



Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan osallisuus ammatillisen koulutuksen opintopolulla

Monimenetelmäinen tutkimus osallisuuden kuvauksista SamPo-projektin aikana

Merja Laurikainen

Satu Pasanen

Opinnäytetyö, AMK

Kesäkuu 2023

Kuntoutuksen ohjaaja (AMK)

Laurikainen, Merja & Pasanen, Satu

Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan osallisuus ammatillisen koulutuksen opintopolulla. Monimenetelmäinen tutkimus osallisuuden kuvauksista SamPo-projektin aikana.

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kesäkuu 2023, 77 sivua.

Sosiaali- ja terveysala. Kuntoutuksen ohjaajan tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Julkaisulupa avoimessa verkossa: kyllä

Tiivistelmä

Opinnäytetyön toimeksiantaja oli Jyväskylän ammattikorkeakoulun koordinoima SamPo-saumaton opintopolku-projekti. Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia ammattioppilaitoksissa ja ammatillisessa erityisoppilaitoksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden eli projektiin valittujen pilottiopiskelijoiden osallisuutta. Opiskelijoiden pilottijaksot sijoituivat ammatillisen koulutuksen nivelvaiheisiin. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille, miten osallisuus näyttäytyi ja miten se toteutui opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamana ja arvioimana moniammatillisessa yhteistyössä.

Opinnäytetyö toteutettiin monimenetelmäisenä tutkimuksena valmiista SamPo-projektin tutkimusaineistosta. Aineisto oli webropol-kyselyaineistoa, jossa oli suljettuja ja avoimia kysymyksiä sekä neljä pilottiopiskelijan teemahaastattelua valmiiksi litteroituna (N=70). Aineistosta etsittiin laadullisen tutkimuksen menetelmin osallisuuteen liittyviä alkuperäisilmauksia. Laadullisen aineiston analyysissa hyödynnettiin osallisuuden teorian kolmea tasoa. Määrällinen tutkimus toteutettiin tilastollisin menetelmin ja siihen valittiin tutkimukseen soveltuva yksi suljettu kysymys, johon eri kohderyhmien edustajat (N=64) vastasivat.

Opiskelijoiden omien kuvausten ja arvioiden mukaan eniten osallisuutta vahvistavia tekijöitä olivat vuorovaikutus ja päätäntävalta. Kaikki kohderyhmät kuvasivat vuorovaikutuksen olevan merkittävin opiskelijan osallisuutta vahvistava tekijä. Myös päätäntävällällä oli huomattava vaikutus opiskelijoiden osallisuuden näyttäytymisessä. Osallistuminen opiskelijoiden osallisuutta vahvistavana tekijänä esiintyi enemmän projektitoimijoiden ja työntekijöiden vastauksissa, kuin opiskelijoiden. Tutkimus näytti opiskelijoiden osallisuuden olevan melko hyvällä tasolla kohderyhmien kuvausten ja arviointien perusteella.

Avainsanat (asiasanat)

Osallisuus, opiskelija, erityisen tuen tarve, ammatillinen koulutus, sosiaalinen osallisuus, moniammatillinen yhteistyö, nivelvaiheet

Laurikainen, Merja & Pasanen, Satu

The participation of a student who needs special support in the study path of vocational education. A multi-method research on descriptions of participation during the SamPo-project.

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, June 2023, 77 pages.

School of Health and Social Studies. Bachelor's Degree Programme in Rehabilitation Counselling. Bachelor's thesis.

Permission for open access publication: Yes

Language of publication: Finnish

Abstract

The thesis was commissioned by the SamPo-student's flexible and seamless learning path project coordinated by Jyväskylä University of Applied Sciences. The purpose of the thesis was to study the participation of students with special needs studying in vocational colleges and special vocational college, i.e. the pilot students selected for the project. The students' pilot periods were in three transition phases of vocational education. The aim of the research was to highlight how inclusion was implemented and how it appeared, assessed and described by students, project workers and employees in a multiprofessional cooperation.

The thesis was conducted out as a multi-methodal study of the completed research material of the SamPo-project. The data consisted of a webropol survey (N=70) with closed and open questions and four pre-transcribed theme interviews with pilot students. The data were searched for original expressions related to participation using qualitative research methods. The analysis of the qualitative data was based on the three levels of participation theory. The quantitative research was conducted using statistical methods and a single closed question was selected, appropriate to the research, to which representatives of the different target groups (N=64) responded.

According to the students' own descriptions and assessments, the factors that most strengthened participation were interaction and decision-making power. Interaction was described by all target groups as the most important factor strengthening student participation. The decision-making power also had a significant impact on the student participation. Participation as a factor strengthening students' inclusion appeared more in the responses of project managers and workers than in those of students. The survey showed that students' participation was fairly good based on the descriptions and evaluations of the target groups.

Keywords/tags (subjects)

Participation, inclusion, student, special support needs, vocational education, social inclusion, multiprofessional cooperation, transition phases

Sisältö

1	Johdanto	7
2	Teoreettinen tausta	9
2.1	Osallisuuden yleisiä periaatteita ja tavoitteita.....	9
2.2	Osallisuuden osa-alueet kolmella tasolla.....	10
2.2.1	Osallisuus omassa elämässä (taso 1)	12
2.2.2	Osallisuus yhteisöissä, vaikuttaminen ja vaikuttuminen (taso 2)	13
2.2.3	Yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus (taso 3).....	14
2.3	Erytynen tuki ammatillisessa koulutuksessa.....	15
2.3.1	Erytynen tuen perusteet.....	15
2.3.2	Erytynen tuen toteuttaminen.....	16
2.3.3	Erytynen tuen tarvitsemisen syitä	18
2.4	Moniammatillinen ja -alainen yhteistyö	21
2.4.1	Moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön tasot sekä merkitys asiakastyössä	21
2.4.2	Asiakkaana erityistä tukea tarvitseva opiskelija moniammatillisessa ja -alaisessa tiimissä.....	23
2.4.3	Erytystä tukea tarvitsevan opiskelijan kuntoutus	24
2.5	Ammatillisen koulutuksen nivelvaiheet	25
2.5.1	Nivelvaiheet nuoren elämänsä aikana	25
2.5.2	Ensimmäinen nivelvaihe – uusien opintojen alku.....	26
2.5.3	Toinen nivelvaihe – työelämä osana opintoja	27
2.5.4	Kolmas nivelvaihe – ammattiin valmistuminen	27
2.6	Aiheesta aiemmin tutkittua	28
2.7	Toimeksiantajan esittely	29
3	Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset	30
4	Toteutus	31
4.1	Tutkimusmenetelmät ja niiden perusteet	31
4.1.1	Laadullinen tutkimus osana monimenetelmäisyyttä.....	32
4.1.2	Määrällinen tutkimus osana monimenetelmäisyyttä	33
4.1.3	Monimenetelmäinen tutkimus	34
4.2	Kohderyhmien kuvaus.....	35
4.3	Aineiston keruu ja kuvaus	36
4.4	Aineiston analyysi.....	39

4.4.1	Laadullisen aineiston analyysi	40
4.4.2	Määrällisen aineiston analyysi	42
5	Tulokset	43
5.1	Osallisuuden kokemukset opiskelijoiden kuvaamina	44
5.1.1	Osallisuus omassa elämässä.....	44
5.1.2	Yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen	46
5.1.3	Yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus	47
5.2	Opiskelijoiden osallisuus projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamana	48
5.3	Opiskelijoiden osallisuus kaikkien kohderyhmien arvioimana	49
5.4	Synteesi tuloksista.....	52
5.4.1	Osallisuuden näyttäytyminen opiskelijoiden kuvaamana	53
5.4.2	Opiskelijoiden osallisuuden näyttäytyminen projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamana.....	54
5.4.3	Opiskelijoiden osallisuuden toteutuminen opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa	55
5.5	Johtopäätökset.....	56
5.5.1	Vuorovaikutus vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta	56
5.5.2	Päättäntävalta osana osallisuutta	58
5.5.3	Osallistuminen perustana osallisuuden kokemukselle	60
5.5.4	Moniammatillinen yhteistyö rakentamassa opiskelijoiden osallisuutta	61
6	Pohdinta	61
6.1	Kuntoutuksen ohjaus osana erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintopolkua	62
6.2	Osallisuuden ääniä – kuinka tutkimus toteutui	62
6.3	Luotettavuus ja eettisyys	64
6.4	Jatkotutkimusaiheet ja kehittämisehdotukset.....	68
	Lähteet	70

Kuviot

Kuvio 1.	Osallisuuden kolme tasoa ja sosiaalinen osallisuus (Laurikainen & Pasanen 2023).....	12
Kuvio 2.	Opiskelija moniammatillisen yhteistyön keskiössä (Laurikainen & Pasanen 2023)	24
Kuvio 3.	Kyselyyn vastanneiden pilottiopiskelijoiden (N=25) ikäjakauma.....	36
Kuvio 4.	Opinnäytetyön ajoitus SamPo-projektissa.....	37

Kuvio 5. Aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheet	41
Kuvio 6. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) opiskelijoiden (n=24) arvioimana.	50
Kuvio 7. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) projektitoimijoiden (n=16) arvioimana.....	51
Kuvio 8. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) työntekijöiden (n=24) arvioimana.	52
Kuvio 9. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) opiskelijoiden (n=24), projektitoimijoiden (n=16) ja työntekijöiden (n=24) arvioimana.	56

Taulukot

Taulukko 1. Opinnäytetyön kokonaisaineisto.....	40
Taulukko 2. Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä.....	42
Taulukko 3. SamPo-projektin opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät opiskelijoiden (n=29) kuvaamana (taulukko 1)	44
Taulukko 4. SamPo-projektin opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät projektitoimijoiden (n=16) ja työntekijöiden (n=24) kuvaamana	48

1 Johdanto

Osallisuuden keskiössä on yksilö, hänen kokemuksensa sekä tunteensa, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa ja toiminnassa yhteisön kanssa. Osallisuuden tai sen vastakohtana osattomuuden vaikutukset ulottuvat yksilöstä aina yhteiskunnalliselle tasolle saakka. Osallisuudesta onkin käyty mittavasti keskustelua viime vuosina, koska sen nähdään edistävän merkittävästi yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia ja toisaalta ehkäisevän syrjäytymistä. Käsitteenä osallisuus on erittäin moniulotteinen ja sitä käytetään useissa yhteyksissä riippuen siitä, mistä näkökulmasta käsitettä määritellään. (Mitä osallisuus on? n.d.) Osallisuus näkyy tässä hetkessä yhteiskuntamme politiikassa ja kehitystyössä laajasti. Erityisesti huomiota kiinnitetään nuorten kasvun ja kehittymisen tukemiseen, koulutukseen sekä osallisuuden lisäämiseen. (Nuorten osallisuus ja osallistuminen n.d.)

Yleisten ammatillisten oppilaitosten erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat keskeyttävät opintonsa useammin kuin muut opiskelijat. Sen sijaan ammatillisten erityisoppilaitosten opiskelijat keskeyttävät keskimäärin vähemmän kuin yleisten ammatillisten oppilaitosten opiskelijat. (Pensonen & Ågren 2018, 39, 45.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) suosittelee nivelvaiheyhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön kehittämistä erityisen tuen opiskelijan opintojen tukemiseksi. Lisäksi yksilöllisesti suunniteltu erityinen tuki auttaa opiskelijaa tarvelähtöisesti ammattiopintojen edistymisessä. (Goman, Hievanen, Kiesi, Huhtanen, Vuojus, Eskola, Karvonen, Kullas-Norrgård, Lahtinen, Majanen & Ristolainen 2021, 5, 22.)

Suomessa opiskeli vuonna 2021 ammatillisissa oppilaitoksissa 341 696 opiskelijaa, joista erityistä tukea saavia oli 36 922 (13% -- Erityistä tukea saaneet opiskelijat tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opetuksen toteutuspaikan mukaan, 2019–2021 n.d.). Ammatillisen koulutuksen kokonaisopiskelijamäärä kasvoi seitsemän prosenttia vuoteen 2020 verrattuna (Tutkintotoimittaisen koulutuksen opiskelijamäärä 1,4 miljoonaa vuonna 2021, 2022). Tämä lisäsi myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrää.

Viime vuosina on ollut useita valtakunnallisia hankkeita, joissa kohderyhmänä ovat olleet ammatillisten opintojen opiskelijat. Näistä esimerkkeinä ovat Oikeus osata (n.d.), KETTU-hanke (n.d.) ja

ZOOMI-sujuvia siirtymiä edistämässä (n.d.). Niissä on keskitytty muun muassa laadukkaiden opintojen, tasa-arvoisuuden kehittämisen, sujuvien nivelvaiheiden ja uraohjauksen kehittämiseen opiskelijoiden tueksi. Myös valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelman (2020) eli VANUPOn pääteemoina on ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja vahvistaa osallisuutta. Tarkoituksena on kehittää erityisesti 12–25-vuotiaiden kasvu- sekä elinolosuhteita (mts. 8). Ohjelmaan kuuluvat kuitenkin nuorisolain (L 1285/2016, 3 §) mukaan määritellyt kaikki alle 29-vuotiaat nuoret. VANUPO on osana hallituksen ohjelmaa Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta (2019).

Tämä kuntoutuksen ohjauksen (AMK) opinnäytetyö toteutettiin ESR-rahoitteiselle SamPo - opiskelijan saumaton opintopolku -projektille (jäljempänä SamPo-projekti). SamPo-projektissa tavoitteena on ”edistää erityistä tukea sekä hoito- ja kuntoutuspalveluja tarvitsevan opiskelijan osallisuutta ja saumatonta opintopolkua moniammatillista ohjausta kehittämällä. Projekti kohdistuu ammatillisen koulutuksen nivelvaiheisiin.” (SamPo - saumaton opintopolku n.d.) Projektissa toteutettavan toimintatutkimuksen päätavoite on ammatillisen opiskelijan osallisuuden edistäminen moniammatillisen ohjauksen toimintamalleja kehittämällä. Projekti toteutetaan ajalla 1.2.2021 - 31.8.2023.

Opinnäytetyön tutkimuksen keskeisenä osa-alueena oli opiskelijoiden osallisuus ja sen ilmentyminen moniammatillisen yhteistyön päähenkilönä opintojen nivelvaiheissa. Osallisuutta tarkasteltiin erityistä tukea tarvitsevien projektiin valittujen pilottiopiskelijoiden sekä projektitoimijoiden ja opiskelijaa ohjanneiden työntekijöiden kuvauksien ja käsitysten pohjalta. Tässä opinnäytetyössä erityistä tukea tarvitsevista pilottiopiskelijoista käytetään jatkossa nimeä **opiskelijat**, osatoteuttaja oppilaitosten opiskelijoita ohjanneista opettajista ja ohjaushenkilöstöstä nimeä **projektitoimijat** ja muista opiskelijoista ohjanneista moniammatillisista työntekijöistä nimeä **työntekijät**. Teoriaosuudessa avataan syvemmin tämän opinnäytetyön kannalta keskeistä käsitteistöä eli osallisuutta, erityisen tuen tarvetta, moniammatillista yhteistyötä, opintojen nivelvaiheita ja kuvataan opinnäytetyön toimeksiantaja SamPo-projekti.

2 Teoreettinen tausta

Opinnäytetyön teoriaosaa varten suoritettiin aineistonhaku, jolla kuvattiin ja rajattiin työn keskeiset käsitteet. Tiedonhaussa käytettiin tietokantoja Finna, Google scholar, Julkari ja ProQuest databases, jotka rajattiin aluksi vuosina 2017–2023 julkaistuihin kirjoihin ja artikkeleihin. Vapaalla haulla haettuna käytettiin myös aiemmin julkaistuja tiedoiltaan soveltuvia vanhempia tutkimuksia ja julkaisuja. Materiaalin haussa hyödynnettiin myös kirjallisuuden ja julkaistujen opinnäytetöiden lähdeluetteloita.

Opinnäytetyöhön haettiin teoriatietoa hyödyntämällä kirjaston (Jamk) tarjoamia luotettavia tietokantoja, asiantuntijaorganisaatioiden julkaisuja sekä viranomaisten julkaisemia raportteja, julkaisuja ja tutkimuksia. Tiedon tuottajien asiantuntijuus ja alkuperäislähteet varmistettiin. Tiedon relevanttius, ajankohtaisuus ja ajantasaisuus sekä aiheen käsittelyn monipuolisuus huomioitiin tutkitavan ilmiön mukaisesti. Tekijänoikeudet huomioitiin siten, että tiedon tekijät ja alkuperä näkyvät lähteenä hyvän tutkimustavan mukaisesti. Hakusanoina käytettiin mm. osallisuus (participation, inclusion), sosiaalinen osallisuus (social inclusion), erityisen tuen tarpeet (special support needs), opiskelija (student), moniammatillinen yhteistyö (multiprofessional cooperation), kuntoutus (rehabilitation), ammatillinen koulutus (vocational education) ja oppimisvaikeus (learning disability).

2.1 Osallisuuden yleisiä periaatteita ja tavoitteita

Osallisuuden lisääminen ja vahvistaminen sekä ylläpitäminen ovat yhteiskunnassa merkittävässä asemassa. Oman elämän päätöksiin vaikuttaminen on tärkeässä osassa yhteiskunnallisessa osallistumisessa sekä yhteisöihin kiinnittymisessä. Osallisuuden katsotaan myös olevan edellytyksenä terveydelle ja tasa-arvolle. Lisäksi sen ajatellaan olevan yksi merkittävä keino köyhyyden ja syrjäytymisen ehkäisemiseen sekä eriarvoisuuden vähentämiseen. Osallisuuden edistäminen onkin laajalti osana Euroopan unionin sekä Suomen hallituksen tavoitteita. (Osallisuus 2022.) Samoin Kestävän kehityksen – Agenda 2030 neljäntenä tavoitteena on hyvän, avoimen, tasa-arvoisen ja laadukkaan koulutuksen sekä elinikäisten oppimismahdollisuuksien takaaminen kaikille. Osallistavien ja tehokkaiden oppimisympäristöjen tarjoaminen kuuluvat osaltaan tavoitteeseen. (Kestävä kehitys n.d.)

Lainsäädännössä määritellään oikeudesta ja tavoitteista osallisuuteen ja osallistumiseen. Esimerkiksi Suomen perustuslaissa (L 731/1999, 2 §) säädetään yksilön oikeudesta osallistumiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä elinympäristön kehittämiseen. Edelleen sosiaalihuoltolain (L 1301/2014, 1 §) yhtenä tarkoituksena on eriarvoisuuden vähentäminen ja osallisuuden edistäminen. Myös nuorisolain (L 1285/2016, 2 §) yhtenä tavoitteena on nuorten osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien ja kyvyn sekä toimimisen edellytyksien edistäminen.

Vuosien 2020–2021 aikana Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi, kuinka ammatti- sekä lukiokoulutuksen on mahdollista kasvattaa opiskelijoiden kehittymistä osallistuviksi ja kriittisesti ajatteleviksi yhteiskunnan jäseniksi. Karvi tuo esille kehittämissuosituksissaan esimerkiksi, että oppilaitosten johdon vastuulla on vahvistaa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Lisäksi osallisuuden pitäisi olla kaikille samanarvoista ja sen tulisi linjata oppilaitosten toimimista sekä esiintyä niiden arvostrategioissa. Myös opiskelijoiden vaikutusmahdollisuutta opetukseen, opintoihin ja kehittämistoimintaan painotetaan aktiivisen osallistumisen keinona. (Hakamäki-Stylman, Huhtanen, Kilpeläinen, Pusa, Rumpu, Venäläinen, Huhtala, Multasuo, Mustonen, Viljanen & Wahlström 2021, 3, 5–6.)

Edistämällä osallisuutta tuetaan opiskelijan osallistumisen ja vaikuttamisen sekä päättämisen mahdollisuuksia oman elämänsä asioista. Lisäksi koulutustasolla on huomattava merkitys osallistumisen aktiivisuuteen. (Osallisuus 2022.) Myös Isola, Nousiainen ja Valtari (2020, 165) tuovat esille, että koulutusmahdollisuuksien paraneminen estää eriarvoisuutta yhteiskunnassa. Ylipäänsä nuoriin kohdistetut osallisuuden tavoitteet ovat tärkeässä asemassa ajatellen kouluttautumisen mahdollisuuksia ja työelämään siirtymistä, jotka vaikuttavat elämän perustan rakentumiseen hyvin monin tavoin.

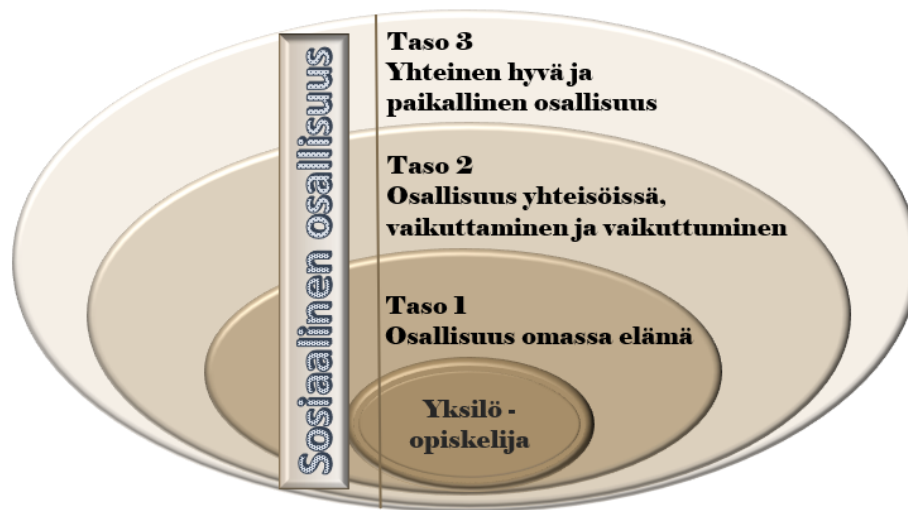
2.2 Osallisuuden osa-alueet kolmella tasolla

Tässä kappaleessa kerrotaan osallisuuden kolmesta tasosta (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017; Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022), joihin on yhdistetty sosiaalisen osallisuuden näkökulmia (Leemann, Kuusio &

Hämäläinen 2015; Järvikoski & Härkäpää 2011). Osallisuus on käsitteenä laaja-alainen ja määritellyt ovat sidoksissa asiayhteyteen (Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022).

Sosiaali-, käyttäytymis- ja terveystieteellisiin tutkimuksiin pohjaten osallisuus ja sitä kasvattavat toiminnot määritellään seuraaviin kolmeen osa-alueeseen: oma elämä, yhteisöt ja vaikuttaminen sekä yhteinen hyvä. (Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022.) Edelleen Isola ja muut (2017, 9) ovat koonneet osallisuuden viitekehysten aiemmin mainittujen tieteidenalojen teorioiden perusteella. Viitekehys koottiin useista teorioista, koska ihmisten toiminnan selittäminen edellyttää laajempien näkökulmien huomioon ottamista (mts. 9). Leemann ja muut (2015, 1) puolestaan kertovat sosiaalisesta osallisuudesta, jonka katsotaan olevan arvotavoite ja keino sekä köyhyyden, että syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Lisäksi sosiaalinen osallisuus voi lisätä yhteiskunnassa oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista (mts. 3).

Tässä opinnäytetyössä tarkasteltiin osallisuutta sosiaali-, käyttäytymis- ja terveystieteellisiin tutkimuksiin pohjautuvista näkökulmista, joista koostettiin osallisuuden viitekehys (kuvio 1). Kuviossa kuvataan osallisuuden kolme tasoa, jotka ympäröivät opiskelijaa. Mukana on myös sosiaalinen osallisuus, joka liittyy kaikkiin näihin tasoihin. Seuraavissa kappaleissa kerrotaan näistä osallisuuden tasoista ja sosiaalisesta osallisuudesta.



Kuvio 1. Osallisuuden kolme tasoa ja sosiaalinen osallisuus (Laurikainen & Pasanen 2023)

2.2.1 Osallisuus omassa elämässä (taso 1)

Oman elämän osallisuuden perustana on, että yksilön perustarpeet ovat kohtuullisesti täyttyneet. Perustarpeisiin lukeutuvat toimeentulo, tarvittavien palveluiden saatavuus sekä yhteydet toisiin ihmisiin. Tarvitaan myös mahdollisuus vaikuttaa ja päättää omaan elämään kuuluvista asioista. Osallisuuden kokeminen edellyttää lisäksi oman elämän ennakoitavuutta, hallittavuutta ja ymmärrettävyyttä, jotka puolestaan mahdollistavat yksilön autonomian toteutumisen. Osallisuus omassa elämässä on kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyksi tulemista, kokemusta merkityksellisyydestä ja johonkin kuulumisesta sekä vapautta ja vastuuta. Osallisuus on myös kasvamista ja itsensä toteuttamista. (Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022; Isola ym. 2017, 25.)

Lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opiskelijan osallisuutta ja kuulluksi tulemisen mahdollisuutta. Opiskelijan osallisuuden toteutuminen näkyy koulun arkisissa vuorovaikutustilanteissa ja sen edellytys on aito kohtaaminen, mielipiteiden arvostaminen sekä yhdenvertainen ja luottamuksellinen ilmapiiri. (Rautava & Laitinen 2019, 64–65.) Itse asiassa, kun kokemus osallisuudesta vahvistaa ihmisen toimintavalmiutta, hänen on mahdollista nähdä mahdollisuuksiaan ja motivoitua sekä saada rohkeutta toimimiseen ja vaikuttamiseen elinympäristössään (Isola ym. 2020, 180–181).

Järvikoski ja Härkäpää (2011, 151) tuovat esille sosiaalisen osallisuuden ylipäättään tarkoittavan tavoitteellisesti ja periaatteellisesti erilaisuuden ja kaikkien hyväksyntää sellaisena, kuin he ovat. Myös erityinen tuki voi näyttäytyä eri tavoin, kun lähtökohtana on nimenomaan ihmisen yksilöllisyys (mts. 151). Yhtäältä yksilön näkökulmasta sosiaalisen osallisuuden voidaan katsoa olevan omakohtainen kokemus sosiaalisen kanssakäymisen yhteydessä, johon liittyy myös tunnepitoinen ulottuvuus. Toisaalta ulkopuolelta havainnoituna samankaltaisilta vaikuttavat henkilöiden osallisuuskokemukset, voivat itseasiassa olla subjektiivisesti toisistaan erittäin poikkeavia. (Leemann ym. 2015, 5.)

2.2.2 Osallisuus yhteisöissä, vaikuttaminen ja vaikuttuminen (taso 2)

Yksilön osallistuminen itselleen tärkeään yhteisölliseen toimintaan mahdollistaa vaikuttamisen ja vaikuttumisen sekä osallisuuden kokemisen (Isola ym. 2017, 31). Isola ja muut (mts. 31) tuovat esille Ruth Listerin (2004) kuvaaman erottelun vaikuttamisen henkilökohtaisesta- ja poliittisesta toimijuudesta. Henkilökohtaisella vaikuttamisella ja toimijuudella tarkoitetaan yksilön suhdetta omiin voimavaroihinsa ja tarpeisiinsa sekä mahdollisuutta arvostamiensa asioiden tavoitteluun. Tavoitteiden saavuttaminen puolestaan edellyttää useimmiten yhteistyötä muiden kanssa. Yhteisöön kuulumisen ja siinä toimiminen tarjoaakin yksilölle tilaisuuden tulla nähdyksi, jakaa omaa osaamistaan, kokea vastavuoroisuuden syntymistä sekä jättää jäljen elinympäristöönsä. Itsensä ulkopuolelle vaikuttamiseen, asioiden säilyttämiseen tai muuttamiseen kohdistuva tavoitteellinen toiminta onkin jo sitten poliittista toimijuutta. Vaikuttamisen henkilökohtaisen- ja poliittisen toimijuuden todetaankin näyttäytyvän usein toistensa jatkumona. (Mts. 31.)

Avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus sekä tasavertaisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien kokemukset luovat pohjan vaikuttamiselle. Vaikuttaminen ohjaa ajatuksia yksilöstä itsestään ulospäin, tekee uteliaaksi ja virittää mielen myönteisesti. Syntyy tilaa vaikuttua toisten tiedoista, taidoista ja sanoista. Tähän vaikuttamisen ja vaikuttumisen prosessiin tarvitaan kuitenkin usein yhteiskunnallista tukea sekä toimintaa mahdollistavia rakenteita, joita voivat olla erilaiset tilat, paikat, foorumit ja menetelmät. (Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022; Isola ym. 2017, 30, 34.)

Järvikoski ja Härkäpää (2011, 147) kertovat, että sosiaalisen osallisuuden ja syrjäytymisen näkökulmia pohdittaessa on huomiota kiinnitettävä yksilön lisäksi yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Niin ikään osallisuuden voidaan katsoa olevan mahdollista, kun ihmiset pääsevät osallistumaan niihin ihmisiin ja organisaatioiden tai rakenteiden toimintaan, jotka kuuluvat elämän perustaan (mts. 147). Myös Isola ja muut (2020, 171) kuvaavat sosiaalisia suhteita tarvittavan, jotta voi kokea elämänsä merkityksellisenä, hallittavana ja ymmärrettävänä. Lisäksi muun muassa autonomian, kompetenssin ja hyvän tekemiseen tarvitaan toisia (mts. 171).

2.2.3 Yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus (taso 3)

Paikallisella osallisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilöä lähellä olevat tilat, olosuhteet ja toiminta ovat osallisuutta edistäviä. Paikalliset tilat ja tilaisuudet luovat mahdollisuuden näyttää omaa osaamistaan ja olla mukana luomassa yhteistä hyvää. Paikallisuus mahdollistaa myös vastavuoroisten suhteiden syntymisen, joissa yksilö voi saada osakseen arvostusta ja kiitosta sekä merkityksellisyden kokemuksia (Isola ym. 2017, 38).

Isola ja muut (2017, 38) tuovat esille Mausin (1990) käsityksiä vastavuoroisuudesta eli vastaanottamisesta ja antamisesta sekä tämän toiminnan erilaisista muodoista. Isola ja muut (mts. 38) kertovat, että Mausin (1990) mukaan vastavuoroisuus ihmisten välillä synnyttää sosiaalisia suhteita, kun taas symmetrisistä suhteista puhutaan silloin, kun palvelusta maksetaan. Epäsymmetrisiä suhteita ovat puolestaan tuntemattomalta taholta annettu hyvä toiselle tuntemattomalle. Haastavaksi koetulla vastavuoroisuuden alueella ollaan vuorostaan silloin, kun hyvän vastaanottajalla on tunne siitä, ettei hän kykene maksamaan takaisin saatua palvelua, tukea tai hyödykettä. Tämä luo vastentahtoisien epäsymmetrisen suhteen, jossa yksilö kokee olevansa kiitollisuuden velassa. Tunne kiitollisuudenvelasta tai yksipuolisesta riippuvuudesta aiheuttavat usein halua vetäytyä tällaisista sosiaalisista suhteista etäämmälle. Onkin selvää, että epäsymmetriset suhteet heikentävät osallisuuden kokemisen syntymistä. (Mts. 38.)

Paikallinen yhteinen hyvä voi löytyä lähiössä, kylässä, koulussa, puistossa tai vaikka virtuaalisesti verkossa. Tärkeintä on, että kyseessä on matalan kynnyksen paikka, jossa yksilö voi kohdata

tuttuja ja tuntemattomia sekä kokea yhteenkuuluvuutta, yhdenvertaisuutta, luottamusta ja voimaantumista. Paikallinen hyvä tarjoaa samalla tilan, jossa voi osallistua jonkin itselleen merkityksellisen asian toteuttamiseen. Osallisuuden kokemus yhteisestä hyvästä voi syntyä esimerkiksi yleishyödyllisessä toiminnassa, vapaaehtoistyössä tai harrastustoiminnassa. (Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022; Isola ym. 2017, 38–39.)

Järvikosken ja Härkäpään (2011, 151) mukaan sosiaalinen osallisuus tarkoittaa aktiivista osallistumisen mahdollisuutta sekä yhteiskunnan kehitystä siihen suuntaan, että kaikki olisivat yhteisöissä ja yhteiskunnassa toimivia ja tasa-arvoisia jäseniä. Sosiaalisen osallisuuden toteutuessa, syntyy mahdollisuus myös osallistumisen kokemukseen elämän eri osa-alueilla. Osallistumisen ajatellaan usein olevan todellisempaa toimintaa, kuin osallisuuden. (Härkäpää & Järvikoski 2018, 199.)

2.3 Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Tässä kappaleessa kerrotaan ensin yleisesti erityisen tuen perusteista ja oikeuksista sekä koulutuksen järjestäjien ohjaus- ja valvontavastuista. Niin ikään tuodaan esille erityisen tuen toteuttamisen eri muotoja. Lopuksi keskitytään oleellisiin erityisen tuen tarvetta aiheuttaviin syihin, joita ovat oppimisvaikeudet, mielenterveyden haasteet ja maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien taustalla olevat tekijät.

2.3.1 Erityisen tuen perusteet

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalla on oikeus saada erityistä tukea, jos hänellä on oppimisvaikeuksia, vamma, sairaus tai muu syy, joiden takia hän tarvitsee säännöllistä oppimisen ja opiskelun tukea suorittaakseen tutkinnon tai saavuttaakseen tarvittavan ammattiosaamisen (L 531/2017, 64 §). Vuonna 2021 erityistä tukea saavia opiskelijoita oli 36 922, joka oli 10,8 prosenttia ammatillisen koulutuksen kokonaisopiskelijamäärästä 341 696 (13nb -- Erityistä tukea saaneet opiskelijat tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opetuksen toteutuspaikan mukaan, 2019–2021, 2022).

Laajennettu oppivelvollisuus (L 1214/2020) astui voimaan 1.8.2021. Lain tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa, tasa-arvoa, koulutuksellista yhdenvertaisuutta ja nuorten hyvinvointia. Oppivelvollisuus päättyy oppivelvollisen täyttäessä 18 vuotta tai aiemmin jos oppivelvollinen on suorittanut toisen asteen tutkinnon (L 1214/2020, 1 § – 2 §). Perusopetuksen oppimäärän suoritettuaan oppivelvollinen on velvoitettu hakeutumaan toisen asteen koulutukseen muun muassa lukiokoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen tai tutkintokoulutukseen valmentavaan koulutukseen (L 1214/2020, 4 §, 10 §). Perusopetuksen järjestäjän ja oppivelvollisen huoltajien vastuulla on valvoa opintoihin hakeutumisen toteutumista (L 1214/2020, 9 §, 11 §). Vastuu valvomisesta siirtyy toisen asteen koulutuksen järjestäjälle siinä vaiheessa, kun oppivelvollinen aloittaa heillä opintonsa. Koulutuksen järjestäjän ohjaus- ja valvontavastuulla on seurata opintojen edistymistä sekä tarjota tarvittaessa riittävät tukitoimet ja ohjata muiden palveluiden piiriin, jos oppivelvollisen tilanne sellaista edellyttää. Vastuu päättyy, kun oppivelvollisuus tai opiskeluoikeus päättyy. (L 1214/2020, 12 §.)

2.3.2 Erityisen tuen toteuttaminen

Erityisen tuen tarve voi tulla esille ennen opiskelijaksi valitsemista hakemisvaiheessa, nivelvaiheessa tapahtuvassa tiedonsiirrossa tai opiskelujen käynnistyttyä. Perusopetuksen aikainen erityisen tuen päätös ei oikeuta automaattisesti erityisen tuen jatkumiseen ammatillisessa koulutuksessa. Tuen tarpeet tunnistetaan ja arvioidaan uudelleen yhdessä opiskelijan kanssa. Lisäksi selvitetään opiskelijalle sopivat yksilölliset erityisen tuen muodot, jotka auttavat ammatillisen koulutuksen opinnoista suoriutumisessa. (Goman ym. 2021, 23.)

Koulutuksen järjestäjä vastaa opintojen suunnittelusta opiskelijaa kuultuaan, tarjoaa erityisen tuen opiskelijalle tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet sekä tarvittaessa myös opiskelunvalmiuksia tukevat opinnot (OPVA-opinnot). Samalla tulee seurata opiskelijan kehittymistä osaamisen ja opintojen etenemisen osalta. Lisäksi järjestäjä voi mukauttaa osaamisen arviointia tai poiketa osaamistavoiteista. Suunnitelma ja toteutus kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), jota tarpeen tullen päivitetään. (L 531/2017, 48 §.)

Käytössä olevia erityisen tuen muotoja ovat mm. yksilöllinen ohjaus ja tuki, tehtävien ja ohjeiden selkeyttäminen sekä osittaminen, lisäajan antaminen, pienryhmäopetus ja -ohjaus sekä yksilölliset tilaratkaisut. Muita järjestäjän toteuttamia tuen muotoja ovat suulliset kokeet, yksilöllisesti valitut opiskeluvälineet, rästitupatoiminta sekä oppimateriaalien ja tehtävien eriyttäminen. (Goman ym. 2021, 103–104.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) erityisen tuen arvioinnin mukaan koulutuksen järjestäjien arviot erityisen tuen toteutumisesta olivat kauttaaltaan positiivisemmat kuin opetus- ja ohjaushenkilöstön arviot samojen osa-alueiden osalta. Vastaukset olivat kuitenkin samansuuntaisia siten, että parhaiten erityisen tuen toteutuksissa koettiin onnistumista opiskelijoiden vahvuuksien huomioimisessa ja tuen saatavuudessa. Heikoimmin erityisen tuen koettiin toteutuvan työelämässä oppimisen jaksoilla ja etäopiskelun aikana. (Mts. 105–106.)

Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA) on tarkoitettu opiskelijoille, jotka tarvitsevat ohjauksellista tukea ja valmiuksia siirtyäkseen toisen asteen koulutukseen. Tuva-koulutus tukee opiskelijan perusvalmiuksia, opiskelu- ja digitaitoja sekä vuorovaikutus-, ympäristö- ja yhteiskuntaosaamista. Lisäksi opinnoissa mahdollistetaan arjen taitojen kehittäminen ja työelämässä tapahtuva oppiminen (Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA)? n.d.) TUVA-koulutuksessa koulutuksen järjestäjän on huomioitava ja arvioitava opiskelijan erityisen tuen tarve. Opiskelijalle suunnitellaan tarpeiden mukaiset, yksilölliset tukimuodot, jotka auttavat häntä valmistumaan koulutuksesta tavoitteiden mukaisesti. Tiedot kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) (Ohjaus osana TUVA-koulutusta n.d.) TUVA-koulutuksen toiminta aloitettiin 1.8.2022. Toteutuksessa on yhdistetty aiemmin erillisenä opetuksena tarjotut koulutukset: perusopetuksen lisäopetus, tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (VALMA) ja lukioon valmistava koulutus (LUVA). TUVA-opinnot kestävät yhden vuoden. (Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA)? n.d.)

Vaativa erityinen tuki tulee kyseeseen silloin, kun opiskelijalla on vaikeita oppimisvaikeuksia, vaikea vamma tai sairaus ja näiden syiden vuoksi tarve yksilölliseen, monipuoliseen ja laaja-alaiseen tukeen (Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset 2019, 12; L 531/2017, 64 §). Opiskelijan opintopolku rakennetaan aina henkilökohtaisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti hyödyntäen erityisiä opiskelu- ja opetus järjestelyitä sekä erityispedagogisia

metodeja (Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset 2019, 11). Vaativan erityisen tuen ammatillisten tutkintojen ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet ovat yhtenäisiä muiden samaa tutkintoa käyvien kanssa. Vaativan erityisen tuen opiskelijalla on kuitenkin lain mukaan oikeus tarvittaessa osaamisen arvioinnin mukauttamiseen tai ammattitaitovaatimuksista poikkeamiseen. (Mts. 15; L 531/2017, 64 §, 66 §.) Sekä erityistä, että vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kanssa laaditaan aina henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). (Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa n.d.)

2.3.3 Erityisen tuen tarvitsemisen syitä

Erityisen tuen tarpeita voivat aiheuttaa monenlaiset tekijät. Näitä ovat esimerkiksi kehitykselliset oppimisvaikeudet, mielenterveys- ja päihdeongelmat ja somaattiset pitkäaikaissairaudet, sekä maahanmuuttajilla myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät haasteet. (Erityinen tuki 2022; Kemi 2019.) Opiskelijan kehitystä, kasvua ja oppimista uhkaavat tekijät on aina huomioitava. Oppilaitoksen tehtävänä on järjestää riittävästi ohjaus- ja tukitoimia opiskelijan osaamisen kehittymiseksi, tavoitteiden saavuttamiseksi ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Yhteistyötä tehdään opiskelijan, perheen ja opiskeluterveydenhuollon kanssa. (L 531/2017, 48 §, 61 §; Erityinen tuki 2022.) Seuraavissa kappaleissa kuvataan tarkemmin erityisen tuen tarpeen aiheuttajia. Aluksi avataan oppimisvaikeuksien kokonaisuutta, toisena nostetaan esille mielenterveyshäiriöiden haasteita opinnoissa ja lopuksi kerrotaan maahanmuuttajien oppimisen haasteita.

Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudet ovat sateenvarjokäsite, joka tarkoittaa sitä, että sen alle mahtuu monenlaisia oppimiseen ja käyttäytymiseen liitettäviä ongelmia (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen ja Siiskonen 2021a, 28). Oppimisvaikeuksien on todettu olevan usein periytyviä ja alkuperältään ne ovat neurobiologisia (Mitä oppimisvaikeudet ovat? n.d.). Vaikeudet ilmenevät esimerkiksi kirjoittamisessa, lukemisessa, matemaattisissa taidoissa, puhumisessa ja kuuntelemisessa sekä päättelyssä (Ahonen ym. 2021a, 27–28). Väestöstä n. 10–20 prosentilla on jonkin asteisia oppimiseen liittyviä haasteita (Mitä oppimisvaikeudet ovat? n.d.)

Oppimisvaikeuksien ymmärtämiseksi on tärkeä ymmärtää myös oppimista. Ahosen, Aron, Aron, Lerkkasen ja Siiskosen (2021b, 12) mukaan oppiminen on hermoston tasolla tapahtuvaa yhteyksien muodostumista, muuntumista ja häviämistä. Se on esimerkiksi äänten ja kirjaimien yhdistämistä toisiinsa, sanojen hahmottamista, mielikuvien syntymistä tai motoristen taitojen harjaantumisesta liikkeiden toteuttamiseksi (mts. 12). Moniulotteisempaa näkökulmaa meille tarjoaa kasvatustieteologia, jossa edellä esitetyn hermostontason lisäksi oppimisen käsitettä laajennetaan kahdella tasolla (Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen 2016, 70). Lehtisen ja muiden (2016, 70) mukaan toisen tason muodostavat tietoiset oppimisprosessit. Tällä tasolla uusi tieto rakentuu aiemmin opitun päälle. Perusta on edelleen aivotoiminnoissa, mutta oppiminen pohjautuu monimutkaisten taitojen ja vaativamman tason käsitteiden tarkoitukselliseen oppimiseen. Lehtinen ja muut (2016, 70) toteavat, että korkeatasoisen oppimisen edellytys on tietorakenteiden integroituminen, joka mahdollistaa päättelyn, soveltamisen ja käsitteellisen ymmärtämisen. Kolmas taso on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurisen osallistumisen kautta tapahtuva oppimisen prosessi (mts. 70).

Oppimisvaikeudet ilmenevät usein jonkin oppimisen osa-alueen odottamattomana alisuoriutumisen suhteessa henkilön yleiseen lahjakkuuteen. Vaikeudet voidaan määrittellä oppimisvaikeuksiksi vasta kun muut selittävät tekijät kuten sairaudet, puutteellinen opetus tai kasvuympäristön ongelmat on poissuljettu vaikuttavista tekijöistä. (Ahonen ym. 2021a, 27–28.) Tarkastelussa otetaan huomioon myös oppijan yksilöllinen kehitysvaihe, ympäristön ja yhteiskunnan asettamat taitovaatimukset ja oppimistavoitteet (mts. 14). Ahosen ja muiden (2021a, 28) mukaan oppimistaitojen arvioinnissa ja diagnoosin tekemisessä haastavaa on katkaisurajan tunnistaminen. Toisin sanoen, milloin opiskelijan oppimisen tasoa voidaan pitää normaalina ja missä kohtaa täyttyvät kriteerit oppimisvaikeudelle (mts. 28).

Oppimisvaikeudet ja mielenterveys

Oppimisvaikeuksista saattaa aiheutua opiskelijalle sosiaalista häpeää sekä itsetunto-ongelmia ja nämä voivat olla varsinaista oppimisvaikeutta suurempia stressin aiheuttajia. Koulukiusaamisen kohteeksi joutuminen on hyvin yleistä ja opiskelijat voivat yrittää pitää salassa vaikeutensa. Oppimisvaikeudet tarkoittavat, että opiskelijan täytyy tehdä työtä moninkertaisesti toisiin verraten,

joka lisää kognitiivista kuormittumista sekä väsymistä. Erityisesti tämä korostuu silloin, jos oppimisvaikeudet ovat jääneet tunnistamatta, eikä tukitoimia ole. (Nukari 2021.)

Eloranta (2019, 64–65) kertoo seurantatutkimuksessaan, että mikäli lapsella on oppimisvaikeus, se lisää riskiä mielenterveydenongelmille nuoruudessa. Edelleen riskin toteutuessa mielialaongelmien ja työttömyyden kohtaaminen aikuisiällä ovat todennäköisiä. Koetun tuen saaminen lähipiiriltä vaikuttaa siihen, millaisena oppimisvaikeus säilyy aikuiseksi saakka. Lisäksi laaja-alainen ja pitkään kestävä tuki on tarpeen lapsille ja nuorille, joilla on oppimisen vaikeuksia. Samoin opiskelijan kuntoutus oppimisvaikeuden vähenemiseksi ja olemassa olevien osaamisalueiden harjoittaminen on kannattavaa. Mikäli oppimisvaikeus lievenee, se voi vaikuttaa pitkälle aikuiseksi saakka myönteisesti opintoihin, työn saamiseen ja mielenhyvinvointiin. (Mts. 65.)

Eloranta (2019, 65) esittää, että nuoren ja nuoren aikuisen tulisi saada monipuolista tukea, ettei oppimisvaikeus estäisi opintojen etenemistä ja valmistumista. Lisäksi riittävä tuki voisi ehkäistä psyykkisiä vaikeuksia. (Mts. 65.) Niin ikään Aalto-Setälä ja Marttunen (2021) toteavat, että nuoruudessa alkaneet mielenterveyshäiriöt ovat tutkitusti yleisiä. Eniten esiintyy masennusta, ahdistuneisuushäiriöitä ja päihdehäiriöitä (mt.). Edelleen Luoma (2022) korostaa, että masennukseen voi yhdistyä myös oppimisvaikeuksia, tarkkaavuusongelmia tai ahdistuneisuutta. Kosonen (2017, 143) toteaa, että erityistä tukea tarvitseva opiskelija voi korostuneesti tarvita koko elämää koskevia keskusteluja ja tukea. Opiskelijan mielenterveyden vahvistaminen ja tuki ei edellytä diagnoosia tai erityisen tuen päätöstä (mts. 143).

Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien taustatekijät

Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 25) tuovat esille, että maahanmuuttajanuorien oppimisvaikeuksien taustalla voi olla monia tekijöitä, näin ollen nuorien elämän ja oppimisen tarkastelua tulisi tehdä laaja-alaisesti. Yksistään jo kotoutuminen on monelta osalta stressaavaa sekä uuden kielen, että monien uusien tapojen oppimisen ja omaksumisen kannalta. Lisäksi nuori saattaa kokea syrjintää ja asema uudessa kotimaassa voi olla epävarma. Osa on kokenut erittäin traumatisoivia tapahtumia, kuten sotaa ja menettäneet läheisiään sekä joutuneet eroon vanhemmistaan. (Mts.

53.) Samoin aikuisten maahanmuuttajien oppimiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi erilaiset sopeutumisvaikeudet, traumat, epävarmuus ja masennusoireet. Heikko kielitaito vaikeuttaa ongelmien hoitamista ja aikuisilla maahanmuuttajilla valmiudet opiskeluun vaihtelevat hyvin laajalti. (Kemi 2019.)

