvioivat tuen toteutuvan oppilaitosympäristössä paremmin kuin työelämässä ja etäopinnoissa. Samansuuntaiseen tulokseen oli päätenyt Selkivuori (2015, 129) jo vuosia aiemmin, sillä hänen haastattelemansa opiskelijat kertoivat olevansa tyytyväisiä oppilaitoksessa tarjottuun tukeen, mutta työelämäjaksoilla tukea ei ollut saatu.

4.2 Tuen tarvetta aiheuttavat tekijät

Edellisessä luvussa olen kertonut, että erityinen tuki perustuu opiskelijalla havaittuun tuen tarpeeseen. Laissa ammatillisesta koulutuksesta (64. §) sanotaan, että opiskelijan erityisen tuen tarve voi liittyä hänellä olevaan

oppimisvaikeuteen, vammaan, sairauteen tai muuhun syyhyn, jonka takia hän tarvitsee säännöllistä tukea opintojensa suorittamiseen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2022) taas määrittelee, että erityisen tuen tarve voi liittyä opiskelijalla oleviin fyysisiin, psyykkisiin tai sosiaalisiin haasteisiin unohtamatta perheen sosioekonomisen taustan mahdollista vaikutusta opiskelijan tuen tarpeeseen. Seuraavassa kerron, millaisia tuen tarpeita tutkimuksissa on havaittu ja mitä nämä tarkoittavat sekä teoriassa että käytännössä. Olen nimenyt osan tuen tarpeista diagnostisin termein (esim. oppimisvaikeudet) lähinnä siksi, että noudattaisin tutkimuskirjallisuudessa käytettyjä termejä. Olen kuitenkin pyrkinyt avaamaan myös sitä, kuinka ne opiskeluun vaikuttavat, sillä diagnoosi ei ole meidän koulutusjärjestelmässämme varsinaisesti syy tuen tarpeelle vaan sen aiheuttama oppimisen haaste.

Räty (2016, 71,129) sekä Selkivuori (2015, 79) kertovat, että tarve erityiseen tukeen voi johtua haasteista elämänhallinnassa, oppimisvaikeuksista, terveydellisistä syistä ja joskus myös puutteellisista kieli- tai opiskelutaidoista. Björk-Åman ym. (2021, 102) tuovat katsauksessaan esiin sen, että Tanskassa oppimisen tuen tarve on kasvanut viime vuosina johtuen pääasiassa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisääntymisestä, kun taas Sveitsin ammatillista koulutusta tutkineet Scharnhorst & Kammermann (2020, 648) nostavat esiin oppimisvaikeudet tai sosiokulttuurisen taustan syinä tuen tarpeelle. Gomanin ym. (2021, 126) haastattelemat opiskelijat eivät erikseen kertoneet nimenomaisia syitä tuen tarpeelleen, mutta kuvasivat haasteita, joita ovat opiskelussaan kohdanneet. Edellä mainitut haasteet liittyivät suurelta osin opintojen teoreettiseen puoleen eli tehtäviin, joissa tarvitse kirjoittaa, lukea tai laskea, tosin myös haasteet keskittymisessä, psyykkisessä hyvinvoinnissa ja opintoihin motivoitumisessa nousivat esille (Goman ym. 2021, 126).

Oppimisvaikeuksia ja niihin liittyviä tekijöitä ovat toimittamissaan teoksissa käsitelleet mm. Lyytinen ym. (2005) ja Ahonen ym. (2019), joiden lisäksi Sandberg (2021) on sivunnut aihetta omassa teoksessaan. Oppimisvaikeutta määriteltäessä Sandberg (2021, osa 6) erottelee toisistaan erityiset oppimisen vaikeudet (esim. luki- ja matemaattiset vaikeudet) ja kehitykselliset oppimiseen liittyvät vaikeudet (esim. tarkkaavuuden vaikeudet). Sandbergin tulkinta noudattelee Ahosen ym. (2019, 27) esittelemää vuoden 1988 listausta, jossa kommunikaatiossa, lukemisessa, kirjoittamisessa ja matemaattisessa

ongelmanratkaisussa esiintyvät haasteet nähdään oppimisvaikeuksina ja esimerkiksi tarkkaavuuden haastetta ei lueta oppimisvaikeudeksi, enemmänkin oppimista vaikeuttavaksi tekijäksi. Lyytinen ja Ahonen (2005, 40) sen sijaan niputtavat oppimisen erityisvaikeuksiin kaikki edellä mainitut, ehkäpä yhteisen neurokognitiivisen taustan takia.

Kaikki kirjoittajat tunnustavat, että erilaiset oppimisvaikeudet ovat useimmiten taustaltaan neurologisia eli ne johtuvat aivojen poikkeavasta kehityksestä ja toiminnasta, minkä lisäksi niissä esiintyy päällekkäisyyttä eli esimerkiksi hidas kielen kehitys voi ennakoida haasteita lukemaan oppimisessa tai samalla oppijalla voi olla haasteita sekä lukemisessa että matemaattisessa ongelmanratkaisussa (Ahonen ym. 2019, 33; Lyytinen 2005, 10–11; Sandberg 2021, osa 6). Neurologisen taustansa vuoksi oppimisen vaikeudet voivat säilyä läpi elämän ja mikäli niihin ei ole ajoissa saatu tukea, voi niillä olla ikäviäkin kerrannaisvaikutuksia mm. opiskelumotivaatioon, elämänhallintaan tai jopa syrjäytymiskehitykseen liittyen (Ahonen ym. 2019, 24; Lyytinen 2005, 10; Sandberg 2021, osa 6). Toisaalta on siis hyödyllistä, jos oppimisvaikeus pystyttäisiin tunnistamaan mahdollisimman varhain, mutta kuten Ahonen ym. (2019, 28) kirjoittavat, täytyy olla ensin varma, että muut oppimisen edellytykset ovat kohdallaan, ja vasta jos harjoittelun jälkeenkin osaaminen jää alle ikätason, voidaan puhua oppimisvaikeudesta.

Oppimisvaikeuksien vaikutus opiskeluun voidaan havaita myös alan aiemmasta tutkimuksesta. Sekä Selkivuoren (2015, 82), Rädyn (2016, 79) että Gomanin ym. (2021, 126) tutkimuksissa nousevat esiin lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan liittyvät oppimisen vaikeudet, kun tarkastellaan syitä erityisen tuen tarjoamiseen. Rädyn (2016, 57) mukaan erityisen tuen tarve korostuu esimerkiksi sote-alan tutkinnoissa, joissa akateemisilla taidoilla on suuri painoarvo eli tutkinnon suorittaminen vaatii kirjallisen materiaalin omaksumista ja tuottamista sekä sujuvaa laskutaitoa. Oman haasteensa opiskeluun voivat tuoda digitaaliset oppimateriaalit, sillä Häkkisen ym. (2019, 210) mukaan on viitteitä siitä, että lyhyiden tekstien omaksumisessa ei ole eroa lue taanko teksti paperista vai sähköisestä materiaalista, mutta pitkissä teksteissä on havaittu tekstin ymmärtämisen olevan helpompaa, kun käytetään fyysisiä oppimateriaaleja.

Rädyn (2016, 77) haastattelemat ammattilaiset arvioivat, että jopa yli viidenneksellä heidän opiskelijoistaan on lukivaikeutta, mutta toisaalta se tunnustetaan hyvin ja opiskelijan on mahdollista suoriutua opinnoistaan tasavertaisesti muiden kanssa. Myös Gomanin ym. (2021, 84) mukaan lukivaikeuden tunnistaminen on paremmalla tasolla kuin muiden tuen tarpeiden. Selkivuori (2015, 84) nostaa esiin vuonna 2012 valmistuneen PIAAC-tutkimuksen, jonka mukaan hieman yli kymmenellä prosentilla työikäisistä (16–65-vuotiaista) suomalaisista oli tuolloin suuria puutteita sekä lukutaidossa että matemaattisissa perustaidoissa. Ajattelen, että näin jatkuvan oppimisen aikakautena tämä saattaa näkyä lisääntyvänä tuen tarpeena ammatillisessa koulutuksessa. Selkivuori (2015, 99–102), Rätty (2016, 79–80) sekä Björk-Åman ym. (2021, 113) kuvaavat sitä, kuinka oppimisvaikeudet voivat hidastaa ja hankaloittaa opiskelua ja ilman tarvittavaa tukea jopa johtaa opintojen toistuvaan keskeyttämiseen oppijan tuntiessa huonommuutta oman osaamattomuutensa vuoksi.

Goman ym. (2021, 126), Rätty (2016, 78) sekä Selkivuori (2015, 102) kertovat siitä, kuinka keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet sekä opintoihin motivoitumattomuus nousevat esiin sekä opiskelijoiden että henkilöstön kertomuksissa tuen tarpeista. Sandberg (2021, osa 2) huomauttaakin, että motivaatio ja tarkkaavuus kulkevat ikään kuin käsi kädessä eli jos opiskeltava sisältö on opiskelijaa kiinnostavaa, on opiskeluun keskittyminen yleensä helpompaa, jolloin oppiminen mahdollistuu ja oppimisen myötä myös opiskelumotivaatio voi olla helpompi säilyttää. Tarkkaavuuden kohdalla on myös muistettava, että nuorilla aivojen etuotsalohkojen kehityksen keskeneräisyys voi vaikuttaa tarkkaavuuden säätelyyn, kun taas aikuiset pystyvät usein kohdistamaan tarkkaavuutensa tehokkaammin opiskeltavaan asiaan, vaikka se ei äärimmäisen kiinnostavaa olisikaan (Sandberg 2021, osa 2).

Opintoihin motivoitumattomuus voi johtua monesta aiemmin mainitusta tekijästä, sillä kun syystä tai toisesta opiskelu on haastavaa, voi suoritusten tasokin vähitellen laskea. Tästä taas voi seurata huonommuuden ja osaamattomuuden tunnetta, joka osaltaan alkaa laskea myös opiskelumotivaatiota. Tällaista noidankehää kuvaa mm. Selkivuori (2015, 101). Aro ja Nurmi (2019, 129–131) esittävät eri motivaatioteorioita yhdistellen, että motivaation syntyminen ja ylläpitäminen vaatisikin eräänlaisen positiivisen kehän muodostumista. Tällä he tarkoittavat sitä, että oppija ennakoi omaa osaamistaan eli puntaroi

kannattaako johonkin tehtävää ryhtyä tai pystyykö hän siihen, ja tämän ennakkoinnin pohjana oppija käyttää aiempia kokemuksiaan vastaavissa tilanteissa toimimisesta, niistä saamaansa palautetta ja omaa tulkintaansa palautteen merkityksellisyydestä (Aro & Nurmi 2019, 129–131).

Yksi oppimista ja opiskelua haastava tekijä voivat olla hahmottamisen vaikeudet, jotka Rädyn (2016, 78–80) haastattelemien opettajien mukaan voivat tulla esiin mm. matematiikan tehtävissä tai työpiirustusten tulkinnassa. Hahmottamisen vaikeudet liittyvät oppimisvaikeuksien tapaan aivojen poikkeavaan tietojenkäsittelyyn, jossa aistien tuottamaa tietoa tulkitaan aivoissa virheellisesti (Sandberg 2021, osa 5; Räsänen ym. 2019, 374). Toisaalta hahmottaminen vaatii aiemman tiedon yhdistämistä aistihavaintoihin ja keskittymistä olennaiseen, joten tiedolliset puutteet tai jo aiemmin mainitut tarkkaavuuden vaikeudet voivat osaltaan vaikeuttaa hahmottamista (Räsänen ym. 2019, 375, 378). Hahmottamisen vaikeudet voivat näkyä arjessa monella tavalla, jolloin esimerkiksi kirjaimet menevät väärin päin tai on vaikea saada vasaraa osumaan naulankantaan, mutta lisäksi hahmottaminen voi liittyä myös vaikeuteen käsittää ”näkymätöntä” eli esimerkiksi mille joku kappale näyttää käännettynä, miten täytyy liikkua päästäkseen paikasta a paikkaan b tai kuinka pitkä aika tämän välimatkan kulkemiseen täytyisi varata (Sandberg 2021, osa 5; Räsänen ym. 2019, 378–379). Sandbergiin (2021, osa 5) viitaten voisinkin väittää, että hahmottamisen vaikeudet voivat vaikuttaa moninaisesti niin oppimiseen kuin oppimisympäristöissä toimimiseen ja jopa opintojen suunnitteluun.

Muut tuen tarvetta aiheuttavat syyt voivat liittyä oppimisvaikeuksiin, mutta toisaalta esiintyä myös ilman niitä. Yhtenä tuen tarvetta aiheuttavana tekijänä nousee opetuskielen heikko osaaminen, joka koskettaa kuitenkin ehkä enemmän aikuisia ja vasta perusopetuksen loppuvaiheessa maahan muuttaneita nuoria (Scharnhorst & Kammermann 2020, 648; Goman ym. 2021, 85; Rätty 2016, 78–79; Rätty 2023, 142). Heikko kielitaito voi vaikeuttaa opintoja monella tavalla, sillä sen vuoksi saattaa olla hankalaa suoriutua tutkintoon kuuluvista teoriaopinnoista, minkä lisäksi koko tutkintojärjestelmän ymmärtäminen voi olla haasteellista, kuten Rätty (2023, 142) artikkelissaan tuo esille.

Myös puutteet opiskelutaidoissa eli esim. ajankäytössä, tietoteknisissä taidoissa tai tiedonhankkimistaidoissa voivat haastaa opiskeluiden sujumista

(Räty 2016, 81; Räty 2023, 143; Selkivuori 2015, 83). Omasta kokemuksestani voin sanoa, että tämän voi ajoittain huomata nuorten kohdalla sekä niillä aikuisilla, joilla aiemmista opinnoista on jo vierähtänyt aikaa. Mielestäni tämä johtuneee siitä, että ammatillisen koulutuksen opiskelutapa eroaa melko paljon perusopetuksesta ja menneiden vuosien ammatillisesta opetuksestaakin vaatien opiskelijalta paljon omien opintojensa suunnittelua ja itseohjautuvuutta. Vaikka kokemus työelämästä voidaan varmasti nähdä aikuisopiskelijoiden vahvuutena, niin se voi Rädyn (2016, 81) ja Selkivuoren (2015, 110) mukaan aiheuttaa sen, että kuvitellaan myös opiskelutaitojen olevan hyvällä tasolla, vaikka todellisuudessa opiskelussa tarvittavat taidot voivat olla hyvinkin erilaisia kuin päivittäisissä työtehtävissä tarvittavat. On muistettava, että meillä on edelleen niitäkin ammatteja, joissa ei joka päivä tarvitse etsiä tai omaksua uutta tietoa, saati kyetä johtamaan itseään ja omaa työtään. Uuden ammatin opiskeluun näitä taitoja kuitenkin tarvitaan ja vaikka varsinaista oppimiseen liittyvää ongelmaa ei olisikaan, voi opintojen eteneminen näiden taitojen puutteesta kärsiä ja opiskelija kaivata tukea opiskeluunsa.

Opintojen alkaminen tuo lähes aina mukanaan muutoksen aiempaan elämäntilanteeseen. Nuoren kohdalla tämä voi tarkoittaa ensimmäisiä ammatillisia opintoja tai kesken jääneiden opintojen jatkamista. Aikuistenkin kohdalla kyse voi olla edellä mainituista, mutta myös yhä enemmän uudelleen kouluttautumisesta joko täysipäiväisenä opiskelijana tai töiden ohella opiskellen. Uuteen tilanteeseen sopeutumista ja opiskelua voi vaikeuttaa, jos kyky organisoida omaa toimintaa ja arkea on vaikeaa esimerkiksi päihteiden käytön, mielenterveyden haasteiden tai puutteellisen päivärytmin vuoksi. Rädyn (2016, 71–74) haastatteluissa edellä mainittua kuvattiin sanoen, että opiskelijoiden *elämänhallinta* on puutteellista ja sen seurauksena opiskelijat tarvitsivat erityistä tukea opintoihinsa.

Syy-seuraussuhteet elämänhallinnan ongelmien, oppimisen vaikeuksien, mielenterveysongelmien, päihteiden käytön sekä erilaisten kriisien välillä eivät Rädyn (2016, 71–74) mukaan ole selkeitä eli ei voida sanoa mikä on seuraustamistakin, mutta ne nähtiin kuitenkin toisiinsa vaikuttaviksi tekijöiksi. Myös Selkivuori (2015, 107–109) kuvaa sitä, kuinka opinnot eivät ole mikään muusta elämästä irrallaan oleva saareke vaan tuen tarpeen voivat muodostaa monet opiskelijan yksityiselämään mielletyt tekijät. Haasteet elämänhallinnassa

voivat näkyä runsaina poissaoloina, vaikeuksina sopeutua opiskelurytmiin ja näiden seurauksena opintojen pitkittymisenä tai jopa opintojen keskeyttämisinä (Räty 2016, 73; Selkivuori 2015, 111). Gomanin ym. (2021, 84) raportissa on kuitenkin tuotu esiin se, että tuen tarpeen tunnistaminen muissa kuin selkeissä oppimisvaikeuksissa - tarkoittaen esim. mielenterveyden tai elämäntilanteiden haasteita - voidaan kokea vaikeaksi. Ajattelen, että tunnistamisen vaikeus tässä tapauksessa saattaa johtua juuri ilmiön monimutkaisuudesta ja monen eri asian yhteen kietoutumisesta.

4.3 Tuen tarpeeseen vastaavat tukitoimet

Olen edellisessä luvussa kertonut erilaisista tuen tarpeista, jotka voivat haastaa opintojen suorittamista. Näen kuitenkin tärkeäksi tuoda esiin sen, että tuen tarpeet eivät ole mitenkään pysyväisluontoisia, vaan ne on nähtävä aina tiettyyn ympäristöön sidonnaisina. Ammatillisessa koulutuksessa tukitoimet voivatkin olla niin yksilöön kuin opiskeluympäristöön kohdentuvia toimenpiteitä. Käytännössä tukitoimet voivat tarkoittaa esimerkiksi oppimateriaalien tai opetusympäristön eriyttämistä, apuvälineiden käyttöä, lisäohjausta, opiskelutaitojen vahvistamista tai arvioinnin mukauttamista, jos opiskelija ei pysty saavuttamaan vaadittuja ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita. Erityisen tuen opiskelijan on tärkeää saada tukea kokonaisvaltaisesti kaikilta häntä opettavilta ja ohjaavilta henkilöiltä ja kaikissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa eli myös työelämässä ja ammattiosaamisen näyttöjen suorittamisessa. (OPH 2018, 2–3; OPH 2023.) Myös Honkanen ym. (2015, 54) sekä Hoppo ym. (2015, 60) kirjoittavat, että yhteisöllinen, moniammatillinen ja vahvuuksiin perustuva työote, jossa kaikki toimivat joustavasti opiskelijan parhaaksi, voi auttaa kaikenlaisia oppijoita ja rohkaissee myös opiskelijaa pyytämään apua haastavissa tilanteissa.

