Tampereen yliopisto

Petri Isoluoma

OLISIKO MEILLÄKIN OLLUT OIKEUS ERITYISEEN TUKEEN?

Oppisopimuksella opiskelevien käsityksiä erityisestä tuesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2024

TIIVISTELMÄ

Petri Isoluoma: Olisiko meilläkin ollut oikeus erityiseen tukeen?
Oppisopimuksella opiskelevien käsityksiä erityisestä tuesta
Pro gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2024

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää miten ammatillisessa koulutuksessa tekniikan aloilla oppisopimuksella opiskelevat ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijat käsittävät erityisen tuen, sekä kuinka erityisen tuen tunnistamista ja tietoisuutta erityisen tuen saamisen mahdollisuudesta voidaan parantaa.

Ammatillisen koulutuksen yksi opiskelumuoto on oppisopimuskoulutus, jossa osaaminen hankitaan lähes kokonaan työpaikalla oikeissa työtehtävissä. Opiskelija on työsuhteessa työnantajaan. Opintojen alussa opiskelijalle tehdään henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa selvitetään opiskelijan aikaisemmin hankittu osaaminen, suunnitellaan opintojen toteutus ja keskustellaan opiskeluun vaikuttavista tekijöistä. Opiskelussa voi kuitenkin esiintyä haasteita, sillä oppisopimuskoulutuksessa opiskelevista lähes puolet keskeyttävät opintonsa. Syitä keskeytykseen voi olla monenlaisia, näistä yleisimpinä henkilökohtaiset syyt, mielenterveysongelmat ja oppimisvaikeudet. Suurimpana pohdinnan aiheena on, miten tähän voisi vaikuttaa, että keskeytymiset vähenisivät?

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin teemahaastattelulla. Aineisto koostui seitsemästä haastattelusta, joissa oppisopimuksella opiskelevat opiskelijat kertoivat käsityksistään ja kokemuksistaan erityisestä tuesta. Tutkimusmenetelmäksi valittiin fenomenografinen laadullinen tutkimussuunta, koska tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Aineiston analysointi toteutettiin nelivaiheisella fenomenografisella analyysillä. Tuloksena saatiin kuvauskategoriajärjestelmä, jossa jäsentyi käsitykset ja kokemukset erityisestä tuesta.

Tutkimuksessa havaittiin, että erityisestä tuesta tiedottaminen ei ole toteutunut. Haastateltavilla ei ollut käsitystä heidän mahdollisuudestaan erityiseen tukeen. Osalla haastateltavia oli itse opittuja apukeinoja haasteellisimpien tehtävien suorittamiseen, eivätkä näin kokeneet tarvitsevansa tukea opintoihinsa. Samalla todettiin, että opintojen alkuvaiheessa kysymällä ja kartoittamalla erityisen tuen tarpeita, olisi tämä auttanut hahmottamaan omia haasteita. Käsitykset erityisen tuen ymmärtämisestä ilmenivät kolmessa kuvauskategoriassa, jotka olivat tietoisuus erityisestä tuesta, käsitykset tuen tarpeista ja keinot tuen huomioimiseen. Tutkimustulosten perusteella oppisopimuksella opiskelevat eivät ole tietoisia mahdollisuudesta erityiseen tukeen. He eivät välttämättä tarvitse pitkäkestoista erityistä tukea, mutta lyhyempi tuki sitä tarvitseville auttaa opintojen onnistumiseen. Koulutuksen järjestäjän täytyy parantaa tiedottamista erityisestä tuesta, jotta se saavuttaa ne ketkä sitä tarvitsevat.

Avainsanat: Ammatillinen koulutus, Oppisopimuskoulutus, Erityinen tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Petri Isoluoma: Would we also have been entitled to special support?
Perceptions of students with a study contract about special support
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
April 2024

The goal of this Master's thesis is to find out how vocational and specialized vocational degree students studying in vocational education in technical fields with an apprenticeship contract understand special support, as well as how recognition of special support and awareness of the possibility of receiving special support can be improved.

One form of vocational training is apprenticeship training, where skills are acquired almost entirely at the workplace in real work tasks. The student has an employment relationship with the employer. At the beginning of the studies, a personal competence development plan is drawn up for the student, in which the student's previously acquired competence is clarified, the implementation of the studies is planned and the factors affecting the studies are discussed. However, there can be challenges in studying, as almost half of those studying in apprenticeships drop out. There can be many reasons for suspension, the most common of which are personal reasons, mental health problems and learning difficulties. The biggest topic of reflection is, how could this be affected so that interruptions would decrease?

Data collection for the study was carried out using thematic interviews. The material consisted of seven interviews, in which students studying on a learning contract told about their perceptions and experiences of special support. The phenomenographic qualitative research direction was chosen as the research method because the research examines people's different perceptions of things and phenomena. The data was analyzed using a four-step phenomenographic analysis. The result was a descriptive category system that structured perceptions and experiences of special support.

The study found that information about the special support has not been realized. The interviewees had no idea of their possibility for special support. Some of the interviewees had self-learned aids to complete the most challenging tasks, and thus did not feel that they needed support for their studies. At the same time, it was stated that by asking and mapping out the needs for special support in the early stages of the studies, this would have helped to understand one's own challenges. Perceptions of understanding special support were expressed in three description categories, which were awareness of special support, perceptions of support needs, and ways to consider support. Based on the research results, those studying on a contract are not aware of the possibility of special support. They don't necessarily need long-term special support, but shorter support for those who need it will help them succeed in their studies. The training organizer must improve communication about special support so that it reaches those who need it.

Keywords: Vocational education, Apprenticeship, Special support

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS 7

2.1 Tuen tarpeet 7
2.2 Tuen tarpeiden tunnistaminen 8
2.3 Tuen tarpeen toteutumattomuus 9
2.4 Ammatillinen koulutus 10
2.5 Erityinen tuki ja sen määrittely 12

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 15

3.1 Tutkimustehtävä 15
3.2 Tutkimusmenetelmä 15
3.3 Aineiston kerääminen 17
3.4 Aineiston analyysi 18

4 TULOKSET 22

4.1 Tietoisuus erityisestä tuesta 22
4.1.1 Tietoisuus tuen saamisesta 23
4.1.2 Tietoisuus kenellä on oikeus erityiseen tukeen 24
4.2 Käsitykset tuen tarpeista 25
4.2.1 Omat tuen tarpeet 25
4.2.2 Muiden tuen tarpeet 27
4.2.3 Omat keinot tukea vaativissa tilanteissa 29
4.3 Keinot tuen huomioimiseen 30
4.3.1 Tiedottaminen tuen mahdollisuuksista 30
4.3.2 Keinot tuen tarpeiden ilmoittamiseen 31

5 POHDINTA 33

5.1 Tulosten tarkastelua 33
5.1.1 Opiskelijan käsitys erityisestä tuesta 33
5.1.2 Miten tuen tarpeet ovat huomioitu 34
5.1.3 Kuinka tuen tarpeiden huomioimista parannetaan 34
5.2 Eettiset kysymykset 35
5.3 Luotettavuuden arviointi 36
5.4 Ajatuksia jatkotutkimuksesta 37

LÄHTEET 38

LIITTEET 43

1 JOHDANTO

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2021) teki arvioinnin ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Arviointi tehtiin vuosina 2020–2021 ja se oli osa laajempaa ammatillisen koulutuksen yksilöllisten opintopolkujen arviointikokonaisuutta. Tästä arvioinnista saatiin tietoa, miten erityistä tukea on järjestetty ja kuinka toimivaa se on. Tulosten pohjalta havaittiin, ettei uusien opiskelijoiden tuen tarpeita tunnisteta yhtä järjestelmällisesti jatkuvassa haussa kuin muissa hakutavoissa. Lisäksi Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa tunnistaminen toimii heikommin kuin perustutkintokoulutuksessa.

Työskennellessäni tutkimuskohteena olevassa ammatillisessa oppilaitoksessa, on minulla hyvää käytännön kokemusta, että ammatillisessa koulutuksessa on näihin arvioinnin tuloksiin reagoitu ja tuen tarpeen tunnistamista on parannettu. Tunnistamiseen käytettäviä menetelmiä on otettu käyttöön aktiivisemmin. Näitä menetelmiä ovat yleisimmin haastattelut, havainnoinnit, testit, alkukartoitukset, alkukyselyt sekä tiedonsiirto. Näitä menetelmiä käyttäen tuen muotoja ja tuen toteutusta pystytään kehittämään. Tavoitteena on, että ne soveltuvat eri tutkintomuotoihin, tutkinnon osiin ja oppimisympäristöihin. Tämä kuitenkin on toteutunut vain perustutkinnoissa, joten ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa tuen tarpeen kartoittaminen on jäänyt toteutumatta lähes kokonaan. Ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoiden tuen tarpeen määrittämisestä on hankaloittanut se, että he opiskelevat lähes koko tutkintonsa oppisopimuskoulutuksessa oman alansa työpaikoilla. Opiskelija ei välttämättä käy oppilaitoksessa kertaakaan opiskelunsa aikana. Opiskelujen etenemisessä isossa roolissa on itseohjautuvuus. Heidän aikaisemmin saatua tukea kartoitetaan oppilaitoksen teettämällä alkukyselyllä. Kaikki eivät tähän kuitenkaan vastaa.

Suomessa on tutkittu erittäin vähän oppisopimuskoulutusta. Väitöskirjoja on tehty vuoteen 2018 mennessä vain neljä. Näistä uusimmassa tutkimuksessa Käyhkö (2018) on tutkinut oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen nykytilaa

koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Hän on tutkimuksessaan selventänyt, että ei ole tehty aiempia tutkimuksia toimintaprosesseista ohjaus- ja tukijärjestelyihin, missä erityistä tukea olisi tarkasteltu. Hän on myös tutkimuksessaan tuonut ilmi, että vain vähäinen osa oppisopimuksella opiskelevista opiskelijoista, joilla on erityisen tuen tarpeita, saa riittävästi tukea opiskeluun. Tämä aikaisempi Käyhkön (2018) tutkimus yhdessä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2021) arvioinnin kanssa antaa selkeät perusteet omalle tutkimustyölle.

Tutkimukseni keskittyi tekniikan alojen ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa oppisopimuksella opiskelevien opiskelijoiden käsityksiin erityisestä tuesta. Minkälaisena he kokevat erityisen tuen ja kenelle se on heidän mielestään tarkoitettu? Onko heille aikaisemmissa opinnoissa ollut tarvetta erityiseen tukeen ja miten tuen saaminen on toteutunut?

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden käsitystä erityisestä tuesta, kun opiskellaan oppisopimuskoulutuksella. Lisäksi sen tavoite oli kehittää tuen tarpeen tunnistamista, sekä miettiä tuen muotoja ja tuen toteutusta tekniikan aloilla niiden tutkintomuotoihin, tutkinnon osiin ja oppimisympäristöihin.

Tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla tekniikan alojen ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittavia opiskelijoita. Kaikki tekniikan alojen alakohtaisten haastattelujen avulla kerätty aineisto analysoitiin yhdistämällä ja vertailemalla niissä esiin tulleita kommentteja, huomioita ja odotuksia. Tulosten avulla voidaan suunnitella ja huomioida opetuksessa tuen tarpeen mahdollinen toteutus yleisesti. Pitkäkestoisempaa tukea tarvitseville tehdään erityisen tuen suunnitelma, jossa kartoitetaan mahdolliset tuen tarpeet ja suunnitellaan pedagoginen tuki. Oikein toteutettu erityinen tuki, kuten Räty (2016) on todennut, mahdollistaa opinnoissa etenemisen ja parantaa opinnoissa onnistumista.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Opinnäytetyön avulla kerään tietoa opiskelijoiden käsityksistä erityisestä tuesta ja heidän mahdollisista tuen tarpeista. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, kuinka tuen mahdollisuudesta on tiedotettu opiskelijoita ja miten mahdollinen tuen tarve on huomioitu. Saatujen tulosten avulla haluan parantaa tukea tarvitsevien opiskelijoiden mahdollisuuksia kouluttautua ammattilaisiksi, valmistua ammattiin ja työllistyä. Kuten Opetushallitus (2018) määrittelee, on jokaisella opiskelijalla, joka opiskelee ammatillisessa koulutuksessa, oikeus ohjaukseen ja tukeen opinnoissaan tarvitsemallaan tasolla. Ohjausta ja tukea opinnoissa on opiskelijalla oikeus saada vastuuohjaajalta, opettajilta, opinto-ohjaajalta ja erityisopettajalta. Hyvinvointiinsa hän saa apua opiskeluhuollosta terveydenhoitajalta, lääkäriltä, kuraattorilta ja psykologilta. ”Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, jos hän tarvitsee säännöllistä tukea opinnoissaan oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi. Opintojen erityisellä tuella pyritään siihen, että opiskelija pystyisi saavuttamaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen ammattitaidon ja osaamisen”, ohjeistaa Opetushallitus (2018)

2.1 Tuen tarpeet

Oppisopimuskoulutuksella opiskelevien ikä vaihtelee 15–60 vuoden välillä. Iso osa opiskelijoista kuitenkin on iältään yli 25-vuotiaita ja heidät määritellään aikuisopiskelijoiksi (Räty, 2016). Varsinkin ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa lähes kaikki ovat aikuisopiskelijoita. Oppimisvaikeuksista aikuisopiskelijoilla yleisimmäksi on todettu lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Tätä kutsutaan myös dysleksiaksi (Lyon, ym., 2003; Korkeamäki, ym., 2010). Suomessa käytetty termi on nykyisin lukivaikeus (Aro, 2008). Ilola (2005) on tutkimuksessaan tuonut esiin, että lukivaikeutta esiintyy

10–20% opiskelijoista ja vastaavia lukuja on todettu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Lasater, ym., 2005). Lukivaikeuden lisäksi opiskelijoilla on myös muita oppimisvaikeuksia kuten matemaattisia. Nämä oppimiseen liittyvät vaikeudet vaikuttavat opiskelijan itsetuntoon ja identiteettiin. Lisäksi tämä saattaa vaikuttaa negatiivisesti haluun opiskella (Paananen, 2006). Lukutaitoa, numeerisia taitoja ja tietoteknisiä taitoja on tutkittu kansainvälisessä PIAAC-aikuistutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa oli käynyt ilmi, että suomalaisista yli kymmenellä prosentilla on perustaidoissa niin heikot taidot, että niillä on vaikutusta jokapäiväiseen elämään ja työllistymiseen (Malin, ym., 2013). Matemaattisten tehtävien erityisvaikeudet eli dyskalkulia on myös yksi esiintyvistä oppimisvaikeuksista. Tällöin ihminen kokee kaiken numeroihin ja laskemiseen liittyvän vaikeaksi tehtäväksi (Erilaisten oppijoiden liitto, 2024). Lisäksi esiintyy hahmottamisen vaikeuksia, jotka Räsänen, ym., (2019) toteaa olevan enemmän toiminnallisia vaikeuksia. Oppimisvaikeuksien lisäksi on Selkivuori (2015) maininnut erityistä tukea saavien opiskelijoiden kokevansa tarvitsevansa tukea lisäksi oman elämäntilanteen aiheuttamiin vaikeuksiin sekä ulkopuolisuuden kokemuksiin opiskeluympäristössä.

2.2 Tuen tarpeiden tunnistaminen

Salmi (2022) tuo esille, että oppimisvaikeudet vaikeuttavat tai hidastavat oppimista. Ne eivät suoraan ole yhteydessä älykkyyteen, vaan oppimisvaikeuksia voi ilmetä niin heikoilla kuin vahvoillakin älyllisillä valmiuksilla olevilla ihmisillä.

Oppimisvaikeuteen liittyy usein myös muita ongelmia kuten keskittymisvaikeudet, sosiaalisen toiminnan vaikeus, muistin heikkous tai depressio. Ongelmat pääosin liittyvät perustason taitoihin, lukemisessa, kirjoittamisessa ja matemaattisissa tehtävissä. Lisäksi tutkimuksissa on ilmennyt enenevässä määrin myös se, että joilla on oppimisvaikeuksia, on heillä myös alentunut oppijaminäkäsitys (Salmi, 2022). Tämän takia on tärkeää, että tuen tarve huomioidaan mahdollisimman alkuvaiheessa opintoja. Tällöin voidaan ajoissa suunnitella tarvittavat tukimuodot. Käyhkö (2018) on tutkimuksessaan tuonut esiin sen, että monen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tuen tarpeet jää tärkeydestään huolimatta kuitenkin tunnistamatta.

Tätä tuen tunnistamattomuuden käsitystä vahvistaa Tilastokeskuksen (2024) tilastoinnit, joiden mukaan oppisopimuskoulutuksen läpäisyaste tekniikan aloilla on ollut vuonna 2022 56 prosenttia ja aikaisemmin Opetushallituksen (2016) tekemä erittely, jonka mukaan läpäisyasteet tavoiteajassa olivat ammattitutkinnossa 53,4 % ja erikoisammattitutkinnossa 45.5 %. Mikähän tähän alhaiseen läpäisyasteeseen on vaikuttanut? Olisiko riittävä tuki auttanut opiskelijaa suorittamaan opintonsa loppuun?

Kuten Opetushallitus (2024) on ohjeistanut ePerusteet-palvelussa, voi opiskelijan erityisen tuen tarve tulla esille jo hakeutumisvaiheessa opiskelemaan. Tietoa voi tulla opiskelijan tuomilla aikaisemmilla opiskeluun liittyvistä dokumenteista, eri tahojen kuten lääkärin, psykologin tai erityisopettajan lausunnoista, tai opiskelijan itsensä kertomana. Tällöin on tärkeään heti huomioida riittävä tuen tarpeen mahdollistaminen. Mäkinen (2010) on tutkimuksessaan kuitenkin tuonut esiin, että oppisopimusopiskelijoiden mielestä tuen saaminen opiskeluun on ollut riittämätöntä. Tämä on tullut esiin myös eurooppalaisissa tutkimuksissa (Fries, ym., 2013). Tuen tarpeita voi ilmetä myös opintojen muissa vaiheissa. Esimerkiksi tutkinnon jossakin vaiheessa voi tulla tehtäväksi kirjallisten tehtävin tekeminen. Tämä on Mäkisen (2010) tutkimuksessa tullut esiin yhtenä opintojen keskeyttämisen syynä. Kun huomataan kirjoittamisen haasteita, on tärkeää suunnitella vaihtoehtoisia toteutustapoja tai sopivia tukitoimia tehtävän tekemiseen.

2.3 Tuen tarpeen toteutumattomuus

Aikaisemmin on tutkittu koulutuksen järjestäjien käsityksiä siitä, mitkä ovat olleet syitä, ettei oppisopimuksella opiskelevien tuen tarpeita ole tunnistettu tai tuki ei ole toteutunut. Käyhkö (2018) on tutkimuksessaan listannut yleisimmiksi syiksi koulutuksen järjestäjien osaamisen puutteet, rakenteiden puutteellisuudet ja epäselvyydet, testeistä ja tuesta kieltäytymisen, resurssien vähäisyys sekä asenne erityistä tukea kohtaan.

Kun opiskellaan oppisopimuskoulutuksella yrityksissä, eikä perinteiseksi miellettyä kouluopiskelua ole, itseohjautuvuus on tärkeä taito opiskelijalla. Kun

kykenee toimimaan itsenäisesti ilman muiden antamaa ohjausta, eikä tarvitse ulkopuolista kontrollointia, voidaan henkilöä kutsua itseohjautuvaksi (Savaspuro, 2019). Opiskelijalla on oltava tarvittava osaaminen ja riittävät taidot, jotta hän selviytyy tehtävistä. Jos ihmisellä puuttuu taidot ja hän tarvitsee paljon tukea, mainitsee Martela & Jarenko (2017) ettei itseohjautuvuus toteudu.

2.4 Ammatillinen koulutus

Ammatillinen koulutus on tarkoitettu niin perusopetuksen päättäneille nuorille kuin ammattia vailla oleville sekä alaa vaihtaville aikuisille. Ammatillisessa koulutuksessa tarjotaan ammatillista osaamista opiskelijoille heidän tarpeidensa mukaisesta. Tavoitteena voi olla koko tutkinto tai osia siitä, niin että työllistymisen mahdollisuudet ja jatko-opintovalmiudet ovat paremmin saavutettavissa. Tarkoituksena on tukea elinikäistä oppimista, oman ammatillisen identiteetin kasvua ja kehittymistä sivistyneiksi ja tasapainoisiksi hyviksi kansalaisiksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Koulutusta voidaan järjestää oppilaitoksissa, työpaikoilla sekä visuaalisissa oppimisympäristöissä (Opetushallitus, 2020b). Ammatillinen koulutus on mukana myös kehittämässä työ- ja elinkeinoelämää tarkoituksena vastata heidän osaamistarpeisiinsa ja tätä kautta edistää työllisyyttä. Ammatillinen koulutus antaa myös valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon.

Ammatillisista tutkinnoista ja niiden toteuttamisesta on määritelty laissa (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Ammatillisessa koulutuksessa on kolme eri koulutustasoa, perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinto. Perustutkinto on pääsääntöisesti tarkoitettu perusopetuksensa päättäneille, sekä uutta ammatillista osaamista hankkiville. Perustutkinnossa opiskellaan laaja-alaisia ammatillisia perusvalmiuksia alan eri tehtäviin, sekä erikoistuneempaa osaamista ja työelämän edellyttämiä ammattitaitoja vähintään yhdessä työelämän toimintakokonaisuuden osa-alueella. Ammattitutkinnossa syvennetään omaa ammatillista osaamistaan. Siinä on huomioitu työelämän tarpeet niin, että hankittava ammattitaito on enemmän kohdennettua. Sen työtehtävät ovat rajatummin kohdistettuja ja ne ovat syvällisempiä kuin perustutkinnossa. Ammattitutkinnossa opiskelija hallitsee omat työtehtävät perustasoa paremmin ja osaa työskennellä itsenäisesti muuttuvissa

toimintaympäristöissä. Erikoisammattitutkinto on ammattitutkintoa syvällisempää työelämän tarpeiden mukaista ammatin hallintaa. Siinä odotetaan tekijältä monialaisempaa osaamista. Erikoisammattitutkinnossa opiskelija saavuttaa valmiuksia hoitaa itsenäisesti ammattialan monipuolisia työtehtäviä vaativissakin olosuhteissa ja hän hahmottaa työtehtävien yhteyden laajoihin kokonaisuuksiin (Opetushallitus, 2024). Erikoisammattitutkinnossa näytät mestaritason ammattitaitoa ja/tai yritysjohtamisen osaamista. Erikoisammattitutkinnot ovat tarkoitettu heille, jotka haluavat syventää omaa ammatillista osaamistaan.

