Acta Universitatis
Lappeenrantaensis
810

Jorma Käyhkö

ERITYISEN TUEN TOIMINTAPROSESSIEN NYKYTILA JA KEHITTÄMINEN SUOMALAISESSA OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA

Jorma Käyhkö

ERITYISEN TUEN TOIMINTAPROSESSIEN NYKYTILA JA KEHITTÄMINEN SUOMALAISESSA OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA

Väitöskirja filosofian tohtorin arvoa varten esitetään Lappeenrannan teknillisen yliopiston LUT School of Engineering Science akateemisen neuvoston luvalla julkisesti tarkastettavaksi Lahdessa, Mukkulan Kartanossa, Kokoustalo Kavaljeerissa perjantaina 12. lokakuuta 2018 klo 12.

Acta Universitatis
Lappeenrantaensis 810

Ohjaajat Professori Helinä Melkas
LUT School of Engineering Science
Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Professori Vesa Harmaakorpi
LUT School of Engineering Science
Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Esitarkastajat

Professori Johanna Lasonen
College of Education
University of South Florida
Yhdysvallat

Dosentti, TkT Jukka Majava
Teknillinen tiedekunta
Oulun yliopisto

Vastaväittäjät

Professori Johanna Lasonen
College of Education
University of South Florida
Yhdysvallat

FT, psykologi Kari Viinisalo

ISBN 978-952-335-263-6
ISBN 978-952-335-264-3 (PDF)
ISSN-L 1456-4491
ISSN 1456-4491

Lappeenrannan teknillinen yliopisto
LUT Yliopistopaino 2018

Tiivistelmä

Jorma Käyhkö
Erityisen tuen toimintaprosessien nykytila ja kehittäminen suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa
Lappeenranta 2018
229 s.
Acta Universitatis Lappeenrantaensis 810
Väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto
ISBN 978-952-335-263-6, ISBN 978-952-335-264-3 (PDF), ISSN-L 1456-4491, ISSN 1456-4491

Oppisopimuskoulutus on käytännönläheinen ja kustannustehokas koulutusmuoto ammatillisen tutkinnon ja työelämän vaatiman osaamisen hankkimiseksi. Oppisopimuskoulutuksessa oppiminen ja kouluttautuminen tapahtuvat oikeissa työtilanteissa ja työelämässä, jolloin koulutus vastaa työtehtävien edellyttämää osaamista. Tutkintojen suorittamisprosentit eivät tilastojen valossa ole valtakunnallisesti erityisen korkealla tasolla. Merkittävänä syynä tähän on oppisopimuskoulutuksen laadun vaihtelu. Oppisopimuskoulutuksen perustehtävä on työelämälähtöisen osaamisen kehittäminen ja yritysten kilpailukyvyn parantaminen. Tämä edellyttää oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä jatkuvaa oman toiminnan ja koulutuksen laadun kehittämistä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata suomalaisten oppisopimusorganisaatioiden tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosesseja. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti oppisopimuskoulutuksen järjestäjien menetelmiä ja toimenpiteitä, joita käytetään työpaikoilla ja oppilaitoksissa erityisopetuksen sekä erityisten opetus- ja ohjausjärjestelyjen toteuttamisessa. Tavoitteena on myös selvittää, onko toimintaprosesseissa sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen laadun vaihteluun ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta. Tutkimuksella tuotetaan uutta tietoa vähän tutkituista oppisopimuksen erityisen tuen toimintaprosesseista ja niiden toimivuudesta. Lisäksi selvitetään sitä, onko kaikilla erityistä tukea tarvitsevilla oppisopimusopiskelijoilla mahdollisuus saada omien yksilöllisten tarpeidensa mukaista koulutusta.

Aineisto kerättiin kolmella eri menetelmällä (kysely, haastattelu ja osallistuva havainnointi) kahdessa eri vaiheessa vuosina 2013–2015. Tutkimukseen osallistui 151 erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tai tukitoimien toteuttamiseen perehtynyttä henkilöä 54 suomalaisesta oppisopimusorganisaatiosta. Kattava aineisto kuvaa suomalaisten oppisopimusorganisaatioiden tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosesseja sekä erityisen tuen toteutumista työpaikoilla ja oppilaitoksissa.

Tutkimusaineiston perusteella suurimmalta osalta oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä puuttuu osaamista, rakenteita ja resursseja tunnistaa erityistä tukea

tarvitseva oppisopimusopiskelija ja järjestää hänelle tarvittava opetus ja tuki. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on Suomessa huomattavia eroja erityisten tukitoimien ja erityisopetuksen toimintaprosesseissa. Erot ja puutteet erityisen tuen toimintaprosesseissa ovat tekijöitä, jotka aiheuttavat oppisopimuskoulutuksen laadun vaihtelua ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta.

Tutkimuksessa ilmeni, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tiedostavat puutteet tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosesseissa. Suurimmalla osalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on erilaisia kehittämishankkeita tai -toimenpiteitä asian korjaamiseksi, ja niiden avulla tilanne on parantunut. Tästä huolimatta oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kokevat, että he eivät tällä hetkellä pysty tarjoamaan kaikille opiskelijoille heidän tarpeitaan ja edellytyksiään vastaavaa koulutusta, minkä vuoksi koulutuksellinen tasa-arvo ei kaikilta osin toteudu.

Avainkäsitteet: Oppisopimuskoulutus, työelämälähtöinen koulutus, erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, erityisopetuksen järjestäminen, keskeytykset, läpäisy, ammatillinen koulutus

Abstract

Jorma Käyhkö
The Current State of the Special Support of the Operational Processes and Development in the Finnish Apprenticeship Training
Lappeenranta 2018
229 p.
Acta Universitatis Lappeenrantaensis 810
Diss. Lappeenrannan University of Technology
ISBN 978-952-335-263-6, ISBN 978-952-335-264-3 (PDF), ISSN-L 1456-4491, ISSN 1456-4491

Apprenticeships are a practical and cost-effective form of training that provides a vocational degree and skills required in working life. In apprenticeship training, learning and training take place in real work contexts and in working life, hence, the training acquired matches the skills required for a given job. According to national statistics, the completion rate of degrees is relatively low. One significant reason for this is the variation in the quality of apprenticeship training, the main goal of which is to develop work-based competences and improve the competitiveness of private companies. To achieve this goal, providers of apprenticeship training need to continuously develop their operations and the quality of training. The aim of this study is to describe the operational processes of support and guidance arrangements in Finnish apprenticeship training organisations. The study focuses specifically on the methods and measures employed by apprenticeship training providers in workplaces and training institutions to implement special education and special teaching and guidance arrangements. A further goal of this study is to investigate whether these operational processes involve factors which affect the variation in apprenticeship training quality and result in lower completion rates. This study provides new information on operational processes around special support in apprenticeship training, to date an area of minimal research, and the effectiveness of those processes. Furthermore, this study examines whether apprentices with special educational needs have access to training that meets their individual requirements.

The data were gathered employing three different methods (questionnaire, interview and participant observation) in two stages in the years 2013-2015. The research participants comprised 151 persons from 54 Finnish apprenticeship organisations, who were familiar with the practices of identifying special needs and implementing support measures. The comprehensive data describe the operational processes around support and guidance arrangements in apprenticeship organisations as well as the realisation of special support in workplaces and training institutions.

The data suggest the majority of apprenticeship training providers lack the skills, structures and resources to identify apprentices with special educational needs and to organise the teaching and support they require. There are significant disparities among Finnish apprenticeship providers in relation to operational processes of special support measures and special education. The disparities and insufficiencies with respect to operational processes of special support are factors which cause variation in the quality of apprenticeship training and negatively affect the completion rate.

In the study, it was found that apprenticeship training providers are aware of the shortcomings regarding operational processes around support and guidance arrangements. The majority of apprenticeship training providers are engaging in different development projects or measures to address the issue, which have had a positive effect. Regardless, apprenticeship training providers feel they are currently not able to offer all apprentices training that suits their needs and conditions. As a consequence, educational equity is not achieved in all respects.

Keywords: Apprenticeship training, work-based training, identifying special support needs, organisation of special education, drop-out, completion, vocational education

Alkusanat

Kun aloitin väitöskirjaprosessin lähes viisi vuotta sitten, kuvittelin että siitä muodostuisi myös itsensä kehittämisprosessi. Matka väitöskirjan parissa onkin mahdollistanut myös oman osaamisen kehittämisen. Väitöskirjan aihepiiri on löytynyt ja ollut osa työtäni toimiessani koulutustarkastajana oppisopimuskeskuksessa. Työn ja tutkimuksen yhdistäminen on tarjonnut haasteita sitä mukaa kun tutkimus on edennyt. On ollut tärkeää huomata, että tutkimustyötäni on arvostettu ja sen tuloksia on voitu hyödyntää.

Tutkimukseni aihe on muodostunut suomalaisten oppisopimuskoulutuksen järjestäjien haasteista toteuttaa erityisen tuen toimintaprosesseja. Olin omassa työssäni Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymässä ja suomalaisissa oppisopimusverkostoissa toimiessani havainnut, että Suomessa oppisopimusorganisaatioilla ei ollut selkeää linjaa tai tapaa, jolla oppisopimusopiskelijoiden erityisen tuen tarve tunnistetaan, eikä siitä miten tukitoimet toteutetaan. Aiheesta ei ollut aiempaa alan suomalaista tutkimuskirjallisuutta tai -materiaalia. Siitä muodostui minulle siten erityisen kiinnostava, mutta myös haastava tutkimusaihe. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa erityisen tuen toimintaprosesseista ja parantaa menetelmiä arjessa ilmenevien ongelmien ratkaisemiseksi ja kehittämiseksi.

Minulla on ollut etuoikeus olla hyvien ohjaajien ohjattavana. Ensimmäisenä haluan kiittää professori Helinä Melkasta, joka kärsivällisesti jaksoi ohjata ja kannustaa minua, vaikka välillä näytti, ettei tutkimus etene mihinkään suuntaan. Ohjaus oli huolellista ja tavoitteellista, mikä mahdollisti minulle saada työni päätökseen. Professori Vesa Harmaakorpea haluan kiittää suunnan näyttämisestä ja kriittisestä palautteesta, mikä auttoi minua sijoittamaan työni oikeaan kontekstiin. Kiitän myös työni esitarkastajia professori Johanna Lasosta ja dosentti Jukka Majavaa, jotka huolellisesti perehtyivät työhöni ja joilta sain selkeitä parannusehdotuksia. Heidän asiantunteva palaute mahdollisti väitöskirjani viimeistelyn. Lisäksi kiitokset professori Johanna Lasoselle ja FT Kari Viinisalolle lupautumisesta vastaväittäjikseni.

Erityisesti kiitollinen olen siitä, että olen saanut työskennellä koulutuskuntayhtymä Keudassa ihmisten kanssa, joilla on ollut kykyä nähdä kauas, sekä taitoa ja rohkeutta kehittää toisen asteen koulutusta kohtaamaan tulevaisuuden haasteita. Tämä innostava ympäristö on luonut hedelmällisen maaperän tutkimukselleni. Lämmin kiitos koulutuskuntayhtymän johtajalle Hannu Laurilalle ja työelämäpalveluiden johtajalle Anne Vuoriselle, jotka mahdollistivat tutkimuksen toteuttamisen osana työtäni. Kiitän myös työtovereitani Keudan työelämäpalveluissa heidän asiantuntevista ja rohkaisevista kommenteista tutkimusprosessin aikana. Heidän tuki ja kiinnostus työn etenemistä kohtaan antoi tutkimuksen tekemiselle merkitystä.

Erityisen lämmin kiitos kuuluu perheelleni. Äitini, puolisoni ja lasteni kannustus ja suopea suhtautuminen tutkimuksen tekemiseen oli korvaamaton apu läpi tutkimusprosessin. Kiitos kaikille tässä mainituille ja mainitsemattomille saamastani tuesta - se on mahdollistanut minulle yhden elämäni merkittävimmistä ja hienoimmista kokemuksista.

Keravalla 8.9.2018

Jorma Käyhkö

SISÄLLYS

Tiivistelmä
Abstract
Alkusanat
Kuviot
Taulukot

1. JOHDANTO 13
1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset 16
1.2 Tutkimuksen asemointi 18
1.3 Tutkimusstrategia 22
1.3.1 Tutkimusote 22
1.3.2 Tutkimusmenetelmät 25
1.3.3 Tutkimuksen rakenne 27

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS 29
2.1 Kirjallisuushaku 29
2.2 Työelämälähtöinen koulutus muuttuvassa toimintaympäristössä 29
2.2.1 Työelämän uudenlaiset osaamistarpeet 31
2.2.2 Työpaikalla tapahtuva koulutus ja informaali oppiminen 35
2.3 Oppisopimuskoulutus 43
2.3.1 Oppisopimuskoulutuksen toimivuus ja laatu 47
2.3.2 Koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen 51
2.4 Erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa 62
2.4.1 Oppimisvaikeudet ja erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa 65
2.4.2 Erityisen tuen kehittäminen oppisopimuskoulutuksessa 71
2.5 Organisaation ja toimintaprosessien kehittäminen 77
2.5.1 Prosessikeskeinen toiminnan kehittäminen 78
2.5.2 Organisaation osaaminen prosessien kehittämisen tukena 80
2.6 Kokoava tarkastelu 81

3. TUTKIMUKSEN ETENEMINEN 85
3.1 Aineiston keruu 85
3.1.1 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston keruu 88
3.1.2 Tutkimuksen toisen vaiheen aineiston keruu 90
3.1.3 Osallistuva havainnointi 92
3.1.4 Teemahaastattelu 95
3.2 Aineiston analyysi 96
3.2.1 Ensimmäisen vaiheen aineiston analysointi 97
3.2.2 Tutkimuksen toisen vaiheen aineiston analysointi 98

4. TULOKSET 101

4.1 Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa 101
4.1.1 Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen 102
4.1.2 Erityisen tuen järjestäminen 139
4.1.3 Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin 149
4.2 Kehittämistoimenpiteet erityisen tuen järjestämisessä 154
4.2.1 Koulutuksen järjestäjän kehittämistarpeet erityisen tuen toimintaprosessissa 158

5. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET 161
5.1 Oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen liittyviä seikkoja 161
5.1.1 Erityisen tuen tarpeen tunnistamisen tulosten tarkastelua 162
5.1.2 Erityisen tuen toteutumisen tulosten tarkastelua 173
5.1.3 Opintojen keskeytymisen tulosten tarkastelua 175
5.2 Erityisen tuen toimintaprosessien kehittäminen 177
5.3 Suositukset 182
5.3.1 Erityisen tuen toimintaprosessit 182
5.3.2 Erityisen tuen toimintaprosessien toimivuus työpaikalla ja valmistavassa koulutuksessa 184
5.3.3 Erityisen tuen toimintaprosessien kehittämisen suunnat 186
5.3.4 Oppisopimus työelämälähtöisenä koulutuksena jatkossa 187
5.4 Luotettavuuden arviointi 188
5.5 Jatkotutkimusehdotukset 194

LÄHTEET 196

Liite 1. Kyselyn 1 kysymykset 230

Liite 2. Kyselyn 2 koodiryhmät 231

Liite 3. Kyselyn 2 kysymykset ja oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason vertailu 232

Liite 4. Teemahaastattelurunko 234

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimusasetelma. 18
Kuvio 2. Oppisopimuskoulutuksen toimintaympäristö. 19
Kuvio 3. Työpaikalla tapahtuva oppiminen oppisopimuskoulutuksessa. 20
Kuvio 4. Tuen ja erityisen tuen toimintaprosessit. 21
Kuvio 5. Metodologiset ja menetelmälliset valinnat tutkimuksessa. 23
Kuvio 6. Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä). 41
Kuvio 7. Oppisopimuskoulutuksen laadun muodostuminen. 50
Kuvio 8. Oppisopimuskoulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen vuonna 2001 aloittaneilla. 52
Kuvio 9. Oppisopimuskoulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen vuonna 2006 aloittaneilla. 53
Kuvio 10. Vuonna 2001 opintonsa keskeyttäneen opiskelijan tilanne viiden vuoden jälkeen. 61
Kuvio 11. Vuonna 2006 opintonsa keskeyttäneen opiskelijan tilanne viiden vuoden jälkeen. 61
Kuvio 12. Tutkinnot, joissa on eniten erityisopiskelijoita. 72
Kuvio 13. Oppisopimuksen prosessi ja oppisopimuskoulutuksen tukitoimet. 75
Kuvio 14. Erityisen tuen toimintaprosessin kehittäminen. 79
Kuvio 15. Oppisopimuskoulutuksen perustehtävään liittyviä teemoja. 82
Kuvio 16. Tutkimuksen eteneminen. 85
Kuvio 17. Aineiston keruu ja analyysi. 87
Kuvio 18. Erityistä tukea tarvitsevan tunnistaminen oppisopimuskoulutuksessa. 102
Kuvio 19. Erityisen tuen tarpeessa olevien tunnistaminen. 103
Kuvio 20. Tyypillinen tuen tarpeessa oleva opiskelija. 118
Kuvio 21. Kyselyssä 2 esiin nousseet oppisopimusopiskelijoiden tuen tarpeet. . 119
Kuvio 22. Elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet. 120
Kuvio 23. Opiskelijoilla havaitut tuen tarpeet. 122
Kuvio 24. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen tarpeen tunnistamiskeinoja. 125
Kuvio 25. Erityisopetuksesta päättäminen. 133
Kuvio 26. Opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen. 137
Kuvio 27. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen. 138
Kuvio 28. Erityisen tuen järjestäminen oppisopimuskoulutuksessa. 139
Kuvio 29. Tukitoimet oppisopimuskoulutuksessa. 141
Kuvio 30. Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin. 150
Kuvio 31. Riittämättömän erityisen tuen vaikutus opintojen keskeyttämiseen. .. 151
Kuvio 32. Kehittämistoimenpiteet erityisen tuen toimintaprosessissa. 155
Kuvio 33. Aiheet, joista oppisopimuskoulutuksen järjestäjät haluavat lisää tietoa. 159
Kuvio 34. Oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosessien kehittämiseen liittyviä asioita. 161

Kuvio 35. Erityisopiskelijoiden määrän vertailu (2007–2013). 163
. 170
Kuvio 37. Erityisopetuksen järjestäminen. 174
Kuvio 38. Erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja järjestämisen osaamisen taso.
..... 181
Kuvio 39. Oppisopimusopiskelijan negatiivinen kierre. 185

TAULUKOT

Taulukko 1. Työelämälähtöisyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. 36
Taulukko 2. Oppisopimuskoulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen tutkinnoittain
2001 ja 2006. 54
Taulukko 3. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat 2005–2014. 70
Taulukko 4. Erityistä tukea saavat oppisopimusopiskelijat 2007–2014. 71
Taulukko 5. Tutkinnot, joissa tunnistamisprosentti on keskimääräistä korkeampi.
..... 72
Taulukko 6. Aineiston keruu 2013–2014. 88
Taulukko **7**. Kyselyn 2 oppisopimuskoulutuksen järjestäjät. 92
Taulukko 8. Kyselyn 1 aineiston teemoittelu. 97
Taulukko 9. Sisällönanalyysin luokittelurunko ja sisältöluokat. 100
Taulukko 10. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistonkeruumenetelmät. 101
Taulukko 11. Yleisimmät syyt erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden huonoon
tunnistamiseen. 107
Taulukko 12. Erityisopiskelijan tunnistaminen ja tunnistamiseen käytetyt keinot.
..... 130
Taulukko 13. Suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi. 136
Taulukko 14. Erityisen tuen järjestäminen oppisopimuskoulutuksessa. 144
Taulukko 15. Tukitoimet oppisopimuskoulutuksessa. 147
Taulukko 16. Erityisen tuen järjestämisen osaamisen tason vaikutus
keskeyttämisiin. 154
Taulukko 17. Kehittämistoimenpiteiden osaamisen taso. 158
Taulukko 18. Arviointiasteikko. 180
Taulukko 19. Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason vertailu. ... 181

1. JOHDANTO

Yhteiskunnat muuttuvat kaikkialla maailmassa yhä monisäikeisimmiksi, ja muutoksen ennakointi on hankalaa. Länsimaissa on siirrytty teollisesta aikakaudesta yhteiskunnalliseen kauteen, jolle luonteenomaista on teknologioiden merkittävä kehittyminen ja väestön ikääntyminen. (Pynnönen 2011, 3–4; Viitala & Uotila 2014, 99, 100, 107.) Tälle aikakaudelle ominaista on myös globaali työnjako, työmarkkinoiden ja yritysmaailman verkottuminen sekä arvojen muuttuminen (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012, 1; Kauhanen 2014, 2–3). Yhteiskunnan kehittämisen painopisteet ovat toiminnan tehokkuuden edistämisessä, lyhyen aikavälin tuotto-odotuksissa sekä nopeassa tuloksen teossa. Tämä on johtanut siihen, että tuotteet, palvelut ja tehtävät ostetaan sieltä, mistä ne saadaan kustannustehokkaimmin (Kauhanen 2014, 4). Osa perinteisistä töistä katoaa uudenlaisten alojen ja ammattien sekä automatisaation kehittymisen vuoksi (Pajarinen & Rouvinen 2014, 1).

Muutoksia tapahtuu myös työvoiman koostumuksessa. Ikääntyneiden osuus nousee ja nuoren työvoiman osuus laskee. Vaikka muutos tapahtuu asteittain usean vuoden aikana, on jo nyt syytä tehdä kauaskantoisia työvoimapoliittisia toimenpiteitä. Aikuis- ja oppisopimuskoulutus tarjoavat ratkaisuja, jotka mahdollistavat uuden oppimisen ja uusien taitojen käyttöönottamisen koko työuran kestävänä prosessina. Korkea osaamistaso ja koulutus ovat keinoja, joilla pystytään vastaamaan globalisaation haasteisiin ja säilyttämään Suomi hyvinvointivaltiona. (Brunila 2015, 46.) Collin ja Billett (2010, 212–213) toteavat, että työpaikoilla tapahtuva koulutus ja oppiminen ovat nopeasti muuttuvien osaamistarpeiden takia nousseet merkittävimmiksi ammatillisen osaamisen ja kehittymisen lähteiksi yrityksissä ja muissa organisaatioissa.

Yrityksen menestyminen on Oikarisen (2008, 15) mukaan hyvin pitkälti kiinni sen kyvystä mukautua ympäristöön ja oppia kilpailijoitaan nopeammin. Yritysten ja organisaatioiden menestymiseen ja kilpailukykyyn vaikuttanevat eniten niiden toimintatavat ja osaaminen. Tämän takia osaamista ja oppimista voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä kilpailuedun tuottajista yritysmaailmassa. (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 5; Viinisalo 2013, 21.)

Työelämälähtöinen koulutus näyttäisi tällä hetkellä olevan vaiheessa, jossa koulutusta siirretään työpaikalle. Ammatilliset oppilaitokset eivät kykene pysymään kaikilta osin työelämässä tapahtuvien osaamistarpeiden kehityksen mukana, jolloin osaaminen on hankittava työelämästä aidossa työympäristössä. (Ks. esim. Gruber, Law, Mandl & Renkl 1996; Mayer & Wittrock 1996; Tuomi-Gröhn 2002, 12–15; Van der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijs 2009, 20–21;

Auvinen ym. 2013, 3.) Käynnissä olevan ammatillisen koulutuksen reformin myötä työpaikalla tapahtuvaa oppimista halutaan Suomessa lisätä. Tavoitteena on edistää oppisopimustyyppisesti, koulutussopimuksilla tai määräaikaisilla työsopimuksilla toteutettavaa työssäoppimista. Tarkoituksena on, että ammatillinen koulutus pystyy vastaamaan nopeammin työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.) Työssä tapahtuva oppiminen mahdollistaa osaamisen kehittämisen huomattavasti laajemmin kuin perinteisessä oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa, jossa osaamisen kehittäminen on melko rajallista (Auvinen, Salminen, Mäkelä & Tamminen 2013, 3). Työpaikalla tapahtuvaa suunnittelematonta ja satunnaista oppimista, jollaista suurin osa työssä tapahtuvasta oppimisesta on ja jota tapahtuu luonnollisen vuorovaikutuksen ja kokemuksen kautta, kutsutaan informaaliksi oppimiseksi (ks. esim. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Billett 2001a; Malcolm, Hodkinson & Colley 2003; Billett 2004; Illeris 2004; Nyhan ym. 2004).

Oppisopimuskoulutus on työelämälähtöistä koulutusta, joka perustuu työsuhteeseen ja johon kuuluu työpaikalla työtehtävissä tapahtuvaa informaalia oppimista sekä oppilaitoksissa tapahtuvaa formaalia koulutusta. (Canning & Lang 2004, 164; Viinisalo 2008, 141–142.; Viinisalo 2013, 13; Nikkilä 2014; OKM 2014; OPH 2014a.) Norontauksen (2016, 177–178) mukaan oppisopimuskoulutus tuottaa lisäarvoa yritykselle ja siitä saadut taloudelliset hyödyt ovat kustannuksia suuremmat (ks. myös Reed ym. 2012). Oppisopimuskoulutuksen merkityksen onkin todettu kasvavan (Elinkeinoelämän keskusliitto 2016, 3; Viinisalo 2013), jolloin on entistä tärkeämpää löytää keinoja toteuttaa sitä laadukkaasti. Työelämän osaamistarpeet edellyttävät oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä jatkuvaa oman toiminnan kehittämistä. (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 5; TEM 2012a, 8–9, 21; Brunila 2015, 45–46.)

Oppisopimuskoulutusta pidetään käytännönläheisenä ja tehokkaana keinona hankkia ammatillinen tutkinto ja työelämän vaatimaa osaamista (ks. esim. Reed ym. 2012; Norontaus 2016; Leiser & Wolter 2017). Tutkintojen suorittamisprosentit eivät Suomessa valtakunnallisesti kuitenkaan ole erityisen korkealla tasolla. Oppisopimuskoulutuksen läpäisyaste on vain hieman yli puolet (56 %), mikä heikentää koulutusmuodon taloudellisuutta. (Aho & Mäkiaho 2014, 17; Haapakorpi & Virtanen 2015, 98–99.)

Syitä oppisopimuskoulutuksen matalaan läpäisyprosenttiin on Suomessa selvitetty vähän. Haapakorpi ja Virtanen (2015, 3, 10–11, 65, 78, 98–99) pitävät merkittävimpänä syynä heikkoon läpäisyprosenttiin koulutuksen laadun vaihtelua. Mäkisen (2010) mukaan merkittäviä syitä oppisopimuksen keskeytymiseen ovat riittämätön tuki ja ohjauksen puute työpaikalla ja oppilaitoksessa. Myös elämänhallintaan liittyvät pulmat vaikeuttavat tutkinnon suorittamista ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta (Mäkinen 2010, 36–38). Isossa-Britanniassa oppisopimuksen läpäisyasteeseen pienentävästi vaikuttavia tekijöitä ovat Gambinin ja Hogarthin (2016, 6) tutkimuksen mukaan työpaikan sisäiset tekijät, opiskelijan

henkilökohtaiset asiat ja työmarkkinatilanne. Myös muissa eurooppalaisissa tutkimuksissa on löydetty vastaavia syitä oppisopimuskoulutuksen keskeytymiseen ja huonoon läpäisyasteeseen. Fries, Göbel ja Maier (2013, 11, 30) toteavat, että läpäisyastetta pienentävät huono työympäristö, huono koulutus ja ohjaus, opiskelijan terveyteen tai elämänhallintaan liittyvät ongelmat sekä työmarkkinatilanteesta johtuvat syyt (ks. myös Cully & Curtain 2001; Snell & Hart 2008; Brunello 2009; Hogarth, Hasluck, Gambin, De Hoyos & Owen 2009; Laporte & Mueller 2011).

Leinon (2011) tutkimus oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistamisesta ja oppimismahdollisuuksista työpaikalla on ensimmäinen oppisopimuskoulutuksesta tehty väitöskirja Suomessa. Toinen on Norontauksen (2016) tutkimus, jossa tarkastellaan tavoitteita, joita yritykset liittävät oppisopimuskoulutukseen, sekä vaikutuksia, joita koulutuksella saadaan tuotettua. Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi suomalaisesta oppisopimuskoulutuksesta on tehty selvityksiä, hankeraportteja ja toiminnankuvauksia. Tutkimuksia oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen toimintaprosesseista ei aiemmin ole tehty Suomessa. Tehdyt selvitykset, raportit ja hankkeet tuetusta oppisopimuksesta tai oppisopimuksen tukitoimista eivät anna selkeää kuvaa eivätkä tarjoa riittävästi tietoa oppisopimuskoulutuksessa opiskelevien tuen tarpeista tai erityisen tuen tarjoamisen toimintaprosesseista.

Muualla Euroopassa oppisopimuskoulutus on perinteikäs ja merkittävä opiskelumuoto. Euroopassa on tutkittu paljon oppisopimuskoulutuksen läpäisyä ja keskeyttämistä sekä pyritty ymmärtämään niiden taustalla olevia tekijöitä. (Ks. esim. Hofmann, Stalder, Tschan & Häfeli 2014; Gambin & Hogarth 2016; Riphahn & Zibrowius 2016.) Isossa-Britanniassa ja Saksassa oppisopimuskoulutuksesta on tehty useita tutkimuksia, joita on hyödynnetty oppisopimuskoulutuksen toiminnan ja sen rakenteiden kehittämisessä. Brockmann ja Laurie (2016, 15) tarkastelevat tutkimuksessaan oppisopimuskoulutuksen laatua Isossa-Britanniassa, ja Riphahn ja Zibrowius (2016, 19) selvittävät oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia nuorisotyöttömyyteen Saksassa. Toiminnalla on kyetty parantamaan oppisopimusopiskelijoiden koulutuksen läpäisyastetta ja vähentämään oppisopimuskoulutuksen keskeytyksiä (ks. myös Hogarth ym. 2009; Steedman 2010; Fries, Göbel & Maier 2013; Statistical First Release 2015).

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella oppisopimuskoulutuksen järjestäjien ohjausmenetelmiä ja tukitoimia, joita käytetään tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Toisena tehtävänä on kuvata, millaisia käsityksiä oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on erityisen tuen toimintaprosesseista. Oppisopimuskoulutuksessa erityisen tuen toimintaprosessilla tarkoitetaan opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamista, erityisen tuen päätöstä sekä tukitoimien toteuttamista ja seurantaa (Kuvio 4). Erityisen tuen toimintaprosessien kehittäminen on kiinteä osa laadunhallintaa ja keskeinen osa

koulutuksen järjestäjän toimintaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b, 13, 24–25.)

Andersonin (2016) mukaan organisaatioidenn kehittämiseen liittyvillä tutkimuksilla ja käytännön toimilla on paljon tarjottavaa nykypäivän organisaatioille, jotka kamppailevat suurissa muutoksissa. Vanhanajan tyyli ei enää sovi tämän päivän työpaikoille eikä työntekijöille. Uuden organisaatiomallin on pystyttävä pärjäämään ja löytämään paikkansa ympäristössä, jota määrittävät lisääntyväs globalisaatio, digitalisaatio, viimeisin teknologia sekä talouspaineet ja nykyajan työelämän vaatimukset. (Anderson 2016, 11–14.) Burke (2017) muistuttaa, että ulkoinen ympäristö muuttuu paljon nopeammin kuin mihin organisaatiot kykenevät. Pysyäkseen kilpailussa mukana on yritysten pystyttävä mukautumaan muuttuviin olosuhteisiin enemmän ja nopeammin kuin aiemmin. (Burke 2017, 1–2.)

Tämä tutkimus tuottaa uutta tietoa Suomessa vähän tutkituista oppisopimuksen erityisen tuen toimintaprosesseista ja niiden toimivuudesta. Tutkimus tuo esille sellaisia erityisen tuen toimintaprosessien taustalla olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutuksen laadun vaihteluun ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta. Tutkimus antaa oppisopimuskoulutuksen järjestäjille tietoa ja toimintamalleja toiminnan kehittämiseen ja koulutuksen laadun parantamiseen.

1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosesseja sekä puutteellisten tukitoimien vaikutuksia työpaikoilla ja oppilaitoksissa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa oppisopimuskoulutuksen järjestäjien toiminnasta sekä siitä, miten erityisen tuen toimintaprosessit on toteutettu ja miten niitä voidaan kehittää. Tarkoitus on myös selvittää, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu ja pystyvätkö oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tarjoamaan kaikille opiskelijoille samanlaiset mahdollisuudet opiskella ja saavuttaa tietty pätevyys.

Tutkimuksen pääkysymys on:

Miten erityisen tuen toimintaprosessit toimivat suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa?

Tutkimuksen alakysymykset ovat:

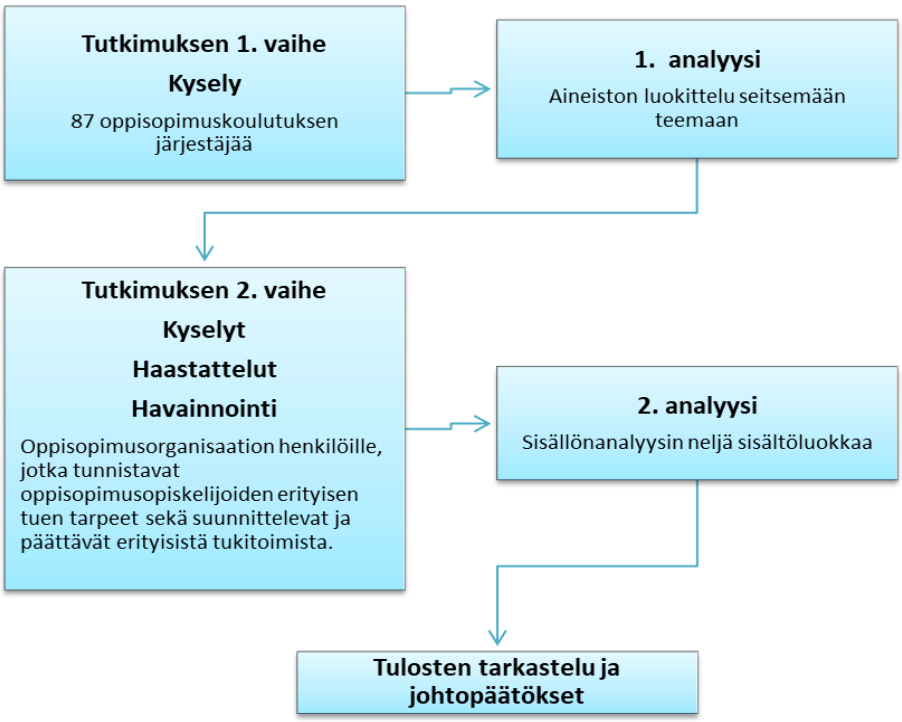
Kuinka erityisen tuen toimintaprosessien kehittämistoimenpiteitä toteutetaan?

Miten erityisen tuen toimintaprosesseja ja niitä toteuttavia organisaatioita voidaan kehittää tulevaisuudessa?

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2013–2015 oppisopimuskoulutuksen parissa toimivilta henkilöiltä, jotka vastaavat organisaatiossaan oppisopimuksen

toteuttamisesta. Tutkimuksella saadun tiedon tarkoitus on lisätä ymmärrystä siitä, mitkä ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosessien laadun vaihteluun ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta. Tutkimuksen alakysymysten avulla tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen kehittämistoimenpiteitä ja koulutuksen järjestäjien käsityksiä erityisen tuen toimintaprosessien toimivuudesta. Erityisen tuen toimivuudesta ja kehittämistoimenpiteistä saatua tietoa voidaan käyttää erityisen tuen toimintaprosessien kehittämiseen ja toiminnan tehostamiseen.

Tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisille oppisopimuskoulutuksen järjestäjille tehdyistä kyselyistä, haastatteluista ja osallistuvasta havainnoinnista. Kuviossa 1 esitetään tutkimusasetelma. Tutkimus pohjautuu kaksivaiheiseen tapaustutkimukseen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tuotiin esiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämät erityisen tuen toimintaprosessit sekä erot niiden toteuttamisessa. Tutkimuksen toisen vaiheen kyselyt ja haastattelut laadittiin ensimmäisen vaiheen analyysistä nousseiden seitsemän teeman pohjalta. Toisessa analyysivaiheessa ensimmäisestä analyysistä hahmottuu oppisopimuskoulutuksen järjestäjien kuvaus siitä, miltä erityisen tuen toimintaprosessit Suomessa näyttävät. Analyysillä saatiin selville oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisen tuen järjestämisessä käyttämiä menetelmiä. Aineistosta tuli myös esille, miten puutteelliset tukitoimet vaikuttavat opintojen keskeyttämiseen ja millaisia erityisen tuen toimintaprosessien kehittämistoimenpiteitä oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tekevät. Johtopäätöksissä tarkastellaan erityisen tuen toimintaprosesseja ja niiden toimivuutta oppisopimuskoulutuksessa. Lisäksi esitetään näkemys organisatorisesta kehittämisestä eli siitä, mitä opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimien järjestäminen koulutuksen järjestäjiltä edellyttää sekä miten toimintaprosesseja voidaan kehittää.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma.

1.2 Tutkimuksen asemointi

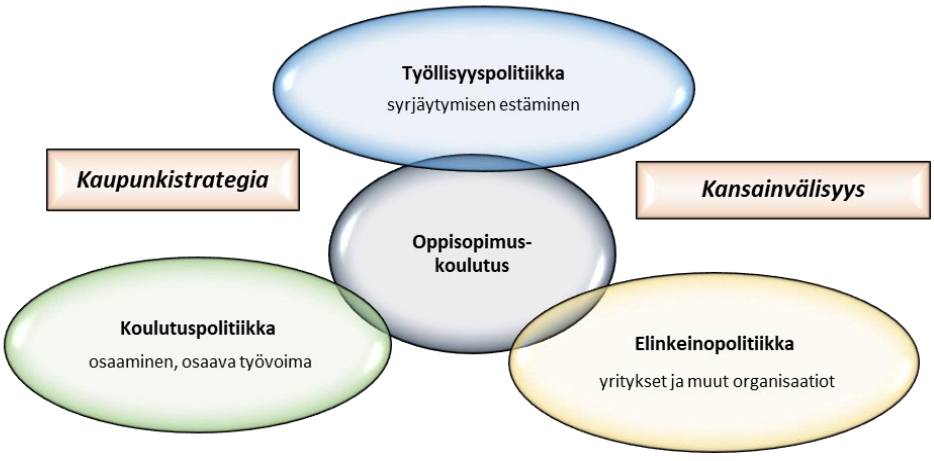
Kun tässä tutkimuksessa puhutaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä tai oppisopimusorganisaatioista, sillä tarkoitetaan niitä kuntia, kuntayhtymiä, säätiöitä, rekisteröityjä yhteisöjä tai valtion liikelaitoksia, joille opetus- ja kulttuuriministeriö on ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain nojalla myöntänyt oppisopimuskoulutuksen järjestämisluvan (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631, 4–5 §). Tutkimuksen lähtökohtana on suomalaisen oppisopimuskoulutuksen toiminnan tarkastelu.

Oppisopimuskoulutus on työelämälähtöinen ja tavoitehakuinen koulutusmuoto, mikä mahdollistaa oppisopimuskoulutuksen tarkastelun useiden eri näkökulmien tai teorioiden kautta. Oppisopimuskoulutuksen tutkimisessa voidaan käyttää monia teoreettisia lähestymistapoja riippuen siitä, tarkastellaanko oppimista yksilön, yhteisön vai organisaation prosessina. Usein oppisopimuskoulutukseen liittyvissä tutkimuksissa yhdistyvät sekä oppiminen että työ. Tutkimuksissa voidaan Aarkrogin (2005) mukaan nähdä työpaikalla tapahtuva informaali oppiminen ja oppilaitoksessa tapahtuva formaali oppiminen toisistaan erillisinä ja

ominaisuuksiltaan erilaisina prosesseina. (Ks. myös Nyyssölä 2002; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014).

Kasvatustiede määritellään usein kasvatusta ja koulutusta ohjaavaksi tieteenalaksi, jonka tehtävänä on selvittää kasvatus- ja koulutustoiminnan teoreettisia perusteita. Kasvatustieteen tehtävänä on myös kuvata kasvatusta, opetusta ja koulutusta sekä oppimisen olemusta, edellytyksiä ja seuraamuksia. Kasvatustieteellisen työn tavoite yhteiskunnassa on kouluttaa työvoimaa työelämän tarpeisiin. Näin määriteltynä kasvatustiede vaikuttaa merkittävästi yhteiskunnan kehitykseen. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 89.) Oppisopimuskoulutuksen tarkoitus on kouluttaa työelämän tarpeisiin ammattitaitoisia ja osaavia työntekijöitä, joten oppisopimuskoulutuksessa tapahtuvia ilmiöitä ja ammatillista kehitystä voidaan tarkastella tältä osin kasvatustieteen näkökulmasta.

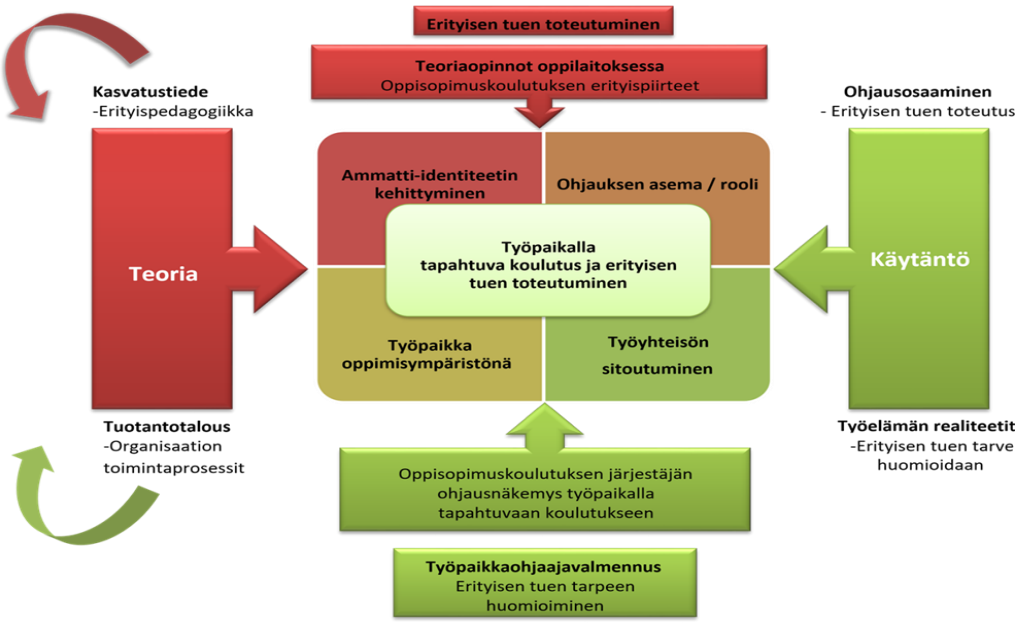
Canningin ja Langin (2004) mukaan oppisopimusta on kuitenkin hankala asemoida pelkästään perinteiselle kasvatustieteen alueelle (ks. myös Viinisalo 2008). Kuvio 2 kuvaa, kuinka oppisopimuskoulutus voidaan nähdä merkittävänä kansallisen työelämälähtöisen koulutuksen edistäjänä ja miten se sijoittuu ammatillisen koulutuksen sekä työllisyys- ja elinkeinopolitiikan alueille. Kuvio 2 osoittaa, että globaalin kilpailun myötä oppisopimuskoulutukseen kuuluu selkeästi myös kansainvälinen näkökulma. (Viinisalo 2008, 142.) Alasoinin (2013, 248) mukaan globaalissa taloudessa yritysten ja muiden organisaatioiden kilpailuetu syntyy ensisijaisesti ihmisten osaamisesta, mutta myös innostuneisuudesta, aloitteellisuudesta ja luovuudesta.



Kuvio 2. Oppisopimuskoulutuksen toimintaympäristö (Viinisalo 2008, 142).

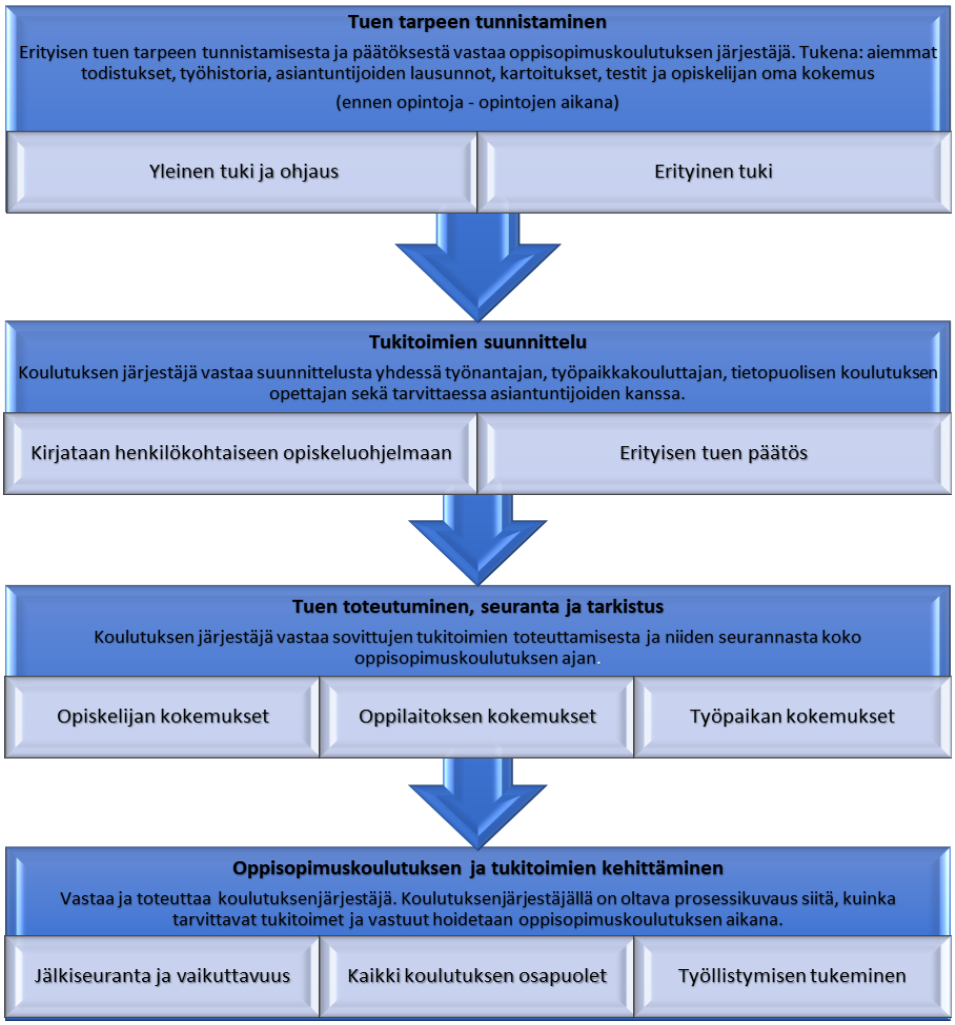
Oppisopimuskoulutuksessa olevat opiskelijat sitoutuvat yritysten toimintaan ja ovat valmiita kehittämään omaa työtään, mikä vaikuttaa pitkällä aikavälillä positiivisesti organisaation tai yrityksen kannattavuuteen ja tuottavuuteen (Wlasoff 2007, 55; Viinisalo 2008, 144; Viinisalo 2013, 14). Oppisopimuskoulutuksessa on oleellista tiivis yhteistyö koulutuksen järjestäjän sekä yritysten ja organisaatioiden kesken sekä eri tahojen välillä tapahtuvien prosessien jatkuva kehittäminen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa, jolla voidaan parantaa oppisopimuskoulutusjärjestelmän toimivuutta ja laatua.

Kuviossa 3 kuvataan, miten oppisopimuskoulutuksen tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosessien tutkimus asemoituu erityispedagogiikan ja tuotantotaloudellisen tutkimuksen välimaastoon. Tutkimus sijoittuu sekä työpaikalla että oppilaitoksessa tapahtuvaan koulutukseen ja näiden koulutusten rajapintaan. Oppisopimuskoulutusta voidaan tutkia oppisopimuskoulutuksen järjestäjän, oppilaitoksen, työpaikan ja oppisopimusopiskelijan näkökulmasta kuten kuviosta 3 nähdään. Tässä tutkimuksessa pyritään tekemään näkyväksi se, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat toteuttaneet erityisopetuksen oppilaitoksissa ja työpaikoilla sellaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluun. Siksi yksi olennainen lähestymistapa on erityispedagogiikka, jossa tutkitaan ja pyritään ymmärtämään erityisopetuksen toimintaprosesseja. Miettisen (2008, 32) mukaan erityiskasvatuksen pohjan luo erityispedagogiikka, jonka olennaisin tavoite on pystyä pedagogisin keinoin tukemaan henkilöä, jolla on oppimiseen liittyviä ongelmia.



Kuvio 3. Työpaikalla tapahtuva oppiminen oppisopimuskoulutuksessa (muokattu lähteestä Kalliokoski 2015).

Tämän poikkitieteellisen tutkimuksen ytimessä on työelämälähtöisen koulutuksen eli tässä tapauksessa oppisopimusorganisaatioiden toimintaprosessien toimivuus ja niiden organisatorinen kehittäminen. Kuvio 4 tuo esille tuen ja erityisen tuen toimintaprosessit, joilla tarkoitetaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämiä toimintatapoja ja niihin liittyviä vastuita erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamisessa sekä erityisopetuksen ja erityisen tuen toteuttamisessa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on lainsäädännön mukaisesti viranomaisvastuu erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tuen tarpeen tunnistamisesta ja tarvittavien tukitoimien toteuttamisesta (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 2014; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015).



Kuvio 4. Tuen ja erityisen tuen toimintaprosessit (Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa 2015, 9–23).

Oppisopimuskoulutuksen tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosesseista ei ole aiempia tutkimuksia, joissa olisi tarkasteltu erityisen tuen toimintaprosesseja, niiden keskeyttämisiä tai kehittämistoimenpiteitä. Tämän takia tutkittua tietoa ei myöskään ole alan sisällä tarpeeksi toiminnan kehittämiseksi. Tämä tutkimus tuottaa uutta tietoa ja syventää osaltaan käsitystä erityisen tuen toimintaprosesseista ja niiden toimivuudesta. Toimintaprosessien käsitteellistäminen ja kuvaaminen ovat keskeinen osa tätä tutkimusta. Tämän tutkimuksen tärkein kontribuutio liittyy erityisen tuen toimintaprosessien taustalla oleviin tekijöihin, jotka vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen laadun vaihteluun ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta. Martinsuon ja Blomqvistin (2010) mukaan prosessien tarkoitus on tuottaa asiakkaalle lisäarvoa. Heidän mukaansa perussyitä toiminnan prosessien kehittämiselle ovat nykyisen ja tavoiteprosessin välisten erovaisuuksien esille nostattamat konkreettiset muutostarpeet. Eri prosesseilla voidaan mitata ja tarkastella tuotoksia, syötteitä ja itse prosessien toimivuutta. (Martinsuo & Blomqvist 2010, 4, 15.) Teoreettisen arvon lisäksi tutkimuksella on myös käytännön merkitystä. Tässä tutkimuksessa tuotetaan erityisen tuen toimintaprosesseista uutta tietoa, jota voidaan soveltaa käytäntöön toiminnan kehittämisessä sekä koulutuksen laadun parantamisessa. Tutkimus paikkaa osaltaan aiempien oppisopimuskoulutusta ja erityisen tuen toimintaprosesseja koskevien tutkimusten aukkokohtia.

1.3 Tutkimusstrategia

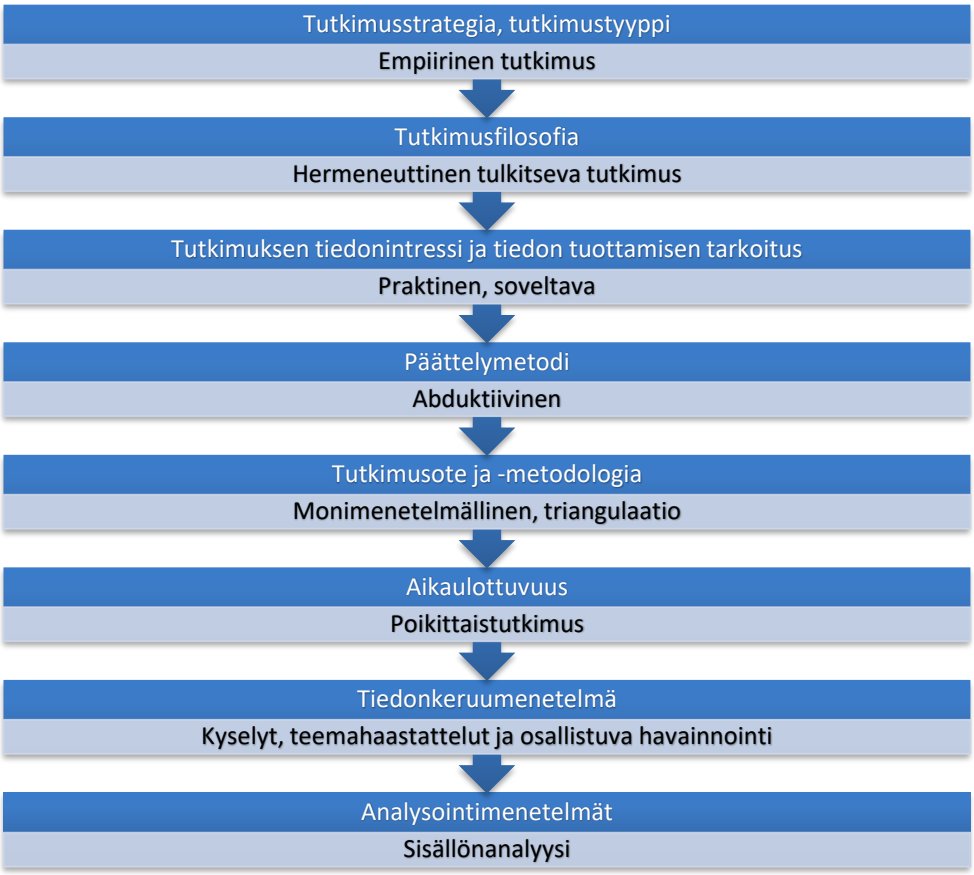
Tutkimusstrategia tarkoittaa Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 6–9, 120) mukaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta eli sitä, millaisia tutkimusmetodeja aineiston hankintaan valitaan ja käytetään. Tutkimusstrategiaa voidaan kuvata johdonmukaiseksi suunnitelmaksi, jonka avulla tutkimuksen tavoitteet voidaan saavuttaa ja tutkimuskysymyksiin voidaan vastata (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2007; Saunders ym. 2009, 141; Yin 2009, 26). Hirsjärvi ym. (2007, 120) vielä jakavat tutkimusstrategian kahteen luokkaan eli tutkimusotteeseen ja tutkimusmenetelmiin.

1.3.1 Tutkimusote

Varton (2005, 51–54) mukaan metodologiaan liittyvä tieteenfilosofinen tarkastelu on erityisen tärkeää. Metodologian tarkastelun tarkoitus on ohjata tutkijaa pohtimaan filosofis-teoreettisesti tutkimuksen ja tutkittavan ilmiön luonnetta koskevia lähtöoletuksia sekä omaa esiymmärrystään asiasta. Eskola ja Suoranta (2014) toteavat, että tieteenfilosofiset perusteet vaativat yhtä huolellisen käsittelyn ja perustelun kuin muutkin metodologiset valinnat. Laadullisen tutkimuksen haastavin vaihe on tulkintojen ja johtopäätösten teko, mikä on tutkijan subjektiivista ajatustyötä (Eskola & Suoranta 2014, 145–156). Hirsjärvi ym. (2007, 157) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan arvot vaikuttavat ilmiön

tulkitsemiseen eikä täydellistä objektiivisuutta tämän takia ole mahdollista saavuttaa.

Kuvion 5 mukaisesti tämä tutkimus on soveltava tutkimus, jossa keskitytään tiedon tuottamiseen oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosesseista ja niiden toimivuudesta. OECD (1962, 12) määrittelee soveltavan tutkimuksen sellaiseksi työksi, jonka ensisijainen tehtävä on tieteellisen tiedon edistäminen jonkin tietyn käytännöllisen päämäärän takia. (Ks. myös Stokes 1997, 10; Tuomi 2007, 120–128; Miettinen & Tuunainen 2010, 9.) Wiersman ja Jursin (2009, 12–13) mukaan soveltava tutkimus rakentuu perustutkimuksen tuloksista ja pyrkii tuottamaan omaa tietoa, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tavoitteiden mukaan soveltavassa tutkimuksessa voidaan käyttää myös perustutkimusta. Varsinkin kasvatustieteissä on käytetty molempia tutkimustyyppejä täydentämään toisiaan (ks. myös Miettinen & Tuunainen 2010, 8–11).



Kuvio 5. Metodologiset ja menetelmälliset valinnat tutkimuksessa.

Tämä työ perustuu kuvion 5 mukaisesti empiriaan, jossa tutkimusaineisto on koottu ihmisten käsityksistä, toimintaprosesseista ja tilastoista juuri tätä tutkimusta varten. Eriksson ja Kovalainen (2008, 20–21) toteavat, että suuri osa laadullisesta tutkimuksesta liittyy ihmisten toiminnan tutkimiseen ja ymmärtämiseen. (Ks. myös Metsämuuronen 2006, 84–88.) Tutkimuksen tieteenfilosofinen näkökulma on hermeneuttinen, koska hermeneuttisen näkökulman mukaan ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat tutkimusprosessin oleellisia osia. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, tulkitsemaan ja saamaan uutta tietoa oppisopimuskoulutuksen järjestäjien toiminnasta. Hermeneuttinen tieteenfilosofia tukee Hankamäen (2003) mukaan ymmärtämisen moniarvoisuutta ja sen takia tieteenfilosofian tulee olla avoin erilaisille tulkinnoille ja suunnitelmille. Hankamäki painottaa, että tietäminen ei ole mahdollista ilman tulkintoja, jotka ovat arvo- ja subjektisidonnaisia. Hän korostaa myös sitä, että tulkitseminen on osa tiedonhankintaa. (Hankamäki 2003, 164–165, 171.)

Tutkimuskysymykset erityisen tuen toimintaprosessien toimivuudesta oppisopimuskoulutuksessa johtavat seuraavaan kysymykseen: mitä keinoja on käytettävissä tiedon saamiseksi? Metodologisella kysymyksellä tarkoitetaan sitä, miten voimme saada tietoa siitä, minkä uskomme olevan tiedettävissä. Kun päätämme, millaisella metodologialla voimme saada tietoa, voimme valita metodin, joka sopii metodologiaan. (Guba & Lincoln 1994, 107–108.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 161) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tiedon hankinnan kokonaisvaltaisuus sekä aineiston hankinta todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkimusote sopi tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen kohdejoukko voitiin valita vastaamaan tutkimuksen tarkoitusta. Hirsjärven ym. (2007, 160) mukaan laadullisessa tutkimuksessa käytetään metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee kuuluville. Tutkimuksen aikaulottuvuutena oli poikittaistutkimus, koska tuki- ja ohjausjärjestelmien toimintaprosesseja oppisopimuskoulutuksessa haluttiin tutkia laaja-alaisesti useilla eri menetelmillä tiettynä aikana.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tilastollinen yleistys, vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa. Tarkoituksena on ymmärtää jotakin toimintaa tai löytää mielekäs tulkinta ilmiölle. Siksi on tärkeää, että tutkimuskohteena olevat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai tapahtumasta mahdollisimman paljon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tässä tutkimuksessa kohderyhmäksi valittiin sellaisia oppisopimuskoulutuksessa toimivia henkilöitä, joilla oli runsaasti kokemusta erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tukitoimien järjestämisestä oppisopimuskoulutuksessa. Tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen toimintaprosessit. Kun tutkitaan ihmisten toimintaa ja pyritään ymmärtämään heidän toimintaansa, on tutkiminen Kaikkosen (1999, 428) mukaan ensisijaisesti laadullista.

Sitä, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät toteuttavat erityiset tukitoimet opiskelijoille, voidaan tarkastella monilla eri tavoilla. Tässä tutkimuksessa aihetta

tarkastellaan sen omassa ympäristössä välillisesti siihen liittyvien dokumenttien avulla sekä havainnoinnin, kyselyjen ja haastattelujen kautta. Tutkimus on empiirinen ja ilmiöiden ja ympäristön vuorovaikutusta sekä ilmiöiden merkityksiä selvittävä laadullinen tutkimus. Hirsjärven ym. (2007, 157) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen tarkasteleminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Sen käsittely, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat Suomessa hoitaneet erityisopetuksen ja erityiset opetuksen sekä ohjauksen tukitoimet, on juuri Hirsjärven ym. (2007, 157) esittämää todellisen elämän kuvaamista. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu oppisopimuskoulutuksen järjestäjien näkemyksistä ja kokemuksista tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä sekä heidän perusteluistaan ilmiön olemassaololle. Tuomen ja Sarajärven (2009, 23–29) mukaan laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan inhimillistä toimintaa, halutaan ymmärtää ihmisten ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita.

Laadullisessa tutkimuksessa tieteellinen analyysi voi olla induktiivinen, deduktiivinen tai abduktiivinen. Tutkimuksessa voidaan käyttää abduktiivista analyysiä, kun tutkija pyrkii todentamaan teoreettisia johtoideoita keräämänsä aineiston avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Tässä tutkimuksessa noudatetaan abduktiivista analyysimetodia, joka sijoittuu teorialähtöisen (deduktiivisen) ja aineistolähtöisen (induktiivisen) tutkimuksen välimaastoon. Abduktiivisessa päättelyssä lähdetään liikkeelle kerätystä aineistosta, jonka tukena voidaan käyttää aikaisempia tutkimuksia tai aihetta käsittelevää kirjallisuutta. (Alvesson & Sköldberg 1994, 42.) Tämän tutkimuksen abduktiivinen lähtökohta on tutkijan näkemys siitä, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisella on vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamiseen sekä heidän tukitoimiensa järjestämiseen ja koulutuksen läpäisyyn. Abduktiivisessa päättelyssä lähtökohtana tieteellisten löytöjen tekemiselle on, että havaintojen teko perustuu jonkinlaiseen johtoajatukseen. Perehtyneisyys tutkittavaan aiheeseen ja kirjallisuuteen sekä tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat siihen, miten tutkija aineistoa tarkastelee. Induktiivinen käsitys tai huolellisesti pohdittu hypoteesi voi olla johtoajatus, jolla havainnot sijoitetaan oikeille paikoilleen ja huomio kiinnitetään tärkeisiin seikkoihin. (Grönfors 1982, 33–37; Grönfors 2011, 17–18.) Kun aineiston analyysiä ohjaa tutkimuksessa saatu aineisto ja teoriat, kuten tässä tutkimuksessa, on tutkimuksen aineiston analyysin lähestymistapa abduktiivinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99).

1.3.2 Tutkimusmenetelmät

Sitä, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet opiskelijoiden erityisen tuen, voidaan tutkia tapaustutkimuksena, koska tutkittavasta asiasta on hyvät esitiedot, muuttujien määrä on rajattu ja otoksesta saadaan tarpeeksi suuri. Syrjälän (1994, 11–12) mukaan tapaustutkimuksessa pyritään kokoamaan tutkittavasta tapauksesta mahdollisimman monipuolisesti tietoa. Tarkoitus on ymmärtää ilmiötä aikaisempaa syvällisemmin. Tällainen monipuolisen tiedon

tavoittelu antaa perusteet myös tapausta selventävän tilastollisen aineiston käyttämiselle. (Ks. myös Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 11.)

Tutkimuksen alussa selvitettiin, miten suomalaiset oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja erityisopetuksen sekä miten toteutetut järjestelyt toimivat. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on Staken (1994, 236–237) mukaan optimoida tapauksen ymmärtäminen ja tapauksesta oppiminen. Tutkimuksen toisessa vaiheessa haluttiin saada enemmän ja tarkempaa tietoa tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosesseista sekä niiden toimivuudesta. Stake (1995, 4–8) toteaa, että tapaustutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää jotain erityistä tapausta: mistä tapaus kertoo ja mitä siinä tapahtuu.

Aineistoa kerättiin oppisopimustoimijoilta eri puolilta Suomea kyselyillä, teemahaastatteluilla ja osallistuvalla havainnoinnilla. Haastattelut tehtiin oppisopimustoimijoiden toimitiloissa jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Osallistuva havainnointi toteutettiin tuetun oppisopimuksen hankeseminaarissa, johon osallistui alan asiantuntijoita eri oppisopimusorganisaatioista. Lisäksi Tilastokeskuksen ja aiempien tutkimusten aineistojen avulla selvitettiin koulutuksen keskeyttämisiä ja läpäisyä oppisopimuskoulutuksessa. Syrjälän (1994, 11–12) mukaan tapaustutkimuksessa tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisesti sekä monella eri tavalla tietoa. Paul, Fowler ja Cranston-Gingras (2007) toteavat, että useampien tutkimusmenetelmien yhdistäminen (mixed methods) on 2000-luvulla selvästi yleistynyt. Tutkimusmenetelmien yhdistämisellä on pystytty vähentämään eri paradigmojen vastakkainasettelua ja hyödyntämään niiden toisiaan täydentäviä piirteitä. Tällaisella väljemmällä metodologialla annetaan tutkimuksen toteuttamiselle sekä tavoitteille enemmän tilaa ja mahdollisuuksia. (Paul ym. 2007.)

Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohde, tapahtuma tai tapahtumakulku on rajattu ilmiö, ja siinä voidaan keskittyä vain yhteen tapaukseen sekä sen yksityiskohtaiseen analyysiin. Tapaustutkimuksessa syvennytään jonkin tietyn ilmiön kuvaamiseen ja analysointiin mahdollisimman täsmällisesti. Tarkoituksena on saada tietoa siitä, miksi ja miten jotain on tapahtunut sekä millaiset olosuhteet ja tekijät ovat vaikuttaneet ilmiöön. Tapaustutkimuksessa tavoitteena on tietää, miten tutkittava ilmiö on muotoutunut, ja ymmärtää tutkittavaa tapausta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–12.)

Tapaustutkimus voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan tiettyä tapahtumaa tai tietyssä ympäristössä toimivia ihmisiä monipuolisia tiedonhankitatapoja käyttäen (Yin 1983, 23). Tutkimuksessa kerättiin tutkimusmateriaalia Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjille suunnatuilla kyselyillä syksyllä 2013, osallistuvalla havainnoinnilla tuetun oppisopimushankkeen tapahtumassa keväällä 2014 sekä haastattelemalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä keväällä ja syksyllä 2014.

Tapaustutkimuksessa voidaan tarkastella joko yhtä tapausta (single-case) tai useita tapauksia (multi-case), ja tiedonhankintatapoja ovat kyselyt, haastattelut ja arkistomateriaalin käyttö. (Yin 2009, 57; Järvinen & Järvinen 2011, 74.) Tutkimuksen tehtävänasettelun monitasoisuus edellytti monitasoista tutkimusaineistoa, joten tutkimusjoukkona toimivat oppisopimuskoulutuksen järjestäjät valittiin tasaisesti eri puolilta Suomea. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin useampia tutkimusmenetelmiä tapauksen selvittämiseen.

Tapaustutkimus vastaa Yinin (1989) mukaan kysymyksiin miten ja miksi. Näillä kysymyksillä pyritään selittämään syy-seuraussuhteita tai pitemmän ajan kuluessa tapahtuvia tapahtumaketjuja. Yin korostaa hyvän suunnittelun merkitystä tapaustutkimuksessa. Hän määrittelee tutkimuksen suunnittelun toimintasuunnitelmaksi, jonka avulla päästään *täältä sinne.* ”Täältä” tarkoittaa tutkittavien kysymysten listaa ja ”sinne” vastauksia (johtopäätöksiä) näihin kysymyksiin. (Yin 1989, 77–78).

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset liittyvät oppisopimusorganisaatioiden erityisopetuksen ja erityisen tuen toimintaprosesseihin työpaikalla ja oppilaitoksessa sekä toimintaprosessien tekijöihin, jotka aiheuttavat koulutuksen laadun vaihtelua ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta. Lisäksi tutkimuskysymykset liittyvät siihen, pystyykö oppisopimuskoulutus tarjoamaan erityistä tukea tarvitseville oppisopimusopiskelijoille heidän tarpeitaan ja edellytyksiään vastaavaa koulutusta. Tutkimuskysymysten luonteen takia arvioitiin, että tapaustutkimus ja valitut tiedonkeruumenetelmät sopivat parhaiten tutkimusaineiston hankintaan. Tässä tapaustutkimuksessa tutustuttiin aluksi aiheeseen ja ympäristöön, joista aineisto kerättiin. Eriksonin ja Koistisen (2014, 7–8) mukaan tapaustutkimuksessa lähestymistapa on usein kontekstuaalinen eli tutkittavaa tapausta halutaan ymmärtää osana tiettyä ympäristöä. Kerätyn aineiston pohjalta pyrittiin ymmärtämään kontekstia, jotta pystyttiin esittämään, millaisia erityisen tuen toimintaprosesseja oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä oli käytössään. Tutkimuksesta saatu uusi tieto liittyy oleellisesti siihen, mitkä erityisen tuen toimintaprosessit toimivat parhaiten ja millaisia tekijöitä niiden taustalta löytyy.

1.3.3 Tutkimuksen rakenne

Kun tutkimuksen lähtökohdat, tutkimuskysymykset, asemointi ja tutkimusmenetelmä oli selvitetty, määriteltiin tapaustutkimuksen aineistonkeruumenetelmät. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien toimintaa Suomessa kahdessa eri vaiheessa. Aineisto kerättiin kolmella eri menetelmällä ja aineisto analysoitiin kolme kertaa. Saatu aineisto jaettiin neljään sisältöluokkaan johtopäätösten tekemistä varten.

Tutkimusraportti muodostuu kuudesta luvusta, joista ensimmäisessä johdatellaan lukija tutkittavan ilmiön taustoihin, kerrotaan tutkimuksen tavoitteet ja

tutkimuskysymykset sekä perustellaan tutkimusmenetelmän valinta. Ensimmäisessä luvussa myös asemoidaan tutkimus ja kuvataan sen rakenne. Toisessa luvussa tarkastellaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Luvussa käsitellään työelämälähtöistä koulutusta muuttuvassa toimintaympäristössä, organisaation ja toimintaprosessien kehittämistä sekä oppisopimuskoulutusta. Luvussa vertaillaan, miten oppisopimuskoulutusta ja tukitoimia toteutetaan muualla maailmassa. Tässä luvussa tarkastellaan työelämän muuttuvien osaamistarpeiden vaikutusta ammatilliseen koulutukseen ja erityisesti oppisopimuskoulutukseen. Luvussa tarkastellaan myös oppisopimuskoulutuksen läpäisyyn vaikuttavia tekijöitä, kuten oppimisvaikeuksien tunnistamista ja erityisopetuksen järjestämistä. Kolmas luku kuvaa tutkimuksen etenemistä ja aineiston keruussa käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Neljännessä luvussa tarkastellaan kaikkien sisällönanalyysin sisältöluokkien tuloksia. Sisältöluokat ovat erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, erityisen tuen järjestäminen, keskeyttäminen ja kehittämistoimenpiteet oppisopimuskoulutuksessa. Luvussa on myös aineiston analyysi. Viidennessä luvussa keskitytään tarkastelemaan tutkimustuloksia oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosesseista teoriatiedon ja aiempien tutkimusten valossa. Luvussa pohditaan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien toteuttamisessa käytettyjen keinojen ja menetelmien toimivuutta. Viidennessä luvussa pohditaan myös sitä, millaiset asiat koulutuksessa vaikuttavat opintojen keskeytymiseen ja millaisia kehittämistoimenpiteitä erityisen tuen toimintaprosesseissa tarvitaan. Kuudennessa luvussa esitetään johtopäätökset oppisopimuskoulutuksen tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosesseista. Viimeisessä luvussa myös pohditaan tutkimuksen merkitystä sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimuksen aiheita.

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kirjallisuushaku

Tässä tutkimuksessa käytettävä kirjallisuus liittyy organisaatioiden ja toimintaprosessien kehittämiseen, työelämälähtöiseen koulutukseen ja erityisen tuen tarpeeseen sekä sen kohtaamiseen. Tässä tutkimuksessa käytetään integroivaa kirjallisuuskatsausta, koska tutkittavaa ilmiötä halutaan kuvata monipuolisesti ja laaja-alaisesti. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan Salmisen (2011, 6–7) mukaan jakaa narratiiviseen ja integroivaan otteeseen. Salminen (2011, 8) korostaa, että integroiva ote sallii aiheeseen liittyvän kirjallisuuden tarkastelemisen laajasti ja vaihtelevasti. (Ks. myös Evans 2008, 137; Whittemore 2008, 149.) Norontaus (2016, 42) nostaa esille suomalaiseen oppisopimuskoulutukseen liittyvän kirjallisuushaun haasteet. Suomessa oppisopimuskoulutusta on tutkittu vähän, eivätkä kansainvälisen oppisopimuskoulutuksen toimintamallit ja rakenteet vastaa suomalaista järjestelmää. Koska oppisopimusjärjestelmissä ja oppisopimukseen liittyvissä käsitteissä eri maiden välillä voi olla suuria eroja, on haasteellista vertailla kansainvälisiä ja suomalaisia tutkimuksia keskenään. Kirjallisuuslähteet kerättiin kansalliselta ja kansainväliseltä monitieteelliseltä tutkimuskentältä. Kirjallisuushaussa käytettiin Lappeenrannan tiedekirjastoa sekä LUT:n etäyhteyden kautta monihaulla useita suomalaisia ja kansainvälisiä aineistoja ja tietokantoja. Käytetyt tietokannat olivat EBSCO – Academic Search Elite ja EBSCO – Business Source Complete sekä Google Scholar. Tiedonhaku eri tietokannoissa tehtiin joko englanniksi tai suomeksi tietokannan mukaan. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa käytiin mahdollisimman laajasti ja runsaasti läpi tutkimukseen liittyvää materiaalia, mikä auttoi sijoittamaan tutkimuksen niin historialliseen kuin sen oman tieteenalan kontekstiin. Näin pystytään Bearfieldin ja Ellerin (2008, 61–72) mukaan perustelemaan tutkimuksen merkittävyyttä.