Tarjottava tuki on hyvin samantyyppisiä riippumatta siitä, minkä maan ammatillista koulutusta tarkastellaan. Tukitoimet pitävät sisällään opetusmateriaaleihin, opetustapaan sekä opiskeluympäristöön liittyviä pedagogisia ratkaisuja. Selkivuoren (2015, 123, 129–130), Rädyn (2016, 130), Gomanin ym. (2021, 103–104) sekä Scharnhorstin ja Kammermannin (2020, 649–650) tutkimusten perusteella olen tiivistänyt erilaiset tukitoimet seuraavasti:

- opetettavan aiheen / opetusmateriaalien yksilöllistäminen

- tehtäväkokonaisuuksien osittaminen
- vaihtoehtoiset suoritustavat, esim. suullinen kirjallisen sijaan tai kynä ja paperi sähköisen materiaalin sijaan
- yksilöllinen ohjaus esim. oppimisvaikeuksissa ja ajanhallinnassa
- lisäaika tehtäviin ja/tai tutkinnon suorittamiseen
- kevennetty työjärjestys
- lisä- / tukiopetus
- lisäohjaus ja tuki opettajalta / ohjaajalta
- tehostettu opinto-ohjaus.

Opiskeluympäristöön liittyvä tuki voi ilmetä mm. paja- ja pienryhmäopetuksen käyttönä (Niemi 2015, 66), minkä lisäksi Goman ym. (2021, 104) kertovat opiskelijan mahdollisuudesta valita itselle sopiva opiskelutila sekä saada ammattiosaamisen näytön suunnitteluun ja suorittamiseen liittyviä yksilöllisiä ratkaisuja. Pedagogisten ratkaisujen lisäksi opiskelijoiden saama tuki voi tulla myös opiskeluhuollon työntekijöiltä (Selkivuori 2015, 123; Goman ym. 2021, 179) tai oppilaitoksen ulkopuolisilta toimijoilta kuten nuorisotoimesta tai terveydenhuollon toimijoilta (Goman ym. 2021, 179). Nämä tukimuodot vaikuttaisivat olevan riittäviä tutkinnon tavoitteiden saavuttamiseen, sillä Gomanin ym. (2021, 52–53) mukaan vain n. 2 %:lla erityisen tuen opiskelijoista oli tarvinnut mukauttaa osaamisen arviointia yksittäisissä osaamisalueissa ja vielä harvemmalle oli tehty päätös osaamistavoitteista poikkeamisesta.

Vertaistuki on tukimuoto, joka ei nouse esiin opettajien tai koulutuksen järjestäjien kertomana, mutta jonka erityistä tukea saavat opiskelijat itse voivat kokea tärkeänä. Korkeamäki (2021, 12) antaa esimerkin siitä, kuinka vertaistuki voi auttaa esimerkiksi oppimisvaikeuden kanssa toimeen tulemisessa, kun taas Selkivuori (2015, 114) kirjoittaa vertaistuen merkityksellisyydestä opiskelussa ilmenneistä haasteista selviämisessä ja Björk-Åman (2021, 113) opintojen keskeyttämisen ehkäisyssä. Björk-Åman ym. (2021, 113) kirjoittavat, että vertaisilta saatu tuki voi ehkäistä opintojen keskeyttämistä jopa paremmin kuin opettajalta saatu tuki. Tämä saattaa mielestäni selittyä tuen antajan merkityksellisyydellä tuen saajalle, samoin kuin Aron ja Nurmen (2019, 130) mukaan motivaation vahvistumiseen vaikuttaa saadun palautteen lisäksi palautteen antaja.

Kun ajatellaan edellä mainittuja tukitoimia tuen tarpeiden näkökulmasta, voidaan niitä mielestäni pitää pääosin perusteltuina. Jos opiskelijalla on

esimerkiksi heikko opiskelukielen taito tai oppimisvaikeuksia, hän hyötynee kertauksesta, lisäajasta suorituksissa, yksilöllisistä opetusmateriaaleista, vaihtoehtoisista suoritustavoista ja lisäohjauksesta. Keskittymisen tai tarkkaavuuden vaikeuksissa taas työskentely pienryhmässä tai omassa rauhassa voi helpottaa opiskelua. Edellä mainitut työtavat voivat auttaa myös hahmottamisen pulmia omaavaa, samoin kuin työtehtävien osittaminen ja ajanhallinnan harjoittelu. Myös Sandberg (2021) on omassa teoksessaan ehdottanut samansuuntaisia pedagogisia tukitoimia kyseisiin tuen tarpeisiin. Jos taas opiskelijalla on jaksamisen haasteita tai monisyisempiä ongelmia opinnoissaan, voi opintojen keventäminen sekä tehostettu opinto-ohjaus yhdistettynä vertais- ja opiskeluhuollon tukeen ehkäistä opintojen keskeytymistä, kuten Selkivuori (2016, 108–109) tutkimukseensa liittyvässä ”ideaalitarinassa” esittää.

5 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE, TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa toimeksiantajalle tietoa erityisen tuen toteutumisesta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tietoa voidaan hyödyntää kehitystyön tukena, kun pyritään turvaamaan entistä useammalle opiskelijalle mahdollisuus ammatillisen tutkinnon suorittamiseen. Tarkoituksena oli toteuttaa kyselytutkimus, jonka vastausten perusteella saatiin kuva opiskelijoilla ilmenevistä erityisen tuen tarpeista sekä siitä, kuinka näihin tuen tarpeisiin vastataan. Tässä opinnäytetyössä tieto erityisen tuen toteutumisesta tuli suoraan opiskelijoilta ja tietoa saatiin myös verkko-oppimisen sekä työpaikoilla tapahtuvan oppimisen osalta, mistä aiempaa tutkimustietoa ei juuri ollut.

Opinnäytetyön päätutkimuskysymykset olivat:

1. Mitä syitä opiskelijoiden tuen tarpeelle on?
2. Miten erityistä tukea toteutetaan ammatillisessa koulutuksessa?

Tutkimuskysymystä 2 tarkentavat alakysymykset olivat:

- a) Toteutuuko erityinen tuki tasalaatuisesti opintojen eri vaiheissa?
- b) Onko erityisen tuen toteutumisessa eroja eri hakuväylien kautta valittujen opiskelijoiden välillä?
- c) Miten erityinen tuki toteutuu eri oppimisympäristöissä?

6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Tämän opinnäytetyön toteutus alkoi syksyllä 2023, kun olin saanut työelämäkumppaniltani tutkimusluvan tekemäni opinnäytetyösuunnitelman pohjalta. Tutkimuslupaa ei ole liitetty tähän raporttiin, koska sovimme, että työelämäkumppania ei tuoda tässä opinnäytetyössä esille. Tutkimusluvan saamisen jälkeen teimme vielä opinnäytetyösopimuksen, jonka toimitin ohjeistuksen mukaisesti opinnäytetyön ohjaajalle arkistoitavaksi. Seuraavissa luvuissa kerron opinnäytetyön toteutuksesta eli kuvaan soveltamani tutkimusotteen ja siihen liittyvät aineistonkeruu- ja analysointimenetelmät.

6.1 Tutkimusote

Opinnäytetyö toteutettiin pääosin selittävänä ja osittain myös kuvailevana määrällisenä tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Aineiston analysoinnissa käytettiin määrälliseen tutkimukseen liitettyjä tilastollisia menetelmiä. Hirsjärvi ym. (2007, 136) kertovat, että määrällisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat mm. tutkimuksen asettaminen teoreettiseen viitekehykseen, tutkittavien valinta kuvaamaan perusjoukkoa sekä tilastollisten analysointimenetelmien käyttö tuloksen kuvaamisessa. Määrällinen tutkimus sopii Vilkan (2021a, 23) ja Ronkaisen ym. (2013, 85) mukaan tutkimusotteeksi silloin, kun ilmiöstä halutaan saada yksilökohtaista laajempaa tietoa, jonka avulla tutkittavaa ilmiötä voidaan esimerkiksi vertailla ja kuvailla eri ryhmien välillä, ja kun halutaan muodostaa tutkimustuloksista yleistyksiä koskemaan tutkimuksen kohdetta suurempia joukkoja.

Määrällisen tutkimuksen selittävälle tutkimustavalle on Vilkan (2021a, 24) mukaan ominaista hypoteesin asettaminen sekä syy-seuraussuhteiden tai eri ryhmien välisten erojen havainnointi tutkittavassa ilmiössä. Tutkija pyrkii siis selittämään tutkittavaa ilmiötä sen taustatekijöiden kautta (Vilka 2007, 19). Vilkan (2007, 20) mukaan kuvailevalla tutkimuksella pyritään tuomaan esiin ilmiöstä sen keskeisimmät piirteet, kun taas Ronkainen ym. (2013, 88) kertovat, että kuvaileva tutkimus antaa lisätietoa jo aiemmin tunnetusta ilmiöstä kyseisessä tutkimusaineistossa. Tässä opinnäytetyössä tarvittiin näiden tutkimustapojen yhdistämistä, sillä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi vaadittiin sekä eri

ryhmien välistä vertailua että ilmiöön liittyvien keskeisimpien piirteiden esiin nostamista. Opinnäytetyössä oli myös tarkoituksena saada kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, jolloin määrällinen tutkimusote sopi toteuttamiseen laadullista tutkimusotetta paremmin.

6.2 Aineistonkeruu

Tähän opinnäytetyöhön liittyvän kyselyn vastausten keruu tapahtui ajalla 2.10.2023-12.11.2023. Melko pitkä vastausten keruu aika selittyi oppilaitoksen lukuvuoden jaksotuksella sekä loma-ajoilla. Oppilaitoksen laaja-alaiset erityisopettajat sekä alojen erityisopetusvastaavat kannustivat omalta osaltaan opiskelijoita vastaamaan kyselyyn, joten se oli ajoitettava niin, että tavoitetaan mahdollisimman paljon eri alojen opiskelijoita. Vastausmäärän kasvattamiseksi kyselystä lähetettiin opiskelijoille yksi muistutusviesti syysloman jälkeisenä maanantaina.

Kyselyn vastaajina toimivat yhden koulutuksen järjestäjän ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat, joille oli laadittu erityisen tuen suunnitelma. Kyselyn vastaajaryhmän ulkopuolelle rajattiin ammatti- tai erikoisammattitutkintoa suorittavat. Kohderyhmän rajausta perustelin sillä, että ammatti- tai erikoisammattitutkintoa suorittavilla on jo ainakin hieman työelämää takanaan, jolloin heidän asemansa työllisyysmarkkinoilla ja laajemminkin yhteiskunnassa ei ole ehkä niin vahvasti riippuvainen tutkinnon suorittamisessa saadusta tuesta, kuin se perustutkinto-opiskelijoiden kohdalla voi olla. Tutkimus toteutettiin Metsämuurosen (2003, 31) ja Hirsjärven ym. (2007, 174) kuvaamana kokonaistutkimuksena eli kyselylomake lähetettiin koko perusjoukolle. Tässä opinnäytetyössä perusjoukko tarkoitti kaikkia niitä tutkinto-opiskelijoita, joille oli laadittu erityisen tuen suunnitelma. Kysely laadittiin Webropol-ohjelmalla ja kyselyn lähettämisestä opiskelijoille vastasi koulutuksen järjestäjän viestintäosasto käyttäen minun laatimiani viestipohjia. Minulle ei siis kertynyt vastaajista mitään henkilötietoja, kun myös kyselyyn vastaaminen suoritettiin nimettömästi. Kyselyyn vastaamista oli rajoitettu niin, että sama vastaaja ei pystynyt vastaamaan enempää kuin yhden kerran. Toki uudelleen vastaaminen oli mahdollista, jos käytti vastaamiseen eri IP-osoitetta. Kyselylomake on kuvattu tämän raportin liitteessä 2.

Liitteessä 3 kuvattu saatekirje toimi vastaajille lähetettynä viestinä ja saatekirjeen loppuun oli upotettu linkki kyselylomakkeeseen. Saatekirjeessä oli lyhyesti kuvattu opinnäytetyön tavoitetta, kyselyn sisältöä ja pyritty motivoimaan opiskelijaa vastaamaan kyselyyn. Saatekirjeen muotoilussa pyrin huomioimaan Vehkalahden (2008, 47–48) ohjeen siitä, että saatekirjeen sisällöllä voi olla suuri vaikutus myös vastausinnokkuuteen. Pyrinkin pitämään saatekirjeen lyhyenä, mutta kuitenkin tarpeeksi informatiivisena. Varsinaisen tutkimustiedotteen (liite 4) ja suostumuksen osallistua tutkimukseen (liite 5) sisällytin osaksi kyselylomaketta, jolla pyrin varmistamaan, että kaikki varmasti näihin tutustuvat ja tietävät mihin suostumusta ovat antamassa. Koska vastaajien joukossa oli mahdollisesti myös alaikäisiä opiskelijoita, heidän huoltajiaan informoitiin kyselystä lähettäen huoltajille liitteessä 6 kuvattu viesti Wilmassa. Huoltajille lähetetty viesti noudatteli sisällöltään opiskelijoiden viestiä, mutta siihen oli lisätty linkki tutkimustiedotteeseen, jotta huoltajilla oli halutessaan mahdollisuus tutustua tarkemmin, mistä opinnäytetyössä oli kysymys.

Vilkan (2021b, 94) mukaan määrällisen tutkimuksen aineistonkeruu voi tapahtua muillakin tavoilla kuin kyselylomaketta käyttämällä, mutta kuten Hirsjärvi ym. (2007, 190), Valli (2015a, 44–48) sekä Kananen (2015, 211–214) kirjoittavat, on sähköisen tai perinteisen paperisen kyselylomakkeen käytölle kuitenkin monia hyviä perusteita. Näihin kuuluvat mm. mahdollisuus kerätä vastauksia suurelta vastaajamäärältä ilman, että kyselyn laatijan tarvitsee olla paikalla, minkä lisäksi sähköisessä kyselyssä etuna on helppo vastausten seuranta, kyselyn aikataulun rajaaminen, vastaajien tunnistamiseen/tunnistamattomuuteen liittyvät mahdollisuudet sekä sähköisten kyselyjen tulosten helppo analysointi (Hirsjärvi ym. 2007, 190; Valli 2015a, 44–48; Kananen 2015, 211–214). Vilka (2007, 28) kirjoittaa, että kysely soveltuu aineistonkeruun menetelmäksi, jos tutkimuksen kohteena ovat henkilöt ja heihin liittyvät, ehkä arkaluonteisiksikin mielletyt ilmiöt tai asiat. Valli (2015a, 49) puolestaan muistuttaa kyselyn kohderyhmän ikäjakauman merkityksestä vastausaktiivisuudelle ja kertoo, että alle 25-vuotiaat ovat aktiivisimpia vastaajia sähköisiin kyselyihin. Toki kyselylomakkeen tai sähköisen kyselylomakkeen käyttöön aineistonkeruussa voi liittyä myös joitain heikkouksia, kuten vähäinen vastaajamäärä, kysymysten ymmärrykseen sekä vastausten todenmukaisuuteen liittyvät tekijät sekä yleisesti ottaen kyselytutkimuksen mahdollisuus pureutua ilmiöön muutoin kuin pintapuolisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 190).

Kuten aiemmin kerroin, tämän opinnäytetyön aineisto kerättiin Webropol-ohjelmalla laaditulla sähköisellä kyselylomakkeella. Sähköisen kyselyn käyttö oli mielestäni perusteltua, sillä kohderyhmään kuului yli 400 opiskelijaa, jolloin esimerkiksi haastatteluiden järjestäminen olisi voinut olla haastavaa etenkin, kun tein opinnäytetyötäni yksin. Sähköisen kyselylomakkeen avulla vältin myös henkilötietojen keräämisen ja pystyin paremmin turvaamaan vastaajien anonymiteetin. Tämä aineistonkeruumenetelmä oli mielestäni sikäläkin perusteltua, että yli 80 % kohderyhmästä kuului Vipusen (2023a) tilaston mukaan alle 24-vuotiaisiin, joiden oletin aiemman tiedon perusteella olevan ikäryhmä, joka suhtautuu myönteisesti sähköisiin kyselyihin.

Aineisto kerättiin standardoidusti eli vakioidusti ja Hirsjärveen ym. (2007, 188) viitaten tämä tarkoitti sitä, että kysymykset esitettiin kaikille vastaajille yhdenmukaisesti. Lomakkeessa esitetyt kysymykset olivat muodoltaan avoimia kysymyksiä, strukturoituja eli monivalintakysymyksiä, edellisiä yhdisteleviä sekä muotoisia kysymyksiä sekä asteikkokysymyksiä (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 193–195; Vilka 2021b, 196). Vehkalahden (2008, 25) mukaan on hyvä, että kyselylomake sisältää sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä, sillä näin voidaan saada tutkittavasta aiheesta tietoa tarkasti ja laajasti. Avoimien osioiden käyttö kysymyksen osana on perusteltua etenkin silloin, jos kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja ei tiedetä tai niitä on niin paljon, että kaikkien luetteleminen ei ole käytännössä mahdollista (Hirsjärvi ym. 2007, 194; Vehkalahti 2008, 25).

Kyselylomakkeessa (liite 5) oli yhteensä 24 kysymystä, joista 15 liittyi suoraan tutkittavaan aiheeseen. Nämä varsinaiset kysymykset avautuivat vasta sen jälkeen, kun vastaaja oli kartoittavien kysymysten perusteella osoittanut kuuluvansa tutkimuksen kohderyhmään sekä antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät kuitenkaan vastanneet kaikkiin tarkentaviin kysymyksiin, sillä osa kysymyksistä oli rakennettu niin, että ne avautuivat vain aiempien vastausten perusteella. Vastaajan taustatietoja koskevat kysymykset, joiden avulla voidaan osaltaan arvioida saatujen tulosten luotettavuutta, oli sijoitettu Vehkalahden (2008, 25) ja Vallin (2015b, 87) ohjeistusten mukaisesti lomakkeen loppuun.

Pyrin jakamaan lomakkeen kysymykset noudattaen Vallin (2015b, 86–87) neuvoa siitä, että kyselyn keskivaiheille on hyvä sijoittaa arkaluonteiset ja tutkimuksen kannalta oleelliset kysymykset. Myös kysymysten ryhmittely aihealueittain sekä kysymysten henkilökohtainen sävy noudattivat Vallin (2015a, 43) ohjeistusta. Edellä mainitut seikat voivat osaltaan vaikuttaa vastaajan motivaatioon jatkaa vastaamista kyselyn loppuun saakka (Valli 2015a, 43). Sekä Vehkalahti (2008, 48) että Pahkinen (2012, 220) kehottavat testaamaan kyselylomaketta ennen sen lähettämistä varsinaisille tutkittaville. Tässä opinnäytetyössä lomakkeen esitestaajina toimivat oppilaitoksen laaja-alaiset erityisopettajat. Tämä oli mielestäni perusteltua siksi, että heillä oli tarvittava tieto tutkittavasta ilmiöstä ja toisaalta myös käsitys siitä minkälaiset henkilöt toimivat kyselyn vastaajina, joten he pystyvät peilaamaan kysymysten asettelua myös tutkittavien näkökulmasta. Lisäksi pyysin kyselyni testivastaajiksi 6 opiskeluryhmäni jäsentä, joiden antaman palautteen pohjalta muokkasinkin muutaman kysymyksen asettelua selvemmäksi ja vaihdoin myös yhtä kysymystyyppiä, koska en olisi saanut alkuperäisellä kysymystyyppillä määrällisillä menetelmillä tulkittavaa vastausta.