Ammatillisessa koulutuksessa yksi tapa opiskella on oppisopimuskoulutus. Oppisopimuskoulutusta on Suomessa aikaisemmin tutkittu hyvin vähän ja väitöskirjoja on neljä. Leino (2011) on tutkinut oppisopimusopiskelijan henkilökohtaistamista oppimismahdollisuuksia työpaikoilla. Norontaus (2016) on tutkinut, miten oppisopimus on osa yritysten tuottamaa koulutuspalvelua. Lisäksi Irjala (2017) on tutkinut oppisopimuskoulutuksen mahdollisuuksista vaativan erityisen tuen opiskelijoille Suomessa ja Saksassa. Uusimpana oppisopimukseen liittyvänä tutkimuksena on Käyhkö (2018) selvittänyt koulutuksen järjestäjien kokemuksia ja käsityksiä erityisestä tuesta oppisopimuskoulutuksessa.

Opetushallitus (2024) on antanut ohjeistuksia työelämässä oppimiseen. Oppisopimuskoulutus on työpaikalla järjestettävää koulutusta. Opiskelija on työsuhteessa yritykseen, jossa työnantaja sitoutuu kouluttamaan opiskelijaa heidän työtehtävissään niin, että tutkinnonperusteissa asetettujen ammattitaitovaatimusten taso toteutuu. Oppisopimus on määräaikainen sopimus ja se voidaan solmia, vaikka opiskelija olisi jo työsuhteessa yritykseen. Oppisopimuksen kesto voi vaihdella muutamasta viikosta noin kolmeen vuoteen.

Oppisopimuskoulutuksen sopimisessa on mukana opiskelija, työnantaja ja koulutuksen järjestäjä. Oppisopimuskoulutus mahdollistaa myös lisäkoulutuksen yrityksien työntekijöille. Oppisopimuksella voi suorittaa koko ammatillisen tutkinnon tai osia sitä. Ammatillisen tutkinnon saavuttamiseksi voi opiskelija opiskella oppisopimuksella useammassakin eri yrityksessä. Tällöin oppisopimus solmitaan tutkinnonosittain yrityksen kanssa. Jos työpaikalla ei ole mahdollista

kouluttaa kaikkea ammattitaitovaatimusten edellyttämiä osa-alueita, koulutuksen järjestäjä mahdollistaa sen esimerkiksi omissa koulutustiloissaan.

Työpaikalla tapahtuvassa koulutuksessa opiskelijaa ohjaa työpaikalla tehtävään valittu työpaikkaohjaaja. Hän voi olla esihenkilö tai muu työpaikalla työskentelevä työntekijä. Työpaikkaohjaaja koulutetaan koulutuksen järjestäjän toimesta tehtävään, jotta hän on tietoinen ammattitaitovaatimuksista ja opintojen tavoitteista.

Oppisopimusopiskelijan tulee olla vähintään 15-vuotias. Hänen työaikansa viikossa täytyy olla vähintään 25 tuntia. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelija on työsuhteessa ja hänelle maksetaan työstä palkkaa. Alan työ- tai virkaehtosopimukset määrittelevät palkkauksen perusteet ja opiskelija ja työnantaja sopivat siitä keskenään.

2.5 Erityinen tuki ja sen määrittely

Tässä tutkimuksessa erityistä tukea käsitellään aikuisille suunnatun ammatillisen koulutuksen näkökulmasta, jota on tutkittu vähän erityispedagogiikan osalta (Selkivuori, 2015). Selkivuori (2015) toteaa, että tässä käsitteistö ja toiminta erityisen tuen osalta on vakiintumatonta, eikä se ole yhteisesti ymmärretty asia toimijoiden keskuudessa. Toiminnan ajattelua rajaa ja ohjaa käsitteet siitä mitä erityinen on ja mihin erityisellä tuella pyritään vastaamaan. Ovatko ne oppimisvaikeuksia, opiskelun vaikeuksia, liittyykö ne yksilön erilaisuuteen, soveltuuko opiskelija koulutusalalle tai jotain muita opiskeluun liittyviä järjestelyitä, jotka pyritään ratkaista.

Erityisen tuen järjestämisessä lähdetään siitä, että opiskelijan erityiset tuen tarpeet määritellään. Koulutuksen järjestäjän tekemässä erityisen tuen suunnitelmassa kuvataan tämä prosessi. Erilaiset tiedonhankinnan kanavat, siirtotieto, haastattelut, keskustelut ja verkostoyhteistyö auttavat yksilöllisten opiskelutarpeiden määrittelyssä (JAMK, 2018). Tähän määrittelyyn käytetään Tilastokeskuksen (2004) erityisopetuksen perusteen luokittelua (Taulukko 1). Tilastokeskus kerää tietoja koulutuksen järjestäjiltä tekemänsä erityisopetuksen luokittelun mukaisesti. Sen takia tässä tutkimuksessa olevien haastateltavien opiskelijoiden koulutuksen järjestäjä päätynyt käyttämään tätä luokittelua.

1.	**Hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet** (opiskelijat, joilla on diagnosoituja hahmottamiseen, tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen liittyviä vaikeuksia kuten ADHD)
2.	**Kielelliset vaikeudet** (opiskelijat, joilla vaikeita lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen liittyviä vaikeuksia kuten vaikea lukiongelma, dysfasia tai dysleksia)
3.	**Vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt** (opiskelijat, joilla on käyttäytymiseen liittyviä ongelmia kuten sosiaalista sopeutumattomuutta)
4.	**Lievä kehityksen viivästyminen** (opiskelijat, joilla on laajoja oppimisvaikeuksia, mutta ei kuitenkaan kohdan 5 mukaista vaikeaa kehityksen viivästymää)
5.	**Vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma** (opiskelijat, jotka ovat saaneet peruskoulussa opetusta toiminta-alueittain ja jotka yleensä tarvitsevat runsaasti henkilökohtaista avustusta päivittäisissä toiminnoissa)
6.	**Psyykkiset pitkäaikaissairaudet** (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)
7.	**Fyysiset pitkäaikaissairaudet** (kuten allergia, astma, diabetes, epilepsia, syöpä)
8.	**Autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet**
9.	**Liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus** (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
10.	**Kuulovamma**
11.	**Näkövamma**
12.	**Muu syy, joka edellyttää erityisopetusta**

TAULUKKO 1. Erityisopetuksen perusteen luokittelua Tilastokeskus (2004).

Erityisen tuen määrittäminen koostuu monenlaisesta tiedosta: siirtotiedosta, erilaisista arvioinneista, haastatteluista ja opiskelijan äänen kuulemisesta. Erityisopetukseen määriteltävien opiskelijoiden luokittelun perustana käytetään

ensisijaista erityisopetuksen tarpeeseen vaikuttavaa haastetta tai vammaa. Lievät vammat eivät ole erityisopetuksen peruste. Ne kuuluvat tukiopetuksen piiriin.

Oppimisvaikeudet sekä oppimisen häiriöt ovat ryhmä neurologisperäisiä oireita, jotka hankaloittavat tiettyjen kognitiivisten toimintojen kehittymistä jo lapsen varhaisvaiheesta alkaen. Ne ilmenevät toiminnan ja käyttäytymisen tasolla hitaana tai epätavallisena taitojen omaksumisena (Lyytinen, 2004). Vaikeudet voivat ilmetä lukemisen ja kirjoittamisen heikkoutena, luetun tekstin ymmärtämisenä, matemaattisissa tehtävissä, ongelmanratkaisussa sekä tarkkaavuudessa. Noin viidellätoista prosentilla opiskelijoista oppimisvaikeudet hidastavat tai vaikeuttavat oppimista. Ihmisillä, jolla on oppimisvaikeuksia, voi olla yhtä hyvin heikot kuin vahvatkin älylliset valmiudet. Eli ne eivät sinänsä ole yhteydessä yleiseen älykkyyteen. Oppimisvaikeuteen liittyy usein myös muita ongelmia, esimerkiksi keskittymisvaikeuksia, sosiaalisen toiminnan vaikeuksia ja muistamisen vaikeutta. Vaikka pääosa ongelmista liittyy perustason taitoihin, lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan, tutkimuksissa ilmenee enenevässä määrin, että ne, joilla on oppimisvaikeuksia, on myös alentunut oppijaminäkäsitys. He ovat vähemmän toiveikkaita ja toisaalta pelokkaampia opiskelua kohtaan kuin vertaisensa (Salmi, 2022).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää ammatillisen koulutuksen ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksessa olevien tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä erityisestä tuesta ja tulosten avulla parantaa mahdollisuuksia valmistua ammattiin. Samalla myös selvitetään, millä tavalla erityinen tuki ymmärretään. Opiskelijalla voi olla aikaisempia kokemuksia annetusta tuesta tai sen saamattomuudesta. Onko kokemukset olleet positiivisia vai negatiivisia?

Tutkimustyössä etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin

- Minkälainen käsitys opiskelijalla on erityisestä tuesta?
- Miten opiskelijat ovat kokeneet tuen tarpeen huomioimisen ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa?
- Kuinka opiskelijoiden käsityksien ja kokemuksien avulla saadaan kehitettyä ammatti- ja erikoisammattitutkintolaisten tuen tarpeiden huomioimista?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi valitsin fenomenografian. Fenomenografian voidaan kuvata olevan laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Fenomenografiassa tutkitaan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään näiden käsitysten suhteita keskenään (Kakkori & Huttunen, 2014; Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografian on kehittänyt Ference Marton, jonka mukaan on olemassa vain rajallinen määrä keinoja, joilla ihmiset ymmärtävät ja kokevat ilmiöitä. Fenomenografian piirissä