Monikulttuuristen opiskelijoiden oppimisvaikeuksia kartoittaessa on tarpeen käyttää kattavampaa arviointia, kuin kantaväestön oppimisen haasteita arvioitaessa. Arvioinnissa huomioidaan opiskelijan aiempi ympäristö, historia ja elämäntilanne. Samoin huomioitavaa on, että tällä hetkellä käytössä olevat arvioinnin menetelmät eivät ole kaikilta osin soveltuvia monikulttuuristen opiskelijoiden oppimisvaikeuksien arviointiin. (Oppimisvaikeuksien tunnistaminen monikulttuurisilla oppijoilla 2022.) Toisaalta Korkeamäki ja Nukari (2014, 11) tuovat esille, että erityisen tuen tarve maahanmuuttajilla voi jäädä tunnistamatta. Kuitenkin heidän osuutensa erityisen tuen saajien kokonaismäärästä saattaa olla suuri ja oppimisvaikeuksien lisäksi haasteita voivat aiheuttaa kielitaitoon, vähäisempään perusopetukseen ja traumoihin liittyvät ongelmat (mts. 11). Lisäksi Kemin (2019) mukaan kielen ollessa sekä oppimiseen tarvittava väline, että opittava asia, on se haasteellista kenelle vain.

2.4 Moniammatillinen ja -alainen yhteistyö

Tässä luvussa kuvataan yleisesti moniammatillista ja monialaista yhteistyötä, näiden eri tasoja sekä yhteistyön käytänteistä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen ja kokonaisyvinvoinnin sekä kuntoutuksen osa-alueilla. Moniammatillisuudella tarkoitetaan yhteistyötä, jota toteutetaan oman organisaation sisällä tai eri organisaatioiden välillä, eri ammattiryhmien kesken yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Monialaisuus on puolestaan moniammatillisuutta laajempi käsite, jossa yhteinen päämäärä, toiminta ja yhteistyö ylittävät eri hallinnon- ja tieteenalojen rajat. (Nykänen 2010, 58–59.)

2.4.1 Moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön tasot sekä merkitys asiakastyössä

Moniammatillisuuden ja -alaisuuden käsitteet on jaettu kolmeen yhteistyötä kuvaavaan tasoon. Ensimmäinen taso on moniammatillisuus (multiprofessional), jossa yhteistyötä tehdään pääosin

rinnakkaistyöskentelynä. Ammattilaiset toimivat yhteisen haasteen parissa, mutta työskentelevät asiakkaan kanssa vain omien ammatillisten käytäntöjen raameissa. Vuorovaikutus ryhmän kanssa on rajallista, eikä yhteiseen prosessiin sitouduta. Tiedonjako ryhmälle on informaatiotyyppistä, omien arvioiden ja tulosten jakamista. (Jeglinsky & Kukkonen 2016, 394.) Huomioitavaa on, että suomen kielessä käsitettä moniammatillisuus käytetään usein kuvaamaan kaikkia kolmea yhteistyömuotoa, eikä se siten sanana aina erittele yhteistyön tasoa (Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, 12).

Toinen yhteistyön taso on ammattienvälinen (interprofessional) yhteistyö, jossa ryhmän toiminta on edellistä tasoa tiiviimpää. Ammattilaisten osaamiset kohtaavat, jolloin voidaan puhua myös yhteistyön perustasosta (Jeglinsky, Kukkonen & Melkas 2022, 484). Ryhmän toiminnassa keskeistä on yhdessä tekeminen ja jakaminen sekä yhteisten suunnitelmien ja tavoitteiden asettaminen. Jäsenet ovat tietoisia toistensa asiantuntemuksesta, vuorovaikutus on avointa, vastuuta jaetaan ja ammattilaiset oppivat toisiltaan, jonka ansioista toiminta kehittyy. (Jeglinsky & Kukkonen 2016, 396.)

Kolmas taso on ammatilliset rajat ylittävä tai poikkiammatillinen (transprofessional) yhteistyö. Ammattilaiset työskentelevät tiiminä, suunnittelevat ja tekevät yhteisiä tavoitteita, jossa eri tieteenalojen väliset rajat ylitetään. Ammattilaisten tieto ja taito ovat sulautuneet kattavaksi kokonaisuudeksi, jota hyödynnetään asiakkaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Myös ryhmän keskinäinen luottamus on vahva, yhteinen työskentelytapa on muodostunut, suunnitelmat ja tavoitteet luodaan yhdessä ja tavoitteiden saavuttamiseksi ponnistellaan yhdenmukaisesti. (Jeglinsky & Kukkonen 2016, 396.)

Atkinsonin, Jonesin ja Lamontin (2007, 2) mukaan ammattilaiset kokivat ryhmässä toimimisen kannustavaksi ja palkitsevaksi. Heidän tietonsa ja taitonsa lisääntyivät toisilta oppimisen kautta. He oppivat myös tunnistamaan muiden ammattilaisten erityisosaamista. Lisäksi yhteistyö paransi keskinäistä vuorovaikutusta yli palvelujärjestelmärajojen. Asiakkaan näkökulmasta moniammatillinen tiimi pystyi tarjoamaan nopealla aikataululla ja tehokkaasti yksilöllisempiä, tarkoituksenmukaisempia ja kokonaisvaltaisempia palveluja sekä kohdennetumpaa tukea, kuin tavanomainen prosessi. Loppujen lopuksi saavutetaan paremmat tulokset ja tyytyväisempi asiakas. (Mts. 2.)

2.4.2 Asiakkaana erityistä tukea tarvitseva opiskelija moniammatillisessa ja -alaisessa tiimissä

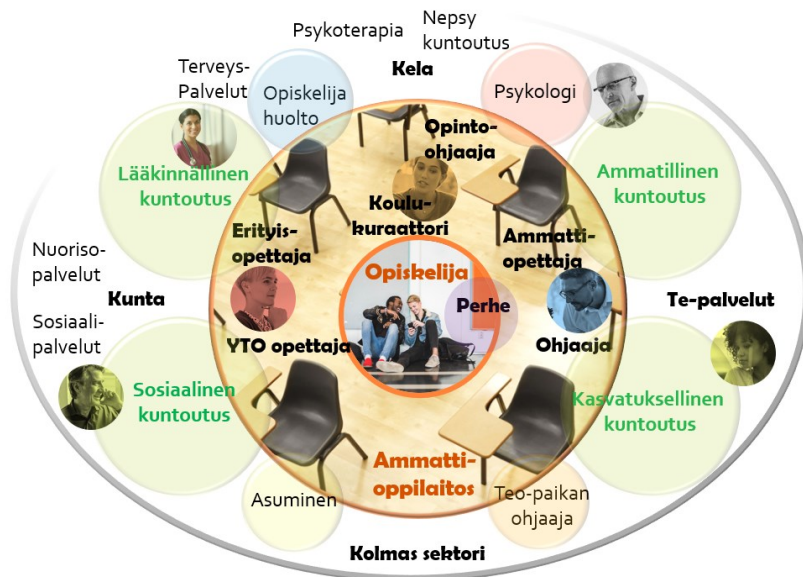
Moniammatillinen tai -alainen asiantuntijaryhmä kootaan aina tapauskohtaisesti, opiskelijan tarpeet ja valmiudet huomioon ottaen (Opiskeluhoolto n.d.). Widmarkin, Sandahlin, Piuvan ja Bergmanin (2013) mukaan asiakas, asiakkaan elämäntilanne ja tarpeet ovat moniammatillisen tiimin toiminnan ydin, joka määrittää moniammatillisen tiimin kokoonpanoa ja toimintaa. Samalla asiakas on myös moniammatillisen tiimin jäsen. Edelleen asiakaslähtöisyys työskentelyssä tarkoittaa sitä, että tiimin jäsenet toimivat yhdessä asiakkaan kanssa ja asiakkaan eduksi tasa-arvoisina kumppaneina. Yhteisymmärryksen saavuttamiseen ja tavoitteiden asetantaan tarvitaan yhteistä kieltä ja vuorovaikutustaitoja. Widmark ja muut (2013) havaitsivat, että asiakkaat kokivat vuorovaikutuksen toimivan hyvin, jos kohtelu oli kunnioittavaa, osallistuvaa ja tietoa jakavaa. Lisäksi ammattitaitoisuus, tiedot ja taidot loivat turvallisuuden tunnetta asiakkaassa. Kontaktin laatuun vaikuttaa lisäksi asiantuntijan kyky olla avoin, empaattinen ja sitoutunut. Tämä osoittaa asiakkaalle, että asiantuntija tunnistaa hänen ongelmansa. (Mt.)

Onnistuneen yhteistyön rakentuminen vaatii myös luottamusta. Luottamus syntyy siitä, että asiakas kokee tulleen kuulluksi, asiantuntijat antavat riittävästi tietoa, he ovat saatavilla ja sitoutuneita yhteistyöhön. Tavoitteiden saavuttamiseksi on myös tärkeää, että asiakas on sitoutunut ja motivoitunut yhteistyöhön ja tekee oman osuutensa ryhmän jäsenenä. Asiakkaan kokemukseen vaikuttavat myös ammattilaisten yhteistoiminta, asioiden koordinointi, vuorovaikutus ja viestintäyhteyden laatu. Samaten hyvin toimiva yhteistyö vähensi asiakkaan huolta tilanteen etenemisestä, helpotti tiedon siirtymistä oikeille tahoille ja paransi yhteisten tapaamisten tehokkuutta. (Widmark ym. 2013.)

Oppilaitoksissa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan oppimisen ja koulunkäynnin pedagogisen tuen lisäksi tarjolla on myös opiskelijahuollon tuki, jonka toimintaa ohjaa oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (L 1287/2013). Yksilökohtaista opiskeluhoiltoa toteutetaan monialaisena yhteistyönä, jossa mukana ovat tarpeen mukaan valikoituna oppilaitoksen henkilökuntaa, opiskelija ja huoltajat, hyvinvointialueen psykologi ja kuraattori, koulu- ja opiskeluterveydenhuoltopalveluiden asiantuntijat sekä muut tarvittavat yhteistyötahot (Hietanen-Peltola, Laitinen, Järvinen & Fagerlund-Jalokinos 2019, 12).

Erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijalla voi olla tukenaan myös kuntoutukseen ja työllistymiseen liittyviä palveluita, jolloin opiskelijan palveluverkostosta muodostuu entistäkin laajempi kokonaisuus. Myös opiskelijan opiskelua ja elämää edistävien toimenpiteiden ja palveluiden onnistunut toteutus edellyttääkin kaikilta toimijoilta saumatonta yhteistyötä. (Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset 2019, 18.)

Moniammatillisen yhteistyön keskiössä on erityistä tukea tarvitseva opiskelija ja ympärillä oppilaitoksen ammattilaiset sekä yhteistyöverkostoon kuuluvat toimijat ja palvelut. Näitä voivat olla muun muassa Kelan, Te-palveluiden, kuntien ja kolmannen sektorin palvelut. Niin ikään erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijalla voi olla käytössään monia hoito- sekä kuntoutuspalveluita kuntoutuksen eri osa-alueilta. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Opiskelija moniammatillisen yhteistyön keskiössä (Laurikainen & Pasanen 2023)

2.4.3 Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kuntoutus

Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ammatillisen koulutuksen opintopolulla ja tiellä työelämään kuntoutuksen tarpeen tunnistamisen merkitys on suuri opintojen loppuun saattamisen kannalta. Opiskelija aktiivisena kuntoutujana on osallisena tarvittavissa palveluissa ja tavoitteiden

asettamisessa yhteistyössä ammattilaisen kanssa. Lisäksi opiskelijan toimijuus oman elämänsä päätöksissä ja asiakaslähtöiset palvelut ovat osana osallisuusajattelua. (Karhula, Sellman, Sipari & Ylisassi 2022, 280–281.) Myös erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan on tarkoitus tuen avulla saada tasavertaiset mahdollisuudet kouluttautumiseen ja elämiseen. Lisäksi moniammatillisella yhteistyöllä ja kokonaiskuntoutuksellisella otteella tuetaan oppimista. Kokonaiskuntoutuksellinen ote tarkoittaa, että opiskelijaa tuetaan hyvinvoinnin kaikilla osa-alueilla – fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisella. (Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa n.d.)

Kuntoutuksen uudistamiskomitean ehdotukset kuntoutusjärjestelmän uudistamiseksi (2017, 48) pitävät sisällään nuorien arjessa kulkevien kuntoutuspalvelujen kehittämisen yhteistyössä maakuntien, Kelan ja työ- sekä oppimisympäristöjen kanssa. Samoin eri-ikäisten palveluohjauksen ja riittävän varhaisen kuntoutustarpeiden tunnistamisen sekä arvioinnin osaamisen tulisi olla laajasti käytettävissä. Kuntoutumisesta vastaavalla taholla tulee myös olla käytössä vastuullinen asiakasohjauksen malli (case management). (Kuntoutuksen uudistaminen vuosina 2020–2022, 2022, 20.)

2.5 Ammatillisen koulutuksen nivelvaiheet

Tässä luvussa käsitellään yleisesti ammatillisiin opintoihin liittyviä nivelvaihteita ja niitä tarkastellaan kolmen siirtymä- ja nivelvaiheen näkökulmasta. SamPo-projektissa nämä vaiheet jaotellaan opiskelun aloittamiseen ja opiskeluun kiinnittymiseen, työelämässä oppimiseen ja opintojen päätösvaiheeseen. Päätösvaiheessa siirrytään työelämään tai jatko-opiskeluihin. (SamPo - saumaton opintopolku n.d.)

2.5.1 Nivelvaiheet nuoren elämäkulussa

Opintojen nivelvaiheet sijoittuvat suurimmaksi osaksi nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen ajanjaksoon. Kosola ja Marttinen (2021, 13) kertovat, että yhtäältä nuoruus on aivojen ja biologisen kehittymisen kannalta 10–25 ikävuoden välillä. Toisaalta kehityspsykologian näkökulmasta 20–29 ikävuodet kuuluvat myöhäisnuoruuteen ja aikuiseksi kasvamiseen (mts. 13). Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2015, 143) kuvaavat myös nuoruudeksi luettavan ajanjakson

pidentyneen sekä aiemman murrosiän alkamisen takia, että nuoruuden myöhemmälle iälle jatkumisen vuoksi. Mikäli työelämään siirtymisen ja perheen perustamisen ajatellaan olevan nuoruuden loppu, niin joillakin se voi jatkua yli 30-vuotiaaksi (mts. 143.)

Ahvonen, Hentilä, Jussila ja Kalilainen (2020, 206–207) kertovat lisäksi nivelvaiheiden nuorilla osuvan muutoinkin haasteellisen vaiheeseen, jolloin ei haluta erottua joukosta ja valintoihin saattavat vaikuttaa huomattavan paljon ulkoapäin tulevat odotukset. Ylipäänsä voitaneen sanoa, että nuoruuteen liittyy hyvin paljon kehittymistä ja mahdollisesti koko loppuelämään vaikuttavia valintoja.

2.5.2 Ensimmäinen nivelvaihe – uusien opintojen alku

Ammatillisten opintojen alkaessa, niitä suunnitellaan ja opiskelijalle tehdään ammattikoululaissa (L 531/2017, 44 §) säädetty henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). Goman ja muut (2021, 76) kertovat, että opiskelijaa tuetaan tuomaan esille mahdollisia haasteita opinnoissaan HOKS-keskustelun yhteydessä. Lisäksi Harjunpää, Ågren ja Laiho (2017, 4) tuovat esille selvityksessään toisen asteen oppilaitosten näkemyksen, jonka mukaan niissä huomioidaan sekä opiskelijoiden henkilökohtaiset erityistarpeet, että oppimisympäristöjen hyödyntäminen laaja-alaisesti. Myös opiskelijan osallistaminen henkilökohtaisen osaamisen suunnittelun keskusteluissa tukee häntä päätöksenteossa ja opiskelijan on tärkeää saada tietoa erilaisista hänelle sopivista opinpoluista ilman syrjintää sekä oikeudenmukaisesti (Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ammatillisessa koulutuksessa 2023).

HOKS on tarkoitettu tehtäväksi opintojen alussa, mutta tarkemmin aikaa ei ole rajattu (Opintojen henkilökohtaistaminen n.d.). Toisaalta Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arviointiraportin mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 88 prosenttia kertovat heille tehdyn henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman, kun taas lukiolaiset kertoivat, että henkilökohtainen opintosuunnitelma oli tehty 38 prosentille tutkimuskyselyn hetkellä (ks. Goman, Rumpu, Kiesi, Hietala, Hilpinen, Kankkonen, Kjälman, Niinistö-Sivuranta, Nykänen, Pantsar, Piilonen, Raudasoja, Siippainen, Toni & Vuorinen 2020, 147–148).

Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatiminen kuuluu kaikille ammatillisen tutkinnon tai tutkinnonosien sekä tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suorittajille (Opintojen henkilökohtaistaminen n.d.). Ensimmäisessä nivelvaiheessa tärkeässä asemassa on opiskelijaa osallistava opintojen suunnittelu, joka voi auttaa opintoihin kiinnittymisessä. Lisäksi ajantasainen ja riittävä tiedonsiirto uusien opintojen alkaessa usein helpottavat opintojen käynnistymistä.

2.5.3 Toinen nivelvaihe – työelämä osana opintoja

Työelämässä oppiminen on tärkeä osa ammatillisia opintoja, jolloin opiskelija pääsee harjoittelemaan työelämätaitoja ja täydentämään ammattiosaamistaan käytännössä. Ammatillisen koulutuksen reformin (2021 14–15, 20) tavoitteisiin kuuluu erityisesti opiskelijoiden työelämätaitojen ja työelämässä oppimisen lisääminen, jotka vahvistavat tarvittavia tulevaisuuden työelämän odotuksia. Kuitenkin haasteina nähdään, ettei työssäoppimispaikkoja kaikilla alueilla ole riittävästi ja tarvittavat valmiudet erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaukseen ovat vähäisiä (mts. 32).

Harjunpää ja muut (2017, 58) tuovat esille, että työelämän edustajat ovat huolissaan, kuinka yhteistyö sujuu oppilaitosten kanssa, koska oppilaiden työelämässä oppiminen on lisääntynyt ja heidän resurssinsa ohjaamiseen eivät ole riittäviä. Opiskelijan ohjaukseen sekä arviointiin työpaikoilla koetaan olevan taidot, mutta työnohjauksellisten keinojen lisäämiseksi toivotaan oppilaitoksilta tukitoimia (mts. 58). Kokoavasti voitaneen sanoa, että yhteistyön kehittämistä toisessa nivelvaiheessa oppilaitosten ja työelämän kanssa tarvitaan edelleen, että opiskelijan työelämässä oppiminen edistäisi työelämätaitojen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

2.5.4 Kolmas nivelvaihe – ammattiin valmistuminen

Harjunpää ja muut (2017, 5) kuvaavat oppilaitosten huolehtivan, että opiskelijoilla olisi tiedot heille sopivista jatkosuunnitelmista ja mahdollisuuksista sekä opiskelijoita ohjataan riittävästi opintojen loppupuolella, vaikka tarkempaa suunnittelua jatkolopusta ei tehdäkään kovin usein. Eskola ja Raudasoja (2018, 13) puolestaan tuovat esille urasuunnittelun tärkeyden opintojen loppupuolella, jotta mahdollisimman nopea siirtyminen jatko-opintoihin ja työelämään olisi etukäteen

suunniteltujen toimien avulla mahdollista. Goman ja Rumpu (2021, 55) painottavat opiskelijan urasuunnittelun olevan jo opintojen aikana tärkeä taito, jota voidaan vahvistaa suunnitelmallisesti ohjaamalla ja tukemalla opiskelijaa löytämään hänelle sopivat jatkosuunnitelmat.

Marttinen ja Savolainen (2021, 56) puolestaan tuovat esille opiskelijoiden usein opiskelevan ja käyvän töissä yhtä aikaa. Näin ollen nivelvaihe opinnoista töihin ei olekaan niin selkeä ja näitä siirtymiä voi tapahtua aina uudelleen työelämän ja opintojen vuorottelussa. Nurmi ja muut (2015, 152) kuvaavat, että ympäristöön liittyy kuitenkin sekä mahdollisuuksia, että rajoitteita ja esimerkiksi kouluttautumis- ja työllistymismahdollisuudet voivat liittyä aiempaan koulumenestykseen (mts. 152). Lopuksi voitaneen todeta, että oppilaitosten ja muiden opiskelijaa ohjanneiden moniammatillisten toimijoiden tuella on tärkeä merkitys kaikissa opintojen nivelvaiheissa ja siirtymien sujuvuus vaiheesta toiseen auttaa opiskelijaa etenemään opinnoissaan suunnitellusti.

2.6 Aiheesta aiemmin tutkittua

Jauhola ja Kortelainen (2018, 5) tutkivat oppijoiden osallisuuden vahvistumista ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa tuotiin esille, kuinka opiskelijat olivat kokeneet osallisuutta ja millaisia käsityksiä osallisuuden huomioimisesta oppilaitosten koulutuksessa heillä oli. Oppilaitoksien ilmapiirien kuvattiin olevan suurimmaksi osaksi osallisuutta vahvistavaa. Kuitenkin osallisuutta ajatellen kompastuskohtina nähtiin esimerkiksi, kuinka opettajat kannustivat tai eivät kannustaneet opiskelijoita sekä opetuksen tavat ja niihin vaikuttamisen mahdollisuudet. (Mts. 5).

Edellä mainitun tutkimuksen tuloksena tuotiin esille muun muassa, että opiskelijoiden osallisuuden kokemusta ja ymmärtämystä koulutusvalinnoista on ensimmäisen nivelvaiheen aikana edelleen kasvatettava. Osallisuuden lisäämiseksi yhtenä keinona on yksilöllisten opintopolkujen mahdollistaminen, joita tulisi lisätä. Edelleen todettiin, että opiskelijoiden taustatekijät vaikuttavat osallisuuteen, oppimisen ongelmiin sekä opintoihin kiinnittymiseen ja opintomenestykseen. Suositeltiin, että vahvemman tuen keinoin opiskelijoiden itseohjautuvuutta pitäisi tukea ja opetuksessa sekä ohjauksessa käytettäisiin osallisuutta kasvattavia tekijöitä. (Jauhola & Kortelainen 2018, 58, 61.)

Niittylahti, Annala ja Mäkinen (2019, 9) tutkivat nuorten ammatillisiin opintoihin kiinnittymistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärryksen lisääminen aiheesta. Tavoitteena oli tuoda kuuluviin opiskelijoiden kertomana heidän kokemuksiansa ja ajatuksia opiskeluista ja niihin kiinnittymiseen liittyvistä vaikeuksista sekä opintojen tuomista mahdollisuuksista. Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että turvallisuuden tunne, joka lisää varmuutta ja osallisuutta on opintojen kiinnittymiseen merkittävä osatekijä. Lisäksi todenmukainen tulevaisuudenkuva ja rauhassa kasvaminen ovat osaltaan vahvistamassa kiinnittymistä. (Mts. 9.)

Niittylahti ja muut (2019, 13) tuovat esille, että opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin tutkittiin vaihtelevissa oppimisen paikoissa, kuten työpaikkojen ja ammatillisten oppilaitosten ympäristöissä. Usea opiskelija kertoi, että haluaa tehdä aloittamansa opinnot loppuun asti ja tutkinnon suorittaminen sekä todistuksen saaminen ajateltiin tärkeiksi. Näin siitäkin huolimatta, vaikei alioisikaan ollut aivan se omin. Nuoret myös toivat esille vanhempien kannustamisen merkityksen koulunkäyntiin ensimmäisen ammattikouluvuoden aikana, seuraavana vuotena opinnot olivat sujuneet itsenäisemmin. Kuitenkin vanhempien kerrottiin edelleen auttavan tarvittaessa ja kyselleen päivän kulusta. Samaten kaverit, opettajat ja työpaikkojen ohjaajat tukivat ja ohjasivat opiskelijoita. Myös tulevaisuus esiintyi voimakkaasti opiskelijoiden puheissa ja tuloksista selvisi, että ammattioppilaitoksessa opiskeleminen helpotti tulevaisuuden suunnittelua ja sen prosessia. Lopuksi tutkimuksen mukaan kaverit olivat tärkeässä asemassa, tukemassa ja olemalla elämässä mukana. (Mts. 16, 19–20.)

2.7 Toimeksiantajan esittely

ESR-rahoitteista SamPo-projektia koordinoi Jyväskylän ammattikorkeakoulu (Jamk, Hyvinvointiyksikkö ja Ammatillinen opettajakorkeakoulu). Osatoteuttajia ovat Seinäjoen koulutuskuntayhtymä (Sedu), Ammattiopisto Spesia (Jyväskylän toimipiste), Jyväskylän palvelualan opisto (Jypao) ja Pohjoisen Keski-Suomen ammattiopisto (POKE). Projektin toteutus tapahtuu 1.2.2021-31.8.2023 välisenä aikana edellä mainituissa oppilaitoksissa opiskelijakohtaisina pilotteina. Pilotit kohdistuvat opintojen kolmeen nivelvaiheeseen: alkuvaiheeseen, työpaikalla oppimiseen ja siirtymiseen jatko-opintoihin tai työelämään. (SamPo - saumaton opintopolku n.d.; Tietoa projektista n.d.)