Vilka (2007, 37), Vehkalahti (2008, 18) sekä Ronkainen ym. (2013, 55) kirjoittavat siitä, kuinka tärkeää kyselytutkimuksessa on kiinnittää huomiota käsitteiden operationalisointiin. Ronkaista ym. (2013, 55) vapaasti lainaten operationalisointi tarkoittaa sitä, että ylätason käsitteet muutetaan kysymyksiksi ja kaikille ymmärrettävään yksiselitteiseen muotoon. Vilkan (2007, 37) mukaan on tärkeää tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta, että kaikki vastaajat ymmärtävät kysymyksen samalla tavalla. Vehkalahti (2008, 18) sekä Vilka (2007, 38) kertovat operationalisoinnin tarkoittavan sitä, että tutkijan tulee määritellä mistä pienemmistä ja mitattavissa olevista osa-alueista käsite koostuu ja jotta kysymykset näiden pohjalta. Operationalisoinnin avulla muodostetaan siis ne kysymykset, joilla on tarkoitus saada vastaus tutkimuskysymyksiin. Sekä Vilka (2021a, 105–106) että Kananen (2015, 198) muistuttavatkin siitä, että tutkimuskysymys ei ole yhtä kuin tutkittaville esitettävä kysymys.

Tässä opinnäytetyössä yläkäsitteitä olivat sekä erityinen tuki että ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt on jaettu kyselylomakkeessa opetuksen järjestämistä koskevan teorian (OPH 2023; OKM s.a.) mukaisesti oppilaitoksessa tapahtuvaan opetukseen, verkko-

opetukseen sekä työelämässä tapahtuvaan oppimiseen. Erityinen tuki on kuvattu opiskelijalla esiintyvänä tuen tarpeina sekä opiskelijalle tarjottavina tukimuotoina. Tuen tarpeita ja tukimuotoja koskevat kysymykset olivat sekamuotoisia kysymyksiä (ks. Vilkka 2021a, 108) eli vastaaja pystyi valitsemaan ennakoon määritellyistä vaihtoehdoista erityisen tuen suunnitelmaan kirjatut tuen tarpeet ja saamansa tukimuodot, minkä lisäksi hänellä oli mahdollisuus kirjoittaa myös oma vastauksensa.

Erityistä tukea koskeviin kysymyksiin määritellyt vastausvaihtoehdot nousivat aiemmasta teoria- ja viranomaistiedosta (OPH 2023; Björk-Åman ym. 2021; Goman ym. 2021; Rätty 2016; Sandberg 2021; Scharnhorst & Kammermann 2020; Selkivuori 2015). Erityisen tuen tarvetta koskevan kysymyksen vastausvaihtoehdoiksi oli määritelty mm. oppimisvaikeudet (luki- ja/tai matemaattiset vaikeudet), vammat, sairaudet tai muut syyt, kuten opiskelutaitojen puute tai elämänhallinnan haasteet (esim. vuorokausirytmien puute). Erityisen tuen tukimuotoina taas esiintyivät mm. lisäopetus, pienryhmäopetus, erityisopettajan tuki, poikkeavat suoritustavat/materiaalit, apuvälineet, tehostettu opinto-ohjaus ja ohjaajan/taitovalmentajan tuki.

Erityisen tuen toteutumista eri oppimisympäristöissä koskevat kysymykset oli muodostettu moniosaisiksi niin, että vastaajalle avautui erityisen tuen toteutumista mittaava kysymys sekä erityisen tuen kehittämistä koskeva avoin kysymys vain, jos hän oli vastannut saaneensa erityistä tukea kyseisessä oppimisympäristössä. Jos vastaaja ilmoitti, että hän ei ole saanut erityistä tukea, piti hänen myös valita syy tuen puutteelle. Mielestäni oli tärkeää pystyä erottelemaan, oliko opiskelija ollut ilman tukea sen takia, ettei ole tarvinnut sitä vai siksi, että hänelle ei ollut tukea tarjottu. Erityisen tuen toteutumista arvioivan mittarin muodostin niin, että vastaaja sai arvioida numeerisesti asteikolla 1–5, kuinka hänen tuen tarpeensa oli tunnistettu, kuinka hyvin hän oli tukea saanut ja kuinka tuen tarvetta oli opintojen aikana arvioitu. Mittarin osat muodostin noudattaen OPH:n (2018, 1) kuvaamaa erityisen tuen prosessia. Ääripäiden kuvailussa mukailin Osgoodin asteikkoa (ks. Vilkka 2007, 47), jolloin niistä muodostui toistensa vastakohdat eli esim. *ei ole-on, harvoin-aina*.

6.3 Aineiston analysointi

Aineiston käsittely ja analysointi aloitettiin heti vastausajan päätyttyä. Aluksi aineistoon tutustuttiin pääpiirteittäin eli kuinka paljon vastauksia oli tullut, mistä syystä kyselyyn vastaaminen oli lopetettu ja miten vastaajat jakautuivat eri vastaajaryhmiin. Noudatin tässä Vilkan (2007, 106–107) ohjeistusta koskien aineiston alkuvaiheen käsittelyä. Vilka (2007, 107) pitää tätä vaihetta tärkeänä, jotta voidaan arvioida tutkimuksen katoa ja sitä myötä myös luotettavuutta. Tässä opinnäytetyössä aineiston yleiskatsauksella pyrittiin myös varmistamaan suunniteltujen analysointimenetelmien sopivuus, kun tiedettiin vastaajien jakautuminen taustamuuttujittain. Määrällisten analysointimenetelmien avulla pyrittiin saamaan tietoa siitä, kuinka erilaiset tuen tarpeet ja tukimuodot aineistossa jakautuivat sekä siitä, onko tuen toteutumisessa havaittavissa eroja eri vastaajaryhmien kesken. Lisäksi tutkimuksen yleistettävyyden kannalta analysoitiin vastaajien taustamuuttujien jakautumista aineistossa.

Aineistoa analysoitiin ja sitä kuvattiin sekä ristiintaulukoimalla että suorina jakaumina tai toisin sanoen yhden muuttujan jakaumina. Kun analysoidaan vastausten jakautumista yksittäisissä muuttujissa, puhutaan Kanasen (2015, 288) mukaan suorasta jakaumasta, kun taas Vilka (2021a, 141) kutsuu tätä yhden muuttujan jakaumaksi. Ristiintaulukointia voidaan käyttää silloin, kun halutaan etsiä ja esittää kahden muuttujan välisiä yhteyksiä (Kananen 2015, 290; Vilka 2021a, 145) tai vertailla muuttujien jakaumia eri ryhmien välillä (Kananen 2015, 291; Valli 2015a, 82). Ristiintaulukoinnissa muuttujat jaetaan selittäviin ja selitettäviin muuttujiin ja selittävä muuttuja on näistä se, jonka pohjalta vertailua eri ryhmien välillä tehdään tai jonka suhteen mietitään vaikutusta muihin muuttujiin (Kananen 2015, 291; Valli 2015a, 82).

Vastausten jakaumia kuvattaessa ne voidaan esittää lukumäärinä ja prosentteina taulukoissa tai havainnollistaa niitä erilaisilla kuvioilla (Valli 2015a, 74). Kanasen (2015, 293) esimerkistä voidaan huomata, että asteikkokysymyksissä graafinen esitystapa voi olla havainnollisempi ja lukijaystävällisempi kuin eri vastausvaihtoehtojen prosenttiosuuksien esittäminen taulukossa. Lisäksi tuloksia voidaan kuvata erilaisten sijainti-, hajonta- ja tunnuslukujen avulla, joita Vilkan (2021a, 141–142) ja Vallin (2015a, 78–80) mukaan ovat mm. aritmeettinen keskiarvo, mediaani, moodi sekä keskihajonta. Valli (2015a, 77)

sekä Tähtinen ym. (2020, 105) kuitenkin muistuttavat, että yksittäinen keski-luku, kuten keskiarvo tai mediaani ei sellaisenaan kerro aineiston rakenteesta juuri mitään ja se tulisikin yhdistää esimerkiksi keskihajontaa kuvaavaan lukuun. Keskihajonta kuvaa arvojen keskimääräistä vaihtelua keskiarvon suhteen eli kuinka havaintoarvot sijoittuvat keskiarvoon nähden, ja mediaani puolestaan on havaintoarvojen keskimäinen luku, joka saadaan, kun aineisto on järjestetty pienimmästä suurimpaan (Tähtinen ym. 2020, 103–104).

Edellä mainittujen lisäksi aineistoa voidaan kuvata vinous- ja huipukkuusluku-jen avulla, jotka kertovat, onko aineisto normaalisti jakautunut (Metsämuuronen 2003, 513). Normaalisti jakautuneessa aineistossa suurin osa arvoista on painottunut jakauman keskiosan lähelle ja aineiston keskiluvut ovat lähellä toisiaan (Tähtinen ym. 2020, 105), jolloin vinous- ja huipukkuusluvut ovat Metsämuurosen (2003, 513) mukaan lähellä arvoa 0 ja Tähtisen ym. (2020, 104) mukaan ne ovat arvoiltaan välillä -1 ja +1. Tähtiseen ym. (2020, 104) viitaten voidaan sanoa, että mikäli arvojen jakaumaa kuvaava vinousarvo on negatiivinen, on suurin osa arvoista painottunut keskiarvon yläpuolelle, kun taas huipukkuusluvun negatiivisuudesta voidaan päätellä, että arvot ovat jakautuneet melko tasaisesti koko asteikolle. Vinousluvun positiivinen arvo sen sijaan kertoo, että aineiston arvot ovat painottuneet keskiarvon alapuolelle ja positiivisesta huipukkuusluvusta voidaan päätellä, että suurin osa aineiston arvoista asettuu keskiarvon lähelle (Tähtinen ym. 2020, 104).

Avointen kysymysten kohdalla voidaan ennalta suunnitella erilaisia sisältöluokkia, joihin vastaukset jaotellaan tai muodostaa luokat vasta sitten, kun vastaukset on saatu (Posti- ja verkkokyselyaineiston kokoaminen, s.a.). Avointen kysymysten analyysi voidaankin mielestäni nähdä Tuomen ja Sarajärven (2009, 106) kuvaamana sisällön erittelynä, jolloin sisältöä luokitellaan ja kuvataan määrällisin termein tai Eskolan ja Suorannan (2005, 164) esittelemänä kvantifioimisena, jossa saadut vastaukset myös luokitellaan ja voidaan eritellä niin, että lasketaan niissä esiintyvien ilmaisujen määriä.

Tässä opinnäytetyössä saatuja vastauksia analysoitiin Webropol-ohjelmasta löytyvien valmiiden raportointityökalujen, SPSS-ohjelmiston sekä Excel-taulukolaskentaohjelman avulla. Tuloksia kuvattiin sekä yhden muuttujan suhteen suorana jakaumana että vertailemalla eri ryhmiä ristiintaulukoinnin avulla.

Kaikkia vastaajia koskevat päätulokset esitettiin kysymyksittäin ja keskeisimpiä tuloksia havainnollistettiin kuvaajilla. Tulokset esitettiin prosentuaalisesti ja keskeisimmät havainnot sekä tunnusluvut tuotiin esiin tekstissä. Tässä opin- näytetyössä raportoidut tunnusluvut olivat keskiarvo, keskihajonta, mediaani sekä muuttujan jakaumaa kuvaavat minimi- ja maksimiarvo sekä vinous- ja huipukkuusluvut. Aineiston normaalijakauma ja sitä kuvaavat vinous- ja hui- pukkuusluvut ovat merkityksellisiä erityisesti tilastollisten analyysimenetelmien valinnan kannalta (Tähtinen ym. 2020, 105), mutta tässä opin- näytetyössä vi- nous- ja huipukkuusluvut raportoitiin sen vuoksi, että niillä pystyttiin kuvaamaan tarkemmin annettujen arvosanojen jakautumista.

Koska Webropol-ohjelmassa ei pystynyt yhdistämään eri oppimisympäris- töissä saadulle tuelle annettuja arvosanoja, niistä muodostettiin SPSS-ohjel- mistossa summamuuttujia. Jos vastaaja oli jättänyt johonkin summamuuttu- jaan sisältyneeseen väittämään vastaamatta, ei SPSS-ohjelmisto muodosta- nut tavallisella summamuuttujan laskukomennolla kyseiselle vastaajalle lain- kaan keskiarvoa (kts. Summamuuttuja SPSS-harjoitus 1C, s.a.). Tämän opin- näytetyön aineistossa oli kuitenkin alle 10 vastaajaa, jotka olisivat vastanneet kaikkiin erityistä tukea koskeviin väittämiin, joten summamuuttujan laskuko- mennon käyttö ei ollut mielekästä. Kaikkien vastaajien vastauksista saatiin kuitenkin muodostettua summamuuttujat muodostamalla SPSS-ohjelmistossa erikseen jakajat niistä vastaajista, jotka olivat kyseisen summamuuttujan väit- tämiin vastanneet, minkä jälkeen väittämien summa jaettiin tällä jakajalla (kts. Summamuuttuja SPSS-harjoitus 1C, s.a.). Muodostettujen summamuuttujien avulla pystyttiin kuvaamaan, kuinka moni vastaaja oli saanut tukea vähintään yhdessä oppimisympäristössä, minkä lisäksi pystyttiin muodostamaan erityi- sen tuen toteutumista kuvaavat keskiluvut. Lisäksi summamuuttujien muodos- taminen mahdollisti eri ryhmien välisen vertailun. Joitakin vastauksia käsiteltiin Excel-taulukkolaskentaohjelmalla, sillä niissä esiintynyt kysymyksen muoto ei sallinut SPSS-ohjelmiston käyttöä.

Erityistä tukea koskevista väittämistä tehtiin kolme erilaista summamuuttujaa. Summamuuttujat muodostettiin kustakin erityisen tuen osa-alueesta yhdistä- mällä yhteen summamuuttujaan kolmen väittämän arvosanat, jotka koskivat tuen oikea-aikaisuutta tai tuen saamista tai tuen uudelleen arviointia. Lisäksi kustakin oppimisympäristöstä muodostettiin oma summamuuttujansa

yhdistämällä kyseisessä oppimisympäristössä erityisen tuen toteutumiselle annetut arvosanat, jolloin summamuuttujat sisälsivät kukin kolme väittämää. Lopuksi muodostettiin vielä yksi summamuuttuja, joka kuvasi erityisen tuen toteutumista kokonaisuudessaan ja tähän summamuuttujaan yhdistettiin kaikista oppimisympäristöistä tuen eri osa-alueille annetut arvosanat eli kyseinen summamuuttuja koostui yhdeksästä väittämästä. Muodostettujen summamuuttujien asteikko säilyi samana kuin niiden pohjana toimineiden väittämien eli summamuuttujien arvot asettuivat asteikolle 1–5 niin, että arvo 1 oli heikoin ja arvo 5 paras. Summamuuttujien sisällöt on havainnollistettu taulukossa 7 (liite 7).

Metsämuuronen (2003, 439) kehottaa varmistamaan ennen summamuuttujan muodostamista, että summamuuttujaan valitut osiot varmasti mittaavat ilmiötä asiaankuuluvasti. Tätä kutsutaan mittarin reliabiliteetin laskemiseksi (Metsämuuronen 2003, 439) ja tässä opinnäytetyössä mittarin reliabiliteettia arvioitiin määrittämällä SPSS-ohjelman avulla summamuuttujan osioista Cronbachin alfa -kertoimet. Cronbachin alfalle on määritelty erilaisia raja-arvoja, joista Tähtinen ym. (2020, 86) sekä Trobia (2008) kirjoittavat, että alfan arvon tulisi ylittää 0,7, mutta käytännössä itse rakennetuissa mittareissa arvo asettunee välille 0,6–0,85 (Tähtinen ym. 2020, 86). Metsämuuronen (2003, 443) kirjoittaa aiempaan tutkimustietoon viitaten, että alfan arvoa 0,6 on pidetty alimpana hyväksyttynä arvona. Vaikka ajatellaan, että korkea Cronbachin alfa voisi osaltaan olla merkki mittarin luotettavuudesta, ei hyvin lähelle arvoa 1 asettuvia lukemiakaan pidetä tavoiteltavina. Tämä johtuu siitä, että ”liian” korkea Cronbachin alfan arvo voi kertoa siitä, että mittarin eri osiot eivät mittaakaan ilmiön eri puolia vaan niissä kysytään todellisuudessa samaa asiaa, jolloin kysymisen voisi hoitaa Trobian (2008) mukaan myös yhdellä kysymyksellä. Tässä opinnäytetyössä muodostetuille mittareille saadut Cronbachin alfan arvot on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Summamuuttujien reliabiliteettia kuvaavat Cronbachin alfan arvot

	Cronbachin alfa
Tuen oikea-aikaisuus	0,56
Tuen saanti	0,59
Tuen uudelleen arviointi	0,60
Verkko-oppiminen	0,98

Työelämässä oppiminen	0,98
Oppilaitoksessa oppiminen	0,98
Erityisen tuen toteutuminen, kokonaisuus	0,89

Kuten taulukosta 1 voidaan havaita, eivät summamuuttujille lasketut Cronbachin alfan arvot kaikilta osin noudattaneet suositeltuja raja-arvoja, sillä osa jäi hieman alle pienimmän suositellun raja-arvon ja osa taas oli hieman liian korkeita. Pidin kuitenkin perusteltuna käyttää muodostamiani summamuuttujia aineiston analyysissä ja tulosten kuvailussa, sillä poikkeukselliset arvot voivat selittyä mm. mittareiden osioiden vähyydellä sekä vastaajien määrän epätasaisella jakautumisella eri kysymysten välillä. Kuitenkin erityisen tuen toteutumista kokonaisuudessaan kuvaavassa summamuuttujassa Cronbachin alfan arvo oli hyvä ($\alpha=0,89$).