käsitykset näistä ilmiöistä ymmärretään merkityksenantoprosesseina, jolloin käsityksellä tarkoitetaan pelkkää mielipidettä syvempää merkityksen antoa (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografiassa ihmisen ja ympäristön suhde kuvaillaan non-dualistiseksi, jonka voi ymmärtää niin, ettei ole olemassa kahta erillistä maailmaa. Tällä ajatuksella tarkoitetaan sitä, että maailma on samanaikaisesti todellinen, sekä koettu (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografiassa tutkimus toteutetaan yleisesti kerätyn aineiston pohjalta, ja fenomenografista tutkimusta pidetään aineistolähtöisenä. Näin ollen teoriaa ei käytetä aineiston analyysissa luokittelurunkona (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2018). Teorialla on siitä huolimatta tässäkin tutkimussuuntauksessa oleellinen rooli, sillä teoreettinen perehtyneisyys tukee aineiston hankintaa, ja aikaisempaa teoriaa voidaan kuitenkin hyödyntää tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Ahonen (1994) kuvailee tätä teoreettiseksi perehtyneisyydeksi, jonka avulla tutkimuksen tekijä pystyy suuntaamaan aineiston hankintaa, sekä tiedostamaan paremmin omia käsityksiään ja oletuksiaan tutkitusta aiheesta. Tutkijan on yleisesti mahdotonta lähestyä tutkimuksensa aineistoa täysin neutraalisti, joten hänen on hyvä tutustua omiin ennakko-oletuksiinsa. Tätä pyrkimystä tiedostaa omia ennakko-oletuksiaan voidaan kutsua myös hallituksi-subjektiviteetiksi, sekä kriittiseksi itsereflektioksi (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografia pyrkii käsitysten empiiriseen tutkimiseen niin, että sen voidaan sanoa ontologisesti sijoittuvan realismin ja konstruktionismin välimaastoon (Kakkori & Huttunen, 2014). Tutkimussuuntaus pyrkii näin ollen löytämään ja systematisoimaan ajattelutapoja, jotka ovat yleisesti jaettuja, sekä sosiaalisesti merkittäviä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Kooltaan fenomenografisen tutkimuksen aineisto on pieni ja rajattu. Tutkimusaineistoa voidaan kerätä eri tavoin kuten haastattelemalla yksilö- tai ryhmähaastatteluna, kyselylomakkeilla, esseetyyppisillä kirjoitelmilla, havainnoimalla ja piirtämällä. Yleisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, mitä tässäkin tutkimuksessa on käytetty. Osallistujia on tyypillisesti muutamasta muutamaan kymmeneen. Tässä tutkimuksessa osallistujien määräksi oli asetettu kymmenen haastateltavaa ihmistä. Aineistoa kerätessä keskeisintä on kysymystenasettelun avoimuus. Näin kokemusten kuvaaminen on personallista ja erilaiset käsitykset tulevat aineistosta (Marton & Booth, 1997).

3.3 Aineiston kerääminen

Rajasin aineistoni oppisopimuksella opiskeleviin ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoihin. Perusteena on se, että he ovat ryhmä, jotka eivät opiskele koululla, sekä heidän kanssaan käytävä yhteistyö on vähäisempää kuin koululla opiskelevilla. Myös heidän osuuteensa erityisessä tuessa on Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (2021) tutkimuksen mukaan parannettavaa. Lisäksi valmistumisen läpäisyaste ammatillisessa koulutuksessa tekniikan aloilla oli vuonna 2022 vain 56 % (Tilastokeskus, 2024). Valitsin aineiston keräämisen tavaksi haastattelun, joka on tyypillinen tapa fenomenografiassa (Collier-Reed & Ingerman, 2013). Asetin haastateltavien määräksi 10 ihmistä, koska fenomenografisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että aineisto kerätään pieneltä joukolta ihmisiä (Kettunen & Tyynäjä, 2018). Haastateltavien ammatilliset alat ovat tekniikan aloja, koska työskentelen itse tekniikan alojen erityisopettajana ja tuloksista voisi olla hyötyä omaan työhön, sekä aloilla työskentelevän opetushenkilöstön työhön.

Tietosuojailmoituksen (Liite 1.) jälkeen hain tutkimukseen lupaa oppilaitoksen oman tutkimuslupa menetelmän mukaisesti ja tutkimusluvan saatuani ilmoitin eri koulutusalojen päälliköille, että teen heidän aloillaan tutkimusta ja haastattelen muutamia alan opiskelijoita. Mahdolliset haastateltavat sain oppilaitoksen tekniikan alojen opiskelijoista. Aluksi olin yhteydessä heidän vastuuohjaajiinsa, koska he ovat tekemisissä opiskelijoiden kanssa ja osasivat kertoa keihin kannattaa olla yhteydessä. Seuraavaksi otin yhteyttä suoraan muutamaan opiskelijaan ja osan opiskelijan kohdalla olin aluksi yhteydessä työnantajaan ja kysyin, saanko haastatella heidän oppisopimuksella opiskelevia työntekijöitään. Luvan saatuani otin yhteyttä heihin. Kaikille haastateltaville kerroin haastattelusta, haastattelun aiheesta ja vapaaehtoisuudesta. Tavoittelin kymmentä haastateltavaa, mutta haastatteluun suostui lopulta seitsemän oppisopimuksella opiskelevaa ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijaa.

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, koska aihekin on henkilökohtainen.

Haastattelun teemat, kysymykset ja apukysymykset oli mietitty etukäteen ja ne olivat kaikille samat (Liite 2). Haastattelun kysymyksien järjestystä oli mahdollista vaihdella, mikä on teemahaastattelussa mahdollista. Vuorovaikutus mahdollistaa myös, että ihmisten tulkinnat ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Haastattelut toteutettiin helmikuussa 2024. Haastatteluista osa pidettiin haastateltavien kanssa kasvotusten oppilaitoksen tiloissa ja osan kanssa haastattelut tehtiin Microsoft Teams -sovelluksella. Haastattelut kestivät noin 12–25 minuuttia. Jokainen haastattelu nauhoitettiin Microsoft Teams -sovelluksen avulla, mikä samalla myös litteroi haastattelun tekstimuotoon. Haastattelut tallennettiin oppilaitoksen kaksivaiheisen tunnistautumisen vaativaan verkkopalvelimeen haastattelijan yksityiseen käyttöön tarkoitettuun kansioon, johon ei muilla ole käyttöoikeuksia. Haastattelujen aluksi kerrottiin, että haastattelu nauhoitetaan. Lisäksi kerrottiin tietosuojasta ja mahdollisuudesta perua osallistumisensa haastatteluun ja siitä, että hänen osaltaan saatu aineisto silloin tuhotaan. Aineistossa ei ole tunnistettavia tekijöitä haastateltavista, koska opiskeltavia aloja ei tuoda tutkimuksessa esiin. Lopuksi vielä mainittiin, että koko aineisto tuhotaan, kun tutkielma on hyväksytty.

Haastatteluista saatiin aineistoa seitsemästä haastattelusta. Haastateltavista neljä oli ammattitutkinto-opiskelijaa ja kolme erikoisammattitutkinto-opiskelijaa. Haastattelussa ei käytetty haastateltavien nimiä, vaan aineistossa käytettiin tunnisteita (H1, H2, jne.). Ainoa tunnistettava tunniste nauhoitteessa oli haastateltavan ääni ja tämä oli vain haastattelijan käytössä. Jo haastattelujen aikana tuli vahvasti esiin tutkimusaiheeseen johtanut ilmiö, joka vahvasti tuli johdattamaan tutkimuksen analysointia.

3.4 Aineiston analyysi

Fenomenografiassa analysointi toteutetaan yleisesti kerätyn aineiston pohjalta ja tutkimusta pidetään aineistolähtöisenä. Teoriaa ei käytetä aineiston analyysissä luokittelurunkona, mutta teoreettinen perehtyneisyys tukee aineiston hankintaa ja muodostaa vuorovaikutuksen aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tyrnäjä, 2018). Lisäksi Huusko & Paloniemi

(2006) mainitsevat, että analyysissa empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Tavoitteena on löytää erilaisia tapoja ymmärtää tutkittava ilmiö. Haastatteluaineistoa analysoidessa saadaan tutkimustulokseksi kuvauskategoria. Tässä tutkimuksessa käytin soveltaen Niikkon (2003) nelivaiheista tapaa toteuttaa analyysiprosessi.

1. Vaihe - Luetaan haastatteluaineisto - Etsitään merkityksellisiä ilmaisuja
2. Vaihe - Vertaillaan ilmauksia toisiinsa - Yhdistetään merkitysyksiköiksi
3. Vaihe - Muodostetaan alakategoriat merkitysyksiköistä
4. Vaihe - Muodostetaan kuvauskategoriat

KUVIO 1. Fenomenografinen analyysiprosessi Niikkoa (2003) mukaillen

Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon, luin sen läpi useamman kerran, jotta sain käsityksen kokonaisuudesta. Joissakin kohdissa palasin nauhoitettuun aineistoon varmistaakseni sanojen oikeellisuuden. Lukiessa alleviivasin merkityksellisiä ilmaisuja. Samalla korjasin haastatteluaineiston kieliasua poistamalla esimerkiksi tuplasanoja. Sen jälkeen jaoin litteroidun aineiston merkitykselliset ilmaisut sähköiselle valkotaululle. Tässä hyödynsin suomalaista Flinga-sovellusta, jolla voi luoda muistitauluja ja siirrellä kirjoitettuja yksiköitä omiksi kokonaisuuksiksi ja ryhmiksi (Liite 3). Koska analyysiyksiköitä oli paljon, oli hyödyksi, että käytössä oli myös erillinen isompi näyttö. Näin kokonaisuus oli kokonaisuutena näkyvillä ja helpotti lajittelua. Merkityksellisiä ilmaisuja olivat yksittäiset sanat, muutaman sanan lyhyet ilmaukset sekä pidempiä lauseita. Jaoin myös niin, jos lauseissa oli useampia merkityksellisiä ilmaisuja, niin jokainen ilmaisu oli omanaan.

Seuraavassa analyysin vaiheessa oli vuorossa merkityksellisten ilmaisujen vertailu toisiinsa. Samalla myös hyödynsin Tuomi & Sarajärven (2018) tuomaa

tapaa poimia tutkimuksen kannalta oleelliset asiat lähestymällä aineistoa tutkimuksen tutkimuskysymyksillä. Näin sain ryhmiteltyä merkitykselliset ilmaisut omiin merkitysyksikköihin. Tässä samalla rajasin tutkimuksen tavoitteiden kannalta epäoleellisen sisällön pois mikä on myös Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan tärkeä tapa toimia. Samalla jo hieman lajittelin samansisältöisiä ilmaisuja omiin ryhmiin ennakoiden seuraavaa vaihetta. Etsin samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Tämä on Niikkon (2003) mukaan tapa muodostaa eri teemoja.

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin merkitysyksiköistä alakategorioita. Vertailin merkitysyksiköitä toisiinsa ja muodostin alakategorioita niin, että niillä oli selkeät eroavaisuudet toisiinsa kuten Huusko & Paloniemi (2006) ohjeistaa. Tämä oli haasteellisin ja aikaa vievin osuus, koska ilmauksissa oli paljon samankaltaisuutta, vaikka tarkoitettiin eri asioita. Tässä auttoi tutkimuskysymyksiin palaaminen ja haastatteluaineiston uudelleen lukeminen. Näin sain selvennettyä mitä haastateltava oli vastauksellaan tarkoittanut ja mihin kysymykseen hän oli vastannut.

Neljännessä vaiheessa muodostin alakategorioista kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä (Niikko, 2003). Taulukossa 2 on esimerkkinä kuvattu, miten aineistossa esiin nousseista merkityksellisistä ilmaisuista muodostin alakategorioita ja alakategorioista kuvauskategorioita. Kuvauskategorioita muodostui kolme, jotka erosivat laadullisesti toisistaan, joten koin tämän määrän riittäväksi. Tätä puoltaa myös Huusko & Paloniemen (2006) toteamus kuvauskategorioiden määrästä. Kuvauskategoriat voidaan muodostaa horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti (Huusko & Paloniemi, 2006). Muodostin tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat horisontaalisesti, koska ne ovat saman arvoisia keskenään ja erot ovat sisällöllisiä.