2.2 Työelämälähtöinen koulutus muuttuvassa toimintaympäristössä

Oppisopimuskoulutus osana työelämälähtöistä koulutusta toteutuu monin tavoin muuttuvassa toimintaympäristössä. Ahokallio-Leppälän (2016, 17) mukaan työelämässä tapahtuvaa muutosta sekä sen vaikutuksia käsitellään laajasti mediassa ja työelämätutkimuksessa. Vallitseva näkemys on, että työelämässä tapahtuu merkittäviä muutoksia, jotka aiheuttavat työelämässä epävarmuutta. (Ks. myös. Järvensivu 2010; Eteläpelto ym. 2013; Åkerblad 2014.) Muutosten myötä työelämän ennakointi on hankalaa, ja yleistyneet epätyypilliset työsuhteet, pätkätyöt ja erimittaiset työttömyysjaksot ovat synnyttäneet epävarmuutta työpaikkojen pysyvyydestä. (Kasvio, Nikkilä & Virtanen 2011, 37–38.) Mauno ja Kinnunen (2005, 167–168) uskovat, että tällainen epävarmuus työelämässä on

piirre, joka on tullut jäädäkseen ja koskettaa kaikkia ammattikuntia riippumatta työntekijän aiemmasta organisaatiosta. Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen (ETLA) vuoden 2014 raportissa arvioidaan, että seuraavien 10–20 vuoden aikana Suomessa noin 33 prosenttia työpaikoista muuttuu tietotekniikan käyttöön liittyviksi. (Pajarinen & Rouvinen 2014, 1.) Vaikka muutosten takia vanhoja ammatteja katoaa teollisuuden aloilta, eivät arvioidut vaikutukset välttämättä aiheuta massatyöttömyyttä. Pajarinen ja Rouvinen (2014, 1) uskovat tämän selittyvän sillä, että työtehtävien muutoksessa kehittyy tietotekniikkaa edellyttäviä sekoituksia ammateista.

Suomalaisessa työelämässä tapahtuva murros ja muutos näkyvät Heikan (2013, 81–82) mukaan selvimmin työvoimassa, työtehtävissä ja työkulttuurissa. Työelämän uusien osaamistarpeiden lisäksi on otettava huomioon, että uudet ikäluokat eivät riitä korvaamaan poistuvaa työvoimaa (ks. myös Ilmarinen 2006, 69). Valtiovarainministeriön talouspolitiikkastrategiassa (2013) todetaan, että työikäisten väheneminen työmarkkinoilta aiheuttaa verotulojen laskua ja julkiselle taloudelle kestävyysongelman. Työvoiman ulkopuolelle jäävän kasvavan vanhusväestön eläke, hoito ja hoivamenot lisääntyvät verotulojen vähentyessä ja talouskasvun hiipuessa. (Valtiovarainministeriö 2013, 10.)

Shemeikan ym. (2017, 22–24) mukaan Suomessa työurien pidentämistä pidetään merkittävänä asiana kansantalouden kilpailukyvyn kannalta. Työn tuottavuuden parantaminen talouden rakenteiden muuttuessa edellyttää yrityksiltä ja eri toimialoilta kykyä lisätä työhön osallistumista hyödyntämällä työvoiman monimuotoisuutta. Tämä tarkoittaa työurien pidentämisen lisäksi sitä, että maahanmuuttajien, vajaatyöllistettävien ja osatyökykyisten työelämään osallistumisen mahdollisuus varmistetaan. (TEM 2012, 2.) Shemeikka ym. (2017, 32–35) toteavat, että maahanmuuttajien sijoittumista työmarkkinoille voidaan edistää oikeanlaisilla kotouttamissuunnitelmilla, kielikoulutuksilla, työkyvyn tukemisella, moninaisuusajattelun edistämisellä, nopeuttamalla väyliä työelämään ja kehittämällä ammattilaisten osaamista. (Ks. myös. Sarvimäki & Hämäläinen 2010; Valtiovarainministeriö 2013; Heikka 2013.)

Toisaalta monimuotoisuuden hallinnassa on haasteita, kuten työpaikkasyrjintä, ennakkoluulot, kyky hyödyntää vähemmistöjä työntekijöinä ja tehokkuuden aleneminen (Sippola 2008; Heikka 2013, 82). Tyypillisimpänä ongelmana Heikka (2013, 82) pitää kulttuurista integraatiota. Maailman muuttuessa yhä kansainvälisemmäksi myös kulttuuri ja sen merkitysverkosto muuttuvat yhä monimuotoisemmiksi rakenteiksi, jotka kehittyvät ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Yksilöiden kasvaminen, kehittyminen ja elämänkaari eivät toteudu yhdessä kulttuurissa vaan useiden eri kulttuurien rajapinnoilla. Monimuotoisessa ja -kulttuurisessa maailmassa ihmisten liikkuvuus on lisääntynyt ja eri kulttuurit kohtaavat toisensa erilaisissa tilanteissa, mikä vaikuttaa myös kulttuurien muuttumiseen. (Korhonen 2013, 59.)

Agocsin ja Burrin (1996, 30–31, 36, 43) mukaan Yhdysvalloissa monimuotoisuuden hallinnan (managing diversity) uskottiin olevan ratkaisu väestörakenteen demografiseen kehitykseen sekä toimiva keino organisaation työpaikkojen ja työvoimatarpeiden suunnittelussa ja työvoiman turvaamisessa. Mor Barak (2011) toteaa, että oikein suunniteltuna ja toteutettuna monimuotoisuuden hallinta lisää tuottavuutta organisaatioissa. Monimuotoisuuden hallinta voi olla myös täydentävä aloite kohti yhtäläisiä myönteisiä toimia, joilla lisätään työvoimapääomaa ja jotka luovat muutosta. (Mor Barak 2011, 320.)

Vaikka globalisaatiota ei olisi, tulevina vuosikymmeninä työvoiman monimuotoisuus tulisi lisääntymään merkittävästi. Syntyvyyden vähenemisen ja väestön ikääntymisen vuoksi kaikki kehittyneet maat tulevat tarvitsemaan runsaasti maahanmuuttajia pystyäkseen täyttämään eläkkeelle siirtyvien ihmisten aiheuttaman työvoimavajeen. Samaan aikaan kehitysmaissa on meneillään ennennäkemätön nuorten sukupolvien kasvu, mikä aiheuttaa monimuotoisen työvoiman työntö- ja vetovoimaliikettä kaikkialla maailmassa. (Mor Barak 2013, 2; ks. myös United Nations 2000; United Nations 2011; Shemeikka ym. 2017, 32–34.) Tämänkaltaiset muutokset työelämän toimintaympäristöissä vaikuttavat osaavan työvoiman saatavuuteen ja siten suoraan työelämälähtöiseen koulutukseen.

2.2.1 Työelämän uudenlaiset osaamistarpeet

Alasoini ym. (2012) toteavat, että työelämää parhaillaan muokkaavat muutosvoimat synnyttävät työelämässä uudenlaisia osaamistarpeita. Uudistuvassa työelämässä tiedon merkitys kasvaa jatkuvasti ja organisaatioiden täytyy korvata vanhentunut tieto yhä useammin. Tiedon nopea vanheneminen on sekä uhka että haaste eri ammateissa toimiville. (Alasoini ym. 2012, 32; ks. myös Aalto, Ahokas & Kousa 2008, 7–8, 15; Shemeikka ym. 2017, 21–22.) Työelämässä tapahtuvat muutokset ja työelämän osaamistarpeet heijastuvat työelämälähtöiseen koulutukseen. Ammatillista koulutusta on opetus- ja kulttuuriministeriön (2017a) mukaan välttämätöntä uudistaa tulevaisuuden työelämätarpeita vastaavaksi. Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa merkittävin asia on Grahn-Laasosen (2017a) mukaan se, että työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta, kuten oppisopimuskoulutusta, tulee pystyä lisäämään ja kehittämään niin, että se vastaa tulevaisuuden osaamistarpeita. (Valtioneuvosto 2017.)

Globaaleissa palveluverkoissa kilpailukykyisesti toimiminen edellyttää työelämään liittyvän osaamisen päivittämistä, mutta myös oikeanlaista asennetta ja ymmärrystä työelämän kaikista tasoista (Rainio 2013, 4). Ammattitaidon kehittämisestä ja ammatillisesta uudistumisesta on muodostunut ehdoton edellytys yksilön ja työelämän kehitykselle. Nykyään työelämässä vaaditaan joustavuutta, työyhteisötaitoja, laaja-alaista perustietoa, oppimiskykyä, verkosto-osaamista, reflektointikykyä ja elämänhallintataitoja. Toimintaympäristön sekä toimintatapojen ja ammattien muuttuminen edellyttää yksilöltä elinikäistä

oppimista ja osaamisen jatkuvaa päivittämistä. (Aalto ym. 2008, 15; Alasoini ym. 2012, 32.)

Aallon ym. (2008, 9) mukaan elinikäinen oppiminen, muutoksenhallinta, globaali markkinatalous, kansallinen kilpailukyky, laatu ja tehokkuus ovat murrosajalle tyypillisiä asioita, joiden tulevaisuuden vaikutuksia tulisi miettiä. Tulevaisuuden vaikutuksia ei kuitenkaan juuri mietitä, vaikka muutoksen tarkastelulle löytyy selkeitä perusteita. Tällaisena perusteena Alasoini ym. (2012, 2) pitävät Suomen työelämän murrosta, jonka aiheuttavat globalisaation nopea eteneminen, teknologian kehittyminen, väestön ikääntyminen, ympäristökysymysten ajankohtaistuminen sekä yhteisöllisissä suhteissa tapahtuvat muutokset.

Vuonna 2012 valmistuneessa työministeri Lauri Ihalaisen työryhmän kehittämisstrategiassa tavoitteiksi asetettiin työn tuottavuuden, työhyvinvoinnin, työelämän laadun ja työllisyysasteen parantaminen. Lisäksi korostettiin työvoiman kouluttamisen ja osaamisen tärkeyttä, jotta kyettäisiin reagoimaan nopeasti muutoksiin työelämässä ja kehittämään uudenlaisia työskentely- ja toimintamalleja. Koulutuksen ja työssäoppimisen kautta hankittu osaaminen on merkittävimpiä edellytyksiä menestyä työelämän muutoksissa. (TEM 2012a, 8–9, 21.) Shemeikka ym. (2017, 34) toteavat, että oppisopimuskoulutusta hyödyntämällä voidaan helpottaa ja nopeuttaa erityisesti nuorten sijoittumista työelämään. Vastaavia tuloksia löytyy myös kansainvälisistä tutkimuksista. Parey (2016, 32–34) esimerkiksi toteaa tutkimuksessaan, että oppisopimuskoulutus auttaa Isossa-Britanniassa nuoria siirtymään nopeammin ja sujuvammin työelämään. Samanal, Riphahn ja Zibrowius (2016, 20–21) puolestaan painottavat oppisopimuskoulutuksen merkitystä Saksassa: oppisopimuskoulutus auttaa nuoria työmarkkinoille pääsyssä ja tuottaa osaavaa korkeatasoista työvoimaa.

Osaavan työvoiman kouluttamisen lisäksi organisaatioiden tulee kehittää käytäntöjään, jotka ovat ehdoton edellytys organisaatioiden tuottavalle toiminnalle. Uudistumisen ja organisaation oppimisen kannalta merkittävää on työntekijöiden ja eri ammattiryhmien välisen yhteistyön edistäminen. (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2010; Collin ym. 2012.) Sydänmaanlakka (2007) toteaa, että yritysten välinen kilpailu kannustaa yrityksiä liiketoiminnan jatkuvaan kehittämiseen ja parantamiseen. Tämä on mahdollista silloin, kun organisaatiossa toimivien ihmisten osaaminen on sillä tasolla, jota kilpailussa menestyminen edellyttää. Jatkuva kilpailutilanne ja muutos ovat asettaneet organisaatioille lisää oppimiseen liittyviä vaatimuksia, ja organisaation oppimisesta on tullut merkittävä kilpailukykyä parantava tekijä. (Sydänmaanlakka 2007, 15–27; ks. myös Casey 2005.)

Toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset tekevät organisaatioiden vanhan osaamisen riittämättömäksi ja edellyttävät uuden osaamisen hankkimista. Tämä mahdollistaa osaamisen kehittämisen ja vahvistamisen, mikä puolestaan mahdollistaa organisaation muutokset. (Hagman 2015, 17–18; ks. myös Viitala

2013, 8, 170.) Sydänmaanlakka (2007, 137–138) mainitsee organisaation osaamisen muodostuvan yksilön osaamisesta, tehtävän edellyttämästä osaamisesta, tiimiosaamisesta sekä organisaation sisällä olevien yksiköiden ja koko organisaation osaamisesta. Yksilön osaamisella tarkoitetaan organisaatiossa työntekijän kykyä ratkaista ongelmia, suoriutua tehtävistään sekä kehittää työtään. Yksilön osaaminen muodostuu Otalan (2008, 47) mukaan kuudesta tekijästä: tiedoista ja taidoista, kokemuksesta, verkostoista, kontakteista, asenteesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista. Yksilöt ja heidän osaamisensa luovat perustan organisaation osaamiselle sekä sen kehittämiselle ja kehittymiselle. Ilman yksilöitä ja heidän osaamistaan ja tietämystään ei myöskään organisaatiolla ole osaamista, jota voidaan hallita ja jolla pystytään saamaan menestystä tulevaisuudessa. (Hannula, Kukko & Okkonen 2003, 2.)

Työpaikka oppimisympäristönä

Näyttää siltä, että oppiminen on yhä enemmän laajentunut luokkahuoneiden ulkopuolelle informaaleihin oppimisympäristöihin. Staffansin ym. (2010) mukaan informaalit oppimisympäristöt ovat nykyisin yhä keskeisemmässä asemassa oppimisen kannalta. Oppiminen ei ole enää luokkahuonekeskeistä, eikä oppimisympäristö rajoitu kouluun tai oppilaitokseen, vaan nykyinen oppimisympäristö käsitetään laajaksi kokonaisuudeksi, jolla on yhä kiinteämpi yhteys ympäröivään yhteiskuntaan (Greifner, 2006).

Tynjälä ja Gijbels (2012) painottavat, että ammatillisen osaamisen kehittymiselle on oleellista oppimisympäristö, joka edistää tiedon integroitumista ja tuottaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita edellytetään työelämän muutoksessa. Keskeisenä periaatteena opiskelijan oppimisessa työpaikalla on, että ympäristöllä on vaikutusta oppimiseen ja siten myös ammatillisen osaamisen kehittymiseen. Kun tarkastellaan osittain koulussa ja osittain työpaikalla tapahtuvaa oppimista, teoreettisen ja käytännöllisen tiedon suhde painottuu. Tynjälän ja Gijbersin (2012, 213–218) mukaan asiantuntijuuden kehittymisen prosessin edellytyksenä on olla osallisena työyhteisössä, jossa on omat käytänteet. Ammatillisen koulutuksen haasteena on luoda oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat soveltaa teoriaa käytännössä ja saada kokonaisvaltaisen kuvan ammattialasta. Virtanen (2014) onkin todennut institutionaalisen ammatillisen koulutuksen ongelmaksi tietojen ja taitojen irrallisuuden käytännöstä.

Virtanen (2014, 10–11) tarkastelee tutkimuksessaan työpaikkaa oppimisympäristönä ja toteaa seuraavaa: ”Kun opiskelijat kokevat oppimisympäristöjensä – koulun ja työelämän – olevan lähellä toisiaan, niin he myös näyttävät oppivan tehokkaasti”. Virtasen (2014) näkemystä tukevat tutkimukset, joissa työpaikka mielletään oppimisympäristöksi ja siten paikaksi, jossa tehokas ja monipuolinen oppiminen on mahdollista (ks. myös Guile & Griffiths 2001; Eraut 2004; Tynjälä 2008; Virtanen 2013). Työpaikka oppimisympäristönä on Shemeikan ym. (2017, 49) mukaan tarjonnut myös

työnhakijoille vaihtoehtoisen paikan ja yksilöllisen tavan toteuttaa ammatillista työssäoppimispainotteista koulutusta.

Auvinen ym. (2013) painottavat, että työelämälähtöinen koulutus ja sen nopeasti kehittyvät ja monipuolistuvat uudet oppimismenetelmät ovat nousseet oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen rinnalle ja tulevat syrjäyttämään perinteisen luokkahuonemaisen koulutuksen. Suurin osa oppimisesta tapahtuu muualla kuin perinteisessä koulutuksessa, jossa osaamisen kehittäminen on melko rajallista. (Auvinen ym. 2013, 3; ks. myös Oksanen-Ylikoski & Ylikoski 2015, 5–7.) Oksanen-Ylikoski ja Ylikoski (2015, 7) korostavat, että muuttuva työelämä ja uudet osaamistarpeet haastavat koulut osaksi laajempaa osaamisyhteisöä, jossa korostuvat uudet kytkennät oppimisen ja työelämän välillä.

Vaikka opettajat käyvät jonkin verran tutustumassa työelämään työpaikoilla, ei se Stenströmin (2005) mukaan kehitä heidän osaamistaan sille tasolle, mitä työelämä edellyttää. Tämän takia oppilaitokset ja opettajat eivät myöskään kykene opettamaan opiskelijoille kaikkia niitä taitoja, joita työelämässä tarvitaan (Stenström 2005, 91–92; ks. myös Räisänen & Frisk 2002, 16–17). Virtasen (2014) mukaan nykytutkimus tukee ajatusta, että oppimisympäristössä tulisi olla mahdollista oppia samaan aikaan sekä teoriaa että käytäntöä. Virtanen (2014) myös korostaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen motivoivaa merkitystä. Työssäoppiminen näyttäisi motivoivan opiskelijoita enemmän kuin koulussa tapahtuva oppiminen. Työpaikalla aidossa toimintaympäristössä tapahtuva oppiminen mahdollistaa taitojen oppimisen lisäksi myös laaja-alaisemman ammattilaisena toimimisen. (Virtanen 2014, 12; ks. myös Virtanen, Tynjälä & Collin 2009; Virtanen 2013.)

Oppilaitoksesta hankitun osaamisen siirtyminen tai tiedon siirtovaikutus työelämään ei myöskään toimi ongelmattomasti. Tutkimuskirjallisuudessa tuodaan esille, että tiedon siirtymisessä koulusta työelämään on puutteita, eikä koulussa omaksuttuja ja opittuja taitoja ja tietoja pystytä hyödyntämään työelämässä. Nopeasti muuttuvassa työelämässä toteutettavien työtehtävien ratkaisemiseksi tarvitaan työkokemukseen perustuvaa tietoa, jota kouluilla ei ole tarjota. (Gruber, Law, Mandl & Renkl 1996; Mayer & Wittrock 1996; Tuomi-Gröhn 2002, 12–13.) Monissa tutkimuksissa on myös ilmennyt, että eri alojen ammattilaiset uskovat oppineensa työssään tarvittavista taidoista suurimman osan vasta työtehtävissään (ks. esim. Collin 2005; Stenström 2006; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006). Virtanen (2014, 21–23) toteaa, että työelämän rajapintaan linkitetty oppimisympäristö on opiskelijoiden ja työnantajien näkökulmasta erinomainen keino ammatilliselle oppimiselle. Opiskelijat kokevat integroituvansa työelämään ja oppivansa enemmän kuin koulussa.

Virtanen ym. (2014, 45–47) toteavat, että työpaikalla tapahtuva oppiminen on tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua toimintaa, jossa työntekijöiden (oppijoiden) ensisijainen tehtävä ei ole uuden oppiminen vaan töiden tekeminen. Virtasen ym.

(2009, 169) mukaan työntekijöiden työpaikalla tapahtuva oppiminen on enimmäkseen luonteeltaan informaalia oppimista, jossa korostuu yhteistyö, vuorovaikutus ja jaettujen käytäntöjen merkitys (ks. myös Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003, 150–151). Oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista Tynjälä ym. (2003) kuvaavat formaaliksi ja yksilön toimintaan keskittyväksi prosessiksi. Van der Heijden, Boon, Van der Klink ja Meijs (2009) toteavat, että ammatillinen oppiminen ei enää rajoitu (formaaliin) toimintaan luokkahuoneympäristössä eikä siirtyminen koulusta työhön enää ole suoraviivaista ja itsestään selvää. Työ ja ura eivät enää ole staattisia ja ennalta määritettyjä, vaan perinteisen käsitteen elinikäisestä työllistettävyydestä samassa organisaatiossa on korvannut elinikäinen oppiminen ja lyhytaikaiset työsuhteet (Van der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijs 2009, 20–21; ks. myös Forrier & Sels 2003, 102).

2.2.2 Työpaikalla tapahtuva koulutus ja informaali oppiminen

Työssä tapahtuva oppiminen ei ole tutkijoille uusi asia, ja jo 1900-luvun alkupuolella tutkijat, kuten John Dewey (1957, 6–7), korostivat learning by doing -metodia. Tämä metodi perustuu käytännöllisyyteen ja tiedon saavuttamiseen toiminnan ja käytännön kokemusten kautta. Dewey kritisoi koululaitosten toimivuutta ja hyödyllisyyttä yhteiskunnan instituutioina teoksissaan, joissa hän toi esiin ajatuksiaan tiedon rakentumisesta kokemusten pohjalta. (Ks. myös Sallila & Vaherva 1998, 8.) Salakari (2009) pitää uuden taidon oppimista prosessina, jossa osaaminen hankitaan tekemisen kautta siten, että aluksi seurataan kokeneemman ammattilaisen toimintaa, minkä jälkeen opittua sovelletaan käytäntöön itse tekemällä. Tässä mallissa oppija on aktiivinen toimija, joka rakentaa tietoa ja uutta osaamista oman kokemuksensa kautta. (Aaltola 1998, 45; Salakari 2009, 170–171, 180–184.) Virtanen, Tynjälä ja Eteläpelto (2014, 45–47) toteavat, että työpaikalla tapahtuvalla oppimisella tarkoitetaan laajasti työkontekstissa tapahtuvaa oppimista, joka liitetään yleensä työelämälähtöiseen oppisopimuskoulutukseen.

Oppisopimuskoulutusta pidetäänkin Lankisen, Raskun ja Huhtalan (2007, 11) mukaan työelämäläheisimpänä koulutusmuotona Suomessa, koska siinä koulutus perustuu suurimmaksi osaksi työssäoppimiseen (ks. myös Viinisalo 2008; Viinisalo 2013). Työelämälähtöistä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja koulutusta, kuten oppisopimuskoulutusta, kuvataan Leinon (2011, 23) mukaan sanoilla kokemuksellinen, ongelmalähtöinen, toiminnallinen, uudistuva, sosiaalinen ja kognitiivinen. Yritykset pyrkivät turvaamaan kilpailukykynsä globaalissa markkinataloudessa, ja työelämä edellyttää enenevässä määrin työpaikoilla tapahtuvaa työelämälähtöistä koulutusta (Taulukko 1). Vaikka oppisopimuskoulutus valmistaa opiskelijoita hyvin työelämään, koulutuksen läpäisy ei ole samalla tasolla kuin opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa. Tätä ei kuitenkaan pidetä Ahon ja Mäkiahon (2014, 69) mukaan erityisen ongelmallisena, koska koulutuksen keskeyttäneet työllistyvät lähes yhtä hyvin kuin koulutuksen läpäisseet.

Taulukko 1. Työelämälähtöisyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa (Norontaus 2016; OPH 2017).

Työelämälähtöinen toisen asteen ammatillinen koulutus (ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot) (oppisopimuskoulutuksella voi suorittaa myös ei-tutkintotavoitteista lisäkoulutusta)					
Koulutuksesta vastaa koulutuksen järjestäjä					
Koulutuksen järjestämis-tapa	**Opiskelu-muoto**	**Koulutus toteutetaan**		**Vastuullinen kouluttaja tai opettaja**	**Tutkinnon suorittaminen ja ammattitaidon osoittaminen ***
		Informaali oppiminen	**Formaali oppiminen**		
oppisopimus-koulutus **	työntekijä on työsuhteessa	pääosin työpaikalla, noin 80 prosenttia	oppilaitoksessa noin 20 prosenttia (tietopuoliset opinnot)	vastuullinen työpaikka-kouluttaja ja oppilaitoksen vastuukouluttaja ***	tutkinto-tilaisuudessa tai ammattiosaamisen näytöillä työpaikalla
Näyttötutkinto na suoritettava ammatillinen peruskoulutus	opiskelijalla ei työsuhdetta ja opiskelu on osa-aikaista tai päätoimista	satunnaisesti työharjoittelussa työpaikoilla	pääosin oppilaitoksessa	vastuukouluttaja *** ja työpaikalla työpaikkaohjaaja	tutkinto-tilaisuudessa oppilaitoksessa ja satunnaisesti työpaikalla
Omaehtoinen opiskelu	opiskelijalla ei työsuhdetta ja opiskelu on osa-aikaista tai päätoimista	satunnaisesti työharjoittelussa työpaikoilla tai koulutussopimuk sella työpaikalla (ei vielä määritelty)	pääosin oppilaitoksessa	vastuukouluttaja *** ja työpaikalla työpaikkaohjaaja	tutkinto-tilaisuudessa oppilaitoksessa ja satunnaisesti työpaikalla
Nuorten ammatillinen peruskoulutus	opiskelija ei työsuhdetta ja opiskelu on päätoimista	satunnaisesti työharjoittelussa työpaikoilla tai koulutussopimuk sella työpaikalla (ei vielä määritelty)	pääosin oppilaitoksessa	vastuuopettaja ja työpaikalla työpaikkaohjaaja	ammattiosaamisen näytöillä oppilaitoksessa ja satunnaisesti työpaikalla

* 1.1.2018 jälkeen on vain näyttöperusteinen tapa osoittaa osaaminen
** näyttötutkintona tai nuoren ammatillisena peruskoulutuksena 1.1.2018 asti
*** 1.1.2018 alkaen vastuuopettaja

Nykyajan yritykset ja muut organisaatiot tarvitsevat Tuomen (2013) mukaan osaamisen kehittämistä uudenlaiseen suuntaan. Osaamisen parantamisen pohjana organisaatioissa on vanhojen mallien sekä toimimattomien rutiinien muuttaminen ja uuden osaamisen käyttöönottaminen. Ne työntekijät, joilla on organisaation ydinosaamista ja tunnollisuutta työssään, ovat avainasemassa organisaation menestyksessä. Organisaatiossa voi olla erilaisia työrooleja, mutta tärkeimpiä ovat sellaiset avainhenkilöt, jotka kykenevät kehittämään omaa työtään ja osaamistaan ja tekevät hyvää tulosta yritykselle. (Tuomi 2013, 267–268.)

Työ- ja elinkeinoministeriön työelämän kehittämisstrategiassa vuodelle 2020 painotetaan osaavan työvoiman tarjonnan turvaamista. Raportissa korostetaan nykyisen ja tulevan ammatillisen koulutuksen ja opetuksen tärkeyttä tuleville ammattilaisille. (TEM 2012a, 21; ks. myös Valtioneuvosto 2017.) Osaavan työvoiman tarjonnan turvaaminen tulevaisuudessa on mahdollista, jos työpaikalla

tapahtuvaa oppimista pystytään laajentamaan siten, että oppimisesta ja työn tekemisestä muodostuu saumaton kokonaisuus. Pohjosen (2001) mukaan työssäoppiminen voi olla omalla työpaikalla tapahtuvaa ohjattua oppimista tai itseohjautuvaa opiskelua. Se voi olla myös teoriaopintojen ja työssäoppimisjaksojen vuorottelua sekä metataitojen ja persoonallisuuden kehittämistä ohjatusti työyhteisössä työprosessien aikana (Pohjonen 2001, 226–227; ks. myös Pohjonen 2000, 132–133).

Oppisopimuskoulutukseen kuuluu Pohjosen (2001) mainitsemaa teoriaopintojen ja työssäoppimisjaksojen vuorottelua, ja oppisopimuskoulutuksessa osaamisen näytöt annetaan erikseen järjestetyissä näyttötutkintotilaisuuksissa työpaikalla työtehtävissä (Taulukko 1). Viinisalon (2013b) mukaan opiskelijan on osoitettava näyttötutkintotilaisuuksissa hallitsevansa teoriatiedon ja kyvyn soveltaa opittua tietoa (ks. myös Pohjonen 2001; Lankinen & Viinisalo 2008; Nikkilä 2012). Nyyssölän (2002) mukaan näyttötutkintoperusteisesta koulutuksesta, jossa näyttötutkinnon voi suorittaa pelkästään informaalilla tavalla, on tullut merkittävä osa aikuiskoulutusjärjestelmää Suomessa. Näyttötutkintojärjestelmä on joustava tapa osoittaa osaaminen ja pätevöityä ammattiin, koska siinä osaaminen voidaan kansallisesti ja laadullisesti tunnustaa riippumatta siitä, miten se on hankittu (Nyyssölä 2002, 13; ks. myös Näyttötutkinto-opas 2012, 15). Toisaalta näyttötutkintojärjestelmään, joka on 20 vuoden aikana laajentunut merkittävästi, liittyy myös ongelmia. Keskeisimmät ongelmat liittyvät juuri järjestelmän laajenemiseen, joka on aiheuttanut sen, että tutkintojen ja tutkintojärjestelmän kehittämiselle ei ole jäänyt aikaa. (SAK 2014.) Tämä näkyy Ahon ja Mäkiahon (2014) mukaan siten, että näyttötutkintoon valmistava koulutus usein keskeytetään tai tutkinnon suorittaminen pitkittyy ja jää kesken. Myös oppisopimuskoulutuksessa keskeyttäminen ja opintojen pitkittyminen on yleisempää kuin opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa (Aho & Mäkiaho 2014, 16–17, 67). Oppisopimuskoulutuksessa toimintaprosessit vaihtelevat Haapakorven ja Virtasen (2015, 94, 98) mukaan niin työpaikoilla kuin oppilaitoksissa. Toimintaprosessien vaihtelevuus vaikuttaa koulutuksen laatuun, mikä jossain määrin heikentää koulutuksen tehokkuutta, ja tämän vuoksi koulutuksen läpäisyaste jää alle tavoitetason eikä resursseja hyödynnetä maksimaalisesti.

Suorannan ym. (2015, 54) mukaan oppimisen eri muotoja eli formaalia, nonformaalia, informaalia ja satunnaisoppimista voi olla hankala erottaa toisistaan, koska ne limittyvät toinen toisiinsa. Formaalissa oppimisessa koulutus ja opetus ovat Nyyssölän (2002) mukaan opetussuunnitelman mukaisia, ja opettajat tai kouluttajat vastaavat opetuksesta. Suomessa on jo jonkin aikaa keskusteltu muualla kuin oppilaitoksissa toteutetun koulutuksen merkityksestä ja sen kautta hankitun osaamisen tunnustamisesta. Tällainen virallisesta (formaalista) poikkeava oppiminen voidaan jakaa vielä kahteen luokkaan, jotka ovat epävirallinen oppiminen (non-formaali) ja arkioppiminen (informaali). (Nyyssölä 2002, 9–10; ks. myös Suoranta ym. 2015, 54.) Non-formaalissa oppimisessa oppijat hankkivat itse

osaamista ja tietoa organisoidun opetussuunnitelman mukaisesti opettajan tai kouluttajan avustuksella. Oppiminen tai harjoittelu on informaalia silloin, kun mentorit tai opettajat ohjaavat oppijoita ilman muodollista pätevyyttä tai opetussuunnitelmaa. (Livingstone 2001, 2.) Termi ”informaali oppiminen” tuli ensimmäistä kertaa esille vuonna 1950 Malcom Knowlesin julkaisemassa kirjassa *Informal Adult Education*, jossa hän etsi kattavaa teoriaa aikuiskoulutuksen välineeksi (Knowles 1990; Cofer 2000, 1).

Livingstonen (2001) mukaan informaali koulutus hankitaan työpaikalla yleensä normaaleissa työtehtävissä (oppiminen tekemällä) tai tarkkailemalla, kun joku muu hoitaa niitä. Koulutus ei ole tällöin luonteeltaan suunniteltua eikä jäsenneltyä (Livingstone 2001, 30). Oppiminen ja kouluttautuminen sekä osaamisen päivittäminen tapahtuvat enenevässä määrin oikeissa työtilanteissa ja työelämässä (ks. esim. Alasoini 2010; TEM 2012a; Valtiovarainministeriö 2013). Marsick ja Watkins (1992, 290) sekä Jarvis (1987, 17–24) muistuttavat, että kokemuksesta oppiminen edellyttää siihen liittyvää toimintaa ja reflektiota. Kun kokemukseen ei liity toimintaa eikä reflektiota, ei tapahdu myöskään oppimista. Informaalissa oppimisessa toiminta ja reflektio ovat mukana, jolloin ihmiset tiedostavat oppivansa ja oppiminen nähdään tarkoituksellisena. (Marsick & Watkins 1992, 290–291.)

Van der Heijden ym. (2009, 19) nostavat esiin, että informaali oppiminen on noussut formaalin koulutuksen ja oppimisen rinnalle varteenotettavana koulutuksen muotona. Informaalissa oppimisessa oppiminen tapahtuu työnteon yhteydessä satunnaisesti ilman suunnitelmaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja lähinnä kokemuksen kautta. (Ks. myös Malcolm, Hodkinson & Colley 2003; Illeris 2004.) Informaali oppiminen liitetään usein toimintaan, jossa oppiminen ei ole päätavoite (Beckett & Hager 2002). Päivittäinen työskentely sisältää erilaisia oppimiskokemuksia, kun työntekijät keskustelevat työssään esiin nousseista ongelmista ja niiden ratkaisumenetelmistä. Tällainen jokapäiväinen työpaikalla tapahtuva informaali toiminta on merkityksellistä uuden oppimiselle ja vahvistaa jo aiemmin opittua. (Ks. esim. Billett 2001a; Illeris 2011.) Vahervan (1998, 159–160) mukaan oleellista työssä tapahtuvalle informaalille oppimiselle on salliva työympäristö, jossa työntekijöiden välillä on avointa vuorovaikutusta. Tällainen työympäristö mahdollistaa kokeilun ja epäonnistumisen sekä niistä saatujen kokemusten analysoinnin. Vaherva (1998) myös uskoo, että kokeiluista ja epäonnistumisista saatua tietoa voidaan hyödyntää ja siitä voidaan oppia.

Norontaus (2016, 67) toteaa, että oppisopimuskoulutuksessa suurin osa oppimisesta tapahtuu työpaikalla ja osa oppimisesta tapahtuu oppilaitoksessa, jolloin opiskelijoiden oppiminen oppisopimuskoulutuksessa on sekä formaalia että informaalia (ks. myös Vartiainen & Viinisalo 2009; Steedman 2010; Leino 2011; Leiser & Wolter 2017). Kun oppisopimusopiskelija menee oppilaitosjaksolle, koulutus eroaa työelämälähtöisestä oppimisesta. Oppilaitosmuotoisessa formaalissa koulutuksessa tavoitteet asettaa opetusuunnitelma ja tavoitteena on

oppia teoriaa sekä yleispäteviä taitoja, jotka eivät ole kontekstisidonnaisia. Oppimistulokset ovat formaalissa koulutuksessa ylensä ennakoitavissa, toisin kun työpaikalla tapahtuvassa informaalissa koulutuksessa, jossa oppimisen tavoitteet eivät välttämättä ole aina selkeitä. (Tynjälä 2008, 133.) Malcom, Hodkins ja Colley (2003) tuovat esille, että kaikessa oppimisessa on piirteitä formaalista ja informaalista oppimisesta ja niiden suhteet vaihtelevat tilanteen mukaan. Vaikka formaali ja informaali oppiminen nähdään usein erillisinä, ei ole yksiselitteisen selvää, miten ne voidaan erottaa toisistaan. (Malcom, Hodkins & Colley 2003, 313–315; ks. myös Billet 2002.) Tynjälän (2008, 150) mukaan niin työelämässä kuin oppilaitoksessa tapahtuvaan koulutukseen sisältyy sekä formaalia että informaalia oppimista, jotka opiskelijoiden on kyettävä yhdistämään.

Inklusiivisuus koulutuksessa

Inklusiivisen koulutuksen tarkoitus oppisopimuskoulutuksessa on tarjota opiskelijoille työelämässä tarvittavat taidot ja osaaminen heidän erilaisuuttaan kunnioittaen sekä jokaisen henkilökohtaiset ominaisuudet huomioiden. Miettinen (2015, 23–24) korostaa, että työelämälähtöisenä koulutuksena oppisopimuskoulutuksen tulee huomioida erilaisten opiskelijoiden tuen tarpeet ja kyetä takaamaan esteetön oppimisympäristö kaikille opiskelijoille. Arnkilin, Spangarin ja Jokisen (2012) mukaan Suomessa käytetään käsitteitä heikommassa työmarkkina-asemassa oleva, osatyökykyinen, vajaakuntoinen tai alentuneen toimintakyvyn omaava. Käsitteet eri maissa eivät ole selkeitä tai yksiselitteisiä, mutta kyse on työllistymisen suhteen haasteellisista ihmisryhmistä, joilla on heikot kytkennät työelämään ja epävarma toimeentulo (Arnkil, Spangar & Jokinen 2012, 20–21).

Mor Barakin (2013) mukaan maailmanlaajuisesti haasteellisesti työllistyvät ryhmät (vähäosaiset), kuten etniset ja uskonnolliset ryhmät, radikaalit ja seksuaalivähemmistöt, ikääntyneet työntekijät ja vammaiset, kokevat vastustusta ja syrjintää työpaikoilla sekä esteitä urallaan etenemisessä. Tällaisten ryhmien koko osaamisen hyödyntämättä jättämisellä on myös pidemmällä aikavälillä negatiivinen vaikutus yrityksen taloudelliseen kasvuun ja tulokseen (Mor Barak 2013, 5–6). Tällä hetkellä yksi merkittävimmistä monimuotoisen työvoiman ongelmista on syrjäytyminen työelämästä. (Ks. esim. Kanter 1992; Mor Barak 2000; Hitlan, Cliffton & DeSoto 2006; Insch, McIntyre & Napier 2008; Wood 2008; Kalev 2009.) Shemeikka ym. (2017) toteavat työurien pidentämistä koskevassa tutkimuksessaan, että Suomessa eri hankkeilla pyritään kohentamaan työvoiman ammattitaitoa ja pätevyyttä sekä edistämään eri ikäryhmien, aliedustettujen ryhmien ja erityisryhmien yhtäläisiä mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen. Tarkoitus on kehittää työelämään tai koulutuksesta koulutukseen siirtymistä mahdollistavia keinoja ja palveluja lisäämällä koulutuksen ja työelämän yhteistyötä. Yhteistyötä voidaan laajentaa esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen lisäämisellä ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämisellä. (Shemeikka ym. 2017, 103.)

Maahanmuuttopolitiikassa ja -tutkimuksessa termi integraatio tuli Paanasen (2005) mukaan käyttöön vuonna 1996, kun haluttiin luopua termeistä sopeuttaa, mukauttaa ja yhtenäistää. Hallintokielessä alettiin käyttää käsitteitä kotouttaa ja kotoutua, jotka tarkoittavat maahanmuuttajan yksilöllistä kehittymistä siten, että hän pystyy osallistumaan työelämään ja yhteiskunnan toimintaan. Integraatio tarkoittaa maahanmuuttajien tai vähemmistöjen yhteydessä kotouttamista, joka on tila tai prosessi, jossa ollaan kiinteässä vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa. Tavoitteena on pystyä säilyttämään oma kieli ja kulttuuri-identiteetti. (Paananen 2005, 177–178; ks. myös Forsander 2000, 79; Lepola 2002, 11.)

Vaikka integraatio ja inkluusio käsitteinä ovat lähellä toisiaan, suurin ero Saloviidan (2006, 340) mukaan liittyy niiden lähtöoletuksiin. Integroinnissa ajatuksena on, että jokin liitetään tai otetaan mukaan, kun taas inkluusiossa jo ollaan mukana tai lähtökohtaisesti kuulutaan johonkin. Integraatiossa joku erilaiseksi leimattu voidaan liittää joukkoon tietyin ehdoin, kun taas inkluusiossa erilaisuus on luonnollinen asia eikä estä joukkoon kuulumista. Erityisesti koulumaailmassa haluttiin luopua integraatio-termistä, koska se painottaa vahvasti yksilön ongelmia suhteessa ympäristöön. (Ks. myös Moberg & Ikonen 1980, 17, 40, 44–45; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 184–185; Kivirauma 2002, 31; Naukkarinen 2003, 12.)

Inkluusion periaate pohjautuu filosofiselle ajatukselle, jossa tarkoitus on luoda tasa-arvoa ja vastustaa syrjintää yhteiskunnassa. Inkluusion tarkoituksena on pyrkiä laaja-alaisesti muuttamaan yhteiskunnan yleistä ilmapiiriä inkluusiomyönteisemmäksi (inklusiiviseksi). (Kerzner Lipsky & Gartner 1999, 15; Murto 2001, 45; Saloviita 2006, 13.) Inkluusiolla tarkoitetaan mukaan kuulumista. Ihmisten erilaisuus nähdään inkluusiossa luonnollisena asiana. (Murto 2001, 39; Saloviita 2006, 340.) Inkluusio käsitteenä on moniulotteinen ja hyvin laaja, eikä sille ole selkeää määritelmää. (Lipsky & Gartner 1997, 97; Ainscow, Booth & Dyson 2006, 27.) Lakkalan (2008) mukaan inkluusiota on hankala määritellä, koska ilmiö koskee yhteiskunnan eri tasoja. Vaikka ilmiöön liittyy sosiaalinen tasa-arvo, siitä on monenlaisia tulkintoja, joihin vaikuttavat ympäröivä kulttuuri sekä sen ainutlaatuiset piirteet ja maan lainsäädäntö. (Lakkala 2008, 41.) Oleellista inkluusiossa ovat yleismaailmalliset arvot demokratia, osallisuus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, joihin sen koko filosofia perustuu (Booth & Ainscow 2005, 14).

Useimmiten inklusiivisuus ja inkluusio yhdistetään koulutukseen, koulumaailmaan ja kasvatukseen. Tämä on sinänsä ymmärrettävää, koska koulutuksella ja kasvatuksella luodaan pohja ihmisoikeuksien toteutumiselle ja oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle. (Ainscow & Milles 2009, 1.)

Kuviossa 6 Ladonlahti (2004, 45) kuvaa palvelujärjestelmien paradigmojen muutosta segregoivasta laitosparadigmasta inkluusioperiaatteen mukaiseen tukiparadigmaan. Suomalaisen palvelujärjestelmän kehittämiseen ja muutoksiin

ovat vaikuttaneet niiden taustalla olleet kulloisetkin tieteelliset ajatusmallit eli paradigmat (Kuhn 1969, 23).

Kuvio 6. Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä (Ladonlahti 2004, 45).

Laitosparadigma sijoittuu vuosille 1945–1969, jolloin ajatuksena oli eristää vammaiset ja poikkeavat yksilöt terveistä ihmisistä. Tarkoitus oli suojella yhteiskuntaa vaarallisilta henkilöiltä ja eristää heidät muista ihmistä, joskus jopa pysyvästi. (Achté 1994, 23; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997, 41–64.) Koulutuksessa se tarkoitti vammaisten oppilaiden jättämistä oppivelvollisuuden ulkopuolelle tai kouluttamista erillisissä laitoksissa (Lakkala 2008, 39). Kritiikki laitoksia ja segregaatiota kohtaan nosti 1970-luvulla vallitsevaksi paradigmaksi kuntoutusparadigman. Ajatuksena oli yksilön integroiminen tavalliseen yhteiskuntaan, jolloin hänelle järjestetään avohuollossa tarvittavat kuntoutuspalvelut. Kuntoutusparadigma on ollut pitkään vallitseva ajatusmalli vammaishuollossa. (Saloviita ym. 1997, 45.) Koulutusmaailmassa se tarkoitti Lakkalan (2008, 39) mukaan sitä, että oppilas siirrettiin integraatioajatuksen mukaan oppimisympäristöstä toiseen sen mukaisesti, miten hän kehittyi. Tällaisia muuttuvia oppimisympäristöjä olivat pienryhmät, erityisluokat tai yleisopetuksen luokat ja osa-aikainen erityisopetus. Tukiparadigmassa ajatuksena on järjestää tuen tarpeessa olevan henkilön tarvitsemat palvelut yksilöllisesti hänen luonnollisessa toimintaympäristössään inkluusioperiaatteella. (Lakkala 2008, 39.)

Kouluelämässä inklusiivisuus liitetään Väyrysen (2001) mukaan periaatteeseen, että kaikki opiskelijat pääsevät opiskelemaan samaan kouluun eikä ketään torjuta tai jätetä ulkopuolelle huolimatta opiskelijan erityisistä tarpeista. Inkluusiolla tarkoitetaan opiskelijan oppimiseen ja osallistumiseen liittyvien esteiden poistamista yhteiskunnasta. (Väyrynen 2001, 18; ks. myös Ballard 1999, 2; Barton 1999, 59; Saloviita 2008.)

Vuonna 1994 Salamancan julistuksessa esitettiin, että koulujen tehtävä on tukea erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden siirtymistä työelämään koko heidän opintojensa ajan. Koulujen tulisi tukea heitä taloudellisesti ja antaa heille sellaiset taidot, että he kykenevät selviämään arkielämässä. Koulun tehtävä olisi julistuksen

mukaan tarjota sellaista koulutusta, joka vastaa sosiaalisen vuorovaikutuksen vaatimuksia aikuisten maailmassa. (UNESCO 1994, 34.)

Mobergin (1984, 12–13) mukaan keskustelut 1960-luvulla yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisestä nostivat myös esiin ajatuksen koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta ja integraatiosta, jossa tarkoituksena oli liittää erityisoppilaita yleisopetuksen piiriin. Integraatioajattelun taustalla oli ajatus ihmisten tasa-arvoisuudesta ja normalisaatioperiaatteesta, joiden tarkoituksena oli saada järjestettyä vammaisten elämä tasa-arvoiseksi ja yhteiskunnan normien mukaiseksi tavalliseksi elämäksi. (Hautamäki 1993, 139; Murro 2001, 39.) Normalisaation tarkoituksena oli pystyä järjestämään erityisopetusta yleisopetuksen yhteydessä mahdollisimman kattavasti (Ikonen & Ojala 2002, 17). Tavoitteena oli Saloviidan (2001, 151–152) mukaan se, että vammaisen henkilön ei tarvitsisi jäädä tietylle koulutusasteelle ja että kuntoutuksen kautta hän voisi osallistua työelämään ja olla täysivaltainen yhteiskunnan jäsen.

Vaikka normalisaation mukaan vammaisilla ihmisillä ja erityisopetuksessa olevilla tulisi olla mahdollisimman samankaltainen kouluympäristö kuin heidän ikätovereillaan sekä mahdollisuus integroitua yhteiskuntaan, erillisissä oppilaitoksissa tapahtunut opetus ei edustanut tätä ajatusta (Ikonen & Huttunen 1999, 64; Moberg & Savolainen 2009, 78–79). Lisäksi lisääntyvän erityisen tuen ja erityisopetuksen tarpeen myötä oppilaitosten opetusjärjestelyt alkoivat enenevässä määrin muuttua segregoivammiksi. Normaaliopetukseen haluavan opiskelijan täytyi ennen hyväksymistä kyetä osoittamaan valmiutensa normaaliympäristöön. (Moberg & Ikonen 1980, 17, 40, 44–45; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 184–185; Kivirauma 2002, 31.)

Koulumaailmassa segregaatio tarkoittaa sitä, että on olemassa kaksi erillistä järjestelmää, erityinen ja yleisopetus, joiden välillä tapahtuu integrointia. Erottelu on saanut kritiikkiä osakseen, sillä erityisluokkien oppimistulokset on kyseenalaistettu ja erityisluokkien on väitetty leimaavan opiskelijansa. (Saloviita 2008; Kivirauma 2009.) Naukkarinen (2003, 12) painottaa, että yksilön erilaisuutta korostava integraatio haluttiin vaihtaa uudempaan ideologiaan eli inkluusioon, jossa keskeisenä ajatuksena ja tavoitteena on mahdollistaa ikäluokan kaikille oppilaille yhteinen koulu (ks. myös Murto 2001, 39).

Miettisen (2008) mukaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan oppimiseen liittyvät ongelmat, vammat tai persoonalliset ominaisuudet voivat vaikuttaa opiskelijan koulutuksen valintoihin sekä ammatissa toimimiseen. Työyhteisöt määrittelevät, millainen on hyvä ammatti-ihminen, ja muokkaavat koulutuksellisen normin ja valtavirran. Yleensä hyvän ammatti-ihmisen ideaaliin ei liity oppimisvaikeuksia, mutta normaaliuden ja erilaisuuden käsitteet eivät ole stabiileja vaan muuttuvat ajan mukaan. Ammatillinen erityisopetus kuuluu osana ammattikasvatukseen ja erityiskasvatukseen, joka muodostuu teoreettisen ja käytännön tiedon pohjalle luodulle systemaattiselle kokonaisuudelle.

Ammatillisessa erityiskasvatuksessa on tarkoitus selvittää opiskelijan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opiskella työympäristössä, joka on hänelle tärkeä oppimisympäristö. (Miettinen 2008, 22–23.) Miettinen (2015) toteaa, että oppisopimuskoulutus saattaa olla hyvä ratkaisu erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle ja se voi tuoda esille myös opiskelijan vahvuudet, joista on hänelle hyötyä työelämässä. Erityisen tuen tarve ei kuitenkaan poistu koulutusmuodon mukana, vaan oppisopimusopiskelijan tulee saada tarvitsemansa erityinen tuki opintoihinsa (Miettinen 2015, 23).

Tässä luvussa käsitellään työelämän uudenlaisia osaamistarpeita, työpaikalla tapahtuvaa koulutusta ja työpaikkaa oppimisympäristönä. Nämä kokonaisuudet ovat keskeisiä teemoja tässä tutkimuksessa. On olemassa melko vähän julkaistua materiaalia oppisopimuskoulutuksesta, joka perustuu suurimmaksi osaksi työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen (Lankinen ym. 2007; Viinisalo 2008; Viinisalo 2013). Seuraavassa luvussa on tarkoitus antaa kuva oppisopimuskoulutuksesta ja sen käytännöistä, jotka ovat oleellinen osa tätä tutkimusta.

2.3 Oppisopimuskoulutus

Tässä luvussa kerrotaan, mitä oppisopimuskoulutus on järjestelmänä ja toimintana. Canning ja Lang (2004) toteavat, kuinka oppisopimuskoulutuksessa ja vanhassa oppipoika–kisälli–mestari-järjestelmässä on yhtäläistä se, että molemmissa opiskelija voi työn kautta työtä tekemällä opiskella itselleen ammatin ja muodollisen pätevyyden. Vaikka oppisopimuskoulutus ja mestari–kisälli-järjestelmä termeinä ovat erilaisia ja sijoittuvat eri aikaan, on käytännössä kyse samasta asiasta eli työnantajan ja työntekijän välisestä sopimuksesta, johon liittyy osa-aikainen koulutus ja työssä oppiminen oman alan työyhteisössä. (Canning & Lang 2004, 164.) Oppisopimuskoulutus on työsuhteessa tapahtuvaa oppimista, josta maksetaan palkkaa ja joka johtaa ammatilliseen tutkintoon (ks. myös Canning & Lang 2004, 164; Viinisalo 2008, 141; Reed ym. 2012; Norontaus 2016, 29).

Suomessa oppisopimuskoulutuksella voidaan suorittaa ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja tai erikoisammattitutkintoja sekä erilaisia ei-tutkintotavoitteisia lisäkoulutuksia. Oppisopimuksella voi opiskella vähintään 15-vuotias henkilö, jolla on määräaikainen työsuhde ja työpaikka, jossa koulutus suoritetaan. Oppisopimuskoulutuksesta noin 80 prosenttia tapahtuu työpaikalla, ja siksi työpaikalla täytyy olla työpaikkakouluttaja, joka vastaa työpaikalla tapahtuvasta ohjauksesta. Koulutuksen järjestäjä maksaa oppisopimusopiskelijalle työpaikalla työehtosopimuksen mukaista palkkaa koko koulutuksen ajan, ja tarvittaessa koulutuksen järjestäjä maksaa opiskelijalle tietopuolisen koulutuksen ajalta opintososiaalisia etuja. Työnantajalle maksetaan työpaikalla tapahtuvasta koulutuksesta koulutuskorvausta. (Ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Opetushallitus 2014; Nikkilä 2014.)

Suomessa oppisopimuskoulutus on vuoteen 2018 asti toteutettu lähes täysin näyttötutkintoperusteisena koulutuksena. Näyttötutkintojärjestelmässä tunnustetaan opiskelijan hankkima osaaminen. Näyttötutkinto suoritetaan siten, että opiskelija osoittaa tutkinnon perusteissa edellytetyn ammattitaitonsa työpaikalla työtehtävissään. Näyttötutkintojärjestelmä on luotu vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla (306/1994) sekä sitä täydentävällä asetuksella (308/1994). Näyttötutkintojärjestelmässä jokaisen oppisopimusopiskelijan koulutus suunnitellaan juuri hänelle sopivaksi eli koulutus henkilökohtaistetaan. Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan koulutuksessa olevan opiskelijan ohjaus-, neuvonta- ja tukitoimien yksilöllistä ja asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteutusta. Henkilökohtaistaminen jaetaan kolmeen vaiheeseen: hakeutumiseen, tutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamisen jälkeen oppisopimuskoulutuksen järjestäjä laatii opiskelijalle henkilökohtaisen opiskeluohjelman, jossa huomioidaan opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen. Aiemmin hankittu osaaminen, työkokemus ja aikaisemmat koulutukset vaikuttavat oppisopimuksen pituuteen ja teoriakoulutuksen määrään. (Näyttötutkinto-opas 2012, 15, 31–37; Nikkilä 2014, 8–13, 139–176.) Pohjonen (2005, 45) toteaa, että työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on näyttötutkintoperusteisen koulutuksen kulmakivi, koska tutkintovaatimuksia ja niiden arviointia johdetaan työelämästä.

Vuoden 2018 alusta lähtien ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koko ammatillisen koulutuksen. Osaaminen osoitetaan jatkossa kaikissa ammatillisissa tutkinnoissa näyttämällä se pääsääntöisesti käytännön työtilanteissa. Näyttöperusteinen koulutus, jossa opinnot henkilökohtaistetaan ja osaaminen osoitetaan näytöillä, korvaa perinteisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen. Uudessa mallissa jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma HOKS, joka on lähes samanlainen kuin näyttötutkintoperusteisessa koulutuksessa käytetty henkilökohtainen opiskeluohjelma HEO. (OKM 2017.)

Rädyn (2016) mukaan opintojen henkilökohtaistamisesta on Suomessa kehittynyt näyttötutkintoperusteisen ammatillisen koulutuksen johtoajatus sen jälkeen kun henkilökohtaiset opiskeluohjelmat tulivat pakollisiksi vuonna 1992. Opintojen henkilökohtaistamisella haluttiin lyhentää opiskeluaikoja ja tehdä opiskeluprosessista mielekäs opiskelijoille, jotka näyttötutkintoperusteisessa koulutuksessa useimmiten ovat aikuisia (Räty 2016, 39–40). Salo (2004, 33) toteaa, että suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän kehittymiseen ovat vaikuttaneet Saksan ja Ison-Britannian tavat toteuttaa ammatillista aikuiskoulutusta. Saksalainen ammatillinen koulutus perustuu dual-järjestelmään, jossa työpaikka ja oppilaitos integroidaan koulutukseen (Hoeckel & Schwartz 2010, 5). Ison-Britannian NVQ (National Vocational Qualifications) -järjestelmä korostaa käytännön työtaitoja, ja siinä koulutus pyritään toteuttamaan ilman formaalia koulutusta (Brockmann, Clarke & Winch 2008a, 102; Brockmann & Laurie 2016, 15). Ison-Britannian mallia on kritisoitu siitä, että se tuottaa työnantajille kapea-alaista osaamista ja

jättää käsitteellisen tiedon ja yleissivistyksen määrän vähäisiksi. Tämän seurauksena oppisopimuskoulutuksen osaamispohja jää kapea-alaiseksi ja sitoo opiskelijan työnantajaan eikä anna opiskelijalle riittävää pohjaa edetä koulutuksessa. (Brockmann & Laurie 2016, 15.) Saksassa on tutkittu ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen yhdistämisen (AVET) vaikutusta työmarkkinoille pääsyyn. Tutkimuksen keskeinen tulos oli, että AVET tuottaa työmarkkinoille hyvin koulutettuja ja hyvän yleissivistyksen hallitsevia työntekijöitä, joiden työllisyysaste on korkea. (Riphahn & Zibrowius 2016, 20–21.)

Erojen vuoksi eri maiden oppisopimuskoulutusjärjestelmiä on hankala vertailla keskenään. Tämän vuoksi puhutaan yleensä oppisopimuskoulutuksesta tai oppisopimustyyppisestä koulutuksesta. Oppisopimustyyppinen koulutus tarkoittaa ammatillista peruskoulutusta, jossa koulutus tapahtuu vuorotellen oppilaitoksessa ja työpaikalla ja johtaa hyväksyttyyn tutkintoon. Vartiainen ja Viinisalo (2009) tuovat esille kolme erilaista lähestymistapaa oppisopimuskoulutuksen organisointiin Euroopassa. Ensimmäinen on *dual-malli*, jossa nuorten ammatillisesta koulutuksesta, sen sisällöstä, osaamisen arvioinnista ja pätevyysvaatimuksista vastaavat yritysten etujärjestöt, kuten kauppakamarit Saksassa. Toinen tyypillinen malli toteuttaa oppisopimuskoulutusta on *Tanskan malli*, jossa oppilaitokset hankkivat itselleen yrityskumppaneita, jotka tarjoavat opiskelijoille paikkoja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Tässä mallissa koulut ovat koulutuksen järjestäjiä ja hankkivat yrityksiä työssäoppimispaikoiksi. Kolmas on *englantilainen malli* eli Train to Gain -ohjelma. Tässä mallissa yritysten ja oppilaitosten välissä on osaamisen välittäjäverkosto. Tämä verkosto (Skills Brokerage) toimii eräänlaisena *tulkkina* yritysten ja oppilaitosten välillä. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 63–64.) Oppisopimuskoulutus Isossa-Britanniassa on samankaltainen kuin Suomessa. Opiskelija on työsuhteessa, ja hänelle maksetaan opiskeluajalta palkkaa. Opiskelu johtaa kansallisesti hyväksyttyyn tutkintoon ja tunnustettuun pätevyyteen. (Skills Funding Agency 2015, 1–2.)

Vuoteen 1998 asti Suomessa oppisopimuskoulutusta toteutettiin Vartiaisen ja Viinisalon (2009, 64) mukaan pääosin dual-mallin mukaisesti, mutta koulutus on muuttunut nykyään enemmän oppilaitoskoulutuksen ja dual-koulutuksen yhdistelmäksi. Suomessa oppisopimuksella voi opiskella ammatillisen koulutuksen perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. Australiassa, Isossa-Britanniassa ja Ranskassa oppisopimuskoulutuksella voi opiskella myös korkeakoulututkintoja. (Steedman 2010, 3; ks. myös Opetushallitus 2015b.) Oppisopimuskoulutuksen voi jakaa Vartiaisen ja Viinisalon (2009) mukaan työsuhteiseen oppisopimuskoulutukseen tai dual-järjestelmäperusteiseen oppisopimuskoulutukseen. Dual-järjestelmässä opiskelijalla on opiskelijan status. Teoriaa opetetaan ammattioppilaitoksessa kahtena päivänä viikossa, ja kolmena päivänä viikossa opiskelija on töissä. Euroopassa dual-järjestelmän maissa oppisopimuskoulutus on tärkein keskiasteen ammatillinen kouluttautumismuoto. Sen sijaan esimerkiksi Australiassa, Yhdysvalloissa, Isossa-Britanniassa ja Ranskassa oppisopimuskoulutus on kokopäivätyötä, jonka ohessa käydään

ammatillisen koulutuksen kursseja. Työn ja kurssien muodostamalla koulutuksella opiskelijan on mahdollista suorittaa ammatillinen tutkinto. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 12; ks. myös Reed ym. 2012; Steedman 2010, 2; Turunen-Zwinger 2013, 189.)

Suomessa oppisopimuskoulutus on perinteisesti ollut työsuhteessa olevien työntekijöiden kouluttautumismalli, mutta vuodesta 1999 alkaen myös yrittäjille on järjestetty oppisopimuskoulutusta heidän omissa yrityksissään. Vuoden 2008 alusta yrittäjien lisäksi myös virkasuhteisten työntekijöiden on ollut mahdollista opiskella oppisopimuksella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011a, 11.) Suomessa oppisopimuskoulutus nähdään Viinisalon (2008, 159) mukaan aikuisten kouluttautumismuotona ja nuorten ammatillisen koulutuksen katsotaan sopivan parhaiten oppilaitoksiin (ks. myös Kämäräinen 2013, 92). Leino (2011, 86) kuvaa tyypillisen oppisopimusopiskelijan olevan yli 30-vuotias henkilö, jolla on aiempaa kokemusta työelämästä sekä jo jokin ammatillinen koulutus. Suomessa oppisopimuskoulutus aikuisten koulutusmuotona poikkeaa lähes kaikista muista Euroopan maista, joissa oppisopimuskoulutusta järjestetään.

Muissa Euroopan maissa, joissa oppisopimuksella on vahva asema, oppisopimus on perinteisesti ollut nuorten tapa kouluttautua. Isossa-Britanniassa oppisopimus on erityisesti 16–24-vuotiaille, vailla ammatillista koulutusta oleville suunnattu koulutusmuoto, jonka toteuttamisesta ja suunnittelusta vastaa kansallinen oppisopimuskoulutuspalvelu (National Apprenticeship Service, NAS). (Kuutti 2013, 207–208.) Saksan lisäksi myös Itävallassa ja Sveitsissä, joissa dual-järjestelmää käytetään yleisesti, oppisopimus on erittäin suosittu kouluttautumismalli ammatillisessa koulutuksessa ja siihen osallistuu 16–18-vuotiaiden ikäluokasta yli puolet. Dual-järjestelmää käyttävien maiden lisäksi myös Ranskassa oppisopimus on mahdollinen vain alle 25-vuotiaille. (Vartiainen & Viinisalo 2009, 12; Steedman 2010, 23; Leiser & Wolter 2017, 1.)

Muiden Euroopan maiden tavoin Suomessa syntyi 1990-luvulla ajatus, että oppisopimuskoulutuksesta tulisi vaihtoehtoinen koulutusmuoto ammatillisen koulutuksen aloittaville nuorille. Tämä tavoite on kuitenkin Viinisalon (2013, 14) mukaan vasta viime vuosina noussut vahvemmin esille nuorten työttömyyden ja taloudellisen taantuman vuoksi. Niskanen (2013) korostaa, että vuoden 2013 alussa voimaan tulleen nuorisotakuun tärkeimpiä kehittämiskohteita olivat oppisopimuskoulutus ja oppiminen työpaikalla. Vaikka nuorten oppisopimusopiskelijoiden määrä on viime vuosina noussut, oli vuonna 2016 kaikista oppisopimusopiskelijoista 19-vuotiaita tai sitä nuorempia vain 3,5 prosenttia ja suurin osa (81 %) oli yli 25-vuotiaita. (Kumpulainen 2014, 172; SVT 2016.) Nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittäminen kirjattiin myös hallituksen suunnitelmaan 2015, millä saatiin selkeä viesti hallituksen tahtotilasta kehittää oppisopimuskoulutuksesta varteenotettava väylä ammattitutkinnon hankkimiseen (Valtioneuvosto 2015).

Vaikka oppisopimuskoulutuksesta on Suomessa viime aikoina haluttu muokata nuorille tapa suorittaa ammatillinen tutkinto, se on Hännisen (2013) mukaan aikuiskoulutuksen muoto ja sellaisenaan nuorille melko haasteellinen keino kouluttautua. Toisaalta oppisopimus on hyvinkin moderni koulutusmuoto, mutta toisaalta sen toimintaprosessit edellyttävät vielä kehittämistä ennen kuin se soveltuu nuorten opiskelijoiden tarpeisiin. Hänninen (2013) painottaa, että nuorilla oppisopimusopiskelijoilla ei jo ikänsä takia voi olla yhtä kehittyneitä työelämävalmiuksia kuin aikuisilla. Siksi nuori tarvitsee enemmän yksilöllistä tukea ja ohjausta työelämään ja opintoihin. (Hänninen 2013, 153, 163; ks. myös Valtioneuvosto 2015.)

Toisena pulmana oppisopimuskoulutuksessa on ollut saavuttaa nuoret ja kyetä vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Niissä maissa, joissa on oppisopimuskoulutusperinteitä, on paneuduttu saamaan oppisopimustyöpaikkoja varsinkin syrjäytymisvaarassa oleville ja nuorille. Riphahn ja Zibrowius (2016, 20) toteavat, että Saksassa AVET-järjestelmällä on saatu nuoria työmarkkinoille ja nuorisotyöttömyyttä vähennettyä. Ranskassa nuorille on kehitetty ONISEP-järjestelmä, jossa opinto-ohjaajan, vanhempien ja oppilaiden kanssa tarjotaan nuorelle oppisopimuskoulutusta vaihtoehtoisena kouluttautumismallina. Steedman (2010) toteaa, että oppisopimuskoulutus antaa nuorille paremmat mahdollisuudet työllistyä kuin päättötodistuksen saaminen kokopäiväisestä koulutuksesta. (Steedman 2010, 20.) Leinon (2011, 95) mukaan tällainen erityisryhmille ja nuorille suunnattu oppisopimuskoulutuspaikkojen tarjoaminen vaatii hakevaa toimintarakennetta. Suomessa nuorille suunnattua hakevaa ja tukevaa toimintaa on oppisopimuskoulutuksessa järjestetty erilaisilla hankkeilla koko 2000-luvun ajan. Nuorten tuettu oppisopimuskoulutus, Oppari-hanke sekä Nappaa Nuori Töihin -kampanja ovat Laakson (2013) ja Aholan ja Silvosen (2013) mukaan sellaisia hankkeita, joissa tarkoitus on ollut työllistää erityisesti syrjäytymisvaarassa olevia nuoria ja antaa heille mahdollisuus suorittaa ammatillinen tutkinto oppisopimuskoulutuksella. Näiden hankkeiden ja kampanjoiden tarkoitus on ollut myös muokata oppisopimuskoulutusta paremmin nuorille sopivaksi ammatilliseksi koulutukseksi. (Ahola & Silvonen 2013, 137–139; Laakso 2013, 171–172; ks. myös Hänninen 2013, 153–164.)

2.3.1 Oppisopimuskoulutuksen toimivuus ja laatu

Oppisopimuskoulutuksen voi Fullerin ja Unwinin (2014) mukaan nähdä keinona oppimiseen neljän ulottuvuuden kautta. Nämä neljä ulottuvuutta, joiden kautta oppisopimuskoulutusta voidaan tarkastella, ovat seuraavat:

1. Pedagoginen ulottuvuus, jossa sosiaalisen oppimisen teoriaan liittyy opetuksen eri muotoja. Nämä ovat opetus ja palaute, jotka johtavat asianmukaiseen ammatilliseen osaamiseen, toimintatapoihin ja asiantuntemukseen.

2. Ammatillinen ulottuvuus, jossa oppisopimuskoulutus mahdollistaa yksilön liittymisen laajempaan työyhteisöön ja jossa määritellään työyhteisön yhteinen tieto, arvot, tavat ja tottumukset.
3. Sijaintiin liittyvä ulottuvuus, joka tarkoittaa mahdollisuutta työllistyä yrityksessä ja mahdollisuutta tarjotaaa oppisopimuskoulutusta osana työorganisaation toimintaa.
4. Sosiaalinen ulottuvuus, joka tarkoittaa sitä, missä määrin koettu onnistuminen tai työnantajan maine vaikuttaa yhteisön käsityksiin oppisopimuskoulutuksesta. Onko koulutus tärkeä osa yhteisön taloudellisia ja sosiaalisia suhteita? Lisäksi kuinka tärkeänä osana paikallinen yhteisö pitää oppisopimuskoulutusta ja sen toimintaa, jossa tuetaan nuorten siirtymistä taloudelliseen riippumattomuuteen tai aikuisten pyrkimystä kehittää omaa ammatillista osaamistaan.

Nämä neljä ulottuvuutta ovat yksi keino tarkastella analyyttisesti nykymuotoista oppisopimuskoulutusta ja sen kehittämistä. (Fuller & Unwin 2014, 1–2.)

Norontauksen (2016, 105, 177) mukaan oppisopimuskoulutus on Suomessa yrityksille kustannustehokas koulutusmuoto ja se nähdään yrityksessä lisäarvoa tuottavana toimintatapana (ks. myös Hollenbeck 2008; Muehlemann & Wolter 2014). Yksilötasolla Reed ym. (2012) näkevät oppisopimuskoulutuksen myös Yhdysvalloissa tehokkaaksi keinoksi kehittää yksilön tulotasoa. Oppisopimuskoulutuksen hyödyt näyttäisivät Reedin ym. mukaan olevan huomattavasti suuremmat kuin siitä aiheutuvat kustannukset. Lisäksi erityisesti naisilla oppisopimuskoulutuksen katsotaan olevan väylä uralla etenemiseen ja parempaan palkkaan. (Reed ym. 2012, 57.) Norontauksen (2016, 173, 177) tutkimuksesta käy ilmi, että yrityksille oppisopimuskoulutuksen laatu on riittävä silloin, kun siitä saatu hyöty on kustannuksia suurempi.

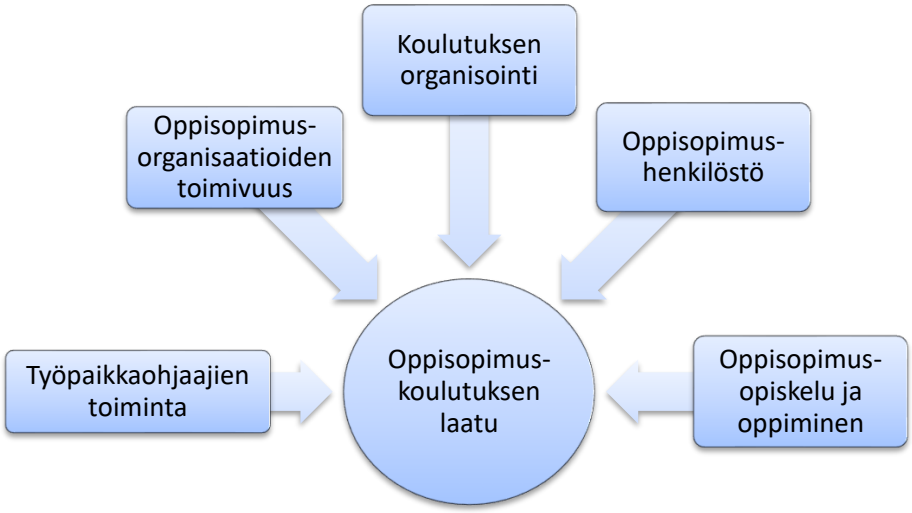
Suomessa ammatillisen koulutuksen laatustrategia määrittelee koulutuksen laadun kyvyksi vastata koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin. Laadunhallinta määritellään koulutusorganisaatioille suunnatuiksi koordinoiduiksi toimenpiteiksi ja ohjaukseksi laatuun liittyvissä asioissa. Ammatillisen koulutuksen laatustrategiassa laadunhallinta liitetään kiinteäksi osaksi koulutuksen järjestäjien toimintaa. Tällä halutaan varmistaa koulutuksen jatkuva kehittyminen, jotta kyetään vastaamaan asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin. Keskeisinä periaatteina ammatillisen koulutuksen laadunhallinnassa ovat asiakaslähtöisyys, luottamus, toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys, erinomaisuuteen pyrkiminen, tasalaatuisuus, innovatiivisuus, uudistumiskyky ja toisilta oppiminen. Ammatillisessa koulutuksessa, johon myös oppisopimuskoulutus kuuluu, laadunhallinnalla on tarkoitus edistää tavoitteiden saavuttamista. Koulutuksen laadun varmistaminen ja kehittäminen kuuluvat keskeisenä osana oppisopimuskoulutuksen järjestäjien toimintaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b, 13, 24–25.)

Pirskasen (1994) mukaan laatua tarkasteltaessa on tarkoituksenmukaista valita havainnoinnin taso. Laatua voidaan tarkastella makro-, meso- tai mikrotasolla.

Makrotason tarkastelu kohdentuu hallinnolliselle tasolle ja mikrotaso koulutuksen ydinprosesseihin. Mesotason tarkastelu kohdentuu koulutusorganisaatioiden perusprosesseihin, rakenteisiin ja toimintamalleihin. (Pirskanen 1994, 8.) Tässä tutkimuksessa laatua tarkastellaan mesotasolla, koska tutkimus kohdistuu suomalaisten oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosesseihin.

Tervonen (2001, 12) toteaa, että käsitteenä laatu on kompleksinen ja se voi sisältää monia eri ulottuvuuksia. Vaikka jokaisella on käsitys laadusta ja sen tarkoituksesta, on laatu vakiintumaton ja häilyvä ilmiö. Laadusta puhuttaessa ei laatua useinkaan määritellä tarkemmin tai perustella, vaan jonkin asian todetaan olevan laadukasta eli ”hyvää”. Laatu voidaan määritellä monella eri tavalla, minkä takia sillä ei ole yhtä selkeää, yksinkertaista tai mahdollisimman kattavaa määritelmää. (Ks. myös Lillrank 1990, 39–41; Harvey & Green 1993.) Laatua voidaan kuitenkin tarkastella joidenkin yleisesti hyväksyttyjen määritelmien kautta. Laadun voidaan joidenkin näkemysten mukaan olettaa muodostuvan viidestä toisiinsa liittyvästä luokasta tai tavasta käsittää laatua. Nämä viisi tapaa käsittää laatu ovat laatu poikkeuksellisuutena tai korkealuokkaisuutena, laatu täydellisyytenä tai yhtenäisyytenä, laatu sopivuutena tarkoitukseen, laatu rahan vastikkeena ja laatu muutoksena parempaan. (Harvey & Green 1993, 11; Watty 2003, 214–215.) Yksi näkökulma laadun määrittelylle on jakaa laatu kuuteen eri luokkaan sen mukaan, minkä tai mitä laatua halutaan mitata tai arvioida. Nämä kuusi määrittelyä ovat valmistuslaatu, tuotelaatu, arvolaatu, kilpailulaatu, asiakaslaatu ja ympäristölaatu. (Lillrank 1990, 41–49; Tervonen 2001, 14.)