Saatuja vastauksia analysoitiin myös ristiintaulukoimalla eli vertailemalla eri ryhmiä toisiinsa. Selittävinä muuttujina toimivat opintoihin hakeutumisväylä tai opintojen vaihe. Selitettävä muuttuja sen sijaan oli erityisen tuen toteutumista kokonaisuudessaan kuvaava summamuuttuja. Pidin tärkeänä arvioida tuloksia ristiintaulukoimalla, koska tällä tavoin oli mahdollista saada tietoa erityisen tuen tasavertaisesta toteutumisesta eri opiskelijaryhmien välillä. Selittävät muuttujat valitsin osittain aiemman tutkimustiedon perusteella, sillä oli mahdollista, että opintoihin hakeutumisväylällä on vaikutusta erityisen tuen toteutukseen (ks. Goman ym. 2021, 78–80). Lisäksi pohdin, että on tärkeää saada tietoa tuen toteutumisesta opintojen eri vaiheissa, sillä tuen toteutuminen voi näyttää ensimmäisen vuoden opiskelijan silmissä erilaiselta kuin pidempään opiskelleiden. Lisäksi pyrin siihen, että keskenään vertaillut ryhmät olisivat vastaajamäärältään mahdollisimman lähellä toisiaan, jotta saatujen tulosten vertailu olisi mielekästä. Ristiintaulukoinnin tärkeimmät tunnusluvut taulukoitiin, minkä lisäksi summamuuttujien jakaumia havainnollistettiin kuvaajilla.

Avointen kysymysten analysointia varten kaikki vastaukset vietiin ensin tekstinkäsittelyohjelmaan. Tämän jälkeen vastaukset silmäiltiin läpi ja pyrittiin löytämään niistä toistuvia ilmaisuja, jonka jälkeen ilmaisuista muodostettiin laajemmat luokat. Avoimiin kysymyksiin saatuja vastauksia kuvailtiin vain sanallisesti kertoen, kuinka monta vastausta oli saatu, minkälaisia luokkia näistä

muodostettiin ja kuinka usein eri luokkiin lasketut ilmaukset aineistossa esiintyivät.

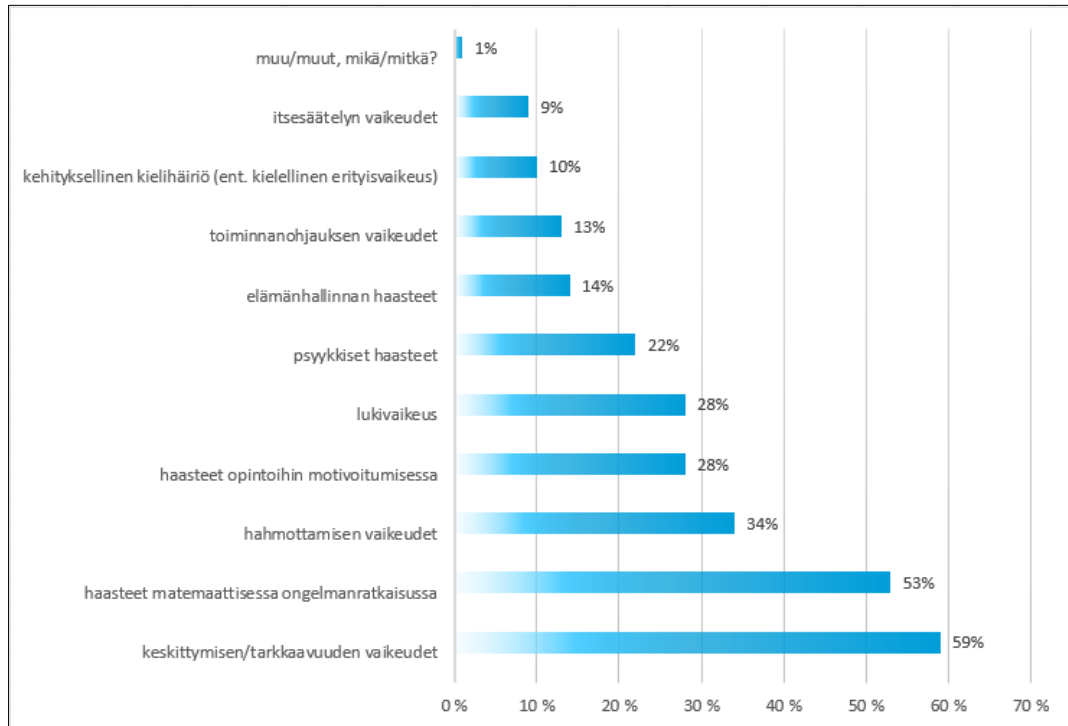
7 TULOKSET

Kysely lähetettiin koulutuksen järjestäjän toimesta koko tutkimuksen kohde-ryhmälle, johon kuului Vipusen (2023a) tilaston mukaan n. 470 opiskelijaa. Kysely oli avattu vastaajien toimesta 191 kertaa, vastaaminen aloitettu 124 kertaa ja kyselyyn vastattu 105 kertaa. Kyselyn loppuun asti suorittaneita oli lopulta 79 eli vastausprosentiksi muodostui n. 17 %. Vastaajista 69 % oli naisia, 25 % miehiä ja 6 % ei halunnut vastata tähän kysymykseen. Iältään vastaajat jakautuivat niin, että 80 % oli 15–24-vuotiaita, mutta yksikään vastaaja ei ollut yli 54-vuotias.

Kun tarkasteltiin mitä tutkintoa vastaajat olivat suorittamassa, oli lähes neljännes vastaajista opiskelemissa sosiaali- ja terveystieteiden, reilu kymmenesosa liiketoimintaa ja noin kymmenesosa hius- ja kauneudenhoitoalaa, pintakäsittelyalaa tai tekstiili- ja muotialaa. Lähes kaikkien muidenkin tutkintojen osalta saatiin 1–5 vastausta, vain puutarha-alan, taideteollisuusalan tai turvallisuusalan opiskelijoilta ei tullut yhtään vastausta. Lähestulkoon kaikki vastaajat olivat saaneet oppimiseensa tukea myös aiemmissa opinnoissa, sillä vain 6 % vastaajista kertoi, että heillä ei ollut ollut aiempaa tuen tarvetta ja lopuista vastaajista hieman alle puolet oli ollut erityisen tuen piirissä jo aiemmissa opinnoissa.

7.1 Erityisen tuen suunnitelmiin kirjatut syyt tuen tarpeelle ja niihin vastaavat tukitoimet

Opiskelijat saivat kertoa erityisen tuen suunnitelmaansa kirjatusta syistä tuen tarpeelle valitsemalla yhden tai useamman vaihtoehdon valmiiksi koostetulta listalta. Lisäksi heillä oli mahdollisuus kirjoittaa oma vastauksensa, jos joku heille kirjattu tuen tarvetta aiheuttava tekijä puuttui valmiilta listalta. Syitä tuen tarpeelle kirjattiin yhteensä 214 kappaletta, mikä tarkoittaa sitä, että jokaiselle opiskelijalle oli kirjattu keskimäärin enemmän kuin kaksi syytä tuen tarpeelle. Eri syiden suhteellinen jakautuminen vastaajien kesken on esitetty kuvassa 3.



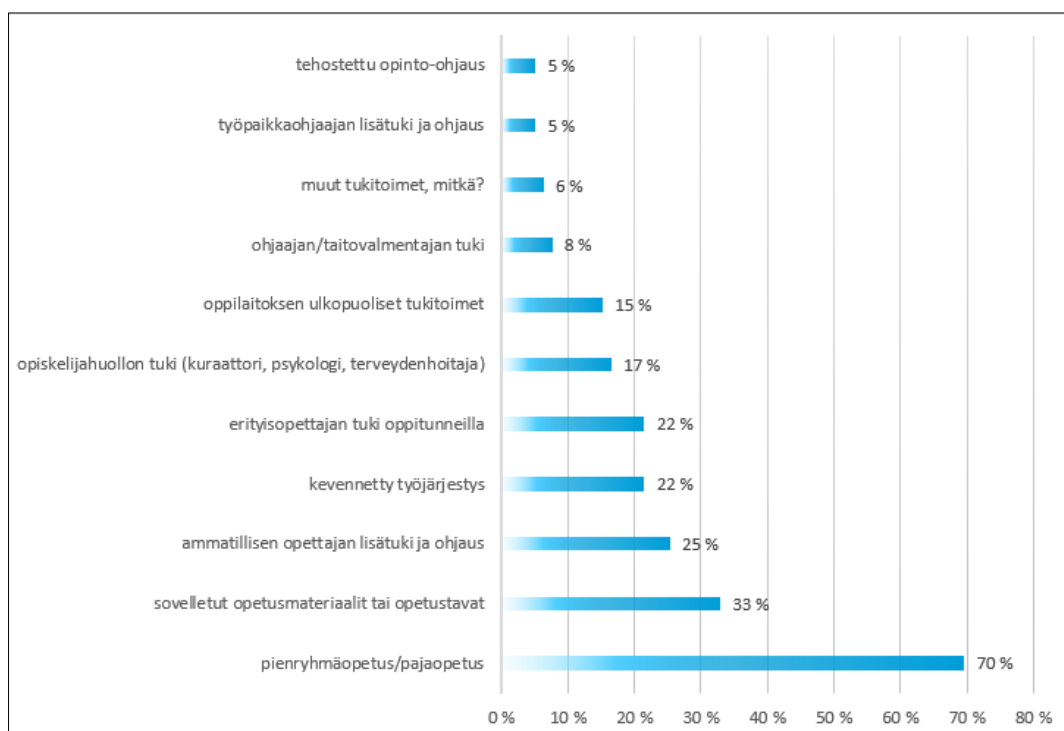
Kuva 3. Syyt opiskelijoiden tuen tarpeeseen, kaikki vastaajat (n=79)

Kuvasta 3 voidaan havaita, että kaikista eniten tuen tarvetta vaikuttaisi aiheuttavan haasteet matemaattisessa ongelmanratkaisussa sekä keskittymisen ja tarkkaavuuden vaikeudet, sillä yli puolet vastaajista oli valinnut nämä molemmat ainakin yhdeksi syyksi tuen tarpeelleen. Noin kolmanneksella opiskelua haastoivat hahmottamisen vaikeudet, haasteet opintoihin motivoitumisessa sekä lukivaikeudet. Noin viidennes vastaajista oli ilmoittanut psyykkiset haasteet syyksi tuen tarpeelleen, minkä lisäksi elämänhallintaan tai toiminnanohjaukseen liittyvistä haasteista ilmoitti noin joka seitsemäs opiskelija. Kehityksellinen kielihäiriö ja itsesäätelyn vaikeudet näyttivät tämän kyselyn perusteella olleen vähäisimmät tuen tarvetta aiheuttavat tekijät, sillä ne oli valinnut n. joka kymmenes opiskelija. Kysymykseen oli tullut myös yksi avoin vastaus, johon oli kirjattu valmiissa vastausvaihtoehdoissa ollut syy, mutta diagnostisesti ilmaistuna.

Kun tuen tarvetta aiheuttavia syitä tarkasteltiin eri vastaajaryhmien välillä, ei niissä havaittu juurikaan eroa kaikkien vastaajien vastauksiin verrattuna eli suurimmat tuen tarvetta aiheuttavat tekijät olivat matematiikkaan sekä keskittymiseen ja tarkkaavuuteen liittyvät haasteet. Pieniä painotuksellisia eroja kuitenkin löytyi niin, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden keskuudessa

matemaattiset haasteet olivat hieman suuremmassa roolissa eli noin 66 %:lle 38 vastaajasta se oli kirjattu ainakin yhdeksi syyksi erityiseen tukeen. Lisäksi opinnoissaan pidemmälle edenneistä 41 opiskelijasta noin viidenneksellä opiskelua vaikeutti haasteet elämänhallinnassa, joka oli suhteellisesti hieman enemmän kuin kaikkien vastaajien osalta. Jatkuvassa haussa valituilla tai oppisopimuksella opiskelevilla opiskelijoilla sen sijaan keskittymiseen liittyvät haasteet painottuivat suhteellisesti eniten, koska yli 70 % 33 opiskelijasta oli vastannut keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteiden olevan syynä tuen tarpeelle.

Vastaajat saivat kertoa heille suunnitelluista tukitoimista samoin kuin tuen tarpeen syistäkin eli he valitsivat valmiista vaihtoehdoista yhden tai useamman erityisen tuen suunnitelmaansa kirjatun tukitoimen. Lisäksi vastaajan oli mahdollista kirjoittaa avoimeen tekstikenttään oma vastauksensa, jos hänelle oli kirjattu joku listalta puuttuva tukitoimi. Yhteensä valittuja tukitoimia oli 179 kappaletta, joten jokaiselle vastaajalle oli suunniteltu keskimäärin ainakin kaksi erilaista tuen muotoa. Eri tukitoimien suhteellinen jakautuminen vastaajien kesken on esitetty kuvassa 4.



Kuva 4. Opiskelijoille suunnitellut tukitoimet, kaikki vastaajat (n=79)

Kuten kuvassa 4 näkyy, on pienryhmä- tai pajaopetus kaikista useimmin mainittu tuen muoto, kun 70 % vastaajista kertoi sen löytyvän erityisen tuen suunnitelmastaan. Seuraavaksi yleisin tukitoimi oli oppimateriaalien tai opetustapojen soveltaminen, joka kosketti kolmasosaa vastaajista. Joka neljännelle vastaajalle oli suunniteltu ammatillisen opettajan lisätukea ja ohjausta, kun taas erityisopettajan tuki oppitunneilla ja kevennetty työjärjestys oli mainittu noin joka viidennen vastaajan vastauksissa. Keskenään yhtä yleisiä tukimuotoja olivat opiskelijahuollon tuki sekä oppilaitoksen ulkopuolella järjestettävät tukitoimet, sillä noin kuudennes vastaajista oli valinnut nämä. Mainintoja olivat saaneet myös ohjaajan/taitovalmentajan antama tuki, jonka oli valinnut 8 % vastaajista sekä työpaikkaohjaajan lisätuki ja ohjaus ja tehostettu opinto-ohjaus, joita oli suunniteltu noin 5 %:lle vastaajista. Muita tukitoimia koskevaan avoimeen kysymykseen oli tullut muutamia vastauksia, joissa jo listalla mainitut tukitoimet oli muotoiltu eri termein.

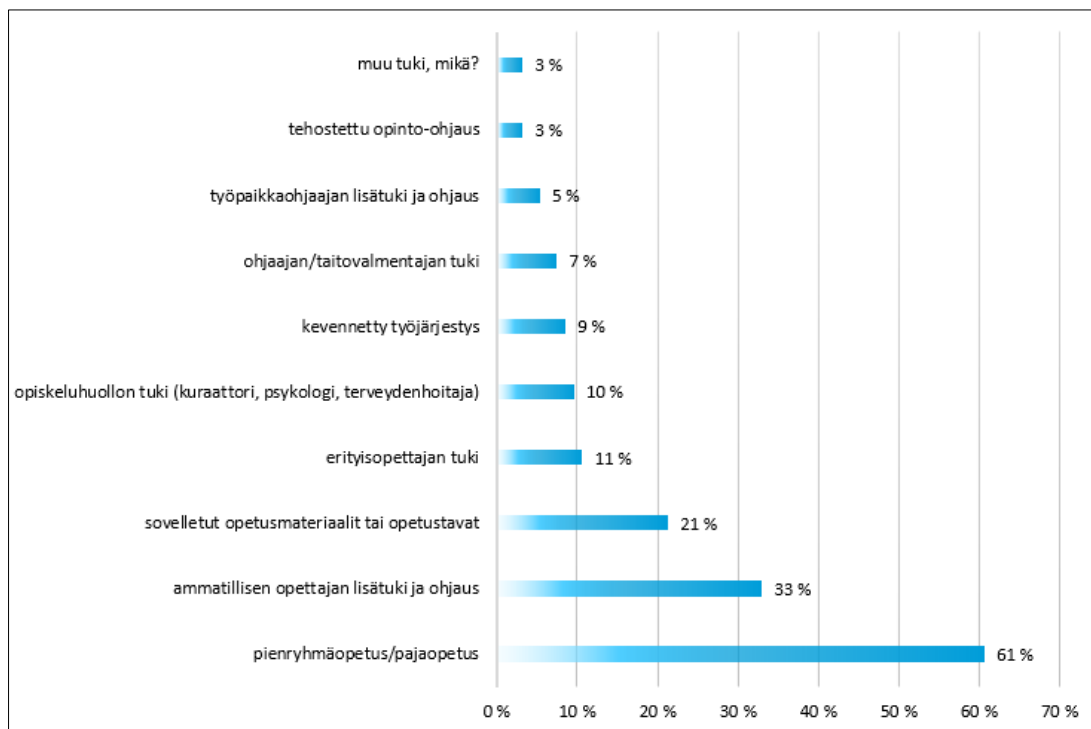
Kun suunniteltujen tukitoimien suhteellista jakaumaa tarkasteltiin eri opiskelijaryhmien välillä, oli pienryhmä- ja pajaopetus saanut selkeästi eniten mainintoja kaikissa ryhmissä eli 60–70 %:lle oli valittu se ainakin yhdeksi tuen muodoksi. Tukitoimien suhteelliset jakaumat noudattelivat pääosin koko ryhmän jakaumaa, tosin yhteishaun kautta valituista sekä ensimmäisen vuoden opiskelijoista yli 40 %:lle oli kirjattu tukimuodoksi sovelletut opetusmateriaalit tai opetustavat, kun kaikkien opiskelijoiden keskuudessa se oli mainittu joka kolmannen kohdalla. Joitakin pieniä painotuksellisia eroja tukitoimista kuitenkin löytyy, kuten se, että kevennetty työjärjestys oli valittu tukitoimeksi suhteellisesti useammin, jos opiskelija oli tullut jatkuvan haun kautta tai oli edennyt opinnoissaan ensimmäistä vuotta pidemmälle. Yksi aineistosta esiin noussut seikka oli myös se, että tukitoimet näyttivät lisääntyvän per opiskelija, kun opinnot jatkuivat, sillä ensimmäisen vuoden opiskelijoille oli suunniteltu keskimäärin 2 eri tukitoimea per opiskelija, kun pidempään opiskelleilla tukitoimia oli keskimäärin 2,4 per opiskelija.

7.2 Erityisen tuen toteutuminen

Kun opiskelijoilta kysyttiin, kenen aloitteesta heidän erityisen tuen suunnitelmansa oli laadittu, oli yleisin vastaus vastuuhjaaja, jonka oli valinnut hieman yli kolmannes vastaajista. Toiseksi yleisintä oli, että suunnitelma oli laadittu

opiskelijan omasta aloitteesta, sillä tämän vaihtoehdon oli valinnut noin neljännes vastaajista. Myös huoltajan aloitteesta tehtyjä erityisen tuen suunnitelmia oli lähes yhtä paljon eli 20 % suunnitelmista. Ammatillinen erityisopettaja oli ollut aloitteellinen 11 %:ssa tapauksista ja noin kahdessa prosentissa vastauksista aloite oli tullut laaja-alaiselta erityisopettajalta. Myös tähän kysymykseen oli mahdollisuus antaa myös oma vastaus, jos listalta ei löytynyt sopivaa vaihtoehtoa ja näissä vastauksissa toistui osin samat henkilöt kuin valmiissa vaihtoehtoisissa, mutta lisäksi oli mainittu opinto-ohjaaja, neuropsykiatrinen valmentaja sekä Kela. Kun samaa kysymystä tarkasteltiin eri vastaajaryhmissä, vain oppisopimuksen tai jatkuvan haun kautta valitut opiskelijat erottuivat vastauksillaan koko joukosta ja muista ryhmistä. Heidän kohdallaan kaksi yleisintä aloitteen tekijää oli juuri päinvastaisessa järjestyksessä eli 34 % vastaajista oli ollut itse aloitteellinen suunnitelman laadinnan suhteen ja noin neljänneksen kohdalla aloite oli tullut vastuuohjaajalta.