Merkitykselliset ilmaisut	Alakategoria	Kuvauskategoria
"En ole kuullut, en ole kuullut aikaisemmin, Ei ole tullut esiin millään tavalla, tutkinnon aikana en, nyt vasta kuulin, en ole tietoinen, en ollut tietoinen varsinaisesti, en"	Tietämättömyys erityisen tuen saamisen mahdollisuudesta	Tietoisuus erityisestä tuesta
"Kyllä olen, voi olla, että siitä on ollut puhetta, jotenkin oletin, että sitä on kyllä joka tutkinnolla saatavilla, kyllä, oon ajatellut, että on"	Osittainen tietoisuus erityisen tuen saamisesta	
"Huonosti tai heikosti oppiville, kohdistetumpaa tukea tarvitseville, joilla oppimisvaikeuksia, tavitsee tukea oppimisen kanssa, tukea tarvitseva "	Käsitys kenelle erityinen tuki on tarkoitettu	
"en osaa vastata"		
"maahanmuuttajat"		

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston analyysin kulusta ilmauksista kuvauskategoriaksi

Tutkimuksen päätulokset muodostuvat kuvauskategorioista sekä niiden alakategorioista. Tutkimuskysymykset määrittelivät vahvasti analyysivaiheessa aineiston jaottelun teemoihin ja merkityksellisten ilmaisujen ryhmittelyn. Kuvauskategoriat ovat erilaisia ja listattuna jatkumoksi toisilleen.

4 TULOKSET

Tutkimuksen päätulokset ryhmittelin kolmeen kuvauskategoriaan. Kuvauskategoriat ovat: tietoisuus erityisestä tuesta, käsitykset tuen tarpeista sekä keinot tuen huomioimiseen (Taulukko 3). Seuraavaksi esittelen tarkemmin kuvauskategoriat ja niiden alakategoriat.

Oppisopimuksella opiskelevien käsitys erityisestä tuesta		
Tietoisuus erityisestä tuesta	**Käsitykset tuen tarpeista**	**Keinot tuen huomioimiseen**
Tietoisuus tuen saamisesta	Omat tuen tarpeet	Tiedottaminen tuen mahdollisuuksista
Tietoisuus kenellä on oikeus erityiseen tukeen	Muiden tuen tarpeet	Keinot tuen tarpeiden ilmoittamiseen
	Omat keinot tukea vaativissa tilanteissa	

TAULUKKO 3. Oppisopimuksella opiskelevien käsityksiä erityisestä tuesta

4.1 Tietoisuus erityisestä tuesta

Tässä luvussa tuon esiin minkälainen käsitys oppisopimusopiskelijoilla on erityisestä tuesta. Opiskelijat ovat suurimman osan opiskeluajastaan työpaikalla harjoittelemassa ja lisäämässä omaa ammatillista osaamista. He työskentelevät työpaikkaohjaajan ohjauksessa tutkinnonperusteiden mukaisissa työtehtävissä. Työtehtävät toteutetaan sillä osaamisella mikä opiskelijalla on sen hetkiseen työtehtävään hankittuna ja opittuna. Työtehtäviin kuluu sen verran aikaa mikä

opiskelijan osaamisella ja taidoilla on sillä hetkellä mahdollista. Opiskelijoilla jotkin tutkinnonperusteiden mukaiset työtehtävät vaativat kirjallista toteutustapaa, jotka he voivat vaihtoehtoisesti suorittaa haastattelemalla, jos he osaavat sitä pyytää, vedoten esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen haasteisiin.

4.1.1 Tietoisuus tuen saamisesta

Aineistosta ilmeni useaan kertaan, ettei opiskelijalle ole kerrottu mahdollisuudesta erityiseen tukeen. Monessa kommentissa mainittiin suoraan, ettei ole kuullutkaan erityisestä tuesta. Tämä tuo esiin huolen, etteikö laki ammatillisesta koulutuksesta toteudu erityisen tuen osalta. Lainaukset muutamista kommenteista olivat lyhyitä ja yksiselitteisiä kysyessäni onko haastateltava kuullut erityisestä tuesta.

> ”En ole kuullut aikaisemmin.” (H1)
> ”Ei ole tullut esiin millään tavalla.”(H2)
> ”En nyt tiedä mitä sillä tässä tapauksessa tarkoitetaan.” (H5)

Kaksi haastateltavista kertoivat kuulleensa erityisestä tuesta jossakin vaiheessa opintoja. Toinen heistä vasta opintojen loppupuolella.

Kysyttäessä mitä erityinen tuki tarkoittaa oli haastateltavilla jo enemmän käsitystä aiheesta. Aineistosta nousi esiin kokemukset perusopetuksesta, jossa oli saatu tukea opiskeluunsa. Heistä osa oli saanut lyhytkestoista tukea ja yhdellä oli ollut pidempi kestoista erityisopetusta. Aineistossa nousi esiin myös käsityksiä mitä erityinen tuki voi olla.

> ”Saada paremmin tukea, jos on jonkun näköisiä aihealueita jossain, ettei oikein meinaa pysyä normaaliopetuksessa mukana tai jos on joku muu aihealue, joka tuottaa ongelmia niin tähän on mahdollista saada apua erityisen tuen kautta vähän yksilöidymmin.” (H2)
> ”Se on sellaista kohdennettua tukea.” (H4)
> ”Mahdollista saada vähän niinku ylimääräistä tukea.” (H3)

”No ehkä mä ajattelen sitä, että on yksilöllistä opetusta eli henkilökohtaistetaan jokaisen henkilön tarpeiden mukaan.” (H6)

Kun haastattelussa tuli esiin, että erityistä tukea on saatavilla myös ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin, herätti se haastateltavissa osassa ihmetystä. Osa ei ollut ajatellut, että erityistä tukea olisi saatavilla, kun ei opiskella koululla.

”Nyt vasta ikään niin sanotusti kuulin kyseisestä.” (H3)
”En oikeastaan ole osannut tuollaista ajatella ikinä, että olisi ollut saatavilla, niin en ole silleen osannut pyytääkään.” (H7)

Osalla haastateltavista oli kuitenkin epäilys mahdollisuudesta erityiseen tukeen.

”Voi olla, että siitä on ollut puhetta, mutta en nyt muista, että olisiko sitä tarjottu” (H2)
”En ollut tietoinen varsinaisesti, mutta jotenkin oletin, että sitä on kyllä joka tutkinnolla saatavilla.” (H4)

Aineistosta ilmeni, että opiskelijoilla on jonkin tasoinen käsitys mitä erityisellä tuella tarkoitetaan ja missä tilanteissa sitä voisi saada, vaikkei heille ole siitä opiskelun aikana kerrottukaan. Käsitys pohjautuu aikaisempiin kokemuksiin ja huomioihin perusopetuksesta.

4.1.2 Tietoisuus kenellä on oikeus erityiseen tukeen

Koska opiskelijoilla on jonkin tasoinen käsitys mitä erityinen tuki tarkoittaa, heillä on myös käsitys, kenellä on oikeus saada tukea. Kuitenkin käsitys pohjautuu vain yleisimpiin oppimisvaikeuksiin, eikä sitä osata ajatella laajemmin. Vahvasti tuodaan esiin, että erityistä tukea on mahdollista kaikkien saada.

”Ihan kaikilla. Kenellä on siihen tarve” (H4)
”No minun mielestä oikeastaan niinku jokaisella opiskelijalla” (H5)
”Mun mielestä kaikilla pitäisi olla oikeus saada tukea tarvittaessa” (H6)

> ”Varmasti opiskelijoilla, joilla on haasteita näissä edellä mainituissa asioissa eli teorian ymmärtämisessä, käytännön ymmärtämisessä ja oppimisessa.” (H1)

Nämä haastattelussa esiin tulleet ilmaukset kuitenkin kertovat sen, että ei ymmärretä tavallisen tuen ja erityisen tuen eroja. Tähän palaan tarkemmin seuraavassa kuvauskategoriassa.

Kokonaisuutena aineistossa ilmeni se, että nykyisissä opinnoissaan eivät opiskelijat olleet kuulleet erityisen tuen mahdollisuudesta, jota lain mukaan on heidän mahdollista saada, jos heillä on siihen oikeus. Kuitenkin yleinen käsitys tuesta heillä on ja ymmärrys kenelle se ehkä kuuluu.

4.2 Käsitykset tuen tarpeista

Tässä luvussa tuon esiin miten oppisopimusopiskelijat ovat käsittäneet erilaiset tuen tarpeet. Aineistossa on tullut esiin opiskelijoiden omia tuen tarpeita heidän opiskelu taipaleellaan, peruskoulusta nykyiseen opiskeluun. Lisäksi aineistossa ilmenee, miten tukea on saatu ja miten opiskelija on selvinnyt haasteellisissa tehtävissä.

4.2.1 Omat tuen tarpeet

Haastattelussa osa toi esiin, että on aikaisemmin saanut tukea opiskeluun peruskoulussa.

> ”Elikkä itsellä on henkilökohtaisia kokemuksia peruskoulusta, että siellä sain näihin missä oli vaikeuksia, kun on diagnosoitukin oppimisvaikeus niin ne sain siellä sitten vähän yksityisempää opetusta sitten niihin aineisiin missä oli haasteita.” (H3)
> ”Oppimisvaikeus kautta lukihäiriö on todettu.” (H5)

Ja osalla muodostui käsitys, että tukea olisi tarvinnut jo ehkä aikaisemminkin edellisissä opinnoissa.

”Mä luulen, että tota mulla oli lukemisessa aika paljon haasteita siellä ihan, kun aloitti koulunkäynnin. Ja ehkä voi olla jotain keskittymis juttujakin joskus nuorempana.” (H1)
”Kyllä mä luulen, että mä olisin tarvinnut silloin, kun mä opiskelin joskus kauan aikaa sitten.” (H2)

Haastateltavissa oli myös muutama, ketkä ilmaisivat, ettei heillä ole koskaan todettu mitään oppimisvaikeuksia tai opiskeluun vaikuttavia haasteita. Silti jokainen haastateltava haastattelun aikana ilmaisi omiin opintoihin vaikuttavia oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Ei ymmärretä lukiessa mitä tekstissä tarkoitetaan tai ei muisteta mitä on lukenut. Keskittymisen haasteet vaikuttavat opiskeluun ja opeteltavan asian sisäistämiseen.

”Luetun ymmärtäminen on aina ollut hankalaa.” (H1)
”Lähimuistissa ongelmia.” (H5)
”Keskittymisenhäiriö kautta hahmottamisen häiriö.” (H3)

Lisäksi osa kertoi haastattelussa selkeitä esimerkkejä, miten opiskelussa ilmenevät haasteet vaikuttavat opintoihin. Puhuminen voi rönsyillä asioiden välillä, eikä muisteta mistä aluksi edes keskusteltiin. Aikaisemmin opittujen asioiden uudelleen oppiminen eri tavalla tuntuu vaikealta.