SamPo-projektissa tavoitteena on ”edistää erityistä tukea sekä hoito- ja kuntoutuspalveluja tarvitsevan opiskelijan osallisuutta ja saumatonta opintopolkua moniammatillista ohjausta kehittämällä”. SamPo-projektissa toteutetaan kehittämisen ja vaikutusten arvioinnin tukena toimintatutkimusta, jonka avulla saadaan syvällisempää tietoa erityisesti osallisuuden toteutumisesta ja moniammatillisesta ohjauksesta ja yhteistyöstä. Toimintatutkimuksen päätavoite on opiskelijan osallisuuden edistäminen moniammatillista ohjausta kehittämällä ja se kohdentuu opintojen nivelvaiheisiin.

SamPo-projektin kohderyhmänä ovat ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, joilla on käytössä myös monialaisia hoito- ja kuntoutuspalveluita sekä opiskelijoita ohjaavat oppilaitosten opettajat, ohjaushenkilöstö ja työpaikkaohjaajat. Välillisiä kohderyhmiä ovat opiskelijan verkostoon kuuluvat hoito- ja kuntoutuspalveluiden tuottajat sekä henkilöstö, huoltajat alikäisten opiskelijoiden osalta, toisten ammatillisten oppilaitosten opiskelijat ja henkilöstö sekä nivelvaiheissa mukana olevat osapuolet, kuten peruskoulut ja edustajat työelämästä. Lisäksi välillisiä kohderyhmiä ovat erityisopettajakoulutusten ja kuntoutusalan koulutuksien opetushenkilöstö ja muut henkilöstön edustajat kuntoutus-, sosiaali-, terveys- ja työllisyyspalveluista. SamPo-projektin yhtenä tavoitteena on kehittää erilaisia uusia tapoja ohjata monialaisesti opiskelijaa myös etäopiskelussa korona aikana, jolloin voidaan ennaltaehkäistä syrjäytymistä. (Tietoa projektista n.d.)

Tässä opinnäytetyössä erityistä tukea tarvitsevista pilottiopiskelijoista käytetään nimeä **opiskelijat**, osatoteuttaja oppilaitosten opiskelijoita ohjanneista opettajista ja ohjaushenkilöstöstä nimeä **projektitoimijat** ja muista opiskelijoita ohjanneista moniammatillisista työntekijöistä nimeä **työntekijät**.

3 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämä kuntoutuksen ohjauksen (AMK) opinnäytetyö tehtiin SamPo-projektille (1.2.2021–31.8.2023). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osallisuutta SamPo-projektissa ja saada tietoa opiskelijoiden, opiskelijaa ohjanneiden projektitoimijoiden ja työntekijöiden osalta opiskelijan osallisuuden näyttäytymisestä ja toteutumisesta

pilottivaiheiden (A-vaihe 08/2021–05/2022 ja B-vaihe 08/2022–05/2023) aikana. Tutkimuksen tavoitteina oli tuoda esille, kuinka ja millaisena osallisuus näyttäytyi opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvauksissa liittyen moniammatilliseen yhteistyöhön ja pilottivaiheisiin sekä kuinka opiskelijan osallisuus toteutui moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset

1. Miten opiskelijoiden osallisuus on näyttäytynyt SamPo-projektin toiminta-aikana pilottivaiheissa opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamana?
2. Miten opiskelijoiden osallisuus on toteutunut opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden arvioimana tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa SamPo-projektin toiminta-aikana pilottivaiheissa?

4 Toteutus

Tässä kappaleessa esitellään ensin tähän opinnäytetyöhön valitut tutkimusmenetelmät ja perustelut niiden valinnoille. Toisena kuvataan kohderyhmät ja kolmantena kerrotaan aineiston keruusta SamPo-projektissa sekä kuvataan tämän tutkimuksen käyttöön saatu tutkimusaineisto. Neljäntenä esitellään opinnäytetyöhön valitun tutkimusaineiston käsittely ja analysointi.

4.1 Tutkimusmenetelmät ja niiden perusteet

Tämän opinnäytetyön käyttöön saadun tutkimusaineiston sekä määriteltyjen tutkimuskysymysten pohjalta tutkimusmenetelmiksi valittiin laadullinen (kvalitatiivinen) ja määrällinen (kvantitatiivinen) menetelmä. Aineistosta suurin osa oli laadullista aineistoa (ydinaineisto), jota täydensi määrällinen aineisto (täydentävä aineisto). Näiden menetelmien yhdistäminen tarkoitti tässä opinnäytetyössä monimenetelmäistä metodia. Tämä tarkoitti sitä, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen analysointi tehtiin kumpikin omana kokonaisuutenaan. Saadut tulokset muodostivat koko aineistosta synteesejä tulos- ja johtopäätösosioissa. Opinnäytetyössä kerronta tutkimusmenetelmien osalta etenee niin, että ensin kerrotaan laadulliseen tutkimukseen liittyvät asiat, toiseksi määrälliseen tutkimukseen ja lopuksi monimenetelmäiseen tutkimukseen.

4.1.1 Laadullinen tutkimus osana monimenetelmäisyyttä

Tuomi & Sarajärvi (2018, 98) kuvaavat, että laadullista (kvalitatiivista) tutkimusta tehdessä ei ole tarkoitus löytää tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvata tai ymmärtää tiettyä ilmiötä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 161) toteavatkin, että lähtökohta laadulliselle tutkimukselle on kuvata todellista elämää ja huomioida sen vaihtelevuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, tutkimusaineiston analyysin kohdistuessa kommunikaation sisältöön, on tutkimusmenetelmä sisällönanalyysi. Laadullisesta aineistosta voi löytyä lukuisia kiinnostuksen kohteita, mutta tutkijan on tarkasti rajattava sisällöstä tutkittava aihe ja kerrottava siitä mahdollisimman paljon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 53–54, 104.) Laadullisen tutkimuksen osalta tässä opinnäytetyössä tutkittiin opiskelijan osallisuuden näyttäytymistä SamPo-projektin aikana tutkimuksen kohderyhmien kuvaamana. Laadullisesta aineistosta rajattiin tutkittavaksi aineistoksi osallisuuteen liittyvät opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden alkuperäisilmaisut.

Sisällönanalyysissa tarkastellaan kommunikaatiota todellisuutta kuvaavana. Sisällönanalyysia tehdessä laadullinen aineisto teemoitellaan eli pilkotaan ja ryhmitellään soveltuvien aiheiden mukaisesti. Tutkimusaineiston teemoittelussa tärkeintä on mitä sanottiin kyseisestä aiheesta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa puolestaan teoriaa käytetään apukeinona, mutta analyysin ei katsota pohjautuvan siihen suoraan. Aiempi tieto ja sen vaikuttavuus kyllä nähdään analyysistä, mutta näiden tarkoitus ei ole testata teoriaa. Enemmänkin teoriaohjaavan analyysin kautta voi aueta uudenlaisia ajatuksen suuntia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54, 105, 109.)

Puusa (2020, 146) kuvaa tutkijan työtä olevan erittely ja yhdistäminen, jolloin laadullisessa tutkimuksessa analysointiin kuuluvat sekä analyysi, että synteesi. Tutkimuksen tuloksissa yhdistyvät johtopäätökset tieteelliseen pohjaan perustuen (mts. 146). Tässä opinnäytetyössä laadullinen tutkimus kohdistui vastaajien avointen kysymysten kommentteihin ja teemahaastatteluaineistoon. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ohjasi opinnäytetyön tutkimuksen analysointia. Laadullinen aineisto oli laaja ja teemoittelun keinoin aineistosta saatiin rajattua osallisuuteen liittyvät alkuperäisilmaisut kohderyhmittäin. Analysoitavaksi valittu laadullisen aineisto kuvataan kappaleessa 4.3. ja teoriaohjaava aineiston sisällönanalyysi kuvataan kappaleessa 4.4.1.

Vilka (2021a, 45) kertoo teoriaohjaavan sisällönanalyysin päättelyn olevan abduktiivista ja tiedon-tarpeen vuorottelevan teoriasta empiriaan ja takaisin teoriaan. Samaten Kananen (2017, 41) ker-too abductionin olevan teoriapohjan ja käytänteiden vuoropuhelua. Myös Puusa (2020, 151) kuvaa, että teoriasidonnaiseen analyysiin käytetään abduktiivista päättelyä, jolloin tutkijan analysoinnissa vaikuttaa aineisto sekä aiempi tieto teoriasta. Tässä opinnäytetyössä vuoropuhelu tutkimusaineis-ton ja osallisuuden teorian välillä mahdollisti aineiston johdonmukaisen analysoinnin ja sitä kautta tuloksien muodostumisen (taulukko 2).

4.1.2 Määrällinen tutkimus osana monimenetelmäisyyttä

Määrällisen (kvantitatiivisen) tutkimuksen keinoin voidaan vastata kysymyksiin, joissa halutaan tie-toa kokemuksesta tai ilmiöstä (Vilka 2021a, 23). Määrällistä tutkimusta käytetään, kun ratkais-taan kysymyksiä liittyen lukumäärien ja prosenttiosuuksien merkitykseen (Heikkilä 2014, 15). Li-säksi saadaan sen kaltaista numeraaleihin pohjautuvaa tietoa, mitä ei voida laadullisen tutkimuk-sen menetelmin saada (Vilka 2021a, 23–24). Tämän opinnäytetyön määrällinen tutkimus tar-koitti, että haluttiin saada tietoa numeerisessa ja vertailtavassa muodossa opiskelijoiden, projekti-toimijoiden ja työntekijöiden arvioimana, kuinka opiskelijan osallisuus toteutui moniammatillisessa yhteistyössä. Tämän tutkimuksen avulla saatiin kohderyhmittäin vastaajamääriä sekä numeraali-sesti, että prosentuaalisesti analysoitavaksi.

Järjestysasteikko (ordinaaliasteikko) on mitta-asteikko, jonka avulla nähdään laadullisten muuttu-jien keskinäisiä suhteita. Mittaustason on tarkoitus kertoa havaintoyksiköissä olevista samankaltai-suuksista tai eroavaisuuksista ja näiden järjestyksestä. Havaintoyksiköt voivat sijoittua esimerkiksi paremmuuden tai luokan tason mukaisesti. Eroja edellisten välillä ei ole mahdollista määrittää täs-mällisesti, koska luokkaerot eivät ehkä ole samanlaisia. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2022, 32.) Tämän opinnäytetyön määrällisessä tutkimuksessa opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työnteki-jöiden vastauksia pystyttiin vertailemaan laadulliset muuttujat huomioiden.

Tutkimusaineistoa kuvatessa graafinen kuvio on ensisijaisessa asemassa ja tutkimustulokset voi-daan kuvion kautta tuoda esille selkeästi ja käsitettävästi. Kategorisia muuttujia kuvatessa voidaan

käyttää kuviona pylväsdiagrammia, jossa pylväät sijoittuvat toisistaan erilleen joko vaakatasossa tai pystysuorassa. Tätä diagrammia voidaan käyttää kuvatessa muuttujia ja niiden suhteita. Frekvenssijakauma, eli kuinka paljon tapauksia kussakin muuttujaluokassa on, voidaan kuvata prosentteina. (Tähtinen ym. 2022, 94–95.) Tässä opinnäytetyössä kuvattiin määrällisen tutkimusten tulokset pylväsdiagrammeina, joissa pystyttiin esittämään erikseen ja yhdistettynä kaikkien kohderyhmien osalta vastaajamäärät sekä numeraalisesti, että prosentteina (kuvat 6–9).

4.1.3 Monimenetelmäinen tutkimus

Monimenetelmätutkimuksessa voivat yhdistyä laadullisen (kvalitatiivisen) ja määrällisen (kvantitatiivisen) aineiston käsittely tutkimuksen eri vaiheiden aikana (Hurmerinta & Nummela 2021, 312). Vilka (2021b, 70,72) puolestaan kirjoittaa triangulaation tarkoittavan monimetodista lähestymistapaa ja laadullisen sekä määrällisen aineiston yhdistelmän olevan tutkimusmenetelmältään menetelmätriangulaatiota. Vilka (2021b, 71) tuo esille, että yhdistettäessä erityyppiset tutkimusaineistot, puhutaan aineistotriangulaatiosta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 78) kertovat Creswellin kuvaavan mixed methods research – lähestymistavan (MMR) tarkoittavan myös laadullisen ja määrällisen tutkimusmetodin yhdistymistä. Perusoletuksena on, että näiden kahden tutkimusmenetelmän yhdistyminen tuo enemmän käsitystä tutkittavaan ongelmaan kuin kumpikaan ainoana menetelmänä. Monimenetelmäisestä tutkimuksesta voidaan puhua eri termein ja on määrittelijän päätettävissä, tarkoitetaanko MMR-termillä monimenetelmäistä tutkimusta vai triangulaatiota. (Mts. 78.) Tässä opinnäytetyössä valittiin käytettäväksi termiä monimenetelmäinen tutkimus.

Kanasen (2017, 40) mukaan erityyppisten tutkimusotteiden yhdistämistä voidaan tehdä tarve- ja tilannekohtaisesti, jolloin muodostuu monimenetelmäiset tutkimusyhdistelmät. Tutkimusongelman tulisi olla perustana valittaessa sopivinta tapaa lähestyä ongelmaa. Määrällinen tutkimus voi tuoda tutkimukseen laajuutta, laadullisen tutkimuksen lisätessä syvyyttä. (Mts. 171.) Tässä opinnäytetyössä monimenetelmäistä tutkimusmetodia käytettiin laadullisen ja määrällisen aineiston tuloksien yhdistämisessä ja johtopäätöksissä muodostui synteesejä koko tutkimusaineiston osalta.

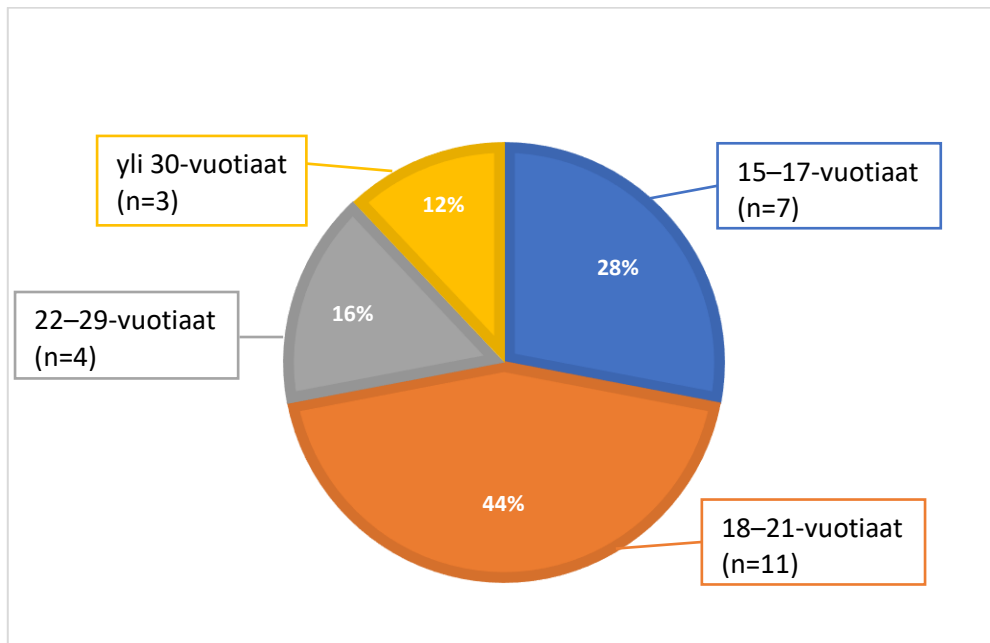
Laadullinen aineisto oli huomattavasti laajempi ja vaati pidemmän analysointiajan, kuin määrällinen aineisto. Määrällinen aineisto kuitenkin täydensi opiskelijan osallisuuden arvioinnin toteutusta merkittävällä tavalla, mitä laadullisen analysoinnin keinoin ei olisi tullut esille.

4.2 Kohderyhmien kuvaus

Tämän opinnäytetyön tutkimuksen kohderyhminä olivat SamPo-projektissa mukana olleet erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, projektitoimijat ja opiskelijoita ohjanneet sekä tukeneet moniammatilliset työntekijät. Laadullisen tutkimuksen vastaajien kokonaismäärä oli (N=70), joista opiskelijoita oli (n=29), projektitoimijoita (n=16) ja työntekijöitä (n=25). Määrällisen tutkimuksen vastaajien kokonaismäärä oli (N=64), joista opiskelijoita oli (n=24), projektitoimijoita (n=16) ja työntekijöitä (n=24). (Taulukko 1.)

Opiskelijoista 19 opiskeli ammatillista perustutkintoa ja kuusi oli ammatilliseen koulutukseen valmistavassa koulutuksessa (VALMA/TUVA). Kyselyyn vastanneista opiskelijoista opintojen ensimmäisessä nivelvaiheessa, eli opintojen aloittamisvaiheessa oli (n=8) opiskelijaa. Toisessa nivelvaiheessa, eli työelämässä oppimisen vaiheessa oli (n=8) opiskelijaa ja kolmannessa nivelvaiheessa, eli opintojen päätösvaiheessa oli (n=9) opiskelijaa. Opiskelijoista 18 osallistui yhteen ja seitsemän kahteen pilottijaksoon.

Opiskelijoiden suurin ikäryhmä oli 18–21-vuotiaat (n=11), joita oli lähes puolet (44 %) kyselyyn vastanneista. Seuraavaksi suurimman ikäryhmän muodostivat 15-17-vuotiaat (n=7) opiskelijat (28 %). Nämä kaksi ikäryhmää muodostivat yhteensä 72 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Ikäryhmässä 22–29-vuotiaat (n=4) vastaajia oli 16 prosenttia ja yli 30-vuotiaiden osuus oli (n=3), joka oli 12 prosenttia opiskelijoista. (Kuvio 3.)

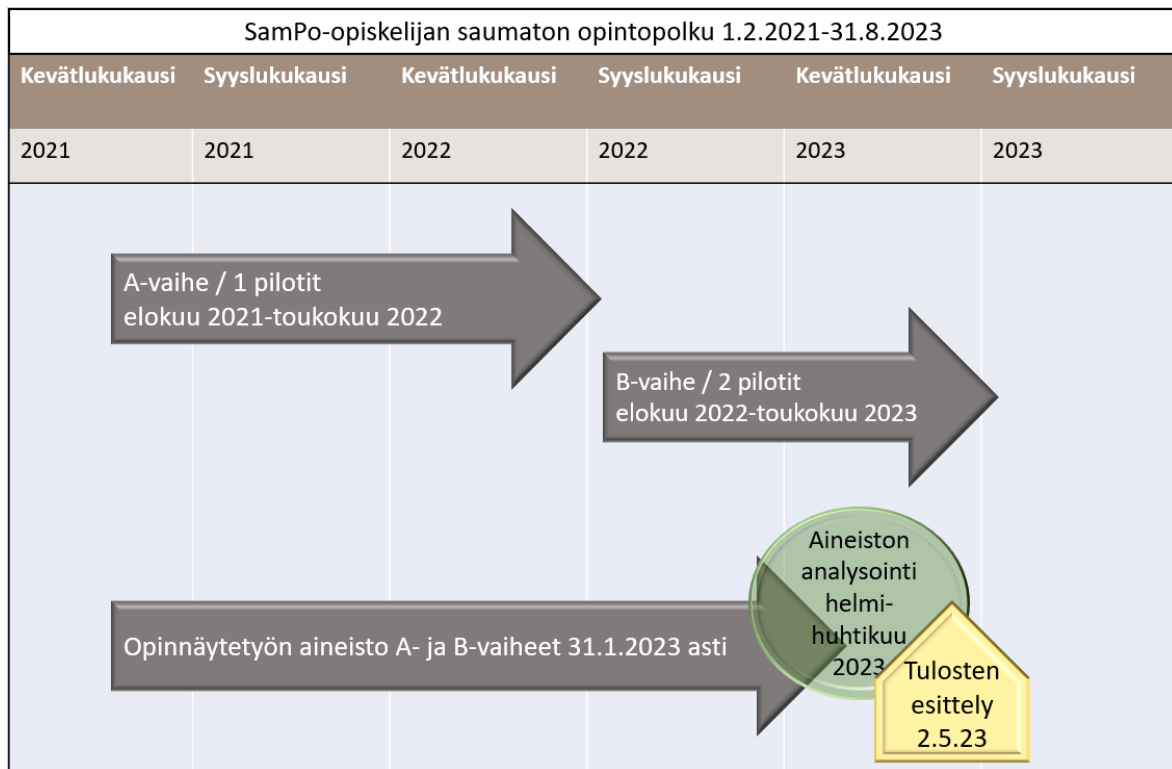


Kuvio 3. Kyselyyn vastanneiden pilottiopiskelijoiden (N=25) ikäjakauma

Teemahaastatteluun osallistuneiden opiskelijoiden (n=4) opintojen nivelvaihe ei ollut tiedossa. Kohderyhmien kuvaukseen valittiin tiedot osittain sen perusteella, mitä tietoja opinnäytetyön tutkimusaineistosta saatiin ja osittain sen perusteella, mitä katsottiin tutkimuksen kannalta oleelliseksi tiedoksi.

4.3 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimusaineiston keruu oli toteutettu SamPo-projektissa A- ja B-vaiheiden aikana. A-vaihe asetui elokuulta 2021 – toukokuulle 2022 ja B-vaihe elokuulta 2022 – toukokuulle 2023. Tämän opinnäytetyön monimenetelmäisessä tutkimuksessa oli mukana tammikuun 2023 loppuun mennessä SamPo-projektin toimintatutkimuksessa kerätty valmis aineisto. Aineiston analysointi tehtiin helmi-huhtikuun 2023 aikana ja tulokset esiteltiin SamPo-projektin webinaarissa 2.5.2023. (Kuvio 4.)



Kuvio 4. Opinnäytetyön ajoitus SamPo-projektissa

SamPo-projektissa kerätty tutkimusaineisto oli laadullista ja määrällistä. Opinnäytetyön tutkimuksen käyttöön saatu aineisto oli anonymisoitu. Seuraavaksi kuvataan tutkimusaineistot.

Webropol-kyselyaineistot

Opinnäytetyön tekijöiden käyttöön saama valmis laadullinen ja määrällinen aineisto oli webropol-kyselyaineistoa, jonka koko oli tekstitiedostona, kirjasintyyppi calibri 11, riviväli 1, 95 sivua. Näissä edellä mainituissa tiedostoissa oli myös taulukoita ja kuvia. Webropol-kyselylomakkeissa oli suljettuja eli strukturoituja kysymyksiä, joissa vaihtoehdot vastauksiin ovat valmiina. Suljettuihin kysymyksiin vastaaminen on useimmiten melko nopeaa ja niiden tarkastelu tilastollisesti on vaivatonta. Toisaalta, mikäli vastaajien kielellisissä taidoissa on eroja, vastauksien antaminen helpottuu ja virheiden mahdollisuus vähenee. (Heikkilä 2014, 49.) Avoimia kysymyksiä käytettiin täydentämään suljettuja kysymyksiä ja selvittämään lisäksi vastaajien näkemyksiä ja kokemuksia vapaan kerronnan keinoin. Tarkoituksenmukaisuus avointen kysymysten käyttämiseen korostuu erityisesti

silloin, kun vastauksia ei voida ennakkoon tietää (mts. 47). Kyselyihin vastattiin opiskelijan pilottijakson päätyttyä ja osa opiskelijoista oli mukana useammassa kuin yhdessä pilottijaksossa mukana.

Opiskelijoiden webropol-kyselylomakkeissa oli viisi taustatietokysymystä, koulutusala (perustutkinto tai VALMA/TUVA), ikä, sukupuoli, pilotti, johon osallistui ja moneenko pilottiin osallistui. Lisäksi suljettuja ja avoimia kysymyksiä oli 16. Opiskelijoilta kysyttiin tuesta ja ohjauksesta, työntekijöiden välisen yhteistyön vaikuttavuudesta, moniammatillisesta yhteistyöstä, osallisuuden kokemuksesta, pilotin vaiheesta ja sen avusta opinnoissa ja kokemuksesta pilottiin osallistumisesta. Tähtinen ja muut (2020, 25) kuvaavat kyselylomakkeen soveltuvan aineiston hankintaan, kun halutaan tietoa esimerkiksi kohderyhmän kokemuksesta ja mielipiteestä tutkimuksessa.