Jos opiskelija kertoi saaneensa tukea opintoihinsa jossain oppimisympäristössä, sai hän myös vastata, mitä tukea hän oli saanut. Koska vastaajien määrät vaihtelivat huomattavasti eri oppimisympäristöjen kesken, vastaukset yhdistettiin ja niiden jakaumat on esitetty kuvassa 5. Vastaukset on koostettu verkko-oppimisympäristöä koskevista 24 vastauksesta, työelämässä oppimista koskevista 16 vastauksesta sekä oppilaitoksessa suoritettavia opintoja koskevista 54 vastauksesta. Vain yhdeksän vastaajaa kertoi saaneensa tukea kaikissa oppimisympäristöissä. Koska sama vastaaja on voinut vastata kysymykseen kaikista kolmesta oppimisympäristöstä, muodostui myös vastaajien määrä kaikkien vastaajien määrää suuremmaksi ollen 94.



Kuva 5. Opiskelijoiden saaman tuen jakautuminen (n=94)

Kuvassa 5 on esitettyä opiskelijoiden saaman tuen jakautuminen ja siitä voidaan huomata, että pääosin saatu tuki noudatteli kuvassa 4 (s. 36) esitettyjä opiskelijoille suunniteltuja tukimuotoja. Myös saadussa tuessa pienryhmä- ja pajaopetus on eniten valintoja saanut tuen muoto, sillä sitä on järjestetty yli 60 %:lle vastaajista. Toiseksi eniten vastauksia on saanut ammatillisen opettajan lisätuki ja ohjaus 33 % osuudella. Noin viidennes opiskelijoista on myös järjestetty mahdollisuus sovellettujen opetusmateriaalien tai oppimisen tapojen käyttöön. Opiskelijoilla oli mahdollisuus kertoa myös muusta saamastaan tuesta, ja näissä vastauksissa mainittiin oppilaitoksen ulkopuolinen tuki sekä luokkakavereiden tuki.

On kuitenkin huomioitava, että saamastaan tuesta kertoivat vain ne opiskelijat, jotka ylipäättään kertoivat saaneensa tukea kyseisessä oppimisympäristössä, mikä voi osaltaan vaikuttaa saadun tuen hieman erilaiseen painottumiseen suunniteltuun tukeen verrattuna. Saadun tuen jakaumassa on lisäksi otettava huomioon, että *erityisopettajan tuki* valintaan on vastausten analyysivaiheessa yhdistetty sekä ammatillisen että laaja-alaisen erityisopettajan tukea koskevat valinnat. Samoin *ammattillisen opettajan lisätuki ja ohjaus* valintaan on

yhdistetty vastuuohjaajan lisätuki ja ohjaus valinta työelämässä tapahtuvaa oppimista koskevasta kysymyksestä.

Tukea saaneet opiskelijat myös arvioivat numeerisesti saamansa erityisen tuen toteutumista eri oppimisympäristöissä. Koska vastaajien joukossa oli 20 opiskelijaa, jotka eivät olleet saaneet tukea missään oppimisympäristössä, muodostuivat nämä arvioinnit 59 opiskelijan vastauksista. Kun tarkasteltiin syitä, miksi opiskelijat eivät olleet tukea saaneet, oli kaikissa oppimisympäristöissä suurin syy se, että opiskelija ei ollut tarvinnut tukea. Toiseksi yleisimmäksi syyksi mainittiin se, että opiskelija ei ollut opiskellut kyseisessä oppimisympäristössä. Vastausten perusteella kaikista vähäisimpänä syynä tuen puutteelle näyttäytyi heikko tuen tarjoaminen, sillä sen oli valinnut syyksi 4–17 % opiskelijoista. Tuen tarjoaminen vaikutti toteutuvan heikoimmin verkko-opinnoissa ja vahvimmin oppilaitoksessa tapahtuvissa opinnoissa.

Erityistä tukea arvioitiin jokaisessa oppimisympäristössä erikseen ja arvioitavia kohteita olivat tuen oikea-aikaisuus, tarvittu tuen saaminen sekä saadun tuen uudelleen arviointi. Taulukkoon 2 on kerätty erityisen tuen osa-alueiden toteutumista kuvaavien summamuuttujien keskeisimmät tunnusluvut. Taulukon 2 tietojen perusteella vaikuttaa siltä, että kaikista vahvimmin toteutui tuen oikea-aikaisuus, sillä sitä kuvaava keskiarvo 3,59 ja vinousluku -0,77 olivat suurimmat, kun arvo 1 oli kaikista heikoin ja arvo 5 kaikista paras. Kovin suuria eroja eri osa-alueiden välille ei kuitenkaan muodostunut, sillä keskiarvot vaihtelivat 3,5 molemmin puolin ja vinousluvut asettuivat -0,61:n ja -0,77:n välille. Vinousluvuista taas voitiin huomata se, että kaikissa tuen osa-alueissa annetut arvosanat olivat painottuneet summamuuttujan keskiarvon yläpuolelle. Huipukkuuslukujen mukaan näytti siltä, että arvosanat olivat melko tasaisesti jakautuneet, sillä kaikki huipukkuusluvut olivat arvoltaan negatiivisia. Myöskään keskihajonnassa ei ollut suurta eroa eri osa-alueiden välillä, koska keskihajontaa kuvaavat arvot mahtuivat noin yhden kymmenyksen sisälle.

Taulukko 2. Erityisen tuen osa-alueita kuvaavien summamuuttujien tiedot (n=59)

	Tuen oikea-aikaisuus	Tuen saanti	Tuen uudelleen arviointi
keskiarvo	3,59	3,53	3,41
mediaani	4	4	4
keskihajonta	1,30	1,21	1,32

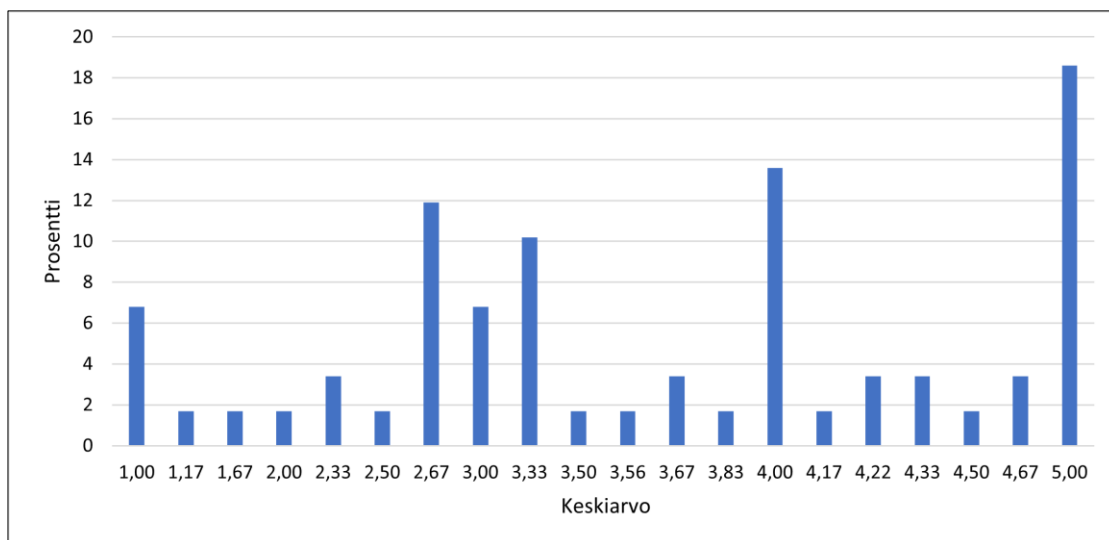
minimi	1	1	1
maksimi	5	5	5
vinous	-0,77	-0,67	-0,61
huipukkuus	-0,36	-0,20	-0,65

Kun tuen eri osa-alueille eri oppimisympäristöissä annetut arvosanat yhdistettiin, saatiin muodostettua summamuuttuja, joka kuvaa erityisen tuen toteutumista kokonaisuudessaan. Summamuuttujan tiedot on kuvattu taulukossa 3. Erityisen tuen toteutumiselle annettujen arvosanojen keskiarvoksi muodostui 3,51. Vinousluvun ollessa -0,57 voidaan päätellä, että arvosanat olivat painotuneet keskiarvon yläpuolelle. Arvosanat eivät olleet myöskään keskittyneet keskiarvon ympärille eli niissä oli jonkin verran hajontaa, sillä jakaumaa kuvaava huipukkuusluku oli negatiivinen ja keskihajonta 1,17.

Taulukko 3. Erityisen tuen toteutumista kuvaavan summamuuttujan tiedot (n=59)

	Erityisen tuen toteutuminen, kokonaisuus
keskiarvo	3,51
mediaani	3,67
keskihajonta	1,17
minimi	1
maksimi	5
vinous	-0,57
huipukkuus	-0,35

Erityisen tuen toteutumista kuvaavan summamuuttujan arvojen jakauma kaikkien vastaajien osalta on esitetty kuvassa 6. Kuten kuvasta voidaan havaita, lähes puolella opiskelijoista muodostui annettujen arvosanojen keskiarvo arvojen 4 ja 5 välille eli kouluarvosanoin kuvailtuna erityisen tuen toteutuminen oli



Kuva 6. Erityisen tuen toteutumista kuvaavan summamuuttujan arvojen jakauma (n=59)

hyvää tai kiitettävää. Sen sijaan noin 12 %:lla vastaajista keskiarvo asettui arvojen 1 ja 2 välille eli erityinen tuki oli toteutunut vain tyydyttävästi. Loput arvosanat asettuivat summamuuttujan keskiarvon ympärille niin, että suurin osa opiskelijoiden keskiarvoista asettui arvon 2 ja summamuuttujan keskiarvon 3,51 välille. Kuvasta näkyy myös se, että arvosanojen painottuminen summamuuttujan keskiarvon yläpuolelle ei ollut huomattavan suurta, vaan lähes yhtä monen opiskelijan vastausten keskiarvo muodostui summamuuttujan keskiarvoa pienemmäksi.

7.2.1 Tuen toteutuminen eri vastaajaryhmissä

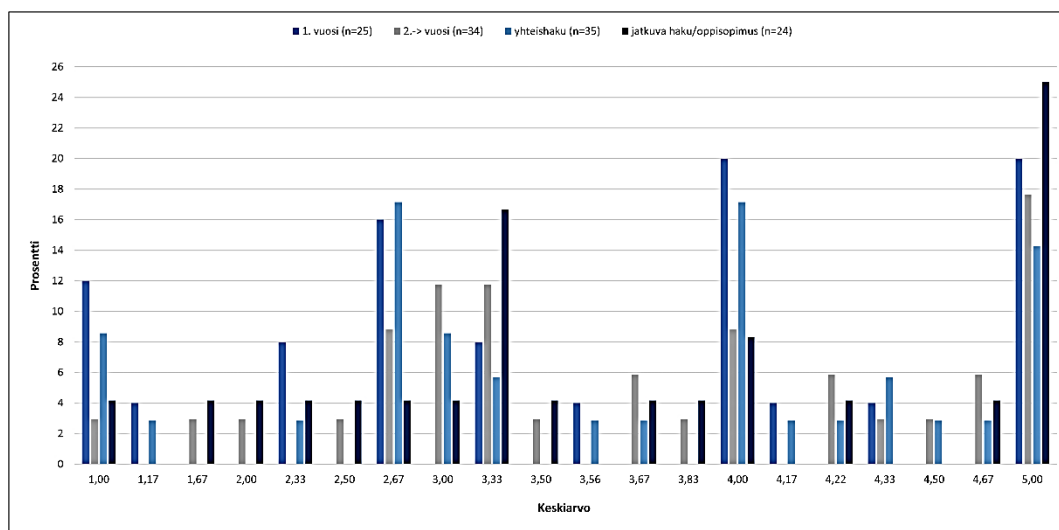
Erityisen tuen kokonaisuuden toteutumisesta muodostetun summamuuttujan arvoja vertailtiin eri vastaajaryhmien kesken ja tulokset on esitetty taulukossa 4. Taulukkoon on liitetty kaksi eri vertailuryhmää eli eri opintojen vaiheessa olevat opiskelijat sekä eri hakuväylien kautta valitut opiskelijat. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että eri vastaajaryhmien välille ei muodostunut suuria eroja tuen toteutumisessa. Kaikissa vastaajaryhmissä keskiarvo asettui 3,33 ja 3,64 välille ja myös vinousluvut olivat negatiiviset. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikissa vastaajaryhmissä annetut arvosanat olivat painottuneet hienoisesti keskiarvon yläpuolelle. Pieniä eroja vastaajaryhmien välillä kuitenkin löytyi, sillä ensimmäisen vuoden sekä yhteishaun kautta valittujen opiskelijoiden keskiarvot olivat hieman pienemmät kuin pidempään opiskelleilla tai jatkuvan haun/oppisopimuksen kautta valituilla. Tosin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden antamissa arvosanoissa oli myös eniten hajontaa keskihajonnan arvon

ollessa 1,33. Muilla ryhmillä keskihajonnan arvot vaihtelivat välillä 1,03–1,19. Huipukkuuslukujen perusteella arvosanat olivat melko tasaisesti jakautuneita, sillä kaikissa vastaajaryhmissä huipukkuusluvut olivat negatiivisia.

Taulukko 4. Erityisen tuen toteutuminen eri vastaajaryhmissä

	Opiskelun vaihe		Opintoihin hakeutuminen	
	1. vuosi (n=25)	2.-> vuosi (n=34)	yhteishaku (n=35)	jatkuva haku/ oppisopimus (n=24)
keskiarvo	3,33	3,64	3,45	3,60
mediaani	3,56	3,67	3,67	3,58
keskihajonta	1,33	1,03	1,19	1,16
minimi	1	1	1	1
maksimi	5	5	5	5
vinous	-0,47	-0,50	-0,66	-0,46
huipukkuus	-0,8	-0,11	-0,22	-0,47

Erityisen tuen toteutumista kuvaavan summamuuttujan arvojen jakaamaa eri ryhmissä on vielä havainnollistettu kuvassa 7. Koska annetuista arvosanoista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, kuvaaja ei esitä annettujen arvosanojen määriä, vaan kunkin opiskelijan antamien arvosanojen perusteella lasketun vastaajakohtaisten keskiarvojen jakautumista.



Kuva 7. Erityisen tuen toteutumista kuvaavien keskiarvojen jakauma ryhmittäin

Kuvasta voidaan taulukkoa paremmin havaita arvojen jakauma asteikolla ja tietynlaiset ryhmittäiset painotukset, joita pelkät tunnusluvut eivät ehkä niin hyvin avaisi. Kuvaaja osoittaa sen, että arvojen painottuminen summamuuttujan

keskiarvon yläpuolelle ei ollut suurta, koska lähes kaikissa ryhmissä myös summamuuttujan keskiarvon alapuolelta löytyy melkein yhtä monta arvoa. Jakaumaa tarkasteltaessa voidaan huomata, että kaikissa ryhmissä hieman alle puolella opiskelijoista arvosanojen keskiarvo oli asettunut arvojen 4 ja 5 välille, kuitenkin niin että ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ja yhteishaun kautta valituilla määrät olivat suhteellisesti hieman pienempiä. Samoissa ryhmissä oli myös annettu suhteellisesti toisia ryhmiä enemmän alle kolmen olevia arvosanoja.

7.2.2 Tuen toteutuminen eri oppimisympäristöissä

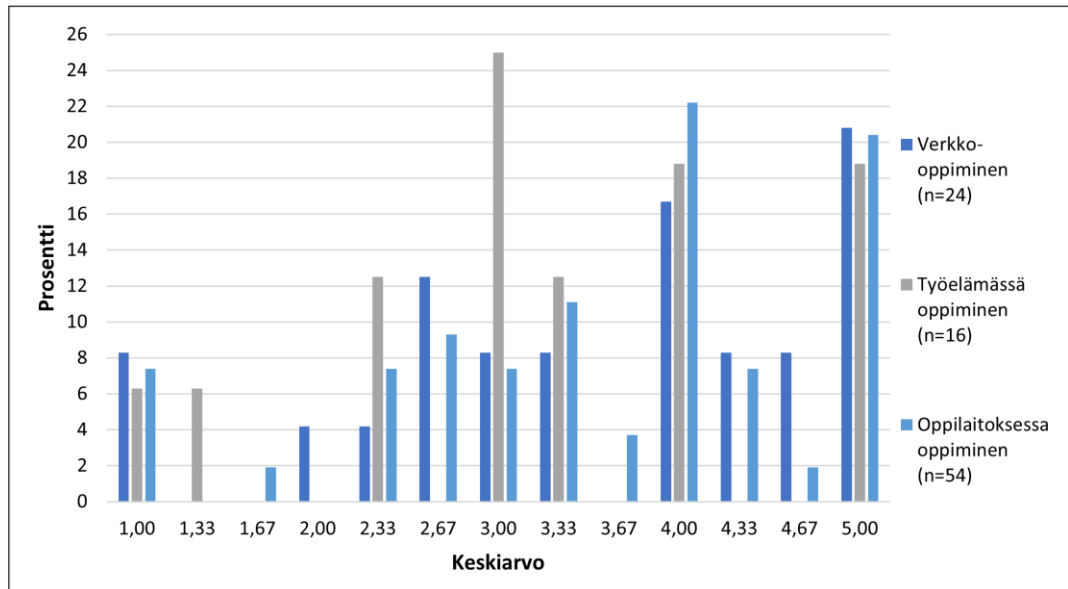
Erityisen tuen toteutumista vertailtiin eri vastaajaryhmien lisäksi eri oppimisympäristöjen välillä. Myös eri oppimisympäristöjen kohdalla muodostettiin tuen toteutumista kuvaavat summamuuttujat, joiden keskeiset tunnusluvut on esitetty taulukossa 5. Summamuuttujien keskiarvojen perusteella näyttäisi siltä, että erityinen tuki olisi toteutunut kaikista heikoimmin työelämässä, keskiarvon ollessa 3,29. On kuitenkin otettava huomioon, että työelämässä oppimista oli arvioinut huomattavasti pienempi määrä opiskelijoita kuin muita oppimisympäristöjä. Tuen toteutuminen oppilaitoksessa tai verkossa tapahtuvassa oppimisessa vaikuttaisi keskiarvojen ja vinouslukujen perusteella olevan yhtä vahvaa. Näidenkin kahden välillä oli kuitenkin suuri ero vastaajamäärissä, kun oppilaitoksessa oppimista oli arvioinut yli kaksinkertainen vastaajamäärä verkkooppimiseen verrattuna. Verkko-oppimisen kohdalla myös vastausten hajonta oli suurinta ja oppilaitoksessa oppimisessa pienintä, minkä voi havaita keskihajontaa ja huipukkuutta kuvaavista luvuista. Kaikissa oppimisympäristöissä arvosanat olivat painottuneet keskiarvon yläpuolelle, mikä ilmenee jakauman negatiivisista vinousluvuista.