”Mun välillä ajatukset rupeaa laukkaamaan niin kaukana, että mä voin vähän unohtaa jo sitä, että mistä mä rupesin kertomaankin, että sellaisia niin kun haasteita mulla niinku on.” (H3)
”Kyllä mä sanon, että nykyajan ATK, kun on tullut ja mua ei se nuorempana kiinnostanut enkä halunnut opiskella siitä niin tuota noin niin niiden laitteiden. Vaikka on entisessä elämässäni entisessä työssä niin joutunut kyllä käyttämään, näkisin, että olisi ihan hyvä, jos saisi enemmänkin vielä apua.” (H1)

Opiskelija ei välttämättä tarvitse erityistä tukea omissa opinnoissa silloin, kun tehdään ammatillista työtä ja päästään tekemään käsin. Moni ilmoitti olevansa ”tekijätyyppi”. Haasteet ilmenevät silloin, kun joudutaan tekemään kirjallisia tai matemaattisia tehtäviä.

> ”No omalla kohdallani oli ihan niinku teoriassa käytävät opinnot huomattavasti haasteellisempia kuin käytännössä tehtävät asiat.” (H2)
> ”Pitkän työuran niinku ohella sitä on vahvistunut koko ajan, että pystyy hahmottamaan mitä tekee.” (H1)

Opiskelijat ovat siis hyötyneet siitä, että he ovat päässeet tekemään konkreettisia työtehtäviä. Käytännön harjoitteet ovat olleet oppimisen kannalta parempi vaihtoehto. Kuitenkaan kaikki opintoihin liittyvä ammatillinen osaaminen ei ole käytännön tekemistä, vaan työtehtävät sisältävät myös lukemista, lukemisen ymmärtämistä, hahmottamista, matemaattisia tehtäviä ja suunnitelmallista tekemistä.

4.2.2 Muiden tuen tarpeet

Tässä kappaleessa tuon esiin nousseita käsityksiä siitä minkälaista tukea opiskelijat opiskellessaan oppisopimuksella voivat tarvita. Sekä minkälaisella tuella he saavat haasteellisemmat opiskeluun liittyvät tehtävät tehtyä.

Opiskelijat voivat tarvita tukea lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä. Haastateltavien mukaan näissä tapauksissa tuetaan miellyttävällä ja paineettomalla ilmapiirillä. Tehtävät ja ohjeet annetaan suullisesti, selkeästi ja yksinkertaisesti. Käsitteet, vierasperäiset ja pitkät sanat on hyvä selittää. Annetaan mahdollisuus näyttää osaamisensa muulla tavalla kuin kirjallisesti. Annetaan lisäaikaa tehtävien tekemiseen. Annetaan materiaalit etukäteen tutustuttavaksi. Käytetään apuvälineitä, kuten puhelimen saneluohjelmaa, tietokoneen oikolukuohjelmaa ja näytönlukuohjelmaa.

> ’’Annetaan sopivasti aikaa viedä asioita eteenpäin” (H5)

Tukea voi tarvita hahmottamisen haasteissa. Hahmottamisen vaikeuksia omaavia huomioidaan materiaalien selkeydellä, mallin mukaan työskentelynä, annetaan aikaa, kerrotaan puheella opeteltava asia ja annetaan opiskelijan koota tieto keskustelemalla. Haastateltavat toivat useasti esiin käytännön esimerkkien käytön. Selostetaan puhumalla kaaviokuvat ja työpiirustukset ja kerrotaan tavoitteet suorasti ja yksiselitteisesti.

”Käytännön esimerkit auttavat hahmottamaan” (H5)
”Käytännön asiaa oli niin silleen suhteellisen helppoa opiskella” (H2)

Keskittymisen häiriöt näkyvät vaikeutena seurata ohjeita ja saattaa työtehtävät loppuun, suorituskyvyn vaihtelemisena, huolimattomuusvirheinä, ärsykkeistä häiriintymisenä, toimimisena ennen ajattelua. Tarkkaavuuden ja keskittymisen vaikeuksia omaavia huomioidaan vähentämällä häiriötekijöitä. Käytetään tehtävälistaa, jossa selkeä määrittely tavoitteille. Jaetaan tehtävät osavaiheisiin. Opiskelijalla on mahdollisuus liikkua. Määritellään työajat lyhyemmiksi. Annetaan lisäaikaa ja muistetaan säännöllinen palaute edistymisestä.

”Keskittyminen pienemmässä ryhmässä helpompaa” (H3)

Kun opiskelijalla on haasteita muistamisessa, huomioidaan tehtävien sisällön yksinkertaistaminen ja kytkemällä tekeminen aiemmin opittuun. Lisätään toistoja tekemiseen. Järjestetään rauhallinen ympäristö, jossa ärsykkeitä on vähän. Käytetään tehtävälistaa ja kalenteria. Kirjoitetaan asioita muistiin ja hyödynnetään kirjoitettuja ohjeita.

”Kirjoitettujen ohjeiden avulla tekeminen” (H6)

Haastatteluissa ilmeni monia käsityksiä siitä miten pienetkin apukeinot oppimiseen voivat auttaa. Pienillä oppimisympäristön muutoksilla ja apuvälineillä saadaan opittava asia ymmärrettyä ja käytännön tehtävillä sisäistettyä.

4.2.3 Omat keinot tukea vaativissa tilanteissa

Aineistosta löytyi myös keinoja, jotka ovat auttaneet haastateltavia heidän opiskelussaan. Nämä ovat niitä keinoja, joita opiskelija on hyödyntänyt, kun tekeminen on ollut vaikeaa. Tämä on ollut myös opittua ennakoimista ja omien tapojen hyödyntämistä.

> ”Itse kirjoitettujen ohjeiden avulla tekeminen.” (H6)
> ”Käytännön asioita läpi käymällä, niin on helpompi minun oppia kun se, että joku vain puhelee teamsin kautta ja mä en pääse itse räpläämään samalla, niin se on näin mun kohdalla ainakin toiminut.” (H3)

Myös pienemmät ryhmät olivat auttaneet uusien asioiden opiskelussa. Tällöin pystytään paremmin keskittymään opiskeltavaan asiaan, kun häiriötekijöitä ei ole niin paljon ja tuki on nopeammin saatavilla

> ”Päässyt käymään niitä asioita läpi enemmän ajatuksella pienemmässä ympäristössä.” (H2)
> ”Sellanen pienempi ryhmä. Että pystyi sitten vähän keskitetymmin opiskelemaan.” (H3)

Aineistosta ilmenee myös se, että tehtävät on saatu tehtyä, vaikka siihen onkin mennyt aikaa enemmän, kuin silloin jos olisi saanut tukea. Tämä vaikuttaa siltä, että vaikeita tehtäviä ei enää mielletä haasteellisiksi, vaan on kehitetty omat keinot selvitä niistä. Käytetään enemmän aikaa, kuin normaalisti tehtävään menisi.

> ”En mä usko, että mä nyt ehkä kauheasti kai tarvitsen. Mun on tässä kuitenkin sopivasti aikaa vielä kaikkia asioita opetella tässä näin ennen kuin valmistun, niin ainakin näillä näkymin en tarvitse tukea.” (H7)

Tässä luvussa ilmeni se, että tuen tarpeet tiedostetaan. Kun puhutaan erityisestä tuesta, niin sen eroa yleiseen avun antamiseen ja neuvomiseen ei hahmoteta. Haastateltavat ovat jo aikuisempaa porukkaa ja heille on kehittyneet

omat selviytymiskeinot haasteellisimmissa tehtävissä ja tekemisessä.

Aineistossa ei kukaan tuonut esiin sitä, että olisi pyytänyt koskaan tukea. Osassa haastateltavien kommenteissa tuli kuitenkin ilmi, että jos olisi kysytty tai kerrottu erityisestä tuesta, niin olisi sitä voinut harkita ottavansa vastaan.

4.3 Keinot tuen huomioimiseen

Viimeisessä kuvauskategoriassa on keskitytty käsittelemään, miten tuen tarpeet huomioidaan ja kuinka saadaan opiskelijoille tieto erityisen tuen mahdollisuudesta. Ensimmäistä kuvauskategoriaa tutkiessa tuli jo ilmi, ettei haastateltavat olleet kuulleet erityisestä tuesta opiskelunsa aikana. Samoin myös epätietoisuus siitä, että erityistä tukea on saatavilla myös oppisopimuksella opiskeleville ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoille. Vaikka jonkinlaista epäilystä oli, että erityistä tukea on kaikkien mahdollista saada, ketkä sitä tarvitsevat.

Tämän osan alakategoriat on jaettu kahteen osaan. Siitä, miten erityisen tuen mahdollisuudesta tiedotetaan ja miten opiskelija voisi itse voisi ilmoittaa tuen tarpeesta.

4.3.1 Tiedottaminen tuen mahdollisuuksista

Aineistossa tuli useasti esiin, ettei erityisestä tuesta kerrottu missään vaiheessa opintoja. Tuotiin esiin se, että jos haasteita ilmenisi, niin ei tiedetä miten pitäisi toimia, että tukea saisi. Tämä kuitenkin kuuluu käydä läpi tehdessä opiskelijalle henkilökohtaista osaamisen kehittymissuunnitelmaa (myöhemmin HOKS). Myös tiedon löytyminen oppilaitoksen internet-sivuilta oli koettu haasteellisiksi.

> ”Tiedotus olisi ollut tosi hyvä.” (H4)
>
> ”Varmaan jos tarvitsisi tukea niin sitten, että jos se on henkilökohtainen, sellainen neuvottelu systeemi ja siinä katsottaisiin sitten se tarve ja että miten se sitten niinku ratkaistaisi, että sellainen niinku personoitu tuki.” (H5)

”Jos sitä olisi tarvinnut sitä erityistä tukea, niin kyllähän siinä olisi vähän ihmeissään varmasti ollut.” (H2)

” Että asiasta olisi mainittu, että semmoista on edes tarjolla.” (H6)

Aineistossa ilmeni pohdintaa myös yrityksen tietoisuudesta siitä, että opiskelija, joka on yrityksessä oppisopimuksella voisi saada tukea opiskeluun. Tietoisuus tuen mahdollisuuksista voisi toimia työntekijöille myös kannustimena, jotka epäilevät pärjäävätkö he opiskelussa. Joillakin voi olla huonoja kokemuksia aikaisemmista opiskeluista, eikä välttämättä ole uskallusta lähteä uudestaan opiskelemaan.

”Oma näkemys on sitten ehkä se, että yritykset, joissa oppisopimusta niinku käytetään niin että ollaanko siellä yrityksissä tietoisia tällaisesta.” (H4)

”Ehkä jotenkin niin koulun kautta oltaisiin oltu sekä minuun että niinku siihen yritykseen yhteydessä.” (H5)

Asioiden tiedottaminen, niiden esiin tuominen ja helposti löydettävyys on tärkeitä elementtejä. Jos opiskelijalla ei ole tietoa siitä, mitä asioita hänellä on mahdollista saada opiskelunsa tueksi, ei hän osaa niitä vaatia tai välttämättä etsiä. Opiskelijan HOKS:n teko vaiheella on tärkeä osa opintojen onnistumiseen. Siinä yhteydessä voi opiskelijan kanssa keskustella, onko hänellä tarvetta erityiseen tukeen.