Haapakorven ja Virtasen (2015) näkemysten mukaan oppisopimuskoulutuksessa laatu voi liittyä ainakin oppisopimusorganisaation rakenteiden toimivuuteen, koulutuksen organisointiin, oppisopimushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien toimintaan, oppisopimusopiskeluun ja oppimiseen (Kuvio 7). Kun tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen toimintaa julkisena palveluntuottajana, joutuvat oppisopimusorganisaatiot vastaamaan toimintansa laadusta opetus- ja kulttuuriministeriölle, joka rahoittaa sekä yritysten että oppisopimusopiskelijoiden oppisopimustoiminnan. Tämän takia oppisopimuskoulutuksen laadun arvo voidaan yhdistää oppisopimuskoulutukseen käytettyyn rahalliseen arvoon. Harveyn ja Greenin (1993) mukaan laatu voidaan käsittää rahan vastikkeena siten, että palveluntuottaja on tilivelvollinen rahoittajille ja asiakkaille. Asiakkaat ja rahoittajat siis odottavat rahoilleen vastinetta (Harvey & Green 1993, 23–25). Oppisopimuskoulutukseen käytetään vuosittain noin 110 miljoonaa euroa. Läpäisyaste on vain alle 60 prosenttia, joten on aiheellista tarkastella, onko oppisopimuskoulutuksen laatu sillä tasolla, mitä rahoittajat ja oppisopimusopiskelijat edellyttävät. (Ks. esim. Haapakorpi & Virtanen 2015; Talousarvioesitys 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)



Kuvio 7. Oppisopimuskoulutuksen laadun muodostuminen (Haapakorpi & Virtanen 2015).

Kuviossa 7 näkyy niitä elementtejä, joilla Haapakorpi ja Virtanen (2015) määrittelevät oppisopimuskoulutuksen laadun oppisopimusjärjestelmän toimivuutta ja vaikuttavuutta tarkastelevassa raportissaan. Oppisopimuksen laatua voidaan tarkastella myös oppisopimuskoulutuksen sopivuutena tarkoitukseen. Kykeneekö oppisopimuskoulutus tarjoamaan opiskelijalle koulutuksen edellyttämän osaamisen ja varmistamaan tutkinnon suorittamisen? Laatu sopivuutena tarkoitukseen tarkoittaa palvelua tai tuotetta, joka on tarkoituksenmukainen ja toimiva (Harvey & Green 1993, 18). Asiakas määritellään ammatillisen koulutuksen laatustrategiassa organisaatioksi tai henkilöksi, joka vastaanottaa tuotteen. Ammatillisessa koulutuksessa asiakas ei ole palveluiden passiivinen vastaanottaja vaan aktiivinen toimija. Oppisopimusorganisaation keskeisiä asiakkaita ovat koulutuspalvelujen käyttäjät, joita ovat oppisopimusopiskelijat, työnantajat ja työelämän organisaatiot. Lisäksi asiakkaiksi oppisopimuskoulutuksessa voidaan määritellä koulutuksen tilaajat ja maksajat. (Ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b.)

Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuosituksessa todetaan, että koulutuksen laatua ei ole tarkoituksenmukaista määritellä kokonaisvaltaisesti koko koulutusta kattavaksi, vaan laatua tulee tarkastella kontekstiin liittyvänä ja suhteellisena käsitteenä. Ammatillisessa koulutuksessa laatu liittyy aina asiakkaan koulutustarpeisiin vastaamiseen. Tämän takia koulutuksen laadun määrittelevät koulutuksen järjestäjä yhdessä keskeisten sidosryhmien ja asiakkaiden kanssa. (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 7.) Silénin (1998) mukaan organisaatioiden toiminnan laatu määräytyy niiden kyvystä tuottaa toimintoja ja prosesseja, jotka saavuttavat asiakkaan, tuotteen, arvojen, valmistuksen ja

yhteiskuntakeskeisten laatunäkökulmien mukaisesti asetetut tavoitteet. (Silén 1998, 15.)

Oppisopimuskoulutuksen asiakkaat eli opiskelijat, yritykset ja muut organisaatiot ovat niitä henkilöitä ja tahoja, joiden tarpeiden tyydyttämiseksi oppisopimuskoulutuksen palvelut tehdään. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan tavoitteena on varmistaa toiminnan tehokkuus ja lisätä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin käytetään kahta tulosrahoituksen mittaria, jotka ovat vaikuttavuus- ja henkilöstömittari. Henkilöstömittarit arvioivat opettajien ja kouluttajien tuloksellisuutta heidän kelpoisuusvaatimustensa sekä henkilöstön kehittämiseen suunnattujen voimavarojen kannalta. Vaikuttavuusmittarissa tarkastellaan opintojen läpäisyä ja keskeyttämistä sekä sitä, miten opiskelijat työllistyvät tai siirtyvät jatko-opintoihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b, 14, 21.)

Haapakorven ja Virtasen selvityksessä (2015) tutkittiin ja arvioitiin oppisopimuskoulutusjärjestelmän toimivuutta opiskelijan, koulutuksen järjestäjän, työpaikkojen ja yhteiskunnan näkökulmasta. Taloudellisuutta tarkasteltiin kustannuksia arvioiden ja tehokkuutta suhteessa käytettyihin resursseihin ja tuloksiin. Tuloksilla tarkoitetaan tässä selvityksessä tutkinnon läpäisyastetta ja työllistymistä sekä näihin liittyvää koulutuksen laatua. Selvityksessä tarkasteltiin, kuinka tehokas koulutusmuoto oppisopimuskoulutus on sekä millainen on tutkintojen läpäisyaste ja kuinka hyvin olemassa olevia resursseja kyetään hyödyntämään. Läpäisyyn liittyvä aineisto oli kerätty vuonna 2008 opintonsa aloittaneista oppisopimusopiskelijoista (N = 27 855). Oppisopimuksen läpäisyn saturaatiopiste kaikissa tutkintolajeissa eli perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa sekä näyttötutkinto- ja oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa osui neljännelle vuodelle opintojen aloittamisesta, ja läpäisyprosentti oli noin 56. Neljännen vuoden jälkeen läpäisyaste ei enää merkittävästi noussut. Koska vain hieman yli puolet (56 %) oli suorittanut tutkinnon viisi vuotta opintojen aloittamisesta, on oppisopimusopiskelijoiden tutkinnon läpäisyastetta pidettävä huomattavan matalana. Haapakorven ja Virtasen (2015, 3, 10–11, 65, 78, 98–99) mukaan yksi merkittävä syy matalaan läpäisyasteeseen on koulutuksen laadun vaihtelu, joka heikentää jonkin verran tehokkuutta ja resurssien täysimääräistä hyödyntämistä.

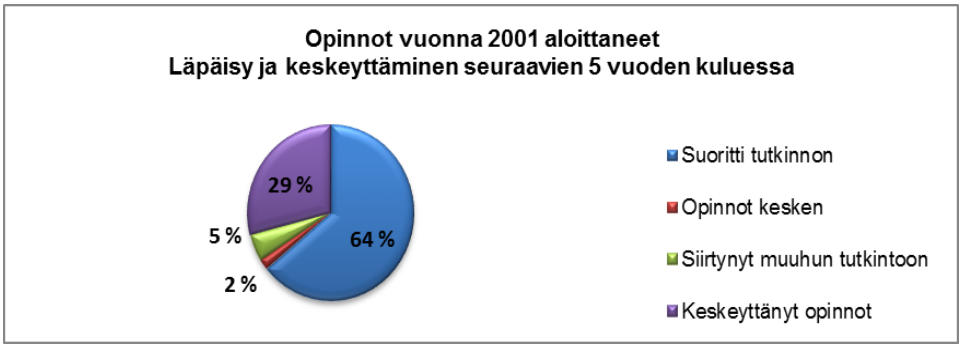
2.3.2 Koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen

Oppisopimus voidaan tiettyjen perusteiden mukaan purkaa työnantajan ja opiskelijan kesken ennen oppisopimukseen merkittyä päättymispäivää. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelut keskeytyvät eikä opiskelija suorita sovittua tutkintoa tai tutkinnon osaa. (Nikkilä 2014, 57.) Lukuvuonna 2014–2015 oppisopimuksen purki Suomessa 6,8 prosenttia kaikista 49 856 oppisopimusopiskelijasta. Keskeyttämisissä ei ole huomioitu positiivisia ja negatiivisia keskeyttämisiä. (SVT 2015a.) Vehviläisen (2008, 15) mukaan opiskelijaa, joka keskeyttää opintonsa ja

jatkaa opiskeluaan jossain toisessa oppilaitoksessa, voidaan kutsua positiiviseksi keskeyttäjäksi. Opiskelijaa, joka ei jatka opintoja tai menee töihin, kutsutaan negatiiviseksi keskeyttäjäksi eli varsinaiseksi keskeyttäjäksi. (Ks. myös Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 18–19.)

Tässä tutkimuksessa opintonsa keskeyttäneillä tarkoitetaan oppisopimuksen purkaneita opiskelijoita, jotka eivät jatka opiskeluaan missään oppilaitoksessa. Rouhiaisen (2010) mukaan opiskelija, joka keskeyttää opintonsa tai ei saa tutkintoa suoritettua, on kuluttanut yhteiskunnan koulutusresursseja ja hänen siirtymisensä työmarkkinoille hidastuu koulutustason mahdollisen heikkenemisen seurauksena. Opintonsa keskeyttänyt voi myös kokea epäonnistuneensa, ja hän saattaa syrjäytyä (ks. myös Friman 2001; Vuorinen & Valkonen 2001; Hyvönen 2002).

Keskeyttämisten lisäksi ammatillisen koulutuksen ongelmana on ollut opintojen loppuun saattaminen. Vuonna 2015 opintonsa ammatillisessa koulutuksessa aloittaneista opiskelijoista 67,7 prosenttia suoritti opintonsa ja sai tutkintotodistuksen vuoden 2015 loppuun mennessä. (SVT 2015b.) Tampereen yliopiston työelämän tutkimuskeskuksessa toteutetussa laajassa tutkimuksessa (2014) selvitettiin koulutuksen läpäisyä ja keskeyttämistä viiden vuoden seuranta-aikana vuosina 2001–2006 ja 2006–2011. Tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulujen ja yliopisto-opintojen keskeyttämistä, opintojen pitkittymistä sekä tutkinnon vaihtamista toiseen.



Kuvio 8. Oppisopimuskoulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen vuonna 2001 aloittaneilla (Aho & Mäkiaho 2014, 17).

Kuvio 9. Oppisopimuskoulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen vuonna 2006 aloittaneilla (Aho & Mäkiaho 2014, 17).

Tutkimuksen tilastoissa nähdään oppisopimuskoulutuksella perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkinnot aloittaneet ja aloitetun vastaavan tutkinnon suorittaneet. Kuvioista 8 ja 9 käy ilmi, että vuonna 2001 oppisopimuskoulutuksen aloittaneista 64 prosenttia ja vuonna 2006 aloittaneista 56 prosenttia suoritti tutkinnon loppuun ja sai tutkintotodistuksen viiden vuoden aikana. Muihin tutkintoihin siirtyi 5–7 prosenttia, ja parilla prosentilla opinnot olivat vielä kesken. Vuonna 2001 aloittaneista 29 prosenttia ja vuonna 2006 aloittaneista 36 prosenttia ei saanut opintoja päätökseen viidessä vuodessa, ja heidän katsottiin keskeyttäneen opinnot. (Aho & Mäkiaho 2014, 15–17.)

Kun tarkastelujaksoa pidennetään 10 vuoteen, läpäisyprosentti paranee jonkin verran. Vuonna 2001 aloittaneista oppisopimusopiskelijoista 10 vuodessa tutkinnon suorittaneiden osuus nousi hieman (65 %) ja keskeyttäneiden määrä jonkin verran väheni (26 %). Taulukosta 2 ilmenee, että viiden vuoden seuranta-aikana yli kolmasosa oppisopimusopiskelijoista ei saanut opintojaan päätökseen ja heidän katsottiin keskeyttäneen opintonsa. Esimerkiksi terveys- ja sosiaalialalla 73 prosenttia opiskelijoista suoritti tutkinnon, kun taas vastaavasti kasvatustieteellisen, humanistisen, kaupallisen ja yhteiskuntatieteellisen koulutuksen tutkinnon suoritti 48 prosenttia 2001 aloittaneista oppisopimusopiskelijoista (Taulukko 2). Suomessa oppisopimuskoulutuksen keskeytymisprosenteissa eri tutkintojen välillä on huomattavia eroja, mutta keskiarvo on 2000-luvulla ollut noin 30 prosenttia (emt., 13, 16, 22, 52.)

Taulukko 2. Oppisopimuskoulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen tutkinnoittain 2001 ja 2006 (Aho & Mäkiaho 2014, 22).

Ammatti- ja erikoisammatti-tutkinnot	Aloitus -vuosi	Suoritti tutkinnon	Keskeytti tutkinnon	Perustutkinnot	Aloitus -vuosi	Suoritti tutkinnon	Keskeytti tutkinnon
Kasvatustieteellinen, humanistinen, kaupallinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutus	2001 2006	72 % 62 %	22 % 31 %	Kasvatustieteellinen, humanistinen, kaupallinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutus	2001 2006	48 % 38 %	36 % 51 %
Luonnontieteellinen, tekniikka, maa- ja metsäteollisuusalan koulutus	2001 2006	63 % 58 %	33 % 36 %	Luonnontieteellinen, tekniikka, maa- ja metsäteollisuusalan koulutus	2001 2006	54 % 52 %	42 % 39 %
Terveys- ja sosiaalialan koulutus	2001 2006	Ei tilastoja 67 %	Ei tilastoja 25 %	Terveys- ja sosiaalialan koulutus	2001 2006	73 % 72 %	24 % 21 %
Palvelualojen koulutus	2001 2006	Ei tilastoja 53 %	Ei tilastoja 38 %	Palvelualojen koulutus	2001 2006	51 % 54 %	33 % 37 %
Yhteensä	2001 2006	**70 %** **60 %**	**24 %** **33 %**	**Yhteensä**	**2001** **2006**	**57 %** **52 %**	**35 %** **39 %**

Läpäisy muissa maissa

Oppisopimuskoulutuksen läpäisyssä eri maiden kesken on eroja, minkä voi osin selittää erilaisilla tutkinto- ja koulutusrakenteilla sekä eripituisilla koulutuksilla ja seuranta-ajalla. Eri maissa on erilaisia käytänteitä siitä, milloin opiskelut katsotaan päättyneiksi opiskelulle varatun ajan jälkeen. Yhteistä on kuitenkin se, että kun oppisopimusopiskelija ei ole saanut suoritettua tutkintoa tietyssä seuranta-ajassa opintojen päätyttyä, katsotaan opiskelun keskeytyneen. (Ks. esim. Steedman 2010; Fries ym. 2013; Helmer & Altstadt 2013; Aho & Mäkiaho 2014; Apprenticeship USA, 2015; Gambin & Hogarth 2016.)

Yhdysvalloissa oppisopimusopiskelijoilla näyttäisi Helmerin ja Altstadtin (2013) mukaan olevan vaikeuksia saada opintonsa suoritettua ja siellä lähes puolet (46 %) vuonna 2006 aloittaneista oppisopimusopiskelijoista ei saanut opintojaan päätökseen vuoteen 2012 mennessä. Opintonsa oli saanut kuudessa vuodessa eli vuoteen 2012 mennessä päätökseen 36 prosenttia oppisopimusopiskelijoista ja 18 prosentilla oli opinnot vielä kesken (Helmer & Altstadt 2013, 6; ks. myös Apprenticeship USA, 2015). Isossa-Britanniassa tilanne oli 2000-luvun alussa vielä huonompi kuin Yhdysvalloissa ja vuonna 2005 opintonsa sai päätökseen vain noin 47 prosenttia oppisopimusopiskelijoista. Steedmanin (2010, 16) mukaan tilanne on kuitenkin parantunut merkittävästi ja nykyään noin 72 prosenttia saa opintonsa päätökseen.

Saksassa tilanne on parempi: keskimäärin noin 23 prosenttia opiskelijoista keskeytti oppisopimuskoulutuksen tai ei saanut opintojaan päätökseen vuosina 2003–2011. Silti lukua pidettiin Friesin ym. (2013, 1–4) mukaan niin suurena, että Saksan liittovaltio kehitti vuonna 2008 bonus-järjestelmän tukemaan keskeyttämisuhan alla olevia nuoria oppisopimusopiskelijoita. Ranskassa oppisopimuksen läpäisyaste on suunnilleen sama kuin Saksassa, noin 80 prosenttia. Suhteellisen hyvää tulosta voidaan Steedmanin (2010) mukaan selittää ainakin yhdellä tekijällä. Ranskassa vanhempien ja oppilaiden on pakollista varata aika kansalliselta ura- ja ohjauspalvelulta (ONISEP), jossa opinto-ohjaajan kanssa käydään läpi oppisopimuskoulutus yhtenä vaihtoehtoisena kouluttautumismallina työelämään. (Steedman 2010, 20.)

Euroopan oppisopimuskoulutuksen tilastojen mukaan oppisopimuskoulutuksesta valmistuneiden määrät ovat keskimäärin 75–80 prosenttia (ks. esim. West 2005; Hogarth ym. 2010; Steedman 2010; Fries ym. 2013). Suomessa oppisopimuskoulutuksen läpäisy on 2000-luvulla ollut noin 20 prosenttia huonompaa kuin sen läpäisy Euroopassa keskimäärin (Aho & Mäkiaho 2014, 17; Vipunen 2017).

Vaikka eri maiden tilastot eivät ole suoraan vertailtavissa, ne antavat kuitenkin yleiskuvan ammatillisen koulutuksen keskeyttämisistä Euroopassa. Koulutuksen keskeyttäminen on ongelmallista koko EU:n alueella. Keskeyttämisellä nähdään olevan merkittävä vaikutus yhteiskunnan kehitykseen ja talouden kasvuun. Vehviläisen ja Koramon (2013) mukaan vuonna 2009 yli puolet koulutuksen keskeyttäneistä oli joko työttömiä tai muuten työmarkkinoiden ulkopuolella. Eurooppa 2020 -strategiaan kuuluu hanke nimeltä Uuden osaamisen ja työllisyyden ohjelma, jossa painotetaan koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen merkitystä Euroopan talouteen. Jos koulutuksen keskeyttämisiä voitaisiin vähentää yhdellä prosentilla, voisi Euroopan talous saada noin 500 000 ammattitaitoista työntekijää lisää työelämään. (Vehviläinen & Koramo 2013, 121, 123.)

Koulutuksen keskeyttämisen syyt ja seuraukset

Vehviläinen (2008, 3, 14) näkee opintojen keskeyttämisen hyvin monisyisenä ilmiönä. Vaikka keskeyttämisten syitä pyritään tutkimaan ja tilastoja aiheesta on paljon, opintojen keskeyttäminen on yleensä prosessi, jonka taustoja tai syitä ei ole Suomessa kunnolla selvitetty eikä niistä ole saatu riittävästi tietoa. Vaikka keskeyttämisestä on saatavilla runsaasti tilastotietoa, ei sitä ilmiönä tunneta kovinkaan hyvin. Opintonsa keskeyttäneet eivät ole yhtenäinen ryhmä epäonnistuneita opiskelijoita, vaan keskeyttämisille on useita eri syitä. Näyttää siltä, että peruskoulussa koetut negatiiviset koulukokemukset ja heikot oppimisvalmiudet vähentävät opiskelijoiden jatkokoulutushalukkuutta. Ongelmat näkyvät epävarmuutena koulutusalojen tai väylien valinnassa ja kohonneena riskinä keskeyttää opinnot toisella asteella. (Opetusministeriö 2007a, 9, 12.) Opintojen keskeyttämiseen voivat vaikuttaa myös opinnoista ulospäin työntävät tekijät. Tällaisia opiskeluprosessista ulospäin työntäviä tekijöitä ovat heikko

koulumenestys, puutteelliset opiskelutaidot, ulkopuolisuus kouluyhteisössä sekä heikko taloudellinen tilanne. (Parjanen 1979, 7.)

Opetusministeriön selvityksessä vuodelta 2007 ilmenee, että ammatillinen koulutus keskeytetään yleensä opintojen alkuvaiheessa. Keskeytymisen yleisimpiä syitä ovat epäonnistunut koulutusvalinta, oppimis- ja opiskeluvaikeudet, opiskeluun liittyvät motivaatio-ongelmat, henkilökohtaiset syyt, taloudelliset syyt ja siirtyminen työelämään. (Opetusministeriö 2005, 60–61; Opetusministeriö 2007a, 9.) Myös muut tutkimukset tukevat näkemystä, että usein toisiinsa liittyvät oppimis- ja opiskeluvaikeudet sekä motivaatio-ongelmat aiheuttavat opiskelijalle vaikeuksia saavuttaa opinnoille asetettuja tavoitteita ilman tarvittavia tukitoimia ja lisäaikaa. Hämäläisen (1996, 32) mukaan opiskelija, jolla on oppimiseen tai opiskeluun liittyvä pulmia, luo helposti itsestään kuvan opiskelijana, joka ei pärjää opinnoissaan eikä sen takia opiskele (ks. myös Ihatsu & Koskela 2001, 17).

Rantanen ja Vehviläinen (2007, 27) toteavat, että ammatillisen koulutuksen perusopintojen teoriapainotteisuus on osoittautunut joillekin opiskelijoille liian vaativaksi heidän kykyihinsä nähden. (Ks. myös Meriläinen 1998; Opetusministeriö 2005, 60–61.) Oppimis- ja opiskeluvaikeuksiin liittyy usein myös motivaatio-ongelmia, ja ne muodostavat yhdessä suuren opintojen keskeytymisriskin (Hämäläinen 1996, 32; Ihatsu & Koskela 2001, 17). Myös elämänhallintaan liittyvät ongelmat aiheuttavat hankaluuksia oppilaitoksessa ja oppilaitoksen ulkopuolella sekä lisäävät keskeyttämisen todennäköisyyttä (Ihatsu & Koskela 2001, 26–27; Rantanen & Vehviläinen 2007, 121–124).

Oppisopimuskoulutuksessa opintojen keskeyttämisen syyt eivät ole kaikilta osin samoja kuin oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen syyt. Oppisopimuskoulutus perustuu työsuhteeseen, josta maksetaan työehtosopimuksen mukaista palkkaa, joten taloudelliset syyt ja siirtyminen työelämään tai motivaatio-ongelmat eivät silloin ole syitä keskeyttää opintoja. Myöskään epäonnistunut koulutusvalinta ei ole merkittävä keskeyttämisen syy oppisopimuskoulutuksessa. Leinon (2011, 94) mukaan oppisopimuskoulutuksessa opiskelija hakeutuu haluamaansa työpaikkaan ja sitä kautta suorittamaan sitä tutkintoa, jonka kokee itselleen sopivimmaksi (ks. myös Nikkilä 2014, 7; Opetusministeriö 2005, 61; Viinisalo 2008, 140–143; Viinisalo 2013, 12–13).

Oppisopimuskoulutuksen keskeytyessä oppisopimus puretaan muutosilmoituksella, johon kirjataan koulutuksen purun syyt. Muutoslomakkeisiin kirjatut syyt ovat Mäkisen (2010) mukaan tulkinnanvaraisia eikä lomakkeeseen välttämättä kirjata keskeyttämisen syitä tarkasti. Lisäksi koeaikana purettuja oppisopimuksia ei perustella, joten selkeää kokonaiskuvaa purkujen syistä on hankala saada (Mäkinen 2010, 34–35).

Aho ja Mäkiaho (2014) toteavat, että oppisopimuskoulutuksessa ammatilliseen perustutkintoon tähtäävien opiskelijoiden keskeyttämisriski on suurempi kuin ammatti- tai erikoisammattitutkintoon opiskelevilla. Jos oppisopimusopiskelijalla

ei ole perusasteen jälkeen tutkintoja, on hänen keskeyttämisriskinsä korkeampi kuin sellaisen, jolla on joku tutkinto. Perustutkintoja myös purkautuu enemmän kuin ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. (Aho & Mäkiaho 2014, 22, 51.)

Mäkisen vuonna 2010 tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin syitä oppisopimuskoulutuksen keskeytymiselle. Tutkimuksen kohderyhmänä oli oppisopimusopiskelijoita, jotka eivät olleet saaneet opintojaan päätökseen, oppilaitosten kouluttajia sekä oppisopimustoimijoita. Keskeyttäminen oppisopimuskoulutuksessa muodostuu useammasta eri tekijästä. Opiskelijoiden vastauksista merkittävimmiksi syiksi keskeyttää opiskelut nousevat riittämätön tuki ja ohjauksen puute kouluttajilta työpaikalla ja oppilaitoksessa, mikä johtaa motivaation heikkenemiseen ja vaikeuksiin tuottaa kirjallisia tehtäviä. Kouluttajien mukaan suurimpia syitä opintojen keskeytymiselle ovat työpaikan tuen ja ohjauksen puute, opiskelijan elämänhallintaan liittyvät tilanteet, vaikeudet kirjallisissa tehtävissä ja ajankäytössä sekä riittämätön tuki ja ohjaus oppilaitoksessa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät pitivät suurimpana syynä opintojen keskeytymiselle työpaikalla ja oppilaitoksessa tapahtuvan ohjauksen ja tuen puutetta. Lisäksi opiskelijan elämänhallintaan liittyvät asiat vaikeuttivat tutkinnon suorittamista. (Mäkinen 2010, 36–38.)

Yhdysvalloissa vuonna 2013 ilmestyneessä tutkimuksessa todetaan oppisopimusten purkujen syynä olleen vuoden 2008 taantuma, jonka takia tuona vuonna alkaneita oppisopimuksia purkaantui noin 10 prosenttia enemmän kuin vuonna 2006 alkaneita. Pitemmällä tarkastelujaksolla oppisopimusten purkuihin näyttäisi Yhdysvalloissa vaikuttavan useat eri tekijät, kuten sukupuoli, ikä ja vähemmistöryhmiin kuuluminen. Yli 45-vuotiaiden, naisten ja vähemmistöjen keskuudessa keskeyttäminen on keskivertoa yleisempää. Keskeyttämissyinä olivat opiskelijoiden heikot taidot matematiikassa, heikot opiskeluvalmiudet, tarvittavien tukitoimien puute opetusohjelmassa ja riittämätön lähiopetus. Lisäksi riittämätön tuki ja valvonnan puute työpaikoilla sekä alhaiset palkat aiheuttivat haasteita oppisopimuskoulutuksessa. Myös elämänhallintaan liittyvät ongelmat, kuten päihteiden käyttö, mielenterveysongelmat ja raha-asioiden hallinnan vaikeus, vaikuttavat Yhdysvalloissa oppisopimuksen purkuun ja opintojen keskeytymiseen. Tutkimuksesta ilmenee, että joillakin opintojen keskeytymiseen ja oppisopimuksen purkamiseen vaikuttaa vain yksi tekijä, mutta usein tekijöitä on monia. Liittovaltion oppisopimuskoulutusviranomaisten rajallinen tieto keskeyttämisistä vaikuttaa kykyyn tunnistaa ensisijainen syy oppisopimuskoulutusten purkuihin Yhdysvalloissa. (Helmer & Altstadt 2013, 7.)

Saksassa Friesin ym. (2013) tutkimuksessa tarkastellaan sekä yrityksille suunnatun tuen vaikutusta oppisopimuskoulutuksen keskeyttämisiin että keskeyttämisten syitä. Tutkimuksessa keskeyttämisten syyt voidaan jakaa neljään ryhmään, jotka ovat yleiset syyt, henkilökohtaiset syyt, terveyteen liittyvät syyt ja oma osaamistaso. Merkittävimmät syyt keskeyttämiselle ovat henkilökohtaiset syyt, kuten ristiriidat ohjaajan tai työkavereiden kanssa tai se, että ammatti ei vastaa

odotuksia. Yleiset syyt olivat liian pieni palkka ja epäsuotuisa työaika tai -paikka. Terveyteen liittyvät syyt oppisopimuksen keskeyttämiselle olivat kolmas ryhmä, ja siinä terveydelliset ongelmat aiheutuvat oppisopimuskoulutuksesta, joka on liian raskasta. Neljäs syy liittyi omaan osaamiseen. Oppisopimuskoulutus oli liian vaativa koulutusmuoto noin viidelle prosentille vastanneista, jotka olivat keskeyttäneet opintonsa. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että keskeyttäminen ei ole kovin yleistä sellaisissa yrityksissä, jotka saavat rahallista tukea oppisopimusopiskelijan koulutukseen. Yrityksiä kannustetaan estämään oppisopimusopiskelijaa keskeyttämästä, koska yritykset saavat taloudellista tukea oppisopimuskoulutukseen. (Fries ym. 2013, 11, 30.)

Keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät Isossa-Britanniassa ovat Hogarthin ym. (2010) mukaan yksilölliset tekijät, työnantajasta johtuvat tekijät ja oppisopimustoimintaan liittyvät tekijät. Yksilölliset tekijät liittyvät terveyteen, koulutuksen raskauteen ja täyttymättömiin odotuksiin oppisopimuskoulutuksesta. Työnantajasta johtuvat tekijät liittyvät työnantajan ja oppisopimusopiskelijan erilaisiin näkemyksiin oppisopimuskoulutuksesta, sitoutumisen puutteeseen oppisopimuskoulutuksessa, liian vähäiseen kokemukseen oppisopimuskoulutuksesta sekä siihen, että ei ole varattu tarpeeksi aikaa koulutukseen ja uuden asian oppimiseen. Oppisopimustoimintaan liittyvät tekijät ovat riittämätön oppisopimusopiskelijan seuranta sekä riittämätön yhteydenpito työnantajiin, oppisopimuksen huono hallinta ja huonosti suunnitellut kurssit. (Hogarth ym. 2010.)

Isossa-Britanniassa otettiin myös käyttöön Minimum Levels of Performance (MCL). MCL tarkoittaa sitä, että yli 50 prosentin oppisopimusopiskelijoista odotetaan valmistuvan koulutukseen varatussa ajassa. Jos valmistuneiden määrä jää tämän alle, voidaan koulutuksen järjestäjälle määrätä sakko tai sen koulutuksen järjestämisoikeuksia voidaan rajoittaa. MCL:n käyttöönoton ansiosta koulutuksen läpäisy Isossa-Britanniassa on parantunut, mutta tavoitteeksi asetettua 80 prosentin läpäisyastetta ei ole vielä saavutettu. (Ks. myös Steedman 2010.)

Oppisopimuskoulutuksen läpäisyä ja keskeyttämisen syitä on perinteisissä oppisopimuskoulutusmaissa tutkittu jo pitkään ja niistä on saatu paljon tietoa, jota on hyödynnetty koulutuksen läpäisyasteen parantamisessa. Useissa eri maissa, joissa oppisopimuskoulutusta on tutkittu, on löydetty neljä päätekijää oppisopimuskoulutuksen onnistumiselle ja koulutuksen läpäisylle. (Ks. Cully & Curtain 2001; Gallacher ym. 2004; Spielhofer & Sims 2004; Snell & Hart 2008; Brunello 2009; Gambin, Hogarth & Hasluck 2010; Laporte & Mueller 2011; Gambin & Hogarth 2016.) Nämä tekijät ovat

- työympäristön laatu
- oppisopimuskoulutuksen määrä ja sen laatu
- opiskelijan luonteenpiirteet
- taloustilanne.

Gambinin ym. (2010), Friesin ym. (2013) ja Gambinin ja Hogarthin (2016) mukaan keskeisin syy oppisopimuskoulutuksen keskeytymiselle on huono työympäristö. Opiskelu keskeytyy, koska opiskelijaa käytetään halpana työvoimana tai hän kokee työpainetta tai kiusaamista työympäristössään. Myös pienet palkat heikentävät opiskelumoraalia ja aiheuttavat opintojen keskeyttämistä. Toisena tekijänä keskeytyksille on huonolaatuinen koulutus tai koulutuksen vähäinen tarjonta työpaikalla ja se, että koulutuksen järjestäjä ei valvo koulutuksen laatua. Jos työnantaja tarjoaa huonon työympäristön eikä järjestä työpaikalla tarvittavaa koulutusta eikä koulutuksen järjestäjä valvo koulutuksen toteutumista, on opiskelijalla suuri riski keskeyttää opiskelut. Kolmas tekijä liittyy opiskelijaan ja hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. Tutkimukset osoittavat, että oppisopimusopiskelija, jolla on ongelmia kotona tai joka sairastaa usein, on vaarassa keskeyttää opintonsa. Myös sellaisilla opiskelijoilla, joille oppisopimuskoulutus on liian raskasta tai joiden koulutustaso ei riitä opiskeluun, on vaikeuksia koulutuksen läpäisyssä, ja he usein keskeyttävät opintonsa. Neljäntenä tekijänä oppisopimuskoulutuksen läpäisyyn ja keskeytymiseen vaikuttaa työmarkkinatilanne. Kun työvoiman kysyntä on kasvussa, keskeytetään oppisopimuskoulutus vaihtoehtoisen työn takia. (Gambin ym. 2010, 6–9; Fries ym. 2013, 11, 30; Gambin & Hogarth 2016, 475; ks. myös Cully & Curtain 2001; Snell & Hart 2008; Brunello 2009; Laporte & Mueller 2011.)

Keskeyttämisen vaikutukset

Kun selvitetään opintojen keskeytymisen vaikutuksia, niitä voidaan Lerkasen (2002) mukaan tarkastella ainakin opiskelijan, oppilaitoksen, koulujärjestelmän ja yhteiskunnan näkökulmasta. Oppilaitokset ja koulujärjestelmä painottavat toiminnan tuloksellisuutta eli sitä, kuinka moni suorittaa tutkinnon opinnoille varatussa ajassa. Jos opiskelija keskeyttää opintonsa, se on oppilaitokselle opiskelijahävikkiä sekä koulutusjärjestelmälle ja yhteiskunnalle koulutusresurssien tarpeetonta tuhlaamista. Lisäksi keskeyttänyt opiskelija siirtyy hitaammin työelämään. (Ks. myös Friman 2001; Vuorinen & Valkonen 2001; Hyvönen 2002.) Kun opiskelija keskeyttää opintonsa eikä hänellä ole jatkosuunnitelmia työn tai opintojen suhteen, voi keskeyttäminen Kurosen (2010, 24) mukaan merkitä opiskelijalle koulujärjestelmästä irtautumista, mikä osaltaan voi johtaa myös syrjäytymiskehitykseen (ks. myös Opetusministeriö 2007a, 8–9; Huhtala & Lilja 2008, 4–6).

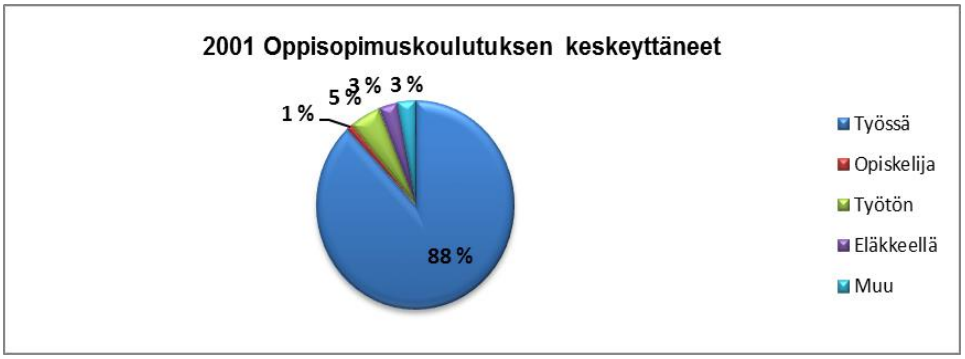
Leinonen (2012) muistuttaa, että koulutuksen on todettu ehkäisevän parhaiten syrjäytymistä ja koulutuksen keskeytymisen aiheuttamaa passivoitumista. Kun koulutuksen keskeyttänyt henkilö, joka on yleensä nuori, ei saa töitä eikä pääse opiskelemaan, on hänen tultava toimeen yhteiskunnan tarjoamilla tukimuodoilla, kuten työmarkkina-, toimeentulo- ja asumistuella (Leinonen 2012a, 2). Työelämän ulkopuolelle jäävä ihminen aiheuttaa syrjäytyessään merkittäviä sosiaalisia ja taloudellisia kustannuksia. Opintojen keskeytymisestä aiheutuvien kustannusten tarkkaa määrää ei tiedetä. Joissakin laskelmissa on arvioitu yhdestä opintonsa keskeyttävästä koituvan noin 27 500 euron kustannukset vuodessa. Mikäli henkilö

ei työllisty, ovat opiskelun keskeyttämisestä aiheutuvat kustannukset eliniän aikana (40 vuotta) keskimäärin yli 1,1 miljoonaa euroa. (Ks. Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007; Työ- ja elinkeinoministeriö 2009; Nevala ym. 2011.) Joidenkin laskelmien mukaan 1,1 miljoonaa euroa on liian pieni luku ja todelliset kustannukset syrjäytymisestä yhteiskunnalle yhden henkilön koko työuran (40 vuoden) aikana olisivat 1,8 miljoonaa euroa (Leinonen 2012b).

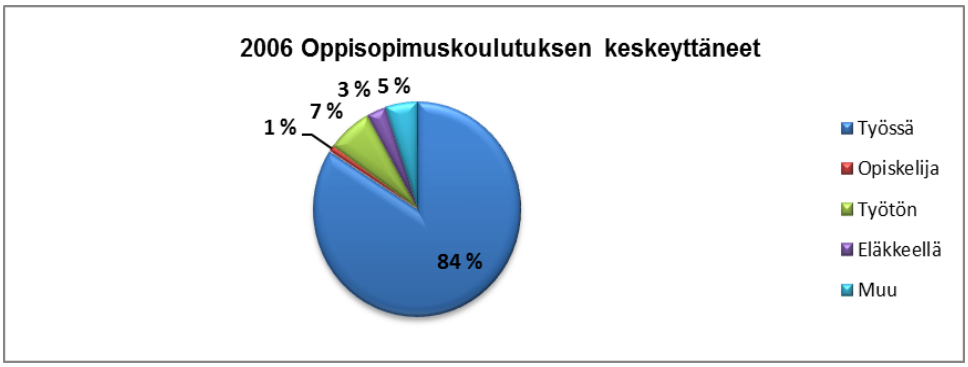
Vastaavia kustannuksia on laskettu muuallakin Euroopassa, ja niissä on jonkin verran eroja. Esimerkiksi Alankomaissa syrjäytymisestä aiheutuvien kustannusten on laskettu olevan noin 45 000 euroa vuodessa eli 1,8 miljoonaa euroa elinikänä. Irlannissa keskeyttämisestä aiheutuvat kustannukset ovat 29 300 euroa vuodessa ja 1,17 miljoonaa euroa eliniän aikana. Koulutuksen keskeyttäminen on koko Euroopassa merkittävä huolenaihe, koska se aiheuttaa valtavia julkisia ja sosiaalisia kustannuksia. Korkeiden keskeyttämisprosenttien maissa on Nevalan ym. (2011) mukaan vaikeuksia saada työllisyystasoa nousemaan ja ongelmia pystyä kilpailemaan globaaleilla markkinoilla. Jos opintojen keskeyttämisaste on korkealla koko Euroopassa, on hankalaa saada älykästä, kestävää ja osallistuvaa kasvua aikaiseksi, mikä on ensisijainen tavoite Eurooppa 2020 -strategiassa (Nevala ym. 2011, 8; ks. myös Smyth & McCoy 2009; Euroopan komissio 2011).

Oppisopimuskoulutuksen keskeyttämisen ja läpäisyn vaikutukset liittyvät Suomessa, Euroopassa ja Yhdysvalloissa siihen, saavatko yritykset osaavaa työvoimaa ja työllistyykö opintonsa keskeyttänyt opiskelija. Oppisopimuskoulutuksen tärkeydestä huolimatta oppisopimuskoulutus keskeytyy usein. (Ks. Winkelmann 1996; Vuorinen & Valkonen 2001; Hyvönen 2002; Lüdemann, Wilke & Zang 2006; Oreopoulos 2007; Brockmann ym. 2008b, 561; Steedman 2010; Helmer & Altstadt 2013; Fries ym. 2013.)

Suomessa oppisopimuskoulutuksen keskeyttäminen on Ahon ja Mäkiahon (2014) mukaan jonkin verran yleisempää kuin opetussuunnitelmaperusteisten ammattiopintojen keskeyttäminen. Vaikka oppisopimuskoulutuksen keskeyttämistä pidetään oppisopimuskoulutusjärjestelmän toimivuuden kannalta negatiivisena asiana, ei keskeyttäminen välttämättä huononna opiskelijan työllistymistä samalla lailla kuin opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Ahon ja Mäkiahon (2014) tutkimuksessa ilmeni, että oppisopimuskoulutuksen keskeyttäneet sijoittuvat työelämään huomattavasti paremmin kuin opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet. (Aho & Mäkiaho 2014, 24.)



Kuvio 10. Vuonna 2001 opintonsa keskeyttäneen opiskelijan tilanne viiden vuoden jälkeen (Aho & Mäkiaho 2014, 24).



Kuvio 11. Vuonna 2006 opintonsa keskeyttäneen opiskelijan tilanne viiden vuoden jälkeen (Aho & Mäkiaho 2014, 24).

Kuvioista 10 ja 11 näkyy, että vuonna 2001 opintonsa keskeyttäneistä oppisopimusopiskelijoista 88 prosenttia oli sijoittunut työelämään viiden vuoden kuluttua opintojen keskeyttämisestä ja vuonna 2006 opintonsa keskeyttäneistä 84 prosenttia oli työelämässä viiden vuoden sisällä. Työttömiä vuonna 2001 oppisopimuskoulutuksen keskeyttäneistä oli 5 prosenttia viisi vuotta keskeyttämisen jälkeen. Vastaava luku vuonna 2006 koulutuksen keskeyttäneiden osalta oli 7 prosenttia. Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen puolella vuonna 2001 keskeyttäneistä 50 prosenttia ja vuonna 2006 keskeyttäneistä 45 prosenttia oli työllistynyt viiden vuoden sisällä opintojen keskeyttämisestä. Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen vuonna 2001 keskeyttäneistä 15 prosenttia oli työttömiä viisi vuotta opintojen keskeytymisen jälkeen ja vuonna 2006 keskeyttäneistä 17 prosenttia oli työttömiä viiden vuoden jälkeen. Tutkimuksesta voidaan päätellä, että yleensä oppisopimusopiskelijat menestyvät työmarkkinoilla keskeyttämisen jälkeen huomattavasti paremmin kuin opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet. (Emt. 2014, 24.)

Tässä luvussa tarkastellaan oppisopimuskoulutusta ja sitä, miten oppisopimuskoulutusta toteutetaan sekä miten koulutuksen laatu voidaan määritellä. Oppisopimuskoulutuksen toimintaprosessit ja niiden tarkastelu kuuluvat oleellisena osana tähän tutkimukseen. Oppisopimuskoulutuksen toimivuuteen pyritään vaikuttamaan ohjauksella ja tukitoimilla, joiden keskeisenä tavoitteena on parantaa koulutuksen läpäisyä ja ehkäistä koulutuksen keskeyttämistä. Seuraavassa luvussa käsitellään erityisen tuen toimintaprosesseja, joiden ydintehtävä on ohjata erityisen tuen suunnittelua ja toteutumista oppisopimuskoulutuksessa.

2.4 Erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan, mitä erityinen tuki tarkoittaa ja miten ammatillinen erityisopetus näkyy suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa. Luvun lopussa luodaan katsaus tukitoimien kehittämisen lähtökohtiin oppisopimuskoulutuksessa. Tutkimus sijoittuu erityisen tuen tarpeen näkökulmasta vähän tutkittuun työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen ympäristöön. Oppisopimuskoulutuksen toimintaympäristössä erityisen tuen tarve, erityinen tuki ja sen kohtaaminen eivät toimintana ja käsitteistönä ole vakiintuneet. Hautamäki ja Jahnukainen (2007) painottavat, että vain tarpeeksi kattavalla tiedonkeruulla ja aikasarjoilla sekä eri toimenpiteillä syntyneiden etujen suhteiden selvittämisen kautta pystytään saamaan tietoa ja ymmärrystä vallitsevasta tilanteesta. Vallitsevista käytänteistä saadulla tiedolla ja ymmärryksellä pystytään kehittämään sellaisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat kaikille ihmisille koulutuksen (Hautamäki & Jahnukainen 2007).

Suomessa akateeminen erityispedagogiikan tutkimus on opetusministeriön (2007) linjauksen mukaan lisääntynyt viimeisimpien vuosikymmenten aikana, mutta siitä huolimatta tutkimuksilla ei ole pystytty kuvaamaan erityisopetuksen nykytilaa tai tekemään siitä analyysiä. Ongelmana erityispedagogisessa tutkimuksessa pidetään alaan liittyvän perustutkimuksen vähyyttä akateemisen yhteisön ulkopuolella. Tämä ilmenee esimerkiksi erityisopetuksen perustietotuotantoon liittyvissä tilastojen analyyseissä, jotka Tilastokeskus tekee melko yleisellä tasolla. (Opetusministeriö 2007b, 44.)

Erityispedagogiikan ja erityisopetuksen käsitteet ovat Mobergin ym. (2009) mukaan hyvin lähellä toisiaan ja käytännössä niitä käytetään lähes synonyymeinä. Kun opiskelijalle annetaan erityisopetusta, saatetaan puhua erityispedagogiikasta, vaikka kyse on erityisopetuksen järjestelyistä ja erityisopetuksesta. Asialla ei ole suurta merkitystä, koska keskustelijat yleensä tietävät, mistä on kyse, mutta tutkimuksessa käsitteet tulee pitää erillään. Erityispedagogiikka on tieteenala, jota harjoitetaan yliopistoissa, ja erityisopetus on pedagoginen käytäntö, jota annetaan kouluissa ja oppilaitoksissa. (Moberg ym. 2009, 12.) Englanninkielinen termi *special education* viittaa erityiskasvatukseen. Erityiskasvatus mielletään käsitteenä,

joka sisältää sekä erityispedagogiikan tieteenalan että koulu- tai oppilaitosmuotoisen käytännön erityisopetuksen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 19; Moberg ym. 2009, 12.)

Vehmas (2005) toteaa erityispedagogiikan olevan tieteenala, joka on perinteisesti tutkinut yksilön poikkeavuuksia, ja sen terminologia ja ideologiat ovat olleet yksilöä luokittelevia ja leimaavia. Nykyään korostetaan yksilön erityisyyttä ja erilaisuutta poikkeavuuden sijaan, mutta myös erityisyys-käsitteeseen on sisäänrakennettu ajatus normaalista ja erityisestä eli normaalista poikkeavasta, minkä takia erityispedagogiikkaa voidaan pitää arvolatautuneena tieteenalana. (Vehmas 2005, 133–136.)

Erityispedagogiikka ja ammattikasvatus kuuluvat kasvatustieteisiin, ja yhteistä niissä molemmissa on niiden tutkimuskohde (Tuominen & Wihersaari 2006, 57–58). Osana kasvatustieteitä erityispedagogiikalle on ominaista, että se on soveltava tieteenala, joka on sidottu aikaan ja paikkaan, mikä tekee myös erityispedagogiikan määrittelemisen haastavaksi (Kauffman 1999, 244). Tieteenfilosofiset juuret erityispedagogiikalle löytyvät Vehmaksen (2005, 127) mukaan kasvatustieteiden lisäksi lääketieteestä ja psykologiasta. Poikkitieteellisen taustan vuoksi erityispedagogiikan teoreettisia taustoja, tutkimusmetodeja ja oletuksia ilmiöistä tai niiden luonteista haetaan lääketieteestä tai psykologiasta. Tällainen lääketieteeseen tai psykologiaan perustuva, luokitteleva ja yksilökeskeinen katsantokanta on aiheuttanut 2000-luvulla jonkin verran kritiikkiä tiedeyhteisössä. Hautamäki ym. (2001, 17) toteavat, että nykyään erityispedagogiikan teoreettisiin perusteisiin kasvatustieteen, psykologian ja lääketieteen lisäksi lisätään usein myös yhteiskuntatieteet.

Odom ym. (2005, 138–139) painottavat, että erityispedagogisen tutkimuksen, kuten koko tieteenalan ja sen parissa työskentelevän tiedeyhteisön, perustana on tavoite edistää ja parantaa kohderyhmän hyvinvointia erilaisilla teoreettisilla ja pedagogisilla lähestymistavoilla (ks. myös Hautamäki ym. 2001, 17; Haustätter 2004, 371–373). Suomessa erityispedagogiikka mielletään Mobergin ym. (2009, 12–13) mukaan tieteeksi, joka tutkii sellaisten ryhmien ja yksilöiden oppimista, koulutusta ja kasvatusta, jotka eivät jostain syystä kykene opiskelemaan enemmistölle suunnatuilla järjestelyillä, vaan tarvitsevat erilaisia tukitoimia. Ajatuksena on, että erityispedagogiikan luonne on sosiaalinen, ja erityispedagogiikan avulla halutaan ymmärtää ryhmätasoisia ilmiöitä, vaikka tutkimus yleensä suuntautuu yksilöön. Erityispedagogiikka tieteenä keskittyy yleensä sellaisiin kohderyhmiin, joille yleinen koulutus tai kasvatus ei kykene tarjoamaan tarvittavaa kasvatusta tai koulutusta.

Vehmas (2005, 138) korostaa, että erityispedagogiikan tutkimuksessa oleellista on sen läheinen suhde arkipäivän opetus- ja kasvatustyöhön: tutkimustietoon perustuvat käsitteet vaikuttavat koulutuksen käytäntöihin ja kohderyhmien toimintaan. Haustätterin (2004) mukaan erityispedagogisen tutkimuksen ja

tieteenalan tavoite on toimia kohderyhmän hyvinvoinnin parantamiseksi. Käytännön toiminta ja teoreettinen tutkimustieto linkittyvät toisiinsa tiiviisti toisiaan tukien. (Haustätter 2004, 371–373.)

Koulutuksellinen tasa-arvo

Ahosen (2003) mukaan ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta juontaa 1700-luvulle, valistusajan filosofien Rousseaun, Voltairen ja Jeffersonin ajatuksiin tasa-arvosta. Nämä filosofit näkivät kaikille mahdollisen koulutuksen olevan tasa-arvoisen yhteiskunnan perusta. Suomessa koulutuksellinen tasa-arvo on lähtöisin 1800-luvulta, kun J.V. Snellman esitti, että kaikki kansakunnan jäsenet säädystä riippumatta ovat velvollisia sivistymään. Vasta kansalaissodan jälkeen vuonna 1921 säädettiin laki yleisestä oppivelvollisuudesta, jolla myös haluttiin yhdistää jakautunutta kansaa. (Ahonen 2003, 9–10.)

Vuonna 1968 peruskoululaki hyväksyttiin eduskunnassa ja Suomeen saatiin yhdeksänvuotinen yhtenäinen peruskoulujärjestelmä. Peruskoulusta tuli hyvinvointivaltioon kuuluva, jokaiselle oppilaalle ilmainen julkisin varoin rahoitettu palvelu, jonka tarkoituksena oli taata yhtäläiset opiskelumahdollisuudet jokaiselle kansalaiselle. (Ahonen 2003, 151.)

Jaakko Itälän johtaman vuoden 1971 koulutuskomitean mietintöön (KM 1973:52) sisältyy vahvasti ajatus tasa-arvon käsitteen laajentamisesta liberaalin käsityksen ulkopuolelle. Jaakko Itälä (1973) kirjoitti vuoden 1971 koulutuskomitean työn loppuvaiheessa, että koulutuksellinen tasa-arvo ja yhteiskunnallinen tarkoituksenmukaisuus voitiin taata vain, jos kaikilla nuorilla oli yhtäläinen mahdollisuus yleissivistävään koulutukseen. (Itälä 1973.) Näin hän linkitti tasa-arvon käsitteen yleissivistyksen käsitteeseen, mikä näkyi myös vuoden 1971 komiteamietinnössä ja koulutuspolitiikan vaikuttajien kirjoituksissa. Koulutuskomitea nosti esille myös tasa-arvon vaatimuksen toisen asteen yhtenäiskoulussa ja vaati yleissivistystä ammatilliseen koulutukseen. Ahosen (2003, 11) mukaan koulutuksellinen tasa-arvo nousi vuonna 1990 jälleen esille, kun se alettiin nähdä yksilöiden yhtäläisenä oikeutena ja mahdollisuutena kehittää osaamistaan monipuolisesti sekä saada odotuksiaan vastaavaa koulutusta.

Opetushallituksen pääjohtajana 1990-luvulla toiminut Jukka Sarjala (2003) esitti, että koulutuksellinen tasa-arvo on ymmärrettävä laajasti. Sarjalan mukaan se ei tarkoita pelkästään yksilöiden tasavertaista saattamista koulutuksen äärelle vaan myös yksilöllisiä opetussuunnitelmia ja -menetelmiä. Siten kyettäisiin hänen mukaansa turvaamaan myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuudet ja samalla hyödyntämään heidän lahjakkuuspotentiaalinsa täysimittaisesti. (Sarjala 2003.)

Ikosen (2000) mukaan perusopetuksen ihmiskäsitys edellyttää ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioimista kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Siksi opetussuunnitelma on laadittava siten, että se antaa kaikille mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omien yksilöllisten edellytysten mukaan.

Jotta opetus ja oppiminen voivat toteutua oppilaiden edellytysten vaatimalla tavalla, tarvitaan yksilöllistämistä ja eriyttämistä. (Ikonen 2000, 12.) Kun Ikonen puhuu perusopetuksen ihmiskäsityksestä, hän tarkoittaa myös ammatillista aikuiskoulutusta ja oppisopimuskoulutusta, jotka liitetään jo Itälän (1971) koulutuspoliittisessa mietinnössä koulutuksellisen tasa-arvon piiriin. Sarjalan (2003) mukaan koulutuksellinen tasa-arvo on ymmärrettävä laajasti.

Opetusministeriön ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategiatyöryhmä määritteli vuonna 2002 tulevaisuuden visiossaan, että toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Opiskelijan erityisten tukitoimien tarve tulee oppilaitoksessa selvittää siten, että henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma voidaan laatia säädösten mukaisesti. Lisäksi on huolehdittava siitä, että opiskelija saa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaiset palvelut koulutuksen aikana. Rahoitusperusteet tulee määrittää sen mukaan, mitä edellä mainittuja tukipalveluja ja erityisiä opiskelujärjestelyjä erityisopetuksen opiskelijat tarvitsevat. (Opetusministeriö 2002.)

Vaikka koulutuksellinen tasa-arvo on Suomessa historian saatossa huomattavasti parantunut, on tasa-arvosuunnittelu Kuusen, Jakku-Sihvosen ja Koramon (2009) mukaan monissa oppilaitoksissa vielä alkutekijöissään. Tasa-arvotyöstä on Kuusen ym. mukaan saatu hyvää kokemusta monissa kokeilu-, kehittämis- ja tutkimushankkeissa, mutta niiden tuloksia ei ole hyödynnetty oppilaitosten tasa-arvosuunnittellussa. Tämä näkyy esimerkiksi ammatillisessa peruskoulutuksessa, missä segregaatio on lieventynyt kaikista koulutusmuodoista vähiten. (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 69–71.)

2.4.1 Oppimisvaikeudet ja erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Oppimisvaikeus on termi, jota käytetään yleiskäsitteenä, kun puhutaan oppimisongelmista eikä haluta leimata ongelmaa yksittäisen erilaisuuden mukaan (Hautamäki ym. 2001, 23). Nukari (2010) kuvaa kehityksellisiä oppimisvaikeuksia vaikeuksiksi, jotka haittaavat opiskelua, työtä ja arkea lapsuudesta aikuisuuteen. Varsinkin aikuisilla oppimisvaikeudet tunnistetaan huonosti, minkä vuoksi ne voivat olla heikon menestymisen taustalla opinnoissa tai arjen toimintojen ongelmissa. Nukari painottaa, että oppimisvaikeuksien tunnistaminen ehkäisee työelämästä putoamista ja syrjäytymistä. Siksi on erityisen tärkeää kyetä tunnistamaan oppimisvaikeudet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta tarvittavat tukitoimet tai kuntoutus pystytään järjestämään. (Nukari 2010, 8.)

Kehitykselliset oppimisvaikeudet ovat erityisiä vaikeuksia, jotka aiheuttavat merkittäviä hankaluuksia lukemisen, kirjoittamisen, puhutun kielen, päättelyn tai matematiikan taitojen hankkimisessa tai niiden käyttämisessä. Oppimisvaikeus-termin sisälle kuuluvat vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa,

puhutussa kielessä ja kuuntelemisessa. Yleisin tällainen kehityksellinen oppimisvaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus, jota kutsutaan myös dysleksiaksi. (Ks. esim. Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003; Holopainen ym. 2008; Korkeamäki ym. 2010.) Suomessa käytetään nykyisin termiä lukivaikeus, jolla viitataan lukemisessa ja kirjoittamisessa esiintyviin vaikeuksiin (Aro 2008, 242–243). Opiskelijalla voidaan olettaa olevan lukivaikeuksia, jos hän ei opi lukemaan ja kirjoittamaan yleisopetuksessa normaalein pedagogisin menetelmin (ks. esim. Walker 2003; Gaskins 2005; Fisher & Ivey 2006; Elliot & Gibbs 2008). Tyypillistä tämän kaltaisille oppimisvaikeuksille on, että ne voivat seurata henkilöä läpi hänen elämänsä (Korkeamäki 2010, 16–17; Korkeamäki, Haarani & Seppälä 2010, 109).

Tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet esiintyvät samanaikaisesti muiden vaikeuksien kanssa. On tavallista, että opiskelijalla on useita oppimisvaikeuksia. (Ks. esim. Ahonen & Aro 1999; Adenius-Jokivuori 2001; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003; Korkeamäki 2010.)

Oppimisvaikeuksien tarkkaa esiintyvyyttä on erittäin hankala selvittää tarkasti, koska niiden määritelmissä on eroja ja usein erilaiset vaikeudet esiintyvät yhdessä. Tutkimusten perusteella voidaan arvioida, että oppimisvaikeuksia esiintyy noin 10–15 prosentilla väestöstä. (Ks. esim. Ahonen, Lamminmäki & Närhi 1997; Voutilainen & Ilveskoski 2000; Adenius-Jokivuori 2001; Korkeamäki 2010.) Lavikaisen ym. (2006) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden koulunkäynnin ja oppimisen vaikeuksia, ja siitä ilmeni, että noin 16 prosentilla vastanneista oli ollut opintojen aikana vaikeuksia koulunkäynnissä ja oppimisessa. Kuitenkin vain alle puolet niistä opiskelijoista, joilla oli oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia, sai tukea tai erityisopetusta ongelmiinsa (Lavikainen ym. 2006, 407–408).

Dysleksiaa arvioidaan tutkimuskirjallisuuden mukaan esiintyvän 3–6 prosentilla väestöstä (ks. esim. Shaywitz 1998; Ahonen & Haapasalo 2008). Suomalaisissa tutkimuksissa on eri arviointimenetelmillä arvioitu lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ilmenevän jopa 3–10 prosentilla suomalaisista lapsista (ks. Korhonen 2002, 127; Aro 2007). OECD:n vuosina 1997–2000 teettämään IALS-tutkimukseen osallistui 21 maata, ja siitä käy ilmi, että 15 prosentilla suomalaisista aikuista on vakavia puutteita lukutaidossaan (Linnakylä 2000; OECD & Statistics Canada 2000). Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (IALS) mukaan alle 25-vuotiaiden suomalaisten lukutaito on laskenut huolestuttavasti vuoden 1998 tasoon verrattuna (Malin, Sulkunen & Laine 2013, 85).

Kansainvälisessä PIAAC 2012 -aikuistutkimuksessa tutkittiin lukutaitoa, numerotaitoa ja tietotekniikkaosaamista. Tutkimuksesta kävi ilmi, että yli 10 prosentilla suomalaisista on jokaisella perustaitojen osa-alueella niin heikot taidot, että ne vaikeuttavat jokapäiväistä elämää ja työllistymistä. Tämä voi tarkoittaa sitä, että tällaisten henkilöiden perustaidot eivät vastaa nykyhetken vaatimuksia ja voivat lisätä heidän syrjäytymisriskiään. (Malin, Sulkunen & Laine 2013, 83.)

Kanadalaisen tutkimuksen mukaan riittämättömät perustaidot lukemisessa lisäävät nuorten riskiä keskeyttää opinnot toisella asteella. Nuorten kohdalla heikot lukemisen perustaidot lisäävät myös todennäköisyyttä olla jatkamatta opintoja toisen asteen jälkeen. Suomalaistutkimukset vahvistavat kanadalaistutkimuksen havaintoja puutteellisten perustaitojen vaikutuksesta toisen asteen opintojen keskeyttämiseen ja opiskelijoiden heikkoon opiskelumotivaatioon. (Ks. esim. Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007; OECD & Statistics Canada 2000.)

Vaikka oppimisvaikeudet havaitaan usein jo kouluiässä, näyttäisi siltä, että kaikkia oppimiseen liittyviä ongelmia ei kyetä ratkaisemaan ja osa niistä voi siirtyä aikuisuuteen (ks. esim. Kakela & Witte 2002; Voutilainen & Ilveskoski 2000; Madaus, Foley, McGuire & Ruban 2002; Haapasalo 2004). Tutkimusten mukaan sellaisilla ihmisillä, joilla on ollut koulunkäynti- ja oppimisvaikeuksia lapsuudessa, on vaikeuksia myös myöhemmin elämässä monilla eri elämänalueilla (ks. esim. Kakela & Witte 2000; Beitchman, Wilson, Douglas, Young & Adlaf 2001; Madaus ym. 2002; Haapasalo 2004).

OECD:n arvioiden mukaan lukivaikeudet ja niistä johtuvat heikot oppimistulokset voivat vaikuttaa merkittävästi yksilön tulevaisuuteen ja laajemmin yhteiskunnan kilpailukykyyn ja taloudelliseen menestykseen (OECD 2010b). Malinin ym. (2013, 85–86) mukaan Suomen kyky pärjätä kansainvälisessä kilpailussa edellyttää sitä, että taidoiltaan heikoimpien on kehitettävä perustaitojaan nykyisiä vaatimuksia vastaaviksi. Perustaidot ovat elinikäisen oppimisen perusta ja sen keskeinen sisältö, ja niitä tulee kehittää koko elämän ajan.

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

Lyytinen ja Lyytinen (2006, 102–103) toteavat, että peruskoulussa lukivaikeudet tunnistetaan nykyisin jo ensimmäisellä luokalla ja erityisopetusta pystytään järjestämään opiskelijalle tarpeen mukaan heti koulunkäynnin alussa. Peruskoulussa lukivaikeuksia ovat tunnistamassa opiskelijahuoltoryhmä sekä opettajat, psykologit, erityisopettajat, kuraattorit, opinto-ohjaajat ja terveydenhuoltohenkilöstö (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004, 46). Oppimisvaikeuksia tunnistetaan kliinisillä tutkimuksilla, joita voivat tehdä monien eri alojen asiantuntijat, kuten psykologit sekä neuropsykologit, puheterapeutit ja oppilaitoksissa erityisopettajat (ks. Lehtola & Lehto 2000).

Leppäsen, Aron, Hämäläisen ja Vesterisen (2006, 380–381) sekä Holopaisen (2002, 248) mukaan oppimiseen liittyvien vaikeuksien tunnistaminen mahdollisimman monipuolisesti ja laaja-alaisesti on erityisen tärkeää, jotta opiskelijan kuntoutus ja häntä hyödyttävä opetus kyetään järjestämään. Nukari (2010, 8) painottaa, että nykyajan tietoyhteiskunta edellyttää oppimista ja osaamista ICT-alalla, jolloin myös oppimisvaikeuksien tunnistamisen ja tarvittavien tukitoimien järjestämisen merkitys korostuu. Yleensä aikuinen tunnistaa oppimiseen liittyvät ongelmansa käytännön tilanteissa, mutta ei ymmärrä, että kyse on esimerkiksi lukivaikeudesta.

Oppimisvaikeuksia selvitetään erilaisilla seuloilla ja yksilötesteillä, joita tekevät eri alojen ammattilaiset. (Nukari 2010, 8.)

Kun opiskelijalla on mahdollinen lukihäiriö, oppimisvaikeus tai muu sellainen oppimiseen liittyvä asia, että hän tarvitsee erityistä tukea opiskeluunsa, joutuu koulutuksen järjestäjä suunnittelemaan ja toteuttamaan opiskelijan tarvitsemat tukitoimet. Laki ammatillisesta koulutuksesta (L630/1998, 20 §) edellyttää, että ammatillisessa koulutuksessa opiskeleville opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityisiä opetusjärjestelyjä tai opiskelijahuollon palveluja vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi, on järjestettävä tarvittavat tukitoimet. Opetus järjestetään mahdollisimman yksilöllisesti opiskelijan edellytysten mukaisesti. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998, 20 §.)

Ammatillinen erityisopetus

Erityisopetusta oli Kivirauman (2009) mukaan saatavilla Suomessa ensimmäistä kertaa 1800-luvulla aistivammaisille. Näihin luettiin sokeiden ja kuurojen lisäksi myös kehitysvammaiset. Tämän jälkeen 1900-luvun alussa perustettiin osana kansakoulua ensimmäiset apukoulut, joissa annettiin erityisopetusta kaikkein heikoimmille oppilaille. (Kivirauma 2009, 29–34.) Osa-aikainen erityisopetus alkoi 1940-luvun alussa, jolloin erityisopetus liittyi aluksi puhehäiriöihin, mutta laajeni pian koskemaan myös lukihäiriötä (Kivirauma 1989, 113–114; Kivirauma 2009, 38). Erilaisia erityisluokkia, jotka olivat erillään kansakoulusta, perustettiin apukoulujen ja apukoululuokkien lisäksi. Näitä luokkia olivat cp-luokat, tarkkailuluokat ja näkövammaisten luokat. (Tuunainen 2005, 249.)

Tämän päivän erityisopetus ja koulutusrakenne Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa on hyvin lähellä Suomen mallia. Myös erityinen tuki järjestetään pitkälti samoin muodoin kuin Suomessa, ja varsinkin Pohjoismaissa laki edellyttää oppilaan oikeutta oppimisen tukeen, tuen tarpeen tunnistamista sekä yksilöllisiä tukitoimia. Opiskelijalle laaditaan kaikissa näissä maissa henkilökohtainen oppimissuunnitelma, joka toimii opetuksen yksilöllistämisen ja opiskelijan edistymisen arvioinnin työkaluna. (Opetusministeriö 2007b, 12–14.)

Erityisopetuksen tehokkuutta ja sen käytänteiden tarpeellisuutta on kyseenalaistettu Suomessa 1960-luvulta lähtien. Perusopetuslaki kuitenkin edellyttää, että peruskoulussa oppilaalla, jolla on vaikeuksia koulunkäynnissään tai oppimisessaan, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. (Ks. esim. Skrtic 1991; Selkivuori 2015, 20.) Oppilaan tarvitsema osa-aikainen erityisopetus, sen tavoitteet ja järjestäminen kirjataan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS:iin). HOJKS sisältää kaikki erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät seikat sekä opetuksen sisällön, keskeiset tavoitteet ja opetusmenetelmiin liittyvät asiat. (Perusopetuslaki 1998/628.) Selkivuori (2015) pitää termejä erityisopetus, erityinen tuki, HOJKS, yleinen tuki, erityisoppilas,

varhainen tunnistaminen, erityisopettaja ja erityisopetussuunnitelma erityisopetusjärjestelmää ja nuorten koulutuksen toimintaa ohjaavina ja vahvistavina. Selkivuoren (2015, 20) mukaan näitä käsitteitä käytetään oppilaitoksen toiminnassa, kun halutaan määritellä, suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimisen erityinen tuki.

Peruskoulun jälkeinen koulutus ei missään maassa ole oppivelvollisuuskoulutusta. Kuitenkin Miettisen (2008, 56) mukaan useissa maissa, kuten Isossa-Britanniassa, Saksassa, Ruotsissa ja Suomessa, tavoitteena on koko ikäluokan siirtyminen perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. Näissä edellä mainituissa maissa pyritään integroituun erityisopetukseen, mutta kaikissa maissa on myös erityisryhmiä ja erityiskouluja. Miettinen tuo esille, että näistä neljästä maasta integraatio on oppivelvollisuuden jälkeisessä koulutuksessa parhaiten toteutettu Suomessa ja Ruotsissa. (Ks. myös Cuddy, Leney & Bousquet 2005.)

Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen kehitykseen ovat Selkivuoren (2015) mukaan vahvasti vaikuttaneet oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen linjaukset. Selkivuori näkee nuorille ja aikuisille suunnatun ammatillisen koulutuksen erityisen tuen käsitteistössä ja sen käytön perusteissa kuitenkin paljon epäselvyyttä. Syynä hän pitää sitä, että perusopetuksen jälkeisen koulutuksen erityispedagogiikkaa tutkitaan vähän, mikä hankaloittaa erityiseen tukeen liittyvän käsitteistön käyttöä. Ammatillisessa koulutuksessa käytetyt käsitteet oppimisen tuki ja oppimisen erityinen tuki ovat erilaisia kuin perusopetuksessa, eikä niillä ole samaa sisältöä tai toiminnan tasoa, jota perusopetuksessa on. (Selkivuori 2015, 27.)

Suomessa ammatillisessa koulutuksessa erityisen tuen tarpeessa olevalle opiskelijalle voidaan järjestää ja myös tulee järjestää erityisopetusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) mukaan ammatillinen erityisopetus sekä vammaisille suunnattu valmentava ja kuntouttava ohjaus ja opetus on ensisijaisesti järjestettävä ammatillisissa oppilaitoksissa. Ainoastaan vaikeimmin vammaisten koulutus ja koulutuksen kehittäminen ovat ammatillisten erityisoppilaitosten vastuulla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.) Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään koulutusta sellaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat opinnoissaan ja työllistymisessään erityistä tukea. Ammatillisia erityisoppilaitoksia on Suomessa seitsemän: Aitoon koulutuskeskus (AIKK), Ammattiopisto Luovi (Luovi), Bovallius ammattiopisto (BAO), Validian ammattiopisto, Keskuspuiston ammattiopisto (KPAO), Kiipulan ammattiopisto (Kiipula) ja Optima. (Ameo 2015.) Vuonna 2014 näissä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli 2 776 opiskelijaa, kun samaan aikaan ammatillisessa koulutuksessa erityis- tai yleisopetuksen ryhmissä opiskeli 20 870 erityisopiskelijaa. (SVT 2015c.)

Taulukko 3. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat 2005–2014.

Tilastovuosi	Ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärä	Ammatillisessa erityisoppi-laitoksessa	Erityis-opetuksessa olevia	Erityis-opetuksessa olevia %
2005	243 398	2 464	13 945	**5,7 %**
2006	256 872	2 461	14 916	**5,8 %**
2007	266 479	2 461	15 458	**5,8 %**
2008	275 498	2 397	16 462	**6 %**
2009	281 572	2 536	18 261	**6,5 %**
2010	279 863	2 497	19 313	**6,9 %**
2011	279 266	2 579	20 063	**7,2 %**
2012	276 471	2 678	21 176	**7,7 %**
2013	277 184	2 873	21 774	**7,9 %**
2014	280 826	2 776	23 646	**8,4 %**

Taulukosta 3 ilmenee erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden määrän tasainen kasvu vuodesta 2005 eteenpäin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa Suomessa (SVT 2015c). Opetusministeriön vuonna 2007 asettaman erityisopetuksen ohjausryhmän mukaan erityisopetuksen määrällinen kasvu johtuu kehittyneemmästä diagnosoinnista, erityispedagogiikan tutkimuksista saadusta uudesta tiedosta, opetuslainsäädännön muutoksista sekä tilastoteknillisistä ja kuntoutuksellis-hoidollisista tekijöistä. Kasvua selitetään myös koulujen ja kuntien hallinnollisten menettelytapojen erilaisuudella sekä sillä, että erityisopetuksen tutkimus ja tilastointi kuvaavat tällä hetkellä enemmän erityisopetuksen tarjontaa kuin todellista tarvetta. (Opetusministeriö 2007b, 4.)

Suomessa ammatillista erityisopetusta toteutetaan Selkivuoren (2015, 61) mainitseman integraatioperiaatteen mukaisesti. Suomen virallinen tilasto (2015b) osoittaa, että vuonna 2014 lähes 90 prosenttia erityisopiskelijoista opiskeli ammatillisissa oppilaitoksissa erityis- tai yleisopetuksen ryhmissä. Myös Opetushallituksen vuonna 2012 julkaisemassa selvityksessä ammatillisen erityisopetuksen nykytilasta todetaan, että suurin osa erityistä tukea saavista opiskelijoista opiskelee muiden opiskelijoiden kanssa yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa tavallisissa ryhmissä. Vallitsevana ajatuksena on, että tukea voidaan järjestää kaikille opiskelijoille eikä pelkästään erityistä tukea tarvitseville. Jauhola ja Miettinen (2012) kuitenkin painottavat, että Opetushallituksen selvitysten mukaan ammatillisen koulutuksen erityispedagogiikan rakenteet eivät ole Suomessa vielä täysin kunnossa. Oppisopimuskoulutuksessa tarvitaan opiskelijoille enemmän yksilöllistä tukea ja joustavuutta opintoaikaan. Lisäksi tarvittaisiin lisää koulutusta ja tiedotusta erilaisista tukimuodoista työnantajille ja koulutuksen järjestäjille. (Jauhola & Miettinen 2012, 5.) Rädyn (2016, 128–132) mukaan opettajien erityispedagogisten taitojen ja tietojen kehittäminen on tällä hetkellä vielä kesken ja erityisen tuen kehittyminen ja kehittäminen ovat oppilaitoksissa vasta alkaneet.