Taulukko 5. Arviointi eri oppimisympäristöissä toteutuneesta erityisestä tuesta

	Verkko-oppiminen (n=24)	Työelämässä oppiminen (n=16)	Oppilaitoksessa oppiminen (n=54)
keskiarvo	3,58	3,29	3,57
mediaani	4	3,17	4
keskihajonta	1,23	1,20	1,15
minimi	1	1	1
maksimi	5	5	5

vinous	-0,64	-0,24	-0,65
huipukkuus	-0,41	-0,31	-0,17

Eri oppimisympäristöissä saadulle tuelle annettujen arvosanojen jakaumaa on vielä havainnollistettu kuvassa 8.



Kuva 8. Erityisen tuen toteutumista kuvaavien arvosanojen jakauma oppimisympäristöittäin

Kuten kuvasta 8 voidaan nähdä, on sekä oppilaitoksessa että verkko-oppimisessä saatu tuki arvioitu hyväksi tai kiitettäväksi yli puolella vastaajista. Työelämässä oppimisen muita huonompi summamuuttujan keskiarvo taas on helppo ymmärtää, kun katsoo arvosanojen jakaumaa, sillä työelämässä oppimisen keskiarvoista neljännes asettuu arvoon 3, kun muissa oppimisympäristöissä suurimmat suhteelliset määrät ovat arvoissa 4 ja 5. Työelämässä oppimisessäkin kuitenkin hieman yli kolmannes vastaajista on arvioinut saamansa tuen hyväksi tai kiitettäväksi. Tyydyttäviä eli arvojen 1 ja 2 välille asettuvia keskiarvoja oli kaikissa oppimisympäristöissä 10–12 % kokonaismäärästä.

7.3 Erityisen tuen kehittämisideat

Jos opiskelija oli saanut erityistä tukea opintoihinsa, oli hänellä myös mahdollisuus antaa ideoita opiskelun tuen kehittämiseksi. Vastauksensa tähän avoimeen kysymykseen oli kirjoittanut 30 opiskelijaa, mutta hieman yli neljänneksessä vastauksia ei ollut osattu nimetä konkreettisia kehittämisideoita. Muut

vastaukset käsittelivät kehittämisideoita, jotka liittyivät oppimisympäristöön, resursseihin, tuen tarpeen havaitsemiseen sekä pedagogisiin ratkaisuihin.

Opetustilat oli mainittu kahdessa vastauksessa ja niitä toivottiin kehitettävän kaikille oppijoille sopiviksi, ottaen huomioon myös herkkyys erilaisille aistiärsykkeille. Resursseihin liittyviä kommentteja oli yhteensä viisi kappaletta ja niissä toivottiin enemmän ja osin myös yksilöllisempää ohjausta sekä oppilaitoksessa että työelämässä suoritettaviin opintoihin, mutta tuotiin lisäksi esiin se, että yhden opettajan aika ei riitä kaikkien tuen tarvitsijoiden yksilölliseen ohjaamiseen. Kahdeksan vastausta käsitteli tuen tarpeen tunnistamista ja osin myös opiskelijan omaa roolia siinä. Vastauksissa toivottiin opettajilta toisaalta opiskelijoiden kuulemista, jos he kertovat haasteistaan, mutta myös opiskelijoiden oppimisen havainnointia ja seurantaa sekä varhaista tukea, jos opinnot eivät etene. Osassa vastauksista nousi esiin opiskelijan oma vastuu tuen tarpeesta kertomisessa ja toive siitä, että opiskelijoita rohkaistaisiin tuen pyytämiseen. Loput 12 vastausta sisälsivät kehittämis ehdotuksia opiskelun pedagogisiin ratkaisuihin. Vastauksissa toistuivat jo käytössä olevat ratkaisut, kuten opettajavetoinen pienryhmäopetus, lisääjän antaminen ja tukiopetus, mutta lisäksi toivottiin enemmän ohjeistusta oppimiseen ja käytettyjen opetustapojen perustelua.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa tietoa erityisen tuen toteutumisesta työelämäkumppanin järjestämässä ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että vastaajajoukossa syyt tuen tarpeelle sekä niihin vastaavat tukitoimet noudattelivat aiemmasta tutkimustiedosta nousseita teemoja (ks. Selkivuori 2015; Rätty 2016; Scharnhorst & Kammermann 2020; Sandberg 2021; Goman ym. 2021). Lisäksi tulosten perusteella näyttäisi siltä, että suunniteltu ja saatu tuki vastasivat melko hyvin toisiinsa. Rätty (2023) on tutkinut millaista tukea aikuiset ovat saaneet yhteisten tutkinnon osien suorittamiseen ja erityisesti pajamuotoisesti toteutettua opiskelun tukea. Vaikutti siltä, että pajaopetuksessa oli mahdollista toteuttaa oppimista tukevia keinoja ja varmistaa opiskelijan eteneminen opinnoissaan (Rätty 2023, 141–142). Voidaan ehkä myös ajatella, että pienryhmäopetuksessa opiskelijalla on mahdollisuus saada vertaistukea ja -kokemuksia, minkä on todettu

useissa tutkimuksissa olevan tärkeää opintoihin kiinnittymisessä ja opintojen etenemisessä (ks. Korkeamäki 2021; Selkivuori 2015; Björk-Åman 2021; Goman ym. 2021; Niittylahti ym. 2019). Tässä opinnäytetyössä pienryhmä- ja pajaopetus nousi kaikista yleisimmäksi tukimuodoksi ja vaikuttaisi sille, että sen toteuttamiselle on löydettävissä tutkimuksellisia perusteita. Lisäksi, jos pohditaan yleisimpiä syitä tuen tarpeelle, saattaa olla, että keskittymisen haasteista kärsivän opiskelijan on helpompi opiskella pienryhmässä ja esimerkiksi matematiikan tehtävien läpikäynnille ja yksilöllisille opetustavoille on enemmän mahdollisuuksia kuin suuressa ryhmässä opiskeltaessa.

Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että pienryhmä- tai pajaopetukseen osallistuminen ei ole täysin ongelmaton, sillä Rädyn (2023, 142) mukaan pajaopetukseen ei välttämättä haluta osallistua, jos sen vuoksi on vaara jäädä jälkeen muissa opinnoissa. Niemi (2015, 65–66) taas tuo omassa tutkimuksessaan esiin sen, kuinka pienryhmäopetuksen sijaan voisi olla hyödyllisempää suosia samanaikaisopetusta teoreettisessa opetuksessa ja mahdollisuutta ohjaajan lisätukeen työsalissa. Niemen (2015, 65–66) mukaan opiskelijat saattavat kokea pienryhmäopetuksen leimaavana ja näin ollen siihen sitoutuminenkin voi olla heikkoa, jolloin sillä ei ehkä ole myöskään toivottua vaikutusta opintojen etenemiseen. Myös Gomanin ym. (2021, 117) tutkimuksessa haastatellut opettajat toivoivat lisäresursseja ja nimenomaan yhteisopettajuutta ja -ohjaajuutta turvaamaan kaikkien opiskelijoiden oppimista. Tämän opinnäytetyön kyselyyn vastanneista opiskelijoista noin viidennes oli saanut erityisopettajan lisätukea oppitunnilla, mutta ainakin yksi opiskelija myös toivoi lisää ohjaajia tai opettajia oppitunneille, koska yhden ihmisen aika ei riitä ohjaamaan kaikkia tukea tarvitsevia. Samanaikaisopettajuus ja lisätuki työsalissa tai oppitunneilla voisikin ehkä olla sellainen tuen muoto, jota kannattaisi edelleen kehittää vastaamaan opiskelijaryhmistä nousevia tarpeita.

Kyselyn tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opiskelijoiden näkökulmasta erityinen tuki toteutui melko tasalaatuisesti eri hakuväylien kautta tulleilla läpi opintojen ja myös eri oppimisympäristöissä, sillä arvosanat asettuivat kauttaaltaan hyvälle keskitasolle. Vaikutti siltä, että vastuuohjaajat havaitsivat opiskelijoiden tuen tarpeita melko hyvin, sillä aloite erityisen tuen suunnitelman laatimiseen oli tullut suhteellisen usein vastuuohjaajilta. Havaittavissa oli kuitenkin myös se, että saadun tuen uudelleen arviointi ja työelämässä saatu tuki

toteutuivat arvosanojen perusteella ehkä hieman muita vertailtuja ilmiöitä heikommin. Kyselyn tulokset ovat linjassa Gomanin ym. (2021, 176–178) muodostamien johtopäätösten kanssa, sillä myös he kirjoittavat, että tuen vaikuttavuuden arviointia sekä työelämässä saatua tukea tulisi kehittää. Airila ym. (2019, 36) kertovat tutkimuksessaan työelämän edustajien kokemuksia työpaikoilla olevasta ohjausosaamisesta ja heidän mukaansa jopa puolella vastaajista ei ole tarvittavaa osaamista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamiseen. Lisäksi hieman pienempi osa vastaajista koki, ettei työpaikan ohjausresurssit ja ohjausosaaminen ylipäätään olleet kovin hyvällä tasolla (Airila ym. 2019, 36). Vaikka työpaikoilla tapahtuvan oppimisen arviointi toteutui tässä opinnäytetyössä vain pienen vastaajamäärän toimesta, nousi näissäkin vastauksissa esiin se, että ohjaus koettiin ehkä hieman liian kevyeksi ja opiskelijan tuen tarvetta ei välttämättä osattu huomioida. Työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjausosaamista ja tietoisuutta erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisesta olisikin ehkä hyvä jatkossa vahvistaa, sillä Niittylahteen ym. (2019, 20) viitaten työpaikka voi parhaimmillaan olla opiskelijalle merkityksellinen oppimis- ja kasvuympäristö.

Vaikka erityisen tuen toteutumiselle annetut arvosanat eivät suuresti vaihdelleetkaan eri vastaajaryhmissä, vaikutti kuitenkin siltä, että useamman vuoden opiskelleet sekä muut kuin yhteishaun kautta valitut olivat hieman vertailuryhmiä tyytyväisempiä saamaansa tukeen. Opinnoissaan pidemmällä olevien kohdalla tämä voi toki selittyä kysymysten luonteella, sillä ensimmäisen vuoden opiskelija ei välttämättä voi tunnistaa onko tuki ollut aina oikea-aikaista tai onko tuen tarvetta uudelleen arvioitu. Mutta mielenkiintoisempaa on ehkä se, että jatkuvan haun tai oppisopimuksen kautta valitut opiskelijat olivat saamaansa tukeen tyytyväisempiä kuin yhteishaun kautta valitut. Goman ym. (2021, 86, 175) nimittäin kirjoittavat, että oppilaitosten henkilöstö kokee tuen tarpeen tunnistamisen toteutuvan parhaiten yhteishaun kautta valituilla opiskelijoilla ja olevan haastavaa muiden hakutapojen kohdalla. Vaikuttaisi siis siltä, että ainakin näiden vastaajien kohdalla tuen tarve on onnistuttu tunnistamaan ja tukea tarjoamaan yhtäläisesti hakuväylästä riippumatta.

Kaiken kaikkiaan tulokset noudattelivat aiemmasta tutkimuksesta nousutta tietoa ja erityinen tuki toteutui työelämäkumppanin järjestämässä koulutuksessa hyvällä keskitasolla. Parannettavaakin tuki arvosanoihin jäi kaikissa

mitatuissa ilmiöissä, vaikka on hyvä muistaa, että tämän kyselytutkimuksen tuloksiin on suhtauduttava varauksella alhaisen vastausaktiivisuuden vuoksi. Toivottavaa olisi, että erityisen tuen toteutumista arvioitaisiin myös jatkossa ja tässä opinnäytetyössä esiin nousseet seikat huomioitaisiin käytännön työssä.

Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus

Vaikuttaisi siltä, että tässä opinnäytetyössä pystyttiin tuottamaan työelämäkumppanille tietoa, jota voidaan hyödyntää tulevaisuudessa, kun suunnitellaan yksittäisten opiskelijoiden erityistä tukea tai laajemminkin erityisen tuen kokonaisuuden kehittämistä. Työelämäkumppanin edustajan kanssa sovittiin jo opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa, että laatimani kyselypohja jää muokattuna työelämäkumppanin käyttöön. Näenkin tarpeellisena toistaa tämän kyselyn vähintään lukuvuosittain, jotta olisi mahdollista saada vertailutietoa erityisen tuen prosessien toimivuudesta ja kehittymisestä pidemmällä aikavälillä.

Mielestäni olisi hyvä, jos jatkossa kyselyn välittäjinä toimisivat joko erityisopettajat ja/tai vastuuhjaajat, jotka myös huolehtisivat siitä, että opiskelijat vastaavat kyselyyn. Näin toimien voitaisiin saada vastaajamäärää kasvatettua ja tulosten luotettavuutta parannettua. Tällöin myös opiskelijoilta tulevia konkreettisia kehittämis ehdotuksia saataisiin ehkä enemmän kuin tässä opinnäytetyössä. Voisi olla myös hyödyllistä kartoittaa sekä työssäoppimispaikkojen että opiskelijoiden kanssa toimivan henkilöstön tarvetta lisätietoon koskien erityisen tuen opiskelijoiden ohjaamista, sillä opiskelijoilta tulleissa kehittämis ehdotuksissa nämä nousivat esiin. Jatkotutkimuksena voisikin toimia työelämän yhteistyökumppaneille sekä opetushenkilöstölle suunnattu kysely heidän erityisen tuen osaamisestaan.

Katoanalyysi ja luotettavuuden pohdinta

Tässä opinnäytetyössä suoritettun kyselytutkimuksen vastausprosentti muodostui ennalta odotettua alhaisemmaksi. Kyselyyn vastasi vain noin 17 % perusjoukosta ja vaikka otos muistutti osittain taustamuuttujiltaan perusjoukkoa, jäi vastaajista puuttumaan lähes kokonaan useita aloja, joissa oli suuri joukko erityisen tuen opiskelijoita. Täten voidaan sanoa, että vastauksia ei pystytäkään yleistämään perusjoukkoon. Varmoja syitä alhaiseen vastausaktiivisuuteen ei

voida sanoa, käytännössä kuitenkin tehtiin kaikki mitä oli mahdollista vastausmäärän lisäämiseksi eli kysely lähetettiin alkuviikosta, muutaman viikon jälkeen lähetettiin vielä muistutusviesti (ks. Kananen 2015, 217) ja myös opettajia sekä alaikäisten huoltajia informoitiin kyselystä. Lähes 200 opiskelijaa oli kuitenkin avannut kyselyn, joten paljon suurempikin vastaajamäärä olisi ollut mahdollinen. Toisaalta vastaajan soveltuvuuden määrittäneet alussa esitetyt taustakysymykset oli muotoiltu ehkä niin, että ne houkuttivat lopettamaan vastaamisen kesken, mikä on hyvä huomioida, jos kyselyä käytetään jatkossa.

Ronkainen ym. (2013, 131) rinnastavat tutkimuksen validiteetin eli luotettavuuden ja laadun toisiinsa. Heidän (2013, 131) mukaansa luotettava tutkimus koostuu pääpiirteissään siitä, että se vastaa tutkimuskysymyksiin, sen tuottamat käsitteet voidaan johtaa tutkimusaineistosta, minkä lisäksi sen tuottama tieto kertoo tutkimuskohteesta ja on tuotettu pätevästi. Metsämuuronen (2003, 35) kuvaa edellä mainittuja ilmiöitä tutkimuksen ulkoiseksi ja sisäiseksi validiteetiksi, jossa ulkoinen validiteetti liitetään tutkimuksessa saatujen tulosten yleistettävyyteen ja sisäinen validiteetti taas koostuu tutkimuksen aikana tapahtuneista valinnoista eli käsitteiden muodostamisesta, teorian valinnasta sekä ilmiön kuvaamiseen käytettyjen mittareiden toimivuudesta.

Tämän opinnäytetyön validiteettia heikensivät erityisesti alhainen vastaajamäärä ja päätös käyttää ilmiöiden kuvaamiseen summamuuttujia, joiden luotettavuutta kuvaavat Cronbachin alfa -arvot olivat teorialähteissä suositeltuja pienemmät. Summamuuttujien käyttö kuitenkin mahdollisti eri ryhmien välisen vertailun edes jollain tasolla, jolloin niiden käyttö oli tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta oleellista. Lisäksi olin kysymyksiä laatiessani ajatellut, että aihe on vastaajille niin tuttu, että kysymykset ymmärrettäisiin oikein, mikä Rädyn (2023, 143) tutkimuksen mukaan ei välttämättä pidäkään paikkansa, sillä osa hänen haastattelemistaan opiskelijoista ei esimerkiksi tiennyt opiskeleeko perustutkintoa vai ei. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta lisäävinä tekijöinä voidaan mainita mm. raportoinnin selkeys, rehellisyys, avoimuus sekä asianmukaisten ja tarkkojen lähdeviittausten käyttäminen.

Opinnäytetyön prosessin pohdinta

Tämän opinnäytetyön tekeminen oli minulle erittäin mieluisa ja opettavainen kokemus. Prosessi onnistui lähes kaikilta osin suunnittelemani tavalla ja yhteistyö työelämäkumppanin kanssa oli sujuvaa. Vaikka osasinkin varautua siihen, että en saa kyselyyni vastauksia koko kohderyhmältä, oli vastausprosentti kuitenkin vielä odottamaani heikompi. Pysin tekemään kaikki opinnäytetyöhön liittyneet ratkaisuni teorian tietoon tukeutuen aina kyselylomakkeen suunnittelusta ja lähettämisestä vastausten analysointiin ja tulosten esittämiseen saakka. Olen yrittänyt tuoda teoriaan perehtymiseni ilmi tässä opinnäytetyössä ja perustellut valintojani teorian tiedon pohjalta. Opinnäytetyöni kannalta onnellinen sattuma oli se, että suoritin raportin kirjoittamisen aikaan kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien kurssia, jolta saamaani tietoa pystyin hyödyntämään tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa. Saavutin tällä opinnäytetyöllä sille asetetun tavoitteen eli pystyin tuottamaan työelämäkumppanille tietoa erityisen tuen toteutumisesta opiskelijan näkökulmasta ja toivottavasti pystyin myös raportoimaan työni niin, että asiaan aiemmin perehtymätönkin pystyy ilmiöön ja saatuihin tuloksiin tutustumaan.