4.3.2 Keinot tuen tarpeiden ilmoittamiseen

Kun opiskelijan pitää tuoda esiin jotain mikä on hänen mielestään noloa, niin voi tapahtua valitettavasti niin, ettei kyseistä asiaa tuoda esiin. Tuen tarpeen ilmoittamisessa pitääkin olla keinoja, jotka mahdollistavat helpon tavan ilmoittaa omista erityisen tuen tarpeista.

”Aina ollut suuri kynnys siihen itse kertomiseen.” (H3)

”Itse henkilökohtaisesti en varsinaisesti tuo julki.” (H6)

Voi olla myös tilanteita, ettei itse tiedetä tai tunnisteta omia haasteitaan, vaan tarvitaan ohjausta tai apukysymyksiä haasteiden selvittämiseen. Näiden avulla pystytään kartoittamaan tarvittava tuen tarve.

> ”Jos on haasteita niin ei välttämättä itse tunnista. Silleen niin joku kysely ja ehkä henkilökohtainen haastattelu missä niinku tavallaan lypsettäisiin ne haasteet sieltä niinku ulos. Että niitä pystyttäisiin ratkaisemaan” (H4)

Myös aikaisemman tiedon saaminen oppilaitokseen voisi auttaa koulutuksen järjestäjää reagoimaan mahdollisiin tuen tarpeisiin. Tämä on kuitenkin vaikeasti toteutettavissa, koska tarve erityiseen tukeen on opiskelijan omalla vastuulla. Välttämättömän tiedon toimittaminen opiskelijan tuen tarpeista kuuluu vain oppivelvollisten opintoihin.

> ”Aikaisempi tieto olisi voinut herättää kysymyksiä ja että pärjäänkö mä tässä ja onnistunko tässä.” (H6)

Osa haastateltavista haluaisi suoraan kertoa opettajalle tai erityisopettajalle omista tuen tarpeistaan. Tämä on mahdollista, jos tieto tällaisesta olisi opiskelijalla. Tässä kohta tosiaan palaamme tiedottamisen tärkeyteen.

> ”Henkilökohtaisesti tälleen erityisopettajalle vastata oman näkemyksensä onko tarvetta vai ei? Se olisi mun mielestä ihan toimivan oloinen oppisopimusmaailmassa ehkä niin.” (H2)
> ”Jos resurssit riittää niin, että se erityisopettaja ottaisi sielläkin yksittäisiin opiskelijoihin yhteyttä tässä kyselyn muodossa ja kysyisi.” (H4)

Tärkeää tuen tarpeen ilmoittamisessa on se, että on erilaisia keinoja, joilla tarpeistaan voi ilmoittaa. Voidaan vastata kyselyyn, jossa kerrotaan tarpeista. Tämän avulla erityisopettaja voi olla yhteydessä opiskelijaan. Koulutuksen järjestäjän on tärkeää tehdä heidän velvollisuutensa opiskelijoiden suhteen, eli suunnitella opiskelijan HOKS:n. Tässä yhteydessä tulee huomioida mahdolliset opiskelijan erityisen tuen tarpeet.

5 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitukseni selvittää oppisopimuksella opiskelevien ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoiden käsitystä erityisestä tuesta ja tunnistaa keinoja niin, että erityinen tuki olisi helpommin saavutettavissa.

5.1 Tulosten tarkastelua

Jaan tulosten tarkastelun tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen eri osaan. Kysymykset olivat eriaiheisia, mutta jatkumona tukivat toisiaan. Ensimmäisessä kysymys osassa selvitettiin opiskelijan käsityksiä erityisestä tuesta. Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten tuen tarpeita on huomioitu opinnoissa. Kolmannessa osassa selvitettiin miten parantaa tuen tarpeen huomioimista.

5.1.1 Opiskelijan käsitys erityisestä tuesta

Haastattelujen alussa jo havaitsin, että tietoisuus erityisestä tuesta on vähäistä. Ainakin siitä tuesta, mitä ammatillisessa koulutuksessa on mahdollista saada. Tätä havaintoa tukee Mäkisen (2010) ja Rädyn (2016) tuomat esimerkit siitä kuinka ammatillisessa koulutuksessa erityinen tuki käsitetään. Myös Käyhkön (2018) tutkimuksessa ilmeni, ettei erityinen tuki ole kaikille selkeää. Kun kysyin haastateltavilta ovatko he kuulleet erityisestä tuesta, lähes jokainen haastateltava kommentoi lyhyesti, ettei ole kuullut. Haastattelun edetessä ilmeni kuitenkin, että kokemuksia ja tietoisuutta erityisestä tuesta löytyy. Se on ollut perusopetuksessa hyvin näkyvää. Ymmärrystä kuitenkin siitä, että mitä erityisellä tuella tarkoitetaan ei ollut, vaan kaikki tuki miellettiin samanlaiseksi. Selvää on, ettei koulutuksen järjestäjä ole kertonut erilaisista tuen muodoista tai kysynyt onko tutkinnon onnistuneeseen suorittamiseen mahdollisesti jotain

haittaavia tekijöitä. Myös suora kysyminen tarvitseeko tukea opintoihin, on jätetty tekemättä. Räty (2016) mainitsee tutkimuksessaan aikuisopiskelijoista, että he eivät välttämättä tunnista tuentarvetta tai siitä on aikaisemmin ollut huonoja kokemuksia. Tällöin kysyminen mahdollisista haasteista voisi auttaa tuen tarpeen selvittämisessä.

5.1.2 Miten tuen tarpeet ovat huomioitu

Haastateltavat toivat esiin, minkälaisia haasteita heillä on opiskelussa aikaisemmin ollut ja minkälaisia tukitoimia he ovat aikaisemmin saaneet. He kertoivat myös, miten ovat itse selvinneet haasteellisemmista tehtävistä, eli ovat kehittäneet oman tavan toimia päästäkseen haluttuun lopputulokseen. Olisiko tähän auttanut se, että opiskelijan tuen tarpeista olisi kyselty ja huomioitu tarpeellisilla tukitoimilla. Mäkisen (2010) aikaisemmassa tutkimuksessa oli ilmennyt vastaavanlaisia huomioita niin opiskelijoilta kuin koulutuksen järjestäjiltä.

Lukemisen ja kirjoittamisen haasteisiin olisi voitu vaihtoehtoisesti suunnitella haastattelumallinen tehtävien teko. Tutkijan oma käsitys on, että tällaisten tarpeiden huomioimatta jättäminen on yksi syy tutkinnon suorittamisen keskeyttämiseen. Tätä käsitystä tukee Käyhkön (2018), Rädyn (2016) ja Selkivuoren (2015) tutkimukset

5.1.3 Kuinka tuen tarpeiden huomioimista parannetaan

Aineistosta ilmeni vahvasti se, ettei tuen saannin mahdollisuuksista ole ilmoitettu missään vaiheessa opintoja. Aineistossa oli myös ilmennyt epäilys, että työpaikan tai työpaikkaohjaajan tietoisuus siitä, että opiskelijalle olisi mahdollista saada tukea opintoihinsa on heikkoa tai sitä ei ole ollenkaan.

Tuen tarpeiden huomioiminen heti opintojen alussa on erittäin tärkeää, jotta opiskelija pääsee opinnoissaan alkuun ja on tietoinen keneltä tukea voi mahdollisesti saada. Vastuuohjaajan velvollisuutena on ohjeistaa opiskelijaa vastaamaan alkukyselyyn, jossa opiskelija voi itse kertoa aikaisemmista opintoihin liittyvistä tukitoimista ja opiskeluun vaikuttavista haasteista. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnan yhteydessä on

käytävä myös keskustelu opiskelijan tarpeesta erityiseen tukeen. Myös työnantajan tietoisuutta siitä, että opiskelijan on mahdollista saada tukea opinnoissa, on lisättävä. Opiskelijat, joilla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia voivat kokea opiskelun raskaaksi. Jos työnantaja ei ole tietoinen siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus saada tukea, niin työnantaja ei osaa tässä tilanteessa auttaa tuen hankkimisessa. Kun tuen tarpeet tiedetään, on niihin helpompi reagoida työpaikalla ja koulutuksen järjestäjän toimesta. Käyhkö (2018) ja Käyhkö & Melkas (2019) ovat tuoneet tämän esiin ja isoimpana asiana on tässä ollut koulutusten järjestäjien osaamisen puutteet ja rakenteiden epäselvyydet.

5.2 Eettiset kysymykset

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) ohjeistaa, että ”tutkija kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkija toteuttaa tutkimuksensa siten, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja”. Tämä tutkimus ei aiheuttanut näitä asioita asianomaisille, koska haastateltavien tiedot eivät olleet kuin tutkimuksen tekijällä tiedossa, eikä haastatteluaineistosta löytynyt tunnistettavia tietoja. Myös tutkimukseen osallistuvien oppilaitosta ei mainittu nimellä. Tutkimuksen kohdistuessa ihmiseen, korostuvat eettiset kysymykset haastateltavan ja haastattelijan kohtaamisessa. Haastattelutilanteessa ei aina ole selkeää yhtä oikeaa tapaa ratkaista eettisiä kysymyksiä, koska haastattelussa voi ilmaantua ennakoimattomia tekijöitä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Tutkimukseen osallistuminen tulee aina perustua vapaaehtoisuuteen ja tutkittavan henkilön on oikeus saada riittävästi tietoa toteutettavasta tutkimuksesta, jotta hän pystyy tekemään päätöksen osallistumisesta. Kuula (2006) kertoo tällaisten tietojen olevan muun muassa tutkimuksen tavoite, tutkimuksen tarkoitus, tutkijan tiedot, miten tietoja suojataan, käsitellään ja säilytetään. Nämä asiat on kerrottu ja tuotu tietoisuuteen haastateltaville ennen tutkimushaastatteluja ja uudestaan vielä haastattelujen jälkeen. Haastatteluun osallistuminen oli myös vapaaehtoista. Tutkijana on tärkeää miettiä myös sitä,

miten ja missä tutkimuksen aineisto kerätään, koska aineiston keruun konteksti vaikuttaa kerättyihin vastauksiin ja sitä myöten koko tutkimusprosessiin (Cohen ym., 2018). Niin kuin Cohen ym., (2018) tuo esiin, että vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi olisi tutkijana tärkeää poistaa aineistosta kaikki tiedot, joilla vastaajat voitaisiin identifioida. Haastateltavien nimiä, koulutusalaa, työpaikkaa eikä oppilaitosta esiintynyt missään vaiheessa haastattelua. Tässä kokonaisuutta tutkiessa yksittäistä henkilöä ei siis voi tunnistaa missään vaiheessa tutkimusta. Cohen ym., (2018) on kuitenkin rohkaisuna nostanut esille, että hyvän tieteellisen käytännön ohjeistukset ovat usein tulkinnanvaraisia, eikä niitä pysty noudattamaan tarkasti. Tästä syystä vastuu eettisistä kysymyksistä tutkimuksessa jää tutkijalle itselleen.