Oppilaitoksessa opiskelijan oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja erityisen tuen piiriin ohjaaminen on vastuuopettajan tai -kouluttajan ja opiskelijahuoltoryhmän tehtävä (Hautamäki ym. 2001, 17–20; Moberg ym. 2009, 59). Jos oppisopimusopiskelijalla on oppimiseen liittyviä erityisen tuen tarpeita, hänen tunnistamisensa on oppisopimuskoulutuksen järjestäjille hankalaa. Erityistä tukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden määrästä, heidän tunnistamisessaan käytetyistä keinoista tai heille tarjotuista tukitoimista ei ole saatavilla tarkkaa tietoa. Laki ammatillisesta koulutuksesta ja asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta edellyttävät, että oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan yksilölliset oppimiseen liittyvät häiriöt sekä erityisen tuen tarpeet tai eri kulttuurista johtuvat tekijät, kielitausta tai muut opetukseen vaikuttavat tekijät on huomioitava sekä työpaikalla että oppilaitoksessa. Vuoteen 2015 asti henkilökohtaistamismääräyksellä varmistettiin, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjä toimi siten, että koulutukseen hakeutuvalle taattiin hänelle kuuluva yksilöllinen neuvonta, ohjaus ja tarvittavat tukitoimet. (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4.) Vuonna 2015 henkilökohtaistamismääräyksen korvasi valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta, jossa määritellään tarkemmin erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tuen tarpeen tunnistaminen sekä tukitoimien suunnittelu ja järjestäminen (ks. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 2014; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015).

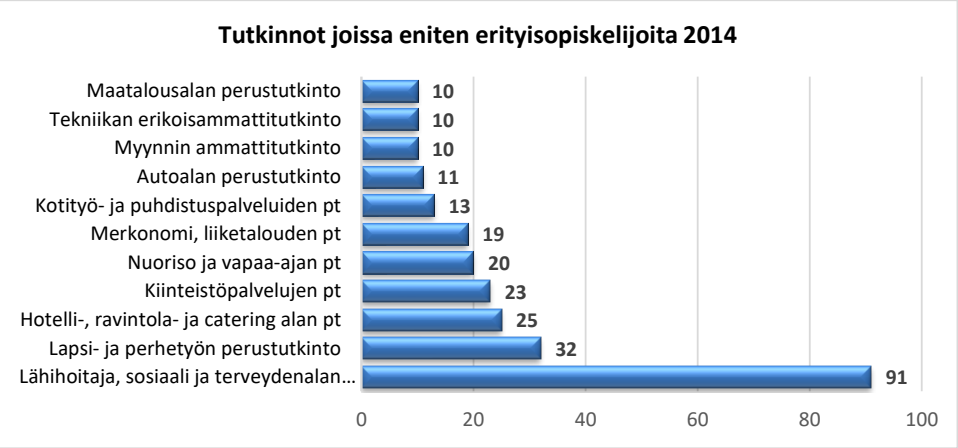
2.4.2 Erityisen tuen kehittäminen oppisopimuskoulutuksessa

Taulukosta 4 ilmenee, että oppisopimuskoulutuksessa olevien, erityistä tukea opiskeluunsa saavien opiskelijoiden määrä on kasvanut vuodesta 2007 vuoteen 2014 yli kolminkertaiseksi. Määrä on kuitenkin huomattavasti pienempi kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa, mikä näkyy taulukossa 3. Se, mistä näin suuri ero kahden ammatillisen koulutuksen järjestämismallin välillä johtuu, ei paljastu tilastoista. (Ks. Opetusministeriö 2007b; Tilastokeskus 2015.)

Taulukko 4. Erityistä tukea saavat oppisopimusopiskelijat 2007–2014.

Tilasto-vuosi	Ammatillinen peruskoulutus	Ammatti-tutkinnot	Erikoisammatti-tutkinnot	Yhteensä		
	erityisopetuksessa olevia	erityisopetuksessa olevia	erityisopetuksessa olevia	opiskelijoita yhteensä	erityisopetuksessa olevia	%
2014	329	18	4	49 856	351	**0,72 %**
2013	297	18	4	51 466	319	**0,62 %**
2012	174	58	12	55 554	244	**0,44 %**
2011	163	42	7	56 876	212	**0,37 %**
2010	150	53	5	59 702	208	**0,35 %**
2009	142	45	3	65 997	190	**0,29 %**
2008	131	42	5	70 037	178	**0,25 %**
2007	93	67	14	63 295	174	**0,27 %**

Tilastokeskuksen (2015) aineiston mukaan vuonna 2014 oppisopimuskoulutuksessa oli 351 erityisopiskelijaa 48 tutkinnossa. Kuvio 12 osoittaa, että erityisopiskelijoiden joukossa oli eniten lähihoitajaopiskelijoita. Lähihoitajaopiskelijoita oli noin 26 prosenttia kaikista erityisopiskelijoista, mikä on lähes kolme kertaa enemmän kuin seuraavaksi eniten erityisopiskelijoita sisältäneen tutkintoryhmän osuus (Kuvio 12).



Kuvio 12. Tutkinnot, joissa on eniten erityisopiskelijoita (Tilastokeskus 2015).

Taulukosta 5 ilmenee, että joissakin oppisopimuskoulutuksen tutkinnoissa, kuten nuoriso ja vapaa-ajan ohjaajan, lapsi- ja perhetyön, maatalousalan sekä kotityö- ja puhdistuspalveluiden perustutkinnoissa tunnistetaan erityistä tukea tarvitseva opiskelija paremmin kuin keskimäärin oppisopimuskoulutuksessa Suomessa. Silti erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita tunnistetaan Suomessa oppisopimuskoulutuksessa huomattavasti vähemmän kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa tai muissa perinteisissä oppisopimuskoulutusta järjestävissä maissa.

Taulukko 5. Tutkinnot, joissa tunnistamisprosentti on keskimääräistä korkeampi (Tilastokeskus 2015).

	2010	2011	2012	2013	2014
Yhteensä	**0,35 %**	**0,37 %**	**0,44 %**	**0,62 %**	**0,70 %**
Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan pt	2,31 %	1,59 %	2,10 %	2,57 %	5,40 %
Lapsi- ja perhetyön perustutkinto	3,12 %	2 %	1,71 %	3,70 %	4 %
Maatalousalan perustutkinto	1,91 %	2,37 %	2,42 %	3,82 %	4 %
Kotityö- ja puhdistuspalvelujen pt	4,76 %	3,73 %	1,13 %	4,92 %	3,50 %
Hotelli-, ravintola- ja catering alan pt	1,05 %	0,70 %	0,60 %	1,57 %	2,50 %
Lähihoitaja, sosiaali- ja terveysalan pt	0,91 %	1,25 %	1,60 %	1,70 %	1,90 %
Kiinteistöpalvelujen pt	2,42 %	1,84 %	1,10 %	1,40 %	1,80 %

Oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden määrä kaikista opiskelijoista ei ole suhteessa oppisopimusopiskelijoiden erityisopiskelijoiden määrään. Opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea opintoihinsa tarvitsevia opiskelijoita oli lukuvuonna 2013–2014 tunnistettu noin 8 prosenttia, kun oppisopimusopiskelijoista vain vajaa prosentti oli tunnistettu erityistä tukea tarvitseviksi ja sai erityistä tukea opiskeluunsa (ks. esim. SVT 2015c; Tilastokeskus 2015). Isossa-Britanniassa lukuvuonna 2013–2014 oppisopimuskoulutuksessa opiskelevista 8,3 prosentilla oli tunnistettu oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja/tai vammaisuus, joka edellytti heille erityisiä tukitoimia (Statistical First Release 2015, 36). Myös Saksan peruskouluissa erityistä tukea tarvitsevien määrä on viime vuosina noussut 6,6 prosenttiin, ja suurin osa heistä siirtyy ammatilliseen oppisopimuskoulutukseen (Education in Germany 2014, 19).

Tilastojen mukaan näyttäisi siltä, että Suomessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on 2000-luvulla ollut oppisopimuskoulutuksessa huomattavasti matalampi kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. SVT 2015c; Tilastokeskus 2015). Syy siihen, miksi Suomessa oppisopimuskoulutuksessa tunnistetaan vain alle prosentti erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista, ei selviä tilastoista.

Tukitoimien toteuttaminen

Oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella opiskelijoiden tukipalvelut toteuttaa opiskelijahuolto, johon kuuluu kuraattoripalvelut, opinto-ohjaus, erityisopetus ja psykologipalvelut. Näiden palveluiden kehittämiseen on Rantasen ja Vehviläisen (2007) mukaan panostettu ammatillisissa oppilaitoksissa 2000-luvulla, ja näyttäisi siltä, että opinto-ohjaus ja opiskelijahuolto pystyvät vastaamaan melko hyvin opiskelijoiden erilaisiin tuen tarpeisiin. Vuonna 2007 tehdyn tutkimuksen mukaan yli 70 prosenttia ammatillisten oppilaitosten henkilökunnasta uskoo oppilaitoksissa toteutettujen opetuksen tukipalveluiden vähentäneen keskeyttämisiä ja opintojen pitkittymistä (Rantanen & Vehviläinen 2007, 56, 59, 76).

Oppilaitosmuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta poiketen oppisopimuskoulutuksessa ei ole opiskelijahuoltoa, jossa voitaisiin tunnistaa opiskelijan tuen tarpeet ja järjestää niiden edellyttämät tukitoimet. Koska oppisopimusopiskelija on työsuhteessa oleva työntekijä ja saa työstään palkkaa, tulee oppisopimusopiskelijan tarvitsemat tukitoimet ja niiden tunnistaminen järjestää toisin kuin oppilaitosopiskelijoilla. (Ks. esim. Viinisalo 2008; Viinisalo 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Opetushallitus 2014; Nikkilä 2014.)

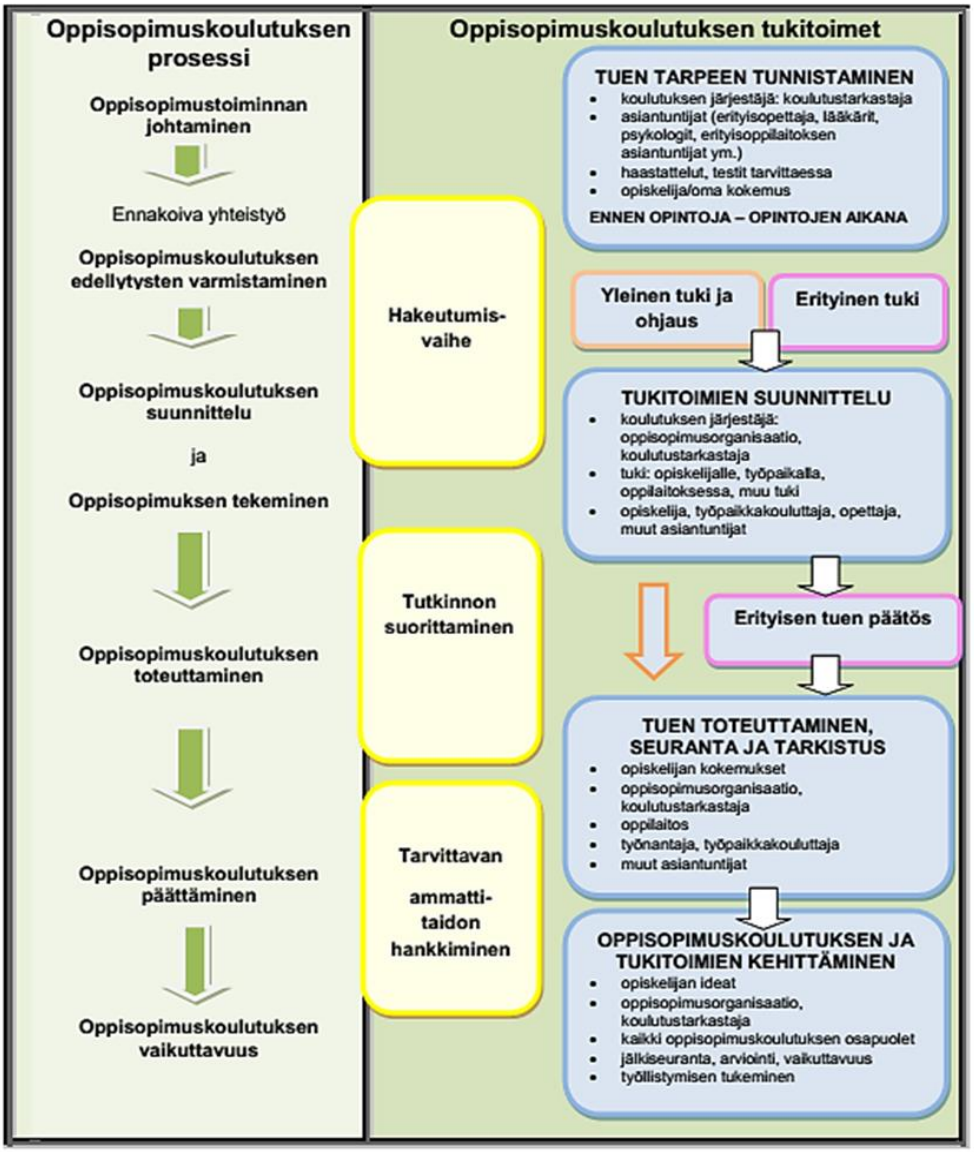
Kuitenkin valtioneuvoston asetus ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisesta edellyttää, että oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan oppimiseen liittyvät vaikeudet tulee selvittää näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen yhteydessä eli hakeutumisvaiheessa. Koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa suunniteltava tutkinnon suorittajan kanssa

tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet sekä erityiset tukitoimet. (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 2014; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015, 3 §, 6 §, 7 §.)

Oppisopimuksessa laaditaan henkilökohtaistamista koskevan asiakirjan lisäksi opiskelijalle henkilökohtainen opiskeluohjelma. Henkilökohtaisessa opiskeluohjelmassa tulee ilmetä suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettava opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon peruste sekä tutkinnon laajuus, keskeiset työtehtävät, koulutukseen sisältyvä tietopuolinen opetus, tietopuolisten opintojen ajoittuminen koulutusajalle ja vastuulliset kouluttajat. Lisäksi henkilökohtaisesta opiskeluohjelmasta tulee käydä ilmi muut opintojen järjestämisen kannalta tarpeelliset seikat, kuten opiskelijan oppimisvaikeudet, jotka edellyttävät koulutuksessa erityisjärjestelyjä. (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998, 6 §.)

Oppisopimuskoulutuksen henkilökohtaistaminen mahdollistaa ja edellyttää opiskelijan koulutuksen suunnittelua hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Hakeutumisvaiheen havainnot sekä niistä tehdyt johtopäätökset dokumentoidaan opiskelijan henkilökohtaiseen opiskeluohjelmaan. Tämä mahdollistaa oppisopimuskoulutuksen tarkastelun myös erityispedagogiikan näkökulmasta, koska erityispedagogiikassa tutkitaan sekä ryhmien että yksilöiden erilaisia ratkaisuja työelämässä ja koulutuksessa. Henkilökohtaistaminen ja yksilöllistäminen ovat Leinon (2011, 1) mukaan käsitteellisesti lähellä toisiaan ja tarkoittavat myös erityispedagogisten tavoitteiden huomioimista, johon liittyy oppimisen ja osallistumisen esteiden poistaminen, moniammatillisuus, joustavuus ja yksilöllistäminen.

Oppisopimuskoulutuksessa kyetään myös järjestämään tarvittavat tukitoimet opiskelijoille, joilla on erilaisia tuen tarpeita opiskelussaan. Tukitoimet voidaan järjestää tarvittaessa myös työpaikalle ja tutkintotilaisuuksiin, jotta opiskelija voi saada tutkintotodistuksen ja sijoittua työelämään. Tuettua oppisopimusta on eri hankkeiden puitteissa järjestetty Suomessa maahanmuuttajille, pitkäaikaistyöttömille, työkyvyttömyyseläkkeellä oleville, nuorille sekä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille jo useiden vuosien ajan. Oppisopimuskoulutuksen oppimisen ja ohjauksen tukitoimien prosessikuvassa kuviossa 13 näkyy, kuinka yleinen tai erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa järjestetään. (Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa 2015, 5.) Oppisopimuksen tukitoimet voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen (Kuvio 13), ja ne kulkevat oppisopimuskoulutusprosessin kanssa rinnakkain koko oppisopimuksen ajan.



Kuvio 13. Oppisopimuksen prosessi ja oppisopimuskoulutuksen tukitoimet (Käyhkö 2014, 5).

Opetushallituksen teettämässä selvityksessä ammatillisen erityisopetuksen tilasta vuonna 2012 todetaan, että oppisopimuskoulutus mahdollistaa yksilöllisen opintopolun toteuttamisen erityisen tuen tarpeessa olevalle opiskelijalle. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijalle tarjottu erityinen tuki edellyttää selvityksen mukaan tiivistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta työnantajan ja työpaikkakouluttajan kanssa. Yhteistyön tulee alkaa heti, kun oppisopimus

solmitaan ja jatkua käytännön ohjauksessa sekä tarvittavien tukitoimien tarjoamisessa. Oppilaitokset, joilla oli kokemusta oppisopimuskoulutuksessa olevista erityisopiskelijoista, totesivat, että työpaikan ja oppilaitoksen välinen jatkuva yhteydenpito ja yhteistyö olivat edellytyksinä onnistuneiden tukitoimien järjestämiselle. Selvityksestä käy ilmi, että vain muutamilla koulutuksen järjestäjillä on kokemusta erityisopiskelijoista oppisopimuskoulutuksessa ja useat koulutuksen järjestäjät kaipasivat lisää tietoa oppisopimuksen järjestämisestä sekä erityisopetuksesta saatavasta lisärahoituksesta. (Jauhola & Miettinen 2012, 111.)

Tukitoimien kehittäminen

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on viranomaisvastuu oppisopimuskoulutusprosessin johtamisesta ja valvonnasta, ja oppisopimuskoulutuksen järjestäjän on valvottava ja seurattava henkilökohtaistamisen toteutumista. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on erilaisia toimintamalleja siitä, miten määräyksiä, asetuksia ja lakia toteutetaan. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien kesken ei ole olemassa yhtenäistä käytäntöä opiskelijoiden erityisen tuen tarpeiden tunnistamiseksi, eikä osalla toimijoista ole erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa tai opiskelijahuoltoryhmän kaltaisia asiantuntijaryhmiä. (Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa 2015, 5–6.)

Valtioneuvoston vuonna 2011 hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 asetettiin tavoitteeksi koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä laati valtioneuvostolle strategian koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Strategiaehdotuksessa esitettiin toimenpiteitä kaikille koulutusasteille varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen sekä eri koulutusasteiden välille niin sanottuihin nivelvaiheisiin. Toimenpiteet koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamiseksi ammatillisessa koulutuksessa, johon oppisopimuskoulutus kuuluu, liittyvät opetusmenetelmien ja -sisältöjen yksilöllistämiseen, työelämälähtöisyyden vahvistamiseen ja ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien valinnaisuuden lisäämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 41.)

Aikuisopiskelijan määritelmä liittyy ikään. Koulutusmuodosta tai aiemmasta koulutuksesta riippumatta aikuisopiskelijaksi luetaan 25–64 vuoden ikäinen opiskelija. (Kumpulainen 2008, 17.) Oppisopimuskoulutuksessa suurin osa opiskelijoista on aikuisopiskelijoita, joten myös erityisopetusta tarvitsevia opiskelijoita tulee tarkastella aikuiserityispedagogiikan näkökulmasta. Aikuinen oppija täytyy Kankurin (2006) mukaan kohdata aikuisena, jolla on kokemusta ja tietoa elämästä. Aikuiset haluavat itse vastata omista päätöksistään ja opintojensa sisällöstä. Aikuinen oppija voi tarvita tukea ja ohjausta kouluttajalta tai ohjaajalta, mutta hän on kyllin itseohjautuva, jotta voi ottaa vastuun omasta oppimisestaan. (Kankuri 2006, 153.)

Nuorimmat oppisopimusopiskelijat ovat 15-vuotiaita ja vanhimmat yli 60-vuotiaita, joten ikähaarukka tässä tutkimuksessa on todella suuri (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Opetushallitus 2014; Nikkilä 2014). Osa oppisopimusopiskelijoista on lastensuojelun alaisia, ja heitä koskee laki nuoresta työntekijästä. Osaa opiskelijoista koskee laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ja osaa laki ammatillisesta koulutuksesta. (Ks. Laki nuoresta työntekijästä 19.11.1993/998; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998; Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631; Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.)

Luvussa käsitellään sitä, mitä erityinen tuki tarkoittaa oppisopimuskoulutuksessa, millaisia lähtökohtia tukitoimien kehittämiselle voidaan nähdä ja mihin tarpeisiin tukitoimien kehittämisellä vastataan. Tämän tutkimuksen alakysymykset liittyvät erityisen tuen toimintaprosessien kehittämiseen. Seuraavassa osiossa tarkastellaan organisaation ja toimintaprosessien kehittämiseen liittyviä tekijöitä oppisopimuskoulutusorganisaatioiden näkökulmasta.

2.5 Organisaation ja toimintaprosessien kehittäminen

Anderson (2016) määrittelee organisaation kehittämisen tieteidenväliseksi kentäksi, joka muodostuu liiketoiminnasta, työ- ja organisaatiopsykologiasta, inhimillisten resurssien johtamisesta, kommunikaatiosta, sosiologiasta ja monista muista tieteenaloista. Ei ole yllätys, että kenttä, jolla on näin erilaiset intellektuaaliset juuret, pitää sisällään useita määritelmiä organisaation kehittämisestä. Määritelmät voivat olla hyödyllisiä, koska ne antavat meille suunnan, jolla luodaan yhteinen pohja keskinäiselle keskustelulle. Mutta ne voivat olla myös rajoite, sillä määritelmät väistämättä jättävät jotkut toiminnot rajojensa ulkopuolelle. Se, mikä lasketaan organisaation kehittämiseksi, riippuu sen toteuttajasta ja määritelmästä sekä ajan myötä muuttuneista määritelmistä. Vaikka organisaation kehittämisen tutkimuksen määritelmistä on kymmeniä erilaisia variaatioita, on määritelmissä joitakin yhteneväisiä kohtia.

Yksi yleisimmin käytetyistä määritelmistä on Beckhardin (1969) organisaation kehittämisen malli. Siinä organisaation kehittäminen on koko organisaatiossa tapahtuvaa suunniteltua työtä, joka on johdon hallinnassa ja jonka tavoitteena on organisaation tehokkuuden ja tervehenkisyyden lisääminen. Kehittämistyö toteutetaan suunnitelluilla interventioilla organisaation prosesseissa käyttäen käyttäytymistieteellistä tietämystä.

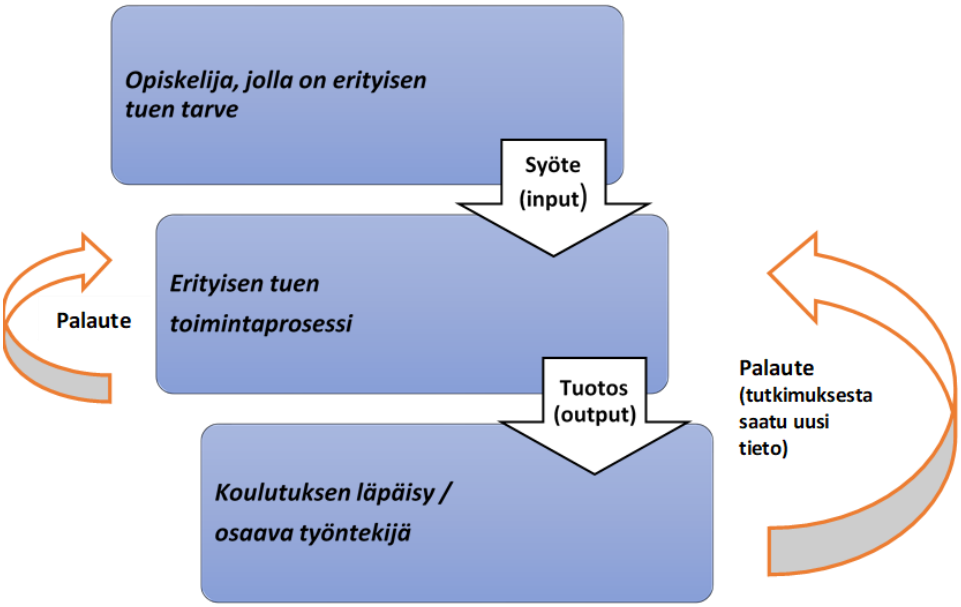
Beckhardin (1969) määritelmässä on monia näkökulmia, jotka ovat Andersonin (2016) mukaan osoittautuneet ajan myötä toimiviksi, kuten painotus organisaation tehokkuuteen, käyttäytymistieteellisen tiedon käyttäminen ja suunniteltujen toimien sisällyttäminen organisaation toimintaan. Tähän malliin kohdistuva kritiikki liittyy muutosten suunnitteluun, jota on Beckhardin (1969) näkemyksen mukaan organisaation muutoksessa ohjattava ylimmän johdon kautta. Yleensä

nykyaikaisen organisaation kehittämistoiminta ei välttämättä tapahdu ylimmän johdon tasolla, vaan yhä useammin organisaatiot kehittävät alemman hierarkian rakenteita. Ehkä yhteistä kaikissa määritelmissä on se, että organisaation kehittämisen taustalla on ajatus muutoksesta. (Anderson 2016, 2–3.)

Tämän päivän organisaatioissa muutos on osa arkea. Muutosta organisaatioissa tarvitaan, koska asiakkaiden vaatimukset kasvavat, teknologia kehittyy nopeasti ja investoijat edellyttävät tuloksia. (Anderson 2016, 3; ks. myös Burke 2017, 1.) Burke (2017, 2) muistuttaa, että tämän päivän organisaatioille on entistä tärkeämpää tietää ja ymmärtää, kuinka organisaatioita johdetaan, hallinnoidaan ja erityisesti muutetaan. Organisaatioiden toimintaympäristö on harvoin vakaa ja helposti ennustettavissa. Andersonin (2016) mukaan varsinkin julkisen sektorin organisaatioilla on erityisiä haasteita hallita muutosta. Byrokraattisiin rakenteisiin liittyy organisaatioiden muutoksia ja uusien prosessien käyttöönottoa hankaloittavia asioita, kuten aluehallinto ja lainsäädäntö sekä poliittiset paineet ja lainsäädäntöpolitiikka. (Anderson 2016, 4–5.) Toisaalta julkisen sektorin prosessien uudistamisella on suurempi arvo yhteiskunnallisten ongelmien selvittämisessä kuin yksityisen sektorin prosesseilla (Koch & Hauknes 2005, 19). Tässä tutkimuksessa tunnistetaan oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen keskeiset toimintaprosessit, analysoidaan niitä sekä kuvataan niihin liittyviä kehittämistoimenpiteitä.

2.5.1 Prosessikeskeinen toiminnan kehittäminen

Organisaatiot voivat kehittää toimintaansa prosessikeskeisesti, jolloin kehittämisen kohteeksi asetetaan asiakkaalle suunnatut toimintaprosessit ja niistä muodostuvat kokonaisuudet. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kerätä oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosesseista riittävästi tietoa, jotta koulutuksen järjestäjät pystyvät näkemään toimintaprosesseissa olevia heikkouksia ja kehitystarpeita ja voivat sitä kautta kehittää oppisopimusorganisaatiota. Prosessiajattelussa on Martinsuon ja Blomqvistin (2010) mukaan oleellista keskittyä lisäarvoa tuottavaan toimintaan sekä toiminnasta saadun tiedon hyödyntämiseen systemaattisesti ja tarkoituksenmukaisesti toimintaprosessin parantamiseksi. Prosessi voi liittyä esimerkiksi organisaatioiden hyötyä tavoittelevaan toimintaan, kuten palveluihin, järjestelmiin, palvelutapahtumiin tai asiakassuhteiden hoitamiseen. Martinsuo ja Blomqvist painottavat, että prosessin toimivuutta kannattaa aina verrata tavoitteisiin. Kykeneekö olemassa oleva prosessi tuottamaan tavoitteiden tai päämäärien mukaisia tuloksia, ja voidaanko siinä havaita puutteita, joita tulisi kehittää? (Martinsuo & Blomqvist 2010, 3–7.) Julkisen sektorin organisaatioiden tehtävänä on Lovion ja Kivisaaren (2010) mukaan tuottaa julkisilla varoilla (input) mahdollisimman laadukkaita palveluja (output) tehokkaasti ja mahdollisimman vähäisellä resurssien käytöllä.



Kuvio 14. Erityisen tuen toimintaprosessin kehittäminen (mukautettu Martinsuo & Blomqvist 2010, 5).

Kuviossa 14 havainnollistetaan tutkimuksen tuoman uuden tiedon kytkentöjä oppisopimuksen erityisen tuen toimintaprosessin ja sen syötteiden kehittämiseen. Martinsuo ja Blomqvist (2010) muistuttavat, että prosessit ovat tapahtumaketjuja, joilla tuotetaan asiakkaalle lisäarvoa ja joihin käytetään resursseja. Kun halutaan kehittää vanhaa prosessia, heräte tai parannusehdotus voi tulla esimerkiksi prosessissa työskenteleviltä ihmisiltä. Prosessien kehittämiskohteiden löytäminen vaatii sen, että prosessia ja sen osia tarkastellaan laaja-alaisesti peilaten niitä tavoitteisiin. Tavoitteiden tulisi olla linjassa yrityksen tai muun organisaation strategian ja arvoja luovan toiminnan kanssa. (Martinsuo & Blomqvist 2010, 4, 8, 17.) Lovio ja Kivisaari (2010) sekä Karimaa (2001) muistuttavat, että palveluiden tulee vastata mahdollisimman hyvin asiakkaiden ja muiden sidosryhmien vaatimuksia, jotta palvelujen vaikutukset auttavat säilyttämään luottamuksen ja legitimiteetin julkisen sektorin toimintaa kohtaan (Karimaa 2001; Lovio & Kivisaari 2010; ks. myös Toivonen, Ramstedt-Sen & Anttiroiko 2011, 10-11). Erityisen tuen toimintaprosessien kehittämisessä asiakkaiden vaatimuksiin vastaaminen tarkoittaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja tukitoiminen toteuttamista. Toivonen, Ramstedt-Sen ja Anttiroiko (2011) painottavat, että prosessien parantaminen edellyttää, että organisaation tulee omaksua prosessimainen ajattelu- ja toimintatapa. Tämän jälkeen on tunnistettava organisaation tehtävien mukaiset prosessit ja ryhdyttävä kehittämään niitä kokonaisvaltaisesti (Toivonen, Ramstedt-Sen & Anttiroiko 2011, 9). Tämä

tutkimus antaa oppisopimusorganisaatioille keinoja tehtävänmukaisten prosessien tunnistamiseen ja kehittämiseen.

2.5.2 Organisaation osaaminen prosessien kehittämisen tukena

Organisaation osaaminen muodostuu yksilön osaamisesta, tehtävän edellyttämästä osaamisesta, tiimiosaamisesta sekä organisaation sisällä olevien yksiköiden ja koko organisaation osaamisesta (Sydänmaanlakka 2007, 137–138). Yksilön osaamisella tarkoitetaan organisaatiossa työntekijän kykyä ratkaista ongelmia, suoriutua tehtävistään sekä kehittää työtään. Yksilön osaaminen muodostuu Otalan (2008, 47) mukaan kuudesta tekijästä: tiedoista ja taidoista, kokemuksesta, verkostoista ja kontakteista sekä asenteesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista. Yksilöt ja heidän osaamisensa luovat perustan organisaation osaamiselle sekä sen kehittämiselle ja kehittymiselle. Ilman yksilöitä ja heidän osaamistaan ja tietämystään organisaatiolla ei ole osaamista, mitä voitaisiin hallita ja millä pystyttäisiin saamaan menestystä tulevaisuudessa. (Hannula, Kukko & Okkonen 2003, 2.) Prosessien kehittämisen tavoitteet kohdistetaan prosessien toimintaan. Tavoitteiden toteutumista arvioidaan mittareilla, jotka kuvaavat mahdollisimman hyvin sitä, miten prosessien tuotokset vastaavat asiakkaan tarpeita. (Toivonen, Ramstedt-Sen & Anttiroiko 2011, 12, 14; ks. myös Martinsuo & Blomqvist 2010.)

Haapakorpi ja Virtanen (2015, 7) painottavat, että ammatillisessa koulutuksessa prosessien, menettelytapojen tai järjestelmien kehittämisellä ja jatkuvalla parantamisella halutaan hallita ja varmistaa toiminnan laatua. Tästä tutkimuksesta saadulla uudella tiedolla voidaan kehittää oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosesseja ja koulutuksen järjestäjien toiminnan laatua. Lyly-Yrjänäisen (2016) mukaan vuonna 2015 palkansaajista noin 60 prosenttia osallistui toimintatapojen tai prosessien kehittämiseen. Julkisella sektorilla prosessien ja toimintatapojen kehittäminen on Suomessa jonkin verran yleisempää kuin yksityisillä sektoreilla (Lyly-Yrjänäinen 2016, 27, 31).

Laamanen ja Tinnilä (2009, 25) toteavat, että prosessiajatteluun liittyy palvelu- ja tuotantoprosessien jatkuva parantaminen. Jatkuvalla parantamisella tai kehittämisellä tarkoitetaan ennakoivaa toimintaa, uusien ideoiden hyödyntämistä, osaamisen kehittämistä ja välitöntä puuttumista prosessin poikkeamiin ja muutoksiin. Prosessin kehittämistä voidaan Laamasen (2005) mukaan kuvata nelivaiheiseksi tapahtumasarjaksi, jonka vaiheita ovat avainprosessien tunnistaminen, prosessien kuvaaminen, toiminnan organisointi vastaamaan prosessia ja prosessin jatkuva parantaminen. Toiminnan organisointi ja prosessin jatkuva parantaminen toteutetaan Laamasen (2005, 156–157) mukaan Demingin laatuympyrän mukaisesti. Laatuympyrä muodostuu neljästä eri vaiheesta (suunnittelu, toteutus, tarkistus, toiminta), ja se on yksinkertainen ja tehokas malli laadunhallintaan. Martinsuo ja Blomqvist (2010, 7) muistuttavat, että prosessin toteutumista on seurattava systemaattisesti, jotta voidaan tunnistaa prosessin kehitystarpeita ja toteuttaa pienparannuksia jatkuvasti. Vaikka syötteiden ja

tuotosten mittaaminen on toisinaan hankalaa, ne voivat silti olla merkittäviä diagnostiikkamittareita, jotka auttavat pureutumaan ongelmien lähtökohtiin (Martinsuo & Blomqvist 2010, 7, 15).

Tässä luvussa käsitelty organisaation ja toimintaprosessien kehittäminen liittyy suoraan tutkimuksen alakysymyksiin prosessien ja niitä toteuttavien oppisopimusorganisaatioiden kehittämisestä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan työelämän muutoksen tuomia haasteita oppisopimuskoulutukselle. Luvussa tuodaan esille niitä oppisopimuskoulutuksen toimintaprosessien kannalta oleellisia tekijöitä, jotka ovat tärkeitä koulutuksen onnistuneelle ja laadukkaalle toteuttamiselle ja prosessien toimivuudelle.

2.6 Kokoava tarkastelu

Oppisopimuskoulutus työelämän muutoksessa

Globalisaatio, muuttuva työvoima, demografinen kehitys, integraatio sekä yhteiskunnallisten arvojen muuttuminen ovat tehneet työelämälähtöisestä koulutuksesta haastavampaa. Työvoiman muuttuessa koko ajan heterogeenisemmaksi ja monimuotoisemmaksi ovat monimuotoisuuden hallinta (managing diversity) ja inklusiivinen työpaikka (inclusive workplace) nousemassa enenevässä määrin esille organisaatioiden ja yritysten toiminnassa. (Ks. esim. United Nations 2000; United Nations 2011; Korhonen 2013; Mor Barak 2013.)

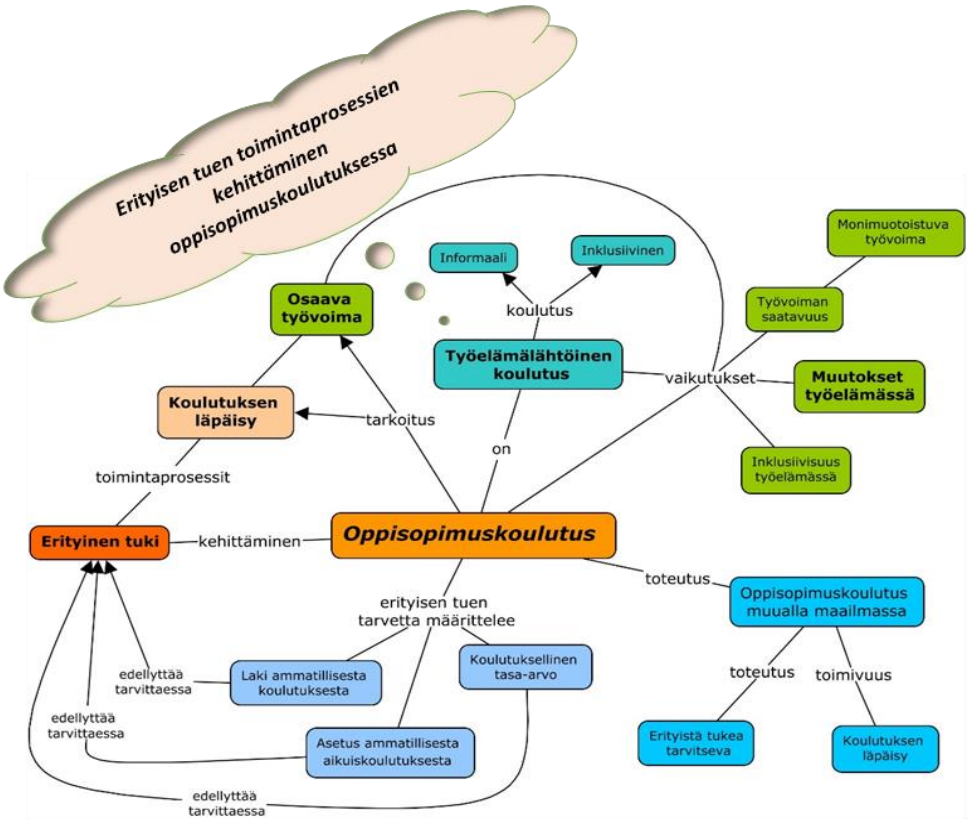
Inklusiivisuus työelämässä ja työpaikalla hyödyntää organisaation työvoiman monimuotoisuutta tukemalla heikommassa asemassa olevien sijoittumista työelämään ja toimimista työelämässä (ks. Ashford, LeCroy & Lorite 2009; Mor Barak 2013, 8). Työelämälähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa inklusiivisuus tarkoittaa sitä, että kaikki opiskelijat pääsevät opiskelemaan yleisten ammatillisten oppilaitosten tavallisissa ryhmissä riippumatta erityisen tuen tarpeista (ks. Jauhola & Miettinen 2012).

TEM:n (2012a, 7) mukaan työmarkkinoille tulee vuosittain huomattava määrä ihmisiä työn edellyttämään osaamiseen nähden vähäisellä koulutuksella. Jotkut heistä ovat vailla ammatillista koulutusta, tai heidän koulutuksensa ei vastaa työmarkkinoiden tarpeita. Tällaisten ihmisten tuottavuus on alhaisempi eikä heidän työpanoksensa yllä laadun edellyttämälle tasolle. Tämän vuoksi työssä oppimista on voimakkaasti kehitettävä ja kouluttautuminen on linkitettävä työn tekemiseen. (TEM 2012a, 7.)

Vaikka suomalaiset aikuiset näyttävät pärjäävän kansainvälisen EU High Level Group of Experts on Literacy -tutkimuksen (2012, 3) mukaan tiedon käsittelyn ja hallinnan perustaidoissa erinomaisesti eri maiden vertailussa, Malinin ym. (2013, 84–86) mukaan yli 10 prosentilla suomalaisista tiedonkäsittelyn ja hallinnan osaamistaso ei vastaa työelämän vaatimuksia. Malin ym. (2013) painottavat, että

mikäli Suomi haluaa menestyä globaalissa kilpailussa ja olla maailman osaavin kansa, myös tämän 10 prosentin on kyettävä kehittämään perustaitonsa nykyisiä vaatimuksia vastaaviksi tai ainakin hyvin lähelle niitä.

Kuviossa 15 tuodaan esille oppisopimuskoulutuksen perustehtävä eli työelämälähtöisen osaamisen kehittäminen ja yritysten kilpailukyvyn parantaminen sekä se, minkä vuoksi oppisopimusorganisaatioiden on pystyttävä kouluttamaan opiskelijoita muuttuvan työelämän tarpeisiin (ks. esim. Viinisalo 2008; Leino 2011; Viinisalo 2013; Norontaus 2016). Työelämän kehittyminen ja yritysten kilpailukyky globaalissa taloudessa edellyttävät yrityksiltä osaamista ja oppimista (ks. esim. Unwin & Fuller 2004; Kenyon 2005; Oikarinen 2008; Vartiainen & Viinisalo 2009; Viinisalo 2010). Kuvio 15 esittää teemoja, jotka liittyvät työelämän muutoksiin ja näiden muutosten vaikutuksiin työelämälähtöisessä koulutuksessa sekä oppisopimuskoulutukseen ja sen tehtävään tuottaa osaavaa työvoimaa. Teemoihin kuuluvat myös oppisopimuskoulutukseen liittyvä erityinen tuki ja koulutuksen läpäisy.



Kuvio 15. Oppisopimuskoulutuksen perustehtävään liittyviä teemoja.

Oppisopimusorganisaatioiden toimintaprosessien toimivuus tässä tutkimuksessa

Oppisopimuskoulutuksessa koulutuksen läpäisyaste on vain vajaat 60 prosenttia, ja sitä pidetään huomattavan matalana (Aho & Mäkiaho 2014, 17; Haapakorpi & Virtanen 2015, 60). Oppisopimuskoulutusopiskelijoiden oppimisvaikeuksien esiintyvyyttä ei ole erikseen Suomessa selvitetty. Mäkisen (2010, 26) tekemästä tutkimuksesta kävi ilmi, että opiskelijat, joilla oli heikot oppimisen edellytykset, eivät olleet saaneet riittävästi tukea opintoihinsa ja keskeyttivät opinnot. Tuen puute ja siitä johtuva opintojen keskeyttäminen tarkoittaa, että oppilaitoksella tai koulutuksen järjestäjällä ei ole sellaista erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, josta selviää, miten kyseiset palvelut järjestetään. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjä joutuu kuitenkin ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/1998 §:ien 20 ja 21 mukaan järjestämään oppisopimusopiskelijalle tarvittaessa erityisopetusta. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998.) Suomessa oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei kuitenkaan ole yhtenäistä käytäntöä siitä, miten oppisopimuskoulutuksessa erityisen tuen tarve tunnistetaan ja miten siihen vastataan.

Yksi tämän tutkimuksen kohderyhmistä ovat opiskelijat, joilla on oppimiseen liittyviä erityisen tuen tarpeita. Tämä opiskelijoiden kohderyhmä, jonka ympärille tutkimus kietoutuu, on laaja opiskelijoiden ikärakenteen ja tutkintojen runsauden vuoksi. Opiskelijat ovat kaikenikäisiä, ja heidän tutkintonsa voivat olla perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkintoja tai lisäkoulutuksia. Kaikki ovat oppisopimusopiskelijoita, joiden opiskelu perustuu työsuhteeseen, ja kaikilla on opiskeluun liittyviä erityisen tuen tarpeita. Toisena kohderyhmänä, johon tutkimus suuntautuu, ovat oppisopimuskoulutuksen järjestäjät. Tutkimuksessa tarkastellaan heidän toimintaprosessejaan erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä. (Ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Opetushallitus 2014; Nikkilä 2014.)

Oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukitoimien järjestämiseen liittyviä toimintaprosesseja ei Suomessa ollut vielä vuoteen 2017 mennessä tutkittu lainkaan (ks. esim. Mäkinen 2010; Leino 2011; Norontaus 2016). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten oppisopimusorganisaatioiden toimintaprosesseja sekä selvitetään oppisopimusorganisaatioiden rakenteiden toimivuutta. Koulutusorganisaation toimintaprosessien, rakenteiden ja henkilöstön osaamisen kehittämisen edellytyksenä on organisaation osaamisen nykyisen tason tunnistaminen. (Ks. Viitala 2006.)

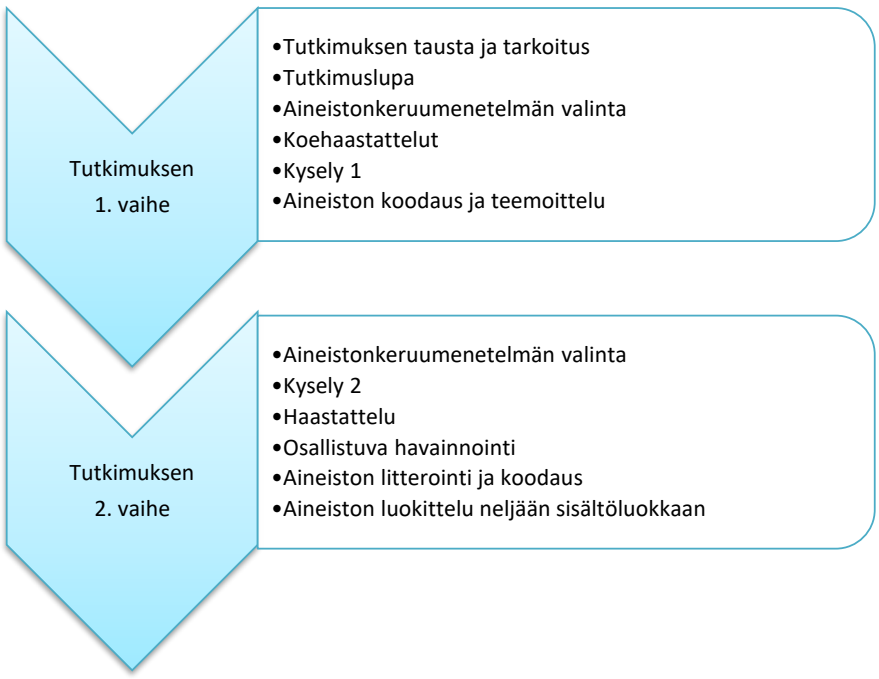
Työvoiman muuttuminen yhä monimuotoisemmaksi ja työelämän uudenlaiset tarpeet asettavat vaatimuksia työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen kehittämiselle. Ammatillisen koulutuksen koulutusmuodot, kuten oppisopimuskoulutus, joutuvat ensimmäisenä reagoimaan työelämän muuttuviin

tarpeisiin tarkastelemalla ja kehittämällä koulutusta ja koulutuksen toimintaprosesseja. Hagmanin (2015, 17–18) mukaan organisaatioiden toimintaympäristöissä tapahtuvat nopeat muutokset edellyttävät organisaatioilta jatkuvaa osaamisen kehittämistä ja lisäämistä (ks. myös Viitala 2013), mihin tämä tutkimus antaa osaltaan keinoja.

3. TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

3.1 Aineiston keruu

Tutkimusprosessi käynnistyi vuoden 2013 alkupuolella, ja aluksi tutustuttiin tieteenalojen keskeiseen kirjallisuuteen. Tutkija kokosi tutkimusaineiston reilun vuoden aikana (syyskuu 2013 – marraskuu 2014) saadakseen esille oppisopimusorganisaatioiden toimintaprosessit erityisopetuksen ja erityisten tukitoimien toteuttamisessa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat oppisopimusorganisaatioiden koulutustarkastajat, oppisopimusjohtajat, koulutussuunnittelijat, opinto-ohjaajat, hanketyöntekijät, erityisopettajat sekä muut sellaiset henkilöt, jotka tuntevat oman organisaationsa menetelmät erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamisessa sekä tukitoimiprosesseissa tai vastaavat näistä menetelmistä. Tutkimus on kahdessa vaiheessa etenevä laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen vaiheet näkyvät kuviossa 16.

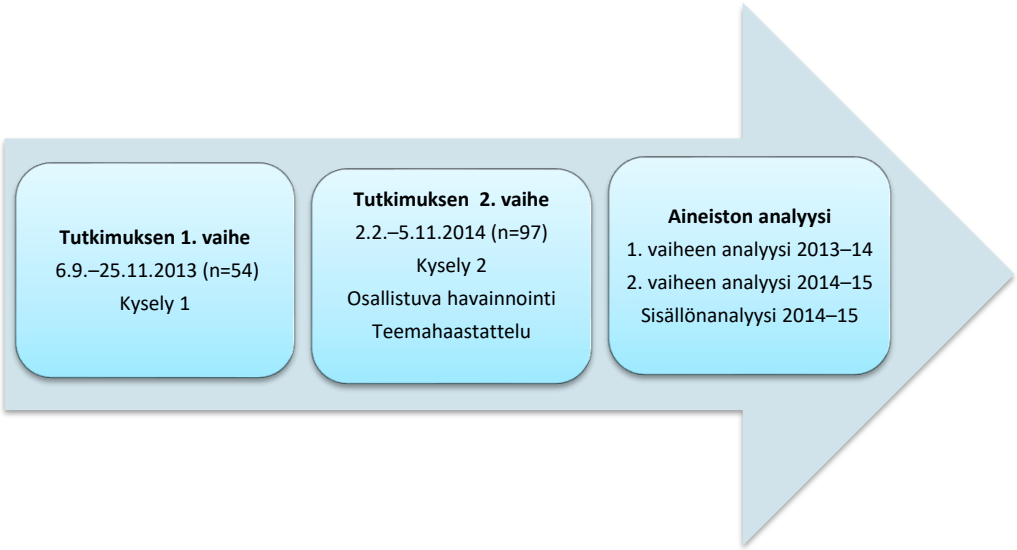


Kuvio 16. Tutkimuksen eteneminen.

Yinin (2009, 18) mukaan tapaustutkimusta voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä, kun halutaan ymmärtää todellista elämää ja sen ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämä tutkimus tuo esille erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden parissa toimivien keskeisten henkilöiden äänen. Tapaustutkimus koostuu tässä tutkimuksessa haastatteluista, kyselyistä ja osallistuvalla havainnoinnilla kerätystä materiaalista. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan on hyvä, jos laadullisessa tutkimuksessa vastaajilla on samankaltainen kokemusmaailma ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohderyhmän huolellisella valinnalla voidaan parantaa aineiston yleistettävyyttä. (Eskola & Suoranta 2014, 66.)

Aineiston hankinnan lähtökohtana oli menetelmätriangulaatio, jossa tutkittavaa ilmiötä tutkitaan useilla aineiston hankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Eskola ja Suoranta (2014, 70) pitävät triangulaation käyttöä perusteltuna silloin, kun halutaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa aineiston hankinta tehtiin kahdessa vaiheessa. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kohderyhmäksi valittiin kaikki Suomen oppisopimustoimijat, koska aiheesta ei ollut aiempaa tutkimustietoa ja tutkimuksella haluttiin saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva vallitsevasta tilanteesta. Ensimmäisessä vaiheessa haluttiin selvittää, miten oppisopimusorganisaatiot toteuttavat erityisopetusta ja erityisiä tukitoimia työpaikalla ja oppilaitoksessa sekä pystyykö oppisopimuskoulutus tarjoamaan kaikille opiskelijoille heidän tarpeitaan ja edellytyksiään vastaavaa koulutusta. Toiseksi pyrittiin saamaan selville, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät Suomessa ovat hoitaneet erityisopetuksen eli millainen on kokonaiskuva erityisopetuksen järjestämisestä oppisopimussektorilla.

Toisessa vaiheessa haluttiin selvittää, mitkä tekijät aiheuttavat koulutuksen laadun vaihtelua ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta sekä miten oppisopimusopiskelijoiden erilaisiin tuen tarpeisiin kyetään vastaamaan. Toisessa vaiheessa haluttiin myös saada tietoa siitä, millainen osaamisen taso oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on erityisopetuksen järjestämisessä, millaisia keinoja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetään sekä millaisia tukitoimia on käytössä ja ovatko ne toimivia. Tähän vaiheeseen kohderyhmäksi valittiin sellaisia oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä, joilla oli kokemusta tuetusta oppisopimuksesta tai erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista. Kuviosta 17 ilmenee, kuinka tutkimuksen toisessa vaiheessa, ensimmäisen vaiheen aineiston analysoinnin jälkeen, tutkimusta täydennettiin toisen vaiheen kyselyillä, osallistuvalla havainnoinnilla ja haastatteluilla.



Kuvio 17. Aineiston keruu ja analyysi.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kysely (kysely 1) toteutettiin vuonna 2013, ja siihen vastasi 54 henkilöä oppisopimusorganisaatioista eri puolilta Suomea. Kyselyn 1 aineiston keruumenetelmänä käytettiin sähköistä kyselyjärjestelmää. Tutkimuksen toisessa vaiheessa aineistoa kerättiin kolmella eri menetelmällä, jotka olivat kysely, osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu. Toisen vaiheen kysely tehtiin sähköisenä kolme kertaa eri puolilla Suomea, jotta pystyttiin vertailemaan eri alueiden oppisopimuskoulutuksen järjestäjien vastauksia. Toisen vaiheen kyselyihin vastasi 57 henkilöä 20 oppisopimusorganisaatiosta. Osallistuva havainnointi tehtiin Etelä-Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjien verkostotapahtumassa, johon osallistui 27 henkilöä viidestä oppisopimusorganisaatiosta. Teemahaastatteluissa haastateltiin 13 henkilöä 13 oppisopimusorganisaatiosta ympäri Suomea. Taulukosta 6 ilmenee, että tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 151 oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tai tukitoimien toteuttamiseen perehtynyttä henkilöä sekä tukitoimia suunnittelevaa ja tukitoimista päättävää ihmistä**.** Tällaisella useiden rinnakkaisten menetelmien käytöllä eli triangulaatiolla haluttiin vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia. (Anttila 2000, 417; Cohen & Manion 1991, 269–280; May 1993, 130.)

Taulukko 6. Aineiston keruu 2013–2014.

Aineiston keräämisen aikataulu, tutkimusmetodit ja osallistuneiden määrät 2013–2014						
Tutkimukseen osallistuneet	Aineiston keruu	Aineiston keruumetodi	Kysely lähetettiin (n)	Vastan-neita (n)	Koulu-tuksen järjestäjiä (n)	Vastaus-%
Oppisopimuskoulu-tuksen järjestäjät, koko Suomi	6.9.–25.11.2013	Kysely 1	89	54	54	61
Etelä-Suomen verkosto	2.–27.2.2014	Kysely 2a	23	18	5	78
Hanketreffit	17.–31.3.2014	Kysely 2b	29	22	14	76
Järvi-Suomen verkosto	5.–14.11.2014	Kysely 2c	30	17	7	57
Etelä-Suomen verkosto	3.3.2014	Osallistuva havainnointi	_	27	5	_
Oppisopimuskoulutuk-sen järjestäjät, koko Suomi	3.3.–7.7.2014	Teemahaastat-telu	_	13	13	_

3.1.1 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston keruu

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen toimintaprosessien arviointia varten laadittiin sähköiseen ympäristöön soveltuva kysely. Tutkimuslupa saatiin 6.8.2013 Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymältä. Eri yhteisöjen tutkiminen edellyttää virallista tai epävirallista lupaa yhteisön johdolta (Grönfors 2001, 133). Kysely 1:n avulla saatiin kattava aineisto koko Suomen alueelta.

Kysymykset jaettiin neljään aihealueeseen:

- tunnistaminen
- opetuksen järjestely
- tuki vs. keskeytykset
- kustannukset.

Koehaastatteluun osallistui kolme henkilöä, jotka olivat kaikki Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän Keudan oppisopimuskeskuksen työntekijöitä. Koehaastattelut tehtiin kaksi kertaa. Tämän jälkeen tehtiin kyselypohjalla vielä yksi koekysely Keudan oppisopimuskeskuksessa, jotta kysely saatiin mahdollisimman selkeäksi ja sopivaksi kohderyhmälle ennen käyttöönottoa.

Kysely 1 lähetettiin kaikille Suomen oppisopimuskeskuksille (n = 89), oppisopimustoimistoille, aikuiskoulutuskeskuksille ja oppilaitoksille, jotka järjestävät oppisopimuskoulutusta. Nämä organisaatiot olivat sellaisia oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä, joille opetus- ja kulttuuriministeriö oli myöntänyt järjestämisluvan toteuttaa oppisopimuskoulutuksella ammatillista

koulutusta. Vastauksia kerättiin 6.9.–25.11.2013, ja niitä saatiin 54 kappaletta. Kysely palautui yhdeksältä oppisopimuksen järjestäjältä, koska osoitetiedot olivat virheellisiä tai vanhentuneita tai oppisopimustoimisto ei ollut enää toiminnassa. Kyselyyn vastasi noin 61 prosenttia kaikista Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä, joten aineistoa voidaan pitää varsin kattavana. Kyselyssä 1 oli 14 vaihtoehtokysymystä ja 12 avointa kenttää vastausten täydentämiseen. Kyselyn 1 vaihtoehtokysymykset sekä avoimet kentät vastausten täydentämiseen näkyvät liitteessä 1. Avoimien vastauskenttien kautta saadulla aineistolla oli tarkoitus helpottaa analyysivaiheessa tulkintojen ja johtopäätösten tekoa. Avoimien vastausten kautta tuli 104 tarkennusta tai kommenttia. Heikkilä (2004, 188) painottaa, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkittavien määrä tai otos on kyllin suuri, se edustaa oikeaa kohderyhmää ja vastausprosentti on tarpeeksi korkea. Taulukosta 6 nähdään, että otoksen koko ja vastausprosentti ovat tarpeeksi korkeita, jotta aineistoa voidaan pitää luotettavana ja käyttää tässä tutkimuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyydelle ei Eskolan ja Suorannan (2014, 62–63) mukaan ole olemassa samankaltaisia mittalukuja, joita määrällisessä tutkimuksessa aineistolle voidaan asettaa, vaan aineiston määrän lähtökohtana on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen. Yleensä laadullisen aineiston riittävyyden yhteydessä puhutaan aineiston saturaatiosta eli kyllääntymisestä, millä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineistosta ei enää nouse esille uutta, tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Suuren aineiston keräämistä tärkeämpää on esimerkiksi aluksi analysoida suppea aineisto ja päättää sen perusteella, tarvitaanko aineistoa lisää. (Ks. myös Mäkelä 1990, 52.) Tässä tutkimuksessa aineiston kasvattaminen ei olisi todennäköisesti tuonut aiheesta sellaista uutta tietoa, jolla olisi ollut merkitystä tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksessa käytetään oppisopimuskoulutuksen järjestäjästä myös nimitystä koulutuksen järjestäjä tai oppisopimusorganisaatio. Oppilaitoksia, joissa tietopuolinen koulutus ja tutkintotilaisuudet toteutetaan, kutsutaan tässä tutkimuksessa oppilaitoksiksi. Tämä tarkennus on syytä tehdä, koska jotkut oppilaitokset tai aikuiskoulutuskeskukset, jotka toteuttavat tietopuolista koulutusta ja joilla on tutkinnon järjestämisoikeudet, voivat olla myös oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä, joilla on oppisopimuskoulutuspaikkoja. Kun tällaisesta oppilaitoksesta ostetaan oppisopimuskoulutusta, oppilaitos on silloin tietopuolisen koulutuksen tai näyttötutkintotilaisuuden järjestäjä ja koulutuksen ostaja on koulutuksen järjestäjä.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oli tarkoitus selvittää, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat Suomessa hoitaneet erityisopetuksen, ja saada kokonaiskuva erityisopetuksen järjestämisestä sekä osaamisesta oppisopimussektorilla. Saatua aineistoa oli tarkoitus hyödyntää suunniteltaessa tutkimuksen toisen vaiheen tutkimusmenetelmiä ja tarkennettaessa tutkimuskysymyksiä.

3.1.2 Tutkimuksen toisen vaiheen aineiston keruu

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa saadun aineiston pohjalta haluttiin selvittää, millaisia ovat ne keinot, joita opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetään sekä minkälaisia tukitoimia oppisopimuskoulutuksen järjestäjät käyttävät. Tutkimuksen toisessa vaiheessa haluttiin myös selvittää, miksi oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kykenevät tunnistamaan vain osan niistä opiskelijoista, jotka tarvitsevat tukea opiskeluunsa ja millainen on oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen taso erityisopetuksen järjestämisessä. Menetelminä tutkimuksen toisessa vaiheessa käytettiin osallistuvaa havainnointia, kyselyä ja teemahaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2011) toteavat, että monet tutkijat näkevät useiden eri tutkimusmenetelmien käytön tuovan tutkimukseen luotettavuutta. Myös Brannen (1992) pitää haastatteluja ja havainnointia kapeina ja heikkoina menetelminä, ellei niitä yhdistellä toisiinsa. Menetelmätriangulaatio eli monimetodinen lähestymistapa tarkoittaa Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 38–39) mukaan sitä, että eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa.

Kysely 2
Tutkimuksen toisessa vaiheessa kyselyllä 2 oli tarkoitus selvittää, millaisia tuetun oppisopimuksen hyviä käytänteitä erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi ja tukitoimien järjestämiseksi oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä oli käytössä. Tämän vuoksi kyselystä jätettiin pois ne oppisopimuskoulutuksen järjestäjät, joilla ei ollut kokemusta erityisopetusta saavista opiskelijoista. Kysely 2 oli kohdistettu tuen tarpeen tunnistamisen ja erityisopetuksen järjestämisen käytäntöihin sekä niiden osaamisen arviointiin. Kysely 2 sisälsi 20 kysymystä (liite 3), ja se tehtiin kolme kertaa vuoden 2014 aikana. Taulukosta 6 näkyvät toisen vaiheen kolmen kyselyn vastausten määrät sekä vastausprosentit.

Kyselyn 2 ensimmäinen kysely (2a) lähetettiin 2.2.2014 viidelle Etelä-Suomen verkoston oppisopimustoimijalle, joita olivat Stadin oppisopimustoimisto, Omnian oppisopimustoimisto, Itä-Uudenmaan oppisopimuskeskus, Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskus sekä Kanneljärven opiston henkilöt, jotka vastaavat yksiköissään tuetusta oppisopimuksesta. Vastauksia (n=18) tuli 27.2.2014 mennessä viideltä Etelä-Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjältä, ja vastausprosentti oli 78. Kyselyyn (2a) vastasi yhdeksän koulutustarkastajaa, neljä tuetun oppisopimuksen projektityöntekijää, kaksi erityisopettajaa, oppisopimusjohtaja, koulutusjohtaja ja kehittämispäällikkö.

Kyselyn 2 toinen kysely (2b) lähetettiin 17.3.2014 oppisopimuskoulutuksen järjestäjille, jotka olivat tuetun oppisopimuskoulutuksen kehittämisen Hanketreffeillä Helsingissä 13.–14.3.2014. Tuetun oppisopimuskoulutuksen kehittämisen Hanketreffeille oli kutsuttu kaikki 20 vuonna 2014 valtionavustuksen tuetun oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen saanutta koulutuksen järjestäjää. Hanketreffeille osallistui 35 henkilöä kahdestakymmenestä oppisopimusorganisaatiosta Suomessa. Kysely lähetettiin 29 osallistujalle, jotka

olivat mukana valtakunnallisessa tuetun oppisopimuksen kehittämishankkeessa (2014) ja joilla oli kokemusta tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tunnistamisesta ja tuen tarjoamisesta. Kyselyä ei lähetetty kuudelle henkilölle, jotka olivat vastanneet 2.2.2014 lähetettyyn kyselyyn 2a. Kysely 2b lähetettiin seuraaville oppisopimuskoulutuksen järjestäjille: OSAO / Aikuis- ja työpaikkakoulutusyksikkö, Keudan oppisopimuskeskus, Länsirannikon Koulutus Oy WinNova, Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä, Omnian oppisopimustoimisto, Hyria oppisopimuskeskus, Stadin aikuisopisto oppisopimusyksikkö, Sedu Aikuiskoulutus Oppisopimuspalvelut, Ylä-Savon koulutuskuntayhtymä, Itä-Uudenmaan oppisopimuskeskus, Savon oppisopimuskeskus, Koulutuskeskus Salpaus, Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä ja Kainuun ammattiopisto. Vastaajien joukossa oli oppisopimusjohtaja, oppisopimuspäällikkö, tuetun oppisopimuksen projektityöntekijä, vastuuopettaja, neljä tuetun oppisopimuksen projektipäällikköä ja 14 koulutustarkastajaa. Vastausprosentti oli 76, ja vastauksia tuli kaikilta kyselyyn osallistuneilta oppisopimusorganisaatioilta.

Kyselyn 2 kolmannessa kyselyssä (2c) kysyttiin erityisopetuksen järjestämiseen liittyvästä osaamisesta ja vaatimustasosta, ja se lähetettiin Järvi-Suomen seitsemälle oppisopimuskoulutuksen järjestäjälle 5.11.2014. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät olivat Esedu oppisopimuspalvelut, Savon koulutuskuntayhtymä / Savon oppisopimuskeskus, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä / Jyväskylän oppisopimuskeskus, Etelä-Savon Koulutus, Savon ammatti- ja aikuisopisto, Pohjois-Karjalan aikuisopisto / PKKY sekä Ylä-Savon koulutuskuntayhtymä / oppisopimuskoulutuskeskus. Kyselyyn vastasi 17 henkilöä kaikista seitsemästä oppisopimuskeskuksesta, jotka toimivat organisaatiossaan tuetussa oppisopimushankkeessa ja olivat mukana alueensa tuetun oppisopimuksen hyvien käytänteiden kehittämisessä. Tämän kyselyn vastausprosentti oli 57.

Kyselystä jätettiin pois ammatilliset erityisoppilaitokset ja asiantuntijaorganisaatiot, jotka olivat oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä varten asiantuntijoina mukana tuetussa oppisopimushankkeessa. Näillä asiantuntijaorganisaatioilla ja ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on kokemusta opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tukitoimien järjestämisestä oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella oppilaitoksissa ja työpaikoilla. Ammatillisten erityisoppilaitosten tehtävänä on huolehtia ensisijaisesti vammaisten ja vaikeavammaisten koulutuksesta sekä heidän valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksestaan ja ohjauksestaan (Mänty 2000, 77). Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa siitä, millaisia tuen tarpeita, tunnistamiskeinoja ja tukitoimia oppisopimuskoulutuksen järjestäjät olivat omassa työssään havainneet ja käyttäneet. Lisäksi haluttiin tietää, mistä tuettuun oppisopimukseen kuuluvista aiheista oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tarvitsevat lisää tietoa tai koulutusta. Kyselyn ulkopuolelle jätettiin seuraavat

ammatilliset erityisoppilaitokset: Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus, Lappia Hengitysliitto ry, Ammattiopisto Luovi sekä S. ja A. Bovalliuksen säätiö.

Taulukoista 6 ja 7 nähdään, kuinka näihin kyselyn 2 kolmeen kyselyyn (2a, 2b ja 2c) vastasi 57 henkilöä 20 oppisopimusorganisaatiosta Etelä-Suomesta, Länsi-Suomesta, Itä-Suomesta ja Pohjois-Suomesta. Kyselyyn 2b vastasi neljä Etelä-Suomen ja viisi Järvi-Suomen verkoston henkilöä, jotka eivät olleet mukana kyselyissä 2a ja 2c. Kyselyn 2 vastaajat olivat oman organisaationsa tuetun oppisopimuksen ja erityisopetuksen asiantuntijoita, jotka suunnittelevat tukitoimet ja tekevät päätökset erilaisista tukitoimista. Vastausprosenttien keskiarvo näissä kolmessa kyselyssä oli yli 70 prosenttia, jota voidaan pitää hyvänä. Hirsjärven ym. (2009, 191) mukaan vastausprosentti saattaa nousta korkeaksi, mikäli kyselyn kohderyhmä kokee kyselyn aiheen omalta kannaltaan tärkeäksi.

Taulukko **7**. Kyselyn 2 oppisopimuskoulutuksen järjestäjät.

Kysely 2 Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät (n=20)
Äänekosken ammatillisen koulutuksen ky / POKEn oppisopimuskoulutus
Esedu oppisopimuspalvelut
Savon koulutuskuntayhtymä / Savon oppisopimuskeskus
Jyväskylän koulutuskuntayhtymä / Jyväskylän oppisopimuskeskus
Etelä-Savon Koulutus Oy
Savon ammatti- ja aikuisopisto
Pohjois-Karjalan aikuisopisto PKKY
Ylä-Savon koulutuskuntayhtymä / oppisopimuskoulutus
Keuda Oppisopimuskeskus
Länsirannikon Koulutus Oy WinNova
Omnian oppisopimustoimisto
Hyria oppisopimuskeskus
Stadin aikuisopisto oppisopimusyksikkö
Sedu Aikuiskoulutus Oppisopimuspalvelut
Itä-Uudenmaan oppisopimuskeskus
Koulutuskeskus Salpaus
Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä
OSAO / Aikuis- ja työpaikkakoulutusyksikkö
Kainuun ammattiopisto
Kanneljärven opisto

3.1.3 Osallistuva havainnointi

Osallistuva havainnointi toteutettiin tuetun oppisopimushankkeen yhteydessä vuonna 2014. Grönforsin (2011) mukaan osallistuvan havainnoinnin edellytyksenä ovat tutkijan ja kohderyhmän väliset merkittävät sosiaaliset suhteet. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan on oltava muutakin kuin tutkija kohderyhmässä ja

yhteisössä, jota hän tutkii. Tässä tutkimuksessa tutkija pystyi taustansa eli kyseiseen hankkeeseen osallistumisen takia ymmärtämään oppisopimustoimijoiden kieltä ja toimintaa sekä katsomaan asioita heidän näkökulmastaan. Kun tutkija kykenee havainnoimaan mahdollisimman läheltä tutkittavia ja heidän kokemuksiaan sekä ymmärtämään kohderyhmän sosiaalisia suhteita, hän saa hyvät edellytykset onnistuneelle osallistuvalle havainnoinnille (Grönfors 2001, 55).

Tutkimuskohde ja osalliset

Ensimmäisenä tutkimuskohteena olivat Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä Keudan oppisopimuskeskus, Helsingin kaupungin aikuiskoulutuksen oppisopimusyksikkö, Espoon koulutuskuntayhtymän Omnian oppisopimustoimisto, Itä-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän Itä-Uudenmaan oppisopimuskeskus, Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus ja Kanneljärven opiston oppisopimustoimisto.

Etelä-Suomen verkoston oppisopimustoimijat, jotka saivat vuonna 2014 valtionavustuksen tuetun oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen, osallistuivat oppisopimuksen kehittämisseminaariin 3.3.2014. Seminaarin koollekutsuja oli Keudan oppisopimuskeskus, joka oli myös Etelä-Suomen verkoston koordinaattori. Seminaarissa oppisopimuskoulutuksen järjestäjät esittelivät tuetun oppisopimuksen hyviä ja toimivia käytänteitä, joita olivat saaneet aiemmista hankkeista, sekä kokemuksia opiskelijoista, joilla oli ollut tuen tarvetta opinnoissaan. Seminaariin oli järjestetty koulutustilaisuus, jonka tavoitteena oli kehittää koulutustarkastajien osaamista tukea tarvitsevan oppisopimusopiskelijan kohtaamisessa. Koulutuksen tavoitteena oli tarjota osallistujille työkaluja opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamiseen, tuen suunnitteluun ja tuen toteuttamiseen. Tarkoitus oli myös kehittää yhteistyömenetelmiä oppilaitosten ja työpaikkojen välillä sekä välineitä oman työyhteisön toimintamallien kehittämiseen. Koulutuksen työmuotoina olivat alustusten lisäksi ryhmäkeskustelut.

Osallistujia oli yhteensä 27 kaikista kuudesta Etelä-Suomen verkoston yksiköstä. Tapahtumassa oli mukana Etelä-Suomen tuetun oppisopimushankkeen projektipäällikkö, kolme oppisopimusjohtajaa, koulutusjohtaja, kehittämispäällikkö, 10 koulutustarkastajaa, kuusi erityisopettajaa, kolme hanketyöntekijää ja kaksi opinto-ohjaajaa. Kaikki osallistujat olivat oman organisaationsa tuetun oppisopimuksen ja erityisopetuksen asiantuntijoita sekä henkilöitä, jotka tunnistavat opiskelijoiden tuen tarpeen, suunnittelevat tukitoimet ja tekevät päätökset erilaisista tukitoimista.

Seminaarissa oli tarkoitus koota yhteen kaikki parhaat tuetun oppisopimuksen käytänteet, jotka Etelä-Suomen verkoston jäsenet olivat tuoneet esiteltäviksi. Näin käytänteet saataisiin kerättyä tuetun oppisopimuskoulutuksen hyvien käytäntöjen käsikirjaan. Kyseessä oli opetus- ja kulttuuriministeriön hanke, jossa tuotettiin tuetun oppisopimuskoulutuksen hyvien käytäntöjen käsikirja.

Ennen seminaaria tutkija oli yhteydessä kaikkiin osallistujiin ja kertoi heille lähettävänsä sähköisen ennakkokyselyn tuetusta oppisopimuksesta. Kysely lähetettiin kaksi viikkoa ennen tapahtumaa. Osallistuvan havainnoinnin yhteydessä tehtiin kenttämuistiinpanoja ja otettiin valokuvia ryhmätöistä. Kenttämuistiinpanojen aineisto jaettiin ennakkokyselystä saadun aineiston mukaan neljään erilaiseen aihealueeseen: oppisopimuskoulutuksen yleispiirteisiin, tuen tarpeen arviointiin, tukitoimiin ja tukeen työpaikalla. Osallistuvan havainnoinnin kautta kertyi seuraava aineisto: kenttämuistiinpanoja 25 sivua, valokuvia ja ryhmätöiden materiaalia viisi fläppiarkkia.

Osallistuvan havainnoinnin avulla tutkijalla oli mahdollisuus saada tietoa suoraan Etelä-Suomen verkoston oppisopimusorganisaatioiden toimijoilta. Hirsjärven ym. (2007) mukaan havainnoinnin vahvuus on se, että sen avulla voidaan välittömästi välittää tietoa ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta niiden luonnollisessa ympäristössä. Näin kyetään tutkimaan todellista elämää ja maailmaa (real world), ja siksi osallistuva havainnointi sopii hyvin laadullisen tutkimuksen menetelmäksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 208).