Projektitoimijoiden webropol-kyselylomakkeessa oli 17 kysymystä. Niissä kysyttiin projektitoimijoiden näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijan osallisuudesta ja sen edistämisestä. Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen kysyttiin opiskelijoiden ohjauksen ja erityisen tuen toteuttamisesta, yhteistyön toimivuudesta ja toimintatavoista sekä ohjauskeskustelussa opiskelijan osallisuuden näyttäytymisestä.

Työntekijöiltä kysyttiin neljä taustatietokysymystä, jotka olivat suostumus kyselyn käyttöön SamPo-projektiin liittyvässä tutkimuksessa, työtehtävä, sukupuoli ja opiskelijapilotti, johon osallistui. Suljettuja ja avoimia kysymyksiä oli lisäksi 18. Kysymyksissä selvitettiin, millaista oli moniammatillinen yhteistyö ja mitä kehitettävää siinä olisi. Lisäksi kysyttiin työntekijöiden kokemusta opiskelijan osallisuudesta pilotissa ja moniammatillisissa ohjauskeskusteluissa. Selvitettiin myös moniammatillisen ohjauskeskustelun toimivuutta ja sitä, kuinka pilottiin osallistuminen tuki opiskelijaa opintojen eri nivelvaiheissa. Kysyttiin myös työntekijöiden kokemuksia pilottiin osallistumisesta.

Teemahaastatteluaineisto

Teemahaastatteluun osallistui neljä opiskelijaa ja teemahaastattelujen kestot vaihtelivat 23–38 minuutin välillä. Laadullinen teemahaastatteluaineisto saatiin valmiiksi litteroituna opinnäytetyön

tutkimuksen käyttöön. Aineiston koko oli tekstitiedostona, kirjasintyyppiCalibri 11, riviväli 1, 24 sivua. Opiskelijat olivat saaneet tutustua etukäteen haastattelun kysymyksiin, ja osalla oli halutesaan mukana avustava henkilö haastattelutilanteessa. Taustatietokysymyksiä oli kaksi eli oppilaitos ja koulutusala (perustutkinto, VALMA/TUVA) sekä mihin pilottiin osallistui. Haastattelu pohjautui kuuteen kysymykseen. Kysyttiin keneltä ja millaista tukea opiskelija oli saanut sekä moniammatillisista ohjauskeskusteluista ja niiden toimivuudesta. Selvitettiin myös opiskelijan päätävävallan toteutumista yhteistyötilanteissa ja sitä saiko opiskelija apua päättämiseen. Lisäksi opiskelijalta kysyttiin myös pilottiin osallistumisen kokemuksesta ja oliko muuta mitä hän haluaisi sanoa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 90) kuvaavat puolistrukturoituun teemahaastatteluun sisältyvän sekä avoimia, että puoliavoimia kysymyksiä. Teemahaastatteluissa on voitu esittää myös täydentäviä kysymyksiä. Kanasen (2017, 105) mukaan haastattelussa tutkittavat tuovat näkyviin omaa maailmankatsomustaan ja tapaansa ajatella. Yhtäältä edellytys haastattelulle on yhteinen kieli ja toisaalta ymmärrys siitä, että kielen käyttäminen sekä ymmärtäminen ovat monisyisiä (mts. 89–90). Osana opinnäytetyön analysoitavaa laadullista aineistoa oli haastattelut kokonaisuudessaan, pois sulkien taustatietokysymyksien vastaukset.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Analysoinnissa oli mukana A- ja B-vaiheen opiskelijoiden (n=25), A-vaiheen projektitoimijoiden (n=16) ja A- ja B-vaiheen työntekijöiden (n=25) webropol-kyselyaineiston kaikkien avointen kysymysten vastaukset. Edellisten lisäksi analysoitavana aineistona oli opiskelijoiden (n=4) teemahaastattelujen litteroidut haastattelut. Opinnäytetyön laadulliseen tutkimukseen vastaajia oli yhteensä (N=70). (Taulukko 1.)

Määrällisen tutkimusaineiston analyysissä käytettiin tilastollisia menetelmiä. Analysoinnissa oli mukana A- ja B-vaiheen opiskelijoiden (n=24), A-vaiheen projektitoimijoiden (n=16) ja A- ja B-vaiheen työntekijöiden (n=24) webropol-kyselyaineiston yhden määrällisen kysymyksen vastaukset. Opinnäytetyön määrälliseen tutkimukseen vastaajia oli yhteensä (N=64). (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Opinnäytetyön kokonaisaineisto

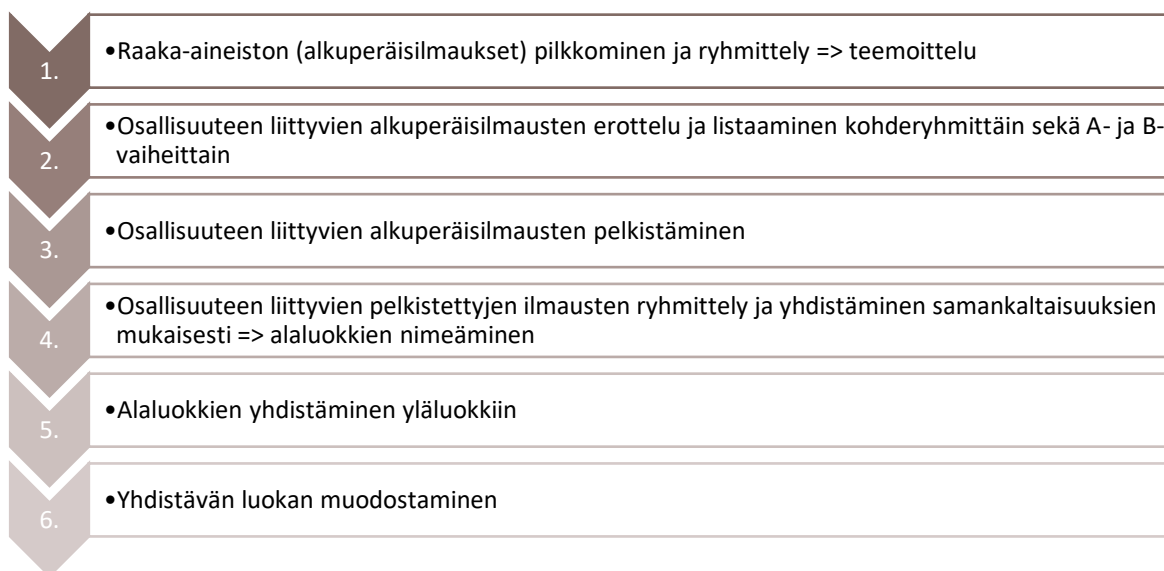
Laadullinen aineisto	
A- ja B-vaiheen vastaukset yhteensä (N=70)	
A- ja B-vaihe vastaukset, opiskelijat (n=25)	35,5 %
opiskelijan yksilö teemahaastattelut (n=4)	6 %
A-vaihe vastaukset projektitoimijat (n=16)	23 %
A- ja B-vaihe vastaukset työntekijät (n=25)	35,5 %
Yhteensä	100 %
Määrällinen aineisto	
A- ja B-vaiheen vastaukset yhteensä (N=64)	
A- ja B-vaihe vastaukset opiskelijat (n=24)	37,5 %
A-vaihe vastaukset projektitoimijat (n=16)	25,0 %
A- ja B-vaihe vastaukset työntekijät (n=24)	37,5 %
Yhteensä	100 %

4.4.1 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisen aineiston ensimmäisessä analysointivaiheessa raaka-aineisto (alkuperäisilmaukset) pilkottiin ja ryhmitettiin eli teemoitettiin tutkimuksen pääaihepiirien mukaan. Teemat pohjautuivat SamPo-projektin keskeisiin osa-alueisiin ja tämän kuntoutuksen ohjauksen opinnäytetyön (AMK) kannalta keskeiseen käsitteistöön. Tämän tutkimuksen teemoittelussa ei ole niinkään kyse vastausten määrästä, vaan mitä teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Teemat olivat *osallisuus, tuki/erityinen tuki, moniammatillinen työ, kuntoutus ja opiskelu-/toimintakyky ja muu.*

Teemoitetun laadullisen aineiston kooksi tuli tekstitiedostona, kirjasintyyppiCalibri 11 ja riviväli 1, 21 sivua.

Toisessa analysointivaiheessa teemoitetusta kokonaisaineistosta erotettiin *osallisuuteen* liittyvät kaikkien vastaajien alkuperäisilmaukset erilliseen tekstitiedostoon. Aineiston koko oli tekstitiedostona, kirjasintyyppiCalibri 11, riviväli 1, 9 sivua. Alkuperäisilmaukset listattiin kohderyhmän ja A- sekä B-vaiheiden mukaisesti. Kolmanneksi opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden alkuperäisilmaukset pelkistettiin (reduointi) kohderyhmittäin. Neljännessä vaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmitettiin (klusterointi) samankaltaisuuksien mukaisesti ja yhdistettiin omiksi luokikseen, joista muodostuivat alaluokat. Alaluokat nimettiin sisällön mukaisella käsitteellä. Alaluokat yhdistettiin teoriaan pohjautuviin kolmeen yläluokkaan. Viidennessä ja kuudennessa vaiheessa analysointia jatkettiin käsitteellistämällä (abstrahointi), jolloin edettiin alkuperäisilmauksista ala- ja yläluokkiin ja abstrahointia jatkettiin yhdistävän luokan muodostamiseen asti (kuvio 5 ja taulukko 2). (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–126.)



Kuvio 5. Aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheet

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edettiin aineiston ehdoilla. Tämän analyysin menetelmän mukaisesti teoreettinen käsitteistö (yläluokka) tuotiin jo aiemmin ilmiöistä tiedetyistä käsitteistä.

Tämän opinnäytetyön laadullisen aineiston analysoinnissa alaluokat syntyivät aineiston pohjalta ja yläluokkien käsitteet valittiin osallisuuden teoriaan perustuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Teoriaohjaavassa tutkimuksessa edettiin abduktiivisen päättelyn mukaisesti (Vilkkä 2021a, 159). Tulokseksi muodostui yhdistävä luokka (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä

Alkuperäis-ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
*...keskustelu asioista, jotka liittyivät minuun.	keskustelu minun asiointani	Vuorovaikutus	Osallisuus omassa elämässä	Opiskelijan osallisuutta vahvistavat tekijät
*Oli vaikea elämän tilanne, minua kuunneltiin ja ymmärrettiin ja tuettiin tarpeen mukaan.	kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen			
*...tulevaisuuden kuvani selkeni huomattavasti.	selkeämpi tulevaisuus	Suunnitelmien selkeytyminen		
*No kyllä mä saisin yleensä aika lailla tosi paljon itse päättää just tiinsa asioita, mitkä just koskee siinä mun opiskelua ja tälleen.	saa itse päättää omista opiskeluun liittyvistä asioista	Päätäntävalta		
*... että onko mulla jotain tohon asiaan liittyviä tai toiveita.	kysytään onko asiaan liittyvää tai toiveita	Mukaan ottaminen, huomioiminen	Yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen	
*...että silloin mun mielipiteillä on niinku merkitystä, että mä voin vaikuttaa sillä mun tulevaisuuden valintoihin...	omilla mielipiteillä on merkitystä, että voi vaikuttaa tulevaisuuden valintoihin	Vaikuttaminen		

4.4.2 Määrällisen aineiston analyysi

Tässä opinnäytetyössä määrällisen tutkimus täydensi laadullista tutkimusta ja se toi esille havainnollisesti opiskelijan osallisuutta eri kohderyhmien kuvaamana. Määrällinen aineisto sisälsi vastaukset kysymykseen opiskelijoiden osallisuuden kokemuksista opintojen tuen ja ohjauksen

suunnittelun sekä toteutuksen osalta. Kysymyksessä käytettiin mitta-asteikkona järjestysasteikkoa eli ordinaaliasteikkoa (Tähtinen ym. 2022, 32). Kysymykseen vastanneita (n=64) oli kaikista kohde-ryhmistä sekä A-, että B-vaiheista (taulukko 1). Määrällinen tutkimus luokiteltiin tässä opinnäyte-työssä kuvailevaksi (deskriptiiviseksi), jonka tarkoituksena oli arvioida, millaista opiskelijan toteu-
tunut osallisuus oli (Tähtinen ym. 2022, 36–37).

Analysointi aloitettiin määrällisen tutkimusaineiston esikäsittelyllä, jolloin syötettiin havaintoai-
neisto, eli muuttujat ja havaintoyksiköt Microsoft Excel laskentataulukko-ohjelmaan (Tähtinen ym. 62). Tähän havaintomatriisiin syötettiin havaintoyksiköt laadullisten muuttujien mitta-asteikon (järjestysasteikko) mukaisesti. Järjestysasteikossa muuttujat kuvasivat opiskelijan osallisuuden ta-
soa heikoimmasta (1) vahvimpaan (5). Analysointia jatkettiin frekvenssijakaumia tarkastelemalla alustavasti havaintomatriisissa (mts. 62). Frekvenssijakaumat saatiin Excel taulukkolaskentaohjel-
maa ja laskentakaavoja käyttäen. Excel taulukkolaskentaohjelman avulla muodostettiin pysty- ja vaakapylväsdiagrammeja, joissa saatujen tulosten tarkastelu ja vertailu oli informatiivista (kuviot 6–9).

5 Tulokset

Tässä luvussa kerrotaan tulokset laadullisesta ja määrällisestä tutkimuksesta opiskelijoiden, pro-
jektitoimijoiden sekä työntekijöiden osalta ja vastataan tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisessä tutki-
muskysymyksessä kysyttiin, miten opiskelijoiden osallisuus näyttäytyi SamPo-projektin toiminta-
aikana pilottivaiheissa opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamina. Osallisuu-
den näyttäytymistä tutkittiin laadullisen tutkimuksen menetelmällä. Toisessa tutkimuskysymyk-
sessä kysyttiin, miten opiskelijoiden osallisuus toteutui opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa
sekä toteutuksessa opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden arvioimana. Opiskelijan
osallisuuden toteutumista tutkittiin määrällisen tutkimuksen menetelmällä. Lopuksi kootaan tulok-
set ja esitetään niistä synteesejä sekä johtopäätöksiä monimenetelmäiseen tutkimusmenetelmään
pohjautuen.

5.1 Osallisuuden kokemukset opiskelijoiden kuvaamina

Laadullisen tutkimuksen tulokset muodostuivat opiskelijoiden kuvaamista osallisuuden kokemuksista, joiden analysoinnin tuloksena yhdistäväksi luokaksi muodostui *opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät*. Yläluokat jaettiin kolmeen osallisuuden teoriaan pohjaavaan tasoon, joita ovat 1) osallisuus omassa elämässä, 2) yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen ja 3) yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus. Alaluokkien käsitteet yhdistettiin niihin soveltuviin yläluokkiin. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. SamPo-projektin opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät opiskelijoiden (n=29) kuvaamana (taulukko 1)

Yhdistävä luokka	Opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät		
	Taso 1	Taso 2	Taso 3
Yläluokat	osallisuus omassa elämässä	yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen	yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus
	vuorovaikutus	mukaan ottaminen ja huomioiminen	hyvän tekeminen
	päätäntävalta	vaikuttaminen	merkityksellisyys
Alaluokat	suunnitelmien selkeytyminen	sananvapaus ja yhdenvertaisuus	yhteisöllisyys
	osallistuminen	mahdollistaminen	
	itsetuntemus		

5.1.1 Osallisuus omassa elämässä

Opiskelijoiden kuvaamana oman elämän osallisuutta vahvistaviksi tekijöiksi (taso 1) muodostuivat alaluokat 1) vuorovaikutus 2) päätäntävalta 3) suunnitelmien selkiytyminen 4) osallistuminen 5) itsetuntemus (taulukko 3). Opiskelijoiden kokemukset osallisuudesta omassa elämässä tulivat esille eniten alaluokkien käsitteissä vuorovaikutus ja päätäntävalta.

Vuorovaikutus

Opiskelijoiden vastauksista suurin osa kuvasi vuorovaikutukseen liittyviä kokemuksia. Vuorovaikutukselliset tilanteet liittyivät opetukseen, ohjaukseen ja työelämässä oppimiseen. Vastauksissa korostui eniten keskustelut sekä kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen. Näiden lisäksi vastauksissa esiintyi kommentteja vaihtoehtojen mietinnästä, mahdollisuudesta puhua vapaasti ja kannustamisesta oman mielipiteen kertomiseen sekä työpaikalla neuvojen ja opetuksen saaminen.

Oli vaikea elämän tilanne, minua kuunneltiin ja ymmärrettiin ja tuettiin tarpeen mukaan.

Keskustelu asioista, jotka liittyivät minuun.

Ymmärrys, ystävällisyys ja uusissa asioissa toistuvat neuvot sekä opetus.

Päätäväältä

Opiskelijoiden vastauksissa toiseksi eniten tuli esille itsenäiseen päättämisen liittyvät kokemukset. Itsenäiseen päättämisen osalta korostui, että opiskelija oli saanut itse päättää ja valita parhaimman vaihtoehdon esimerkiksi opiskelusta, valinnaisten aineiden valitsemisesta ja työelämässä oppimisen paikasta. Mainittiin myös siitä, että ei päätetä opiskelijan puolesta.

Kyllä mä oon ihan itse päättänyt. Tietysti me keskustellaan siinä ja mietitään vaihtoehtoja ja kyllä se on loppupeleissä ihan se minä joka sen valitsen, sen parhaimman vaihtoehdon.

No kyllä mä saisin yleensä aika lailla tosi paljon itse päättää justiinsa asioita, mitkä just koskee siinä mun opiskeluja ja tälleen.

... että ei niinku mun puolesta päätetä, että kyllä mä saan itekin niitä päättää.

Suunnitelmien selkeytyminen

Kysyttäessä opiskelijoilta työelämässä oppimisesta ja moniammatillisen yhteistyön merkityksestä vastauksissa esiintyi positiiviset suunnitelmien selkeytymisen kokemukset ja tulevaisuudenkuva.

Tulevaisuuden kuvani selkeni huomattavasti. Sain vahvistusta ammatillisiin taitoihini. Selkeämpi suunnitelma työn tekemiseen.

Osallistuminen

Kysyttäessä opiskelijoilta, mitä osallisuus on, vastauksissa kuvattiin osallisuutta osallistumisena.

Saan itse niinku osallistua esimerkiksi työpaikan miettimiseen ja saan osallistua just siihen.

Mun mielestä se niin kun sitä että. No mä oon osallistunut tähän. Parhaalla mahdollisella tavalla mihin mä oon pystynyt.

Olisin voinut olla aktiivisempi.

Itsetuntemus

Opiskelija kertoi, että pilottiin osallistuminen oli hyvää, koska oli oppinut itsestään asioita.

Opin itsestäni asioita.

5.1.2 Yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen

Opiskelijoiden yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen osa-alueen (taso 2) vahvistaviksi tekijöiksi muodostuivat alaluokat 1) mukaan ottaminen ja huomioiminen 2) vaikuttaminen 3) sananvapaus ja yhdenvertaisuus 4) mahdollistaminen (taulukko 3). Opiskelijoiden kokemukset osallisuudesta yhteisöjen, vaikuttamisen ja vaikuttumisen osa-alueella tulivat esille eniten alaluokkien käsitteissä mukaan ottaminen ja huomioiminen sekä vaikuttaminen.

Mukaan ottaminen ja huomioiminen

Opiskelijat toivat esille kokemuksiaan omien mielipiteittensä ja toiveittensa huomioimisen tärkeydestä sekä mukaan ottamisesta asioidensa käsittelyssä. Lisäksi vastaajat kertoivat tilan ja riittävän ajan antamisesta keskusteluissa ammattilaisten kanssa. Kommenteista nousi esille myös sananvapauden ja yhdenvertaisuuden näkökulmat.

Kyllä multa just välillä vaikka kysytään, että onko mulla niinku jotain, vaikka tuohon asiaan liittyen. Tai sitten, että multa muutenkin voidaan kysyä, että onko mulla nyt tähän väliin jotain, niinku sanottavaa ja näin, ja jos tietenkkin mulla tulee joku juttu mieleen, niin kyllä mä sitten siinä vaikka sanoin, että mulla olisi yksi juttu...

Monesti multa just kysytään vaikka yksi palaverin aikanaan, että onko mulla jotain tohon asiaan liittyviä tai toiveita. Tai tälleen joo annetaan tilaa ja onko sulla.

No pitäisi vaan vähän kysyä ja vähän niinku kysyä, että onko hän oikeasti niinku tätä mieltä.

Mä oon nyt kokenut, että tullut just niinku semmoinen tunne, että just munkin mielipiteitä ja mun juttuja myös siellä kuunnellaan... otetaan just ne munkin toiveet huomioon ja katsotaan sitten, mikä olisi sitten niinku jo parhain ratkaisu silleen, että munkin toiveet tulee huomioon.

Vaikuttaminen

Vastauksissa esiintyi osallisuuteen liittyen kommentteja vaikuttamisen mahdollisuudesta, huomiotuna myös sitä mihin ei voi vaikuttaa. Mahdollistamisen osa-alueeseen liitettiin työpaikoilla oppimisen mahdollisuus.

Vähän niinku saisi sellaista ajatusta, että, että silloin mun mielipiteillä on niinku merkitystä, että mä voin vaikuttaa sillä mun tulevaisuuden valintoihin, että ei se kaikki nyt ihan toisista ole kiinni.

Mutta sitten, että en mä niinku esimerkiksi mä en niinku itse silleen voi vaikuttaa esimerkiksi hirveästi niihin pakollisiin juttuihin, mitä nyt tässä niinku pitää opiskella.

...minun annetaan yrittää eri työpaikoissa oppimista.

5.1.3 Yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus

Opiskelijoiden yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus osa-alueen (taso 3) vahvistaviksi tekijöiksi muodostuivat alaluokat 1) hyvän tekeminen 2) merkityksellisyys ja 3) yhteisöllisyys (taulukko 3). Opiskelijoiden kokemukset osallisuudesta yhteisen hyvän ja paikallisen osallisuuden osalta tulivat esille eniten alaluokkien käsitteessä yhteisöllisyys.

Siitä on sitten jollekin toiselle apua myöhemmin. Toivottavasti niin.

Mä sain just joustavuutta ja tukea niinku ihmisiltä myös sieltä ...työpaikka... sieltä työelämän työpaikan ihmisiltä... kanssa ystävällisiä ja ihania niin justiin... tuolloin.

Opintoni etenivät. Tulimme tutuksi minua auttavien ihmisten kanssa. -Sampo projektin jälkeenkin yhteistyö esim. tukihenkilön ja koulun kanssa jatkuu.

Opiskelijoiden vastauksissa tuli esille yhteisön tuen ja avun merkityksellisyys. Lisäksi mainittiin oman toiminnan mahdollinen positiivinen vaikutus toisiin opiskelijoihin.

5.2 Opiskelijoiden osallisuus projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamana

Projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvausten ja käsitysten pohjalta muodostuivat opiskelijoiden osallisuutta kuvaavat alaluokkien käsitteet. Samoin kuin opiskelijoiden tulosten käsittelyssä, alaluokkien käsitteet yhdistettiin niihin soveltuviin, osallisuuden teoriaan pohjaaviin yläluokkiin. Nämä ovat 1) osallisuus omassa elämässä, 2) yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen ja 3) yhteinen hyvä ja paikallinen osuus. Samoin yhdistävä luokka ala- ja yläluokilla on *opiskelijan osallisuutta vahvistavat tekijät*. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. SamPo-projektin opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät projektitoimijoiden (n=16) ja työntekijöiden (n=24) kuvaamana

Yhdistävä luokka	Opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät		
	Taso 1	Taso 2	Taso 3
Yläluokat	osallisuus omassa elämässä	yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen	yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus
Alaluokat	vuorovaikutus	yhteistyö	vertaistuki
	osallistuminen	vaikuttaminen	
	päätäntävalta	jatkopolkujen suunnittelu	
	vastuun ottaminen	yhdenvertaisuus	
	elämäntilanteen tunnistaminen	huomioiminen	

Projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaukset opiskelijan osallisuudesta omassa elämässä (taso 1) tulivat esille eniten alaluokkien käsitteissä vuorovaikutus ja osallistuminen. Lisäksi kuvaukset liittyivät alaluokkien käsitteisiin päätäntävalta, vastuunottaminen ja elämäntilanteen tunnistaminen. Osallisuuden osa-alueella yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttaminen (taso 2) alaluokkien käsitteistä yhteistyö ja vaikuttaminen näyttäytyivät eniten. Muita esille tulleita alaluokkia olivat jatkopolkujen suunnittelu yhdessä, yhdenvertaisuus ja huomioiminen. Osallisuuden osa-alueella yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus (taso 3) alaluokkia on vain yksi, vertaistuki. (Taulukko 4.)