9 OPINNÄYTETYÖHÖN LIITTYVÄ EETTINEN POHDINTA

Tähän opinnäytetyöhön liittyvät eettiset kysymykset koskivat sekä tutkittavia, työelämäkumppania sekä minun rooliani tutkimuksen tekijänä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 8–13) ohjeistuksen mukaisesti tiedotin tutkittavia avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta ja korostin vastaajien anonymiteettiä etenkin, kun kyselyn kohteena on yksilön henkilökohtaiseen elämään liittyvät salassa pidettävät tiedot. Yksi tutkimukseen osallistujan kannalta haastava asia oli mielestäni tutkimustiedotteen pituus, sillä olisi tarkoituksenmukaista, että tutkittava tietää mihin tarkoitukseen hänen tietojansa kerätään ja miten niitä käsitellään, mutta liian pitkä tutkimustiedote saattoi aiheuttaa sen, että osa osallistujista ei ehkä viitsinyt siihen tutustua. Koska tutkittavissa oli myös alaikäisiä osallistujia, informoin heidän huoltajiaan linkittämällä heille tutkimustiedotteen (liite 4) Wilma-viestissä lähetetyn saatekirjeen (liite 6) oheen. Näin heillä oli mahdollisuus keskustella huollettavansa kanssa tutkimuksesta, mutta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta teki kuitenkin alaikäinen itse (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 10). Minun tuli ottaa huomioon myös työelämäkumppanini rooli ja kumppanin oikeus pysyä nimettömänä, sillä tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla haitallisia sen maine kuvalle. Toisaalta

työelämäkumppanin anonymiteetti vahvisti osaltaan myös tutkittavien anonymiteettiä.

Hirsjärven ym. (2007, 25) ja Kanasen (2015, 37) mukaan tieteellisen tutkimuksen tulisi perustua aidosti siihen, että sillä yhteiskunnallista merkitystä eikä sitä tehtäisi vain tutkijan oman mielenkiinnon perusteella. Tässä opinnäytetyössä erityisesti aiheen valinta aiheuttikin minussa eettistä pohdintaa. Valitsin aiheen, koska työskentelen alalla ja minun täytyi pitää huoli, että en antanut omien ennako-oletuksieni ohjalla tutkimuksen kulkua. Pidin aihevalintaa kuitenkin oikeutettuna, sillä kyselyn avulla saatiin tärkeää tietoa suoraan tuen tarpeessa olevilta opiskelijoilta, etenkin, kun aiempaa ensikäden tietoa ei juuri aiheesta löytynyt. Ronkainen ym. (2013, 152) sekä Hirsjärvi ym. (2007, 24) kirjoittavat siitä, kuinka tutkijan on tärkeää noudattaa tutkimuksen teossa rehellisyyttä, huolellisuutta, avoimuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan. Tämä koskee tutkimusaiheen valintaa, muiden tutkijoiden tiedon käyttöä, aineiston keräämistä ja tallentamista sekä tutkimuksen raportointia. Pyrinkin erityiseen huolellisuuteen läpi opinnäytetyöprosessin. Tavoittelin tarkkaa ja selkeää viittaus- ja raportointityyliä, jossa saadut tulokset esitetään selkeästi ja oma pohdinta erotetaan aiemmasta tiedosta.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. 2019. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22–39. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/> [viitattu 20.11.2023].
- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L. & Nykänen, M. 2019. Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 24–41. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/86932> [viitattu 28.1.2024].
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 128–147. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/> [viitattu 20.11.2023].
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G. & Ström, K. 2021. Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 1, 97–123. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X> [viitattu 8.6.2023].
- Esedu. 2021. Oppimisympäristöt. Etelä-Savon ammattiopisto. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://esedu.fi/tietoa-meista/pedagoginen-ohjelma/oppimisymparistot/> [viitattu 23.5.2023].
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Frisk, T., Goman, J., Hakamäki-Stylman, V., Hievanen, R., Hiltunen, K. & Kilpeläinen, P. 2023. Ammatillisen koulutuksen tila – työelämälähtöisyys ja yksilölliset opintopolut ovat vahvistuneet, laadussa kuitenkin vaihtelua ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa puutteita. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Policy Brief 4:2023. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_Policy-brief_0423_Ammatillisen-koulutuksen-tila.pdf [viitattu 26.11.2023].
- Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen J. 2021. Erityinen tuki voimavaraksi. Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Julkaisut 17:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. E-kirja. Saatavissa: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1721.pdf [viitattu 4.6.2023].
- Hakkarainen, A., Holopainen, L.K. & Savolainen, H.K. 2015. A Five-Year Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout From Upper Secondary Education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 4, 408–421. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi-org.ezproxy.xamk.fi/10.1177/0022219413507603> [viitattu 23.11.2023].

Happo, I., Junkkari, M., Kepanen, P., Koukkari, M. & Nuutila, L. 2015. Opiskelijälähtöinen moniammatillinen yhteistyö ammatillisessa erityisopetuksessa -kohti osallistavia käytäntöjä. Teoksessa Hirvonen, M. (toim.) Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen - Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 203. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 58–72. E-kirja. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-390-2> [viitattu 4.6.2023].

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Honkanen, E., Pynnönen, P., Rentola, L. & Uusinoka, S. 2015. Motivaatio ja yhteisöllisyys inklusiivisen ammatillisen koulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Hirvonen, M. (toim.) Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen - Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 203. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 46–57. E-kirja. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-390-2> [viitattu 4.6.2023].

Huhtanen, A. 2019. Verkko-oppimisen muotoilukirja - Käytännön työkaluja laadukkaaseen verkko-oppimiseen muotoiluun. Oppimateriaali. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/aoe.326> [viitattu 25.5.2023].

Häkkinen, P., Kiili, C., Hautala, J., Pöysä-Tarhonen, J., Kanniainen, L. & Leppänen, P.H.T. 2019. Lukemisen ja oppimisen vaikeudet digitaalisissa ympäristöissä. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 206–223. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/> [viitattu 20.11.2023].

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Koramo, M., Brauer, S. & Jauhola, L. 2018. Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2018:9. Helsinki: Opetushallitus. E-kirja. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/191033_digitalisaatio_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf [viitattu 25.5.2023].

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun - Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3890-1> [viitattu 26.11.2023].

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531.

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 20.3.2015/246.

Laki ammatillisista oppilaitoksista 10.4.1987/487.

Lyytinen, H. 2005. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 10–21.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2., uudistettu painos. Helsinki: Methelp.

Niemi, A.-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöstä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1> [viitattu 28.1.2024].

Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. 2019. Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 9–23. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/86931> [viitattu 28.1.2024].

OKM. 2017. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle. Opetus- ja kulttuuriministeriö. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf/6952c82f-92af-4c9d-853b-7e1ed1b3ed7b/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf?t=1503918388000> [viitattu 19.3.2023].

OKM. 2019. Tasalaatuisempaa opetusta, yksilöllisempiä opintopolkuja, ajasta ja paikasta riippumatonta opiskelua – digitaaliset oppimisympäristöt ovat muuttaneet ammatillista koulutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. WWW-dokumentti. Päivitetty: 7.5.2019. Saatavissa: <https://okm.fi/-/tasalaatuisempaa-opetusta-yksilollisempia-opintopolkuja-ajasta-ja-paikasta-riippumatonta-opiskelua-ja-itseohjautuvuutta-digitaaliset-oppimisymparistot> [viitattu 25.5.2023].

OKM s.a. Ammatillinen koulutus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/ammattillinen-koulutus> [viitattu 10.4.2023].

OPH. 2023. Ammatillinen koulutus. Opetushallitus. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus> [viitattu 4.6.2023].

OPH. 2018. Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8676521> [viitattu 4.6.2023].

Osao. 2023. Yksiköt. Koulutuskuntayhtymä OSAO. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.osao.fi/tietoa-hakemisesta/yksikot/> [viitattu 23.5.2023].

Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimuksen otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: JULPU.

Posti- ja verkkokyselyaineiston kokoaminen s.a. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [viitattu 11.12.2023].

Raudasoja, A. & Rinne, S. 2018. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt. Teoksessa Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) Osaaminen esiin - Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperustaisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23. Tampere: Tamk, 56–63. E-kirja. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-05-2> [viitattu 14.11.2023].

Riveria. 2023. Riverian kampukset. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.riveria.fi/kampukset/> [viitattu 23.5.2023].

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ruhalahhti, S. & Kentta, V. 2017. Ammatillisen koulutuksen Digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: ”Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille”. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:18. Helsinki: Opetushallitus. E-kirja. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammatillisen_koulutuksen_digitalisaatio_ja_tyolamayhteisty.pdf [viitattu 25.5.2023].

Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. 2019. Hahmotusvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 374–391. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/> [viitattu 22.11.2023].

Räty, K. 2016. Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston tutkimuksia 383. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1962-9> [viitattu 7.6.2023].

Räty, K. 2023. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta. *Aikuiskasvatus* 3, 136–147. Verkkojulkaisu. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.127658> [viitattu 20.11.2023].

Sampo s.a. Oppimisympäristöt. Saimaan ammattiopisto. WWW-dokumentti. Saatavissa: https://www.edusampo.fi/opiskelemaan/opiskelu_samossa/opiskeluarki/oppimisymparistot [viitattu 23.5.2023].

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/> [viitattu 22.11.2023].

Scharnhorst, U. & Kammermann, M. 2020. Who is included in VET, who not? *Education + Training* 6, 645–658. Verkkojulkaisu. Saatavissa: <https://doi.org/10.1108/ET-11-2019-0248> [viitattu 8.6.2023].

Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää” Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 522. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6140-4> [viitattu 7.6.2023].

Summamuuttuja SPSS-harjoitus 1C, s.a. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [viitattu 15.2.2024].

Suominen, R. & Hakanurmi, S. 2013. Verkko-opettaja. Helsinki: Klaava Media/ Andalys Oy. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/> [viitattu 25.5.2023].

Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin* 2, 164–200. Verkkolehti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224> [viitattu 4.6.2023].

THL. 2022. Erityinen tuki. WWW-dokumentti. Päivitetty 10.3.2022. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito/opiskeluterveydenhuolto/erityinen-tuki> [viitattu 2.6.2023].

Tredu. 2023. Toimipisteemme. Tampereen seudun ammattiopisto. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.tredu.fi/tredu/toimipisteemme/> [viitattu 23.5.2023].

Trobia, A. 2008. Cronbach's Alpha. Teoksessa Lavrakas, P.J. (toim.) Encyclopedia of Survey Research Methods. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 169–170. Saatavissa: <https://doi.org/10.4135/9781412963947>. [viitattu 23.12.2023].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf [viitattu 9.6.2023].

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:22. 2., uudistettu painos. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vainio, L. 2018. Oppimisanalytiikan askeleet koulussa. Hämeenlinna: Suomen eOppimiskeskus ry. E-kirja. Saatavissa: <https://eoppimiskeskus.fi/wp-content/uploads/2021/09/oppimisanalytiikan-askeleet-kouluissa-2018.pdf> [viitattu 25.5.2023].

Valli, R. 2015a. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. 2015b. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Valtioneuvosto. 2023. Vahva ja välittävä Suomi - Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. E-kirja. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8> [viitattu 14.11.2023].

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 5.10.2017/673.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2021. Ammatillisen koulutuksen reformi. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. E-kirja. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-501-6> [viitattu 14.11.2023].

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa – Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi. E-kirja. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0099-9> [viitattu 23.6.2023].

Vilka, H. 2021a. Näin onnistut opinnäytetyössä – Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakuri.finna.fi/> [viitattu 23.6.2023].

Vilka, H. 2021b. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vipunen. 2023a. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden nettomäärä-koko tutkiminto. WWW-dokumentti. Saatavissa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20erityisopetus%20-%20live%20-%20netto-opiskelijam%20-%20ehoks%20-%20opiskelijat.xlsb [viitattu 19.3.2023].

Vipunen. 2023b. Haku- ja valintatiedot-toinen aste. WWW-dokumentti. Saatavissa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku%20ja%20valintatiedot%20-%20toinen%20aste%20-%20live.xlsb [viitattu 7.12.2023].

Vipunen. 2023c. Opiskelijoiden osaamisen hankinta. WWW-dokumentti. Saatavissa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20osaamisen%20hankkimisen%20seuranta%20-%20ehoks%20-%20opiskelijat.xlsb [viitattu 23.5.2023].

TAULUKKO KESKEISISTÄ TUTKIMUSLÄHTEISTÄ

Taulukko 6. Keskeisiä tutkimuslähteitä

Tutkimuksen tiedot	Tavoite ja tarkoitus	Aineisto ja aineistonkeruu- sekä analyysimenetelmä	Keskeiset tulokset
<p>Björk-Åman, C., Holmgren, R., Petersson, G. & Ström, K. 2021. Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. <i>Nordic Journal of Vocational Education and Training</i> 1, 97–123. Verkkolehti. Saatavissa: https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X</p>	<p>Tavoitteena tuottaa tietoa ammatillisesta erityisopetuksesta pohjoismaissa tehdystä tutkimuksesta kirjallisuuskatsauksen keinoin.</p>	<p>Kirjallisuuskatsaus, aineistonkeruu rajatusti aiemmasta alan tutkimuksesta. Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi.</p>	<p>Erityistä tukea oli tutkittu eniten Suomessa, jonka lisäksi tukea oli tutkittu käytännön työn tasolla, mutta vähemmän organisaatio- tai poliittisella tasolla.</p>
<p>Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen J. 2021. Erityisen tuki voimavaraksi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2021.</p>	<p>Tuottaa tietoa erityisestä tuesta ammatillisessa koulutuksessa sekä kyselyn että haastatteluiden avulla. Lisäksi tilastotietoa Koski-tietokannasta.</p>	<p>Sekä laadullinen että määrällinen aineisto, joka oli kerätty kyselyn sekä kyselyillä että haastatteluilla. Määrällisissä aineistoissa tilastolliset analysointimenetelmät, laadullisissa teemoiteltu sisällönanalyysi.</p>	<p>Arviointitutkimus tuotti tietoa siitä, keitä ovat erityisen tuen opiskelijat, kuinka erityistä tukea järjestetään, tunnistetaan, suunnitellaan ja toteutetaan.</p>

<p>Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_1721.pdf</p>			
<p>Räty, K. 2016. Eriytyinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston tutkimuksia 383. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160325/Eriytyine.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	<p>Tuottaa tietoa erityisen tuen tarpeesta ja merkityksestä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa analysoimalla asiakirja- ja haastatteluaineistoja.</p>	<p>Laadullinen aineisto koostuu asiakirjoista sekä haastatteluista ja niitä on analysoitu sisällönanalyysillä.</p>	<p>Eriytyisen tuen tarve kietoutui aineistossa yksilöstä lähtevien syiden ympärille ja siihen myös vastataan yksilölähtöisesti opetuksella ja ohjauksella.</p>
<p>Scharnhorst U. & Kammermann, M. 2020. "Who is included in VET, who not?", <i>Education + Training</i> 6, 645–658. Verkkojulkaisu. Saatavissa: https://doi.org/10.1</p>	<p>Tavoitteena kuvata Sveitsin ammatillisen koulutusjärjestelmän inklusiivisuutta tilastotiedon ja aiemman tutkimuksen valossa.</p>	<p>Aineisto on laadullinen ja koostuu tilastotiedoista ja aiemmista tutkimuksista. Aineiston analysointia ei mainita, mutta aineisto on artikkelissa teemoiteltu.</p>	<p>Tutkimusartikkelin mukaan yhdenvertaisuus ja inklusio ovat jo melko hyvin toteutuneet, mutta edelleen parannettavaa kuitenkin riittää.</p>

<p><u>108/ET-11-2019-0248</u></p>			
<p>Selkivuori, L. 2015. "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää" Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 522. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45611/978-951-39-6140-4_vaitos17042015.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	<p>Tarkoituksena tuoda esiin opiskelijoiden tuottamat merkitykset erityiselle tuelle aikuisopiskelussa kirjoitelmien ja haastatteluiden avulla. Tavoitteena auttaa opetuksen järjestäjiä kehittämään tukea.</p>	<p>Aineisto on laadullinen ja koostuu 99 opiskelijan haastatteluista ja kirjoittelusta. Aineisto on analysoitu sekä fenomenografisen että narratiivisen analyysin menetelmin.</p>	<p>Tutkimuksen tuloksena selvisi, että erityinen tuki voidaan nähdä perinteisenä (opettajalähtöisenä) yksilön oppimiseen kohdistuvana tukena, yhteisöllisenä tukena huomioiden koko elämäntilanne tai tuki voi olla myös negatiivista, jos tuen takia ei pääse mukaan "tavalliseen" koulu- tai työyhteisöön.</p>

KYSELYLOMAKE

OPISKELIJAN NÄKÖKULMA ERITYISEN TUEN TOTEUTUMISESTA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

VASTAAJAN SOVELTUVUUS TUTKITTAVAKSI

(jos vastaat jompaan kumpaan kysymykseen kieltävästi, sinut ohjataan pois kyselystä)

Opiskeletko ammatillista perustutkintoa? *

- kyllä
 en

Onko sinulle laadittu erityisen tuen suunnitelma? *

- kyllä
 ei
-

TUTKIMUSTIEDOTE

Kerron tässä tutkimustiedotteessa opinnäytetyöstä, sen tavoitteista, toteutuksesta ja tulosten raportoinnista. Kysely on ohjautunut sinulle koulutuksen järjestäjän viestintäosaston kautta.

Opinnäytetyöntekijä

Katja Saikkonen, sosionomiopiskelija
Xamk, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Yhteyshenkilö opinnäytetyöhön liittyvissä kysymyksissä

Katja Saikkonen, sähköposti: ckasa027@edu.xamk.fi

Opinnäytetyön nimi ja toteutusaika

Opiskelijan näkökulma erityisen tuen toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa, 2.10.-12.11.2023

Pyyntö osallistua opinnäytetyöhön

Pyydän sinua osallistumaan opinnäytetyöhöni vastaamalla tähän kyselyyn. Opinnäytetyöni tarkoituksena on kyselytutkimuksen avulla tuoda esille opiskelijan näkökulma siitä, kuinka erityinen tuki toteutuu ammatillisen koulutuksen eri oppimisympäristöissä. Tavoitteena on, että koulutuksen järjestäjä pystyy hyödyntämään kerättyä tietoa erityisen tuen kehittämisessä. Sovit tämän kyselyn vastaajaksi, jos opiskelet ammatillista perustutkintoa ja saat tai olet saanut erityistä tukea opiskelusi aikana.