Aineiston keruun aikana tutkija työskenteli Keudan oppisopimuskeskuksessa, joka oli myös Etelä-Suomen verkoston koordinaattori, ja tutkijan tehtävänä oli toimia tuetussa oppisopimushankkeessa tutkijana. Keudan oppisopimuskeskuksen projektiryhmän jäsenenä ja tutkijana hän oli aktiivisesti mukana tapahtuman suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Tyypillistä osallistuvassa havainnoinnissa Hirsjärven ym. (2007, 211) mukaan on, että tutkija osallistuu ryhmän jäsenenä toimintaan ja jakaa omaa kokemustaan ryhmän jäsenten kanssa. Tällöin havainnoijalle muodostuu yleensä jokin rooli ryhmässä. (Ks. myös Eskola & Suoranta 2014, 99–100.) Hankeseminaari antoi hyvän mahdollisuuden aloittaa tutkimuksen toinen vaihe.

Kahta viikkoa ennen tapahtumaa lähetetyssä kyselyssä oli neljä kysymystä (liite 3), joihin vastaajat pystyivät vastaamaan haluamallaan tavalla ja jotka liittyivät tapahtuman aiheisiin. Eskolan ja Suorannan (2014, 103) mukaan tutkija voi tarvittaessa noudattaa etukäteen laadittua tarkkaa ja systemaattista havainnointisuunnitelmaa, jollainen myös tehtiin. Strukturoidussa havainnoinnissa tutkija jäsentää ja luokittelee tutkimusongelmat ennen havainnointia. Tällöin tutkittavasta alueesta on jo oltava sellaista tietoa, minkä avulla voidaan päättää, mitä ja milloin havainnoidaan. Näin kyetään laatimaan luokitteluja havaintolomakkeeseen ja päättämään käytettävä mittari. (Anttila 2000, 219–220.)

Tutkijan rooli oli osallistujille selkeä heti tapahtuman alussa, koska osallistujat olivat jo ennen tapahtumaa saaneet tutkijalta ennakkokyselyn ja tiedon, että tutkija kerää aineistoa tapahtuman aikana. Hirsjärven ym. (2009) mukaan havainnoinnin ennakkoon suunnittelu ja strukturointi voivat viedä aikaa, mutta niiden avulla itse havainnointi vastaavasti nopeutuu. Tutkijan kannattaa heti alussa ilmoittaa tutkittaville, että hän on ryhmässä havaintojen tekijänä (Hirsjärvi ym. 2009, 211–

212). Osallistuva havainnointi on aktiivista silloin, kun tutkija havainnoidessaan vaikuttaa aktiivisesti tutkittavaan ilmiöön. Tällöin tutkija voi esimerkiksi järjestää eri ryhmien toimintaa haluamallaan tavalla (Anttila 2000, 219), ja tässä tutkimuksessa näin myös tapahtui. Anttilan (2000, 224) mukaan osallistuvaa havainnointia voidaan käyttää täydentävänä menetelmänä tilanteessa, josta on saatu alustavaa tietoa muulla tavoin ja halutaan tarkastella todellista tilannetta. Tässä osallistuvassa havainnoinnissa haluttiin selvittää, millaisia erityisen tuen toimintaprosesseja Etelä-Suomen verkoston oppisopimustoimijat käyttivät ja miten ne toimivat.

3.1.4 Teemahaastattelu

Tutkimuksen toisen vaiheen kyselystä 2 ja osallistuvasta havainnoinnista saatua aineistoa haluttiin täydentää teemahaastatteluilla. Käyttämällä eri tutkimusmenetelmiä voidaan niillä saatua aineistoa vertailla, ja mikäli eri aineistoilla päästään samaan lopputulokseen, tutkimuksen luotettavuus lisääntyy (Layder 1993, 120). Haastatteluilla haluttiin saada tarkemmin esiin koulutuksen järjestäjien näkemyksiä erityisopetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavista asioista. Haastattelu sopii joustavuutensa ansiosta hyvin aineiston hankintamenetelmäksi erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Koska haastattelutilanteessa tutkija on haastateltavan kanssa suorassa vuorovaikutuksessa, tutkijan on mahdollista saada hyvä käsitys vastausten taustalla olevista vaikuttimista. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34.)

Haastattelujen pohjana tutkijalla oli tutkimuksen aiemmista vaiheista saatu aineisto. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto oli jaettu seitsemään teemaan: erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen oppisopimuskoulutuksessa, HOJKS:n laatimiseen, erityisopetuksesta päättämiseen, suunnitelmaan erityisopetuksen järjestämisestä, suunnitelmaan erityisopetuksen toteuttamisesta, keskeyttämisiin sekä kehittämistoimenpiteisiin. Noin tunnin pituiset nauhoitetut teemahaastattelut tehtiin 13 henkilölle 13 oppisopimusorganisaatiosta ympäri Suomea. Eskola ja Suoranta (2014, 87) painottavat, että teemahaastattelussa kysymykset ovat kaikille samat ja etenevät keskeisten teemojen varassa. Haastattelujen aikana joidenkin kysymysten keskinäinen järjestys ja sanamuoto saattavat kuitenkin vaihdella (ks. myös Hirsjärvi ym. 2007, 199; Hirsjärvi & Hurme 2011, 47).

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineistosta kävi ilmi, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on merkittäviä ongelmia tunnistaa kaikkia niitä opiskelijoita, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa. Teemahaastattelulla haluttiin saada tarkempi kuva ongelmien syistä ja niiden vaikutuksesta opiskelijoiden koulutukseen. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 35) toteavat, että haastattelu on hyvä menetelmä silloin, kun halutaan selventää vastauksia tai saada syventäviä tietoja aiheista. Haastateltavalle voidaan tarvittaessa tehdä lisäkysymyksiä tai häneltä voidaan pyytää perusteluja mielipiteilleen.

Haastateltavat edustivat 13 oppisopimustoimistoa tai -keskusta, joissa on noin puolet kaikista Suomen oppisopimusopiskelijoista ja hieman yli puolet kaikista HOJKS-oppisopimusopiskelijoista. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät oli valittu tasaisesti eri puolilta Suomea, ja he edustavat niitä koulutuksen järjestäjiä, joilla on kokemusta erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamisesta ja tukitoimien järjestämisestä. Haastateltavien määrä laadullisessa tutkimuksessa riippuu tutkimuksen tutkimustehtävästä, minkä takia siihen on suoraan vaikeata ottaa kantaa ja se on yleensä tutkijan päätettävissä (Syrjälä ym. 1996, 86–87).

Tässä tutkimuksessa haastateltavista neljä oli oppisopimusjohtajia, jotka päättävät HOJKS:sta, ja loput haastateltavista olivat koulutustarkastajia, joista osa vastasi erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja HOJKS:n laatimisesta. Osa koulutustarkastajista katsoi, että erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja HOJKS:n laatiminen kuuluvat oppilaitokselle, josta koulutus ostetaan, mutta he vastasivat siitä, että kyseiset toimenpiteet toteutetaan. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan usein harkinnanvaraisesta otoksesta, jolla ei pyritä tilastolliseen yleistykseen vaan syvälliseen ymmärrykseen jostakin tapahtumasta. Tutkimuskohteeksi valittavien haastateltavien joukon tulisi olla sen suuruinen, että siitä kyetään saamaan uusia teoreettisia näkökulmia ilmiöihin ja tapahtumiin tai tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 58–59.) Tässä tutkimuksessa 13 haastattelua yhdistettynä muuhun aineistoon antoivat mainittua syvällisempää tietoa.

3.2 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia analyysitekniikoita, joilla aineisto ryhmitellään luokkiin. Synteesissä tutkittava ilmiö esitetään uudessa perspektiivissä ja siitä pyritään saamaan mahdollisimman selkeä kokonaiskäsitys. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 136–143.) Eskola ja Suoranta (2014, 138) painottavat, että keskeisintä laadullisen aineiston analyysissä on saada hajanaisesta aineistosta aikaan mielekäs ja selkeä kokonaisuus, jotta tutkittavasta asiasta kyetään saamaan uutta tietoa (ks. myös Cohen, Manion & Morrison 2007, 475).

Aineiston analysointiin käytettiin sisällönanalyysiä, jossa kuvattiin aineisto mahdollisimman systemaattisesti ja tarkasti. Eri tutkimusmenetelmillä saatu aineisto jaettiin erilaisiin kategorioihin, joita käyttämällä saatiin tutkittavista aiheista esiin uutta tietoa ja uusia näkemyksiä. Sisällönanalyysiä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 109–116) mukaan käyttää laadullista aineistoa analysoitaessa.

Aineisto on tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti sanallisessa muodossa, vaikka joissakin aineiston osissa käytetään myös määrällisiä arvoja. Sisällönanalyysissä pääkohdealueet löytyvät kommunikatiivisista, verbaalisista ja symbolisista sisällöistä. Anttila (2000, 254) toteaa, että tutkittava aineisto voi olla lähes mitä

tahansa, kunhan se voidaan kytkeä tutkittavaan ilmiöön ja sitä pystytään kokoamaan, havainnoimaan ja analysoimaan.

3.2.1 Ensimmäisen vaiheen aineiston analysointi

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tulivat ilmi oppisopimuskoulutuksen järjestäjien väliset erot erityisopetuksen järjestämisessä. Tämä vastaa osaltaan tutkimuskysymykseen eli siihen, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa saatiin melko kattava kuva siitä, millä tasolla oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaaminen opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja järjestämisessä on, onko keskeyttämisten syitä tai kustannuksia selvitetty ja millaisia kehittämistoimenpiteitä erityisen tuen suhteen on käytössä.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto kerättiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä eri puolilta Suomea, ja tuloksena oli monipuolinen laadullinen aineisto. Tämä oli tutkimuksen määrällisesti suurin aineisto. Aineisto jaettiin ja järjesteltiin kronologisesti eri ryhmiin, luettiin huolellisesti läpi ja koodattiin. Koodaamisella tai indeksoinnilla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2014, 155–156) mukaan aineiston pilkkomista pienempiin osiin eli koodien merkitsemistä tutkijan oman näkemyksen mukaan aineiston tiettyihin tekstiosioihin.

Koodauksessa päädyttiin kolmeentoista koodiryhmään (Liite 2). Tämän jälkeen nimettiin seitsemän eri teemaa, jotka ilmenevät taulukosta 8. Eskola ja Suoranta (2014) pitävät teemoittelua suositeltavana analysointitapana, jos halutaan kerätä tutkimuskysymyksen kannalta oleellista tietoa. Aineistosta voidaan kerätä siinä esiintyvät keskeiset aiheet, minkä jälkeen ne voidaan esittää erilaisina kysymyksenasetteluina. Kun teemoittelua jatketaan pidemmälle, pystytään sillä saamaan tekstiaineistosta vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Emt., 175–176, 179–180.)

Taulukko 8. Kyselyn 1 aineiston teemoittelu.

Kysely 1 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston teemoittelu
1. teema: erityisen tuen tarpeen tunnistaminen
2. teema: HOJKS:n laatiminen
3. teema: erityisopetuksesta päättäminen
4. teema: suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi
5. teema: suunnitelman toteuttaminen
6. teema: keskeyttämiset
7. teema: kehittämistoimenpiteet

Näistä seitsemästä teemasta saatiin runko tutkimuksen toisen vaiheen suunnitteluun (Taulukko 8). Kun tutkija oli hahmottanut karkeasti eri teemat, aloitettiin uusi analyysikierros niiden tarkentamiseksi. Tutkija alkoi myös etsiä aineistosta ristiriitaisuuksia ja kumoavia tai puoltavia ilmiöitä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 143) mukaan tätä kutsutaan ristiinvalidoimiseksi, joka tarkoittaa eri teemojen tai päätelmien varmentamista tarkastelemalla niiden esiintymistä eri tavoin hankitussa aineistossa (ks. myös Syrjälä ym. 1996, 89). Teemojen pohjalta laadittiin haastattelurunko (liite 4) ja kyselyn 2 kysymykset.

3.2.2 Tutkimuksen toisen vaiheen aineiston analysointi

Anttila (2000) toteaa, että sisällönanalyysissä on tyypillistä aineiston luokittelu luokittelurunkoon, joka on luettelo tutkimuksen kaikista sisältöluokista. Luokitteluyksikkö on havaintoyksikön osa, joka kirjataan siihen sisältöluokkaan, johon sen sisältämät osiot viittaavat. Luokittelun apuna käytetään koodausta, jossa eri luokitteluyksiköt numeroidaan tai merkitään. (Anttila 2000, 255.)

Tutkimuksen toisen vaiheen teemahaastatteluista kertyi 78 sivua litteroitua aineistoa ja osallistuvasta havainnoinnista 23 sivua aineistoa. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 138) toteavat, että tutkijalla on käytössään kaksi tapaa käsitellä tallennettua haastatteluaineistoa: aineisto joko kirjoitetaan tekstiksi eli litteroidaan tai päätelmät ja teemojen koodaaminen tehdään suoraan tallennetusta aineistosta. Tässä tutkimuksessa aineisto litteroitiin ja luettiin huolellisesti läpi useaan kertaan, minkä jälkeen aineisto järjestettiin ryhmiin samalla tavalla kuin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa. Aineistoa lukiessaan tutkija teki analysoitavaan tekstiin muistiinpanoja ja huomioita. Aineistosta muodostui uusia koodeja, jotka eivät olleet nousseet esiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa. Koodaamisessa käytettiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa muodostuneita koodiryhmiä (Liite 2), joihin aineisto jaettiin.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan haastatteluaineisto voidaan analysoida kolmella tavalla. Se voidaan ensiksi purkaa ja sitten edetä suoraan analyysiin luottaen tutkijan intuitioon. Toisena vaihtoehtona on aineiston purkamisen jälkeen koodata aineisto ja tämän jälkeen edetä analyysiin. Kolmas vaihtoehto on yhdistää purkamis- ja koodaamisvaiheet, minkä jälkeen siirrytään analyysiin. Kun aineisto on kerätty teemahaastatteluilla, käy teemahaastattelurunko mainiosti aineiston koodauksen apuvälineeksi. (Eskola & Suoranta 2014, 150–153.)

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen seitsemästä teemasta (Taulukko 8) muodostettiin sisällönanalyysin sisältöluokat. Taulukko 9 tuo esille eri tutkimusmenetelmillä kerätyn aineiston, joka on järjestetty sisällön mukaan analyysiä varten. Eri tutkimusmenetelmillä saatu koodattu aineisto jaettiin neljään sisältöluokkaan, jotka olivat erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, erityisen tuen järjestäminen, puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin ja kehittämistoimenpiteet erityisen tuen järjestämisessä. Nämä sisältöluokat

muodostivat sisällönanalyysin luokittelurungon. Grönforsin (2011) mukaan sisällönanalyysin avulla pystytään tarkastelemaan laadullisilla menetelmillä kerättyä tutkimusmateriaalia järjestämällä se johtopäätösten tekemistä varten. Sisällönanalyysissä on tarkoitus tuottaa tutkijalle materiaalia teoreettiseen pohdintaan, joka toteutuu tutkijan järjellisen ajattelun mukaan. (Grönfors 2011, 94; ks. myös Pietilä 1976, 52–53, 128.) Tutkimuksen sisällönanalyysin neljällä sisältöluokalla aineisto pystyttiin järjestämään helposti tarkasteltavaan muotoon, jolloin kyettiin saamaan mahdollisimman selkeä kuva erityisen tuen oppisopimusorganisaatioiden toimintaprosesseista. Tällä myös mahdollistettiin luotettavien johtopäätösten tekeminen tutkimuksen aineistosta. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Ensimmäinen sisältöluokka muodostuu vuosina 2013–2014 kerätystä tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen aineistosta, joka liittyy erityisopetuksen tunnistamiseen. Aineiston hankkimiseen käytetyt tutkimusmenetelmät olivat erilaisia, kuten taulukosta 9 ilmenee, mutta kerättyjen aineistojen avulla oli mahdollista saada vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen sisältöluokka jaetaan vielä kolmeen ryhmään: erityistä tukea tarvitsevien määrään, osaamiseen erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytettyihin keinoihin.

Toisessa sisältöluokassa on erityisen tuen toteuttamiseen liittyvä aineisto, joka kerättiin vuosina 2013–2014. Toinen sisältöluokka muodostuu aineistosta, joka liittyy oppisopimuskoulutuksen järjestäjän kykyyn ja osaamiseen tarjota erityistä tukea opiskelijalle sekä koulutuksen järjestäjän käytettävissä oleviin keinoihin.

Kolmannen sisältöluokan aineisto liittyy keskeyttämisiin. Aineisto käsittelee sitä, miten puutteelliset tukitoimet ja koulutuksen järjestäjien osaamisen taso vaikuttavat keskeyttämisiin. Lisäksi kolmanteen sisältöluokkaan kuuluu luontevasti keskeyttämisistä aiheutuneiden kustannusten selvittämiseen liittyvä aineisto. Sekä kolmannessa että neljännessä sisältöluokassa aineisto muodostuu vuosina 2013–2014 kerätystä aineistosta, mikä ilmenee taulukosta 9. Tämän sisältöluokan materiaali liittyy opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja tarvittavien tukitoimien järjestämisen kehittämistoimenpiteisiin sekä siihen, millaisia opiskelijoiden ohjaukseen ja tukeen liittyviä kehittämistoimenpiteitä järjestäjät ovat toteuttaneet ja minkälaista lisätietoa he aiheesta haluaisivat.

Taulukko 9. Sisällönanalyysin luokittelurunko ja sisältöluokat.

1. sisältöluokka Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen	2. sisältöluokka Erityisen tuen järjestäminen	3. sisältöluokka Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin	4. sisältöluokka Kehittämistoimenpiteet erityisen tuen järjestämisessä
Kuinka suuren osan erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista vastaajat uskovat tunnistavansa	Millaisia tukitoimia koulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet	Kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana	Millaisia kehittämistoimenpiteitä koulutuksen järjestäjät ovat toteuttaneet
Millainen on tyypillinen tuen tarpeessa oleva opiskelija ja millaisia tuen tarpeita hänellä on	Kykeneekö koulutuksen järjestäjä antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa	Kuinka tärkeää on selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet ja minkälainen on koulutuksen järjestäjien osaamisen tason vaikutus keskeyttämisiin	Mistä aiheesta koulutuksen järjestäjät haluavat lisätietoa/koulutusta tuetun oppisopimuksen näkökulmasta
Millaisia ovat tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetyt keinot	Mitä onnistunut kohtaamisen ja tuen tarpeen selvittäminen edellyttää		
Miten erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi toteutetaan			

4. TULOKSET

4.1 Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen pääkysymystä eli erityisen tuen toimintaprosessien toimivuutta suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa. Luvussa tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämiä erityisen tuen toimintaprosesseja sisältöluokka kerrallaan. Taulukosta 10 nähdään, mihin tutkimuskysymyksiin sisältöluokat liittyvät ja millä menetelmillä aineisto on kerätty. Taulukosta myös selviää, ettei osallistuvasta havainnoinnista saatu aineistoa kolmanteen ja neljänteen sisältöluokkaan.

Taulukko 10. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistonkeruumenetelmät.

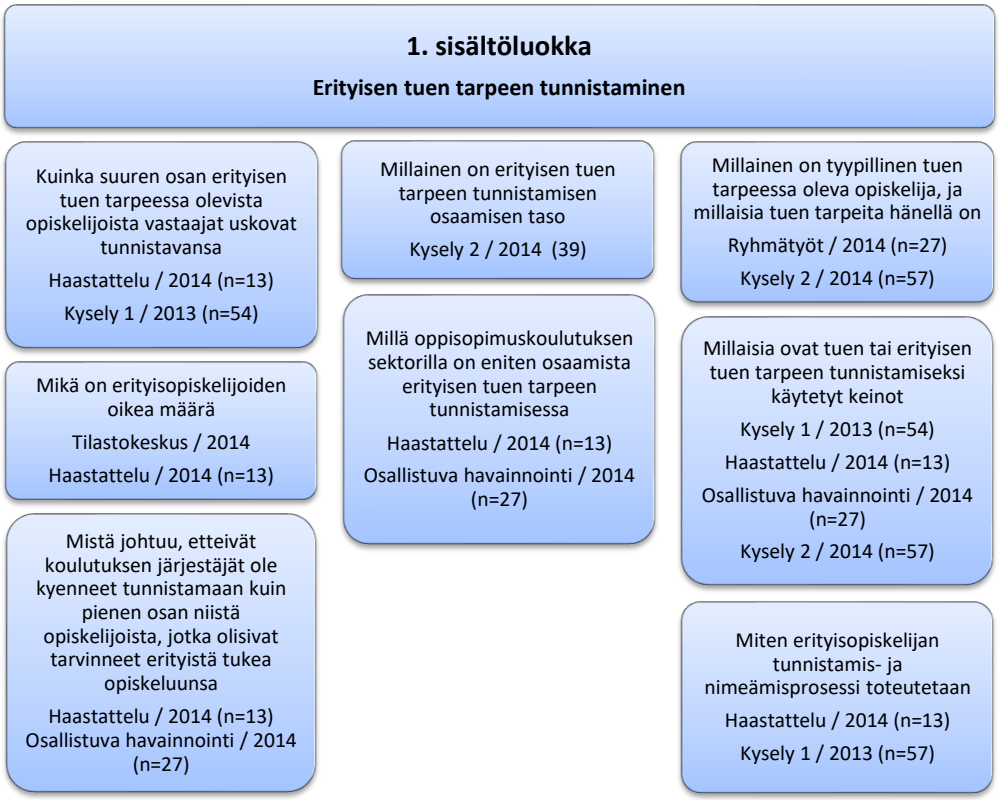
Tutkimuskysymykset	Sisältöluokat 1-4	Aineiston keruu 2013–2014			
		Kysely 1 2013	Kysely 2 2014	Osallistuva havainnointi 2014	Teemahaas-tattelu 2014
Miten erityisen tuen toimintaprosessit toimivat suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa?	1.sisältöluokka Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen	X	X	X	X
	2.sisältöluokka Erityisen tuen järjestäminen	X	X	X	X
	3.sisältöluokka Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin	X	X		X
Kuinka erityisen tuen toimintaprosessien kehittämistoimenpiteitä toteutetaan?	4.sisältöluokka Kehittämistoimenpi-teet erityisen tuen järjestämisessä	X	X		X
Miten erityisen tuen toimintaprosesseja ja niitä toteuttavia organisaatioita voidaan kehittää tulevaisuudessa?					

Alaluvussa 4.1.1 kuvataan erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamista oppisopimuskoulutuksessa. Alaluvussa 4.1.2 kuvataan erityisen tuen järjestämistä oppisopimuskoulutuksessa, ja alaluvussa 4.1.3 tarkastellaan puutteellisten tukitoimien vaikutusta opintojen keskeytymiseen. Tutkimuksen tuloksia ovat oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämät toimintamallit erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamisessa sekä erityisen tuen ja tukitoimien järjestämisessä. Tutkimustuloksia ovat myös oppisopimuskoulutuksen järjestäjien

käsitykset tukitoimien vaikutuksesta keskeyttämisiin sekä järjestäjien käsitykset kehittämistoimenpiteistä ja niiden tarpeellisuudesta erityisopetuksen järjestämisessä. Kyselyjen ja haastattelujen sekä havainnoinnin tulokset raportoidaan yhdessä teemakohtaisesti. Tuloksia on osittain raportoitu myös väitöskirjaan liittyvissä lähteissä (Käyhkö & Melkas 2017a; 2017b; 2018). Tämän tutkimuksen tulosten raportoinnissa käytetään sanaa ’merkittävä’ johtuen sen käytöstä aineistonkeruussa. Se ei näin ollen viittaa tilastolliseen merkittävyyteen.

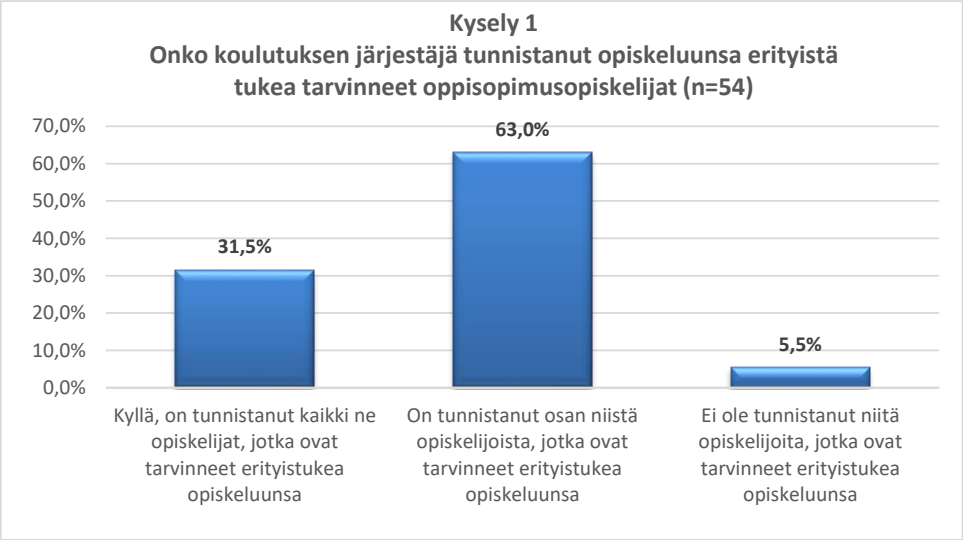
4.1.1 Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen

Analyysi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamisesta oppisopimuskoulutuksessa perustuu oppisopimuskoulutuksen järjestäjien teemahaastatteluihin, heille suunnattuun kyselyyn 1 ja kyselyyn 2, osallistuvaan havainnointiin sekä Tilastokeskukselta saatuun aineistoon. Tämä esitetään kuviossa 18.



Kuvio 18. Erityistä tukea tarvitsevan tunnistaminen oppisopimuskoulutuksessa.

Kyselystä 1 (2013) saadun aineiston mukaan 63 prosenttia vastaajista arvioi tunnistaneensa vain osan niistä opiskelijoista, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa. Vastaajista 5,5 prosenttia ei ole tunnistanut erityisen tuen tarvetta ollenkaan. Kuviosta 19 ilmenee, että aineiston perusteella lähes 70 % koulutuksen järjestäjistä ei ole kyennyt tunnistamaan kaikkia niitä opiskelijoita, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa.



Kuvio 19. Erityisen tuen tarpeessa olevien tunnistaminen (Kysely 1 2013).

Erityisopiskelijoiden oikea määrä

Tilastokeskuksen (2014) mukaan vuonna 2012 oppisopimuskoulutuksessa oli 0,44 prosenttia erityisopiskelijaksi nimettyjä opiskelijoita. Teemahaastattelussa (2014) vastaajat uskoivat erityistä tukea tarvitsevien määrän olevan todellisuudessa suurempi. Jotkut vastaajat pitivät tärkeimpänä asiana sitä, että opiskelija pärjää töissä, jolloin hänen erityisen tuen tarpeensa tunnistamiselle ei ole välttämättä tarvetta. Tätä perusteltiin vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

> ”Se on ehkä liian pieni, mutta miksi niitä tarvitsisi sitten löytää, on sitten toinen kysymys. Jos esimerkiksi jossain työpaikalla ei ole tarvetta löytää sitä eikä se vaikuta työhön, mutta koululla on sitten tarve löytää se erityisen tuen tarve. Voihan se olla, että asiakkaan kannalta se voi olla hyvä tietää. Mutta mä luulen, että se on liian alhainen. Mutta olen kyllä vahvasti sitä mieltä, että tarvetta ei olisi aina löytääkään sitä tuolta meidän opiskelijoista.”

Vastauksissa nousi esiin työsuhteeseen perustuvan oppisopimuskoulutuksen erilaisuus verrattuna oppilaitosmuotoiseen koulutukseen. Oppisopimuskoulutuksessa ei välttämättä ole tarvetta erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle samalla tavalla kuin formaalissa koulutuksessa. Työelämälähtöinen informaali oppiminen, jossa oppiminen tapahtuu työnteon yhteydessä, ei joidenkin

vastaajien mukaan välttämättä edellytä opiskelijan erityisen tuen tarpeen selvittämistä, jos se ei vaikuta työtehtävän hoitamiseen.

> ”Joo, mun käsitys on, että erilaisia ADHD:ta ja muuta ihan kyllästymiseen asti koko ajan käytetään, kun niille ei ollut tarvetta aiemmin löytää, niin niitä ei sitten löydetty. Ja nythän koko ajan diagnostiikka tarkentuu, niin se normaali muotoutuu erilaiseksi koko ajan. Tärkeätä olisi, että sille voitaisiin tehdäkin jotakin, että ei vaan diagnosoida ja levätä sitten sen päällä. Mutta vastaus sun kysymykseen, että on niitä ehkä vähän enemmän, mutta who cares, jos ne ovat hyviä työntekijöitä.”

Yhtenä syynä pieneen prosenttilukuun on vastausten mukaan se, ettei Suomessa testata kaikkia oppisopimusopiskelijoita. Koulutuksen järjestäjissä on eroja, ja vain harvat näyttäisivät vastausten mukaan testaavan kaikki opiskelijat. Yksi haastateltavista kertoi, että heidän oppilaitoksessaan testataan kaikki opiskelijat ja heillä kyseinen luku on noin viisi prosenttia. Hän arveli, että Tilastokeskuksen 0,44 prosentin määrä erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista oppisopimuskoulutuksessa on liian pieni, koska heillä on testattu useamman vuoden ajan kaikki opiskelijat ja heillä luku on suurempi.

> ”En usko, että on oikea luku, se on alakanttiin. Koska meillä se on isompi se luku ja meillä säännöllisesti kaikki lukitestataan.”

Vastaaja uskoi, että kaikkien aloittavien oppisopimusopiskelijoiden säännöllinen testaaminen saa aikaan sen, että he kykenevät tunnistamaan useamman erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan kuin ne koulutuksen järjestäjät, jotka eivät näin toimi. Jos koulutuksen järjestäjät reagoivat opiskelijan erityisen tuen tarpeisiin vasta silloin, kun opinnoissa ilmenee ongelmia, voi olla vaikeaa tunnistaa kaikkia opiskelijoita, joilla on tuen tarvetta. Vaikka kaikki opintonsa aloittavat opiskelijat testataan, uskoivat vastaajat, etteivät he kykene löytämään kaikkia niitä opiskelijoita, joilla on tuen tarvetta.

> ”Niin, mitä minä olen ymmärtänyt, niin sitä ei säännöllisesti tehdä sitä testaamista. Se tehdään vain silloin, kun nousee esiin niitä huolenaiheita.”

Osa haastateltavista uskoi Tilastokeskuksen tilastoiman erityistä tukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden pienen määrän selittyvän sillä, että opiskelija, jolla on erityisen tuen tarvetta, ei uskalla hakeutua oppisopimuskoulutukseen.

> ”Yksi syy voi olla, ettei ne opiskelijat, joilla on ongelmia, uskalla hakeutua oppisopimuskoulutukseen.”

Eräs näkemys oli, että kaikkia tukitoimia ei merkitä HOJKS-tukitoimiksi, vaan organisaation omaa rahoitusta käytetään tukitoimien järjestämiseen. Osa näistä tukitoimista voi olla myös erityistä tukea, mutta koulutustarkastaja kirjaa ne järjestelmään vain tukitoimina. Tällaisia koulutuksen järjestäjien omia järjestelyjä oli useammalla haastateltavalla ja niitä käytettiin, koska se oli keveämpi järjestely kuin HOJKS-prosessi.

Haastateltavat pitivät erityistä tukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden määrää pienenä, jos sitä verrataan oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen tai peruskoulun vastaaviin lukuihin. He kuitenkin epäilivät, onko tarpeellista tai kannattaako oppisopimuskoulutuksen ja oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen erityistä tukea saavien opiskelijoiden määriä ylipäätään vertailla keskenään. Vastaajien mukaan se ei välttämättä anna oikeaa kuvaa tilanteesta, kuten seuraavassa kommentissa todetaan:

> ”Enemmänkin mä luulen, että oppilaitosmaailman prosentti on tosi korkea. Mietin sitä, että kun puhutaan oppisopimusopiskelijoista, jotka ovat pääsääntöisesti aikuisia, ei mielestäni voi ajatellakaan, että prosenttilukujen olisi oltava samanlaisia. Sitten se, onko oppisopimuskoulutuksenkaan prosentit oikein, en usko. Koska nämäkin meidän keveämmät tukitoimet, mitkä rahoitetaan meidän budjetista, niin eihän ne missään näy. Ne on ihan selkeitä tukitoimia, useasti henkilökohtaista tukea opiskelijalle erilaisissa tilanteissa, mikä on samantyyppistä, mitä oppilaitostyyppisessä koulutuksessa annetaan HOJKS-oppilaille. Ei me olla näitä tilastoitu, mutta ajattelin, voisiko niitä Sopimus Pro -ohjelmasta saada esiin, että monelleko meillä on vuositasolla näitä tukitoimia käytetty. Mielestäni oppisopimuksen prosentti ei ole ihan noin pieni, mitä se tuossa kuulostaa, eihän se tuki aina tarvitse olla HOJKS-tukea, vaan se voi olla kevyempääkin tukea.”

Teemahaastattelussa (2014) haluttiin selvittää, kuinka suuren osan erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista vastaajat uskovat tunnistavansa. Vastausten mukaan kaikki haastateltavat uskoivat, etteivät he olleet pystyneet tunnistamaan kaikkia niitä opiskelijoita, joilla oli ollut erityisen tuen tarvetta koulutuksessaan. He uskoivat, että vain pieni osa erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista on kyetty tunnistamaan.

Neljä vastaajaa kolmestatoista uskoi tunnistavansa lähes kaikki erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, mutta he arvelivat, että oppisopimustoimistojen ja koulutustarkastajien välillä on eroja tunnistamiseen liittyvässä osaamisessa. Oppisopimustoimiston tasolla vastaajat uskoivat tunnistavansa 5–50 prosenttia kaikista niistä opiskelijoista, joilla on erityisen tuen tarvetta opinnoissaan.

> ”Kyllä mä sanoisin, että mä tunnistan jo suurimman osan, mutta en siis läheskään kaikkia. Sanotaan tuota, että aikaisemmin on ollut vaikka 10 % tai ei sitäkään. Mä väittäisin, että tällä hetkellä on yli 50 %. Koska nyt on oppinut tiettyjä juttuja kattomaan sillä tavalla, kun sitä opiskelijaa haastattelee, niin kattoo sitä lähtötilannetta, niin mä uskon, että pystyn tunnistaan yli puolet.”

Aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien organisaatioiden sisällä näyttäisi olevan merkittäviä eroja kyvyssä tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita. Epäselvää oli se, kenen tai keiden tehtävänä oli tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet.

> ”Toimiston tasolla mä väittäisin, et suunnittelijoiden tasolla ei ollenkaan… tarkastajista sanoisin, että keskiarvo vajaa puolet. Tää on villi arvio.”

Vastaajat uskoivat tunnistavansa parhaiten oman toimialansa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet, mutta he olivat jonkin verran epävarmoja muiden alojen opiskelijoiden tunnistamisesta. He uskoivat tunnistavansa alle puolet (30–40 %) niistä opiskelijoista, joiden he olettivat tarvitsevan erityistä tukea opintoihinsa. Vastaajat myös uskoivat, että heidän oma tunnistamiseen liittyvä osaamisensa oli samalla tasolla kuin koulutustarkastajilla tai henkilöillä, joiden tehtäviin kuului opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistaminen.

> ”Oman alan opiskelijat tunnistan kyllä aina. Sitten jos otetaan muiden alojen, niin varmaan osa jää tunnistamatta.”

Näyttäisi myös siltä, että vastaajat olivat hyvin epävarmoja erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden todellisesta määrästä ja siksi arviot vaihtelevat hyvin paljon (5–50 %). Joillakin vastaajista oli vain epämääräinen käsitys siitä, kuinka ison osan erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista he kykenevät tunnistamaan, mikä käy ilmi seuraavasta kommentista. ”Arvio 10–15 % tuen tarpeessa olevista, en kyllä osaa arvioida.” Vaikka kaikki haastateltavat olivat omassa organisaatiossaan vastuussa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta, heidän taustoissaan ja organisaatioissaan oli eroja, jotka todennäköisesti vaikuttivat vastauksiin.

Jos opiskelijan tuen tarve on erittäin selkeä tai hänellä on diagnoosi, joka edellyttää tukitoimia opiskeluun, tarve tunnistetaan. Jos diagnoosia ei ole tai opiskelija ei itse tuo tuen tarvetta esiin, näyttäisi siltä, että tunnistaminen jää usein tekemättä.

> ”Valtaosan niistä, joilla on paha lukihäiriö tai sitten ADHD ja muuta vastaavaa. Monet tuovat nämä erityistarpeensa siinä haastattelussa esille, mutta on myös niitä, jotka tietävät, että heillä on tiettyjä tuen tarpeita, mutta eivät silti halua ottaa vastaan sitä tukea, mitä heille olisi tarjolla.”

Erityistä tukea tarvitsevien tunnistamisen toimivuus

Teemahaastatteluista (2014) kertyi paljon aineistoa erityistä tukea tarvitsevan oppisopimusopiskelijan tuen tarpeen tunnistamisesta. Syyt siihen, miksi koulutuksen järjestäjät eivät ole kyenneet tunnistamaan kuin pienen osan niistä opiskelijoista, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa, jakautuivat kuuteen teemaan. Teemat olivat koulutuksen järjestäjän osaamisen puutteet, rakenteiden puutteet tai epäselvyydet, testeistä tai tuesta kieltäytyminen, resurssit, asenteet ja se, että erityisopetukselle ei ole tarvetta (Taulukko 11).

Taulukko 11. Yleisimmät syyt erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden huonoon tunnistamiseen (Teemahaastattelu 2014).

Teemahaastattelu Miksi oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät ole kyenneet tunnistamaan kuin pienen osan opiskelijoista, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa?	
Teemat	**Yleisimmät syyt**
Koulutuksen järjestäjän osaamisen puutteet	• Tunnistamisvälineet puuttuvat ja tieto siitä, kenelle HOJKS voidaan tai saadaan tehdä, on epäselvä. • Ei uskalleta tai haluta tehdä, koska ei osata tehdä oikein.
Rakenteiden puutteellisuus tai epäselvyys	• Työnjako epäselvä, kuka tekee ja mitä tehdään. • Selkeä prosessi tukitoimien järjestämiseen puuttuu. • Ei ole selkeää rakennetta opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamiseksi ja tuen tarjoamiseksi.
Testeistä tai tuesta kieltäytyminen	• Ei haluta tai uskalleta kertoa tuen tarpeista tai ei tunnisteta tuen tarvetta itsessään, tieto ei siirry aiemmista opinnoista. • Pelätään leimaantumista, häpeää, osaamisen puutteen paljastumista.
Ei tarvetta erityisopetukselle	• Opiskelijat, joilla on ollut erityisen tuen tarpeita opinnoissaan, eivät hakeudu oppisopimuskoulutukseen. • Oppisopimusopiskelijat ovat usein vanhempia opiskelijoita, joilla ei ole sellaisia tuen tarpeita kuin nuoremmilla opiskelijoilla.
Puutteelliset resurssit	• Aika, kiire ja harvat tapaamiset opiskelijan kanssa. • Ei haluta lähteä liian tarkkaan selvittämään opiskelijan tuen tarvetta, koska siihen ei ehditä paneutua kunnolla.
Asenne erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa	• Opiskelijoiden ja oppisopimustoimijoiden ennakkoasenne. • Ei haluta kartoittaa opiskelijan erityisen tuen tarvetta ja järjestää hänelle tukitoimia, koska se aiheuttaa kustannuksia koulutuksen järjestäjille

Koulutuksen järjestäjän osaamisen puutteet

Ensimmäisenä ja suurimpana teemana oli oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen puutteet opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Noin viidesosa vastauksista koski tätä teemaa. Haastateltavat arvioivat, että koulutuksen järjestäjillä ei ole tarpeellista osaamista eikä työvälineitä tunnistaa opiskelijoiden tuen tarvetta. Aineistosta ilmenee, että vaikka tuen tarve tunnistettaisiin, koulutuksen järjestäjät eivät tiedä, miten toimia tunnistamisen jälkeen. Näyttäisi myös siltä, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjien organisaatioissa ei ole erityisopettajataustaisia henkilöitä, jotka kykenisivät tunnistamaan opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet tai tietäisivät, miten viedä asiaa eteenpäin tunnistamisen

jälkeen. Lisäksi oli epäselvää, pitääkö näyttötutkintoperusteisessa koulutuksessa tehdä HOJKS. Vastauksissa kommentoidaan osaamisen puutteita muun muassa seuraavasti:

> ”Suurin syy on se, että koulutussuunnittelijalla, koulutuspäälliköllä tai tarkastajalla ei oo sitä osaamista tuen tarpeen todentamiseen ja sen tarpeen syvyyden analysointiin. Vaikka me saadaan siitä koulutusesityksestä tietyt tiedot, niin niitten pohjalta ei välttämättä lähdetä oikeaan suuntaan, että olisiko tässä tarvetta lähteä selvittämään niitä tukitoimia.”

> ”Ja meillä oli myös se ongelma, että erityisopettajalla oli sellainen käsitys, että näyttötutkinnossa olevia ei tarvitse hoiksata. Eli oli sellainen käsitys, että hoiksia ei tehdä, jos on näyttötutkinnossa.”

Osaamisen puute näkyi esimerkiksi HOJKS-opiskelijaksi nimeämisessä. Vastaajat eivät tienneet HOJKS:n nimeämisperusteita, eikä heillä ollut selkeitä ohjeita nimeämisen suorittamiseen. Vastaajilta puuttuivat opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tarvittava osaaminen, ohjeet ja työkalut.

> ”Sellainen asia, mitä olen kovasti miettinyt, niin se taso missä kannattaa lähteä miettimään HOJKS-opiskelijaksi nimeämistä… eli missä on tarpeeksi vankkoja perusteita, jotta voidaan sitä lähteä eteenpäin viemään. Niin, näiden asioiden määrittelemiseen olisi hyvä saada oppisopimustoimistoon sellaista tunnistamisvälineistöä.”

Vastauksista nousi esille, ettei koulutuksen järjestäjillä ollut käytössä HOJKS-opiskelijan nimeämiskriteereitä eikä sellaisia selkeitä työkaluja, joilla tunnistaminen olisi voitu tehdä opintojen alkuvaiheessa.

> ”Juu, kyllä… Tarkoitan sellaista karvahattumallia, jota pystyivät käyttämään myös sellaiset henkilöt, joilla ei ole erityispedagogista koulutusta tai osaamista. Eli ihan normaalillakin pedagogisella pohjalla pystyisi sitä asiaa jollakin tasolla käsittelemään ja viemään sitten eteenpäin.”

Saman oppisopimuskeskuksen tai -toimiston sisällä on vastausten mukaan eritasoista osaamista opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Niillä koulutustarkastajilla ja henkilöillä, joilla oli kokemusta erilaisista tuetun oppisopimuksen hankkeista, oli jonkin verran parempaa osaamista opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Vastaajat eivät tienneet, millä tasolla oppisopimuskeskuksessa tai -toimistossa muiden osaaminen opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa on, mutta he arvelivat sen olevan heikommalla tasolla kuin heidän oma tasonsa.

> ”Ei välttämättä, mutta kun mä en tiedä heidän tilanteita. Kun heillä on niin erilaiset tilanteet siellä ja sitten kun minulla on ollut tämä tuettu opso vahvana täällä, osaa ehkä tehdä oikeanlaisia kysymyksiä. Että tuleeko kaikilla sitten tehtyä niitä oikeanlaisia kysymyksiä.”

Vastaajat arvioivat, että yhtenä merkittävänä syynä alhaiseen tunnistamisprosenttiin on koulutuksen järjestäjien osaamisvaje. Koulutuksen järjestäjät eivät osaa tehdä oikeita kysymyksiä opiskelijoille eivätkä he tiedä, miten toimia, koska selkeä toimintamalli tunnistamiseen puuttuu.

> ”Osaamisvaje, veikkaisin näin, ei osata tehdä oikeita kysymyksiä. Ei tiedetä mitä tehdään tai ei osaa tunnistaa niitä asioita.”

> ”Emme osaa kysyä oikeita kysymyksiä emmekä näe tai havaitse tuen tarvetta, koska on liikaa paperitöitä.”

Koulutuksen järjestäjän osaamisen puutteet tunnistamisessa voivat aiheuttaa sen, että opiskelijoiden tuen tarvetta ei uskalleta tai haluta tunnistaa. Vastausten mukaan koulutuksen järjestäjällä ei ole selkeitä ohjeita tunnistamisprosessin toteuttamisesta eikä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimisesta. Tämä näyttää luovan epävarmuutta toimintaan, ja epävarmuuden vuoksi saatetaan vältellä tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä tarvittavia toimenpiteitä. Toisaalta joissakin vastauksissa nousi esille myös se, että tilanne on tunnistamisessa ja tukitoimien toteuttamisessa kehittynyt parempaan suuntaan. Nykyään opiskelijan erityisen tuen tarve tunnistetaan paremmin, eikä HOJKS:n tekeminen pelota kuten aiemmin.

> ”Mutta jos mä ajattelen sitä, kun mä olin koulutussuunnittelijana kolme vuotta sitten ja mä yritin saada sellaista tarkastajaa, joka haluaa tehdä hojksatun oppisopimuksen. Mä en tahtonut ketään saada tekemään sitä, niin sitä asiaa on ennen niinku pelätty. Mä luulen, että se perustuu siihen, että enää ei pelätä niiden hoiksien tekemistä, kun meillä on siihen niin selkee prosessi.”

Vastausten mukaan näyttäisi siltä, että opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa voi olla suuria eroja oppisopimuskeskuksen tai -toimiston sisällä. Jos jollakulla on omassa organisaatiossaan tähän liittyvää osaamista, muut eivät halua tai uskalla puuttua erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen eivätkä tehdä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS).

> ”Mun täytyy sanoo sen ajan tilanteesta, että en oo ihan varma. Täällähän oli silloin yksi tarkastaja, joka sitten siirtyi toisiin tehtäviin, niin hänellä oli pääsääntöisesti hojksit annettu. Sitten silloinen oppisopimusjohtaja nimesi minut sellaiseksi suunnittelijaksi, joka tekee näitä hojkseja, vaikka mä olin ollut vasta pari kuukautta töissä… Että se oli yhdelle tarkastajalle annettu se hojksien teko, eikä kukaan muu halunnut puuttua niiden hojksien tekoon… Mulle jäi sellainen mielikuva. Mä luulen, että kun se prosessi ei ollut selkeä eikä tietoa ollut tarpeeksi, niin niitä ei vaan niinku tehty. Ei varmaan tiedetty, mitä lomakkeita tarvis tehdä eikä miten tarkkaan ne pitää kirjata toimenpiteet, siinä oli varmaan paljon tällaista epätietoisuutta.”

Rakenteiden puutteellisuus tai epäselvyys

Toisena teemana haastatteluista nousi esille rakenteiden puutteet sekä epäselvyydet erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä. Haastattelun

vastauksista suuri osa liittyi oppisopimuskoulutuksen rakenteiden puutteisiin tai epäselvyyksiin opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Monille oppisopimuskoulutuksen järjestäjille on epäselvää, kuka on vastuussa opiskelijan tuen tarpeen selvittämisestä. Vastausten mukaan ei ole selvää, vastaako tunnistamisesta tietopuolisen koulutuksen ja tutkinnon järjestäjä vai oppisopimuskoulutuksen järjestäjä. Kaikille koulutuksen järjestäjille ei näyttäisi myöskään olevan selvää, miten tiedot HOJKS-opiskelijasta liikkuvat eri organisaatioiden välillä. Lähes kaikilta haastatelluilta oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä puuttuu erityisopiskelijan HOJKS-prosessin kuvaus, jossa olisi selkeästi ohjeistettu, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjän tulisi toimia erityisopiskelijan tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä. Vastaajista vain yhdellä oppisopimuskoulutuksen järjestäjällä oli erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka oli hyväksytty koulutuskuntayhtymän hallituksessa ja otettu käyttöön vuoden 2014 alussa.

> ”Kyllähän siinä jollain lailla tehdään töitä ja jonkinlaisia prosessikuvauksia on olemassa, ja varmasti tää meidän metropolialueen yhteinen hanke tuo siihen lisää niinku kulttuuria, mutta kyllä siinä varmaan vielä on niinku paljon kehittämistä erityisesti yhteistyössä. Tietopuolisen ja tämän oman tarkastajan yhteistyössä. Ja semmoinen on nyt tullut vastaan, että näissä kaks plus ykkösissä, meidän oma oppilaitos on sanonut, että ne ei voi jotakin tietoja antaa tietoturvasyistä. Se on nyt selvitettävä, voiks se oikeesti olla, kun ollaan saman koulutuksen järjestäjä, et meille ei anneta tietoa, jos on oppimisvaikeuksia. Et estääkö jotkut tämmöiset tietoturvasyyt, ettei se tieto kulkeudu, et onks siihen joku juridinen peruste, ettei saa tulla se tieto. Jossain vaiheessa jopa pohdittiin, josko esitietolomakkeessa kysyä, jotta ihmiset vois vasta, mutta ehkä se ei sitten oo hyvä asia.”

Haastateltavat toivat esille rakenteiden ongelmat myös tukitoimien järjestämisessä. Vaikka opiskelijan erityisen tuen tarve tunnistettaisiinkin, ei työnjako tukitoimien järjestämisessä ja erityisopiskelijaksi nimeämisessä ole selvää koulutusorganisaatioiden sisällä. Yksi haastateltava luonnehti asiaa seuraavasti:

> ”Niin, elikkä työnjako voi olla epäselvä, kuka tekee ja mitä tehdään.”

Vastauksista nousee esiin, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on ollut erilaisia tuetun oppisopimuksen hankkeita, joissa on tarkasteltu sitä, miten tuen tai erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden kanssa toimitaan. Näitä toimintamalleja ei ole kirjattu rakenteisiin, ja sen vuoksi ne eivät ole tulleet yleiseen käyttöön, vaikka ovatkin jääneet osaksi hankkeessa mukana olleiden toimintaa. Kun hankkeessa olleet henkilöt ovat organisaatiossa vaihtuneet, ovat myös hankkeiden aikana käyttöön otetut käytänteet palautuneet aiemman toimintamallin mukaisiksi.

> ”Varmaan tämän prosessin näkökulmasta meillä oli välillä ihan niiku prosessi oikein, että kuka oikein vastaa ja tekee mitäkin. Sit oli henkilöstövaihdoksia ja muun muassa se, että rehtori tekee päätöksen erityisopiskelijasta, on hiukan kummallinen asia.”

Myös kansallisella tasolla rakenteiden puutteiden ja epäselvyyksien uskottiin vaikuttavan erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden pieneen tunnistamisprosenttiin. Kun oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei ole erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, ei heillä myöskään ole työkaluja tunnistamiseen. Silloin tunnistaminen joudutaan siirtämään oppilaitokselle, jossa koulutuksen järjestäjän on hankalampi seurata ja valvoa tunnistamis- ja tukiprosesseja. Vastausten mukaan opiskelija, joka tarvitsisi yksilöllistä tukea, ei sitä välttämättä oppilaitoksesta saa.

> ”Sitten varmaan sellainen selkeä prosessi puuttuu monesta paikasta, ei ole sitä suunnitelmaa, ei ole niitä lomakkeita. Varmaan niillä ops-toimijoilla on helpompaa, jotka on kiinteästi siinä oppilaitoksessa, niin niillä on siellä ne erityisopettajat mukana. Varmaan niillä on ollut helpompaa, mutta varmaan hekin on sitten koulutuksen järjestäjänä ulkoistaneet sen vastuun erityisopettajille, mikä ei ole hyvä asia.”

Vastausten mukaan oppisopimuskoulutuksen rakenteen kompleksisuus (monimuotoisuus) aiheuttaa sen, että eri osapuolille on epäselvää, miten erityisen tuen tarve tunnistetaan ja järjestetään. Kun koulutus tapahtuu työpaikalla ja oppilaitoksessa ja koulutuksesta vastaa oppisopimuskoulutuksen järjestä, kenellekään ei ole täysin selvää, kenen tehtävä on tunnistaa opiskelijan erityisen tuen tarve tai miten ja missä tukitoimet järjestetään. Jos organisaation tiedossa ei ole, kuka prosessista päättää ja kuka sitä valvoo, jää erityisen tuen tarpeessa oleva opiskelija tunnistamatta ja tukitoimet järjestämättä.

> ”Se on juuri näin, kun se oppisopimusopiskelija on sellainen yksinäinen susi, joka käy siellä oppilaitoksessa eikä oikein kuulu mihinkään ryhmään ja sitten työpaikalla, eikä oikein ole sidottu mihinkään ryhmiin. Niin kaikki se tuki ja ohjaus, mitä hänelle pitäisi antaa, on tällaista yksilötukea. Vaikka oppilaitoksille siitä tuesta maksetaan, niin se tuntuu olevan heille jotenkin vaikeaa. Yritetään varmaan säästää väärästä päästä. Kyllä se varmaan on tää.”

Testeistä tai tuesta kieltäytyminen

Haastattelun vastauksista iso osa koski opiskelijoiden testeistä tai tuesta kieltäytymistä. Haastateltavat uskoivat, että opiskelijat eivät välttämättä halua osallistua testeihin, koska he pelkäävät erityisen tuen tarpeen paljastumista ja leimautumista erityisoppilaaksi.

> ”Selkeästi oli opintojen aikana, että siellä oli sellaisia, jotka kieltäytyi testeistä, ja sitten oli joitakin, ettei halunnut tehdä HOJKS:ia. Sitten kun opiskelut käynnistyivät, yksi nuori mies sanoi, voisinko sittenkin tulla sinne testeihin ja tulikin ja siitä tuli sitten erkkapäätös. Ja toi, minkä toin aikaisemmin esille, opiskelija ei itse halua erityisopetukseen tai erityisopetuksen statusta, tietyllä tavallaan ni sekin voi olla esteenä.”

Vaikka opiskelijalla olisi ollut aiemmin erityisopetuspäätös ja tarvetta tukeen koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa opiskeleva ei useinkaan halua leimautua erityisoppilaaksi, koska uskoo sen vaikuttavan työnantajan asenteeseen

negatiivisesti. Vastaajat myös ajattelivat, että opiskelijat voivat hävetä erityisen tuen tarvettaan eivätkä sen takia uskalla kertoa siitä koulutuksen järjestäjälle.

> ”No varmaan yks on, että opiskelijat eivät myöskään aina ole halukkaita kertomaan vaikeuksiaan ja se tieto ei kulje sieltä aikaisemmista opinnoista. Vaikka ois ollut hoiksattuna siellä tai on ollut oppimisvaikeus, niin sitä ei haluta kertoa, jos se vaikuttaisi työnantajaan. Eli se ei oo aina avointa sieltä päin.”

Vaikka tuen tarpeesta ei haluta oppisopimuskoulutuksen alussa kertoa, saattavat ongelmat vastaajien mukaan ilmetä opintojen jo alettua, kuten seuraavasta käy ilmi:

> ”Opiskelijat eivät halua kertoa tuen tarpeistaan, koska uskovat sen vaikuttavan työnantajan suhtautumiseen. Koska lähtökohtaisestihan ajatellaan, että sillä opiskelijalla ei tuen tarpeita ole, ja jos niitä sitten onkin, ne ilmenevät siinä matkan varrella, kun opiskelut ovat jo alkaneet.”

Vastauksista nousi esille myös joidenkin opiskelijoiden kyvyttömyys tunnistaa omaa tuen tarvettaan. Jos opiskelijat eivät tunnista tuen tarvetta itsessään, eivät he myöskään osaa kertoa siitä haastatteluissa tai hakeutumisvaiheeseen kuuluvan opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä. Yhtenä omista tarpeistaan tietämättömänä ryhmänä mainittiin yrittäjät. Yrittäjät, jotka lähtevät suorittamaan vaativia erikoisammattitutkintoja, eivät välttämättä tunnista puutteita osaamisessaan tai erityisen tuen tarvetta opinnoissaan.

> ”Minun tulkintani on, että opiskelijat eivät itse joko tunnista sitä tuen tarvetta itsessään tai halua sitä myöntää. Varsinkin yrittäjät on sellainen kohderyhmä, joilla se tutkinnon suorittamisprosentti on todella heikko. Syiksi kerrotaan, että koulutus ei vastaa tarpeisiini tai koulutus ei anna minulle mitään tai on pettynyt siihen koulutukseen ja odotti siltä koulutukselta enemmän ja niin edelleen. Oleellista on, että nämä purut ovat lähes poikkeuksetta lähteneet niissä tilanteissa, kun näiden yrittäjien olisi pitänyt lähteä tuottamaan sitä ensimmäistä tutkinnon osaa. Eli siellä sitten tämän kirjallisen tuotoksen tekeminen nousikin niin vahvasti esille, että tässä se hankaluus tuottaa kirjallista tuotosta aiheutti sen, että he purkivat oppisopimuksen.”

Yrittäjien koulutustausta on usein vaatimaton, eikä sen tarjoama osaaminen tavallisesti riitä erikoisammattitutkintojen vaatimuksiin vastaamiseen. Yrittäjillä voi olla aiemmin tunnistamattomia oppimisvaikeuksia, jotka nousevat pintaan vaativassa ammatti- tai erikoisammattitutkinnossa, jossa oppisopimusopiskelijalta edellytetään itsenäistä opiskelua ja kykyä haastaviin kirjallisiin tehtäviin.

> ”Kyllä sitä selitetään tällä byrokraattisuudella, mutta onko siellä taustalla mahdollisesti muita pulmia, kuten lukihäiriötä jne., jotka sitten olisivat syynä näihin valtaviin purkumääriin. Koska valtaosalla näihin yrittäjäkoulutukseen tulevilla se taustakoulutus on vaatimaton ja aiemmat koulukokemukset eivät ole olleet parhaita mahdollisia.”

Oppisopimusten purkaminen on vastaajien mukaan kuitenkin melko vähäistä, ja purkamiset painottuvat pääsääntöisesti perustutkintoihin. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät ole selvittäneet tarkemmin, mitä tutkintoja puretaan eniten.

> ”Meillähän tämä purkuprosentti on äärimmäisen pieni, se on 6–7 %:n luokkaa, eikä meillä ole eroteltu niitä tutkinnoittain. Mutta vienpä terveisiä, että aletaan seurata näitä purkuja tutkinnoittain. Kuitenkin näkemykseni on, että valtaosa puruista kohdistuu näihin perustutkintolaisiin.”

Puutteelliset resurssit

Haastateltavat pitivät aikapulaa ja resurssien puutetta yhtenä syynä siihen, ettei opiskelijoiden erityisen tuen tarvetta kyetä tunnistamaan. Vastaukset liittyivät usein resurssien puutteisiin. Haastateltavat nostivat esille sen, että erityisen tuen tarpeen selvittäminen vaatii runsaasti työtä koulutuksen järjestäjiltä. Tähän ei ole varattu tarpeeksi resursseja, joten koulutustarkastajilla tai kouluttajilla ei ole aikaa selvittää opiskelijan tuen tarvetta.

> ”Ja kyllä sen laatuisia kommentteja tuli vastuukouluttajilta, että mistä resurssit, jos pitää tehdä enemmän työpaikkakäyntejä tai tukitoimia, että miten sen ehtii hoitaa kaiken muun työn ohella. Ei oo resursseja, ei oo aikaa.”

Vähäisten resurssien ja aikapulan takia opiskelijoiden ja koulutuksen järjestäjien väliset tapaamiset jäävät vähiin, eivätkä koulutuksen järjestäjät välttämättä huomaa opiskelijan tuen tarpeita harvoissa tapaamisissa. Merkittävänä syynä tapaamisten vähyydelle pidettiin sitä, että opiskelijan tuen tarvetta ei haluta liian tarkkaan selvittää, koska siihen ei ehditä paneutua riittävän hyvin. Koska opiskelijan erityisen tuen tarpeen selvittämiseen ei ehditä tai haluta paneutua, jätetään asia hoitamatta ja oletetaan, että opiskelut kyllä onnistuvat, vaikka tarkempia selvityksiä ei tehdäkään.

> ”Yks siinä on se, että siinä hankkii itselle enemmän hankaluuksia ja töitä kaiken kiireen keskellä opettajatkin, jos siinä kovin pitkälle lähtee selvittämään.”

Valtakunnallisella tasolla resurssien vähyyttä pidettiin vastaajien mukaan syynä siihen, että Suomessa vain 0,44 prosenttia kaikista oppisopimusopiskelijoista on erityisopetuksessa. Vastaajat uskoivat, että resursseja ei ole vielä kohdennettu toteuttavalle taholle siten, että heillä olisi mahdollisuus paneutua HOJKS-prosessiin. Toteuttavalla taholla tarkoitetaan koulutussuunnittelijoita, sihteereitä ja koulutustarkastajia, joilla ei vastausten mukaan ole nykytilanteessa aikaa henkilökohtaistaa opiskelijan opintoja kunnolla.

> ”Uskoisin, että ei ole valmiuksia eikä resursseja valutettu sinne toteuttavalle tasolle. Vaan ehkä on se väistämisen vaihe vielä, ei tunneta, että olisi siihen osaamista eikä resursseja. Jotenkin se henkilökohtaistaminen pitäisi saada aitona lähtökohtana, ei niin että se on tiettyjen lomakkeiden täyttämistä.”

> ”Aika ilman muuta, ei oo aikaa paneutua HOJKS-prosessiin.”

Haastateltavat pitivät tunnistamisprosenttia liian pienenä. Suomessa vain 0,44 prosenttia oppisopimusopiskelijoista on erityisopetuksessa, eikä se ole vastaajien mielestä oikea määrä. Haastateltavat uskoivat hyvin matalan prosenttiosuuden

johtuvan siitä, että koulutuksen järjestäjät ovat opiskelijoiden kanssa melko vähän tekemisissä. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tapaavat opiskelijan yleensä vain opintojen alkuvaiheessa. He eivät välttämättä kykene huomaamaan tuen tarvetta lyhyen hakeutumisvaiheen haastattelujen ja opintojen henkilökohtaistamisen aikana. Harvat tapaamiset opiskelijoiden kanssa ja testien puute näyttäisivät vastausten mukaan johtavan siihen, ettei opiskelijoiden tuen tarpeita kyetä tunnistamaan eikä huomioimaan asianmukaisesti.

> ”Niin, varmaan siitä, että koulutustarkastaja ei ole sen opiskelijan kanssa niin kovinkaan paljon tekemisissä, ellei sitten ole jokin erikoislaatuinen tai vaativa tapaus. Sitten kouluttaja tekee kyllä sen henkilökohtaistamisen, mutta ei ole kuitenkaan niin säännöllisesti tekemisissä opiskelijan kanssa, niin se voi olla, että muutaman tapaamiskerran perusteella niitä erityisen tuen tarpeita ei ymmärretä. Sitten monet, joilla on esimerkiksi lukihäiriö, eivät itsekään ole sillä lailla diagnosoinut, että heillä voi olla vaan hirveästi vaikeuksia lukemisessa, mutta he eivät vain osaa kategorisoida sitä omaa tuen tarvettaan.”

Jotta tilanne voitaisiin korjata, pitäisi koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan välillä olla säännöllisiä tapaamisia, joissa olisi tarvittaessa mahdollista paneutua myös erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen.

> ”Niin ehkä sellaista säännöllisempää tapaamista, niin se voisi auttaa tähän näin. Tietysti se, että jos kaikki testattaisiin lukitesteissä.”

Toisena keinona tilanteen korjaamiseksi esitettiin oman toiminnan tehostamista ja resurssien lisäämistä opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen:

> ”Joo […] syksystä 2014 lähtien mä olen itse kysynyt henkilöiltä, onko teillä ollut luki- tai matikkahäiriöitä, niin myös senkin mukaan on katsonut, että lähdetäänkö?”

Ei tarvetta erityisopetukselle

Viides teema oli se, ettei erityisopetukselle ole tarvetta. Monet haastateltavista uskoivat, että oppisopimusopiskelijoilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Syyn uskottiin johtuvan siitä, että oppisopimusopiskelijat ovat yleensä vanhempia eikä heillä ole sellaisia tuen tarpeita kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Vastauksissa nousi esiin se, että usein opiskelijat, joilla on ollut erityisen tuen tarpeita opinnoissaan, eivät edes hakeudu oppisopimuskoulutukseen. Seuraava vastaus toimii esimerkkinä tällaisesta tilanteesta:

> ”Monet oppisopimusopiskelijat ovat jo varttuneempia ja opiskelevat ammatti- tai erikoisammattitutkintoja, eikä heillä välttämättä ole sellaisia erityisen tuen tarpeita kuin ammattiopiston perustutkinto-opiskelijoilla. Lisäksi varmasti moni sellainen, joilla on erityisen tuen tarpeita opiskeluissaan, mutta eivät edes hakeudu oppisopimusopiskeluun.”

Jotkut haastateltavat pitivät turhana testata automaattisesti kaikkia oppisopimusopiskelijoita, koska ammatti- ja erikoisammattitutkintoa suorittavilla

ei todennäköisesti ole erityisen tuen tarvetta aiemman koulukokemuksen perusteella. Yksi haastateltava toteaa seuraavaa:

> ”Kaikille ei tarvitse mielestäni tehdä automaattisesti testejä, se ei ole tarpeellista. Esimerkiksi ammatti- tai erikoisammattitutkinnon opiskelijat eivät tarvitse, koska heillä on jo aiempaa koulutuskokemusta.”

Asenne erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa

Kuudentena teemana haastatteluissa tuli esille ongelmat oppisopimuskoulutuksen järjestäjien asenteessa opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Osa vastauksista koski koulutuksen järjestäjien sekä opiskelijoiden asenteita. Kun koulutuksen järjestäjät eivät ymmärrä, mitä erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa tarkoittaa ja miten tukitoimet toteutetaan, ei opiskelijan tuen tarvetta haluta lähteä tunnistamaan. Koska erityisen tuen toimintaprosesseja ei ymmärretä eikä osata toteuttaa, ne jäävät koulutuksen järjestäjiltä usein tekemättä. Tämä tulee esiin erään haastateltavan vastauksesta:

> ”No tota, muistelen kun aikanaan hain erityisopettajakoulutukseen ja asiat, joista ei oikein tiedä, niin niistä on mielikuvia. Ja kun ei oikein ymmärrä jotain asiaa, niin sitä välttelee. Et jotenkin voisin ajatella, kun varmaan kun kaikkien koulutustarkastajien kädet on täynnä työtä, niin varmaan tulee sellainen, ettei puutu tähän… sitä ei tehdä millään tavalla. Se fakta on, että se aiheuttaa lisää työtä, mutta miten se organisoidaan, ei saa olla ongelma. Ja tavallaan se oma ymmärrys siitä, että mitä tarkoittaa tuki oppisopimuskoulutuksessa ja miten se organisoidaan, niin sellainen järkiperäinen näkökulma puuttuu. Niin siihen tarttuminen on vaan vaikeata. […] Mut onko se jotenkin tahto tai asenne, mistä se lähtee, en tiedä.”

Haastateltavien mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien asenne on yksi suurimmista ongelmista opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Opiskelijan erityisen tuen tarvetta ei haluta kartoittaa, koska siitä aiheutuu kustannuksia koulutuksen järjestäjille.

> ”Kyllä minä pidän asennetta suurimpana syynä. […] Ei haluta kaivaa verta nenästä, että niitä kartoitettaisiin ja sitten, että siinä on enemmän ja enemmän ostaja ja myyjä on sama henkilö. Että, mitä enemmän sitä käy järjestelmään kaikkea, niin sitä vähemmän sitä rahaa jää jäljelle. Anteeksi vaan, mutta yksi syy on tämäkin. Pitäisi olla puolueeton taho, joka hallinnoi rahaa ja hankkii ajatuksella, että tulos on plus miinus nolla… että se henkilökohtaistaminen on lyöty niin läpi, että siinä jokainen aidosti tekisi sen opiskelupolun mahdollisimman hyväksi.”

Ongelmana tuen tarpeen tunnistamisessa haastateltavat pitivät opiskelijoiden ennakkoasennetta erityisopiskelijan statusta kohtaan. Koulutuksen järjestäjä ei välttämättä rohkaise ja tue opiskelijaa kertomaan tuen tarpeestaan. Tällöin tuen tarve saattaa jäädä huomaamatta, koska opiskelijat eivät halua tuoda sitä esille omien ennakkoasenteidensa takia.

> ”Siinä on varmasti sellaista ennakkoasennetta sekä opiskelijoiden että oppisopimustoimijoiden puolella. On hirveän tärkeää, että se koulutustarkastaja

rohkaisee siihen, että jos on jotain, niin se oppisopimusopiskelija uskaltaa sanoa sen asian ääneen. Ettei tuu mitään sellaista tyhmäksi leimaantumisen tunnetta.”

Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamisen osaamisen taso

Kyselyn 2 aineisto oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhteesta oli jaettu seitsemään teemaan tutkimuksen ensimmäisen vaiheen teemoittelun mukaisesti. Osaamisen ja vaatimustason vertailulla haluttiin selvittää, miten tärkeänä oppisopimuskoulutuksen järjestäjät pitivät opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamista, erityisopetuksen suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyviä toimenpiteitä ja millä tasolla heidän osaamisensa näissä asioissa oli. Ensimmäisenä teemana oli erityisen tuen tarpeen tunnistaminen oppisopimuskoulutuksessa. Vastausten mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistamista pidetään erittäin tärkeänä (4,55), mutta osaamisen tasoa tunnistamisessa pidetään kohtalaisena (3). Osaamisen ja merkittävyyden tasojen arvioissa oli vertailun suurin kuilu. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisen tuen tarpeen tunnistamisen osaaminen ei ole lähelläkään sitä tasoa, jolla sen vastaajien mielestä tulisi olla. Näyttää siltä, että koulutuksen järjestäjät tiedostavat selkeästi osaamisensa puutteet erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamisessa.

Osaamisen erot tunnistamisessa

Haastatteluissa kävi ilmi, että omien oppisopimusopiskelijoidensa joukossa haastateltavilla oli eniten erityisopiskelijoita sosiaali- ja terveydenalan koulutuksissa. Syynä tähän pidettiin sitä, että sosiaali- ja terveydenalan kouluttajilla on osaamista tunnistaa opiskelijoiden tuen tarve ja järjestää heille tarvittavia tukitoimia.

”Selkeästi sote pt eli lähihoitaja, sitten siellä oli näitä siivousalan eli laitoshuoltajan ja toimitilahuoltajan tutkintoja jaa… sitten oon… myös näitä talotekniikan pt:tä ja kiinteistönhoitajaa ja merkonomia. Mut sote on varmaan puolet tuosta.”

Haastateltavat arvioivat sosiaali- ja terveysalan kouluttajilla olevan koulutusalan vuoksi hyvät edellytykset opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen selvittämiseen sekä tukitoimien järjestämiseen. Sosiaali- ja terveysalalla on kouluttajien osaamisen lisäksi resursseja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen, mikä ilmenee erään haastateltavan vastauksesta:

”Joo, kyllä. Meillähän on siihen ihan resurssitkin, meillä on neljä erityisopettajaa.”

”Ajattelen, että siitä kun sote-puolen kouluttajilla on paras osaaminen lähteä arvioimaan tuen tarvetta ja myös toteuttamaan tukitoimia käytännössä.”

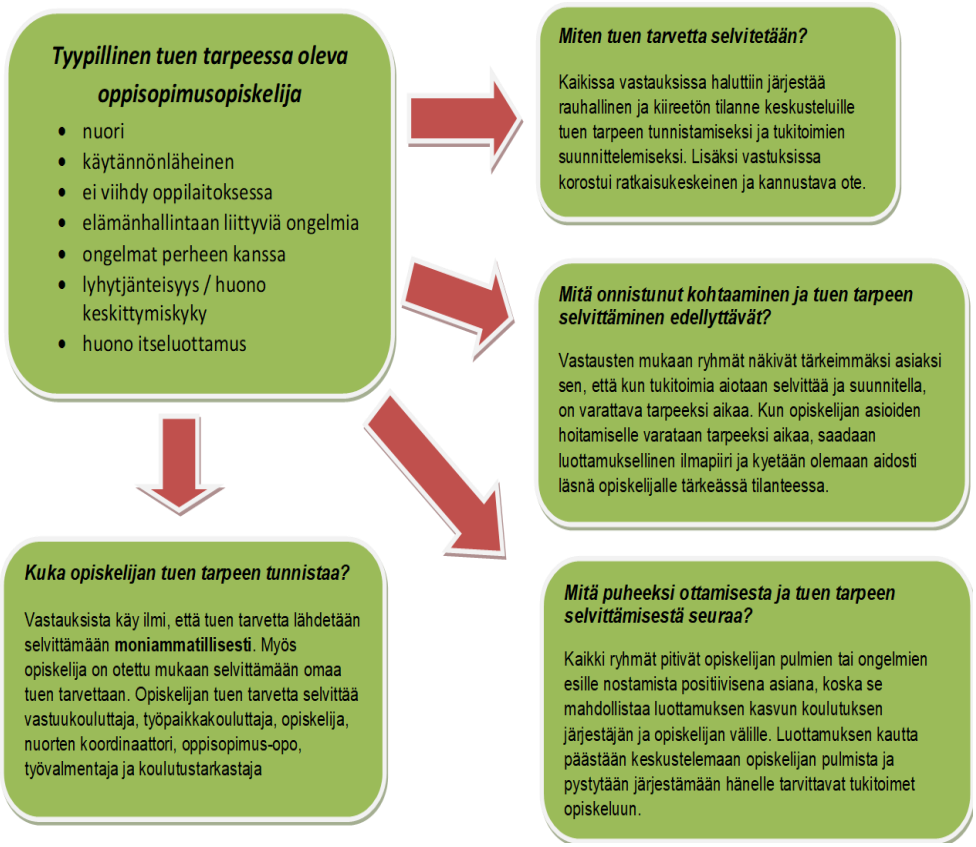
Vastausten mukaan joihinkin tutkintoihin, kuten lähihoitajan sekä nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan koulutukseen, kuuluu asiakkaiden terveyden tai osaamisen kartoittaminen, joten myös näissä tutkinnoissa opiskelevien valmiuksia testataan koulutuksen alussa ja sen aikana.