Opiskelija sai tilaisuuden tiedostaa tämän hetken tilanteensa; vahvuutensa ja kehittämisen alueensa.

Opiskelija huomioitiin hyvin. Kiireetön tunnelma.

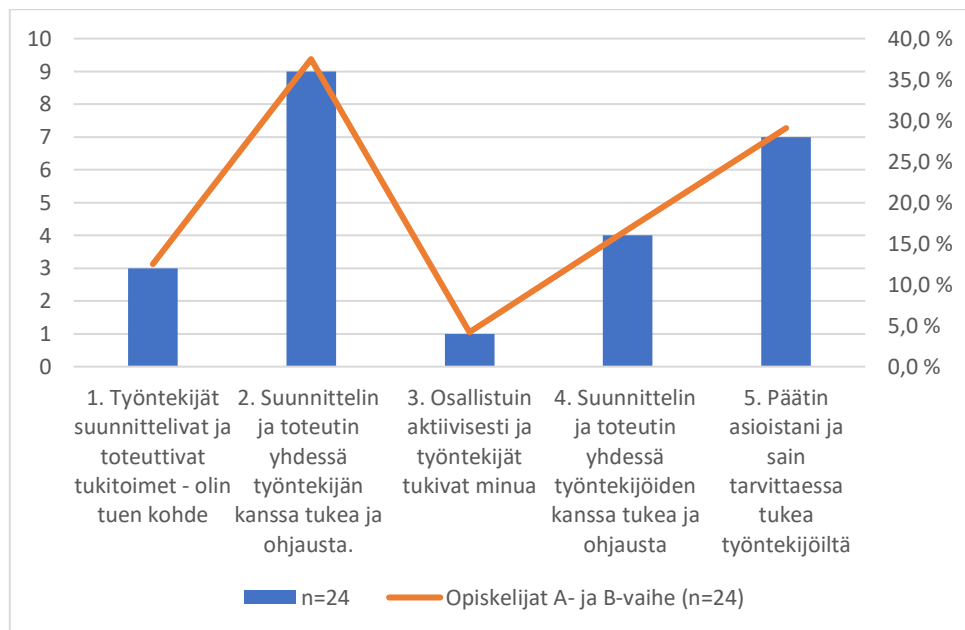
Opiskelija on viimeisenä opintovuotena mukana kaikissa suunnittelupalavereissa yhdenvertaisena jäsenenä ja vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa.

Opiskelija saa itse vaikuttaa siihen, millaisia palavereja järjestetään, ketä sinne kutsutaan, mitä siellä puhutaan ja mitä siellä sovitaan.

5.3 Opiskelijoiden osallisuus kaikkien kohderyhmien arvioimana

Määrällisen tutkimuksen tulos kertoo opiskelijoiden osallisuuden asteet opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden arvioimat opiskelijoiden osallisuuden tasot kerrotaan sekä kuvataan tässä kappaleessa erillisissä pylväsdiagrammeissa (kuviot 6–8). Osallisuuden tasot on luokiteltu kuvioissa heikoimmasta vahvimpaan (1–5). Taso yksi tarkoittaa, että työntekijät suunnittelivat ja toteuttivat tukitoimet – opiskelija oli tuen kohde. Taso kaksi tarkoittaa, että opiskelija osallistui jonkin verran tuen ja ohjauksen suunnitteluun. Kolmas taso tarkoittaa opiskelijan osallistuneen aktiivisesti opintojensa suunnitteluun työntekijöiden tukiessa. Neljännellä tasolla opiskelija suunnitteli ja toteutti yhdessä työntekijöiden kanssa opintojen tukea ja ohjausta. Vahvin taso on viisi, jolloin opiskelija päätti asioistaan ja sai tarvittaessa tukea työntekijöiltä. Vastaajia oli kohderyhmittäin seuraavasti opiskelijat (n=24), projektitoimijat (n=16) ja työntekijät (n=24) (taulukko 1).

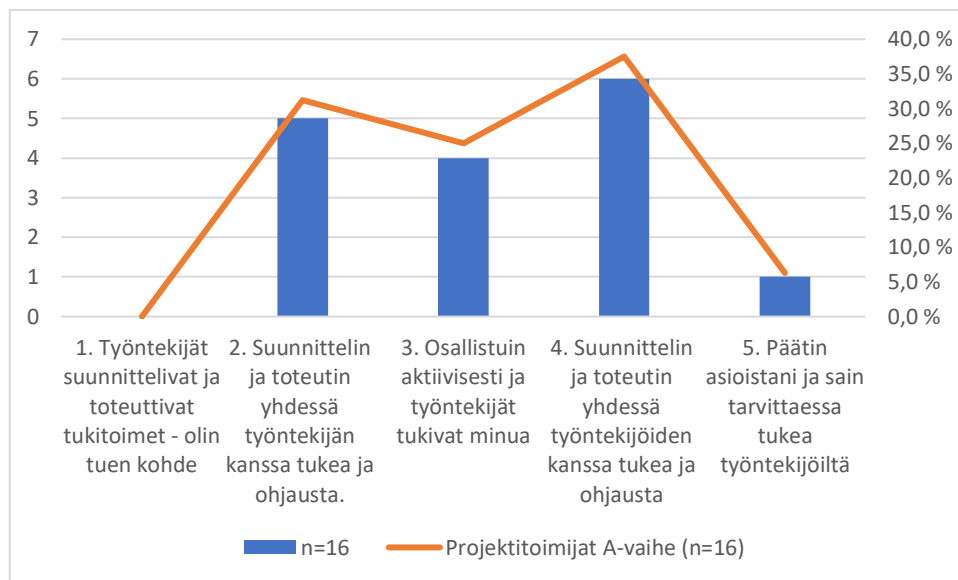
Opiskelijat arvioivat eniten oman osallisuutensa asettuvan tasolle kaksi, jolle vastauksia tuli yhdeksän eli lähes 38 prosenttia. Tämä tarkoitti, että opiskelijat kokivat osallistuvansa jonkin verran tuen ja ohjauksen suunnitteluun opinnoissaan. Seitsemän vastaajaa arvioi osallisuuttaan tason viisi mukaisesti, jolloin asioista päätettiin itse ja saatiin tarvittaessa tukea. Tämän vastaajaryhmän osuus oli kaikista vastauksista noin 29 prosenttia. Neljä opiskelijaa arvioi osallisuutensa olevan työntekijöiden kanssa tuen suunnittelua ja toteutusta yhdessä. Tämä oli osallisuuden taso neljä, jonka vastausmäärä oli noin 17 prosenttia kaikista vastauksista. Osallisuuden heikoimmalle tasolle yksi, tuli kolme vastausta, joka on noin 13 prosenttia vastauksista. Tällä tasolla opiskelija oli tuen kohteena työntekijöiden suunnitellessa ja toteuttaessa tukitoimet. Yksi opiskelija arvioi osallisuutensa kolmannelle tasolle, jolloin opiskelija osallistui aktiivisesti ja työntekijät tukivat. Hänen osuutensa oli noin neljä prosenttia kaikista opiskelijoiden vastauksista. (Kuvio 6.)



Kuvio 6. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) opiskelijoiden (n=24) arvioimana.

Projektitoimijat arvioivat eniten opiskelijoiden osallisuuden asettuvan tasolle neljä, jolle vastauksia tuli kuusi, eli lähes 38 prosenttia. Tällä tasolla opiskelija ja työntekijät suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä tuen. Viisi vastaajaa arvioi opiskelijan osallisuuden olevan tasolla kaksi, mikä tarkoitti,

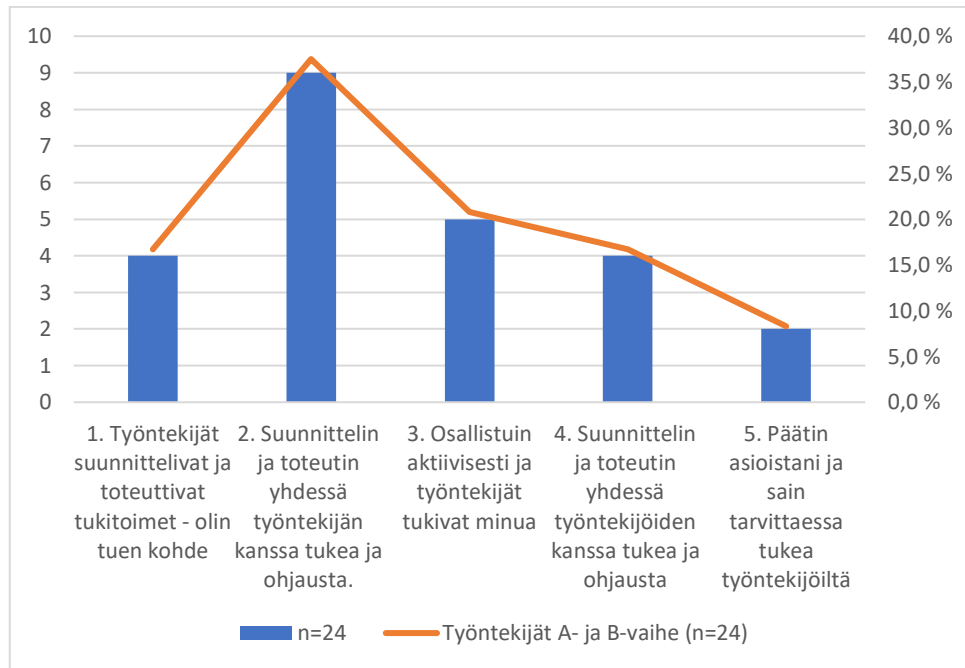
että opiskelija osallistui jonkin verran tuen ja ohjauksen suunnitteluun työntekijöiden tuella. Tämä oli noin 31 prosenttia vastauksista. Neljä vastaajaa eli 25 prosenttia arvioi opiskelijan osallisuuden olevan tasolla kolme, jossa opiskelija osallistui aktiivisesti ja työntekijät tukivat. Projektitoimijoista yksi arvioi opiskelijan osallisuuden olevan tasolla viisi, jossa opiskelija päätti asioistaan ja sai tarvittaessa tukea. Tämä oli noin kuusi prosenttia kaikista projektitoimijoiden vastauksista. Projektitoimijoiden vastauksia ei ollut lainkaan tasolla yksi, joka on opiskelijan osallisuuden heikoin taso. (Kuvio 7.)



Kuvio 7. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) projektitoimijoiden (n=16) arvioimana.

Työntekijät arvioivat opiskelijoiden osallisuuden asettuvan vahvimmin tasolle kaksi, jolle vastauksia tuli yhdeksän, eli lähes 38 prosenttia. Tällä tasolla opiskelija osallistui jonkin verran opiskelun suunnitteluun ja toteutukseen työntekijöiden tukiessa. Viisi vastaajaa arvioi opiskelijan osallisuuden olevan tasolla kolme, jossa opiskelija osallistui aktiivisesti ja työntekijät tukivat. Tämä oli lähes 21 prosenttia kaikista vastauksista. Neljä työntekijää arvioi opiskelijan osallisuuden olevan tasolla yksi, jolloin opiskelija oli tuen kohteena ja tämä oli noin 17 prosenttia vastauksista. Saman verran, eli neljä työntekijää arvioivat opiskelijan osallisuuden olevan tasolla neljä, jolloin opiskelija ja työntekijä suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä tuen. Kaksi vastaajaa arvioi opiskelijan osallisuuden

vahvimmalle tasolle viisi, jossa opiskelija päätti asioista ja sai tarvittaessa tukea. Tämä oli noin 8 prosenttia kaikista työntekijöiden vastauksista. (Kuvio 8.)



Kuvio 8. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) työntekijöiden (n=24) arvioimana.

5.4 Synteesi tuloksista

Tässä luvussa vastataan aluksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli miten opiskelijoiden osallisuus näyttäytyi SamPo-projektin aikana opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamina. Tämän jälkeen vastataan toiseen tutkimuskysymykseen eli miten opiskelijoiden osallisuus toteutui opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa kaikkien tutkimuksen kohderyhmien arvioimana. Edellä esitetyt laadullisen tutkimuksen tulokset tiivistettiin ja muodostettiin niistä synteesejä, joissa kuvataan osallisuuden näyttäytyminen kohderyhmittäin ja nämä kuvataan tämän luvun kappaleissa 5.4.1. ja 5.4.2. Tiivistyksissä hyödynnettiin osallisuuden tasokuvasta tasoilla (kuvio 1). Määrällisen tutkimuksen tulokset tiivistettiin ja yhdistettiin kaikkien kohderyhmien osalta ja ne esitetään tässä luvussa kappaleessa 5.4.3.

5.4.1 Osallisuuden näyttäytyminen opiskelijoiden kuvaamana

Opiskelijoiden osallisuus SamPo-projektin toiminta-aikana, opintojen nivelvaiheissa näyttäytyi eniten oman elämän osallisuudessa (taso 1). Opiskelijat kuvasivat eniten osallisuuteen liittyviä kokemuksia vuorovaikutuksen osalta. Vastauksissa korostui, että opiskelijat tulivat kuulluksi ja ymmärretyksi moniammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Kanssakäymisissä ilmenevä ystävällisyys ja ymmärtäväisyys näyttivät lisänneen opiskelijan osallisuuden kokemusta. Opiskelijan päätäntävalta esiintyi toiseksi eniten osallisuutta vahvistavana tekijänä, opiskeluun liittyvien keskusteluiden ja vaihtoehtojen mietinnän yhteydessä. Muita opiskelijoiden osallisuutta vahvistavia tekijöitä olivat suunnitelmien selkeytyminen, osallistuminen ja itsetuntemus. Suunnitelmien selkeytyminen näytti vahvistaneen opiskelijan tulevaisuuden kuvaa. Osallistuminen koettiin puolestaan osallisuutena. Itsetuntemus kuvattiin yhtenä osallisuuteen vaikuttavana tekijänä.

Opiskelijat kuvasivat osallisuuden kokemuksiaan yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttaminen osa-alueella (taso 2), jossa eniten näyttäytyi opiskelijan mukaan ottaminen ja huomioiminen. Opiskelijat kokivat tärkeänä, että vuorovaikutustilanteissa heiltä kysyttiin ja heitä rohkaistiin kertomaan omat mielipiteet ja toiveet. Lisäksi heille annettiin keskusteluissa riittävästi aikaa ja tilaa parhaiden ratkaisujen löytymiseen. Sananvapauden ja yhdenvertaisuuden näkökulmat nousivat esille opiskelijoiden vastauksissa siten, että he kuvasivat saaneensa sanoa vapaasti omat mielipiteet ja ajatukset. Opiskelijat kokivat, että omien merkityksellisten mielipiteiden esille tuomisella on vaikutusta tulevaisuuteen suuntautuviin valintoihin. Osallisuudeksi luokiteltiin myös mahdollistaminen, joka tarkoitti esimerkiksi työelämässä oppimista.

Yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus osa-alueelle (taso 3) sijoittuvat opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät, joita ovat hyvän tekeminen, merkityksellisyys ja yhteisöllisyys. Opiskelijoiden osallisuus näyttäytyi näiden tekijöiden osalta yhteisöllisyytenä ja sen merkityksellisyytenä sekä jatkumisena opiskeluiden jälkeenkin. Heräsi myös toiveita, että pilottiin osallistumisesta olisi hyötyä jollekin toiselle tulevaisuudessa.

5.4.2 Opiskelijoiden osallisuuden näyttäytyminen projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvaamana

Projektitoimijoiden ja työntekijöiden näkökulmasta opiskelijan osallisuus näyttäytyi eniten oman elämän osa-alueella (taso 1), josta vuorovaikutukseen liitettiin eniten opiskelijan osallisuutta. Osallisuus näkyi vuorovaikutuksessa ryhmä- ja yksilökeskusteluina, opiskelijan toiveiden ja tavoitteiden kuuntelemisena sekä kuulumisten kysymisenä. Osallistumiseen kuvattiin kuuluvaksi opiskelijan paikalle saapumista ja omien opintojen sekä tuen suunnittelua aktiivisena osapuolena. Päätäntävaltaan ja vastuunottamiseen yhdistettiin opiskelijan valinnanmahdollisuudet esimerkiksi työelämässä oppimisen paikan suhteen ja vastuunkantaminen omista asioista. Opiskelijan oman elämän osallisuuteen liitettiin myös oman elämäntilanteen tunnistaminen, jolla tarkoitettiin tilaisuutta tiedostaa tämänhetkinen tilanne, omat vahvuudet sekä kehittämisen alueet. (Taulukko 4.)

Yhteisöt, vaikuttaminen ja vaikuttuminen osa-alueella (taso 2) projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvausten mukaan opiskelijan osallisuus näyttäytyi eniten yhteistyössä. Opiskelijan osallisuuteen liitettiin yhteistyö oppilaitosten, kelan, hoitotahojen ja työelämässä oppimisen paikkojen kanssa. Opiskelijoiden osallisuutta vahvistavana tekijänä vaikuttaminen tarkoitti, että osallisuus näkyi opiskelijan omaan tulevaisuuteen vaikuttamisena. Opiskelija sai myös vaikuttaa ohjauksen ja tuen määrittämiseen. Lisäksi hänelle annettiin vaihtoehtoja valintojen tekemiseen sekä mahdollisuus tavoitteiden asettamiseen. Opiskelijan osallisuutta vahvistavia tekijöitä oli myös jatkopolkujen suunnittelu, joka näyttäytyi opiskelijan kanssa jatko-opintomahdollisuuksien kartoittamisena ja tutustumisena oppilaitoksiin. Yhdenvertaisuuteen ja huomioimiseen liitettiin osallisuuden kuvauksia opiskelijan hyvästä huomioinnista, kiireettömästä tunnelmasta sekä yhdenvertaisena jäsenenä olemisesta (taulukko 4).

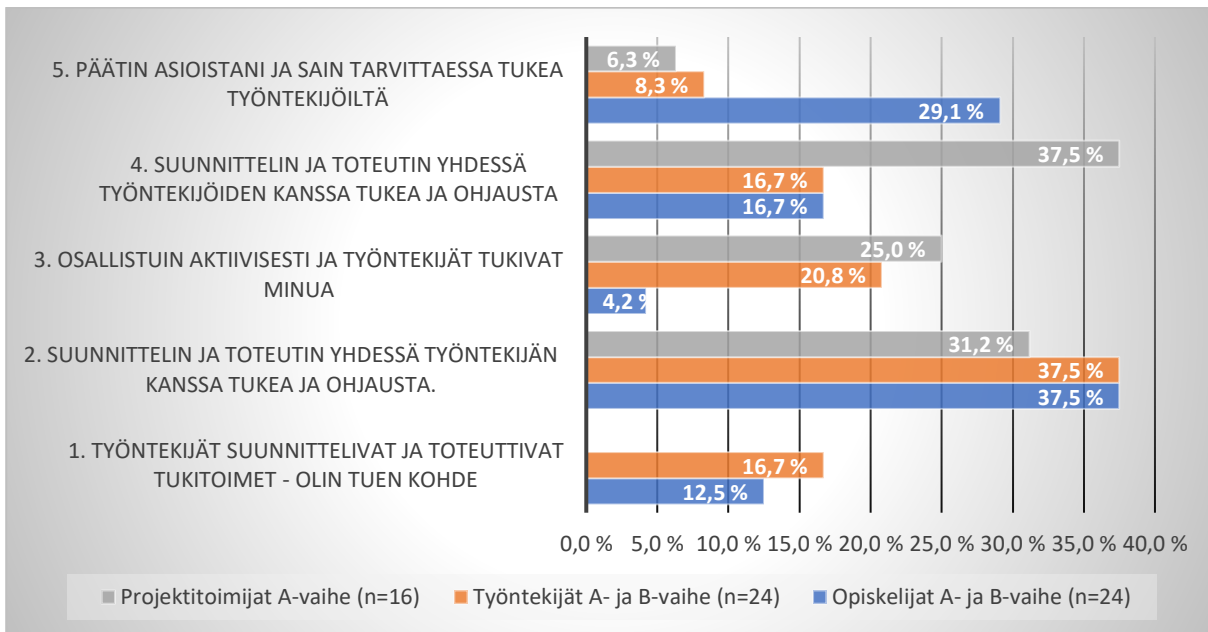
Yhteinen hyvä ja paikallinen osallisuus osa-alueella (taso 3) projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvausten osalta opiskelijoiden osallisuutta vahvistavaksi tekijäksi muodostui vertaistuki. Vertaistuen kerrottiin edesauttavan asioiden käsittelyä. Projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvauksissa opiskelijoiden osallisuus tasolla kolme ei juuri näyttäytynyt (taulukko 4).

5.4.3 Opiskelijoiden osallisuuden toteutuminen opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa

Opiskelijoiden osallisuuden toteutumisen arvioinnissa käytettiin viisiportaista järjestysasteikkoa, joka osoitti tässä tutkimuksessa, millä tasolla opiskelijoiden osallistuminen opintoihin liittyvään tukeen ja ohjaukseen sekä toteutukseen on. Vaihtoehdot osallisuuden kokemukselle olivat 1) työntekijät suunnittelivat ja toteuttivat tukitoimet – olin tuen kohde, 2) osallistuin jonkin verran tuen ja ohjauksen suunnitteluun, 3) osallistuin aktiivisesti ja työntekijät tukivat minua, 4) suunnittelin ja toteutin yhdessä työntekijöiden kanssa tukea ja ohjausta ja 5) päätin asioistani ja sain tarvittaessa tukea työntekijöiltä. Tässä kappaleessa tuodaan esille opiskelijan osallisuuden toteutuminen opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden arvioimana. Lisäksi tehdään yhteenveto sekä verrataan eri kohderyhmien kesken tuloksia. Synteesissä edetään opiskelijan osallisuuden kokemuksen vahvimasta kuvauksen tasosta (5), heikoimpaan tasoon (1). (Kuvio 9.)

Opiskelijoista (29,1 %) koki päättävänsä omista opiskeluun liittyvistä asioista ja saivat tarvitsemansa tuen työntekijöiltä. Sitä vastoin projektitoimijat (6,3 %) ja työntekijät (8,3 %) arvioivat opiskelijoiden itsenäisen päättämisen huomattavasti heikommaksi. Projektitoimijat (37,5 %) arvioivat opiskelijan osallisuuden kohdistuvan eniten tasolle, jossa opiskelija ja työntekijä suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä opiskelijan tarvitseman tuen ja ohjauksen. Puolestaan opiskelijat (16,7 %) ja työntekijät (16,7 %) arvioivat opiskelijan osallisuuden tällä tasolla selkeästi heikommaksi kuin projektitoimijat. Opiskelijat (4,2 %) kokivat aktiivisen osallistumisen työntekijöiden tukemana kuvastavan heidän osallisuuttaan kaikista tasoista vähiten, kun taas työntekijät (20,8 %) ja projektitoimijat (25 %) arvioivat opiskelijan osallisuuden asettuvan tälle tasolle melko usein. (Kuvio 9.)

Opiskelijat (37,5 %) ja työntekijät (37,5 %) arvioivat opiskelijan osallisuuden kohdistuvan eniten tasolle, jossa opiskelija osallistuu jonkin verran ohjauksen ja tuen suunnitteluun. Samansuuntaista arviota opiskelijan osallisuudesta antoivat myös projektitoimijat (31,2 %). Heikoin taso, jossa opiskelija on passiivinen toimija, työntekijöiden suunnittelun ja tuen kohde, arvioitiin toteutuvan työntekijöiden (16,7 %) vastauksissa jonkin verran. Opiskelijoiden (12,5 %) arvioissa heikoin taso näytetty hieman edellistä vähemmän ja projektityöntekijöiden (0 %) osalta ei vastauksia ollut lainkaan. (Kuvio 9.)



Kuvio 9. SamPo-projektin opiskelijan osallisuus opintojen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa (%) opiskelijoiden (n=24), projektitoimijoiden (n=16) ja työntekijöiden (n=24) arvioimana.

5.5 Johtopäätökset

Tässä kappaleessa esitetään tuloksista johdetut johtopäätökset ja niitä tarkastellaan suhteessa teoriataustaan. Johtopäätökset muodostuivat monimenetelmäisessä tutkimuksessa vahvimmin esille tulleista opiskelijan osallisuutta kuvaavista ilmiöistä. Seuraavaksi kuvataan nämä vuorovaikutukseen, päätäntävaltaan, osallistumiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön kohdistuvat johtopäätökset.