Vapaaehtoisuus

Kyselytutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta kyselytutkimukseen, keskeyttää osallistumisesi tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa kyselyn aikana, eikä siitä koidu sinulle kielteisiä seurauksia. Tämän tiedotteen luettuasi sinun täytyy vielä antaa suostumus kyselyyn osallistumisesta.

Opinnäytetyön kulku

Tämän kyselyn avulla tutkitaan erityisen tuen toteutumista ammatillisessa koulutuksessa. Kysely toteutetaan sähköisesti ja vastaamiseen menee n. 10–15 minuuttia. Vastaaminen tapahtuu nimettömästi ja kysely on avoinna 2.10.-12.11.2023. Tämän jälkeen kyselyn tulokset analysoidaan ja raportoidaan opinnäytetyön raportissa.

Opinnäytetyön mahdolliset hyödyt sekä haitat/riskit ja niihin varautuminen

Erityisen tuen tavoitteena on turvata eri lähtökohdista tuleville opiskelijoille mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen. Erityisen tuen toteutumista on kuitenkin tutkittu melko vähän erityisammattioppilaitosten ulkopuolella. Tämän opinnäytetyön tavoitteena onkin saada kuva edes yhden koulutuksen järjestäjän osalta siitä, kuinka tukea on tarjolla ja onko tuki koettu hyödylliseksi. Kyselytutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erityisen tuen toimien kehittämisessä. Koska kyselyn kohteena on opiskelijan henkilökohtaiset ja arkaluontoiset tiedot, voi olla, että vastaaminen koetaan epämukavaksi. Opinnäytetyöntekijä ei kuitenkaan saa tutkittavista mitään muuta tietoa, kuin sen, mitä tutkittavat itse tuottavat, joten henkilön yhdistäminen hänen antamiinsa vastauksiin ei ole mahdollista. Kyselyssä on vielä muistutettu tutkittavia, että heidän ei tule kirjoittaa esim. nimeään mihinkään kyselyn kohtaan.

Tutkimusaineiston käsittely

Opinnäytetyössä kerättävä aineisto eli kyselyn vastaukset säilytetään Webropol-ohjelmassa, kunnes opinnäytetyö on hyväksytty. Opinnäytetyöntekijä käsittelee aineistoa Webropol-ohjelman raportointityökaluilla sekä henkilökohtaisessa pilvitallennustilassa ja se ei ole muiden kuin opinnäytetyöntekijän käytettävissä. Sekä Webropol-ohjelma että pilvitallennustila on suojattu henkilökohtaisin salasanoin. Aineistoa ei luovuteta eteenpäin. Opinnäytetyöntekijä hävittää kerätyn aineiston 2 viikon kuluttua opinnäytetyön valmistumisesta.

Tutkimustulokset ja niistä tiedottaminen

Tuloksista raportoidaan opinnäytetyössä ja ne julkaistaan korkeakoulun ohjeistuksen mukaisesti Theseus-tietokannassa. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa voidaan käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voida tunnistaa.

Tutkimuksen korvaukset tutkittavalle

Kyselytutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkittavan oikeudet on kuvattu tässä tiedotteessa.

EETTINEN SUOSTUMUS OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN

Tutkimustiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen kyselytutkimuksesta ja tietojeni käsittelystä siten, että henkilötietojani tai epäsuoria tunnisteita, joista minut voitaisiin tunnistaa, ei käsitellä.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa. Kyselytutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. *

- Kyllä. Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani tutkimustiedotteen ja haluan osallistua kyselytutkimukseen.

- Ei. Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani tutkimustiedotteen ja en halua osallistua kyselytutkimukseen.
-

ERITYISEN TUEN SUUNNITELMA

Kenen aloitteesta erityisen tuen suunnitelmasi on laadittu? *

- vastuuohjaajan
- ammatillisen erityisopettajan
- laaja-alaisen erityisopettajan
- huoltajan
- omasta aloitteestani
- muun, kenen?
- (huom. vain ammattinimike, ei nimeä)

Millaisia tuen tarpeita erityisen tuen suunnitelmaasi on kirjattu? Valitse yksi tai useampi. (huom. älä kirjoita tähän mitään sellaisia tietoja, joista sinut voidaan tunnistaa eli esim. nimi) *

- haasteet opintoihin motivoitumisessa
- haasteet matemaattisessa ongelmanratkaisussa
- lukivaikeus
- kehityksellinen kielihäiriö (ent. kielellinen erityisvaikeus)
- hahmottamisen vaikeudet
- keskittymisen/tarkkaavuuden vaikeudet
- itsesäätelyn vaikeudet
- toiminnanohjauksen vaikeudet
- psyykkiset haasteet
- elämänhallinnan haasteet
- muu/muut, mikä/mitkä?

Mitä tukitoimenpiteitä erityisen tuen suunnitelmaasi on kirjattu? (huom. älä kirjoita tähän mitään sellaisia tietoja, joista sinut voidaan tunnistaa eli esim. nimi) *

- sovelletut opetusmateriaalit tai opetustavat
 - pienryhmäopetus/pajaopetus
 - erityisopettajan tuki oppitunneilla
 - ohjaajan/taitovalmentajan tuki
 - ammatillisen opettajan lisätuki ja ohjaus
 - työpaikkaohjaajan lisätuki ja ohjaus
 - tehostettu opinto-ohjaus
 - kevennetty työjärjestys
 - opiskelijahuollon tuki (kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja)
 - oppilaitoksen ulkopuoliset tukitoimet
 - muut tukitoimet, mitkä?
-

VERKKO-OPINNOT**Oletko saanut tukea opintoihisi verkko-opinnoissa? ***

- kyllä
- en, koska en ole tarvinnut tukea
- en, koska minulle ei ole tarjottu tukea
- minulla ei ole ollut verkko-opintoja

Millaista tukea olet saanut? *

- pienryhmäopetus/pajaopetus
- erityisopettajan tuki oppitunneilla
- ohjaajan/taitovalmentajan tuki
- ammatillisen opettajan lisätuki ja ohjaus
- opiskeluhuollon tuki (kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja)
- muu tuki, mikä?

Arvioi erityisen tuen toteutumista verkko-opinnoissa *

1 **2** **3** **4** **5**

1=Tuen tarve ei ole huomioitu oikea-aikaisesti

5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti

1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea

5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea

1=Tuen tarve ei ole uudelleen arvioitu opintojen aikana

5=Tuen tarve on arvioitu säännöllisesti opintojen aikana

Miten kehittäisit opiskelun tukea verkko-opinnoissa?**TYÖELÄMÄSSÄ TAPAHTUVA OPPIMINEN****Oletko saanut tukea työelämässä tapahtuvaan oppimiseen? ***

- kyllä
- en, koska en ole tarvinnut tukea
- en, koska minulle ei ole tarjottu tukea
- minulla ei ole ollut työelämässä oppimista

Millaista tukea olet saanut? *

- vastuopettajan lisätuki ja ohjaus
- työpaikkaohjaajan lisätuki ja ohjaus
- taitovalmentajan tuki ja ohjaus
- ammatillisen erityisopettajan tuki ja ohjaus
- opiskeluhuollon tuki (kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja)
- muu tuki, mikä?

Arvioi erityisen tuen toteutumista työelämäjaksoilla *

1 **2** **3** **4** **5**

1=Tuen tarve ei ole huomioitu oikea-aikaisesti

5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti

1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea

5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea

1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana

5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana

Miten kehittäisit opiskelun tukea työelämäjaksoilla?

OPPILAITOKSESSA SUORITETTAVAT OPINNOT

Oletko saanut tukea opintoihisi oppilaitoksessa suoritettavissa opinnoissa? (työsaliopetus, teoriaopetus, yhteiset tutkinnon osat) *

- kyllä
- en, koska en ole tarvinnut tukea
- en, koska minulle ei ole tarjottu tukea
- en ole suorittanut mitään osaa opinnoistani oppilaitoksessa

Millaista tukea olet saanut? *

- sovelletut opetusmateriaalit tai opetustavat
- pienryhmäopetus/pajaopetus
- erityisopettajan tuki oppitunneilla
- ohjaajan/taitovalmentajan tuki
- ammatillisen opettajan lisätuki ja ohjaus
- tehostettu opinto-ohjaus
- kevennetty työjärjestys
- opiskeluhuollon tuki (kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja)
- muut tukitoimet, mitkä?

Arvioi erityisen tuen toteutumista oppilaitoksessa suoritettavissa opinnoissa *

1 2 3 4 5

1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti

5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti

1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea

5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea

1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana

5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana

Miten kehittäisit opiskelun tukea oppilaitoksessa suoritettavissa opinnoissa?

TAUSTATIEDOT

Sukupuoli *

- nainen

- mies
- en halua vastata

Liite 2/6

Ikä *

- 15–24
- 25–34
- 35–44
- 45–54
- 54-

Suoritettava tutkinto *

- ajoneuvoalan perustutkinto
- elintarvikealan perustutkinto
- hius- ja kauneudenhoitoalan perustutkinto
- kone- ja tuotantotekniikan perustutkinto
- liiketoiminnan perustutkinto
- logistiikan perustutkinto
- maatalousalan perustutkinto
- matkailualan perustutkinto
- metsäalan perustutkinto
- pintakäsittelyalan perustutkinto
- puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan perustutkinto
- puutarha-alan perustutkinto
- puuteollisuuden perustutkinto
- rakennusalan perustutkinto
- ravintola- ja catering-alan perustutkinto
- sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto
- sähkö- ja automaatioalan perustutkinto
- talotekniikan perustutkinto
- taideteollisuuden perustutkinto
- tekstiili- ja muotialan perustutkinto
- tieto- ja viestintäteknologian perustutkinto
- turvallisuusalan perustutkinto

Opiskelun vaihe *

- ensimmäisen vuoden opiskelija
- toisen vuoden opiskelija
- kolmannen vuoden opiskelija
- muu

Hakuväylä *

- yhteishaku
- jatkuva haku
- oppisopimus

Tuen tarve aiemmissä opinnoissa *

- ei aiempaa tuen tarvetta
- yleinen tuki
- tehostettu tuki
- erityinen tuki

SAATEKIRJE

Olen kolmannen vuoden sosionomiopiskelija Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa ja tämä kysely on osa opinnäytetyötäni.

Tutkin opinnäytetyössäni erityisen tuen toteutumista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa ja toivoisinkin saavani kuulla sinun näkemyksesi tästä asiasta.

Kyselyyn vastaaminen vie n.10-15 minuuttia. Vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi eli vastaajista ei kerry mitään tunnistetietoja.

Huolehdiathan myös itse avoimissa vastauksissa, että et kirjoita mitään sel-laista, josta sinut voisi tunnistaa (esim. nimi).

Lomakkeessa kysytään tietoja erityisen tuen suunnitelmastasi. Mikäli vastaat kyselyyn itsenäisesti, löydät suunnitelmasi Wilmasta, "Ohjaus ja tuki" -välileh-deltä.

Toivonkin, että käyttäisit hetken kyselyyn vastaamiseen, jotta koulutuksen jär-jestäjä saisi ensiarvoisen tärkeää tietoa erityisen tuen kehittämistyöhön.

- Katja Saikkonen

TUTKIMUSTIEDOTE

Kerron tässä tutkimustiedotteessa opinnäytetyöstä, sen tavoitteista, toteutuksesta ja tulosten raportoinnista. Kysely on ohjautunut sinulle koulutuksen järjestäjän viestintäosaston kautta.

Opinnäytetyöntekijä

Katja Saikkonen, sosionomiopiskelija

Xamk, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Yhteyshenkilö opinnäytetyöhön liittyvissä kysymyksissä:

Katja Saikkonen, sähköposti: ckasa027@edu.xamk.fi

Opinnäytetyön nimi ja toteutusaika

Opiskelijan näkökulma erityisen tuen toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa, 2.10.-12.11.2023

Pyyntö osallistua opinnäytetyöhön

Pyydän sinua osallistumaan opinnäytetyöhöni vastaamalla tähän kyselyyn. Opinnäytetyöni tarkoituksena on kyselytutkimuksen avulla tuoda esille opiskelijan näkökulma siitä, kuinka erityinen tuki toteutuu ammatillisen koulutuksen eri oppimisympäristöissä. Tavoitteena on, että koulutuksen järjestäjä pystyy hyödyntämään kerättyä tietoa erityisen tuen kehittämisessä. Sovit tämän kyselyn vastaajaksi, jos opiskelet ammatillista perustutkintoa ja saat tai olet saanut erityistä tukea opiskelusi aikana.

Vapaaehtoisuus

Kyselytutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta kyselytutkimukseen, keskeyttää osallistumisesi tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa kyselyn aikana, eikä siitä koidu sinulle kielteisiä seurauksia. Tämän tiedotteen luettuasi sinun täytyy vielä antaa suostumus kyselyyn osallistumisesta.

Opinnäytetyön kulku

Tämän kyselyn avulla tutkitaan erityisen tuen toteutumista ammatillisessa koulutuksessa. Kysely toteutetaan sähköisesti ja vastaamiseen menee n. 10-15 minuuttia. Vastaaminen tapahtuu nimettömästi ja kysely on avoinna 2.10.-12.11.2023. Tämän jälkeen kyselyn tulokset analysoidaan ja raportoidaan opinnäytetyön raportissa.

Opinnäytetyön mahdolliset hyödyt sekä haitat/riskit ja niihin varautuminen

Erityisen tuen tavoitteena on turvata eri lähtökohdista tuleville opiskelijalle mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen. Erityisen tuen toteutumista on kuitenkin tutkittu melko vähän erityisammattioppilaitosten ulkopuolella. Tämän opinnäytetyön tavoitteena onkin saada kuva edes yhden koulutuksen järjestäjän osalta siitä, kuinka tukea on tarjolla ja onko tuki koettu hyödylliseksi. Kyselytutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erityisen tuen toimien kehittämisessä.

Koska kyselyn kohteena on opiskelijan henkilökohtaiset ja arkaluontoiset tiedot, voi olla, että vastaaminen koetaan epämukavaksi. Opinnäytetyöntekijä ei kuitenkaan saa tutkittavista mitään muuta tietoa, kuin sen, mitä tutkittavat itse tuottavat, joten henkilön yhdistäminen hänen antamiinsa vastauksiin ei ole mahdollista.

Kyselyssä on vielä muistutettu tutkittavia, että heidän ei tule kirjoittaa esim. nimeään mihinkään kyselyn kohtaan.

Tutkimusaineiston käsittely

Opinnäytetyössä kerättävä aineisto eli kyselyn vastaukset säilytetään Webropol-ohjelmassa, kunnes opinnäytetyö on hyväksytty. Opinnäytetyöntekijä käsittelee aineistoa Webropol-ohjelman raportointityökaluilla sekä henkilökohtaisessa pilvitallennustilassa ja se ei ole muiden kuin opinnäytetyöntekijän käytettävissä. Sekä Webropol-ohjelma että pilvitallennustila on suojattu henkilökohtaisin salasanojin. Aineistoa ei luovuteta eteenpäin. Opinnäytetyöntekijä hävittää kerätyn aineiston 2 viikon kuluttua opinnäytetyön valmistumisesta.

Tutkimustulokset ja niistä tiedottaminen

Tuloksista raportoidaan opinnäytetyössä ja ne julkaistaan korkeakoulun ohjeistuksen mukaisesti Theseus-tietokannassa. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa voidaan käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voida tunnistaa.

Tutkimuksen korvaukset tutkittavalle

Kyselytutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkittavan oikeudet on kuvattu tässä tiedotteessa.

TUTKITTAVIEN SUOSTUMUSLOMAKE

Eettinen suostumus osallistua tutkimukseen, jossa ei käsitellä henkilötietoja

Tutkimustiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta ja tietojeni käsittelystä siten, että henkilötietojani tai epäsuoria tunnisteita, joista minut voitaisiin tunnistaa, ei käsitellä.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen milloin tahansa. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

- Kyllä. Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani tutkimustiedotteen ja haluan osallistua tutkimukseen.
- Ei. Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani tutkimustiedotteen ja en halua osallistua tutkimukseen.

SAATEKIRJE HUOLTAJIEN INFORMOINTIIN

Arvoisa huoltaja

Olen kolmannen vuoden sosionomiopiskelija Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa ja osana opinnäytetyötäni suoritan opiskelijoille kyselyn erityisen tuen toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa.

Kyselyssä opiskelijat vastaavat n. 20 kysymykseen, joista osa käsittelee heidän ammatillisessa koulutuksessa saamaansa tukea. Vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi, joten vastaajasta ei kerry mitään tietoja, joista hänet voisi tunnistaa.

Koska olette alaikäisen huoltaja, on hyvän tieteellisen käytännön mukaista informoida myös teitä tutkimuksesta, johon huollettavanne voi osallistua. Toivonkin, että tutustutte oheisesta linkistä avautuvaan tutkimustiedotteeseen, jossa avaan opinnäytetyön kulkua hieman tarkemmin.

Linkki tutkimustiedotteeseen: [Tutkimustiedote \(4\).pdf](#).

- Katja Saikkonen

Taulukko 7. Summamuuttujien alkuperäiset väittämät ja niiden mitta-asteikot

Summamuuttuja			
Tuen oikea-aikaisuus	Verkko-opinnot 1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti - 5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti	Työelämä 1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti - 5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti	Oppilaitos 1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti - 5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti
Tuen saanti	Verkko-opinnot 1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea – 5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea	Työelämä 1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea – 5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea	Oppilaitos 1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea – 5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea
Tuen uudelleen arviointi	Verkko-opinnot 1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana- 5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana	Työelämä 1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana- 5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana	Oppilaitos 1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana- 5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana
Verkko-opinnot	Tuen oikea-aikaisuus 1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti - 5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti	Tuen saanti 1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea – 5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea	Tuen uudelleen arviointi 1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana- 5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana
Työelämässä oppiminen	Tuen oikea-aikaisuus 1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti - 5=Tuen tarpeeni	Tuen saanti 1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea – 5=Olen aina	Tuen uudelleen arviointi 1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana-

	on huomioitu oikea-aikaisesti	saanut tarvitsemaani tukea	5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana
Oppilaitoksessa oppiminen	Tuen oikea-aikaisuus 1=Tuen tarvettani ei ole huomioitu oikea-aikaisesti - 5=Tuen tarpeeni on huomioitu oikea-aikaisesti	Tuen saanti 1=Olen harvoin saanut tarvitsemaani tukea – 5=Olen aina saanut tarvitsemaani tukea	Tuen uudelleen arviointi 1=Tuen tarvettani ei ole uudelleen arvioitu opintojeni aikana- 5=Tuen tarvettani on arvioitu säännöllisesti opintojeni aikana
Erityisen tuen kokonaisuus	Tuen oikea-aikaisuus: verkko-oppiminen, työelämä ja oppilaitos	Tuen saanti: verkko-oppiminen, työelämä ja oppilaitos	Tuen uudelleen arviointi: verkko-oppiminen, työelämä ja oppilaitos