> ”Meillä ajatellaan näin, että ne, jotka sosiaali- ja terveysaloille kouluttautuu, heidän olisi hyvä olla omakin kokemus, kun testataan tällaisia valmiuksia. Kun he sitten työelämässä kohtaavat sellaisia asiakkaita tai ohjattavia, joilla semmoisia on, niin tietää vähän, mistä siinä on kysymys.”

Tutkimusaineiston perusteella koulutusaloilla, joilla opiskelijat testataan ennen opintojen aloittamista, löydetään paremmin ne opiskelijat, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskelussaan.

Tuen tarpeessa oleva oppisopimusopiskelija

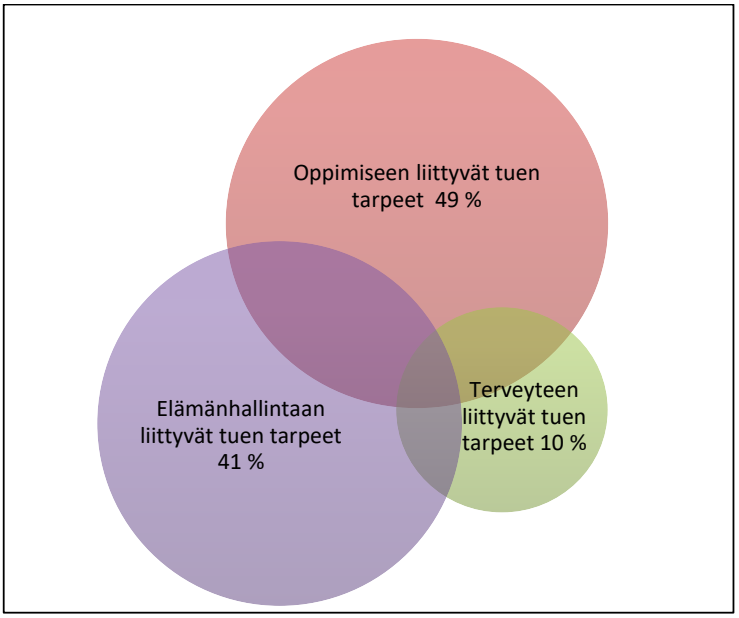
Osallistuvan havainnoinnin ja ryhmätöistä (2014) saadun aineiston perusteella näyttäisi, ettei selkeää tuen tarpeessa olevaa oppisopimusopiskelijatyyppiä ole olemassa. Tuen tarpeessa oleva oppisopimusopiskelija voi olla sisäänpäin kääntynyt, ulospäin suuntautunut, touhukas tai hiljainen (Kuvio 20). Yhteisiä piirteitä, joita löytyi useammasta ryhmästä, olivat nuori ikä ja käytännöllisyys. Tarkasteltaessa osallistuvan havainnoinnin aineistosta sitä, millaisia tyypillisiä ongelmia ja tuen tarpeita tukea tarvitsevilla opiskelijoilla oli, esiin nousi kaksi teemaa: elämänhallintaan liittyvät pulmat ja oppimiseen liittyvät tuen tarpeet. Näihin molempiin tuen tarpeisiin liittyy samankaltaisia ilmenemismuotoja, kuten poissaolot oppilaitoksesta ja ongelmat saada opiskelija olemaan läsnä lähiopetuspäivien aikana. Kuviosta 20 ilmenee, että elämänhallintaan liittyviin ongelmiin kuuluvat myös ongelmat perheen ja läheisten kanssa, huono itseluottamus, lyhytjänteisyys ja huono keskittymiskyky.



Kuvio 20. Tyypillinen tuen tarpeessa oleva opiskelija (Osallistuva havainnointi 2014).

Oppisopimusopiskelijan tuen tarpeet

Myös kyselyssä 2 (2014) kysymykset liittyivät opiskelijan tuen tarpeisiin. Vastausten perusteella tuen tarpeet voidaan jakaa kolmeen selkeästi erilaiseen tyyppiin: elämänhallintaan, oppimiseen ja terveyteen liittyviin tuen tarpeisiin (ks. Kuviot 20 ja 21).

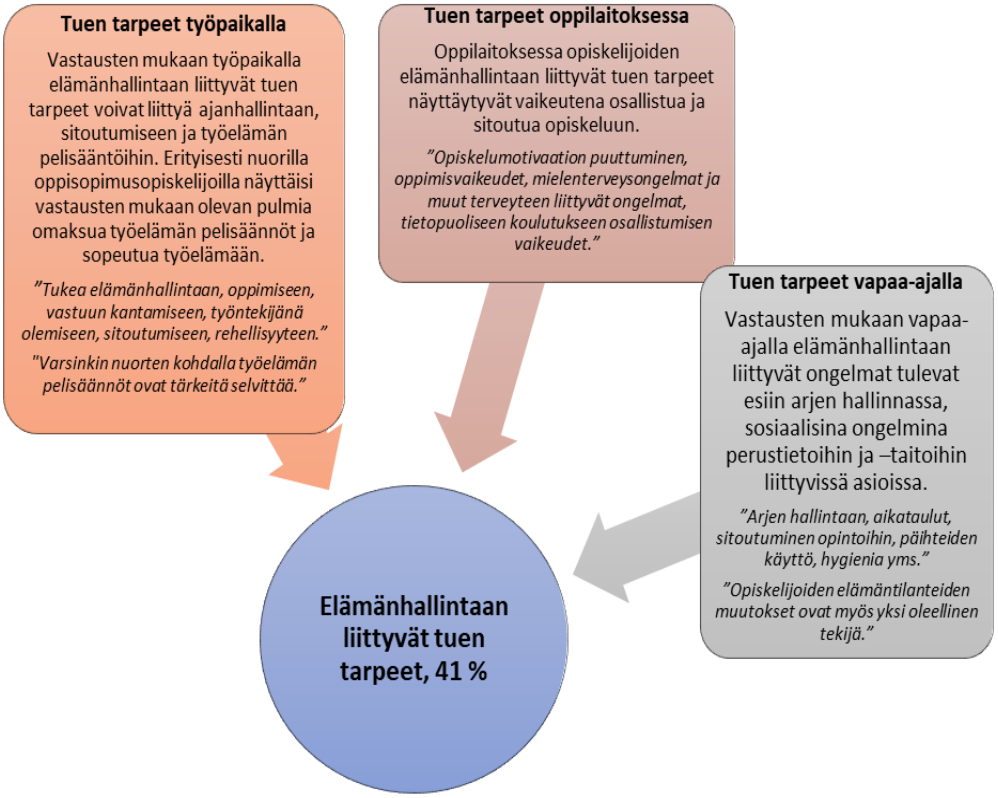


Kuvio 21. Kyselyssä 2 esiin nousseet oppisopimusopiskelijoiden tuen tarpeet.

Elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet

Elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet jakaantuivat edelleen kolmeen erilaiseen tyyppiin: tuen tarpeet työpaikalla, tuen tarpeet oppilaitoksessa ja tuen tarpeet vapaa-ajalla. Nämä kuvataan kuviossa 22.

> ”Opiskelijoiden tuen tarpeet liittyvät varsin laaja-alaisesti mutta yksilöllisesti vaihdellen arjen hallintaan, työelämävalmiuksiin, opiskelutaitoihin, oppimaan oppimiseen ja opintojen/tutkinnon hahmottamiseen.”



Kuvio 22. Elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet (Kysely 2 2014).

Vastausten mukaan elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet työpaikalla voivat liittyä ajanhallintaan, sitoutumiseen ja työelämän pelisääntöihin. Erityisesti nuorilla oppisopimusopiskelijoilla näyttäisi vastausten mukaan olevan pulmia omaksua työelämän pelisäännöt ja sopeutua työelämään (Kuvio 22).

> ”Tukitoimet liittyvät opiskeluun, esim. miten opiskellaan, ajankäytön suunnitteluun, ammatilliseen lisäohjaukseen, työpaikalla toimimiseen, tutkintotilaisuuksien toteuttamiseen eli oikeastaan kaikkeen, mitä oppisopimuskoulutukseen liittyy. Varsinkin nuorten kohdalla työelämän pelisäännöt ovat tärkeitä selvittää.”

Oppilaitoksessa opiskelijoiden elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet ilmenevät vaikeutena osallistua ja sitoutua opiskeluun sekä jopa mielenterveydellisinä ongelmina.

> ”Opiskelumotivaation puuttuminen, oppimisvaikeudet, arjen hallintaan liittyvät ongelmat, mielenterveysongelmat ja muut terveydelliset ongelmat, tietopuoliseen koulutukseen osallistumisen vaikeudet.”

Vastauksista nousi esiin huono opiskelumotivaatio. Opiskelijat eivät jaksaneet keskittyä opintoihinsa eivätkä kokeneet opiskelua mielekkääksi. Vastausten mukaan opiskelijat eivät useinkaan tiedosta, miksi he opiskelevat, ja heillä on vääriä oletuksia koulutuksesta ja sen tavoitteista.

> ”Opiskelijoilla on monia tuen tarpeita riippumatta iästä. Yleisimmin esiintyviä mielestäni ovat: oppimiseen, keskittymiseen, sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä elämänhallintaan liittyvät haasteet. Oma lukunsa ovat mielenterveyden ongelmista kärsivät.”

Aineistosta nousee esiin myös vapaa-ajalla elämänhallintaan liittyvät ongelmat, jotka tulevat esiin arjen hallinnan taitojen puutteena sekä sosiaalisina ongelmina perustietoihin ja -taitoihin liittyvissä asioissa.

> ”Psyykkisiä pitkäaikaissairauksia, mielenterveyden ongelmia, päihdekuntoutujia ja yleisemmin elämänhallinnan vaikeuksia.”

> ”Arjen hallintaan, aikataulut, sitoutuminen opintoihin, päihteiden käyttö, hygienia.”

Oppimiseen liittyvät tuen tarpeet

Oppimiseen liittyvät tuen tarpeet oli suurin ryhmä, ja siinä merkittävimmät tuen tarpeet liittyivät luki- ja matematiikkavaikeuksiin, mutta myös heikko kielitaito nousi monissa vastauksissa esille. Yhtenä syynä ongelmien yleisyyteen nähdään maahanmuuttajien määrän lisääntyminen oppisopimuskoulutuksessa.

> ”Jonkin verran kielellisiä ongelmia (joko äidinkieli jokin muu kuin suomi tai lukihäiriöitä), joiden vuoksi opetusta on yksilöllistetty (esim. tukiopetus). Lisäksi koulu ympäristönä on joillekin haastava paikka, ja olen työssäni aiemmin miettinyt, kuinka työpaikalla tapahtuvan oppimisen osuutta voitaisiin kasvattaa.”

> ”Suomen kielen ja kulttuurin tuntemukseen liittyvät tuen tarpeet.”

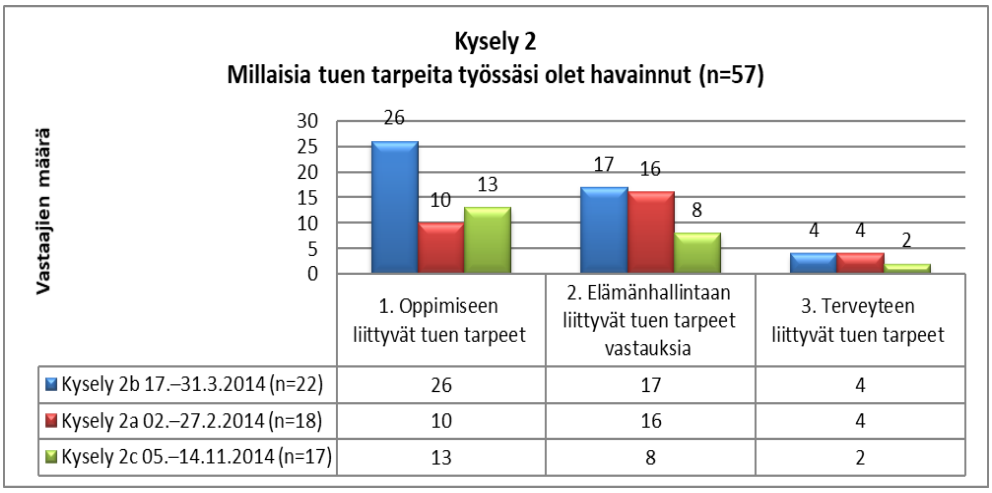
Luki-, matematiikka- ja kielivaikeuksien lisäksi vastauksista nousi esille opiskelijoiden keskittymiskyvyttömyys ja hahmottamisvaikeudet. Opiskelijoilla oli vaikeuksia keskittyä opiskeluun, eivätkä he pystyneet aloittamaan kirjallisia töitä ilman kouluttajan erityistä ohjausta. Opiskelijoilta puuttuvat erilaiset oppimistekniikat, joita voitaisiin käyttää työpaikalla. Tilannetta heikentää opiskelijoiden kyvyttömyys suunnitella opiskeluaan.

> ”Ongelmia, joihin apua tarvitaan, on mm. vaikeudet oppimistekniikoiden hallitsemisessa, lukivaikeudet, spatiaaliset hahmottamisvaikeudet.”

Terveyteen liittyvät tuen tarpeet

Terveyteen liittyvät tuen tarpeet ovat fyysisiä vammoja tai sairauksia, jotka vaativat erityistoimenpiteitä opintoja suunniteltaessa. Vastauksista tuli esille muutamia tällaisia tuen tarpeita, jotka haittaavat opiskelua. Yksi terveyteen liittyvistä tuen tarpeista liittyi psyykkisiin ongelmiin.

”Psyykkisistä syistä johtuvat työskentelyvaikeudet / tuen tarpeet (esim. paniikkihäiriö).”



Kuvio 23. Opiskelijoilla havaitut tuen tarpeet (Kysely 2 2014).

Eri aikana tehdyssä kyselyssä 2 (2014) suurin ero vastauksissa löytyi 2.–27.2.2014 tehdyssä kyselyssä (Kuvio 23), jossa elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet oli suurin ryhmä. Tämän kyselyn vastaajat olivat Etelä-Suomen verkoston oppisopimustoimijoita. Vastausten mukaan näyttää siltä, että oppisopimusopiskelijoiden tuen tarpeista yli puolet (53 %) liittyvät elämänhallintaan seuraavissa kohteissa/vastauspaikoissa: Stadin oppisopimustoimisto, Omnian oppisopimustoimisto, Itä-Uudenmaan oppisopimuskeskus, Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskus ja Kanneljärven opisto.

Kahden muun kyselyn suurin ryhmä oli oppimiseen liittyvät tuen tarpeet, joita oli noin 56 prosenttia kaikista opiskelijoilla havaituista tuen tarpeista. Elämänhallintaan liittyviä tuen tarpeita oli Hanketreffien 17.–31.3.2014 ja Järvi-Suomen 5.–14.11.2017 kyselyistä saadun aineiston mukaan havaittu noin 36 prosentilla opiskelijoista. Kuviosta 23 ilmenee, että elämänhallintaan ja oppimiseen liittyvissä tuen tarpeissa voi olla Suomessa alueellisia eroja. Opiskelijoilla havaitut tuen tarpeet voivat olla monenlaisia.

”Oppimisvaikeuksia, lukihäiriötä, torikammoa, ADHD, huonoja oppimiskokemuksia aikaisemmista koulutuksista, heikot opiskeluvalmiudet.”

Vastaajien mukaan yleensä vain kaikkein selkeimmät tuen tarpeet tunnistetaan. Usein tunnistamatta jää sellaisten opiskelijoiden tuen tarve, joille tukitoimista olisi eniten hyötyä opintojen loppuun saattamiseksi. Usein aikuiset eivät opintojen alussa tuo tuen tarpeitaan esille. Tällöin ongelmat, jotka olisi ollut syytä tunnistaa heti opintojen alkuvaiheessa, ilmenevät vasta opintojen ollessa jo käynnissä.

Tällöin opiskelija ei saa tarvitsemiaan tukitoimia ja saattaa keskeyttää opintonsa, koska hän on jäänyt ilman tarvitsemaansa tukea. Tätä pidettiin isona haasteena oppisopimuskoulutuksen järjestäjille.

Tuen tarpeet koulutuksen eri toimijoiden piirissä
Osallistuvan havainnoinnin aineistosta (2014) kävi ilmi, että tukea voi tarvita opiskelijan lisäksi myös työpaikkakouluttaja, oppilaitos ja koulutustarkastaja. Erilaista tietoa ja tukea tarvitaan koulutuksen eri toimijoiden piirissä ja sitä voidaan järjestää erilaisilla koulutuksilla. Tuetun oppisopimuksen kehittämisseminaarissa 3.3.2014 järjestettiin koulutustilaisuus koulutustarkastajille ja -suunnittelijoille opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi.

Myös erilaiset työkokeilut ennen oppisopimuskoulutuksen aloittamista nousivat toimivina tukitoimina esille. Oppimisvalmentajan tai psykologin haastattelut olivat keinoja tunnistaa tuen tarve työkokeilun aikana tai sen jälkeen. Keskusteluissa tuli esille työkokeilun jälkeen tapahtuvat toimenpiteet. Kun nuori siirtyy työkokeilusta eteenpäin, korostuu tuen tunnistamisen vaihe. Jos opiskelija tarvitsee tukea opiskeluunsa, tukitoimet tulisi jakaa peruskoulusta tuttuun kolmiportaiseen tukeen, jotka ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki.

Yksi esille otettu opiskelijoille suunnattu tukitoimi oli oppimisvalmentajan ottaminen työskentelemään työpaikkakouluttajan rinnalla. Oppilaitosten oppisoppi-toiminta, tukiopetus ja erityisopettajan palvelut ovat paljon käytettyjä ja toimivia tukimuotoja, joita oppisopimuskoulutuksen järjestäjät voivat ostaa tukemaan oppisopimusopiskelijan teoriaopintoja. Osallistuvan havainnoinnin aikana pohdittiin myös sitä, olisiko mahdollista järjestää vertaisohjausta ja vertaistukea oppisopimusopiskelijoille.

Onnistuneen tuen tarpeen selvittämisen edellytykset
Ryhmätöiden (2013) vastauksista nousi esiin, että aluksi tuen tarvetta selvitetään yleensä moniammatillisesti. Myös opiskelija otetaan mukaan selvittämään omaa tuen tarvettaan. Kaikissa vastauksissa haluttiin järjestää rauhallinen ja kiireetön tilanne keskusteluille tuen tarpeen selvittämiseksi ja tukitoimien suunnittelemiseksi. Lisäksi vastauksissa korostui pyrkimys ratkaisukeskeiseen ja kannustavaan keskusteluun. Vastausten mukaan jokainen ryhmä näki riittävän ajan varaamisen tärkeimmäksi edellytykseksi onnistuneelle kohtaamiselle ja tuen tarpeen selvittämiselle. Kun opiskelijan asioiden hoitamiseen varataan tarpeeksi aikaa, saadaan luottamuksellinen ilmapiiri ja kyetään olemaan aidosti läsnä opiskelijalle tärkeässä tilanteessa. Kaikki ryhmät pitivät opiskelijan pulmien tai ongelmien esille nostamista positiivisena asiana, koska se mahdollistaa luottamuksen kasvun koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan välillä. Luottamuksen kautta päästään keskustelemaan opiskelijan haasteista ja pystytään järjestämään hänelle tarvittavat tukitoimet.

Erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa käytetyt menetelmät

Kyselyssä 1 (2013) koulutuksen järjestäjät kertoivat, että oppisopimusopiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi ei ole mitään yksiselitteistä keinoa tai menetelmää. Vastausten mukaan koulutuksen järjestäjillä on monia erilaisia käytänteitä tuen tarpeen tunnistamiseksi. Jotkut koulutuksen järjestäjät käyttävät tunnistamiseen testejä, joissain tapauksissa opiskelija itse kertoo tuen tarpeestaan ja joskus vastuukouluttaja huomaa tuen tarpeen opintojen alettua. Vastausten mukaan näyttäisi siltä, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei ole yhtenäistä selkeätä menetelmää opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi. Opiskelijan tuen tarve tunnistetaan vain, jos opiskelija itse siitä kertoo tai jos koulutuksen järjestäjä tai oppilaitos sen huomaa.

Teemahaastatteluissa (2014) haastateltavat kertoivat, että tunnistaminen aloitetaan opiskelijan kanssa heti alkuhaastatteluissa, joissa pyritään selvittämään mahdolliset vaikeudet aiemmissa opinnoissa. Jos haastatteluissa herää epäilys, että opiskelijalla on opiskeluun liittyä ongelmia, voidaan hänet ohjata tarkempiin testeihin.

> ”Mä käytän kaikkein eniten haastattelua. Sillä tavalla, että mä yritän saada sen opiskelijan luottamuksen sillä tavalla, että se uskaltaa mulle sanoo suoraan sen asian. Silloin se on kaikkein helpointa. Sitten siinä oppisopimustapaamisessa mä käyn läpi niitä keinoja, mitä meillä on, lukitestejä sun muita. Eli haastattelu on se kaikkein tärkein, mistä lähdetään liikkeelle. Sitten jos siltä tulee sellaista signaalia, että on esim. lukihäiriöön viittaavaa, niin sitten lähdetään testaamaan.”

Vastauksissa nousi esille, että todistukset aiemmista opinnoista ja lääkärin- tai asiantuntijalausunnot ovat koulutuksen järjestäjien käyttämiä keinoja tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita.

> ”Tällaisia haastatteluja, aikaisempia todistuksia koulutuksilta. Kokemuksia kysellään aikaisemmasta oppilaitoksesta, lääkärintodistuksia, neuropsykologin lausuntoja tai muita vastaavia ja sitten myös näitä erilaisia testauksia tarvittaessa.”

Haastateltavilla ei ollut selvää yhteistä mallia opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen, vaan vastauksista nousi esiin viisi erilaista tunnistamistapaa ja -keinoa. Nämä tavat olivat opiskelijoiden haastattelut ja testaukset, todistukset aiemmista opinnoista, lääkärien tai asiantuntijoiden lausunnot sekä oppilaitosten signaalit. Osa näistä tavoista tulee esille seuraavassa vastauksessa: ”Haastattelut ja oppilaitoksen signaalit, ei oo näkynyt tunneilla.”

Kyselyssä 2 (2014) kysyttiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämiä erityisen tuen tarpeen tunnistamiskeinoja. Vastauksia saatiin 99 kappaletta. Kyselystä saatu aineisto jaettiin viiteen ryhmään kuten teemahaastattelussakin eli testeihin, haastatteluihin, aiempaan kouluhistoriaan, opintojen seurantaan ja tunnistamispalvelujen ulkoistamiseen. Kuvioon 24 on koottu nämä erityisen tuen tarpeen tunnistamiskeinot ja useimmin käytetyt keinot.

Vastaajista 28 kertoi käyttävänsä erilaisia testejä opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen. Näitä testejä olivat lukitestaukset ja oppimisvalmiuksien kartoitukset.

> ”Tuen tunnistamiseen on käytetty oppilaitoksen erilaisia menetelmiä, lukitestejä jne. Tieto tukitarpeesta tulee useimmiten opettajan kautta opintojen ollessa käynnissä.”

Myös haastattelut ja keskustelut opiskelijan, perheen ja työnantajan kanssa näyttivät olevan yleinen keino tunnistaa erityisen tuen tarve. 28 vastaajaa käytti haastattelua työkaluna opiskelijan tuen tarpeen tunnistamisessa.

> ”Alkuhaastattelut ennen opintoja ja heti niiden alettua, henkilökohtaistaminen.”

Aiemman kouluhistorian selvittäminen oli koulutuksen järjestäjien keino tunnistaa opiskelijoiden tuen tarpeita.

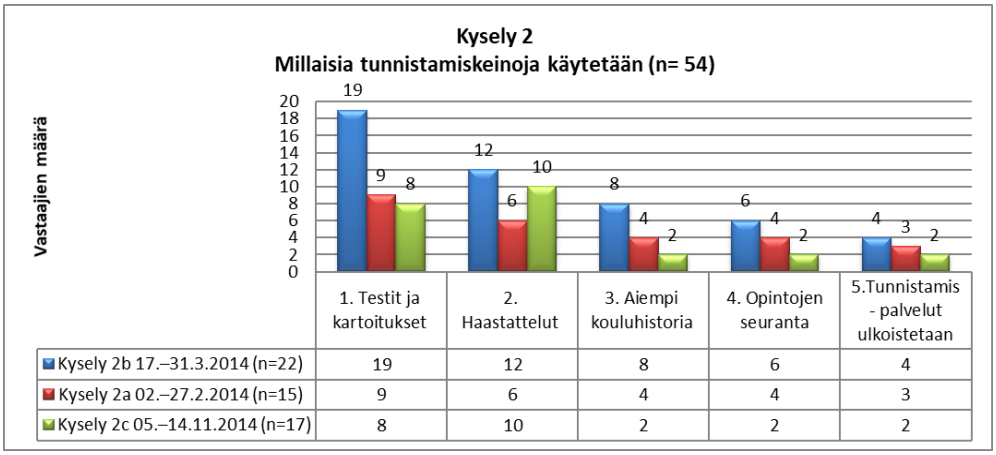
> ”Todistukset aiemmista opinnoista, nivelvaihetieto TE-toimistosta, työkokeilusta, uravalmentajilta ja diagnoosit.”

Koulutuksen järjestäjät myös seurasivat ja havainnoivat opiskelijoiden opintojen edistymistä tunnistaakseen opiskelijoiden tuen tarpeet.

> ”Oppisopimusten seurantakäynnit.”

Lisäksi erityisen tuen tarpeen tunnistamista voitiin hankkia ostopalveluna tietopuolisen koulutuksen järjestäjältä, jolla on käytössään erityisopettajia ja asiantuntijoita.

> ”Oppimisvalmiuksien kartoitus, hankittu ostopalveluna tietopuolisen koulutuksen järjestäjältä.”



Kuvio 24. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen tarpeen tunnistamiskeinoja (Kysely 2 2014).

Kyselyyn 2 (2014) vastanneista koulutuksen järjestäjistä 36,4 prosenttia kertoi käyttävänsä erilaisia testejä opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen. Tällaisia testejä olivat lukitestaukset ja oppimisvalmiuksien kartoitukset. 28,3 prosenttia koulutuksen järjestäjistä käytti haastatteluja ja keskusteluja opiskelijan, perheen ja työnantajan kanssa erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Aiemman kouluhistorian selvittämistä käytti 14,1 prosenttia koulutuksen järjestäjistä. Opintojen seuranta, esimerkiksi opintojen edistymisen seuranta ja havainnointi, oli käytössä 12,1 prosentilla koulutuksen järjestäjistä. Viidentenä keinona käytettiin erityisen tuen tarpeen tunnistamisen järjestämistä ostopalveluna sellaiselta tietopuolisen koulutuksen järjestäjältä, jolla oli käytössään erityisopettajia ja asiantuntijoita. Tätä tunnistamistapaa käytti 9,1 prosenttia kyselyyn vastanneista koulutuksen järjestäjistä. (Kysely 2 2014.)

Tunnistaminen

Osallistuvan havainnoinnin (2014) aineistosta löytyy vielä kaksi tuen tarpeen tunnistamiskeinoa. Nämä ovat ennakkojakso ennen oppisopimuskoulutuksen aloittamista ja oppilaitoksen erityisopetuksen osaaminen tuen tarpeen tunnistamisessa. Ennakkojakso järjestetään avoimessa ammattiopistossa, jossa erityisopettaja voi tunnistaa opiskelijan erityisen tuen tarpeen. Tällä mahdollistetaan opiskelijan tuen tarpeiden tunnistaminen ennen oppisopimuksen aloittamista. Oppilaitoksissa on yleensä mahdollista tunnistaa myös oppisopimusopiskelijoiden tuen tarpeet hyödyntämällä oppilaitoksen erityisopettajan osaamista. (Osallistuva havainnointi 2014.)

Ohjeet erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamiseksi

Teemahaastattelujen (2014) vastausten perusteella suurimmalla osalla koulutuksen järjestäjistä ei ole ohjeita siitä, miten opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet tunnistetaan. Ne oppisopimuskoulutuksen järjestäjät, joilla on ohjeet, eivät pidä niitä selkeinä tai kokevat ne riittämättömiksi.

> ”Ei, en usko että ihan selkeitä ohjeita on, mutta minä olen kyllä nyt tekemässä niitä nyt, kun minulla alkoi nämä erityisopettajaopinnot. Eli sitten sitä kautta meille tulee sitten selkeä linja kaikille, miten toimitaan.”

Osa haastateltavista kertoi, että heidän organisaatiossaan oli kehitetty rakenteita erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi tai he olivat itse kehittäneet omaa osaamistaan. Lähes kaikki vastaajat tiedostivat osaamisen ja selkeiden ohjeiden merkityksen erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tunnistamisessa ja pitivät ohjeita tarpeellisina.

> ”Niin, koska ne voi liittää niihin erkka-opintoihin. Sitten olisi selkä linja kaikilla, että kuka tekee ja mitä tekee koko [oppilaitos]tasolla.”

Osalla koulutuksen järjestäjistä on ohjeet erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi, ja kaikki organisaatiossa tietävät, miten tunnistamistilanteissa toimitaan.

> ”Käytännössä meillä on A4, missä on suunnitelma siitä, miten toimitaan. Meillä on niin vähän niitä täällä, että käytännössä muutama ihminen täällä tekee niitä, mutta kyllä se kaikilla on tiedossa, miten tehdään.”

Jotkut oppisopimuskoulutuksen järjestäjät olivat laatineet ohjeet erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi, mutta organisaatiomuutosten myötä ne olivat muuttuneet epäselviksi. Koulutuksen järjestäjillä ei muutosten jälkeen enää ollut selkeää kuvaa, miten toimia.

> ”Minä tein prosessikuvaukset siten, että sieltä löytyi kaikki ohjeistukset, kenen rooli on mitä, ja kuka kenellekin mitä toimittaa ja mitä hankitaan. Mutta maaliskuussa, kun siirryttiin aikuisopiston alle, niin ne on siirretty sinne oppilaitoksen prosessien ja toimintatapojen sisälle. Onko se nyt oppilashuoltoryhmä, jossa on rehtorit ja muut, niin sille esitellään aina ne, ja se tekee ne päätökset.”

Toimintaohjeet ja se, kuka viime kädessä vastaa tunnistamisesta, näyttäisivät olevan epäselviä suurimmalle osalle vastaajista. Oppilaitoksen erityisopettajan ja koulutustarkastajan roolit ja vastuut tunnistamisessa olivat vastausten mukaan ristiriitaisia, vaikka ohjeita olikin olemassa.

> ”No se kahdentoista askeleen ohjelma, mikä pitäisi olla kaikilla käytössä. Mä en tiedä sitten tarkemmin näitä erityisopettajan työkaluja, mutta itse olen käyttänyt tätä kahdentoista pointin listausta.”

Opiskelijan tuen tarpeen selvittämisajankohta

Tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohta jakoi vastaukset alun hakeutumisvaiheen ja koulutuksen lähijaksojen välille. Koulutuksen järjestäjien vastauksista käy ilmi, että tuen tai erityisen tuen tarve pyritään selvittämään hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamiskeskustelussa. Suurimmassa osassa vastauksia sanottiin, että tuen tarvetta aletaan selvittää vasta, kun kouluttaja huomaa oppimis- tai muita vaikeuksia koulutuksessa. Vastausten mukaan näyttäisi siltä, että hakeutumisvaiheessa koulutuksen järjestäjät tunnistavat vain pienen osan niistä opiskelijoista, jotka tarvitsevat tukea tai erityistä tukea opiskeluunsa, ja tuen tarve tunnistetaan vasta, kun opiskelussa ilmenee ongelmia. Opiskelijan tuen tarpeen selvittäminen työpaikoilla näyttäisi olevan melko vähäistä. Ainoastaan silloin, jos työpaikkakouluttaja havaitsee opiskelijalla olevan joitakin ongelmia työssä tai opiskelussa, työpaikkakouluttaja voi olla yhteydessä koulutuksen järjestäjään. (Kysely 1 2013.)

Teemahaastattelujen (2014) mukaan opiskelijan erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohta pyritään sijoittamaan mahdollisimman varhaiseen vaiheeseen. Opiskelijoiden tuen tarve pyritään kaikkien haastateltavien mukaan tekemään heti hakeutumisvaiheessa eli ennen opintojen aloittamista.

> ”Tässä mä kyllä pyrin tunnistamaan jo ennen kun se oppisopimus alkaa. Kyllä mä pyrin haistelemaan sitä tilannetta, mutta joskus siinä oppisopimuksessa tulee kiire ja tunnistaminen tulee vasta, kun se oppisopimus on jo alkanut. Mutta kyllä mä yritän haistella sitä tilannetta mahdollisimman paljon ennen kun se oppis alkaa.”

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ei aina onnistu hakeutumisvaiheessa, koska opiskelijat eivät halua kertoa tuen tarpeestaan ennen oppisopimuksen allekirjoittamista. Vastausten mukaan opiskelijat ajattelevat, että heidän työsuhteensa voisi vaarantua, jos työnantaja saisi tietää heidän opiskeluun liittyvistä erityisen tuen tarpeistaan.

> ”Sehän ei aina siinä alkuvaiheessa selviä, mikä johtuu siitä, että opiskelijat eivät halua vaarantaa työsuhdetta. Se on yksi erittäin tärkeä syy, ja opiskelija kieltää, että näitä asioita ei saa työnantajalle kertoa, ja meillähän on vaitiolovelvollisuus, eikä me niitä silloin kerrota.”

Oppisopimuskoulutuksessa on koeaika, jonka aikana kumpikin osapuoli voi purkaa oppisopimuksen ilman perusteluja. Vastaajat uskoivat, että koeajan vuoksi opiskelijat eivät oppisopimuksen alussa halua kertoa oppimiseen liittyvistä pulmista tai erityisen tuen tarpeesta. Vastaajien mukaan opiskelijat pelkäävät, että työnantaja suhtautuu opiskelijan erityisen tuen tarpeeseen negatiivisesti ja purkaa oppisopimuksen. Tämä tulee hyvin esille seuraavasta vastauksesta:

> ”Jos työnantaja saa siitä tietää, niin koeaikana oppisopimus ja työsopimus on niin helppo purkaa.”

Myöskään koulutuksen järjestäjä ei voi ilman opiskelijan lupaa kertoa opiskelijan erityisen tuen tarpeesta, vaikka se hakeutumisvaiheessa huomattaisiinkin, jolloin työpaikalla mahdollisesti tarvittava tuki jää toteutumatta.

Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan hakeutumisvaiheen henkilökohtaistaminen edellyttää, että oppisopimusopiskelijan oppimiseen liittyvät vaikeudet tulee selvittää näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen yhteydessä eli hakeutumisvaiheessa. (Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015, 3 §, 6 §, 7 §.)

Haastateltavat kertoivat, että osa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeista tunnistetaan vasta silloin, kun opiskelijalla ilmenee ongelmia opiskelussa, vaikka lähtökohtana on tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarve heti opiskelun alussa. Tämä ilmenee seuraavasta haastateltavan kommentista:

> ”Kyllä, lähtökohta on se, että tuen tarve selvitetään ennen oppisopimuksen tekemistä. Se liitetään sinne hakeutumisvaiheen selvityksiin, ideaali olisi se, että alustava hoijksi olisi tehty ennen kuin opparia hyväksytään. Tottahan toki on myös käynyt niin, että oppisopimus ehditty jo allekirjoittaa ja koulutus on alkanut ja selvitys on tehty koulutuksen aikana.”

Opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamisen osaamisen taso
Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen vastausten perusteella oppisopimuskoulutuksen järjestäjät käyttävät erityisopiskelijan tunnistamisessa ja nimeämisessä moniammatillista yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjät käyttävät oppilaitosten osaamista opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisopiskelijan nimeämisessä. Vastausten mukaan näyttää siltä, että opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohtaan liittyvän osaamisen taso oli vain kohtalaisella tasolla (3,09), vaikka sen merkitystaso on oppisopimustoimijoiden mukaan merkittävä tai erittäin merkittävä (4,33). Vastausten mukaan oppisopimusopiskelijoiden erityisen tuen tarpeen selvittäminen tulisi tehdä ennen opintojen aloittamista, mutta koulutuksen järjestäjien osaamisen taso ei ole sellainen, että se kyettäisiin ennen opintojen aloittamista toteuttamaan. Erityisen tuen tarpeen tunnistamista ennen opintojen alkua pidetään erittäin tärkeänä koulutuksen järjestäjien keskuudessa.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselystä 1 (2013) saadun aineiston mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen tehdään oppisopimuskoulutuksessa pääsääntöisesti yhteistyössä koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen kanssa. Tunnistamis- ja nimeämisprosessissa on koulutuksen järjestäjän puolelta mukana koulutustarkastaja ja oppilaitoksen puolelta vastuukouluttaja, erityisopettaja tai erityisopetuksesta vastaava (ERVA). Erityisopiskelijan tunnistamisessa ja nimeämisessä oppisopimuskoulutuksen järjestäjät näyttäisivät käyttävän moniammatillista yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjä käyttää oppilaitosten osaamista opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisopiskelijan nimeämisessä.

Opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen
Teemahaastatteluista saadun aineiston mukaan kaikille haastateltaville oli hyvin selvää, miten opiskelijan erityisen tuen tarve tunnistetaan. Vastausten mukaan tunnistaminen tehdään moniammatillisesti koulutuksen järjestäjän ja sen oppilaitoksen kesken, jossa koulutus opiskelijalle hankitaan. Tunnistamisessa on koulutuksen järjestäjän puolelta mukana koulutustarkastaja tai -suunnittelija ja oppilaitoksen puolelta erityisopettaja tai vastuukouluttaja, kuten seuraavista vastauksista käy ilmi:

> ”Koulutustarkastaja ja oppilaitos hoitaa tunnistamisen.”

> ”No niin, katsotaan. […] lähtökohta on se, että ohjeen mukaan koulutustarkastaja ja vastuukouluttaja ovat yhteydessä erityisopettajaan ja sitten erityisopettaja tekee omia toimenpiteitä, jotta tämä tunnistaminen tapahtuu. Koulutustarkastajan ja työpaikan rooli on siinä aika tärkee, että jos keskustelussa tulee esimerkiksi ilmi, että on vaikeuksia matematiikassa tai matikka pelottaa tai on käyty mukautettua peruskoulua. Eli jos sellaisia merkkejä, mitkä vois viitata erityisen tuen tarpeeseen, niin pitää kuunnella tarkalla korvalla. Erityisopettaja tekee esityksen siitä, että oppilaalla on tuen tarvetta ja yhdessä vastuukouluttajan ja koulutuspäällikön kanssa tekee hojksin. Ja siihen

määritellään tukitoimet käytännössä plus sitten rahoitus ja siitä tehdään sitten erillinen suunnitelma, että mitä toteutuu koulutuksen aikana. Rehtori tekee päätöksen erityisopetuksesta."

Haastateltavien mukaan varsinaisen tunnistamisen tekee oppilaitoksen erityisopettaja tai ulkopuolinen asiantuntija. Ulkopuolisina asiantuntijoina mainittiin Helsingin seudun erilaiset oppijat ry HERO, Keskuspuiston ammattiopisto ja Helsingin Diakoniaopisto. Suurimpana syynä ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttämiseen nähtiin koulutuksen järjestäjän osaamisen puutteet.

"Mää luulen, että se menee hyvin pitkälle sen tietopuolisen koulutuksen järjestäjän, niinku työkaluilla ja työvälineillä. Mä luulen, että me sitten myös ostetaan HEROsta ja Keskuspuiston ammattiopistosta ja HDO:sta ja tällaisestakin oli puhetta, kun me ollaan tällaisesta isosta oppilaitoksesta, niin voita hyödyntää, niin kun oman oppilaitoksen osaamista ja kehittää sitä puolta. Mutta tietopuolisen koulutuksen ja ulkopuolisen taholta, meillä ei oo tällaista omaa osaamista kaikilla tasoilla."

Tunnistamismenetelmien ja nimeämisprosessin osaamisen taso

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen vastausten perusteella erityisopiskelijan tunnistamisessa ja nimeämisessä oppisopimuskoulutuksen järjestäjät näyttäisivät käyttävän moniammatillista yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjä käyttää oppilaitosten osaamista opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisopiskelijan nimeämisessä. Silti erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessissa sekä tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa käytettyjen keinojen osaaminen ja opiskelijan tukemisen osaaminen oli vain kohtalaisella tasolla. Kuitenkin sen merkitystaso on oppisopimustoimijoiden mukaan merkittävä tai erittäin merkittävä. Taulukosta 12 nähdään erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamisen ja tunnistamiseksi käytettyjen keinojen merkittävyys ja osaamistaso.

Taulukko 12. Erityisopiskelijan tunnistaminen ja tunnistamiseen käytetyt keinot (Kysely 2 2014).

Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen	Miten merkittävä	Osaamisen taso
Erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi	4,28	3,15
Tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetyt keinot	4,42	3,18

Erityisopiskelijan nimeämisprosessi

Kaikki vastaajat osasivat nimetä omasta organisaatiostaan henkilön, joka heillä on vastuussa erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja nimeämisestä. Koulutuksen järjestäjien kesken oli kuitenkin eroja siinä, kuka vastaa tunnistamisesta ja nimeämisestä. Osalla tästä vastaa koulutustarkastaja ja osalla oppilaitoksen erityisopettaja tai ohjaava opettaja. Ne koulutuksen järjestäjät, joilla tunnistamisen

ja tukitoimien järjestämisen hoitaa oppilaitos, kertoivat, että heillä ei ole osaamista, jota erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamiseen ja tukitoimien järjestämiseen vaaditaan. Oppilaitokselta ostetaan erityisen tuen tarpeen tunnistamisen lisäksi myös tukitoimien järjestäminen.

> ”Oppilaitos, me ollaan pedagogeja kyllä, mutta meillä ei ole tarpeeksi osaamista erityiseen tukeen liittyvien asioiden käsittelyyn, niin siksi me olemme sen ulkoistaneet oppilaitokselle.”

Opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen oppilaitoksessa tapahtuu valmistavan koulutuksen yhteydessä siinä vaiheessa, kun opiskelijalla ilmenee ongelmia opinnoissaan. Tämän jälkeen opiskelijalle tehdään tarvittavat testit erityisen tuen tarpeen toteamiseksi. Jos testeissä havaitaan erityisen tuen tarvetta, tehdään hänelle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS.

> ”No se tehdään valmistavan koulutuksen yhteydessä, ja valtaosa näistä erityisen tuen tarpeista on sitten tullut ilmi sosiaali- ja terveydenalan puolelta, ja pulmat ovat olleet sitten useasti matemaattisissa tehtävissä. Sieltä kautta on sitten lähdetty tekemään näitä testejä ja tehty tarvittavat HOJKS:t.”

Haastatteluissa ilmeni, että koulutuksen järjestäjien kesken on eroja erityisopiskelijan nimeämisen käytänteissä. Suurin osa haastateltavista kertoi, että heidän organisaatiossaan nimeämisen tekee koulutustarkastaja. Jotkut kertoivat, että oppilaitoksen erityisopettaja tai ohjaava opettaja tekee nimeämisen. Vaikka erityisopiskelijaksi nimeämisessä oli eroja, kaikki vastaajat tiesivät, kuka sen oppilaitoksessa tekee. Suurin osa vastaajista kertoi, että oppilaitoksessa on ohjeet tuen tarpeen tunnistamisesta ja erityisopiskelijaksi nimeämisestä.

> ”Meillä on ohjaavat opettajat olleet tietopuolisen koulutuksen puolelta, jotka ovat nimenneet ne opiskelijat.”

> ”Ei, ei meillä sitä tarkastajat ole tehneet, vaan ne on tehty siellä tietopuolisen koulun puolella.”

Haastateltavilta kysyttiin, miten toimitaan silloin jos oppilaitoksessa, josta oppisopimusopiskelijan tietopuolinen opetus ostetaan, ei ole erityisopettajaa tai henkilöä, joka osaisi tunnistaa opiskelijan erityisen tuen tarvetta. Haastateltavat eivät osanneet sanoa, miten oppilaitoksessa tulisi toimia tällaisessa tilanteessa.

> ”Jaa, enpä osaa sanoa, täytyy tuokin selvittää.”

Vastausten mukaan ne oppisopimuskoulutuksen järjestäjät, jotka olivat ulkoistaneet opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja nimeämisen, olivat täysin riippuvaisia tietopuolisen koulutuksen järjestävästä oppilaitoksesta.

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatiminen

Kyselystä 1 (2013) saatu aineisto osoittaa, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimiseen on erilaisia vaihtoehtoja. Yksi vaihtoehto on, että HOJKS:n laatii koulutustarkastaja yhdessä oppilaitoksen erityisopettajan tai erityisopetuksesta vastaavan (ERVA) ja vastuukouluttajan kanssa. Toinen vaihtoehto on, että HOJKS:n suunnitteluun osallistuu vain oppilaitoksen erityisopettaja tai ERVA ja vastuukouluttaja. Vastaajista vain 7,4 prosenttia nimesi pelkästään koulutustarkastajan HOJKS:n laatijaksi. Vapaassa vastauskentässä HOJKS:n laatijaksi nimettiin erityisopettaja ja hyväksyjäksi koulutustarkastaja. Vastausten mukaan näyttäisi siltä, että HOJKS laaditaan yhteistyössä koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen erityisopetuksen asiantuntijoiden kanssa.

Teemahaastatteluissa (2014) lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että HOJKS:n laatii koulutustarkastaja yhteistyössä oppilaitoksen erityisopettajan kanssa. Haastateltavat kertoivat HOJKS-prosessin olevan omassa organisaatiossaan kaikille selvä.

> ”Koulutustarkastaja erityisopettajan kanssa ja tarvittaessa jokin muukin taho oppilaitoksessa. Yleensä ostetaan se tukikin siitä oppilaitoksesta.”

Neljä haastateltavaa kertoi, että heidän organisaatiossaan HOJKS:n laatii oppilaitoksen erityisopettaja tai ohjaava opettaja. Myös heidän organisaatioissaan HOJKS-prosessi oli kaikille selvä.

> ”No erityisopettaja tekee siitä lausunnon ja me sitten tehdään siihen budjetointi, että koulutustarkastaja ei siihen ala yksityiskohtaisesti tekemään omia analyysejään.”

Haastatteluaineistosta ilmeni, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimisessa oli koulutuksen järjestäjien kesken eroja, mutta sen laatimisprosessit olivat kuitenkin koulutuksen järjestäjästä riippumatta kaikkien tiedossa. Haastateltavat tunsivat oman organisaationsa HOJKS:n laatimisprosessin hyvin ja uskoivat myös muiden olevan siitä selvillä.

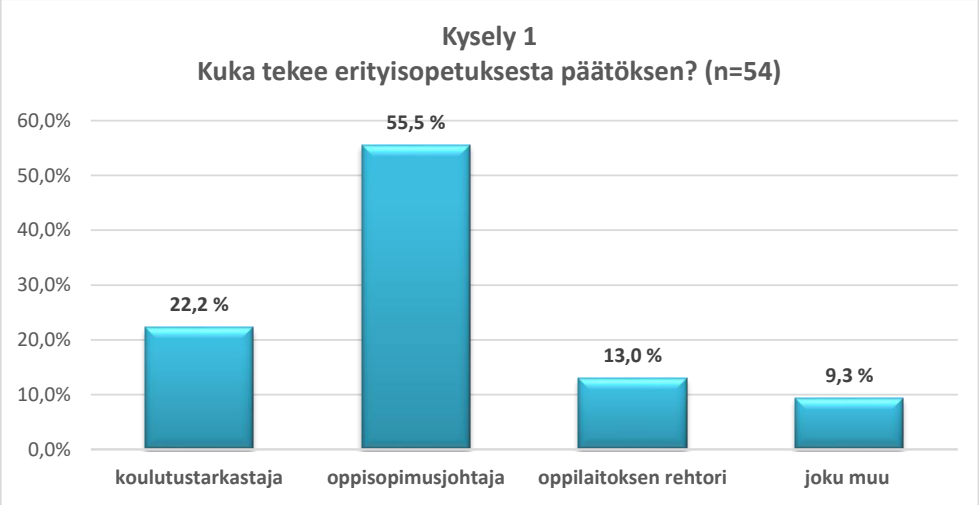
HOJKS:n laatimisen osaamisen taso

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselystä 1 (2013) saadun aineiston mukaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimiseen on erilaisia vaihtoehtoja. Yksi vaihtoehto on, että suunnitelman laatii koulutustarkastaja yhdessä oppilaitoksen erityisopettajan tai ERVA:n ja vastuukouluttajan kanssa. Toinen vaihtoehto on, että suunnitelman laatimiseen osallistuvat vain oppilaitoksen erityisopettaja tai ERVA ja vastuukouluttaja. Myös teemahaastatteluista (2014) saadun aineiston mukaan HOJKS laaditaan moniammatillisesti yhteistyössä koulutustarkastajan ja oppilaitoksen erityisopettajan tai erityisopetuksesta vastaavan henkilön kanssa. Teemahaastatteluista ilmeni myös, että jotkut koulutuksen järjestäjät ovat

ulkoistaneet HOJKS:n laatimisen kokonaan oppilaitokselle. Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhdevertailusta nähdään, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimisessa osaaminen näyttäisi sijoittuvan kohtalaisen ja hyvän välille (3,31). Osaamisen ja merkittävyyden tason kuilu on vertailun toiseksi pienin. Näyttäisi siltä, että koulutuksen järjestäjät ovat melko tyytyväisiä HOJKS:n laatimisen osaamisen tasoon ja pitävät laatimisen osaamista erittäin tärkeänä (4,39).

Erityisopetuksesta päättäminen

Oppisopimustoimijoiden keskuudessa on kyselyn 1 (2013) mukaan erilaisia käytänteitä siinä, kuka tekee päätöksen erityisopetuksesta. Kuviossa 25 näkyy erityisopetuksesta päättävät henkilöt. Yleensä päätöksen tekee oppisopimusjohtaja, sillä vastaajien työpaikoilla 55,5 prosenttia erityisopetuksen päätöksistä tuli oppisopimusjohtajalta. Joissakin toimistoissa päätöksen voi tehdä viranhaltijana myös koulutustarkastaja. Kun oppisopimustoimijat ovat aikuiskoulutuksen osana, päätöksen tekee oppilaitoksen rehtori. Koulutuksen järjestäjille on selkeää, kuka tekee päätöksen erityisopetuksesta (Kuvio 25).



Kuvio 25. Erityisopetuksesta päättäminen (Kysely 1 2013).

Teemahaastatteluissa (2014) eräs haastateltavista kertoi, että päätöksen opiskelijan erityisopiskelijaksi nimeämisestä tekee toimialarehtori, ja toinen haastateltava kertoi, että nimeämispäätöksen tekee opetusalajohtaja. Muut haastateltavat kertoivat, että opiskelijan erityisopetuspäätöksen tekee oppisopimusjohtaja. Erityisopetuksesta päättäminen näyttäisi olevan kaikille koulutuksen järjestäjille selvää. Yleisin haastateltavien vastaus oli seuraava:

”Oppisopimusjohtaja viime kädessä päättää.”

Osaamisen taso erityisopetuksesta päättämisessä

Kyselystä 1 (2013) saadun aineiston mukaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimiseen on erilaisia vaihtoehtoja. Yksi vaihtoehto on, että suunnitelman laatii koulutustarkastaja yhdessä oppilaitoksen erityisopettajan tai ERVA:n ja vastuukouluttajan kanssa. Toinen vaihtoehto on, että suunnitelman laatimiseen osallistuvat vain oppilaitoksen erityisopettaja tai ERVA ja vastuukouluttaja. Teemahaastatteluilla (2014) kerätty aineisto tukee kyselystä 1 (2013) saatua aineistoa erityisopetuspäätöksen tekemisestä ja vahvistaa ajatusta siitä, että erityisopetuksesta päättäminen on kaikille koulutuksen järjestäjille selvää.

Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhdevertailussa erityisopetuspäätöksen tekemiseen liittyvä osaamisen taso sijoittuu kohtalaisen ja hyvän välille (3,32). Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen vastausten perusteella henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatimiseen on erilaisia vaihtoehtoja. Yksi vaihtoehto on, että suunnitelman laatii koulutustarkastaja yhdessä oppilaitoksen erityisopettajan tai ERVA:n ja vastuukouluttajan kanssa. Toinen vaihtoehto on, että suunnitelman laatimiseen osallistuvat vain oppilaitoksen erityisopettaja tai ERVA ja vastuukouluttaja. Osaamisen ja osaamisen vaatimustason ero tarkoittaa sitä, että osaaminen ei ole aivan vastaajien toivomalla tasolla.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Kyselystä 1 (2013) saatu aineisto tuo esiin sen, että noin 85 prosentilla oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on vähintään jonkinlainen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Sen sijaan noin 15 prosentilla koulutuksen järjestäjistä ei ole erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa tai minkäänlaista järjestelmää erityisopetuksen toteuttamiseksi.

Teemahaastatteluissa (2014) neljä haastateltavaa kertoi, että heidän organisaatioissaan on käytössä erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka on aikuiskoulutuksen puolella tehty. He kertoivat, että oppisopimusopiskelijoilla on ostopalveluina käytössä myös aikuiskoulutuksen opiskelijahuoltopalvelut.

Vastaajat eivät osanneet sanoa, miten opiskelijahuoltopalveluita käytetään tai kuka ne oppilaitoksessa järjestää.

> ”Ohjaavat opettajat hoitavat sen ja tarvittaessa kuraattoripalvelut ovat käytössä, mutta en tiedä, onko kukaan niitä käyttänyt. Pitäisi kysyä ohjaavilta opettajilta, onko kuraattorin tai psykologin palveluita käytetty.”

Eräällä koulutuksen järjestäjällä oli oma oppisopimuskeskuksen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka oli otettu käyttöön keväällä 2014.

”Kyllä on, se hyväksytty koulutuskuntayhtymän hallituksessa keväällä 2014.”

Tämä yhden oppisopimuskeskuksen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma oli ainoa tällainen suunnitelma, sillä muilla oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei ollut erikseen oppisopimuskoulutukselle suunnattuja selkeitä ohjeita. Erityisopetuksen järjestämiseen käytettiin tietopuolisen koulutuksen ohjeita, mutta omaa suunnitelmaa ei ollut tehty.

> ”Ohjeet sillä tasolla, mikä koskee ammatillista peruskoulutusta organisaatiossa, käsitykseni mukaan oppisopimuskoulutusta koskevaa omaa suunnitelmaa ei ole tehty, ellei sitä ole sitten tehty tämän kevään aikana (2014). Kyllä, siitä on sähköpostiviesti tavallaan ohjeena, mutta sellaista erillistä suunnitelmaa erityisopetusstrategiasta tai… sellaista laajempaa näkökulmaa ei ole, ei ole olemassa.”

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa pidettiin tärkeänä ja oleellisena työkaluna koulutuksen järjestäjälle, vaikka se ei ollut kuin yhdellä koulutuksen järjestäjistä käytössä. Tämä käy ilmi haastateltavien vastauksista kysyttäessä erityisopetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta.

”Ei ole ei. Vaikka se on aivan avainasia.”

Kahdeksan haastateltavaa kertoi, ettei heidän organisaatiollaan ole erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelmaa ja että tarvittaessa erityisopetus järjestetään tilanteen mukaan. Erilaisia suunnitelmia tilanteen parantamiseksi oli lähes jokaisella vastaajalla. Eräs haastateltavista totesi erityisopetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta seuraavaa:

> ”Ei ole, jokainen niitä pyörittää omalla tavallaan. Toivottavasti saadaan apua tuetusta opsosta.”

Vuonna 2014 toteutettiin tuettu oppisopimushanke, jossa vastaajien oppisopimusorganisaatiot olivat mukana. Hanke nähtiin keinona saada osaamista erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman luomiseen omalle organisaatiolle.

Suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi: osaamisen taso

Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhdevertailusta saatujen vastausten mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa pidettiin merkittävänä tai erittäin merkittävänä (4,22). Suunnitelmaan liittyvän osaamisen tasoa pidettiin kuitenkin vain kohtalaisena (3). Vastausten mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen taso ei erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman osalta vastaa sitä, mikä sen tulisi olla. Taulukosta 13 ilmenee selvästi osaamisen ja vaatimustason melko suuri ero.

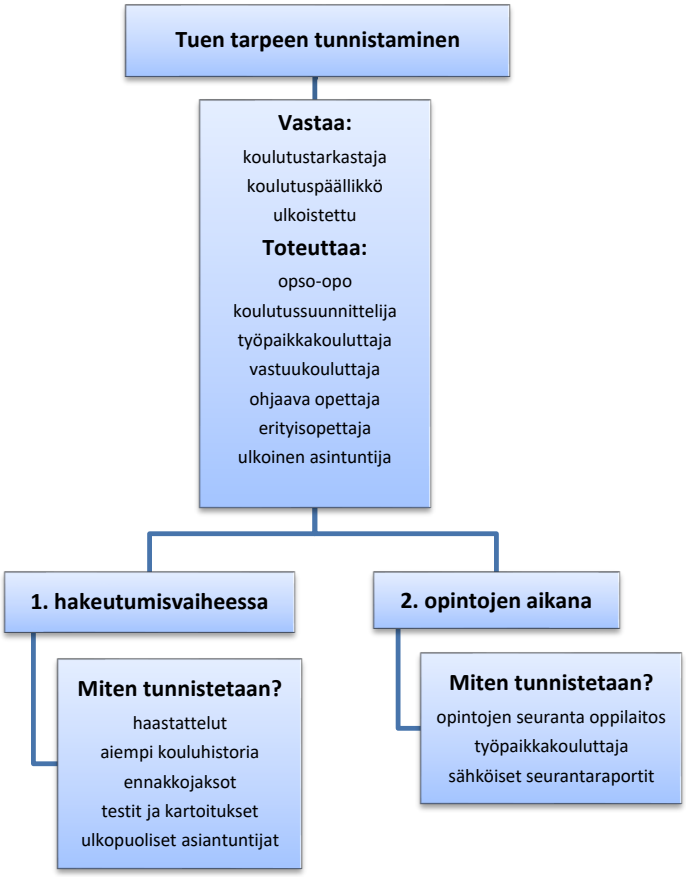
Taulukko 13. Suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi (Kysely 2 2014).

Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen	Miten merkittävä	Osaamisen taso
Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	4,22	3

Erityisopiskelijan nimeämisprosessin vaiheet

Oppisopimuskoulutuksessa käytettävässä erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessissa erityisen tuen tarpeen tunnistaminen tehdään yleensä yhteistyössä koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen kanssa. Nimeämisprosessissa ovat mukana koulutustarkastaja ja oppilaitoksen vastuukouluttaja, erityisopettaja tai ERVA. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät käyttävät moniammatillista yhteistyötä erityisopiskelijan tunnistamisessa ja nimeämisessä. Koulutuksen järjestäjä käyttää oppilaitosten osaamista opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisopiskelijan nimeämisessä.

Opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen prosessina näyttäisi olevan kaikille haastateltaville ja kyselyyn osallistuneille selvä. Lähes kaikkien haastateltavien mukaan varsinaisen tunnistamisen tekee oppilaitoksen erityisopettaja tai joku ulkopuolinen asiantuntija. Ulkopuolisista asiantuntijoista mainittiin muun muassa Helsingin seudun erilaiset oppijat ry HERO, Keskuspuiston ammattiopisto ja Helsingin Diakoniaopisto. Erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessin osaamisen taso oli vastausten mukaan vain kohtalaisella tasolla, vaikka sen merkitystaso on oppisopimustoimijoiden mukaan merkittävä tai erittäin merkittävä. (Kysely 1 2013; Teemahaastattelu 2014.)

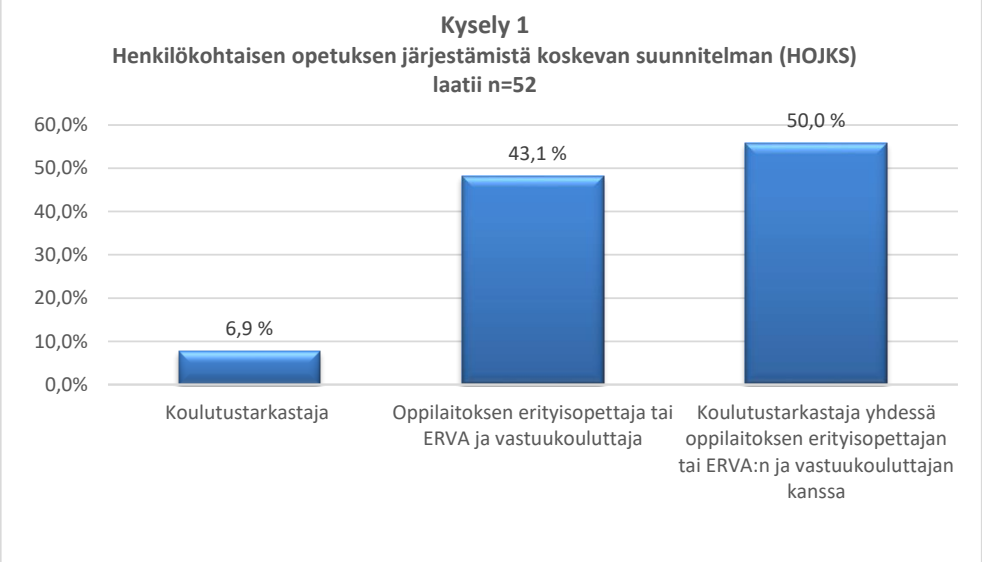


Kuvio 26. Opiskelijan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen (Kysely 1 2013; Teemahaastattelu 2014).

Kaikille oppisopimuskoulutuksen järjestäjille oli selvää, kuka heidän organisaatiossaan vastaa erityisopiskelijan tunnistamisesta ja nimeämisestä. Koulutuksen järjestäjien kesken oli kuitenkin eroja vastuuhenkilöissä. Joissain organisaatioissa tunnistamisesta vastaa koulutustarkastaja, ja osa koulutuksen järjestäjistä on ulkoistanut tunnistamisen ulkopuolisille asiantuntijoille tai oppilaitokselle, josta tietopuolinen koulutus hankitaan. Kuviosta 26 nähdään, että opiskelijan tuen tarpeen tunnistaminen voi tapahtua joko opintojen alussa tai opintojen aikana. Ne koulutuksen järjestäjät, joilla tunnistamisen ja tukitoimien järjestämisen hoitaa oppilaitos tai ulkopuolinen asiantuntija, kertovat, että heillä ei ole sellaista osaamista, jota erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamiseen ja tukitoimien järjestämiseen vaaditaan. Haastatteluista ilmeni, että

myös erityisopiskelijan nimeämisessä oli eroja. Suurin osa haastateltavista kertoi, että nimeämisen tekee koulutustarkastaja, mutta osa heistä kertoi, että nimeämisen tekee erityisopettaja, ohjaava opettaja, vastuukouluttaja tai koulutuspäällikkö.

Kuviosta 27 ilmenee, että puolet vastaajista kertoi, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatii koulutustarkastaja yhdessä oppilaitoksen erityisopettajan tai erityisopetuksesta vastaavan (ERVA) ja vastuukouluttajan kanssa. Hieman alle puolet vastaajista (43,1 %) kertoi, että oppilaitoksen erityisopettaja tai ERVA ja vastuukouluttaja laativat HOJKS:n. Ainoastaan 6,9 prosenttia vastaajista nimesi pelkästään koulutustarkastajan HOJKS:n laatijaksi. (Kuvio 27.)



Kuvio 27. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen (Kysely 1 2013).

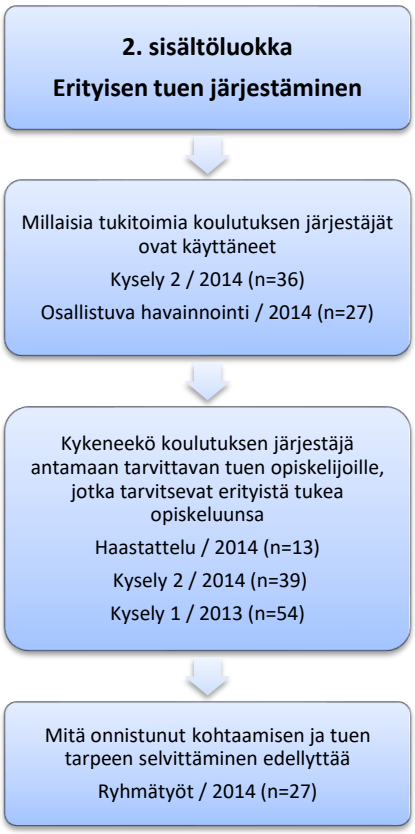
Teemahaastatteluissa ja kyselyissä lähes kaikki vastaajat kertoivat, että HOJKS:n laatii lähes aina koulutustarkastaja yhteistyössä oppilaitoksen erityisopettajan kanssa. Teemahaastatteluissa neljä haastateltavaa kertoi, että heidän organisaatiossaan HOJKS:n laatii oppilaitoksen erityisopettaja tai ohjaava opettaja. Aineistosta ilmeni, että HOJKS:n laatimisessa oli koulutuksen järjestäjien kesken eroja, mutta sen laatimisprosessit olivat kuitenkin kaikille tuttuja. Kaikki koulutuksen järjestäjät tunsivat oman organisaationsa HOJKS:n laatimisprosessin hyvin ja uskoivat myös muiden omassa organisaatiossaan tuntevan sen.

HOJKS:n laatimisen osaamisen ja siihen liittyvän vaatimustason suhdevertailusta nähdään, että HOJKS:n laatimisen osaaminen näyttäisi sijoittuvan kohtalaisen ja hyvän välille (3,31). Osaamisen ja merkittävyyden tason ero on kohtalaisen suuri. Näyttää siltä, että koulutuksen järjestäjät ovat melko tyytyväisiä HOJKS:n

laatimisen osaamisen tasoon ja pitävät sen laatimisen osaamista erittäin tärkeänä. (Kysely 2 2014.)

4.1.2 Erityisen tuen järjestäminen

Erityisen tuen järjestämisen analyysi pohjautuu 2013–2014 oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä kerätyistä kyselystä 1 ja kyselystä 2, osallistuvasta havainnoinnista sekä teemahaastatteluista. Montaa eri tutkimusmenetelmää käytettiin, koska haluttiin saada luotettava kuva siitä, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät Suomessa olivat järjestäneet erityisen tuen. Kuvioon 28 on koottu kaikki tutkimusmenetelmät, joilla aineistoa kerättiin.



Kuvio 28. Erityisen tuen järjestäminen oppisopimuskoulutuksessa.

Koulutuksen järjestäjän käyttämät tukitoimet

Kyselyn 2 (2014) kysymykseen, millaisia tukitoimia koulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet, saatiin 72 vastausta. Aineistosta nousi esille kuusi erilaista menetelmää: henkilökohtainen ohjaaminen, erilaiset ohjausjärjestelyt, yhteistyö oppilaitoksen ja

työpaikan kanssa, asiantuntijapalvelut, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) sekä muut järjestelyt. Kuviossa 29 esitellään oppisopimuskoulutuksen järjestäjien yleisimmin käyttämiä tukitoimia. Henkilökohtaisella ohjaamisella vastaajat tarkoittivat opiskelijan yksilöllistä kohtaamista ja ohjauskeskusteluja koulutustarkastajan, kouluttajan, työpaikkakouluttajan, erityisopettajan tai oppisopimusopinto-ohjaajan kanssa. Vastauksissa nousi vahvasti esille oppisopimusopinto-ohjaajien rooli tukitoimien järjestäjänä ja toteuttajana. Sitaatit ovat vastaajien itse kirjoittamia.

> ”Oppisopimus-opon palvelut; käy hakemassa kotoa kouluun, auttaa tehtävien tekemisessä, keskustelee opiskelijan ongelmista jne.”

Erilaiset ohjausjärjestelyt ovat opiskelijalle yksilöllisesti suunniteltua lisäopetusta ja ohjausta, oppilaitoksen ja työpaikan välistä tavallista tiiviimpää yhteydenpitoa sekä tarvittaessa tukiopetusta. Joissakin vastauksissa kerrottiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien hakevan opiskelijoita kotoa, jos opiskelija ei tule tietopuolisen opetuksen lähijaksoille.

> ”Lisätunnit opiskelijalle vaikeissa aineissa tai tukiopetus. Tehtävien suorittaminen tuetusti tai rauhallisessa paikassa jne.”

> ”Yksilöllisesti räätälöidyt ratkaisut / henkilökohtaistaminen, lisäopetus, lisätty ohjausta, keskusteltu tilanteesta työpaikalla, tiiviimpi yhteydenpito.”

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa siten, että tarvittavat tukipalvelut ostetaan tietopuolisen koulutuksen tarjoavalta oppilaitokselta ja työnantajan kanssa sovitaan tarvittavista tukitoimista työpaikalla.

> ”Ohjausta, tuki/kertaavaa opetusta, pienryhmäopetusta, selko- ym. muokattua opiskelumateriaalia, erityisopettajan antamaa valmennusta (esim. opiskelutaidot, oppimaan oppiminen), järjestelyjä toteutukseen (tietopuolisen opetuksen siirtämistä työssä oppimiseen, lyhennettyä teoriaopetuksen jaksoa, opetuksen aikana yksilöllisesti tauotuksen ja liikkumisen mahdollistamista yms.).”

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät hyödyntävät myös asiantuntijoita suunnitellessaan ja toteuttaessaan nuorten oppisopimusopiskelijoiden tukitoimia. Lisäksi asiantuntijat käyvät työpaikoilla suunnittelemassa opiskelijoille suunnattuja tukitoimia työpaikkakouluttajan kanssa.

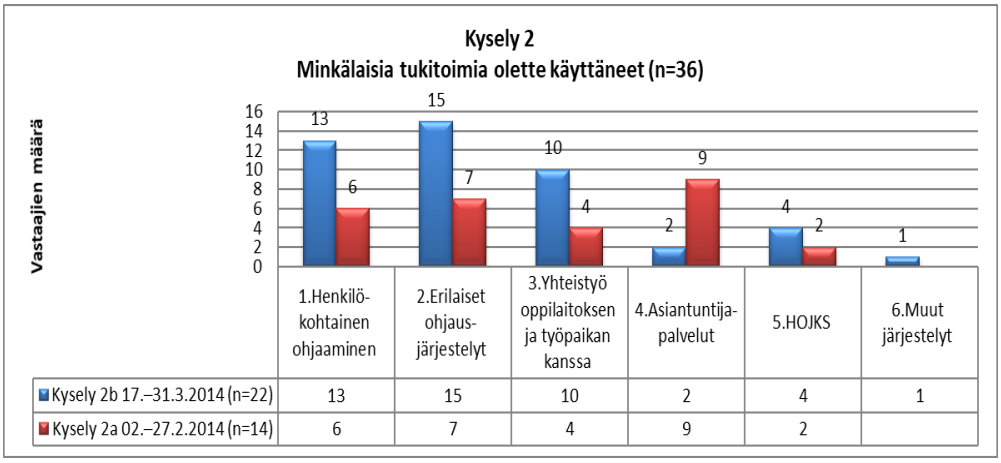
> ”Lisäkoulutusta nuorten työpaikkakouluttajille heiltä nousseiden tarpeiden pohjalta suunniteltuna.”

Opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka tukee opiskelijan opiskelua mahdollisimman yksilöllisesti hänen edellytystensä mukaisesti.

”Työnhaun ohjaus ja tuki, opintojen ohjauksen tuki, tuen kohdentaminen elämänhallintaan, työpaikalla ja oppilaitoksessa, työpäivän aikataulutus ja jaksotus, tehtävien palastelu, selkokielisyys, kuvat, nimetty tukihenkilö, ohjaaja, HOPS/HOJKS.”

Muihin tukitoimijärjestelyihin kuuluvat oppisopimusopinto-ohjaajien informaatiotilaisuudet ja oppilaitosten kouluttajien mahdollisuudet kouluttaa opiskelijoita työpaikalla. Lisäksi vastauksissa tuotiin esille se, miten voidaan hyödyntää erilaisia moniammatillisia ryhmiä opiskelijoiden tukitoimia järjesteltäessä.

”Yhteys eronneisiin opiskelijoihin ja opso-infot, kouluttajat työpaikoille opettamaan ja ohjaamaan, työpaikkakouluttajakoulutus, infot maakunnissa, ohjausryhmä ja verkostoyhteistyö, moniammatilliset työryhmät, somen käyttö opson aikana.”



Kuvio 29. Tukitoimet oppisopimuskoulutuksessa (Kysely 2 2014).

Erityisopetus oppisopimuskoulutuksessa

Kyselyssä 1 (2013) osa koulutuksen järjestäjistä kertoi, että heillä on virallinen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tai jonkinlainen muu suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi. Samat koulutuksen järjestäjät kertoivat tekevänsä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) yhteistyössä oppilaitoksen kanssa. Nämä tahot toteuttivat myös HOJKS:iin sisältyvän erityisopetuksen yhdessä oppilaitoksen kanssa. Jotkut oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä olivat oppilaitoksia, joten näissä organisaatioissa erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, HOJKS:n laatiminen ja erityisopetuksen järjestäminen toteutettiin itse. Kyselyssä noin 15 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei heillä ole erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa tai minkäänlaista järjestelmää erityisopetuksen toteuttamiseksi.

Teemahaastattelujen (2014) vastausten mukaan erityisopetuksen järjestämisestä vastaa joko oppisopimuskoulutuksen järjestäjä tai oppilaitos. Haastateltavista neljä

kertoi, että heidän organisaatiossaan oppilaitos vastaa erityisopetuksen järjestämisestä, ja loput haastateltavista kertoivat oppisopimuskoulutuksen järjestäjän vastaavan siitä itse. Ne koulutuksen järjestäjät, jotka vastaavat itse erityisopetuksen järjestämisestä, tekevät sen yhteistyössä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa.

> ”Kyllä me siitä itse vastataan. Oppilaitoshan sen toteuttaa mutta me siitä vastataan.”

Aineiston mukaan oppilaitokset huolehtivat myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) päivittämisestä, mutta päivittämisiä tehdään harvoin. Opintojen alkupuolella työssäoppimisen suunnitelman teon yhteydessä oppisopimuskoulutuksen järjestäjä arvioi, tarvitseeko opiskelija erityistä tukea työpaikalla. Samassa yhteydessä huolehditaan työpaikalla tehtävien tukitoimien järjestämisestä.