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017), joten on tärkeää, että nämä tiedot kysytään aina opintojen alussa. Tällä tiedolla ja tutkimuksen tuloksilla katson olevan myönteinen vaikutus aloilla opetuksen suunnittelussa ja tarvittavien tukitoimien lisäämisessä opetuksen suunnitelmaan kaikille. Eli voiko opiskelijoiden tietoisuutta erityisestä tuesta lisäämällä ja yhteydenpitoa parantamalla saada tukea tarvitsevat etenemään opinnoissa ilman erillistä suunnitelmaa?

5.3 Luotettavuuden arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimusprosessin ajan. Tutkija joutuu pohtimaan kriittisesti valintojaan ja ottamaan kantaa omaan tekemiseensä. Kun luotettavuutta arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa, otetaan huomioon tutkimuksen tavoitteet ja tutkittava kohde. Miten johdonmukainen sisältö on ja millä menetelmillä ja tekniikoilla se on tehty, sekä miten tutkimus on raportoitu. Tutkijan täytyy kertoa kaikista tutkimuksen vaiheista yksityiskohtaisesti. Tämä auttaa lukijaa paremmin arvioimaan luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Olen tässä tutkimuksessa tuonut esiin tarkasti, miten tutkimus on edennyt ja mitä erivaiheissa tutkimusta on tehty, sekä mitä menetelmiä on tutkimuksen toteutuksessa ja analysointivaiheessa käytetty. Teoreettisessa osassa on tuotu esiin tarve tämän tutkimuksen mukaiselle aiheelle. Kuten Kansallinen

koulutuksen arviointikeskuksen (2021) mainitsema ammatti- ja erikoisammattitutkintolaisten tuen tarpeen puutteellinen selvittäminen, sekä Käyhkön (2018) ja Rädyn (2016) esiin tuomat aikaisempien tutkimusten vähyydet, joiden aiheena on ollut erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksen koulutuksissa.

5.4 Ajatuksia jatkotutkimuksesta

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerätiin haastattelemalla tekniikan aloilla oppisopimuksella opiskelevia ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoita. Näillä opiskelijoilla opinnot ovat edenneet, eikä uhkaa opintojen keskeytymiselle ole ollut. Kuitenkin tilastokeskuksen (2024) mukaan oppisopimuskoulutuksen läpäisyaste tekniikan aloilla on ollut vuonna 2022 56 prosenttia. Tämä herättää kysymyksen, mitkä ovat olleet syitä opintojen keskeytymiselle? Ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijat ovat aikuisempia opiskelijoita. Ammatillista aikuiskoulutusta tutkittaessa on Räty (2016) tuonut esiin yleisimmät opiskeluun vaikuttavat tekijät, joita ovat elämäntilanteen ja mielenterveyden haasteet sekä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Myös aineistossa esiintyi mainintoja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista.

Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa selvittää oppisopimusopiskelijoiden, joiden opinnot ovat keskeytyneet, mikä on ollut syynä heidän opintojen keskeytymiselle. Jatkotutkimus keskittyisi edelleen ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoihin, jotka opiskelevat tekniikan aloilla. Tämä antaisi lisää tietoa koulutuksen toteutukseen, jotta osataan ottaa huomioon paremmin opiskeluun vaikuttavat haasteet.

LÄHTEET

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L, Ahonen, S., Syrjäläinen, E & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä.

Aro, M. (2008). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet kouluiässä. Teoksessa Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. (toim.) Nuorten kielikuvassa – Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 242–260.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group. https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=5103697

Collier-Reed, B. & Ingerman, Å. (2013). Phenomenography: From critical aspects to knowledge claim. Teoksessa J. Huisman & M. Tight (toim.), Theory and method in higher education research (s. 243–360). Bradford: Emerald Group Publishing Limited.

Erilaisten oppijoiden liitto (2024). https://www.eoliitto.fi/tietoa-neuvontaa-ja-vertaistukea/matemaattiset-vaikeudet/

Fries, J., Göbel, C. & Maier, M. F. (2013). Do employment subsidies reduce early apprenticeship drop out? Centre for European Economic Research. Discussion Paper No. 13-053.

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

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Ilola, H. (2005). Työvoimapoliittisessa koulutuksessa opiskelevien oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin. Ohjauskäytäntö 1/2005. Työministeriö.

Irjala, M. (2017). Osallinen, syrjässä, marginaalissa, onnellinen? Tutkimus oppisopimuskoulutuksen erityisopiskelijoista Suomessa ja Saksassa. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiac Rerum Sosialium 173. Oulu: Oulun yliopisto.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, JAMK (2018). Ammatillinen opettajakorkeakoulu. https://oppimateriaalit.jamk.fi/hojks/1-hojksin-perusteet/erityisopetuksen-perusteet

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.). Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä (s. 367–400). Tampere University Press.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. (2021). Erityinen tuki voimavaraksi– Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. https://karvi.fi/publication/erityinen-tuki-voimavaraksi-arviointi-ammatillisen-koulutuksen-erityisesta-tuesta/

Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. British Journal of Guidance and Counselling, 46(1), 1—11. https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006

Korkeamäki, J., Haarani, I. & Seppälä, U. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisena toimintana. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 47(2) 109–122.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

Käyhkö, J. (2018). Erityisen tuen toimintaprosessien nykytila ja kehittäminen suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa [väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto]. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-335-264-3

Käyhkö, J., & Melkas, H. (2019). Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21(1), 64–85.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531 (2017). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531

Lasater, B. & Elliot, B. (2005). Profiles of the adult education target population. Information from the 2000 Census. http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/census1.pdf

Leino, O. (2011). Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland.

Lyon, R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. Annals of Dyslexia 53, 1–14.

Lyytinen, H. (2004). Oppimisen häiriöt. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012 Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:19, 83–86.

Martela, F. & Jarenko, K. (2017). Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis? Teoksessa Martela, F. & Jarenko, K. (toim.), Itseohjautuvuus – Miten organisoituatulevaisuudessa? (s. 9–32). Helsinki Alma Talent.

Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and Awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mäkinen, L. (2010). Tutkintotavoitteen toteutuminen oppisopimuskoulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 12(3), 32–41.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, Joensuu.

Norontaus, A. (2016). Oppisopimus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: Tavoitteista vaikutuksiin. Acta Universitatis Lappeenrantaensis693. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Opetushallitus (2016). Perusasteen ja toisen asteen koulutuksen läpäisy tilastoina. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusasteen-ja-toisen-asteen-koulutuksen-lapaisy-tilastoina

Opetushallitus (2018). Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammatillisessa-koulutuksessa

Opetushallitus (2020b). FAKTAA. express 1A/2020. Koulutus kuuluu kaikille. Tietoa ja tilastoja oppimisen tuesta eri koulutusasteilla. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja%20-julkaisut/%20faktaa-express-1a2020-koulutus-kuuluu-kaikille-tietoa-ja-tilastoja

Opetushallitus (2024). ePerusteet Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa: Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512363

Opetushallitus (2024). Tutkintorakenne ja tutkinnot. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintorakenne-ja-tutkinnot

Opetushallitus (2024). Työelämässä oppiminen. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoelamassa-oppiminen

Paananen, S. (2006). Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Räty, K. (2016). Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1962-9

Räty, K., & Selkivuori, L. (2017). Erityisen tuen tarve ja toteutus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 19(2), 36–43.

Salmi, E. (2022). Motivaatio, oppimisvaikeudet ja ammatillisten opintojen loppuun suorittaminen. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/80025/978-951-39-90558_vaitos_2022_03_18_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Savaspuro, M. (2019). Itseohjautuvuus tuli työpaikoille, mutta kukaan ei kertonut, miten sellainen ollaan. Alma Talent. Helsinki.

Selkivuori, L. (2015). "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää": oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. https://www.finna.fi/Record/jykdok.1469410?sid=4564070226

Tilastokeskus (2004). Erityisen tuen luokittelu. https://www.stat.fi/meta/kas/erityisop_per.html

Tilastokeskus (2024). Koulutusten läpäisyssä ei tapahtunut suuria muutoksia vuonna 2022. https://www.stat.fi/julkaisu/clm7fqneeohq60aut6xgyqsix

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

LIITTEET

LIITE 1
Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Oppisopimuksella opiskelevien käsitys erityisestä tuesta, pro gradu -tutkielma
Päiväys	2.1.2024
Rekisterinpitäjä(t)	Petri Isoluoma petri.isoluoma@tuni.fi
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Johanna Annala johanna.annala@tuni.fi
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	Henkilötietojasi käsitellään erityisen tuen tietoisuuteen ja sen mahdolliseen saamiseen liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksella pyritään kartoittamaan oppisopimuksella opiskelevien käsitystä erityisestä tuesta, sekä kartoittaa menetelmiä tuen saannin parantamiseen Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on: Suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.
Henkilötietojen säilytysaika	Aineisto säilytetään rekisterinpitäjän työpaikan kaksivaiheisen tunnistautumisen ja salasanan takana olevalla henkilökohtaisessa kansiossa. Opinnäytteen hyväksytysti valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhotaan. Arvioitu valmistuminen toukokuu 2024

Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	Käsiteltävät henkilötietotyypit • Nimitiedot • Yhteystiedot (puhelinnumero, sähköpostiosoite) • Haastattelun tietosisältö • Ääni Tiedot kerätään oppilaitoksen vastuu opettajalta ja oppilaitoksen opiskelijarekisteristä
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: tietosuoja@om.fi
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.

LIITE 2
HAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastattelujen kysymysrunko
Alkuun kevyttä keskustelua ja esittäytymistä

- Minkälainen käsitys opiskelijalla on erityisestä tuesta?
  - Oletko koskaan kuullut erityisestä tuesta?
  - Mitä mielestäsi erityinen tuki on?
  - Mitä se tarkoittaa?
  - Kenellä on oikeus saada erityistä tukea opiskeluunsa?
  - Oletko tietoinen, että erityistä tukea on tarjolla myös ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin?

- Miten opiskelijan tuentarve huomioidaan ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa?
  - Onko sinulla todettu koskaan jotain oppimisvaikeuksia tai opintoja vaikeuttavia tekijöitä?
  - Minkälaisia?
  - Onko sinulle tarjottu erityistä tukea?
  - Koetko jotkin asiat haasteellisemmaksi kuin toiset? Mitkä?
  - Koetko itse, että tarvitsisit tukea opinnoissasi? Minkälaista?
  - Oletko saanut erityistä tukea / erityisopettajan tukea aikaisemmin opinnoissasi?
    - perusopetus, toisen asteen opinnot, muut opinnot
  - Minkälaiset keinot sinua on auttanut?
  - Haluaisitko tukea opinnoissasi, minkälaista?

- Kuinka parantaa ammatti- ja erikoisammattitutkintolaisten tuen tarpeen huomioimista?
  - Miten oppisopimus vaikuttaa tuen saamiseen?
  - Miten haluaisit sinua ohjattavan?
  - Haluatko keskustella tuen tarpeista?
  - Mistä kokisit sinulle olevan hyötyä?
  - Miten haluaisit sinut huomioitavan tuen tarjonnassa?
  - Minkälaisella tavalla haluaisit sinuun olevan yhteydessä?
  - Mitkä vaihtoehdot tuntuvat itsellesi sopivilta -vastataan kyselyyn, opettaja haastattelee, erityisopettaja ottaa yhteyttä, kertoo itse omista oppimisen haasteista.

LIITE 3
Esimerkki FLINGA-ohjelman käytöstä