5.5.1 Vuorovaikutus vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta

Eriyistä tukea tarvitsevan opiskelijan osallisuutta ammatillisen koulutuksen opintopolulla näytti eniten vahvistavan onnistunut vuorovaikutus hänen kanssaan toimineiden ammattilaisten kanssa. Tämä tuli esille kaikkien kohderyhmien vastauksissa. Opiskelijan kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta oli vuorovaikutuksen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Käytännössä opiskelijat kuvasivat tätä onnistuneina keskustelutilanteina, mikä tarkoitti esimerkiksi vapaasti puhumista ja

uskallusta kertoa omat mielipiteet. Isola ja muut (2017, 34) toteavatkin, että avoimuus ja luottamuksellisuus luovat kantavan pohjan vuorovaikutukselle. Vuorovaikutustilanteissa opiskelijat kokivat tuen ja kannustuksen saamisen sekä kiireettömän ajan antamisen opiskelijan asioille edesauttavan myönteistä kommunikointia. Samaten Rautava ja Laitinen (2019, 64–65) tuovat esille näkemysensä opiskelijan osallisuuden toteutumisesta, joka heidän mukaansa tarkoittaa aitoa kohtaamista, mielipiteiden arvostamista ja luottamuksellista ilmapiiriä arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Edelleen Widmarkin ja muiden (2013) mukaan vuorovaikutus toimii hyvin, kohtelun ollessa kunnioittavaa, osallistuvaa ja informatiivista.

Projektitoimijat ja työntekijät toivat esille, että ajan ja tilan antaminen opiskelijoille vuorovaikutustilanteissa oli tärkeää. Riittävä aika ja kiireetön tunnelma antoivat opiskelijalle mahdollisuuden kertoa omista tavoitteistaan, toiveistaan ja haasteistaan. Samalla opiskelija sai tilaisuuden tunnistaa sen hetkisen tilanteensa sekä vahvuutensa ja kehittämisen kohteensa. Lisäksi kuulumisten kysyminen ja palautteen antaminen oikealla hetkellä lisäsivät positiivista vuorovaikutusta. Myös Widmark ja muut (2013) toteavat, että yhteinen kieli ja vuorovaikutustaidot ovat edellytys yhteisymmärrykselle ja sille, että tavoitteita voidaan asettaa. Edelleen ammattilaisten osaaminen sekä tiedot ja taidot luovat opiskelijalle turvallisuuden kokemusta. Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa myös ammattilaisen avoimuus, empaattisuus ja sitoutuneisuus. (mts.) Jauhola ja Kortelainen (2018, 5) toteavat tutkimuksessaan, että suurimmaksi osaksi ammatillisten oppilaitosten ilmapiiri oli osallisuutta vahvistavaa. Osallisuuteen vaikutti opettajien antama kannustus tai sen puuttuminen sekä opetusmenetelmät ja opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa niihin (mts. 5).

Eryistä tukea tarvitsevan opiskelijan ammatillisen koulutuksen opintopolun nivelvaiheissa vuorovaikutusta tapahtui paljon yhteistyössä eri ammattilaisten kanssa. Moniammatilliset tapaamiset tarjosivat opiskelijalle kokemuksia vuorovaikutuksesta ammattilaisten kanssa. Näissä tapaamisissa opiskelijaa ohjattiin ja tuettiin sekä toteutusta suunniteltiin yhteistyössä opiskelijan verkoston kanssa. Ammatillaiset loivat perustan onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksille omalla toiminnallaan. Vastauksissa opiskelijat toivat esille, että heitä huomioitiin, kuunneltiin sekä ymmärrettiin yksilö- ja ryhmäkeskusteluissa. Eryistä tukea tarvitsevan opiskelijan kanssa työskennellessä onkin huomioitava esimerkiksi oppimisvaikeuksien vaikutus myös vuorovaikutukseen. Samoin Gomanin

ja muiden (2021, 23, 76) mukaan on merkityksellistä, että opiskelijoita tuetaan kertomaan mahdollisista haasteistaan HOKS-keskusteluissa, jotta tuen tarpeet tunnistetaan. Oppilaitoksen vastuulla on opiskelijan kuuleminen ja opintojen suunnittelu sekä erityisen tuen toteuttaminen (L 531/2017, 48 §). Toisaalta Korkeamäki ja Nukari (2014, 11) tuovat esille, että maahanmuuttajien erityisen tuen tarvetta ei välttämättä tunnisteta, koska oppimisen haasteita voi aiheuttaa myös kielitaitoon liittyvät ongelmat. Tämä puolestaan voi vaikeuttaa vuorovaikutusta.

Tutkimuksen perusteella vuorovaikutus opiskelijan osallisuutta vahvistavana tekijänä näyttäytyi kaikkien kohderyhmien kuvauksissa eniten. Tästä voitiin päätellä, että vuorovaikutus oli onnistunutta ja opiskelijan kokemukset huomioimisesta ja kuulemisesta olivat onnistuneita. Onnistunut vuorovaikutus ammatillisten opintojen nivelvaiheissa oli merkityksellistä. Erityisesti ensimmäisessä nivelvaiheessa opintojen alkaessa opiskelijan osallisuuden näyttäytymisen yhtenä tekijänä oli henkilökohtainen opintojen suunnittelu (HOKS). HOKS-keskustelut olivat tärkeä osa opiskelijan opintojen suunnittelua ammattilaisten kanssa. Samoin Jauhola ja Kortelainen (2018, 58) tuovat esille, että yhtenä keinona opiskelijan osallisuuden lisäämiseksi ovat yksilölliset opintopolut. Lisäksi muut, kuten työelämässä oppimiseen ja valmistumisen vaiheeseen liittyneet moniammatilliset keskustelut tukivat opiskelijan osallisuutta. Myös Goman ja muut (2021, 5, 22) suosittelivat nivelvaiheessa tapahtuvan ja moniammatillisen yhteistyön kehittämistä erityistä tukea saavan opiskelijan tukemiseksi. SamPo-projektin tavoite moniammatillisen yhteistyön kehittämisestä tukee erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ammatillisen koulutuksen opintopolulla. Vuorovaikutuksen tärkeys tunnistettiin tämän opinnäytetyön tutkimuksessa osallisuuden näyttäytymisestä.

5.5.2 Päätäntävalta osana osallisuutta

Erytystä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta päätäntävalta esiintyi vahvana tekijänä osallisuuden kokemuksissa sekä laadullisen, että määrällisen tutkimuksen osuuksissa. Opiskelijan kokemuksena päätäntävalta tarkoitti sitä, että hänen oli mahdollista itsenäisesti vaikuttaa ja päättää omista opiskeluistaan ja työelämässä oppimisen liittyvistä asioista moniammatillisen tiimin jäsenenä. Myös Isolan ja muiden (2017, 25) mukaan oman elämän osallisuutta kokeakseen tarvitaan mahdollisuus päättää ja vaikuttaa elämäänsä liittyvistä asioista. Projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvauksissa päätäntävalta näyttäytyi huomattavasti vähemmän, kuin opiskelijoiden.

Opiskelijoiden vastauksissa oli hajontaa heidän arvioidessaan omaa osallisuuden astettaan tuen ja ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vahvimmin osallisuuden kokemus näyttäytyi tasolla kaksi, joka tarkoitti opiskelijan osallistuneen jonkin verran tuen ja ohjauksen suunnitteluun sekä toteutukseen työntekijöiden tuella. Tämän tason valinneet opiskelijat tarvitsivat vielä melko paljon tukea ja ohjausta. Toisaalta toiseksi eniten vastauksia tuli vahvimmalle osallisuuden kokemuksen tasolle, jossa opiskelija oli kokenut voivansa päättää asioitaan itsenäisesti ja sai tukea vain tarvittaessa. Sen sijaan projektitoimijat ja työntekijät arvioivat opiskelijan osallisuuden vahvimman tason huomattavasti heikommaksi kuin opiskelijat. (Kuvio 9.)

Rouvinen-Wileniuksen (2014, 51) mukaan osallisuuden kokemuksessa keskeistä on se, että yksilölle mahdollistuu osallistuminen päätöksentekoprosessiin. Tämän opinnäytetyön tutkimuksessa opiskelijat ilmaisivatkin päätöksenteon useampaan otteeseen teemahaastatteluissa. He kokivat opiskelun suunnittelussa merkityksellisenä sen, että saavat itse vaikuttaa omiin asioihinsa ja päättää kuinka niissä edetään. Samassa yhteydessä tuli ilmi kuitenkin myös se, että aina opiskelijan ei ole helppoa tuoda mielipiteitään esille. Osallisuuden kokemisen saavuttamiseksi olisi silloin hyvä saada ammattilaisilta tukea. Opiskelijan sanoin ”Siihenkin voi vähän tarvita tukea, että ei nyt ihan vaan sano joka asiaan. Joo.”

Yhtäältä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan päätäntävalta näyttäytyi opiskelijoiden vastauksissa ja arvioissa vahvasti osallisuutena moniammatillisen yhteistyön jäsenenä. Toisaalta lähes puolet opiskelijoista arvioi osallisuuden toteutumisen tuen ja ohjauksen suunnittelussa sekä toteutuksessa vaativan vielä tukea työntekijöiltä, hänen itsensä osallistuessaan jonkin verran. Nämä tulokset osoittivat, että opiskelijan itsensä sanoittamana päätäntävalta esiintyi vahvana. Kun taas suljetun kysymyksen vastauksissa vaihtoehtojen välillä oli hajontaa.

Ylipäänsä tulokset tukivat sitä, että opiskelijat kokivat päätäntävaltansa olevan hyvällä tasolla, mikä opiskelijan autonomiaa ajatellen oli tärkeää. Myös Isola ja muut (2017, 25) toteavat, että koekseen osallisuutta tulisi oman elämän olla ennakoitavaa, hallittavaa ja ymmärrettävää. Nämä ovat tekijöitä, jotka mahdollistavat autonomian toteutumisen (mts. 25). Osallisuuden ei voida

katsoa toteutuvan, jos ihminen ei itse päättä asioistaan. Päättäntävalta on osa autonomiaa, joka on jokaisen ihmisen perusoikeus. (Itsemääräämisoikeuden tukeminen 2023.)

Kuitenkin projektitoimijat ja työntekijät toivat opiskelijan päättäntävaltaa heikommin esille vastauksissaan ja arvioissaan. Näitä eroavuuksia selittänee osaltaan projektitoimijoiden ja työntekijöiden mahdolliset eriävät näkemykset verrattuna opiskelijan näkemykseen päättäntävallasta osana osallisuutta.

5.5.3 Osallistuminen perustana osallisuuden kokemukselle

Projektitoimijoiden ja työntekijöiden vastauksissa korostui osallistuminen merkittävänä tekijänä opiskelijan osallisuuden näyttäytymiselle. Kun taas opiskelijoiden vastauksissa osallistuminen esiintyi vähemmän. Ammatillaiset korostivat opiskelijan osallistumisen tärkeyttä opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallistumista pidettiin perustana osallisuuden kokemiselle. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opiskelijan osallisuus näyttäytyi vahvasti osallistumisena kaikessa opiskelijaa koskevassa asioiden hoitamisessa, joita olivat HOKSin tekeminen, tuentarpeen kartoittaminen, työelämäjakson suunnittelu ja urasuunnitelman päivittäminen.

Hakamäki-Stylman ja muut (2021 3, 5–6) painottavatkin, että opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa opintoihin, opetukseen ja kehitystoimintaan muodostavat keinon aktiiviseen osallistumiseen. Samaten Järvikoski ja Härkäpää (2011, 147) tuovat esille, että ihmisten osallistuessa elämänsä perustaan kuuluviin rakenteisiin ja ihmissuhteisiin, mahdollistuu myös osallisuus. Toisaalta Leemannin ja muiden (2015, 5) mukaan yksilöiden osallisuuden kokemukset voivat näyttäytyä subjektiivisesti hyvin erilaisina kuin ulkopuolelta havainnoituna. Härkäpää & Järvikoski (2018, 199) puolestaan kuvaavat osallistumista todellisempänä toimintana kuin osallisuutta.

Opiskelijan osallistuminen oli projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvausten perusteella lähtökohtana yhteistyölle ja opiskelijan osallisuudelle. Erytystä tukea tarvitsevan opiskelijan syrjäytymistä voitaneen ennaltaehkäistä osallistumisen avulla. Leemann ja muut (2015, 1,3) tuovatkin esille, että sosiaalisen osallisuuden toteutuminen edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä

ehkäisee syrjäytymistä. Samaten Härkäpää ja Järvikoski (2018, 199) toteavat, että osallistumisen kokemus elämässä mahdollistuu, kun sosiaalinen osallisuus toteutuu.

5.5.4 Moniammatillinen yhteistyö rakentamassa opiskelijoiden osallisuutta

Työntekijöiden vastauksissa korostui moniammatillisen yhteistyön merkitys liittyen opiskelijan osallisuuteen. Yhteistyö näyttäytyi eniten opiskelijoiden työelämässä oppimisessa ja yhteistyössä opiskelijan verkostoon kuuluvien tahojen kanssa. Tämän tutkimuksen kannalta kommentit yhteistyöstä jäivät muiden kohderyhmien osalta vähäisiksi, johtuen aineiston rajaamisesta osallisuuteen. Kuitenkin vuorovaikutuksen, päätäntävällän ja osallistumisen alueilla voitiin nähdä moniammatillisen yhteistyön merkitystä ja toimivuutta opiskelijan osallisuutta lisäävänä tekijänä. Moniammatillinen yhteistyö ja tarvittavien opiskelijan kuntoutuspalvelujen saatavuus sekä yhteensovittaminen erityistä tukea tarvitsevan tarpeiden mukaisesti tukevat opiskelijan opinnoissa edistymistä. Samoin Eloranta (2019, 64) tuo esille, että opiskelijan saadessa monipuolista tukea, oppimisvaikeudet eivät estä opinnoissa etenemistä ja valmistumista.

Opiskelijan saama erityinen tuki tarjoaa yhdenvertaiset kouluttautumisen ja elämisen mahdollisuudet. Oppimista tuetaan moniammatillisen yhteistyön ja kokonaiskuntoutuksellisten menetelmien keinoin. (Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa n.d.) Niin ikään Kuntun (2021) mukaan monialaisen yhteistyön merkitys korostuu opiskelijan opiskelukyvyn edistämisessä, ja opiskelijaa voidaan tukea löytämään hänelle sopivat tavat oppia sekä auttaa häntä saamaan itseluottamusta opiskelutaidoissaan.

6 Pohdinta

Tässä kuntoutuksen ohjauksen (AMK) opinnäytetyössä tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osallisuutta SamPo-projektissa opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden näkökulmista. Osallisuuden ilmiötä tutkittiin kohderyhmien kuvausten ja arvioiden pohjalta. Monimenetelmäisen tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille opiskelijan äänen kuuluminen sekä kuinka ja millaisena osallisuus näyttäytyi opiskelijoiden, projektitoimijoiden ja työntekijöiden kuvauksissa liittyen moniammatilliseen yhteistyöhön ja pilottivaiheisiin. Opinnäytetyössä

selvitettiin myös, kuinka opiskelijoiden osallisuus on toteutunut moniammatillisen yhteistyön päähenkilönä.

6.1 Kuntoutuksen ohjaus osana erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintopolkua

Moniammatilliset työryhmät ovat usein osana kuntoutuksen ohjausta ja tarjoavat opiskelijalle tarvittavaa suunnitelmallista tukea ja ohjausta. Kuntoutuksen ohjaajien työympäristönä ammatillisen koulutuksen kenttä voi tarjota mahdollisuuden erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kuntoutustarpeiden selvittämiseen, opiskelijan tukemiseen ja tarvittaviin palveluihin ohjaamiseen. Kuntoutuksen ohjaajan toimenkuva voikin olla erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan moniammatillisen verkoston ja sen toiminnan koordinointi sekä yhdyshenkilönä toimiminen opiskelijoiden ja ammattilaisten kesken.

Kuntoutuksen ohjauksen opintoihin liittyvä työharjoittelu Sampo-projektissa mahdollisti meille tutustumisen erityistä tukea tarvitseviin opiskelijoihin, osatoteuttaja ammattioppilaitoksiin sekä monipuolisesti projektitoimintaan liittyviin tehtäviin. Lisäksi tämän opinnäytetyön tekeminen mahdollisti syvemmän perehtymisen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osallisuuteen moniammatillisen yhteistyön päähenkilönä. Myös ammatillista kasvua tapahtui sekä harjoittelujen, että opinnäytetyön tekemisen kautta.

6.2 Osallisuuden ääniä – kuinka tutkimus toteutui

Kuten johdannossa todettiin, ”Osallisuuden keskiössä on yksilö, hänen kokemuksensa sekä tunteensa, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa ja toiminnassa yhteisön kanssa.” Osallisuus ja sen vahvistaminen näkyy yhteiskunnassamme laajasti, kuten lainsäädännössä, hallitusohjelmassa ja kehitystyössä kaikkien ikäryhmien keskuudessa. Sosiaalisen osallisuus on arvotavoite ja keino köyhyyden ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi (Leemann ym. 2015, 1). Nuorten osallisuuden vahvistaminen on ajankohtaista ja se näkyy useiden hankkeiden tavoitteissa.

Pensonen ja Ågren (2018, 39, 45) toteavat, että yleisistä ammatillisista oppilaitoksista erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat keskeyttivät opintonsa useammin kuin muut opiskelijat. SamPo-projektissa kehitetään moniammatillista ohjausta edistämään erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan osallisuutta ja saumatonta opintopolkua. SamPo-projektissa toteutettavan toimintatutkimuksen pää tavoite on opiskelijan osallisuuden edistäminen moniammatillista ohjausta kehittämällä ja se kohdentuu opintojen nivelvaiheisiin.

Tämän opinnäytetyön tutkimus oli ajankohtainen ja siitä saatiin tulokseksi opiskelijoiden osallisuutta vahvistavia tekijöitä. Pääkohdat laadullisen tutkimuksen tuloksissa kertoivat, että opiskelijoiden oman elämän osallisuus näyttäytyi eniten vuorovaikutuksessa. Samoin kuin opiskelijat, myös projektitoimijat ja työntekijät kuvasivat eniten opiskelijan osallisuuden näyttäytymistä näissä tilanteissa. Vuorovaikutuksen kokemukset olivat positiivisia ja niissä opiskelijat kokivat tulleeensa kuulluksi ja ymmärretyksi.

Laadullinen ja määrällinen tutkimus osoittivat, että päätäntävällällä oli merkittävä vaikutus opiskelijoiden osallisuuden näyttäytymisessä ammatillisten opintojen opintopolulla. Päätäntävalttaan liittyvät kokemukset ilmenivät opintoihin liittyvän itsenäisen päättämisen ja valintojen kautta. Jauhola ja Kortelainen (2018, 58, 61) suosittelevatkin tutkimuksessaan, että opiskelijan itseohjautuvuutta pitäisi tukea vahvemman tuen keinoin. Tämän opinnäytetyön tutkimuksessa tuli esille, että SamPo-projektin pilottiopiskelijat kokivat päätäntävaltansa olevan pääosin hyvällä tasolla.

Lähtökohtana opiskelijan osallisuudelle moniammatillisessa yhteistyössä oli opiskelijan osallistuminen sovittuihin tapaamisiin. Projektitoimijat ja työntekijät kuvasivat osallistumista myös opiskelijoiden aktiivisena omien opintojen ja tuen suunnitteluna. Edelleen Järvikoski ja Härkäpää (2011, 151) kuvaavat aktiivisen osallistumisen tarkoittavan sosiaalista osallisuutta. Yksi moniammatillisen työryhmän tehtävistä onkin erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan osallistaminen, joka tukee opiskelijan osallistumista ja samalla edistää osallisuutta.

Tuloksista tehdyt johtopäätökset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan osallisuuden näyttäytymistä saatiin kuvattua monipuolisesti ja tuloksia voidaan hyödyntää SamPo-

projektissa. Tutkimus näytti myös opiskelijan osallisuuden olevan melko hyvällä tasolla kohderyhmien kuvausten ja arviointien perusteella. Tutkimusaineiston ollessa suurimmaksi osaksi laadullista aineistoa, tutkimusmenetelmänä teorialähtöinen sisällönanalyysi asetti erittäin hyvät raamit analysointiin. Tutkimusaineiston peilaaminen teoriapohjaan toi näkemystä ja varmuutta tutkimuksen tuloksien muodostumiseen ja näistä syntyneisiin johtopäätöksiin. Määrällinen tutkimus oli työmäärältään pienempi, mutta sen merkitys oli oleellinen erityisesti opiskelijan osallisuuden toteutumisen arvioinnissa. Näin ollen molempien tutkimusmenetelmien kautta saatujen tulosten yhdistäminen monimenetelmäistä tutkimusmetodia käyttämällä toi tutkimukseen lisää syvyyttä. Lisäksi johtopäätösten syntyminen oli sujuvaa näiden pohjalta.

Tuloksista saatiin erittäin hyvin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen käyttöön saatiin SamPo-projektissa kerättyä alkuperäisaineistoa, joka oli laaja ja sisälsi vastauksia laadulliseen tutkimukseen 70 vastaajalta. Määrälliseen tutkimukseen vastauksia oli 64 vastaajalta. Tutkimusaineiston rajaamisessa onnistuttiin hyvin luokittelemalla vastaukset opinnäytetyön kannalta keskeisten käsitteiden ja SamPo-projektin keskeisten osa-alueiden mukaisesti. Päätös keskittyä ainoastaan osallisuutta kuvaaviin alkuperäisilmauksiin toi mahdollisuuden syventää tutkimusta. Laadulliseen aineiston käsittelyyn meni aikaa ajateltua enemmän, mutta kohderyhmien vastaukset avoimiin kysymyksiin ja litteroidut haastattelut olivat mielenkiintoisia ja paljon ajatuksia sekä tutkijoiden kesken keskustelua herättäviä. Tulosten muodostuessa tutkimuksen merkitys alkoi näkymään ja opiskelijoiden osallisuutta vahvistavat tekijät muodostettiin. Tiivistetysti voitaneen sanoa, että tämä opinnäytetyön tutkimus opetti tekijöilleen paljon osallisuudesta ja muista teoreettisen taustan alueista sekä tutkimusmenetelmistä.

6.3 Luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisessä tutkimuksessa käytetyt luotettavuuden mittarit ovat reliabiliteetti (tulosten pysyvyys) ja validiteetti (tutkitaan oikeita asioita). Näitä molempia käsitteitä käytetään sekä laadullisessa, että määrällisessä tutkimuksessa. (Kananen 2017, 175.) Tutkimuksen ollessa luotettava, siinä ei esiinny ristiriitaisuuksia ja tutkimuksesta saadaan luotettavia tuloksia sekä kehittämisehdotuksia. Arvioidessa opinnäytetyön luotettavuutta, täytyy työskentelyn olla koko ajan

järjestelmällistä ja johdonmukaista. (Vilka 2021a, 185.) Vilka (2021b, 197) tuo esille Hirsjärven ja Hurmeen (2001) toteamuksen laadullisesta tutkimuksesta, että tutkijalta odotetaan selkeää kirjaimista tutkimuksen vaiheista, luokittelusta ja kuvauksista tutkittavan maailmasta. Lisäksi tutkijan odotetaan antavan perustelut menettelytavoilleen. Näistä toimista huolimatta toisen tutkijan tulokset voivat olla erilaiset ja se ei välttämättä tarkoita sitä, että tutkimusmetodi tai tutkimus olisi ollut heikko. (Mts. 197.)

Tässä opinnäytetyössä tutkimusmenetelmänä oli monimenetelmäinen tutkimus, johon sisältyi laadullisen ja määrällisen tutkimuksen menetelmät. Opinnäytetyön prosessi eteni suunnitteluvaiheesta alkaen parityönä. Tämä mahdollisti jatkuvan reflektoinnin tutkijoiden kesken. Opinnäytetyötä tehtiin suunnitelmallisesti ja aikatauluttaen vaiheet ja tehtävät tutkijoiden kesken. Alkuperäisaineistoa käsiteltiin huolellisesti ja ainoastaan tutkijat käsittelivät aineistoa. Koko prosessin ajan tutkijat kävivät yhdessä kaiken tutkimukseen ja opinnäytetyön kirjoittamiseen liittyvät tehtävät vaihe vaiheelta läpi. Tutkimuksen validiteettia vahvisti osaltaan keskustelut toimeksiantajan kanssa säännöllisesti opinnäytetyön tutkimuksen edetessä.

Opinnäytetyön tutkimukseen saatiin valmis anonymisoitu tutkimusaineisto toimeksiantajalta SamPo-projektilta. Laadullinen ja määrällinen aineisto oli webropol-kyselyaineistoa, jossa oli suljettuja ja avoimia kysymyksiä. Jokaiselle kohderyhmälle oli laadittu oma kohderyhmäkohtainen kyselylomake. Kysymyksillä on pyritty samankaltaisuuteen, mutta koska ryhmät poikkeavat toisistaan merkittävästi niitä on perustellusti mukautettu. Laadullinen tutkimus toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin ja siihen valittiin soveltuva laadullinen aineisto (alkuperäisilmaukset). Määrällinen tutkimus toteutettiin tilastollisin menetelmin ja siihen valittiin tutkimukseen soveltuva yksi strukturoitu kysymys, johon kaikki kohderyhmät vastasivat.

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Luotettavuuden arviointiin laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkkoja ohjeistuksia, ja arviointi tapahtuu tutkimuksen kokonaisuus huomioiden (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Vilka (2021b, 196) kertoo, että Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa toteuttaminen ja

luotettavuus kulkevat käsi kädessä ja niitä ei voi erottaa toisistaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 162) tuovat esille Eskolan ja Suorannan (1996) toteamuksen, että yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mittaava kriteeri on uskottavuus. Tämä tarkoittaa sitä, että arvioidaan kuinka hyvin tutkijoiden käsitteet ja tulkinnat vastasivat opiskelijoiden käsityksiä (mts. 162). Vilkka (2021b, 196) tuo julki Eskolan ja Suorannan (2000) toteamuksen, että loppujen lopuksi laadullisen tutkimusmetodin keinoin tehdyn tutkimuksen luotettavuuden mittarina on tutkijan rehellisyys ja tutkija itse. Arvioitavana ovat hänen tekemänsä ratkaisut, valinnat ja teot tutkimuksen aikana (mts. 196).

Laadullisessa tutkimuksessa teoriaohjaavan analyysimenetelmän edetessä alkuperäisilmaukset siirrettiin teeman mukaisesti omiin tekstitiedostoihinsa, johon vain tutkijoilla oli mahdollista päästä. Laadullisen aineiston teoriaohjaava analyysi tehtiin molempien tutkijoiden yhteistyönä. Tutkijat päättivät opiskelijan osallisuutta tutkiessaan, että opiskelijan äänen esille tuleminen osallisuuden näyttäytymisessä oli tutkimuksen ydin. Vilkka (2021a, 193) esittää, että tutkimuksen validiteetin tarkastelussa huomioitaisiin, kuinka hyvin teoriapohjan käsitteet on tuotu empiriatasolle. Toisin sanoen, jos käsitteistöt ovat toistensa kaltaisia, sitä ilmeisemmin tutkimusaineistosta saatava tieto on relevanttia (mts. 193). Opiskelijan osallisuutta vahvistavat tekijät muodostuivat osallisuuden teorioihin pohjaten onnistuneesti. Tutkijat eivät voi kuitenkaan olla varmoja siitä, kuinka hyvin opiskelijat ymmärsivät ja tiedostivat osallisuuden käsitteen. Tutkimuksen reliabiliteetti on sidoksissa siihen millaisia valintoja tutkijat tekevät alkuperäisilmausten pelkistämässä ja analysoinnissa.

Määrällisen tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Heikkilä (2014, 27) kertoo, että määrällisessä tutkimuksessa on mitattava juuri sitä, mistä tietoa halutaan. Tarkkaan rajatut tavoitteet on asetettava selkeästi, että tutkija tutkii oikeita asioita. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan, ettei systemaattisia virheitä ole. Samoin mitattavat käsitteet ja muuttujat on tarkasti määriteltävä, että mittaustulokset olisivat valideja. Validiteetin varmistamiseksi tiedonkeruu on harkittava tarkkaan ja tutkimus suunniteltava huolellisesti etukäteen. Lisäksi tutkimuslomakkeella tulee olla yksiselitteiset kysymykset, jotka mittaavat oikeat asiat ja niistä pitäisi sisältää tutkimusongelman kokonaisuudessaan. (Mts. 27.) Lisäksi Vilkka (2021a, 194) tuo esille, että mikäli vastaajat ja tutkijat eivät ymmärrä mittarin kysymyksiä samoin, niin

mittarista saadut tulokset eivät vastaa siihen mihin piti. Mittarin validiteettiin vaikuttaa myös vastaajien määrä (mts. 194). Niin ikään Hirsjärvi ja muut (2010, 231) toteavat, että kahden tutkijan päätyessä samaan tulokseen, se osoittaa tuloksen olevan reliabeli.

Tämän opinnäytetyön määrällisessä tutkimuksessa oli aineistona yksi strukturoitu kysymys opiskelijan osallisuuden toteutumisen arvioinnista, johon kaikki kohderyhmät vastasivat. Aineisto käsiteltiin huolellisesti ja niin, ettei siihen ollut ulkopuolisilla pääsyä. Opinnäytetyön määrällisen tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa. Tulosten tulkitsemisessa sen sijaan voi tulla vaihtelua, koska mittarin tasojen laadut voidaan tulkita eri tavoin. Opiskelijoiden vastauksiin on voinut vaikuttaa käsitykset mittarin muuttujista sekä se, oliko tukihenkilö ohjaamassa tarvittaessa. Samaten projektitoimijoiden ja työntekijöiden vastauksiin saattoi vaikuttaa käsitykset mittarin muuttujista. Määrällisen tutkimuksen melko kattavan otoksen koko (N=64) vaikutti positiivisesti tutkimuksen validiteettiin.

Eettisyys

Tässä opinnäytetyössä noudatettiin tiedeyhteisössä tunnustettuja tutkimuksen tekemiselle määriteltyjä toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimusta tehdessä sekä tuloksien tallennuksessa ja esittämisessä (Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK) 2023). Opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa perehdyttiin tutkimuseettisiin ohjeisiin, tietosuojaan, henkilötietojen käsittelyyn ja opinnäytetyön aiheisiin. Opinnäytetyöhön vaadittavia resursseja arvioitiin sekä toimeksiantajan, että opinnäytetyön ohjaajan kanssa opinnäytetyön edetessä sekä tehtiin tarvittaessa rajauksia. (Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset 2019.)

Toimeksiantajan SamPo-projektin kanssa laadittiin toimeksiantosopimus. SamPo-projektissa toimintatutkimuksen toteuttamiselle on saatu Jyväskylän ammattikorkeakoulun (Jamk) eettisen toimikunnan lupa. Tarvittavat tutkimusluvut oli tehty toimintatutkimuksen tekijöiden toimesta SamPo-projektissa. Opinnäytetyöhön analysoitavaksi saadussa aineistossa oli mukana ainoastaan niiden vastaajien vastaukset, joiden käyttöön oli saatu lupa asianosaisilta. Tutkimusaineisto oli

anonymisoitu toimeksiantajan toimesta. Opinnäytetyön julkaisemiselle avoimessa verkossa ei ole esteitä.

6.4 Jatkotutkimusaiheet ja kehittämisehdotukset

Tämän opinnäytetyön tutkimuksen aikana tutkijoille heräsi useampaan kertaan kysymys siitä, että kuinka osallisuus käsitteenä ja merkityksenä ymmärretään erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja ammattilaisten keskuudessa. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä selvittää tarkemmin ammatillisen koulutuksen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä osallisuudesta. Mitä heidän mielestään käytännössä on osallisuus ja kokevatko he olevansa osallisia. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen on kehittänyt osallisuusindikaattorin, jonka käyttäminen voisi olla yksi keino lisätä tietoa siitä mitä osallisuus on. Osallisuusindikaattorissa on kymmenen väittämää, joilla selvitetään, kuinka vastaaja kokee kuuluvuutta (tunnetta), toiminnan mahdollisuuksia ja tekemisen merkitystä. (Ks. Osallisuusindikaattori mittaa osallisuuden kokemusta n.d.)

Toisaalta erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ja hänen kanssaan toimivan moniammatillisen verkoston ammattilaisten osallisuuden käsityksiä selvittämään voisi kehittää tämän opinnäytetyön tulosten pohjalta soveltuvan osallisuuskyselyn. Kyselyssä voisi olla kysymykset teoriaan pohjaten osallisuuden kolmelta osa-alueelta, sisältäen sosiaalisen osallisuuden (kuvio 1). Kysymykset voisivat koskea kokemuksia sekä näkemyksiä osallisuudesta tulosten alaluokkia hyödyntäen (taulukot 3 ja 4). Kuvaukset ja käsitykset osallisuudesta tämän osallisuuskyselyn avulla voisivat tulla konkreettisesti ymmärrettäviksi ja lähemmäksi erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa. Stenvall (2020, 24) tuokin esille näkemyksen osallisuuden tarkastelusta ilmiönä, jota löytyy useista eri paikoista sekä tilanteista ja ettei olisikaan etukäteen rajattu mitä, missä ja minkälaista osallisuuden olisi oltava. Samoin näiden opiskelijoiden vastauksien kautta voisi osallisuudesta aueta uusia näkökulmia.

Vertaistuki tuli esille opiskelijoiden vastauksissa melko vähäisesti. Todettiin kuitenkin, että omasta toiminnasta voisi olla hyötyä toisille opiskelijoille jatkossa. Opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä tutkittaessa Niittylahti ja muut (2019, 20) toteavat, että kavereiden tuki ja elämässä mukana oleminen oli opiskelijoille tärkeää. Oppilaitoksissa toteutettava vertaistuellinen ryhmätoiminta voisi

auttaa opiskelijoita omien ja yhteisten opintoihin liittyvien tavoitteiden asettamisessa. Ehdotamme, että ammatillisissa oppilaitoksissa järjestettäisiin säännönmukaista, vertaistuellista ryhmätoimintaa opiskelijoille. Näin heillä olisi mahdollisuus avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen keinoin vaikuttaa ja vaikuttua oppilaitoksen tarjotessa tilan ja menetelmiä ryhmän toimintaan (Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet 2022; Isola ym. 2017, 30, 34).

Osallisuus on kehittyvää, muuttuvaa toimintaa, osallistumista, jota yksilö yhteydessä yhteisöihinsä ja palveluihin kokee ja elää todeksi (Laurikainen & Pasanen 2023).

Lähteet

13nb -- Erityistä tukea saaneet opiskelijat tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opetuksen toteutuspaikan mukaan, 2019–2021. N.d. Tilastokeskuksen sivustolla. Viitattu 5.3.2023. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13nb.px/.

Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2021. Mielensterveyshäiriöiden esiintyvyys nuorilla. Teoksessa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Värynen. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. Viitattu 3.5.2023. <https://janet.finna.fi>, Duodecim Oppiportti.

Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. 2021a. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeudet. 3. uudistettu painos. Toim. T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22–39.

Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. 2021b. Prologi. Teoksessa Oppimisen vaikeudet. 3. uudistettu painos. Toim. T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 12–19.

Ahvonen, A., Hentilä, T., Jussila, P. & Kalilainen, M. 2020. Yleisen ammatillisen oppilaitoksen ja erityisoppilaitoksen näkökulmat nivelvaiheen tehostamisesta. Teoksessa Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta. Toim. K. Hakala, S. Eskola & M. Mäkinen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 200–209.

Ammatillisen koulutuksen reformi. 2021. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. Viitattu 28.2.2023. <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-501-6>.

Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset. 2019. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23. Valtioneuvoston sivustolla. Viitattu 3.5.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161647/OKM%202019%2023%20Ammatillisen%20koulutuksen%20vaativa%20erityisen%20tuki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset. 2019. Arene ry sivustolla. Viitattu 7.5.2023. <https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/AMMATTIKORKEAKOULUJEN%20OPINN%C3%84YTET%C3%96IDEN%20EETTISET%20SUOSITUKSET%202020.pdf? t=1578480382>.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Atkinson, M., Jones, M. & Lamont, E. 2007. Multiagency working and its implications for practice: a review of the literature. Viitattu 27.1.2023. www.nfer.ac.uk/nfer/publications/mad01/mad01.pdf.

Eloranta, A-K. 2019. A Follow-up Study of Childhood Learning Disabilities. Pathways to Aduldt-age Educatioin, Employment and Psychosocial Wellbeing. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Viitattu 14.4.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7948-5>.

Eriytyinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. N.d. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 18.4.2023. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512362>.

Eriytyinen tuki. 2022. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivustolla. Viitattu 15.2.2023. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto/opiskeluterveydenhuolto/erityinen-tuki#neurologisen>.

Eskola, S. & Raudasoja, A. 2018. Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö erityisen tuen näkökulmasta. Teoksessa Hei me HOKSataan! Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä. Toim. M. Hirvonen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 15.2.2023. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/152912/JAMKJULKAISUJA2522018_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen, J. 2021. Eriytyinen tuki voimavaraksi. Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Arviointiraportti. Julkaisut 17: 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Viitattu 18.2.2023. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_1721.pdf.

Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjälldman, I.-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Arviointiraportti. Julkaisut 6:2020. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Viitattu 15.2.2023. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/02/KARVI_0620.pdf.

Goman, J. & Rumpu, N. 2021. Siirtyminen jatko-opintoihin. Teoksessa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 55–56.

Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Kilpeläinen, P., Pusa, A-M., Rumpu, N., Venäläinen, S., Huh-tala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V. & Wahlström, N. 2021. Osallisuus tehdään yhdessä - Opiskelijoiden kasvu aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi toisella asteella. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 28:2021. Viitattu 15.2.2023. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2821-1.pdf.

Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. 2017. Sujuvuutta siirtymiin – Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Raportit ja selvitykset 2017:1. Opetushallitus. Viitattu 18.2.2023. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sujuvuutta-siirtymiin.pdf>.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. 9. uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Järvinen, J. & Fagerlund-Jalokinos, S. 2019. Toisella asteella toimien – opas oppilaitoksen opiskeluhoitotryhmälle. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkojulkaisu ohjaus 10/2019. Viitattu 13.4.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-374-8>.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hurmerinta, L. & Nummela, N. 2021. Monimenetelmätutkimus. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus, 308–317.

Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) sivustolla. Viitattu 7.5.2023. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.

Härkääpää, K. & Järvikoski, A. 2018. Sosiaalinen monialaisessa kuntoutuksessa. Teoksessa: Sosiaalinen kuntoutuksessa. Toim. J. Lindh, K. Härkääpää & K. Kostamo-Pääkkö. Rovaniemi: Lapland University Pres, 192–212.

Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 33/2017. Viitattu 3.1.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>.

Isola, A.-M., Nousiainen, M. & Valtari, S. 2020. Osallisuustyö välineenä heikossa asemassa olevien vallan lisäämiseen. Teoksessa: Sosiaaliala uudistuu. Tietopohjan ja vuorovaikutuksen kysymyksiä. Toim. L. Suoninen-Erhio, A. Pohjola, M. Satka & J. Huoltaja-säätiön verkkojulkaisuja. Viitattu 5.1.2023. https://www.researchgate.net/publication/347238379_Osallisuustyö_valineena_heikossa_aseassa_olevien_vallan_lisaamiseen, 165–188.

Itsemääräämisoikeuden tukeminen. 2023. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivustolla. Viitattu 29.4.2023. <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/tuki-ja-palvelut/itsemaaramisoikeuden-tukeminen#itsemaaramisoikeus>.

Jauhola, L. & Kortelainen, J. 2018. Osallisena opinnoissa. Tutkimus oppijoiden osallisuuden vahvistamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:7. Viitattu 5.4.2023. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osallisena-opinnoissa.pdf>.

Jeglinsky, T. & Kukkonen, T. 2016. Moniammatillinen yhteistyö kuntoutuksessa. Teoksessa: Kuntoutuminen. Toim. I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen, Arne. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 393–397.

Jeglinsky, T., Kukkonen, T. & Melkas, S. 2022. Moniammatillinen yhteistyö kuntoutuksessa. Teoksessa: Kuntoutuminen. 2. uudistettu painos. Toim. I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen, Aarne. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 484–485.

Järvikoski, A. & Härkäpää, A. 2011. Kuntoutuksen perusteet. 5. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karhula, M., Sellman, J., Sipari, S. & Ylisassi, H. 2022. Kuntoutuksen tavoitteet ja sisällön rakentaminen. Teoksessa: Kuntoutuminen. 2. uudistettu painos. Toim. I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen, Aarne. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 278–295.

Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa: Moniammatillinen yhteistyö – Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Toim. K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 23.1.2023. <https://janet.finna.fi/>, Ellibslibrary.

Kemi, K. 2019. Aikuisten maahanmuuttajien oppimisen tuen kehittäminen. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(6). Viitattu 15.2.2023. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/aikuisten-maahanmuuttajien-oppimisen-tuen-kehittaminen>.

Kestävä kehitys. N.d. Suomen YK-liiton sivustolla. Viitattu 3.1.2023. <https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys>.

KETTU-hanke. N.d. Koulutuskeskus Salpauksen sivustolla. Viitattu 18.2.2023. <https://www.salpau.fi/info/kehitamme-toimintaamme/hankkeet/kettu-kettera-uraohjaus-osaksi-ammattillista-koulutusta/kettu-hanke/#>.

Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2014. Nuorten & aikuisten oppimisvaikeudet. Moniammatillinen ohjaus ja tuki. Helsinki: Kuntoutusäätiö. Viitattu 15.4.2023. <https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Nuorten-ja-aikuisten-oppimisvaikeudet-opas.pdf>.

Kosola, S. & Marttinen, E. 2021. Nuoruusikä – elämän toinen mahdollisuus. Teoksessa Opiskelu-terveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 13–16.

Kosonen, S. 2017. Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Toim. S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–163.

Kuntoutuksen uudistaminen vuosina 2020–2022. 2022. Kuntoutuksen uudistamisen toimeenpanon kuvaus ja arviointia. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2022:23. Viitattu 3.1.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5407-6>.

Kuntoutuksen uudistamiskomitean ehdotukset kuntoutusjärjestelmän uudistamiseksi. 2017. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2017:41. Viitattu 3.1.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3891-5>.

Kunttu, K. 2021. Opiskelukyky. Teoksessa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. Viitattu 8.5.2023. <https://www.oppiporssi.fi/op/ote00218/do>.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Annettu 11.8.2017. Viitattu 15.1.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidm45053757961552>.

L 731/1999. Suomen perustuslaki. Annettu 11.6.1999. Viitattu 07.01.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

L 1214/2020. Oppivelvollisuuslaki. Annettu 30.12.2020. Viitattu 04.01.2023. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>.

L 1285/2016. Nuorisolaki. Annettu 21.12.2016. Viitattu 03.01.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161285>.

L 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Annettu 30.12.2013. Viitattu 8.5.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.

L 1301/2014. Sosiaalihuoltolaki. Annettu 30.12.2014. Viitattu 07.01.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuskeskus. Viitattu 4.1.2023. https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/4bc56a65-8eb2-41c3-87b8-0cd963a2c600.

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. 2016. Kasvatuspsykologia. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 16.2.2023. <https://janet.finna.fi, Ellibslibrary>.

Luoma, I. 2022. Lasten ja nuorten masennus ja mielialahäiriöt. Duodecim terveystieteiden tutkimuskeskuksen sivustolla. Viitattu 3.5.2023. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00383/lasten-ja-nuorten-masennus-ja-mielialahairiot>.

Marttinen, E. & Savolainen, M. 2021. Opiskelijan siirtyminen työelämään. Teoksessa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 56–57.

Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA)? N.d. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 8.5.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva>.

Mitä oppimisvaikeudet ovat? N.d. Erilaisten oppijoiden liiton sivustolla. Viitattu 14.2.2023. <https://www.eoliitto.fi/usein-kysyttya/>.<https://www.eoliitto.fi/usein-kysyttya/>.<https://www.eoliitto.fi/usein-kysyttya/>.

Mitä osallisuus on? N.d. Nuoret ja osallisuus sivustolla. Viitattu 17.4.2023. <https://nuoretjaosallisuus.fi/tietoa-osallisuudesta/>.

Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. 2019. Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21(2). Viitattu 13.4.2023. <https://journal.fi/akakk/article/view/86931/45843>, 9–23.

Nukari, J. 2021. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. Viitattu 13.4.2023. <https://www.oppiportti.fi/op/ote00218/do>.

Nuorten osallisuus ja osallistuminen. N.d. Opetus- ja kulttuuriministeriön sivustolla. Viitattu 17.4.2023. <https://okm.fi/nuorten-osallisuus>.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. 6. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 12.4.2023. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37593/978-951-39-3839-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ohjaus osana TUVA-koulutusta. N.d. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 8.5.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohjaus-osana-tuva-koulutusta>.

Oikeus osata. N.d. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 18.2.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oikeus-osata>.

Opintojen henkilökohtaistaminen. N.d. Opetus- ja kulttuuriministeriön sivustolla. Viitattu 27.2.2023. <https://okm.fi/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen>.

Opiskeluhoolto. N.d. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 4.5.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen monikulttuurisilla oppijoilla. 2022. Kuntoutussäätiön sivustolla. Viitattu 13.4.2023. <https://oppimisvaikeus.fi/materiaalit/oppimisvaikeuksien-tunnistaminen-monikulttuurisilla-oppijoilla/>.

Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. 2019. Valtioneuvoston sivustolla. Viitattu 17.4.2023. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/sallistava-ja-osaava-suomi-sosiaalisesti-taloudellisesti-ja-ekologisesti-kestava-yhteiskunta>.

Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet. 2022. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivustolla. Viitattu 03.01.2023. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet>.

Osallisuus. 2022. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivustolla. Viitattu 3.1.2023. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>.

Osallisuusindikaattori mittaa osallisuuden kokemusta. N.d. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivustolla. Viitattu 8.5.2023. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/tutkimus/osallisuusindikaattori-mittaa-osallisuuden-kokemusta>.

Penonen, S. & Ågren, S. 2018. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016–2017. Raportit ja selvitykset 2018:2. Opetushallitus. Viitattu 1.3.2023. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen-koulutuksen-lapaisyn-maarallisen-seurannan-selvitys-lukuvuodelta-2016-2017.pdf>.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.

Rautava, M. & Laitinen, K. 2019. Käytännön kehittämissesimerkkejä opiskeluhoollossa. Teoksessa: Kohtaaminen keskiössä – Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa. Toim. M. Hietanen-Peltola, M. Rautava, K. Laitinen & E. Autio. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 60–68.

Rouvinen-Wilenius, P. 2014. Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa: osallisuuden jäljillä. Toim. A. Jämsén & A. Pyykkönen. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturva yhdistys, 51–68. Viitattu 8.5.2023. <https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/oSallisuuden-j%C3%A4ljill%C3%A4-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>.

SamPo – saumaton opintopolku. N.d. Jyväskylän ammattikorkeakoulun sivustolla. Viitattu 3.1.2023. <https://www.jamk.fi/fi/projekti/sampo-saumaton-opintopolku>.

Stenvall E. 2020. Osallisuutta ja osallistumista – Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:27. Viitattu 8.5.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-7160-8>.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ammatillisessa koulutuksessa. 2023. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 18.2.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus-ammattillisessa-koulutuksessa>.

Tietoa projektista. N.d. Jyväskylän ammattikorkeakoulun sivustolla. Viitattu 3.1.2023. <https://www.jamk.fi/fi/projekti/sampo-saumaton-opintopolku/tietoa-projektista>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. 1. painos ilmestyi 2002. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkintotavoitteisen koulutuksen opiskelijamäärä 1,4 miljoonaa vuonna 2021. 2022. Tilastokeskuksen sivustolla. Viitattu 5.3.2023. <https://www.stat.fi/julkaisu/cku2hb7oo8m380b99fivn67mo>.

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

Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023: Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2. Viitattu 9.12.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-697-3>.

Vilka, H. 2021a. Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilka, H. 2021b. Tutki ja kehitä. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Widmark, C., Sandahl, C. Piuva, K. & Bergman, D. 2013. Parents' experiences of collaboration between welfare professionals regarding children with anxiety or depression - an explorative study. *International Journal of Integrated Care*, 13, 4. Viitattu 27.1.2023. <https://janet.finna.fi/>, National library of medicine.

ZOOMI - sujuvia siirtymiä edistämässä. N.d. Opetushallituksen sivustolla. Viitattu 18.2.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/zoomi-sujuvia-siirtymia-edistamassa>.