> ”Ne on useammin työssäoppimisen suunnitelmia, mitä tehdään oppisopimuksen alkuvaiheessa, me arvioidaan se tarve. Meillä on kaikenlaista ADHD-tukea ja sellaista mitä sitä nyt on.”

Koulutuksen järjestäjät, jotka vastaavat itse erityisopetuksen järjestämisestä, kertoivat, että tietopuolista koulutusta tarjoavien oppilaitosten kesken on eroa siinä, miten tukitoimet niissä järjestetään. Vastausten mukaan joissakin oppilaitoksissa, joista tietopuolinen koulutus ostetaan, ei ole osaamista järjestää opiskelijan tarvitsemia tukitoimia. Tämän vuoksi opiskelija, jolla on erityisen tuen tarvetta tietopuolisissa opinnoissa, ohjataan mieluummin sellaiseen oppilaitokseen, jossa on osaamista järjestää opiskelijan tarvitsemat tukitoimet.

> ”Minähän siitä vastaan, eli koulutuksen järjestäjä siitä vastaa. Seurannasta myös, mutta…miten seuranta työpaikalla toteutuu, siinä kyllä koen pientä avuttomuutta. Siihen pitäis olla enemmän aikaa. Mutta oppilaitoksissa vaihtelevasti, mulla kun tulee sellainen opiskelija, joka tarvitsee tukea opiskeluunsa, niin mulla on kyllä selvät sävelet, mihin oppilaitokseen mä niitä oppilaita ohjaan ja mihin en.”

Koulutuksen järjestäjät vastaavat myös työpaikalla tapahtuvasta tukitoimien järjestämisestä sekä siitä, että tukitoimet kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS). Tarvittaessa tietopuolisen koulutuksen järjestäjältä on saatu tarvittavaa osaamista HOJKS:n suunnittelemiseen ja toteuttamiseen, mutta selkeää ja yhtenäistä käytäntöä oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei aineiston mukaan HOJKS:n suunnitteluun ja toteuttamiseen ollut. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät toimivat tapauskohtaisesti tilanteen mukaan opiskelijan tuen tarpeiden edellyttämällä tavalla.

> ”No tapauskohtaisesti, mutta päävastuu on ollut meillä oppisopimuskoulutuksen järjestäjällä. Se on aina tapauskohtaisesti, miten on aina milloinkin toteutettu, jos tutkintotilaisuuksiin on esimerkiksi tarvittu siellä työpaikalla tarvittu briiffausta, niin se on sitten ollut tutkinnon järjestäjä. Aika vaihtelevasti.”

Ne neljä oppisopimuskoulutuksen järjestäjää, joilla oppilaitos vastaa erityisopetuksen järjestämisestä, olivat epävarmoja siitä, miten tukitoimet opiskelijalle toteutetaan. Heille ei ollut selvää, kirjaako vastuukouluttaja tai ohjaava opettaja työpaikalla tarvittavat tukitoimet HOJKS:iin. Heille ei myöskään ollut selvää, miten toimitaan, jos koulutus ostetaan jostain muusta oppilaitoksesta kuin heidän omasta oppilaitoksestaan. Epäselvää oli myös se, kuka tällaisessa tilanteessa vastaa erityisopetuksen järjestämisestä.

> Haastateltava: Ne ovat niitä ohjaavia opettajia, jotka vastaavat siitä erityisopetuksen järjestämisestä.
> Tutkija: Miten sitten erityisopetus on järjestetty työpaikalla?
> Haastateltava: Jos tarve vaatii, niin silloin ohjaava opettaja hoitaa sen. Mutta useasti siellä töissä menee ihan hyvin ja se tuki tarvitaan siellä oppilaitoksessa. Olen kyllä tarvittaessa myös tarkastajana käynyt siellä työpaikalla järjestämässä joitakin asioita.
> Tutkija: Kirjataanko nämä tukitoimet työpaikalla HOJKS:iin?
> Haastateltava: En ole nähnyt, mutta voin selvittää.
> Tutkija: Entä jos oppilaitos on joku muu kuin teidän, miten silloin menetellään?
> Haastateltava: Mielenkiintoinen kysymys, en pysty vastaamaan, mutta voin ottaa selvää.

Näillä neljällä koulutuksen järjestäjällä, joilla oppilaitos vastaa erityisopetuksen järjestämisestä, ei ollut tietoa, mitä tukitoimia opiskelijan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, HOJKS:iin, on kirjattu, koska se on salainen asiakirja.

> Tutkija: Kuka teillä vastaa erityisopetuksen järjestämisestä?
> Haastateltava: No se on se vastuukouluttaja.
> Tutkija: Millaisia keinoja olette käyttäneet?
> Haastateltava: Ne on siellä oppilaitoksessa kirjattu, enkä minä ole niitä pääsyt edes tutkimaan. Ei se edes ole minun asia ja nehän on salaisia asiakirjoja.

Yhteenveto erityisopetuksen järjestämisprosessista

Erityisopetuksen järjestäminen oppisopimuskoulutuksessa noudattaa kaikilla tutkimukseen osallistuneilla koulutuksen järjestäjillä samanlaista prosessia. Prosessi voidaan jakaa viiteen vaiheeseen:

1. erityisen tuen tarpeen tunnistaminen
2. tukitoimien suunnittelu
3. henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekeminen
4. HOJKS:n toteuttaminen
5. HOJKS:n seuranta.

Koulutuksen järjestäjien välillä on jonkin verran eroja siinä, kuka prosessin eri vaiheissa vastaa sen toteuttamisesta. Tutkimusaineiston mukaan erityisopetuksen järjestämisprosessista vastaa oppisopimuskoulutuksen järjestäjä tai ulkopuolinen oppilaitos tai asiantuntija. Aineiston mukaan erityisopetuksen järjestämisprosessi tehdään moniammatillisesti. Koulutuksen järjestäjien välillä on melko paljon eroa

siinä, ketkä osallistuvat prosessin eri vaiheissa sen toteuttamiseen. Eroa on myös prosessiin osallistuvien tehtävänimikkeissä, vaikka tehtävät prosessin eri vaiheissa ovat samoja. Tehtävänimikkeet voivat myös vaihdella organisaatiokohtaisesti. Taulukkoon 14 on koottu erityisopetuksen järjestämisen vaiheet ja prosessin toteuttamiseen osallistuvat tahot ja henkilöt.

Taulukko 14. Erityisen tuen järjestäminen oppisopimuskoulutuksessa (Kysely 1 2013; Teemahaastattelu 2014).

Kysely 1 **ERITYISOPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN PROSESSI**	
PROSESSIN VAIHEET	**PROSESSIIN OSALLISTUVAT**
1. VAIHE **HOJKS-opiskelijan tunnistaminen/ nimeäminen**	1. Oppilaitoksen erityisopettaja 2. Ulkopuolinen asiantuntija 3. Oppisopimusopinto-ohjaaja 4. Työpaikkakouluttaja 5. Vastuukouluttaja 6. Koulutustarkastaja 7. Ohjaava opettaja 8. Koulutuspäällikkö 9. Koulutussuunnittelija
2. VAIHE **Suunnittelu/laatiminen moniammatillisesti**	1. Koulutustarkastaja yksin 2. Koulutustarkastaja yhdessä oppilaitoksen erityisopettajan tai erityisopetuksesta vastaavan (ERVA) ja vastuukouluttajan kanssa 3. Oppilaitoksen erityisopettaja tai ERVA ja vastuukouluttaja
3. VAIHE **HOJKS:n tekeminen/päättäminen**	1. Oppisopimusjohtaja 2. Oppilaitoksen rehtori 3. Koulutustarkastaja 4. Vastuukouluttaja 5. Aikuiskoulutusosaston johtaja
HOJKS:n laatiminen, allekirjoitukset	HOJKS-osapuolet:, opiskelija ja tarvittaessa huoltaja, koulutuksen järjestäjän edustaja, erityisopetuksesta vastaava tai erityisopettaja ja tarvittaessa työpaikkakouluttaja tai muu asiantuntija, jota HOJKS edellyttää.
4. VAIHE **HOJKS:n toteuttaminen**	1. Oppilaitoksen erityisopettaja 2. Ulkopuolinen asiantuntija 3. Oppisopimusopinto-ohjaaja 4. Työpaikkakouluttaja 5. Vastuukouluttaja 6. Koulutustarkastaja 7. Ohjaava opettaja
5. VAIHE **HOJKS:n seuranta**	1. Oppilaitoksen erityisopettaja 2. Ulkopuolinen asiantuntija 3. Oppisopimusopinto-ohjaaja 4. Työpaikkakouluttaja 5. Vastuukouluttaja 6. Koulutustarkastaja 7. Ohjaava opettaja

Erityisopetuksen järjestämisen osaamisen taso
Kyselystä 1 (2013) saadun aineiston mukaan ne koulutuksen järjestäjät, jotka kertoivat heillä olevan virallinen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tai jonkinlainen muu suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi, vastasivat HOJKS:n ja erityisopetuksen suunnitelman laatimisesta ja järjestämisestä yhteistyössä oppilaitoksen kanssa. Jotkut oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ovat oppilaitoksia, joten erityistä tukea tarvitsevan tunnistaminen, HOJKS:n laatiminen ja erityisopetuksen järjestäminen toteutetaan näissä yksiköissä itse.

Teemahaastattelujen (2014) mukaan koulutuksen järjestäjät ovat onnistuneet vaihtelevasti erityisopetuksen järjestämisessä ja eri koulutusalojen kesken on merkittäviä eroja tukitoimien järjestämisessä. Lisäksi tukitoimien järjestämisessä työpaikoilla ja oppilaitoksissa näyttäisi olevan huomattavia eroja, mikä aiheuttaa koulutuksen järjestäjien kesken epävarmuutta tukitoimien onnistumisesta.

Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhteen vertailussa erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteutuminen ei näyttäisi olevan sillä tasolla, jolla vastaajat haluaisivat sen olevan. Erityisopetuksen järjestämisen osaamisen taso on vastausten mukaan kohtalaisella tasolla (3), kun sen merkitystaso on merkittävä tai erittäin merkittävä (4,43). Osaamisen ja vaatimustason kuilu on todella suuri, eli erityisopetuksen järjestämisen osaaminen ei ole lähelläkään sitä tasoa, jolla sen vastaajien mielestä tulisi olla. Vastaajat tiedostivat tilanteen ja olivat vieneet asiaa eteenpäin omissa yksiköissään. Vuoden 2014 tuettu oppisopimushanke oli tuonut hankkeessa mukana olleille oppisopimuskoulutuksen järjestäjille lisää osaamista ja työkaluja erityisopetuksen järjestämiseen. (Ks. esim. Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa 2015.)

Erityisten tukitoimien toteutuminen oppisopimuskoulutuksessa
Kyselyn 1 (2013) vastausten mukaan 42,3 prosenttia oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on sitä mieltä, etteivät he ole kyenneet antamaan tarvittavaa tukea niille opiskelijoille, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa.

Myös teemahaastattelujen (2014) vastausten mukaan näyttää siltä, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat vaihtelevasti onnistuneet järjestämään tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa. Oikea-aikaisesti toteutetut ja asianmukaiset tukitoimet ovat mahdollistaneet sen, että opiskelija on pystynyt suorittamaan tutkinnon. Yhtenä syynä tukitoimien epäonnistumiseen pidettiin sitä, että opiskelijan tukitoimia ei ollut seurattu tai ne oli väärin suunniteltu. Tämä oli johtanut siihen, että opiskelija oli jäänyt jälkeen opetuksesta ja keskeyttänyt opintonsa.

> ”Vaihtelevasti, sillä tavalla että, on tällaisia helmiä tai aarteita sillä tavalla kun ollut oikea-aikaisia tukitoimia, on sitten pystytty tukemaan opintoja ja tutkinnon

> suorittamista. Mutta on sitten myös semmoisia esimerkkejä, en tiedä mistä johtuu, mutta nämä opiskelijat ovat saattaneet pullahtaa pois siitä koulutusjärjestelmästä. On ollut poissaolopäiviä ja tehtäviä on jäänyt tekemättä ja poispäin. Ja vastuukouluttaja ei välttämättä sitten ollut hereillä siinä tilanteessa ja on sitten tullut purkuja."

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kertoivat, että koulutusalojen kesken on suuria eroja erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamisessa ja ohjaamisen osaamisessa. Koulutusalojen väliset osaamisen erot tukitoimien järjestämisessä aiheuttavat sen, että joillakin aloilla tukitoimet onnistuvat hyvin ja joillakin aloilla tukitoimien järjestämisessä on isoja puutteita. Myös työpaikalle suunnattu tuki saattaa jäädä toteutumatta, jos opiskelija ei halua kertoa työnantajalle erityisen tuen tarpeestaan.

> "Ei kaikilla aloilla. Se erityisen tuen osaamisen ohjaaminen niin se ei ole tasalaatuista. Tarkoitan tällä sitä, että esimerkiksi sosiaali- ja terveydenalalla se on hoidettu äärimmäisen hyvin. Mutta sitten esimerkiksi tekniikan puolella ei ole osattu, koska sinne sitä aikuiskoulutuksen puolella ei ole edes resursoitu. Kuraattorit ja erityisopettajat tekevät pääosin työtä nuorisopuolella, ja tässä meillä on hajoamisen linja liian suuri. Eli on aloja, missä on kyllä tunnistettu se lisätuen tarve, mutta ei ole osaamista eikä resursseja siihen ohjaukseen."

Vastauksista nousivat esille puutteelliset resurssit järjestää opiskelijoille tarvittavia tukitoimia ja oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen taso liittyen opiskelijoiden tarvitsemien tukitoimien toteuttamiseen. Jos tuen tarve pystyttiin tunnistamaan, opiskelija ei välttämättä halunnut, että siitä kerrotaan työnantajalle.

> "Se ongelma on, että jos opiskelija ei halua, että työnantajalle kerrotaan tuen tarpeesta niin, miten silloin saadaan sinne työpaikalle se tarvittava tuki opiskelijalle."

Haastatteluaineiston perusteella näyttäisi siltä, että koulutuksen järjestäjät ovat kyenneet antamaan kohtuullisen hyvin tarvittavan tuen niille erityisen tuen tarpeessa oleville opiskelijoille, jotka on tunnistettu. Vaikka opiskelijan tuen tarve olisikin tunnistettu, ei tukitoimia aina voida toteuttaa työpaikalla. Tämä johtuu siitä, että työpaikkakouluttaja ei osallistu toimintaan tai työnantaja ei sitoudu toteuttamaan tukitoimia.

> Tutkija: Oletteko kyenneet järjestämään opiskelijoille sellaista erityistä tukea, jota he ovat tarvinneet?
> Haastateltava: Varmaan osalle on, meillä ei ole niin paljon ollu näitä, et mä luulen, että me ollaan aika hyvin saatu ne. Mutta on sillä sitten sellaisia, just yksi sellainen keissi, jolla oli kaikki ihan sekasin, sellaisia elämänhallintajuttuja. Mutta mä luulen, että ihan kohtuullisen hyvin, niille joilla se on tunnistettu.
>
> "Sehän riippuu ihan siitä, miten työpaikka siihen sitoutuu. Työpaikkakouluttajahan on siinä ihan keskiössä, toimivatko ne tukitoimet vai ei. Että välillä onnistuu ja välillä ei."

Onnistuneiden tukitoimien toteutumisen edellytykset

Kyselyn 2 (2014) kysymyksestä, millaisia tukitoimia koulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet, nousi esille kuusi erilaista menetelmää: henkilökohtainen ohjaaminen, erilaiset ohjausjärjestelyt, yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan kanssa, asiantuntijapalvelut, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) sekä muut järjestelyt. Henkilökohtaisella ohjaamisella vastaajat tarkoittivat opiskelijan yksilöllistä kohtaamista ja ohjauskeskusteluja koulutustarkastajan, kouluttajan, työpaikkakouluttajan, erityisopettajan tai oppisopimusopinto-ohjaajan kanssa. Erilaiset ohjausjärjestelyt ovat opiskelijalle yksilöllisesti suunniteltua lisäopetusta ja ohjausta sekä oppilaitoksen ja työpaikan välistä tavallista tiiviimpää yhteydenpitoa sekä tarvittaessa tukiopetusta.

Koulutuksen järjestäjät hyödyntävät erilaisia asiantuntijoita suunnitellessaan ja toteuttaessaan nuorten oppisopimusopiskelijoiden tukitoimia. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa siten, että tarvittavat tukipalvelut ostetaan tietopuolisen koulutuksen tarjoavalta oppilaitokselta ja työnantajan kanssa sovitaan tarvittavista tukitoimista työpaikalla. Yksi käytetty tukitoimi oli opiskelijalle laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jolla tuetaan opiskelijan opiskelua mahdollisimman yksilöllisesti hänen omien edellytystensä mukaisesti. Muihin tukitoimijärjestelyihin kuuluvat oppisopimusopinto-ohjaajien informaatiotilaisuudet ja oppilaitosten kouluttajien mahdollisuudet kouluttaa opiskelijoita työpaikalla. Lisäksi vastauksissa nousi esille se, miten voidaan hyödyntää erilaisia moniammatillisia ryhmiä opiskelijoiden tukitoimia järjestettäessä. Taulukkoon 15 on koottu oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämät tukitoimet ja niiden toteuttajat.

Taulukko 15. Tukitoimet oppisopimuskoulutuksessa (Kysely 2 2014).

Kysely 2 **TUKITOIMET OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA**		
TUKITOIMET	**TOTEUTTAJA**	**SISÄLTÖ**
Henkilökohtainen ohjaaminen	1. Erityisopettaja 2. Oppisopimusopinto-ohjaaja 3. Työpaikkakouluttaja 4. Vastuukouluttaja 5. Koulutustarkastaja 6. Oppimisvalmentaja	Henkilökohtaisella ohjaamisella vastaajat tarkoittivat opiskelijan yksilöllistä kohtaamista ja ohjauskeskusteluja koulutustarkastajan, kouluttajan, työpaikkakouluttajan, erityisopettajan tai oppisopimusopinto-ohjaajan kanssa. Oppisopimusopinto-ohjaajien rooli tukitoimien järjestäjänä ja toteuttajana nousi vastauksissa vahvasti esille.

Erilaiset ohjausjärjestelyt	1. Erityisopettaja 2. Oppisopimusopinto-ohjaaja 3. Työpaikkakouluttaja 4. Vastuukouluttaja 5. Koulutustarkastaja 6. Oppimisvalmentaja	Erilaiset ohjausjärjestelyt ovat opiskelijalle yksilöllisesti suunniteltua lisäopetusta ja ohjausta sekä oppilaitoksen ja työpaikan välistä tavallista tiiviimpää yhteydenpitoa sekä tarvittaessa tukiopetusta. Joissakin vastauksissa kerrottiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien hakevan opiskelijoita kotoa, jos opiskelija ei tule tietopuolisen opetuksen lähijaksoille.
Yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan kanssa	1. Erityisopettaja 2. Oppisopimusopinto-ohjaaja 3. Työpaikkakouluttaja 4. Vastuukouluttaja 5. Koulutustarkastaja	Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa siten, että tarvittavat tukipalvelut ostetaan tietopuolisen koulutuksen tarjoavalta oppilaitokselta ja työnantajan kanssa sovitaan tarvittavista tukitoimista työpaikalla.
Asiantuntijapalvelut	1. Erityisopettaja 2. Oppisopimusopinto-ohjaaja 3. Kuraattori 4. Lääkäri 5. Terveydenhoitaja 6. Oppimisvalmentaja 7. Psykologi	Hyödynnetään asiantuntijoita nuorten oppisopimusopiskelijoiden tukitoimia suunniteltaessa ja toteutettaessa.
Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)	1. Oppilaitoksen erityisopettaja 2. Ulkopuolinen asiantuntija 3. Oppisopimusopinto-ohjaaja 4. Työpaikkakouluttaja 5. Vastuukouluttaja 6. Erityisopettaja 7. Koulutustarkastaja 8. Ohjaava opettaja	Laaditaan opiskelijalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jolla tuetaan opiskelijan opiskelua mahdollisimman yksilöllisesti hänen omien edellytystensä mukaisesti.
Muut järjestelyt	Oppilaitosten kouluttajien mahdollisuudet kouluttaa opiskelijoita työpaikalla	Oppisopimusopinto-ohjaajan informaatiotilaisuudet ja oppilaitosten kouluttajien mahdollisuudet kouluttaa opiskelijoita työpaikalla. Lisäksi voidaan hyödyntää erilaisia moniammatillisia ryhmiä opiskelijoiden tukitoimia järjestettäessä. Työkokeilut ennen oppisopimuskoulutuksen aloittamista.

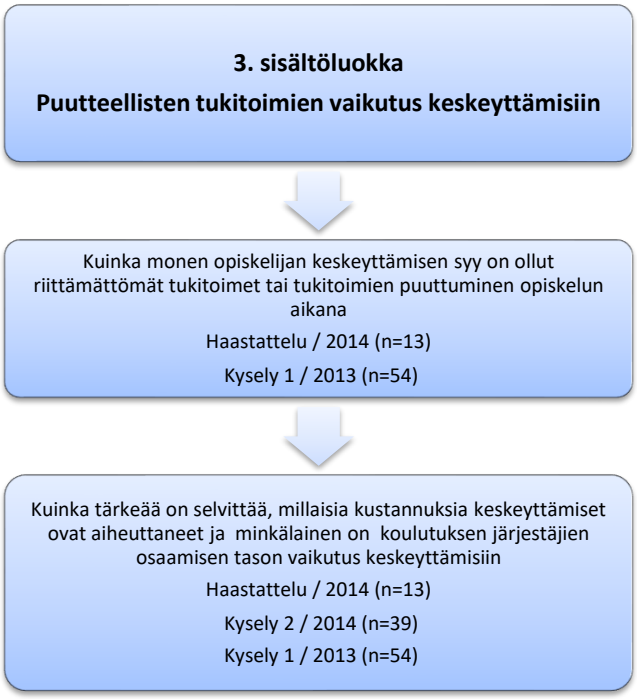
Toimivina tukitoimina nousivat esille erilaiset työkokeilut ennen oppisopimuskoulutuksen aloittamista. Yhtenä tukitoimena opiskelijoille esitettiin oppimisvalmentajan apua työpaikkakouluttajan rinnalla (ks. Taulukko 15). Oppilaitosten oppisoppi-toiminta, tukiopetus ja erityisopettajan palvelut ovat paljon käytettyjä ja toimivia tukimuotoja, joita oppisopimuskoulutuksen järjestäjät voivat ostaa tukemaan oppisopimusopiskelijan teoriaopintoja. Lisäksi pohdittiin, olisiko oppisopimusopiskelijoille mahdollista järjestää vertaisohjausta ja -tukea.

Ryhmätöiden (2014) vastauksista nousi esiin se, että tuen tarvetta ryhdytään selvittämään yleensä moniammatillisesti yhdessä opiskelijan kanssa. Aineiston mukaan luottamus on edellytys sille, että opiskelijan pulmista päästään keskustelemaan ja hänelle pystytään järjestämään tarvittavat opiskelun tukitoimet.

Osallistuvan havainnoinnin (2014) aineistosta nousi esiin se, että tukea voi tarvita opiskelijan lisäksi myös työpaikkakouluttaja, oppilaitos ja koulutustarkastaja. Osallistuvasta havainnoinnista saadun aineiston perusteella voidaan todeta oppisopimuskoulutuksen poikkeavan huomattavasti oppilaitosmuotoisesta opetuksesta. Oppisopimuskoulutuksessa suurin osa opiskelusta tapahtuu työpaikalla ja opiskelijat ovat työsuhteessa. Koska oppisopimuskoulutukseen ei kuulu opiskelijahuoltoa, on opiskelijoiden tuen tarvetta tarkasteltava eri näkökulmasta. Ei riitä, että tukitoimet järjestetään pelkästään oppilaitokseen, vaan tuki on järjestettävä myös työpaikalle. Tukea on tarvittaessa pystyttävä järjestämään myös työnantajalle.

4.1.3 Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin

Kolmannen sisältöluokan aineisto liittyy tukitoimien toimivuuteen ja siihen, mikä on tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin. Aineisto muodostuu kyselystä 1 ja kyselystä 2 sekä vuosina 2013–2014 tehdyistä teemahaastatteluista. Kuviossa 30 nähdään kolmannen sisältöluokan aineiston keruumenetelmät. Näillä kolmella menetelmällä saadun aineiston avulla selvitettiin, mitä ongelmia puutteelliset tukitoimet olivat aiheuttaneet oppisopimuskoulutuksen järjestäjille.

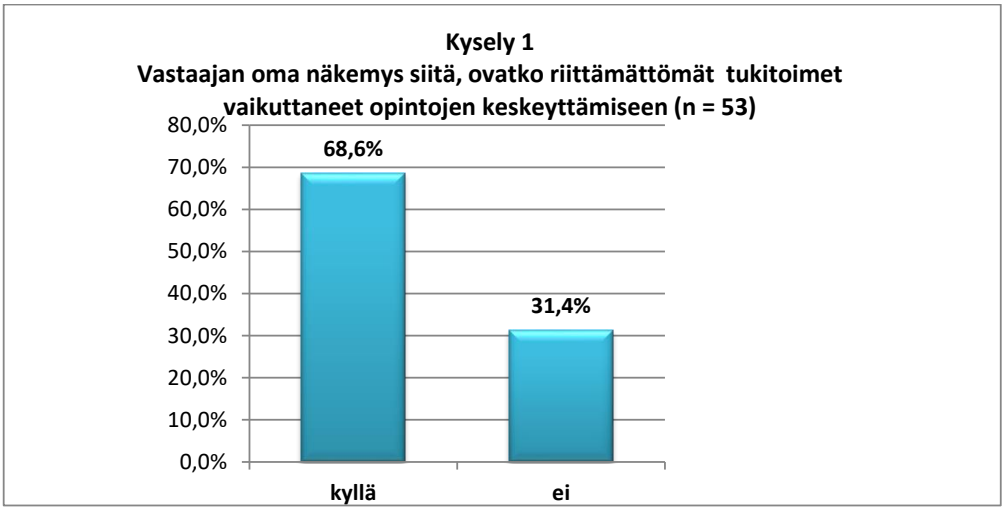


Kuvio 30. Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämisiin.

Riittämättömän tuen vaikutus opintojen keskeyttämiseen

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen (2013) kyselystä 1 saadun aineiston mukaan suurin osa oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä (68,6 %) uskoo, että riittämätön tuki on vaikuttanut erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen keskeyttämiseen (ks. Kuvio 31).

> ”Harvemmin kukaan ilmoittaa opintojensa keskeytyneen siksi, että erityistä tukea ei ole ollut saatavilla. Meillä on opiskelijoille tarjolla hyvin yksilöllistä ohjausta ja paljon henkilökohtaista tukea, mutta erityistä tukea tarjoamme vain niille, joiden osalta erityisen tuen tarve on esitetty tai havaittu.”



Kuvio 31. Riittämättömän erityisen tuen vaikutus opintojen keskeyttämiseen (Kysely 1 2014).

Haastatteluaineiston (2014) mukaan lähes kaikki vastaajat (92,3 %) olivat vakuuttuneita siitä, että riittämätön tuki oli vaikuttanut joidenkin oppilaiden opintojen keskeyttämiseen.

> ”On, on vaikuttanut ihan varmasti ja miten sitä asiaa on selvitetty, niin aika huonosti ainakin tähän asti.”

Vaikka asiaa ei ollut tarkemmin selvitetty, uskoivat haastateltavat keskeyttäneiden joukossa olevan opiskelijoita, jotka eivät olleet saaneet tarvittavaa tukea opintoihinsa.

> ”Ei, ei oo selvitetty. Tunnistan ihan omista opiskelijoista, jotka ovat keskeyttäneet, niin siellä on varmaa sellaisia, jotka on keskeyttänyt, kun eivät ole saaneet tukea, ja se harmittaa.”

Vastaajien mielestä tulisi selvittää, onko riittämätön tuki vaikuttanut erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden keskeyttämisiin. Tällöin voitaisiin tarvittaessa vaikuttaa opiskelijoiden tukitoimiin ennen kuin opinnot keskeytyvät. Jos kyetään selvittämään erityisen tuen tarve ja järjestämään tarvittavat tukitoimet, voidaan opiskelija saada jatkamaan opintojaan. Näin opiskelija voidaan saada suorittamaan koulutus tai tutkinnon osa loppuun.

> ”Se olisi sillä lailla tärkeätä, että kun tavallaan sen opiskelijan vois vielä vetää takaisin. Tietysti siellä on sellaisia, joiden työsuhde on myös loppunut, mutta varmaan sillä olisi muutama semmoinen, jotka ois voitu vetää takaisin siihen koulutukseen, että olisi päästy vaikka tutkinnon osaan tai tutkintoon.”

Eräs haastateltavista uskoi, että riittämätön erityinen tuki ei ole vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen ja että heillä opiskelijoiden keskeyttämisprosentti on alhainen. Haastateltava ei osannut määritellä keskeyttämisprosenttia:

> ”Meillä se ei ole kauheen korkee, en osaa sanoa tarkkaan.”

Tutkimuksen aineiston mukaan on selvää, että riittämätön tuki on vaikuttanut ja vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevien oppisopimuskoulutuksessa olevien opiskelijoiden opintojen keskeytymiseen. Aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät ole selvittäneet riittämättömän tuen vaikutusta keskeyttämiseen. He pitävät tärkeänä, että keskeyttämisen syyt selvitetään tarkemmin, jotta asiaan pystytään vaikuttamaan.

Keskeyttämiseen johtaneiden syiden selvitys

Kyselyn 1 (2013) aineiston perusteella jopa 80 prosenttia oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei ole selvittänyt, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syynä ovat olleet riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana. Vastausten mukaan keskeyttämisten syitä selvitetään. Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämiseen jää usein epäselväksi. Näyttää kuitenkin siltä, että puuttellisten tukitoimien lisäksi keskeyttämiseen on useimmiten myös jokin muu syy.

Teemahaastatteluihin (2014) osallistuneiden haastateltavien mukaan jokainen koulutuksen järjestäjä pyrkii jollain tasolla selvittämään keskeyttämisten syyt, mutta heillä ei ole selkeää yhtenäistä linjaa selvitystyön toteuttamiseen. Jokainen koulutuksen järjestäjä oli hoitanut keskeyttämisten syiden selvittämisen omalla tavallaan. Suurin osa vastaajista kertoi, että kun oppisopimus keskeytetään, pyydetään opiskelijaa ja työnantajaa täyttämään muutoslomake, jossa ilmoitetaan keskeyttämisen syy. Vastauksista ei yleensä ilmene, johtuuko keskeyttäminen riittämättömistä tukitoimista tai tukitoimien puuttumisesta opiskelun aikana. Eräs haastateltavista kertoi keskeyttämisten syiden epämääräisestä tiedottamisesta seuraavaa:

> ”Niin tarkasti ei ole. Saattaa olla, vaikka että aika ei riitä opintoihin tai väärä alat, jotain tän tyyppistä. Ei tavallaan tuoda sitä syytä esille.”

Koulutustarkastajat saattoivat satunnaisesti olla yhteydessä opiskelijaan ja pyrkivät siten selvittämään opiskelijan keskeyttämisen syitä. Yhteydenottoja ei kuitenkaan tehty johdonmukaisesti eikä siten saatu tietää, johtuivatko keskeyttämiset tukitoimien puutteista.

> ”Se selvitetään, kun oppari on purkautumassa, niin koulutustarkastaja saattaa soittaa ”että miten sulla menee” tai käy työpaikalla ja selvittää, mihin tää liittyy. Haastattelun kautta voi tulla jotain satunnaisesti esille. Muutoslomakkeeseenhan kirjataan yleensä sen opparin purun syy, mutta en muista, että siihen olisi koskaan kirjattu, että tuen tarpeen puuttuminen olisi purun syy.”

Keskeyttämisestä aiheutuneet kustannukset

Kyselyn 1 (2013) mukaan kaikkiaan 94 prosenttia koulutuksen järjestäjistä ei ollut laskenut, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet. Myöskään teemahaastatteluissa (2014) mukana olleet koulutuksen järjestäjät eivät olleet laskeneet, kuinka paljon kustannuksia tukitoimien puutteesta johtuneet keskeytykset olivat aiheuttaneet. Tämä käy ilmi seuraavasta kommentista:

> ”Ei oo mitään tilastoja. Meillä ei oo ihmisiä tällaiseen talouden seurantaan, ja hirveen huonosti on saatavilla erilaista tietoa.”

Vastaajat pitivät tarpeellisena sitä, että keskeyttämisestä aiheutuneita kustannuksia selvitetään, koska siitä saadaan perusteita erityisopetuksen järjestämiselle ja sen rahoittamiselle. Yksi vastaaja totesi kustannusten selvittämisestä seuraavaa: ”Olisihan se hyvä penkaista, olisi silloin perusteita erityisopetuksen rahoitukselle.”

Keskeyttämisestä aiheutuneiden kustannusten syiden selvittämistä pidettiin tärkeänä, jotta erityisopetukseen tarvittavia resursseja budjetoitaessa koulutuksen järjestäjät pystyvät saamaan realistisen kuvan keskeyttämisestä aiheutuneista kustannuksista.

Koulutuksen järjestäjien osaamisen tason vaikutus keskeyttämisiin

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston mukaan 42,3 prosenttia oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on sitä mieltä, etteivät he ole kyenneet antamaan tarvittavaa tukea niille opiskelijoille, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa (Kysely 1). Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhdevertailussa koulutuksen järjestäjän osaamisen taso erityisen tuen antamisessa tarvittaessa sitä tarvitsevalle opiskelijalle on kohtalainen (3,37), vaikka sen merkitystaso on vastausten mukaan erittäin merkittävä (4,64). Vastausten perusteella osaamisen taso ei ole lähelläkään sitä tasoa, jolla sen vastaajien mielestä kuuluisi olla (Taulukko 16).

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen ja vaatimustason suhdevertailussa riittämättömän erityisen tuen vaikutusta opintojen keskeyttämiseen pidettiin merkittävänä. Merkittävänä pidettiin myös sitä, että selvitetään, kuinka monen opiskelijan opintojen keskeyttämiseen riittämättömät tukitoimet ovat vaikuttaneet ja millaisia kustannuksia keskeyttämisistä on aiheutunut. Taulukkoon 16 on koottu osaamisen ja merkittävyden arviot ja arvioiden väliset erot. Vastausten mukaan osaamisen taso on tyydyttävä tai kohtalainen riittämättömän erityisen tuen vaikutusten selvittämisen osalta. Myös keskeyttämisen syiden tai kustannusten selvittämisen osaamisen tasoa pidettiin vain tyydyttävänä tai kohtalaisena.

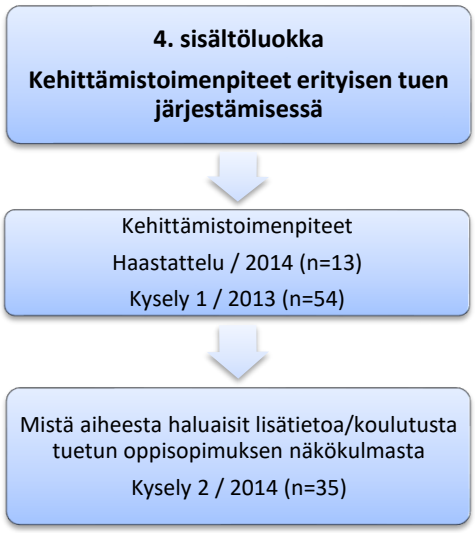
Taulukko 16. Erityisen tuen järjestämisen osaamisen tason vaikutus keskeyttämisiin (Kysely 2 2014).

Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen	Miten merkittävä	Osaamisen taso
Kykenee antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa	4,64	3,37
Selvittää, onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen	3,93	2,65
Selvittää, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syynä ovat olleet riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana	3,88	2,6
Selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet	3,74	2,43

Aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tiedostavat oman osaamisensa puutteet opiskelijoiden erityisten tukitoimen järjestämisessä ja uskovat riittämättömien tukitoimien vaikuttavan opintojen keskeyttämisiin ja oppisopimusten purkamisiin. Riittämättömien tukitoimien vaikutusta ei kuitenkaan ole selvitetty, koska koulutuksen järjestäjillä ei ole siihen tarvittavaa osaamista eikä resursseja.

4.2 Kehittämistoimenpiteet erityisen tuen järjestämisessä

Tässä alaluvussa käsitellään tutkimuksen alakysymyksiä eli erityisen tuen toimintaprosessien kehittämistoimenpiteiden toteuttamista oppisopimusorganisaatioissa. Luvussa tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien kehittämistoimenpiteitä ja kehittämistarpeita. Kehittämistoimenpiteiden analyysi pohjautuu vuosina 2013–2014 kerättyihin kyselyyn 1 ja kyselyyn 2 sekä teemahaastatteluihin (Kuvio 32). Näillä tutkimusmenetelmillä haluttiin saada kuva siitä, millaisia kehittämistoimenpiteitä suomalaiset oppisopimuskoulutuksen järjestäjät olivat toteuttaneet tai aikeissa toteuttaa ja millaisia kehittämistarpeita he näkivät erityisen tuen toimintaprosessissa.



Kuvio 32. Kehittämistoimenpiteet erityisen tuen toimintaprosessissa.

Kyselyn 1 (2013) vastauksista ilmenee, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä suurin osa (70,2 %) oli toteuttanut viime vuosina erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia, kehittämishankkeita tai hyviä käytäntöjä. Vaikka suurin osa koulutuksen järjestäjistä on viime vuosina kehittänyt erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukitoimia erilaisilla toimenpiteillä, lähes kolmanneksella (29,8 %) koulutuksen järjestäjistä ei ole ollut minkäänlaisia kehittämistoimenpiteitä.

Myös kaikki teemahaastatteluihin (2014) osallistuneet koulutuksen järjestäjät olivat viime vuosina toteuttaneet erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia, kehittämishankkeita tai hyviä käytänteitä. Sekä teemahaastatteluista (2014) että kyselystä 1 (2013) saadusta aineistosta erottuu kolme kehittämistoimenpidettä, joita oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet.

Kehittämistoimenpiteitä ovat

1. hanketoiminta tukitoimien tuottamiseksi
2. oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen
3. yhteistyö oppilaitosten kanssa.

Hanketoiminta tukitoimien tuottamiseksi

Hanketoiminnalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tarkoittivat osallistumista erilaisiin hankkeisiin, jotka liittyivät opiskelijoiden opintojen tukemiseen. Teemahaastatteluissa (2014) jokainen haastateltava kertoi organisaationsa osallistuneen erilaisiin kehittämishankkeisiin, joiden tarkoitus oli parantaa oppisopimusopiskelijoille suunnattuja tukitoimia ja tutkinnon läpäisyastetta.

> ”Meillä on ollut näitä hankkeita, sanotaanko näin että me opitaan näistä asiakkaista hankkeiden sivutuotoksena. Että ei ole erityisiä erityisopetukseen liittyviä muuta kuin nämä nuoret. Kun täällä tekeminen vedetään aikuisten puolelta sinne nuorten suuntaan, niin siinä on mukana koko se perheen sosiaalinen tuki. Niin se on tavallaan opettanut tietynlaisen erityisen tuen järjestämistä, eli minne tarvitaan tukea enemmän. Meillä on yleistä, että oppilaitoksen ja meidän yhteistyötä on kehitetty lähes yksilötasolle ja läpäisyä seurataan, siinä tulee enemmän ja enemmän sitä henkilökohtaista ohjausta koulutuksen aikana.”

Kymmenen haastateltavaa kertoi osallistuneensa tuettuun oppisopimuksen kehittämishankkeeseen vuonna 2014. Koulutuksen järjestäjät odottivat saavansa tuetulta oppisopimushankkeelta työkaluja tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tukitoimien järjestämiseksi. Tuetusta oppisopimushankkeesta valmistui käsikirja *Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa*, jonka tarkoituksena oli saada yksilöllisen ohjauksen ja tuen malleja sekä hyviä käytänteitä oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttöön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

Oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen

Vastauksissa nousi esiin myös oppisopimuskoulutuksen järjestäjien omien tukirakenteiden kehittäminen niitä opiskelijoita varten, joilla on erityisen tuen tarpeita opiskelussaan. Yhtenä tällaisena kehittämistoimenpiteenä haastatteluaineistosta nousi oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja toteuttaminen. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät halusivat kehittää omaa osaamistaan alueen muiden oppisopimustoimijoiden kanssa. Koulutuksen järjestäjät ovat kehittäneet työpaikkaohjaajavalmennusta ja tarjonneet työpaikkakouluttajille koulutusta kohdata opiskelija, jolla on tuen tarpeita opinnoissaan. Tämän lisäksi koulutuksen järjestäjät ovat muokanneet ja parantaneet organisaatioidensa sisäisiä rakenteita erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden koulutuksen järjestämiseksi.

> ”No me olemme kehittäneet ihan hurjasti tätä meidän toimintaprosessia, lisätty omaa osaamista. Me ollaan kaikki pedagogeja ja korkeasti koulutettuja ja toimimme aktiivisesti tässä Järvi-Suomen verkostossa, missä olemme panostaneet tähän verkostotoimintaan toisiamme benchmarkaten ja kehitetty toimintaamme järkevämpään suuntaan.”

Yhtenä tavoitteena oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä oli pystyä omassa organisaatiossaan keskittämään erityisopiskelijat niille koulutustarkastajille, joilla on osaamista järjestää opiskelijan tukitoimet oppilaitoksessa ja työpaikalla.

> ”Näitä erityisopiskelijoita vois vaikka keskittää tietyille tarkastajille. Että ne tarkastajat vois keskittyä enemmän niiden opiskelijoiden ohjaamiseen ja myös siihen työpaikan tukemiseen. Ja sitten tää työpaikkakouluttajien koulutuksen räätälöinti, saataisiin sinne työpaikalle se tuki, kun meillä olisi sitä koulutusta tarjolla.”

Jotkin koulutuksen järjestäjät olivat jo kehittäneet oppisopimusorganisaation sisäisiä toimintamalleja ja rakenteita erityisopetuksen järjestämiseksi, ja aineiston mukaan niillä oli saatu hyviä tuloksia. Oman toiminnan kehittymisen ja osaamisen kasvamisen myötä oli huomattu puutteita oppilaitosten osaamisessa erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tukitoimien järjestämisen osalta. Tämä oli aiheuttanut myös sen, että tällaisista oppilaitoksista ei haluttu ostaa koulutusta, jos opiskelijalla oli havaittu erityisen tuen tarvetta. Oppilaitokset, joissa oli puutteita erityiseen tukeen liittyvässä osaamisessa, eivät vastausten mukaan halunneet ottaa opiskelijoiksi erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

> ”Niin se ei aina ole kaikille ihan selvää, ja kaikki oppilaitokset ei halua näitä HOJKS-oppilaita… kyllä mä tunnistan niitä, jotka eivät edes halua sellaisia opiskelijoita, joilla on tuen tarvetta. Siellä ei järjestetä minkäänlaisia tukitoimia, esimerkiksi Markkinointi-instituutti on sellainen oppilaitos.”

Yhteistyö oppilaitosten kanssa

Kyselyn 1 (2013) avoimissa vastauksissa kerrottiin kehittämistoimien liittyvän yhteistyön kehittämiseen sellaisten oppilaitosten kanssa, joilla on kokemusta erityisen tuen tunnistamisesta ja sen tarjoamisesta. Myös teemahaastatteluissa (2014) yksi haastateltavista kertoi kehittämistoimenpiteiden liittyvän yhteistyöhön oppilaitosten kanssa. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tukiprosessin suunnittelevat koulutuksen järjestäjä ja oppilaitoksen erityisopettaja yhdessä, ja tätä yhteistyötä on kehittänyt oppisopimuskoulutuksen järjestäjä.

> ”Testaukset ja palaveri erityisopettajien kanssa. Keskustelen päivittäin heidän kanssaan ja tiedän, mitä pitää tehdä, jos on näitä erityistä tukea tarvitsevia, eli miten se prosessi menee. Eli kyllä siihen on paneuduttu.”

Aineiston mukaan suurin osa oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on tehnyt yhteistyötä oppilaitosten kanssa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä. Oppilaitoksilla on opiskelijoiden erityisopetuksen järjestämiseen tarvittava osaaminen, joten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ostavat tarvittavan osaamisen sieltä. Myös erilaiset tuettuun oppisopimukseen liittyvät hankkeet ja kehittämistoimenpiteet erityisopetuksen järjestämisessä tehdään oppilaitosten kanssa yhteistyössä.

Kehittämistoimenpiteiden osaamisen taso

Kyselyssä 1 (2013) suurin osa oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä kertoi, että heillä oli viime vuosina toteutettu erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia, kehittämishankkeita tai hyviä käytäntöjä. Myös teemahaastatteluissa (2014) oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ilmoittivat, että heillä on ollut erilaisia kehittämistoimenpiteitä omassa organisaatiossaan,

hanketoiminnan puitteissa tai oppilaitosten kanssa. Oppisopimustoimijoiden mukaan näiden kehittämistoimenpiteiden osaaminen on kohtalaisella ja hyvällä tasolla (3,31–3,56). Vastaavasti kehittämisosaamista pidettiin merkittävänä ja erittäin merkittävänä.

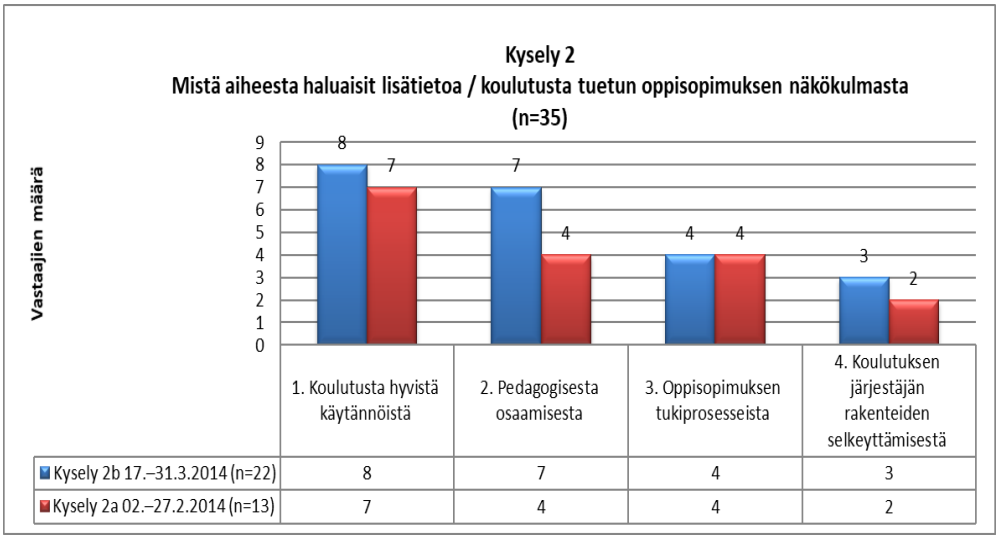
Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat vastausten mukaan olleet mukana useissa erilaisissa tuetun oppisopimuksen kehittämishankkeissa, minkä vuoksi on ymmärrettävää, että osaamisen arvioitiin olevan hyvällä tasolla. Hankeosaamista pidettiin tärkeänä, ja osaamisen ja merkittävyyden arvioissa oli varsin pieni kuilu, mikä kuvastaa sitä, että koulutuksen järjestäjät pitävät hanketoimintaa tärkeänä ja omaa hankeosaamistaan suhteellisen hyvänä. Taulukkoon 17 on koottu kehittämistoimenpiteiden, oppilaitosyhteistyön, oman organisaation tukitoimien kehittämisen ja hanketoiminnan osaamis- ja merkittävyystasot.

Taulukko 17. Kehittämistoimenpiteiden osaamisen taso (Kysely 2 2014).

Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen	Miten merkittävä	Osaamisen taso
Kehittämistoimenpiteet	4,23	3,41
Yhteistyö oppilaitosten kanssa	4,63	3,4
Oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen	4,74	3,31
Hanketoiminta	3,94	3,56

4.2.1 Koulutuksen järjestäjän kehittämistarpeet erityisen tuen toimintaprosessissa

Kyselyn 2 (2014) neljäs kysymys koski sitä, mistä tuettuun oppisopimukseen liittyvistä aiheista oppisopimuskoulutuksen järjestäjät halusivat lisää tietoa tai koulutusta, ja vastaukset jakaantuivat neljään ryhmään. Kuvioon 33 on koottu ne erityisen tuen toimintaprosessiin liittyvät asiat, joista oppisopimuskoulutuksen järjestäjät halusivat lisää tietoa tai koulutusta. Koulutuksen järjestäjät halusivat lisää tietoa tai koulutusta hyvistä käytännöistä, pedagogisesta osaamisesta, oppisopimuksen tukiprosesseista ja koulutuksen järjestäjän rakenteiden selkeyttämisestä.



Kuvio 33. Aiheet, joista oppisopimuskoulutuksen järjestäjät haluavat lisää tietoa (Kysely 2 2014).

> ”Tunnistamisprosessiin kokonaisuudessaan. Millaisia erilaisia välineitä, ym. tässä voi hyödyntää. Myös erilaiset tukitoimet ja niiden mahdollisuudet olisivat hyödyllisiä oppia.”

Vastaajat halusivat tietoa tuetun oppisopimuksen käytänteistä ja järjestelyistä sekä siitä, miten tuettua oppisopimusta toteutetaan. Lisäksi haluttiin saada koulutusta tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukemisen keinoihin sekä yhteistä tulkintaa lainsäädäntöön.

> ”Oppisopimustoimijoiden (koulutuksen järjestäjä, oppilaitos, työpaikkaohjaaja) roolien ja tehtävien selkeyttäminen, kuka tekee mitäkin ja vastuiden jakautuminen.”

Vastaajat halusivat lisää tietoa pedagogisesta osaamisesta ja siitä, miten tuen tarpeen voi helpommin havaita ja kartoittaa.

> ”Koulutustarkastajille lisäkoulutusta tukitarpeiden kartoittamiseen ja niiden tunnistamiseen.”

Oppisopimuksen tukiprosessit eivät olleet vastaajille selkeitä, ja niistä haluttiin lisää tietoa.

> ”Mitä tarkoittaa erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi? Yleistietoa miten homma toimii, kenelle se on tarkoitettu, miten sinne hakeudutaan ja kaikkea yleistä käytäntöön liittyvää.”

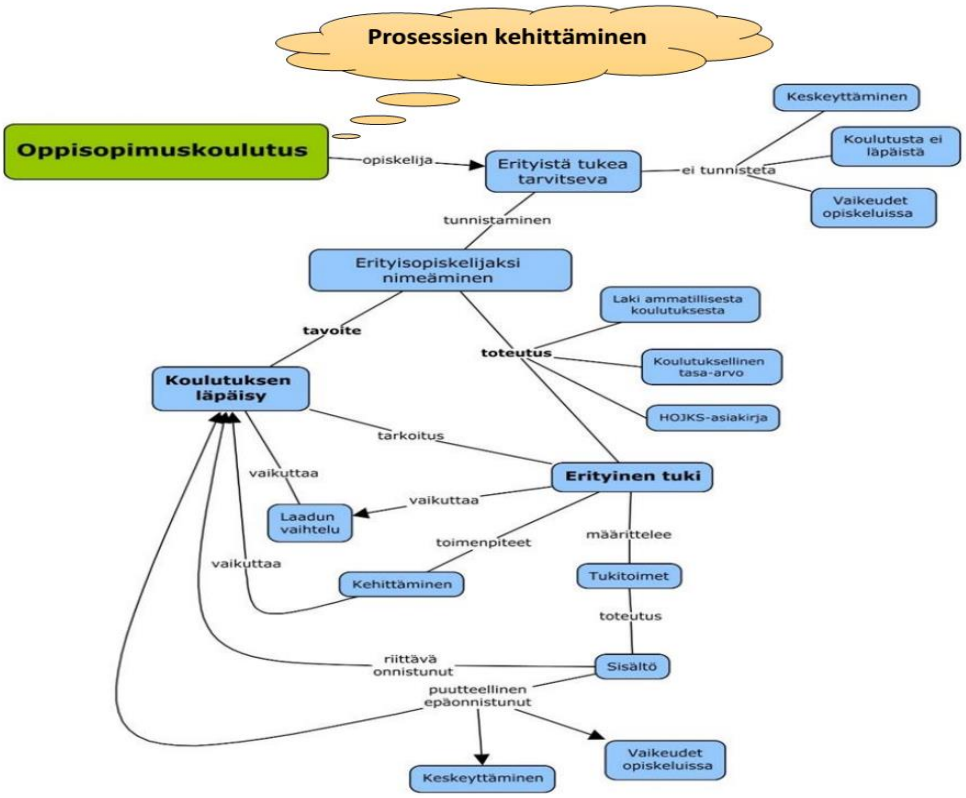
Tunnistaminen näytti askarruttavan vastaajia, ja he pohtivat, tulevatko kaikki tuen tarpeessa olevat opiskelijat huomioiduiksi heti hakeutumisvaiheessa vai jääkö mahdollinen tunnistaminen myöhäisempään vaiheeseen. Osa vastaajista halusi lisää tietoa siitä, miten koulutuksen järjestäjän käyttämiä erityisopetuksen toteuttamiseen liittyviä rakenteita voidaan selkeyttää. Tuetun oppisopimuksen rakenteet sekä erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi olivat joillekin epäselviä.

> ”Nyt painiskellaan verkostohankkeessa tuetun oppisopimuksen käsikirjan kimpussa, ja esille on tullut hyvinkin perustavaa laatua olevia asioita, mihin kaipaan (kaipaamme) yhteistä ymmärrystä valtakunnan tasolla:
> Tuen tarpeen käsitteiden määritys onko se esim. ns. korimalli: 1) yleinen tuen tarve, 2) tehostettu tuki ja 3) erityinen tuki (HOJKS) vai mikä.”

5. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen liittyviä seikkoja

Tässä luvussa tarkastellaan oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosesseista saatuja tutkimustuloksia teoriatiedon ja aiempien tutkimusten valossa. Kuvio 34 esittää suomalaisen oppisopimuskoulutuksen prosessien kehittämiseen liittyviä seikkoja. Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää suomalaisten oppisopimustoimijoiden toimintaprosesseja ja rakenteita opiskelijoille suunnatun erityisopetuksen sekä erityisten opetus- ja ohjausjärjestelyjen toteuttamisessa. Tutkimuksen edellytyksenä ja haasteena on ollut ymmärtää oppisopimuskoulutuksen perustehtävä työelämälähtöisenä koulutuksena, jonka tarkoituksena on työelämälähtöisen osaamisen kehittäminen ja yritysten kilpailukyvyn parantaminen.



Kuvio 34. Oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosessien kehittämiseen liittyviä asioita.

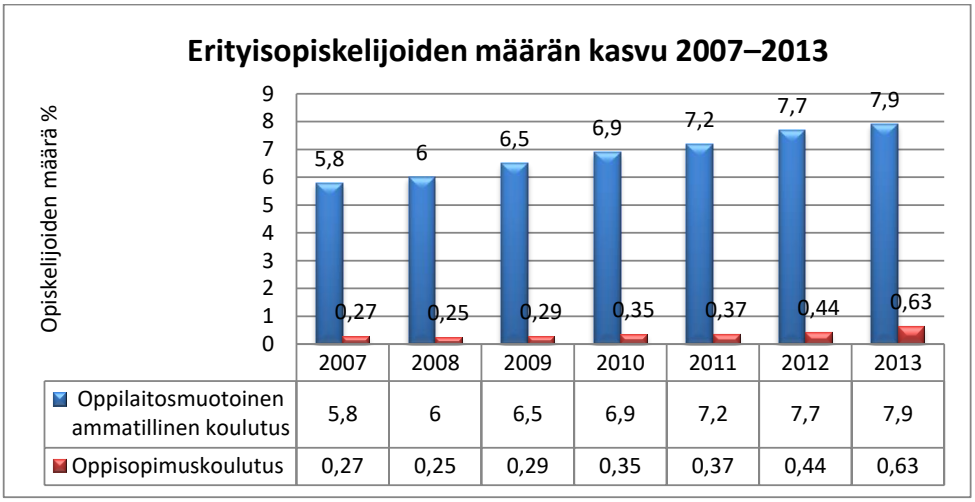
Oppisopimuskoulutus on kustannustehokas työsuhteessa tapahtuva koulutusmuoto, jonka pulmana on ollut opintojen loppuun saattaminen. Suomessa noin kolmannes oppisopimuskoulutuksessa olevista opiskelijoista ei ole 2000-luvulla saanut opintojaan päätökseen. Oppisopimuskoulutuksen suuri haaste tulevaisuudessa on läpäisyasteen parantaminen. Läpäisyasteen parantaminen edellyttää sitä, että oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosessien tulee olla niin toimivia, että työelämälähtöinen koulutus kykenee tuottamaan sellaista osaamista, jota työelämä edellyttää.

5.1.1 Erityisen tuen tarpeen tunnistamisen tulosten tarkastelua

Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen tarpeet
Tutkimusaineistojen mukaan noin 70 prosenttia oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei ole kyennyt tunnistamaan kaikkia niitä opiskelijoita, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa. Näyttäisi siltä, että vain selkeät tuen tarpeet tai diagnosoidut oppimisongelmat tunnistetaan. Jos diagnoosia ei ole tai opiskelija ei halua tuoda tuen tarvetta esille, opiskelijan tuen tarve jää tunnistamatta.

Teorian mukaan oppimiseen liittyvien vaikeuksien, kuten lukivaikeuden, tunnistaminen on opintojen onnistumisen kannalta erittäin tärkeää, koska tunnistaminen edesauttaa sitä, että opiskelija ei putoa opiskelusta ja saa suoritettua tutkinnon valmiiksi (Leppänen ym. 2006, 380–381; Aro 2008, 242–243; Nukari 2010, 8). Lähtökohtana tuen tarpeen tunnistamiselle oppisopimuskoulutuksessa oli vuoteen 2015 asti henkilökohtaistamismääräys, joka velvoitti koulutuksen järjestäjää selvittämään näyttötutkintoon hakeutuvan opiskelijan osaamisen, mahdolliset oppimisvaikeudet sekä ohjaamisen ja tuen tarpeen. Vuodesta 2015 lähtien valtioneuvoston asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta korvasi henkilökohtaistamismääräyksen ja muutti näyttötutkinnon hakeutumisvaiheessa tapahtuvan tuen tarpeen tunnistamisen ja tukitoimien suunnittelun entistä selkeämmäksi. (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015, 3 §, 6 §, 7 §.)

Oppisopimuskoulutuksen erityisopiskelijoiden määrä Suomessa oli 0,27 prosenttia vuonna 2007, ja se nousi tasaisesti 0,63 prosenttiin vuoteen 2014 mennessä. Määrää voi pitää melko pienenä, koska samalla ajanjaksolla oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa erityisopiskelijoiden määrä nousi 5,8 prosentista 7,9 prosenttiin. Kuviosta 35 nähdään erityisopiskelijoiden määrän muuttuminen vuodesta 2007 vuoteen 2013. (Ks. Opetusministeriö 2007b; Tilastokeskus 2015; SVT 2015c.)



Kuvio 35. Erityisopiskelijoiden määrän vertailu (2007–2013).

Tutkimusaineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät usko, että oppisopimuskoulutuksessa olevien erityisopiskelijoiden todellinen määrä olisi alle prosentin. He uskovat, että erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita on enemmän. Haastateltavat eivät osanneet arvioida, kuinka paljon erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita oppisopimuskoulutuksessa todella on. Aineistosta nousi esille myös se, että oppilaitoksien erityisopiskelijoiden määrä (n. 8 %) vaikuttaa koulutuksen järjestäjien mielestä liian korkealta. Lisäksi he epäilivät, onko oppisopimuskoulutuksen ja oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen erityistä tukea saavien opiskelijoiden määrien vertailulla mahdollista saada oikeaa kuvaa tilanteesta. On kuitenkin otettava huomioon, että Isossa-Britanniassa oli vuonna 2013 reilulla 8 prosentilla oppisopimusopiskelijoista tunnistettu erityisen tuen tarpeita (Statistical First Release 2015, 36) ja Saksassa lähes 7 prosenttia peruskoulusta oppisopimuskoulutukseen siirtyvistä opiskelijoista oli tarvinnut erityistä tukea vuoteen 2014 mennessä. (Education in Germany 2014, 19.)

On todennäköistä, että erityistä tukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden Suomessa tilastoitu määrä ei pidä tällä hetkellä paikkaansa. Oletettavasti erityistä tukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden todellinen määrä on lähempänä suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten ja oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen lukuja. (Vrt. Korkeamäki 2010, 16–17; Korkeamäki, Haarani & Seppälä 2010, 109.)

Syyt erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan heikkoon tunnistamiseen

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien arviot siitä, kuinka suuren osan erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista he kykenevät tunnistamaan, vaihtelivat 5–50 prosentissa. Osalla vastaajista ei ollut selkeää kuvaa siitä, kuinka suuren osan erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista he kykenevät tunnistamaan. Syyt siihen, miksi koulutuksen järjestäjät eivät ole kyenneet tunnistamaan kuin pienen

osan erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista, jakautuivat vastausten mukaan kuuteen eri teemaan:

1. koulutuksen järjestäjällä ei ole osaamista
2. rakenteissa on puutteita tai epäselvyyksiä
3. testeistä tai tuesta kieltäydytään
4. resurssit
5. asenteet
6. erityisopetukselle ei ole tarvetta.

Yli viidennes vastaajista uskoi tunnistamisen vaikeuksien syyksi koulutuksen järjestäjien osaamisen puutteet. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien organisaatioissa ei ole erityisopettajataustaisia henkilöitä, joilla olisi ammattitaitoa tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita. Koulutuksen järjestäjiltä puuttuivat myös tunnistamisvälineet ja tieto siitä, kenelle HOJKS voidaan tai saadaan tehdä. Koska koulutuksen järjestäjillä oli puutteita tunnistamisvälineissä, ei erityisen tuen tarvetta uskallettu tai haluttu alkaa tunnistamaan.

Koulutuksen järjestäjät pitävät erityisen tuen tarpeen tunnistamista erittäin tärkeänä, mutta tunnistamisessa heidän osaamisensa taso on kohtalainen. Koska osaamisen taso ei ole sellainen, että erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat kyettäisiin tunnistamaan heti opintojen alkuvaiheessa, on todennäköistä, että suuri osa niistä oppisopimusopiskelijoista, jotka tarvitsisivat erityistä tukea opintoihinsa, eivät sitä saa. On hyvin todennäköistä, että koulutuksen järjestäjien vaatimaton osaamisen taso opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa on yksi merkittävä syy erityisopiskelijoiden pieneen määrään (0,63 %) oppisopimuskoulutuksessa. (Tilastokeskus 2015.) Vuonna 2012 oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella erityisopiskelijoiden määrä oli lähes 8 prosenttia ja nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa 15 prosenttia. (Ks. SVT 2015c.)

Vuosina 2007–2014 erityisopiskelijoiden määrä on lähes kolminkertaistunut sosiaali- ja terveysalan lähihoitajakoulutuksessa. Teemahaastatteluissa (2014) vastaajat kertoivat, että heillä oli sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa eniten erityisopiskelijoita. Syyksi arvioitiin se, että sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksilla on osaamista tunnistaa opiskelijoiden tuen tarve ja järjestää heille tarvittavia tukitoimia. Lisäksi sosiaali- ja terveysalalla tehdään opiskelijoille soveltuvuuskokeet, joiden yhteydessä on psykologin tai terveydenhoitajan haastattelu tai testit alalle soveltuvuudesta, jolloin opiskelijoiden erityisen tuen tarve tulee usein esiin (Jauhola & Miettinen 2012, 62).

Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen kuuluu opiskelijoiden tukipalveluihin. Rantasen ja Vehviläisen (2007) mukaan ammatillisessa oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa opiskelijoiden tukipalveluista vastaa opiskelijahuolto, johon kuuluu kuraattori-, erityisopettaja-, opinto-ohjaaja- ja psykologipalvelut. Näillä palveluilla on pystytty parantamaan oppilaitosten

osaamista, joka liittyy opiskelijoiden erilaisiin tuen tarpeisiin vastaamiseen, ja pystytty vähentämään opintojen pitkittymistä ja keskeyttämisiä. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 56, 59, 76.) On luonnollista olettaa, että myös oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen kehittäminen opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisen alueella vaikuttaa siihen, että erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tunnistaminen kehittyy. Osaamisen paraneminen vaikuttaa myös erityisopiskelijoiden määrän kasvamiseen, kuten oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa on käynyt. Voidaan myös olettaa, että kun opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisen osaaminen paranee, opiskelijoiden tuen tarpeet tunnistetaan varhaisemmassa vaiheessa ja tukitoimet saadaan järjestettyä heti opintojen alkuvaiheessa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien tulisi myös liittää omaan toimintaansa eri alan ammattilaisten palveluita entistä tehokkaammin, koska opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tarvittava osaaminen liittyy terveysalan kouluttajiin, erityisopettajiin, kuraattoreihin sekä opinto-ohjaajiin.

Toisena syynä erityisopiskelijoiden huonoon tunnistamiseen oppisopimuskoulutuksessa oli rakenteiden puutteellisuus tai epäselvyys. Vastaajista monet pitivät oppisopimuskoulutuksen järjestäjien työnjakoa epäselvänä. Selkeä prosessi tukitoimien järjestämiseksi puuttui. Aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei Suomessa ole yhtenäistä eikä selkeää työnjakoa opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamiseksi ja tuen tarjoamiseksi. Oppisopimusopiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimien järjestäminen tulisi liittää hallinnon prosessiin, jolloin siitä tulisi osa oppisopimusprosessia eikä erillistä tuettua oppisopimusta tarvittaisi. Tällä hetkellä tuetun oppisopimuksen tai oppisopimuksen tukitoimet, joihin erityisen tuen tarpeen tunnistaminen sisältyy, toteuttaa koulutuksen järjestäjä erillisenä prosessina siten, että palvelu joko ostetaan tai pyritään järjestämään itse. Vastauksista nousee esiin tarve selkeyttää oppisopimuksen tukitoimien järjestämiseen liittyviä prosesseja, kuten erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja tukitoimien järjestämistä, ja saada ne liitettyä myös hallinnon prosessiin.

Leinon (2011) mukaan opiskelijan oppimiseen liittyvien erityisen tuen tarpeiden tunnistaminen olisi hyödyllistä ja helpottaisi oppimisen ohjausta niin työpaikoilla kuin tietopuolista opetusta järjestävissä oppilaitoksissa. Ongelmana hän näkee oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyön vähäisyyden, mikä vaikeuttaa opiskelijoille suunnattujen yksilöllisten ohjausmallien kehittämistä oppisopimuskoulutuksen järjestäjien tarpeisiin. (Leino 2011, 95–96.)

Vastausten mukaan kolmantena syynä erityisopiskelijoiden huonoon tunnistamiseen oppisopimuskoulutuksessa olivat puutteelliset resurssit. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisen tuen tarpeen selvittämisen vaatimaan ylimääräiseen työhön ei ole varattu tarpeeksi resursseja, jolloin koulutustarkastajilla ja kouluttajilla ei ole aikaa selvittää opiskelijan tuen tarvetta. Vuoteen 2015 asti voimassa ollut henkilökohtaistamismääräys (2006) edellytti samoja toimenpiteitä

kuin sen jälkeen voimaan tullut valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta (2015) nykyään edellyttää: koulutuksen järjestäjän tulee selvittää näyttötutkintoon hakeutuvan opiskelijan osaaminen, mahdolliset oppimisvaikeudet sekä ohjaamisen ja tuen tarve. Silti oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät resurssipulan vuoksi aina kykene näitä toimenpiteitä toteuttamaan.

Neljäs syy erityisopiskelijoiden heikkoon tunnistamiseen oli testeistä tai tunnistamisesta kieltäytyminen. Kieltäytyminen voi johtua siitä, ettei tuen tarpeista haluta tai uskalleta kertoa koulutuksen järjestäjälle. Kieltäytymiseen voi vaikuttaa myös leimautumisen pelko, osaamisen puutteiden häpeäminen tai se, ettei tieto tuen tarpeista ole siirtynyt aiemmista oppilaitoksista. Keltikangas-Järvinen (1994) mainitsee kirjassaan *Hyvä itsetunto*, että ihmisillä on tarve suojella itsetuntoaan selittämällä epäonnistumisensa syitä ja syyttämällä siitä jotain itsestä riippumatonta tekijää. Ihminen suojelee itseään kieltämällä osaamattomuutensa ja selittää osaamattomuuden johtuvan sattumasta, jotta siitä ei aiheutuisi vaaraa hänen itsetunnolleen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 44–45; ks. myös Keltikangas-Järvinen 2008.)

Arvioiden mukaan jopa neljännes väestöstä kärsii jonkinlaisista oppimiseen liittyvistä pulmista. Oppimiseen liittyviä vaikeuksia isompi ongelma saattaa olla niistä aiheutuvat itsetunto-ongelmat ja sosiaalinen häpeän tunne. (Haapasalo 2005, 49, 53.) Teemahaastatteluissa vastaajat kertoivat uskovansa, että opiskelijat voivat hävetä erityisen tuen tarvettaan eivätkä sen takia uskalla kertoa siitä hakeutumisvaiheessa koulutuksen järjestäjälle. Toinen vaihtoehto vastausten mukaan oli, ettei opiskelija tunnista omaa tuen tarvettaan eikä siksi halua osallistua testeihin. Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa vuodelta 1997 havaittiin, että aikuiset, joilla oli puutteellinen lukutaito, eivät itse olleet sitä havainneet. Näyttää siltä, että aikuisväestöllä ei ole oikeaa kuvaa nykyisen työelämän lukutaitovaatimuksista. (Linnakylä 1997, 50.) Suomalaisessa aikuisväestön lukivaikeuksia selvittävässä tutkimuksessa paljastui, että lähes 80 prosenttia aikuisista ei tunnista omia lukemiseen, kirjoittamiseen tai luetun ymmärtämiseen liittyä vaikeuksiaan (Kari & Lehto-Lavikainen 2013).

Aineistosta käy ilmi, että vain pieni osa erityistä tukea tarvitsevista oppisopimusopiskelijoista saa tarvitsemaansa tukea. Lavikaisen (2006) tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden koulunkäynnin ja oppimisen vaikeuksia, ja tutkimuksessa ilmeni, että noin 16 prosentilla vastanneista oli ollut opintojen aikana vaikeuksia koulunkäynnissä ja oppimisessa. Vain alle puolet niistä opiskelijoista, joilla oli oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia, sai tukea tai erityisopetusta ongelmiinsa. (Lavikainen ym. 2006, 407–408.)

Viides syy, jonka takia koulutuksen järjestäjät eivät kykene tunnistamaan opiskelijoiden erityisen tuen tarvetta oppisopimuskoulutuksessa, oli erityisen tuen tarpeeseen liittyvät ennakkoasenteet sekä opiskelijoiden että

oppisopimustoimijoiden puolella. Koulutuksen järjestäjä ei välttämättä rohkaise ja tue opiskelijaa puhumaan tuen tarpeestaan, jolloin tuen tarve saattaa jäädä huomaamatta. Jos opiskelijaa ei rohkaista kertomaan mahdollisista tuen tarpeistaan, opiskelija ei niitä välttämättä ennakkoasenteidensa takia halua tuoda esille. Lisäksi koulutuksen järjestäjä ei välttämättä halua selvittää opiskelijan erityisen tuen tarvetta ja järjestää hänelle tukitoimia, koska siitä aiheutuu kustannuksia.

Kuudes syy sille, että erityisopetukselle tai erityiselle tuelle ei ole tarvetta, liittyi ikään. Oppisopimusopiskelijat ovat usein vanhempia opiskelijoita, eikä heillä joidenkin vastaajien mukaan ole sellaisia tuen tarpeita kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Suomessa erityispedagogiikka ja erityisopetus liitetään yleensä lapsiin ja nuoriin, eikä aikuisten ajatella tarvitsevan erityisopetusta.

On mahdollista, että oppisopimusopiskelijalla on erityisen tuen tarve teoriaopinnoissaan, mutta ei työtehtävässään työpaikalla. Tutkimusaineistosta nousi esiin ajatus, että jos oppisopimusopiskelijan erityisen tuen tarve ei vaikuta hänen työtehtäviinsä työpaikalla, ei erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle välttämättä ole tarvetta, vaikka oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa tuelle olisikin tarvetta. Tällöin opiskelija ei kuitenkaan suoriudu tutkintotilaisuuksista ilman erityistä teoriaopintoihin liittyvää tukea. Ei ole uskottavaa, että erityisopetukselle tai erityiselle tuelle ei olisi oppisopimuskoulutuksessa tarvetta, sillä tutkimusten mukaan koulutuksen merkitys työelämässä kasvaa ja useat opiskelijat tarvitsevat tukea opintoihinsa. Alasoinin (2013, 258) mukaan osaaminen vanhenee työelämässä nopeasti eivätkä työntekijät selviä työtehtävistään nykyisellä ammattitaidollaan, vaan ammattitaitoa tulee kehittää jatkuvan kouluttautumisen ja oppimisen avulla.

Haastateltavien mukaan syy pieneen tunnistamisprosenttiin voi olla myös se, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät uskalla hakeutua oppisopimuskoulutukseen. On otettava huomioon myös se, että joillakin oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on käytössä omia samankaltaisia tukitoimia kuin HOJKS-tuki, joiden rahoitus on sisällytetty organisaation budjettiin. Nämä tilastoimatta jäävät tukitoimet saattavat vastaajien mukaan pienentää tilastoituja HOJKS-määriä.

Erityisen tuen tarpeet oppisopimuskoulutuksessa

Tutkimusaineistosta ilmenee, että erityisen tuen tarpeessa olevat oppisopimusopiskelijat eivät muodosta yhteneväistä opiskelijatyyppiä. Joitakin yhteisiä piirteitä löytyi, kuten opiskelijan ikä ja käytännönläheisyys. Sen sijaan aineistosta nousi esille kolme erilaista tuen tarpeen tyyppiä:

1. elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet
2. oppimiseen liittyvät tuen tarpeet
3. terveyteen liittyvät tuen tarpeet.

Elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet sisälsivät kolme aluetta: tuen tarpeet työpaikalla, oppilaitoksessa ja vapaa-aikana. Elämänhallintaan liittyviin ongelmiin kuuluivat myös ongelmat perheen ja läheisten kanssa, huono itseluottamus, lyhytjänteisyys ja huono keskittymiskyky. Ladonlahden (2000, 25–26) mukaan yksilön kuntoutuksen tavoitteena on kokonaisvaltaisen elämänhallinnan tukeminen, jossa myös lähiomaisten rooli on yleensä merkittävä. Vastausten mukaan elämänhallintaan liittyvät ongelmat näyttivät heijastuvan opiskelijan opiskeluun ja terveyteen. Vastauksista ilmenee, että kun opiskelija kokee, ettei kykene hallitsemaan elämäänsä, hän ei pysty sitoutumaan opintoihinsa. Wilsonin (1994, 157) teorian mukaan ihmisen on tiedostettava heikkoutensa ja vahvuutensa sekä ne asiat, joissa hän tarvitsee tukea kyetäkseen ottamaan vastuun ja kontrollin elämästään.

Vastauksista käy ilmi, että oppisopimusopiskelijan elämänhallintaan liittyvät ongelmat voivat johtaa oppimisvaikeuksiin ja jopa mielenterveydellisiin ongelmiin. Opiskelijan opiskelumotivaatio heikkenee, eikä hän jaksa keskittyä opintoihinsa tai koe niitä enää mielekkäiksi. Korkeamäki ym. (2010) pitävät oppimisvaikeuksia yhtenä merkittävänä syynä henkiseen kuormitukseen ja mielenterveydellisiin ongelmiin. Heidän tutkimushankkeeseensa osallistui 180 eri-ikäistä henkilöä, joilla jokaisella oli jonkinlaisia oppimisvaikeuksia. Kaikista hankkeeseen osallistuneista noin puolella oli oppimisvaikeuksien lisäksi myös mielenterveydellisiä ongelmia. (Korkeamäki, Reuter & Haapasalo 2010, 76.)

Opiskelijoiden elämänhallintaan liittyvissä tuen tarpeissa nousi useasti esiin opiskelumotivaation puute. Tukea tarvitsevat opiskelijat eivät jaksa keskittyä tietopuoliseen opiskeluun eivätkä pidä sitä mielekkäänä. Opiskelijoilla ei aina ole oikeaa kuvaa oppisopimuskoulutuksesta ennen opintojen aloittamista, ja heillä voi olla vääriä oletuksia koulutuksen tavoitteista. Similän (2012) mukaan ihminen, jolla on elämänhallintaan liittyviä ongelmia, ei kykene itse ottamaan vastuuta omasta elämästään arjen toiminnoissa. Kysyttäessä elämänhallinnan ongelmista ihmiset nimeävät yleisiksi pulmiksi vaikeudet kokea arki mielekkäänä ja erilaiset terveyteen liittyvät ongelmat, kuten mielenterveydelliset ongelmat, ruokailu- ja liikuntatottumukset sekä päihteet. (Similä 2012.) Vastaavia tuloksia on löytynyt myös muualta maailmasta. Helmer ja Alstadt (2013, 7) toteavat tukimuksessaan, että elämänhallintaan liittyvät ongelmat, kuten päihteet, mielenterveydelliset ongelmat ja raha-asioiden hallinta, vaikuttavat Yhdysvalloissa oppisopimuksen purkuun ja opintojen keskeytymiseen.

Yleensä yksilön elämänhallintaa pyritään tukemaan kokonaisvaltaisesti. Sen vuoksi erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle järjestetään monipuolisia tukitoimia, joiden tarkoitus on lisätä hänen toimintakykyään, voimavarojaan ja hallinnan tunnetta. Monipuolisten tukitoimien avulla parannetaan opiskelijan toimintamahdollisuuksia. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 68–69.) Tällaiset tukitoimet edellyttävät erityisosaamista elämänhallintaan liittyvien ongelmien tunnistamisessa. Tarvittaessa opiskelijalle tulee järjestää monipuolisia tukitoimia.

Jos oppisopimuskoulutuksen järjestäjällä ei ole tällaisten toimenpiteiden edellyttämää osaamista tai henkilöstöä, saattavat opiskelijan tarvitsemat tukitoimet jäädä toteuttamatta.

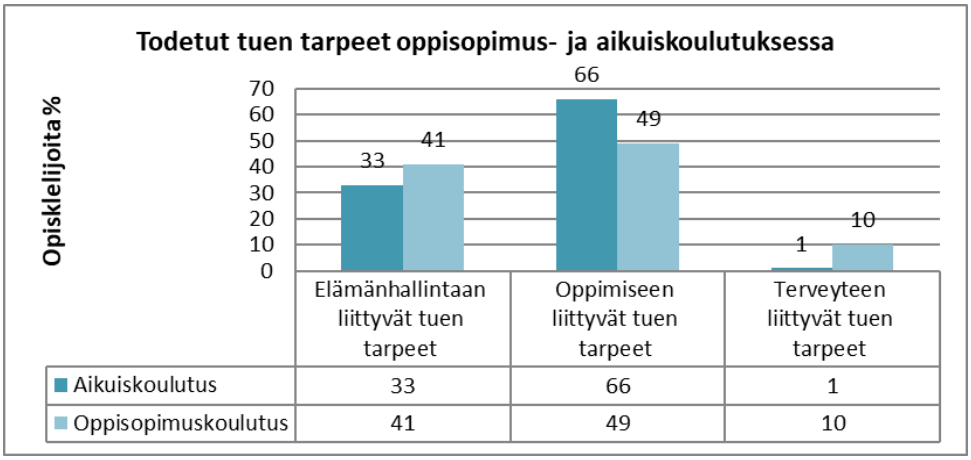
Tämän tutkimuksen mukaan oppisopimusopiskelijoiden erityisen tuen tarpeista lähes puolet (49 %) liittyvät oppimiseen. Oppimisvaikeus-termin sisälle kuuluvat vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa, puhutussa kielessä ja kuuntelemisessa (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003; Holopainen ym. 2008; Korkeamäki ym. 2010). Tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan sellaisia lukemiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen, matematiikkaan tai opetuksen seuraamiseen liittyviä vaikeuksia, jotka edellyttävät erityistä tukea oppisopimusopiskelijan opintoihin. Merkittävimmiksi oppimiseen liittyviksi pulmiksi mainittiin luki- ja kirjoittamisvaikeudet. Tämä ei ole yllättävää, koska useiden tutkimusten mukaan lukihäiriö tai dysleksia on yleisin oppimiseen liittyvä erityisvaikeus (Lyytinen & Leinonen 1995, 140; Shaywitz & Shaywitz 2003b, 158; Smythe & Salter 2004, 4).

Tutkimuksesta käy ilmi, että oppisopimusopiskelijoiden oppimiseen liittyvät tuen tarpeet olivat pääsääntöisesti erilaisia lukivaikeuksia mutta myös matematiikkaan liittyviä pulmia. Esimerkkinä mainittiin sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, jossa hoiva ja huolenpito -nimisen tutkinnon osan lääkelaskenta-osuus aiheuttaa opiskelijoille usein ongelmia. Lisäksi esiin nousi heikko kielitaito, jonka uskottiin johtuvan maahanmuuttajien määrän lisääntymisestä oppisopimuskoulutuksessa. Maahanmuuttajien määrän lisääntymisen myötä Suomen ja oppisopimuskoulutuksen kulttuuriin tutustumiseen liittyvät tuen tarpeet nousivat vastauksissa esille. EU-asiantuntijaryhmän mukaan kasvava maahanmuutto aiheuttaa kohdemaassa painetta maahanmuuttajien kielitaidon kehittämiseen, mutta myös muita perustaitoja on parannettava, koska näillä taidoilla on yhteys ihmisten sosioekonomiseen asemaan (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 23–26).

Vuonna 2013 tehdyssä YTY-hankkeen selvityksessä erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa nousi esille, että aikuiskoulutuksessa yleisin erityisen tuen tarvetta aiheuttava asia oli lukivaikeus ja seuraavaksi yleisin tuen tarpeen aiheuttaja oli elämänhallintaan liittyvät vaikeudet. Aikuiskoulutuksen järjestäjien mukaan heidän erityisopiskelijoistaan 66 prosentilla oli lukivaikeus (lukemisen ja/tai kirjoittamisen vaikeus) ja 33 prosentilla oli elämänhallintaan liittyviä ongelmia. Elämänhallinnan ongelmiin liittyivät mielenterveydelliset ongelmat, negatiivinen oppimiskäsitys ja heikko itsetunto. Pieni prosentti erityisen tuen tarpeista aikuiskoulutuksessa liittyy pitkäaikaissairauksiin tai näkö- ja kuulovammoihin. (Selvitys erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2013, 10.)

Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden tuen tarpeet ovat lähes samanlaisia kuin oppisopimuskoulutuksessa.

Sekä aikuiskoulutuksessa että oppisopimuskoulutuksessa tuen tarpeet voidaan jakaa oppimiseen, elämänhallintaan ja terveyteen liittyviin tuen tarpeisiin. Oppimiseen liittyviä tuen tarpeita oli vastausten mukaan havaittu 49 prosentilla, elämänhallintaan liittyviä tuen tarpeita 41 prosentilla ja terveyteen liittyviä tuen tarpeita 10 prosentilla opiskelijoista, joilla oli todettu erityisen tuen tarve. Kuviossa 36 näkyy oppisopimus- ja aikuiskoulutuksen tuen tarpeiden esiintyvyyden vertailu. Vertailusta voi havaita, että elämänhallintaan ja terveyteen liittyviä tuen tarpeita on enemmän oppisopimuskoulutuksessa kuin aikuiskoulutuksessa (Kuvio 36). Toisaalta oppimiseen liittyvät tuen tarpeet ovat selkeästi suuremmat aikuiskoulutuksen puolella. Selittäviä tekijöitä voivat olla opiskelijoiden ikärakenne ja koulutusmuotojen erilaisuus. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijat voivat olla peruskoulunsa päättäneitä nuoria ja koulutus perustuu työsuhteeseen, kun taas aikuiskoulutuksessa kaikki opiskelijat ovat aikuisia eikä koulutus edellytä työsuhdetta.



Kuvio 36. Oppisopimus- ja aikuiskoulutuksen tuen tarpeiden vertailu (Kysely 2 2014; Selvitys erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2013).

Tutkimusaineiston mukaan oppisopimusopiskelijoilla oli usein enemmän kuin yksi oppimiseen liittyvä pulma, kuten keskittymiskyvyttömyys ja hahmottamisvaikeus. Tämä on samankaltainen havainto kuin muissa tutkimuksissa. On tavallista, että oppimisvaikeuksien kanssa esiintyy samanaikaisesti useita muita erityisvaikeuksia ja tarkkaavaisuuden häiriöitä. Useiden vaikeuksien samanaikainen esiintyminen (komorbiditeetti) on tavallista, ja se voi seurata ihmistä läpi elämän. (Mayes 2000; Soles & Holly 2007; Korkeamäki 2010.)

Pienimpänä erityisen tuen tarpeiden ryhmänä oppisopimuskoulutuksen järjestäjät näkivät terveyteen liittyvät tuen tarpeet. Ne ovat yleensä fyysisiä vammoja tai sairauksia, jotka vaativat erityistoimenpiteitä opintoja suunniteltaessa.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät uskovat, että useimmiten vain kaikkein selkeimmät tuen tarpeet kyetään tunnistamaan ja tunnistamatta jää paljon sellaisia opiskelijoita, joille tukitoimista olisi merkittävästi hyötyä. Varsinkaan aikuiset eivät opintojen alussa tuo tuen tarpeitaan esille. Tällöin pulmat, jotka olisi ollut syytä tunnistaa heti opintojen alkuvaiheessa, ilmenevät vasta oppisopimuksen toteutusvaiheessa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että usein aikuiset, joilla on puutteita tai ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa, eivät niitä itse havaitse (Linnakylä 1997, 50; Kari & Lehto-Lavikainen 2013).

Tutkimuksen tulosten mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä huolestuttavat opiskelijat, joiden erityisen tuen tarvetta ei kyetä tunnistamaan tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. Koska opiskelijoiden erityisen tuen tarvetta ei tunnisteta heti opintojen alussa, moni tukea tarvitseva opiskelija keskeyttää opintonsa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät pitivät tätä isona haasteena. Opin Ovi -hankkeen (2013) raportissa todetaan, että kun aikuiset eivät tunnista vaikeuksiaan, eivät he myöskään osaa pyytää niihin apua. Tämä johtaa aikuisten kohdalla usein opintojen keskeytymiseen. Syynä pidetään resurssien puutteellisuutta, jonka vuoksi tuen tarpeen tunnistaminen on satunnaista ja joka aiheuttaa eriarvoisuutta tutkinnon suorittajien kesken. (Opinovi 2013, 8.) Tutkimuskirjallisuudesta nousee esille, kuinka oleellista opintojen onnistumisen kannalta on koulutuksen järjestäjän osaaminen ja resurssit tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarve heti opintojen alussa. Lisäksi esille nousee se, että opiskelijalla havaittuihin tuen tarpeisiin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta ne eivät johda negatiiviseen kierteeseen. (Voutilainen & Ilveskoski 2000; Beitchman ym. 2001; Kakela & Witte 2002; Madaus ym. 2002; Haapasalo 2004.)

Tuen tarpeen tunnistamiseen käytetyt menetelmät

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien tavoitteena on tunnistaa opiskelijan erityisen tuen tarve heti alkuhaastatteluissa, joissa selvitetään mahdolliset aikaisemmat ongelmat opinnoissa. Jos on syytä epäillä opiskelijalla olevan jonkinlaisia opiskeluun liittyviä ongelmia, hänet voidaan ohjata tarkempiin testeihin. Myös todistukset aiemmista opinnoista sekä lääkäri- tai asiantuntijalausunnot ovat koulutuksen järjestäjien käyttämiä keinoja tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita. Näyttäisi siltä, että yhteistä selvää mallia opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ei ole. Kyselyn ja teemahaastattelujen vastauksista nousi esiin viisi erilaista tunnistamistapaa ja -keinoa: testit, haastattelut, aiempi kouluhistoria, opintojen seuranta ja tunnistamispalvelujen ulkoistaminen. Ahonen ja Holopainen (2002, 248) painottavat, että oppimisvaikeuksien onnistunut kuntouttaminen edellyttää sitä, että oppimisvaikeudet kyetään tunnistamaan mahdollisimman tyhjentävästi ja tarkasti. Myös Nukari (2010, 8) toteaa erilaisten testien ja seulojen olevan hyviä keinoja opiskelijoiden oppimiseen liittyvien pulmien selvittämiseen.

Yhtenä tunnistamiskeinona mainittiin jo ennen oppisopimuskoulutuksen alkamista tapahtuva tuen tarpeen tunnistaminen. Opiskelija voi suorittaa oppisopimukseen

valmistavan koulutuksen avoimessa ammattiopistossa ennen oppisopimuksen solmimista. Erityisopettaja voi tunnistaa opiskelijan erityisen tuen tarpeen jo tässä vaiheessa. Näin voidaan tuen tarpeessa oleville opiskelijoille suunnitella tarvittavat tukitoimet ennen oppisopimuksen alkua ja laatia HOJKS heti hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamisen yhteydessä.

Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että suurimmalla osalla koulutuksen järjestäjistä ei ole ohjeita siitä, miten opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet tunnistetaan, tai mikäli heillä on ohjeet, ne eivät ole selkeitä. Vain muutamalla koulutuksen järjestäjistä oli ohjeet erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi, joten vain muutamat koulutuksen järjestäjät tiesivät, miten tunnistaminen toteutetaan. Joillakin koulutuksen järjestäjillä on laadittu ohjeet erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi, mutta organisaatiomuutosten myötä niiden toteuttaminen on muuttunut epäselväksi eikä koulutustarkastajilla ole selkeää kuvaa toimintatavoista.

Opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohta jakautui vastausten mukaan alun hakeutumisvaiheen ja koulutuksen lähijaksojen välille. Yleisimmin tuen tarve selvitetään vasta, kun kouluttaja huomaa opiskelijan oppimis- tai muut vaikeudet. Näyttäisi siltä, että hakeutumisvaiheessa koulutuksen järjestäjät tunnistavat vain pienen osan niistä opiskelijoista, jotka tarvitsevat tukea tai erityistä tukea opiskeluunsa. Työpaikoilla opiskelijan tuen tarpeen selvittäminen näyttäisi olevan melko vähäistä, mutta jos työpaikkakouluttaja huomaa opiskelijalla olevan ongelmia työssä tai opiskelussa, hän on yleensä yhteydessä koulutuksen järjestäjään. Tutkimuskirjallisuudessa painotetaan, että opiskelijan tuen tarpeet tulee tunnistaa mahdollisimman tarkasti, jotta opiskelijalle pystytään järjestämään hänen tarpeitaan vastaava koulutus, josta on hänelle hyötyä. (Holopainen 2002, 248; Leppänen ym. 2006, 380–381.)

Opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohdan osaamisen taso oli vain kohtalainen, vaikka sen merkitystaso on oppisopimustoimijoiden mukaan merkittävä tai erittäin merkittävä. Koulutuksen järjestäjät pitävät erittäin tärkeänä sitä, että opiskelijan erityisen tuen tarve kyetään selvittämään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta opiskelija saisi tarvittavat tukitoimet opintoihinsa eivätkä hänen opintonsa keskeytyisi. Aron (2008, 253) mukaan lukivaikeuksien on havaittu lisäävän riskiä opintojen keskeyttämiseen ja siksi ammatillisen koulutuksen puolella on kehitetty keinoja tuen tarpeen tunnistamiseksi ja tukitoimien järjestämiseksi. Oppimisvaikeuksien negatiivisten vaikutusten ennaltaehkäisyssä on erityisen tärkeää kyetä tunnistamaan oppimisvaikeudet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta tarvittavat tukitoimet tai kuntoutus voidaan järjestää (Nukari 2010, 8). Jos opiskelijan opintomenestys on ollut heikko, hänellä voi olla selkeä riski syrjäytyä ja vaikeuksia sijoittua työelämään.

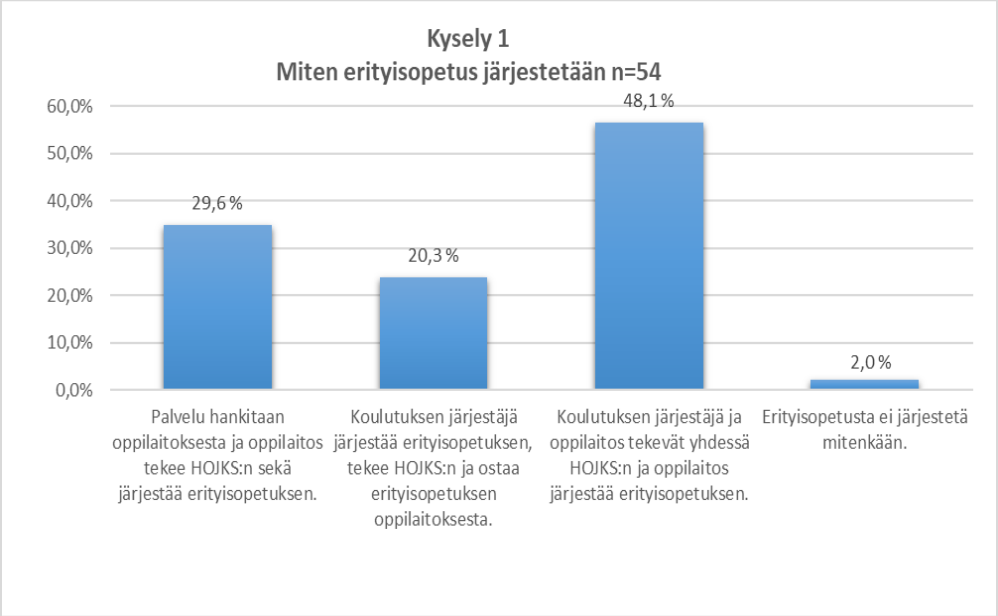
5.1.2 Erityisen tuen toteutumisen tulosten tarkastelua

Aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei tällä hetkellä ole selkeää käsitystä siitä, miten opiskelijoiden erityinen tuki tulisi järjestää. Opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimien järjestäminen näyttää vaihtelevan oppisopimuskoulutuksen järjestäjästä riippuen hyvinkin paljon. Tuen tarve pitäisi pystyä arvioimaan opiskelijan tarpeen mukaan, mutta se, minkä tasoisena tukitoimet tulisi järjestää, ei näytä olevan täysin selvää kaikille koulutuksen järjestäjille. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän on mietittävä, miten tukitoimet järjestetään, kenelle ne suunnataan, milloin ne ovat ajankohtaisia ja kuka ne toteuttaa. Miettisen (2015, 15) mukaan koulutuksen järjestäjä myös päättää opiskelijalle suunnatuista erityisistä opiskelujärjestelyistä, joiden tarkoitus on mahdollistaa opiskelijalle tutkinnon tai koulutuksen suorittaminen. Kotamäki ym. (2010, 15) toteavat, että oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa opiskelijahuolto huolehtii opiskelijoiden erityisen tuen toteutumisesta.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tietävät, että erityistä tukea voi oppisopimuskoulutuksessa saada opiskelija, joka tarvitsee opiskelussaan erillisiä opetusjärjestelyjä sairauden, vamman, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi. Koulutuksen järjestäjät tietävät myös sen, että opiskelijalle on tehtävä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa huomioidaan hänen yksilölliset tarpeensa. (Opetushallitus 2015a.) Myös laki ammatillisesta koulutuksesta edellyttää, että koulutuksen järjestäjä tarvittaessa järjestää erityistä tukea sitä tarvitsevalle opiskelijalle, ja tämä on aineiston mukaan lähes kaikille oppisopimuskoulutuksen järjestäjille tuttu asia (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 §:t 20 ja 21). Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämät tukitoimet, kuten henkilökohtainen ohjaaminen, erilaiset ohjausjärjestelyt, yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan kanssa, asiantuntijapalvelut ja HOJKS, ovat sellaisia tukitoimia, joita Rädyn (2016, 97–125) mukaan käytetään erityisen tuen toteuttamisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. (Ks. myös Selkivuori 2015, 45–50, 114; Miettinen 2015, 14–16.)

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisopetuksen järjestämisen osaamisessa sekä erityisten tukitoimien ja erityisopetuksen toteuttamisessa on eroja. Joillakin oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on oma erityisen tuen järjestämistä koskeva suunnitelmansa, ja he ottavat itse vastuun opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tukitoimien toteuttamisesta. Osalla koulutuksen järjestäjistä ei ole omaa erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, ja he tekevät yhteistyötä oppilaitosten kanssa, joilla on osaamista opiskelijoiden erityisopetuksen järjestämisestä. Noin 15 prosentilla kyselyyn 1 (2013) osallistuneista koulutuksen järjestäjistä ei ole omaa erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa tai järjestelmää erityisopetuksen toteuttamiseksi. Miettinen (2015, 36) muistuttaa, että opiskelijan osaamisen tunnistaminen opintojen alkuvaiheessa on oleellinen osa erityisopetuksen järjestämistä.

Kuvio 37 tuo hyvin esiin, kuinka erityisopetuksen toteuttavat ne koulutuksen järjestäjät, joilla on virallinen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tai jonkinlainen muu suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä. Tutkimusaineiston mukaan erityisopetuksen järjestämisestä vastaa joko oppisopimuskoulutuksen järjestäjä tai oppilaitos. Ne koulutuksen järjestäjät, jotka vastaavat itse erityisopetuksen järjestämisestä, tekevät sen yhteistyössä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa. Jotkut oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ovat oppilaitoksia, joten erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, HOJKS:n laatiminen ja erityisopetuksen järjestäminen toteutetaan näissä yksiköissä itse.



Kuvio 37. Erityisopetuksen järjestäminen (Kysely 1 2013).

Ne koulutuksen järjestäjät, jotka vastaavat itse erityisopetuksen järjestämisestä, vastaavat myös työpaikalla tapahtuvien tarvittavien tukitoimien järjestämisestä ja niiden kirjaamisesta HOJKS:iin. Myös ammatillisen koulutuksen opiskelijahuollon toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa on koulutuksen järjestäjien kesken eroja. Kotamäen (2010, 162–163) mukaan tämä vaikuttaa opiskelijahuollon laatutasoon, jossa voi olla suuriakin eroja koulutuksen järjestäjien välillä.

Haastateltavista neljä kertoi, että heidän organisaatiossaan oppilaitos vastaa erityisopetuksen järjestämisestä. He kuitenkin olivat epävarmoja siitä, miten se toteutetaan. Heille ei ollut selvää, kirjaako vastuukouluttaja tai ohjaava opettaja työpaikalla tarvittavat tukitoimet HOJKS:iin ja kuka vastaa erityisopetuksen järjestämisestä, jos koulutus ostetaan jostain muusta oppilaitoksesta. Näillä neljällä koulutuksen järjestäjällä ei ollut tietoa, mitä tukitoimia opiskelijan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, HOJKS:iin,

on kirjattu, koska se on salainen asiakirja eikä koulutuksen järjestäjällä ollut mahdollisuutta päästä tarkastelemaan sitä.

5.1.3 Opintojen keskeytymisen tulosten tarkastelua

Tutkimusaineiston mukaan lähes kaikki vastaajat olivat vakuuttuneita siitä, että riittämätön erityinen tuki oli vaikuttanut joidenkin oppilaiden opintojen keskeyttämiseen. Vastaavia tuloksia puutteellisten tukitoimien vaikutuksesta opintojen keskeyttämiseen löytyy myös muista tutkimuksista. Tämän tutkimuksen tuloksia tukee Mäkisen (2010) tekemä tutkimus. Siinä todetaan, että oppisopimuskoulutuksessa merkittävimpiä syitä opintojen keskeytymiseen ja oppisopimuksen purkamiseen ovat tuen tai tarvittavan ohjauksen puute ja riittämättömät tukitoimet. (Mäkinen 2010, 36–38.)

Myös oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolelta löytyy tutkimuksia, joiden mukaan merkittävimpiä syitä opintojen keskeytymiselle joko väliaikaisesti tai pysyvästi ovat epäonnistunut tutkinnon valinta, henkilökohtaiset syyt, motivaatio-ongelmat tai oppimis- ja opiskeluvaikeudet (ks. esim. Ahlberg 1999; Mehtäläinen 2001; Opetusministeriö 2005). Monissa tutkimuksissa oppimis- ja opiskeluvaikeuksien sekä heikon opiskelumotivaation on nähty liittyvän toisiinsa ja niiden on ajateltu vaikuttavan opintojen keskeyttämiseen. Kun opiskelijan tavoitteet opiskelussa ovat epärealistiset eivätkä ne toteudu tarpeeksi helposti, menettää opiskelija, jolla on oppimiseen liittyvä ongelmia, helposti kiinnostuksensa opintoihinsa. (Hämäläinen 1996, 32; Ihatsu & Koskela 2001, 17; Kouvo ym. 2011, 75.)

Vastauksissa pidettiin tärkeänä selvittää, onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut keskeyttämisiin. Tämän lisäksi painotettiin, että on tärkeää kyetä vaikuttamaan opiskelijoille suunnattuihin tukitoimiin ennen kuin opiskelijat keskeyttävät opintonsa. Tämä on tärkeä huomio oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä, sillä Suomesta löytyy esimerkki siitä, miten hyvin kohdennetuilla tukitoimilla on voitu vähentää opintojen keskeyttämistä. Tällainen on opetussuunnitelmaperusteinen ammatillinen koulutus, jossa koulutuksen keskeyttämiset ovat selkeästi vähentyneet koko 2000-luvun ajan. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 73; SVT 2015a, 5.) Merkittävimpiä tekijöitä keskeyttämisten ehkäisyn onnistumisessa ovat olleet tuen tarpeessa olleille opiskelijoille suunnatut oikein mitoitetut tukipalvelut. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelun tukipalvelut eli opinto-ohjaus, opiskelijahuolto, kuraattoripalvelut ja psykologipalvelut helpottavat huomattavasti opintojen sujumista. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 56–59.) Oppisopimuskoulutuksessa opiskelevilla opintojen keskeyttäminen on yleisempää ja aloitettujen opintojen loppuun suorittaminen epätodennäköisempää kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla. Oppisopimuskoulutuksen opiskelijoista 26 prosenttia keskeyttää opintonsa kymmenen vuoden sisällä opintojen aloittamisesta, kun vastaava luku

oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa on 17 prosenttia. (Aho & Mäkiaho 2014, 17, 52.)

Vastaajat katsoivat riittämättömän erityisen tuen vaikuttavan keskeyttämisiin, ja he uskoivat oikea-aikaisen opiskelijan erityisen tuen tarpeisiin puuttumisen voivan vaikuttaa siihen, että opiskelija pystyy suorittamaan koulutuksensa tai tutkinnon osan loppuun.

Tutkimusaineiston perusteella suurin osa (80 %) oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei ole selvittänyt, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana. Vastausten mukaan keskeyttämisten syitä selvitetään, mutta kyselystä ei selviä, johtuvatko keskeyttämiset puutteellisista tukitoimista. Aineiston mukaan jokainen koulutuksen järjestäjä pyrkii jollain tasolla selvittämään keskeyttämisten syyt, mutta selkeää yhtenäistä linjaa ei koulutuksen järjestäjillä tässä asiassa ollut. Aineistosta ilmenee, että oppisopimuksen keskeytyessä opiskelijaa ja työnantajaa pyydetään täyttämään muutoslomake, jossa kerrotaan keskeyttämisen syy. Vastauksista ei yleensä ilmene, johtuuko keskeyttäminen riittämättömistä tukitoimista tai tukitoimien puutteesta opiskelun aikana. Satunnaisesti koulutustarkastajat saattoivat olla yhteydessä opiskelijaan ja pyrkivät siten selvittämään opiskelijan keskeyttämisen syitä. Tätä ei kuitenkaan tehty johdonmukaisesti, joten epäselväksi jäi, ovatko keskeyttämiset johtuneet tukitoimien puutteista. Tutkimuskirjallisuuden mukaan opintonsa keskeyttävät usein sellaiset opiskelijat, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia ja jotka eivät saa riittävästi tukea opintoihinsa (ks. esim. Alatupa ym. 2007; OECD 2010 a, b; Mäkinen 2010, 36; Nukari 2010).

Tutkittua tietoa keskeyttämisistä ja niiden syistä löytyy Suomesta vähän. Vuonna 2010 tehdystä tutkimuksesta selviää, että oppisopimusopiskelijoiden opintojen keskeyttämisten syitä on useita. Opiskelijoiden mukaan merkittäviä keskeyttämisen syitä olivat riittämätön tuki ja ohjaus oppilaitoksen kouluttajilta sekä tuen tai ohjauksen puute työpaikalla. Yhtenä syynä olivat kirjallisiin tehtäviin liittyvät vaikeudet. Tämän tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät näkivät suurimmaksi syyksi keskeytyksiin ohjauksen ja tuen puutteen työpaikalla ja oppilaitoksessa. (Mäkinen 2010, 36–37.)

Teemahaastatteluissa (2014) vastaajat pitivät tärkeänä, että keskeyttämisten syitä selvitetään tarkemmin, jotta jatkossa pystytään puuttumaan opintojen keskeyttämiseen vaikuttaviin asioihin. Selvitysten puute johtuu haastateltavien mukaan puutteellisista resursseista, ja he kokivat, että työhön ei ollut tarpeeksi ihmisiä eikä aikaa.

Kyselyssä 1 (2013) lähes kaikki koulutuksen järjestäjät (94 %) ilmoittivat, etteivät he olleet laskeneet, millaisia kustannuksia keskeyttämiset olivat aiheuttaneet. Myöskään teemahaastatteluissa (2014) mukana olleet koulutuksen järjestäjät eivät olleet laskeneet tukitoimien puutteesta johtuvista keskeyttämisistä aiheutuneita kustannuksia. Vastaajat pitivät tarpeellisena sitä, että keskeytymisestä aiheutuneita

kustannuksia selvitettäisiin, koska siten saataisiin perusteita erityisopetuksen järjestämiselle ja sen rahoitukselle.

Tutkimuksen aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät uskovat, etteivät he ole kyenneet antamaan tarvittavaa tukea kaikille niille opiskelijoille, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa. Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhdevertailussa keskeyttämisen syiden tai kustannusten selvittämistä pidettiin jonkin verran merkittävänä tai merkittävänä, mutta siihen liittyvän osaamisen tasoa vain tyydyttävänä.

Aineiston mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tietävät hyvin, että tukitoimien järjestämiseen liittyvä osaamisen puute ja riittämätön erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa ovat vaikuttaneet opintojen keskeytymisiin. He ovat tietoisia myös siitä, että opinnoissaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukitoimien järjestämiseen liittyvä osaaminen on puutteellista. Koulutuksen järjestäjät tiedostavat myös sen, että vaikka opintojen keskeyttämisten syiden selvittäminen on tärkeää, on syyt selvitetty vain tyydyttävästi tai kohtalaisesti. Erityisen tuen tarpeesta johtuvien keskeyttämisten syyt ovat jääneet selvittämättä, ja kirjatuissa syissä on paljon tulkinnanvaraa. Puutteellisista tukitoimista aiheutuneita keskeyttämisiä ja niistä aiheutuneita kustannuksia on selvitty vain pintapuolisesti, eivätkä koulutuksen järjestäjät ole keränneet tästä mitään aineistoa. Kustannusten selvittämistä pidettiin tärkeänä, mutta aikaa tai osaamista sen tekemiseen ei oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ollut, eikä sitä tämän vuoksi tehty.

5.2 Erityisen tuen toimintaprosessien kehittäminen

Tutkimusaineiston mukaan suurimmalla osalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä oli viime vuosina ollut erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia, kehittämishankkeita tai hyviä käytäntöjä. Haastattelu- ja kyselyaineistosta erottuu kolme kehittämistoimenpidettä: hanketoiminta, oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen sekä yhteistyö oppilaitoksen kanssa. Rantanen ja Vehviläinen (2007) ovat tuoneet esille, että toimintaprosesseihin liittyviä ongelmia on ilmennyt Suomessa myös oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa 2000-luvun alussa. Oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella opintojen keskeyttämisten merkittävä väheneminen ja läpäisyasteen paraneminen 2000-luvulla johtuivat oppilaitosten sisäisen toiminnan organisoinnista. Hankkeista saatuja hyviä projektikäytäntöjä otettiin oppilaitoksissa käyttöön. Lisäksi opiskelijahuoltoon ja erityisopetukseen lisättiin resursseja, mikä mahdollisti systemaattisen opintojen seurannan, tuen tarpeen tunnistamisen ja tukitoimien järjestämisen. Oppilaitoksissa ryhdyttiin toteuttamaan *hallitun keskeyttämisen* periaatetta: opiskelun keskeyttämiseen puututaan erilaisilla toimenpiteillä ja opinto-ohjaajan kanssa pohditaan, millaisia vaihtoehtoja keskeyttämiselle on. (Rantanen & Vehviläinen

2007, 122.) Oppisopimuskoulutuksessa on viime vuosina toteutettu erilaisia tuetun oppisopimuksen hankkeita, joista on saatu hyviä käytänteitä tuen tarpeessa olevien oppisopimusopiskelijoiden tukitoimien toteuttamiseksi ja keskeyttämisten vähentämiseksi.

Hanketoiminnalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tarkoittivat osallistumista erilaisiin hankkeisiin, jotka liittyivät opiskelijoiden opintojen tukemiseen. Teemahaastatteluissa (2014) jokainen haastateltava kertoi organisaationsa osallistuneen erilaisiin kehittämishankkeisiin, joiden tarkoitus oli ollut parantaa oppisopimusopiskelijoille suunnattuja tukitoimia ja tutkinnon läpäisyastetta. Yhtenä tällaisena kehittämishankkeena aineistossa mainittiin tuettu oppisopimushanke vuodelta 2014, jolta koulutuksen järjestäjät odottivat saavansa työkaluja tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tukitoimien järjestämiseksi. Hankkeen tulosten pohjalta kirjoitettu ohjekirja on tarkoitettu oppisopimuskoulutuksen järjestäjille tuen tarpeen tunnistamiseen, tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä tukitoimien seurannan kehittämiseen. (Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa 2015.) Vastaavia opiskelijahuoltoon ja opiskelijapalveluihin liittyviä kehittämishankkeita on toteutettu myös oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella. Paineet koulutuksen työelämävastaavuden parantamiseen ja koulutuksen kehittämiseen ovat Kotamäen ym. (2010, 182) mukaan kasvaneet. Samaan aikaan opiskelijoiden tuen tarpeiden lisääntyminen on edellyttänyt koulutuksen järjestäjiltä opiskelijahuollon kehittämistä.

Oman organisaation tukitoimien kehittämisellä ja tuottamisella tarkoitetaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien omien tukirakenteiden kehittämistä niitä opiskelijoita varten, joilla on erityisen tuen tarpeita opiskelussaan. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kehittävät omaa osaamistaan ja verkostotoimintaa alueen muiden oppisopimustoimijoiden kanssa erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tukitoimien kehittämiseksi. Koulutuksen järjestäjät ovat kehittäneet työpaikkaohjaajavalmennusta tarjoamalla työpaikkakouluttajille koulutusta sellaisen opiskelijan kohtaamiseen, jolla on tuen tarpeita opinnoissaan. Tämän lisäksi koulutuksen järjestäjät ovat muokanneet ja parantaneet organisaation sisäisiä rakenteita erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden koulutuksen järjestämiseksi. Myös tutkimuskirjallisuudesta ilmenee, että opiskelijoiden erilaiset tukipalvelut ovat parantaneet opintojen läpäisyastetta. (Ks. esim. Rantanen & Vehviläinen 2007; Aho & Mäkiaho 2014; SVT 2015b.)

Vastauksissa kerrottiin kehittämistoimien liittyvän myös yhteistyön kehittämiseen sellaisten oppilaitosten kanssa, joilla on kokemusta erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja sen tarjoamisesta. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tukiprosessin suunnittelevat koulutuksen järjestäjä ja oppilaitoksen erityisopettaja yhdessä, ja tätä yhteistyötä on oppisopimuskoulutuksen järjestäjä kehittänyt. Rädyn (2016, 98) mukaan tulevaisuuden haasteena ammatillisessa koulutuksessa on kehittää opettajien ohjauksen ja erityisen tuen osaamista. Kotamäki ym. (2010, 15,

182) toteavat, että erityisen tuen toteuttaminen tarkoituksenmukaisella tavalla edellyttää oppilaitoksen eri ammattiryhmien ja eri hallinnonalojen yhteistyötä, opiskelijahuollon kokonaisuuden hallintaa ja toiminnan jatkuvaa kehittämistä.

Koulutuksen järjestäjät halusivat myös heidän erityispedagogista osaamistaan parantavaa koulutusta ja koulutusta tuen tarpeen havaitsemiseen ja kartoittamiseen. Vastausten mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjän rooli erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamisessa on vielä melko pieni ja koulutustarkastajat tarvitsevat lisäkoulutusta tuen tarpeiden kartoittamiseen, tunnistamiseen ja tukitoimien järjestämiseen työpaikoille. Selkivuori (2015, 130) painottaa, että työelämälähtöisessä inklusiivisessa koulutuksessa erityisen tuen järjestelyjen ja toiminnan pitää ulottua oppilaitokseen ja työpaikalle.

Oppisopimuksen tukiprosessit eivät olleet vastaajille selkeitä, ja niistä tarvitaan lisää tietoa. Koulutuksen järjestäjät halusivat tietoa myös tunnistamisprosessista sekä siitä, millaisia välineitä ja keinoja voidaan käyttää erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamiseen. Lisäksi osa vastaajista halusi tietoa koulutuksen järjestäjän rakenteiden selkeyttämisestä, koska tuetun oppisopimuksen rakenteet ja erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessit olivat heille epäselviä. Vastaajille oli epäselvää, mitä erityisopiskelijan tunnistaminen ja nimeäminen tarkoittavat ja milloin on kyseessä yleinen tuki ja milloin erityinen tuki. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjille oli epäselvää, miten tuettu oppisopimus kansallisella tasolla määritellään ja onko tuen tarpeen määrittelyssä olemassa yhtenäistä linjaa. Miettisen (2015, 74) mukaan ammatillisen erityispedagogiikan systemaattinen kehittäminen on tarpeellista. Hänen mukaansa opetushenkilökunta tarvitsee koulutusta tukitoimien suunnittelemiseen opiskelijoille sopiviksi.

Erityisopetuksen osaamisen ja vaatimustason vertailu

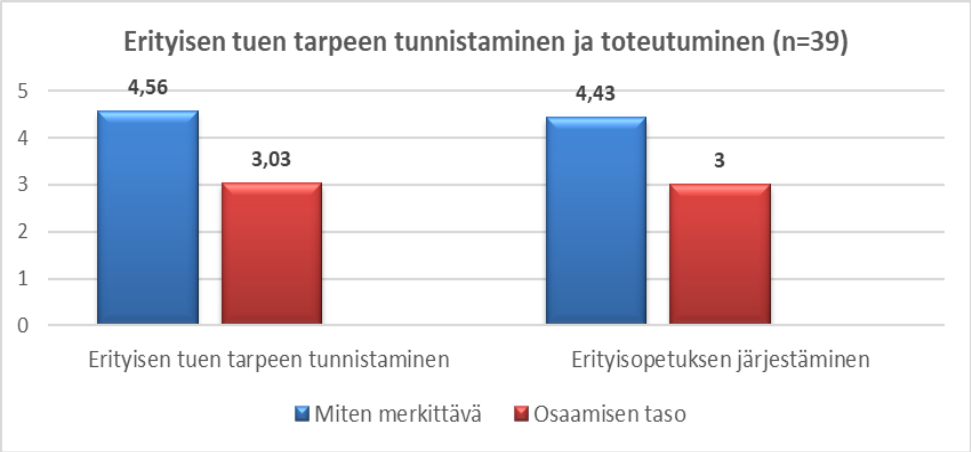
Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason vertailussa haluttiin selvittää, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisen tuen tarpeen tunnistamisen, HOJKS:n laatimisen, erityisopetuksesta päättämisen ja keskeyttämisten selvittämisen. Lisäksi vertailussa haluttiin selvittää, miten koulutuksen järjestäjät ovat toteuttaneet kehittämistoimenpiteet sekä suunnitelman erityisopetuksen järjestämisestä ja sen toteuttamisesta. Arviointiasteikosta (Taulukko 18) tehtiin viisiportainen, koska viisiportaista asteikkoa käytetään opintosuoritusten arvostelussa ja se on kaikille koulutusalalla työskenteleville tuttu. Vastaajat olivat koulutusalan ammattilaisia, koulutustarkastajia, tuetun oppisopimuksen projektityöntekijöitä, erityisopettajia, oppisopimusjohtajia, koulutusjohtajia ja kehittämispäälliköitä, joille osaamisen ja vaatimustason suhteen vertailu arviointiasteikolla oli selkeää. Vastaajat kertoivat käyttävänsä työssään vastaavia arviointiasteikkoja opiskelijoiden osaamisen arvioinnissa.

Taulukko 18. Arviointiasteikko.

Osaamisen ja vaatimustason arviointiasteikko	
Keskimääräinen osaamisen taso	**Miten merkittävä oppisopimuskoulutuksen järjestäjän toiminnan kannalta**
1 = Heikosti	1 = Ei erityisen merkittävä
2 = Tyydyttävästi	2 = Merkitys vähäinen
3 = Kohtalaisesti	3 = Jonkin verran merkittävä
4 = Hyvin	4 = Merkittävä
5 = Erittäin hyvin	5 = Erittäin merkittävä

Osaamis- ja vaatimustason vertailusta saadun aineiston mukaan erityisopetuksen järjestämisen osaamistason keskiarvo on oppisopimuksen järjestäjillä kohtalainen (3,11) ja erityisopetuksen järjestämisen merkitystason keskiarvo on heillä merkittävä tai erittäin merkittävä (4,28). Vastausten mukaan sitä, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet tai hoitavat erityisopetuksen, pidetään hyvin merkittävänä, mutta osaamisen tasoa vain kohtalaisena. Tämä tarkoittaa sitä, että osaamisen ja merkittävyyden tason arvioissa on melko suuri kuilu, eikä oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaaminen ole sillä tasolla, jolla sen vastaajien mielestä tulisi olla.

Suurimmat erot osaamisen ja vaatimustason välillä löytyivät erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa, erityisopetuksen järjestämisessä ja oman organisaation tukitoimien kehittämisessä ja tuottamisessa. Vastausten mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistamista pidetään erittäin merkittävänä (4,56), mutta osaamisen tasoa tunnistamisessa pidetään kohtalaisena (3,03). Erityisopetuksen järjestämisen osaamisen taso on vastausten mukaan kohtalainen (3), kun sen merkitystaso on merkittävä tai erittäin merkittävä (4,43). Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja erityisopetuksen järjestäminen ovat kokonaisuuksia, joissa osaamisen ja merkittävyyden tasojen väliset kuilut ovat koko vertailun suurimmat. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisopetuksen järjestämisen ja tunnistamisen osaaminen on melko kaukana siitä tasosta, jolla sen vastaajien mielestä tulisi olla. Kuviosta 38 nähdään, että suurimmat erot osaamisen ja vaatimustason välillä löytyivät erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisopetuksen järjestämisessä. Erityisopetuksen järjestämisen osaamisen taso on vastausten mukaan lähes kohtalainen, kun sen merkitystaso on merkittävä tai erittäin merkittävä. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisopetuksen järjestämisen ja tunnistamisen osaaminen ei vastaa sitä tasoa, jolla sen vastaajien mielestä oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä tulisi olla. Koska oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tunnistavat puutteet opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä, lähes kaikki koulutuksen järjestäjät ovat olleet tai ovat edelleen mukana jonkinlaisissa opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittävissä toimissa tai kehittämishankkeissa.



Kuvio 38. Erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja järjestämisen osaamisen taso (Kysely 2 2014).

Taulukkoon 19 on koottu kaikki osaamisen ja vaatimustason vertailusta saadut vastaukset. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät olivat sitä mieltä, että oman organisaation tukitoimien kehittämisen osaamisen taso on erittäin tärkeää (4,74), mutta osaamisen tason koettiin tällä alueella olevan kohtalainen (3,31). Oman organisaation tukitoimien kehittämisen osaamisen tärkeys sai koko vertailun korkeimman arvon.

Koulutuksen järjestäjät tunnistavat puutteet opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tukitoimien järjestämisessä. He tiedostavat myös tarpeen saada organisaationsa rakenteet vastaamaan erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden kohtaamisessa ja tunnistamisessa tarvittavaa tasoa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät pitivät oman organisaationsa tukitoimien kehittämistä ja toteuttamista kyselyn tärkeimpinä asioina. Eniten osaamista löytyi hanketoiminnan alueelta: jokainen vastaaja oli joko kyselyn toteuttamisen aikana tai sitä aiemmin mukana jossain tuetun oppisopimuksen hankkeessa. (Taulukko 19.)

Taulukko 19. Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason vertailu (Kysely 2 2014).

Kysely 2 **Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen**	Osaamisen tärkeys	Osaamisen taso
Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen oppisopimuskoulutuksessa	4,56	3,04
Erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi	4,28	3,16
Tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetyt keinot	4,42	3,09
Opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohta	4,33	3,09

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatiminen	4,39	3,31
Erityisopetuksesta päättäminen	4,2	3,32
Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	4,22	3
Erityisopetuksen järjestäminen	4,43	3
Koulutuksen järjestäjä kykenee antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa	4,64	3,37
Selvittää, onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen	3,93	2,69
Selvittää, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana	3,87	2,6
Selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet	3,74	2,43
Kehittämistoimenpiteet	4,23	3,41
Yhteistyö oppilaitosten kanssa	4,63	3,4
Oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen	4,74	3,31
Hanketoiminta	3,94	3,56
Yhteensä	4,28	3,11

Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason vertailusta saadun aineiston mukaan erityisopetuksen järjestämisen osaamistason keskiarvo on oppisopimuksen järjestäjillä kohtalainen ja erityisopetuksen järjestämisen merkitystason keskiarvo on heillä merkittävä tai erittäin merkittävä. Vastausten mukaan se, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet tai hoitavat erityisopetuksen, ei ole sillä tasolla, jolla sen vastaajien mielestä tulisi olla. (Taulukko 19.) Kotamäen ym. (2010) mukaan ammatillisessa koulutuksessa erityisopiskelijoiden määrä on lisääntynyt ja koulutuksen järjestäjät kartoittavat kohtuullisen hyvin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeita. Vaikka koulutuksen järjestäjät osaavat laatia HOJKS:n suhteellisen hyvin, suunnitelman käytännön toteuttamisessa ja seurannassa ilmenee epäselvyyttä. (Kotamäki ym. 2010, 82, 172.)

5.3 Suositukset

5.3.1 Erityisen tuen toimintaprosessit

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät onnistuvat hyvin vaihtelevasti erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tunnistamisessa. Osalla koulutuksen järjestäjistä on runsaasti osaamista tunnistaa erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat, kun taas joillakin koulutuksen järjestäjillä osaaminen on melko vaatimatonta tai sitä ei ole lainkaan. On todennäköistä, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät kykene tunnistamaan kaikkia erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistaminen edellyttää koulutuksen järjestäjältä erityistä osaamista ja rakenteita, joita suurimmalla osalla oppisopimuskoulutuksen

järjestäjistä ei tällä hetkellä ole. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on huoli siitä, tunnistetaanko opiskelijoiden erityisen tuen tarve tarpeeksi varhaisessa vaiheessa ja saadaanko opiskelijoille järjestettyä tarvittavat tukitoimet. Tämä huoli ei ole aiheeton.

Vaikka suurin osa oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ilmoittaa, että heillä on virallinen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tai jonkinlainen muu suunnitelma erityisen tuen järjestämisestä, tutkimusaineiston mukaan niitä ei ole tarkoitettu oppisopimuskoulutukseen. Yleensä erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma laaditaan oppilaitosmuotoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella, eikä se sen takia sovellu sellaisenaan oppisopimuskoulutuksen tarpeisiin. Vain yhdellä oppisopimuskoulutuksen järjestäjällä oli tätä tutkimusta tehtäessä oma erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa on huomioitu erityisten tukitoimien järjestäminen myös työpaikalle. Tämän tutkimuksen mukaan tukitoimien järjestäminen opiskelijalle pelkästään oppilaitokseen ei oppisopimuskoulutuksessa riitä, vaan tuki on järjestettävä myös työpaikalle ja siellä tapahtuvaan koulutukseen. Tämän takia oppisopimuskoulutuksen järjestäjien pitäisi ottaa laajemmin käyttöön sellaisia malleja erityisen tuen toteuttamiseksi, jotka on suunniteltu erityisesti oppisopimuskoulutuksen tarpeisiin.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on käytössä erilaisia keinoja tukitoimien toteuttamiseksi. Osaamisen ja vaatimustason suhdevertailusta käy ilmi, että vaikka oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on menetelmiä erityisen tuen tarpeen toteuttamiseksi, ei näitä menetelmiä aina osata käyttää. Vastaajien mukaan erityisen tuen toteuttamisen osaaminen ei ole lähelläkään sitä tasoa, jolla sen kuuluisi olla, ja osaamisessa on suuria puutteita, jotka vaativat korjausta. Koulutuksen järjestäjät uskovat, että osaamisen puutteiden takia erityinen tuki on riittämätöntä, mikä puolestaan vaikuttavaa opintojen keskeyttämisiin. He ovat myös vahvasti sitä mieltä, että oikea-aikainen puuttuminen opiskelijan erityisen tuen tarpeisiin edesauttaa tutkinnon tai sen osan suorittamista. Tutkimuksen tulosten ja alan tutkimuskirjallisuuden perusteella oppisopimusopiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa käytettyjä keinoja kannattaa kehittää ja niihin liittyvää osaamista parantaa, koska siten voidaan edistää tutkinnon suorittamista ja vähentää opintojen keskeyttämistä.

Suurimmalta osalta suomalaisista oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä puuttuu osaaminen, rakenteet ja resurssit tunnistaa erityistä tukea tarvitseva oppisopimusopiskelija ja järjestää hänelle tarvittava erityinen tuki opintoihin. Tämän takia pieni erityisopiskelijoiden tunnistamisprosentti ei ole yllätys. Yllättävää ei ole myöskään pieni opintojen läpäisyprosentti (56–64 %), koska tuen tai erityisen tuen puute vaikuttaa siihen. Niillä koulutusaloilla, joilla on osaamista, resursseja ja rakenteet tunnistaa erityistä tukea tarvitseva opiskelija, on muita koulutusaloja korkeammat tunnistamis- ja läpäisyprosentit. Tästä on esimerkkinä terveys- ja sosiaalialan koulutus, jossa 2–5 prosentilla opiskelijoista tunnistetaan

erityisen tuen tarve ja jonka läpäisyprosentti (72–73 %) on huomattavasti parempi kuin oppisopimuskoulutuksessa keskimäärin. Vaikka terveys- ja sosiaalialan koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamisprosentti ja koulutuksen läpäisyprosentti ovat parempia kuin suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa keskimäärin, ne eivät ole samalla tasolla kuin muualla Euroopassa. Tutkimus osoittaa, että Suomessa oppisopimuskoulutus ei tällä hetkellä pysty tarjoamaan kaikille opiskelijoille heidän tarpeitaan ja edellytyksiään vastaavaa koulutusta eikä koulutuksellinen tasa-arvo tämän takia kaikilta osin toteudu. Tutkimustulosten perusteella voidaan väittää, että oppisopimuskoulutuksen järjestäjien kannattaa selvittää, mistä johtuu se, että joillakin koulutusaloilla erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista tunnistetaan suurempi osuus kuin toisilla koulutusaloilla. Lisäksi on syytä selvittää, miksi näillä koulutusaloilla myös läpäisyprosentti on korkeampi.

5.3.2 Erityisen tuen toimintaprosessien toimivuus työpaikalla ja valmistavassa koulutuksessa

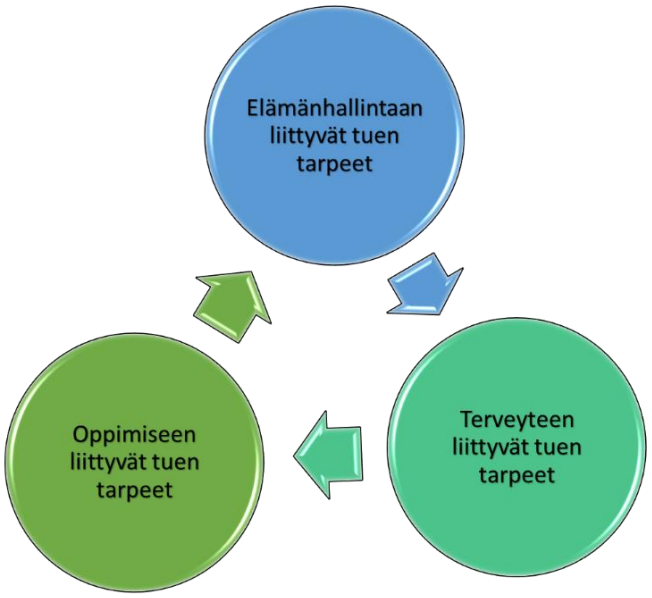
Tutkimuksen yksi merkittävä tulos liittyy erityisen tuen toimintaprosessien toimivuuteen. Tutkimustulosten mukaan riittämätön tai puutteellinen erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa on vaikuttanut joidenkin oppilaiden opintojen keskeyttämiseen ja pienentänyt koulutuksen läpäisyastetta. Tutkimusaineistosta käy myös ilmi, että keskeyttäneiden joukossa oli sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olleet saaneet tarvittavaa tukea opintoihinsa. Jos opiskelijalla on oppimiseen tai opiskeluun liittyviä ongelmia eikä hän saa tarvittavaa tukea opintoihinsa, on hyvin todennäköistä, että hän joko keskeyttää opintonsa tai oppisopimus puretaan. Toinen vaihtoehto on, että hän ei saa tutkintoa suoritettua siihen varatussa ajassa ja jää ilman tutkintotodistusta. Vaikka oppisopimuskoulutus on koulutusmuotona erilainen kuin oppilaitosmuotoinen ammatillinen koulutus, voidaan olettaa, että oppimiseen ja opiskeluun liittyvät vaikeudet vaikuttavat oppisopimuskoulutuksessa samalla tavalla kuin oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa.

Oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisiä on tutkimusten ja tilastojen mukaan merkittävästi vähentänyt opiskelijoille suunnattujen tukitoimien kehittyminen 2000-luvulla. On johdonmukaista olettaa, että oppisopimuskoulutuksessakin oikein mitoitetuilla ja suunnitelluilla opiskelijoille tarkoitetuilla tukitoimilla voidaan saada samankaltaisia tuloksia kuin opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Sopivilla tukitoimilla oppisopimuskoulutuksessa voidaan vähentää tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden keskeyttämisiä ja auttaa heitä saavuttamaan tavoitteensa opinnoissaan. Pulmana on, ettei oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ole opiskelijahuoltojärjestelmää, joka voisi toteuttaa samanlaiset erityisen tuen tarpeen tunnistus- ja tukitoimet kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa on käytössä. Voidaan hyvällä syyllä kysyä, tarvitseeko oppisopimuskoulutus oman opiskelijahuoltojärjestelmän. Oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa osaamista on riittävästi ja tarvittavat

palvelut voidaan ostaa oppilaitoksista tai erityisoppilaitosten asiantuntijoilta. Toisaalta voidaan myös kysyä, onko oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella osaamista työpaikalla tapahtuvan erityisen tuen toteuttamiseen.

Suurin osa oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei tutkimusaineiston mukaan ole selvittänyt, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana. Vaikka kustannusten selvittämistä pidettiin tärkeänä, oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei ole aikaa tai osaamista sen tekemiseen eikä sitä tämän vuoksi ole tehty. Tulosten perusteella voidaan väittää, että jatkossa keskeyttämisten syitä ja keskeyttämisestä aiheutuneita kustannuksia on tarpeellista selvittää, koska siten saadaan perusteita erityisopetuksen järjestämiselle ja rahoitukselle.

Yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista on, että vaikka koulutuksen järjestäjillä on erilaisia keinoja tunnistaa erityisen tuen tarpeessa oleva opiskelija, ei oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen tarpeen tunnistamisen osaaminen ole lähelläkään sitä tasoa, jolla sen vastaajien mielestä tulisi olla. Tämän vuoksi moni erityisen tuen tarpeessa oleva opiskelija jää tunnistamatta opintojen alkuvaiheessa eivätkä he saa tarvitsemaansa erityistä tukea opintoihinsa.



Kuvio 39. Oppisopimusopiskelijan negatiivinen kierre.

Kuviosta 39 käy ilmi, että erityistä tukea tarvitseva oppisopimusopiskelija voi joutua negatiiviseen kierteeseen. Negatiivisessa kierteessä yksi tuen tarve johtaa toisiin tuen tarpeisiin, mikäli ensimmäiseen tuen tarpeeseen ei jostain syystä päästä heti puuttumaan. Esimerkiksi opiskelijan elämänhallintaan liittyvät ongelmat näyttäisivät tutkimuksen valossa johtavan helposti terveyteen liittyviin ongelmiin

sekä opiskelumotivaation heikkenemiseen ja poissaoloihin työpaikalta. Näyttää siltä, että oli ensimmäinen tuen tarve mikä tahansa näistä kolmesta, se johtaa helposti toisiin tuen tarpeisiin. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät myös uskovat, että jos koulutuksen järjestäjä ei pysty tunnistamaan negatiivista kierrettä ja puuttumaan siihen, on todennäköistä, että opiskelija keskeyttää opintonsa ja oppisopimus purkautuu. Tässä tutkimuksessa ja alan kirjallisuudessa tuodaan selkeästi esille, kuinka tärkeää on pystyä tunnistamaan opiskelijoiden erityisen tuen tarve mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Siksi oppisopimuskoulutuksen järjestäjien tulee panostaa opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamiseen jo hakeutumisvaiheessa koulutuksen edellytyksiä varmistettaessa. Tämä edellyttää koulutuksen järjestäjiltä oppimisen ja ohjauksen tukitoimien prosessien selkiyttämistä ja systemaattista kehittämistä.

5.3.3 Erityisen tuen toimintaprosessien kehittämisen suunnat

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen toimintaprosesseissa ja niiden toteuttamisessa on suuria eroja. Osaamisen ja vaatimustason suhdevertailussa selvitettiin, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet HOJKS:n laatimisen ja erityisopetuksesta päättämisen sekä miten he ovat toteuttaneet suunnitelman erityisen tuen järjestämisestä ja sen toteuttamisesta. Suhdevertailu osoittaa, että erityisen tuen toimintaprosessit eivät ole sillä tasolla, jolla niiden vastaajien mielestä tulisi oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä olla. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tiedostavat hyvin erityisen tuen järjestämistä koskevat puutteet. He haluavat lisää osaamista koulutuksen järjestäjän rakenteiden selkeyttämiseen sekä lisää tietoa ja koulutusta hyvistä käytännöistä, pedagogisesta osaamisesta ja oppisopimuksen tukiprosesseista.

Tutkimuksesta ilmenee, että suurimmalla osalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on erilaisia kehittämishankkeita tai -toimenpiteitä tuen järjestämistä koskevien puutteiden korjaamiseksi. Hankkeiden avulla tilanne on parantunut. Koulutuksen järjestäjät ovat saaneet näiden kehittämishankkeiden kautta käyttöönsä erilaisia hyviä käytänteitä, joiden avulla he ovat rakentaneet omaan organisaatioonsa *oppisopimuksen erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman*. Suunnitelmaan on kirjattu erityisopetuksen järjestämisestä vastaavat henkilöt sekä kaikki tarvittavat toimenpiteet aina tunnistamisesta tukitoimien järjestämiseen asti.

Tämän tutkimuksen toteuttamisen aikana oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei vielä ollut sellaista yhtenäistä opiskelijahuoltojärjestelmää kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät tutkimuksen toteuttamisen aikana kyenneet vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeeseen siten kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kysyä, voitaisiinko vastaavilla toimilla, joita oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella on toteutettu, vaikuttaa myös oppisopimuskoulutuksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen keskeyttämisiin ja opintojen läpivientiin.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien tulisikin pohtia, tarvitseeko oppisopimuskoulutus omaa opiskelijahuoltojärjestelmää. Oppilaitosmuotoinen koulutus ylläpitää omaa opiskelijahuoltojärjestelmäänsä, ja oppisopimuskoulutuksen järjestäjät voisivat ostaa kyseiset palvelut oppilaitoksilta. Vai onko oppisopimuskoulutuksen järjestäjien toteutettava sitä tehtävää, mitä niiltä suppeasti katsottuna odotetaan? Oppisopimuksen kentällä on paljon erilaisia toimintamalleja, joilla on mahdollista vastata opiskelijoiden erityisen tuen tarpeisiin. Onko kokonaisvaltaisen oppisopimuskoulutusjärjestelmän kansallisten toimintamallien muuttaminen mahdollista tai edes tarpeellista? Muutosprosessin tarpeesta on pystyttävä keskustelemaan kriittisesti. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttöön sellaista tietoa, jota voidaan hyödyntää kehitettäessä toimintaprosesseja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi ja erityisopetuksen järjestämiseksi.

5.3.4 Oppisopimus työelämälähtöisenä koulutuksena jatkossa

Globalisaation lisääntymisen ja kasvavan muuttoliikkeen myötä moninaisuuden hallinnan merkitys on kasvanut yrityksissä sekä muissa organisaatioissa ja se muuttuu koko ajan tärkeämmäksi niiden toiminnassa. Yritysten täytyy laajentaa näkemystään siitä, mitä monimuotoisuus omassa organisaatiossa tarkoittaa ja millaisena se näyttäytyy suuremmassa mittakaavassa. Yritysten ja organisaatioiden on jatkossa kyettävä hallitsemaan työvoiman monimuotoisuutta ja hyödyntämään sen tuomia mahdollisuuksia. Mor Barakin (2013) mukaan inklusiivisen työpaikkamallin konseptissa hyödynnetään organisaation työvoiman monimuotoisuutta ja tehdään yhteistyötä yli kulttuuristen ja kansallisten rajojen. Samanaikaisesti helpotetaan työelämässä heikommassa asemassa olevien sijoittumista ja toimimista työelämässä. (Mor Barak 2013, 8; ks. myös Ashford, LeCroy & Lorite 2009.)

Inklusiivinen malli korostaa tarvetta tehokkaaseen monimuotoisuuden hallintaan sekä työpaikalla että työelämälähtöisessä koulutuksessa. Inklusiivisuus ei koske pelkästään työorganisaatioita vaan myös työelämälähtöistä koulutusta. Oppisopimuskoulutuksen täytyy ymmärtää työvoiman monimuotoisuutta, olla aktiivisesti mukana kouluttamassa maahanmuuttajia, matalapalkkaisia ja muita työelämässä heikommassa asemassa olevia sekä tukea heidän sijoittumistaan työelämään ja toimimistaan siellä. Tämä edellyttää sitä, että oppisopimuskoulutus kehittää toimintaansa kohti inklusiivista toimintakulttuuria. Käytännössä se näkyy opintojen henkilökohtaistamisena siten, että jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa huomioidaan opiskelijan yksilölliset osaamisen hankkimiseen sekä ohjaukseen ja tukitoimiin liittyvät

tarpeet. Ammatillisen koulutuksen reformin myötä myös ammatti- ja erikoisammattitutkinnossa opiskelevilla on oikeus saada erityistä tukea.

Oppisopimuskoulutuksen yleistyminen on tärkeä osa tulevaisuuden ammatillista koulutusta, koska työpaikalla tapahtuvalla oppimisella on keskeinen merkitys opiskelijoiden kehittymisen kannalta. Tämä kuitenkin edellyttää, että oppisopimusorganisaatioiden rakenteet ja toimintaprosessit pystyvät tuottamaan tarpeeksi laadukasta koulutusta työelämän tarpeisiin. Tämä puolestaan edellyttää prosessien systemaattista ja tarkoituksenmukaista kehittämistä, esimerkiksi koulutuksen läpäisyn tehostamista.

Kaikki oppisopimuskoulutuksen aloittavat eivät ole valmiita työelämävaltaisiin opintoihin, vaan monet heistä tarvitsevat paljon tukea opiskeluvalmiuksien ja elämänhallintataitojen kehittämisessä jo ennen varsinaisten opintojen aloittamista. Ne oppilaitokset, joissa nämä työelämälähtöisen koulutuksen uudistumiseen sisältyvät haasteet on huomioitu, ovat vahvoilla tulevaisuuden tuloskilpailussa. Niissä on paneuduttu koulutuksen läpäisyn tehostamiseen ja panostettu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus- ja tukitoimien järjestämiseen, jotta mahdollisimman monella ammatillisen perustutkinnon suorittaneella olisi mahdollisuus sijoittua työelämään ja saada riittävät jatko-opiskeluvalmiudet.

5.4 Luotettavuuden arviointi

Tieteellinen tutkimus on luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää sekä sen tulokset uskottavia, kun tutkimuksen suorittamisessa noudatetaan hyviä tieteellisiä käytänteitä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä aineiston autenttisuuden ja tutkimusprosessin tarkan kuvauksen kautta. Tässä tutkimuksessa tutkija tarkastelee luotettavuutta reflektiivisesti eri näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole yhtenäisiä selkeitä perusteita, koska laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessinomainen ja ainutkertainen, mikä tekee arviointikriteerien asettamisen hankalaksi. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tunnistamaan tutkittavien tulkintoja ja käsityksiä eli tavoitteena ei välttämättä ole löytää täydellistä vastaavuutta tutkimustulosten ja todellisuuden välillä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnilla pyritään selvittämään tutkimusprosessin luotettavuutta. (Ks. esim. Mäkelä 1990, 46–48; Syrjälä ym. 1996, 152–153; Eskola & Suoranta 1998, 210.)

Tutkijan rooli ja kokemus

Tutkimuksen laadun ja luotettavuuden varmistamiseksi tutkija on pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti eri tieteenaloja yhdistellen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Laadullinen tutkimus perustuu tutkijan tietoisuuteen itsestään ja suhteestaan tutkittavaan ilmiöön sekä siihen, että tutkija pystyy myöntämään, että on tutkimuksensa keskeisin työväline. Koska tutkija on

laadullisessa tutkimuksessa merkittävä työväline, on tutkimusraportti tutkijalle jollain tavalla henkilökohtainen ja hänen omia ajatuksiaan sisältävä. Siten laadullisessa tutkimuksessa merkittävin kriteeri luotettavuudelle on tutkija itse, minkä takia luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Tämän tutkimuksen tekijälle tutkimuksen aihealue oli tuttu: tutkija oli toiminut oppisopimuskeskuksessa koulutustarkastajana viiden vuoden ajan ja ollut vuonna 2014 tutkijana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa tuetussa oppisopimushankkeessa laatimassa tuetun oppisopimuksen käsikirjaa. Tutkimukseen osallistuvien oppisopimustoimijoiden kieli ja kulttuuri olivat tutkijalle tuttuja, mikä osaltaan helpotti aineiston keräämistä. Luotettavuutta paransi myös se, että tutkijan oli helppo valita tutkimuskohteet suomalaisista oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä, koska hän tunsi oppisopimuskoulutusmaailman hyvin työnsä puolesta. Myös tutkimusongelmat oli helppo muodostaa, koska oppisopimuskoulutuksen ongelmat olivat tutkijan tiedossa. Luotettavuuden kriteereissä uskottavuus tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan juuri sitä, että tutkijan on selvitettävä, miten hänen tulkintansa ja asioiden käsitteellistämisensä vastaavat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Tutkimusalue ja oppisopimuskulttuuri ovat tutkijalle tuttuja hänen työtehtävänsä kautta, mikä asetti tutkimukselle myös haasteita. Haasteena oli se, että tutkija *ei ymmärtäisi liian* hyvin, mitä tutkittavat haluavat sanoa, vaan antaisi aineiston puhua puolestaan. Varsinkin osallistuvan havainnoinnin ja teemahaastattelujen yhteydessä tutkijan tuli olla tarkkana, ettei hän tuonut omia näkemyksiään esille ja siten vaarantanut tutkimustuloksia. Tällainen työote vaatii tutkijalta tilanteen tiedostamista ja jatkuvaa reflektointia tutkimuksen eri vaiheiden aikana. Uskottavuuden kannalta oli tärkeää, että tutkijan ja tutkittavien oppisopimustoimijoiden käsitykset ja tulkinnat vastasivat toisiaan. Tutkijan on pyrittävä reflektiiviseen työtapaan ja tutkimusotteeseen, jotta hänen omat tunteensa ja reaktionsa eivät häiritsisi tai vääristäisi havaintoja sekä niiden tulkintaa. (Ruohotie 1993, 224.) Koska tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, hänen tulee pystyä erottamaan havaitsemansa löydökset muista kokemuksistaan (Virtanen 2006, 199).

Eskola ja Suoranta (1998) mainitsevat, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin ja siksi myös tutkijan henkilökohtaiset ratkaisut ja pohdinnat näkyvät tutkimusraportissa. On tärkeää, että tutkimustekstissä pystytään kertomaan niin tarkasti kuin mahdollista, mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1998, 210, 213). Tutkimuspäiväkirjaan kirjattiin säännöllisesti tutkimuksen vaiheita, ja sitä hyödynnettiin tutkimusraportin kirjoittamisen yhteydessä. Tutkimuspäiväkirjaa pidettiin koko tutkimuksen ajan, joten siitä pystyttiin jälkikäteen varmistamaan tutkimuksen eri vaiheiden etenemistapa. Tutkimuspäiväkirjaan oli dokumentoitu aineiston keräämiseen ja analysointiin sekä muihin tutkimusvaiheisiin liittyviä oleellisia tapahtumia, mikä osaltaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Mäkelän

(1990, 46) mukaan tutkija voi pitää havaintopäiväkirjaa, johon hän tekee muistiinpanoja käymistään keskusteluista sekä muista tutkimukseen liittyvistä asioista. Havaintopäiväkirjasta tutkija voi saada koottua tarvitsemansa tiedon tutkimuksen aiheesta, ja sen avulla tutkija voi päättää aineiston rajauksesta.

Laadullisen tutkimuksen aineiston arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota aineiston merkittävyyteen, riittävyyteen ja sen sijoittumiseen kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 47–48). Aineiston merkittävyyden esiintuominen voi olla hankalaa, koska se edellyttää tutkijalta aineiston tärkeyden tiedostamista ja kykyä perustella aineiston tärkeys. Tämän takia tutkijan on tiedostettava aineiston tuotantoehdot ja sen kulttuurillinen paikka. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tutkimuksen tieteellinen kontribuutio liittyy erityisen tuen toimintaprosesseihin ja niiden toimivuuteen oppisopimuskoulutuksessa. Tutkimuksesta saaduilla tuloksilla ja niiden yhdistämisellä voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat Suomessa toteuttaneet erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamisen ja järjestäneet tarvittavat tukitoimet. Yhteiskunnallista merkittävyyttä voidaan perustella sillä, että tutkimusaineistoa voidaan hyödyntää oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosessien kehittämisessä. Tällä voidaan tukea työelämälähtöisen koulutuksen kehittämistä kohti tuloksellisuutta edistävää toimintaa ja tuottaa lisäarvoa työelämälle.

Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimusongelmien pohjalta tutkija valitsi tutkimuksen aineistonhankintametodeiksi sähköiset kyselyt, havainnoinnin ja haastattelun. Aineiston riittävyyden ja analyysin kattavuuden kriteereitä on laadullisessa tutkimuksessa erittäin vaikea määritellä, mutta yksi merkki aineiston riittävyydestä on sen saturaatio eli kyllääntyminen, jonka saavuttamispisteen tutkija arvioi itse. Saturaatio tarkoittaa sitä, että aineisto on tarpeeksi riittävä silloin, kun uudet tapaukset eivät tuo tutkimusongelmasta lisää uutta tietoa ja aineisto alkaa toistaa itseään. (Mäkelä 1990, 52; Eskola & Suoranta 1998, 62–63.) Lisäksi on erittäin tärkeää, että vastausprosentti nousee korkeaksi, kysymykset mittaavat oikeita asioita ja kysymyksistä saatujen vastausten avulla voidaan vastata tutkimusongelmaan (Heikkilä 2004, 188). Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen luotettavuutta paransi suhteellisen suuri otos oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ja korkea vastausprosentti.

Syrjälän ym. (1996, 86–87) mukaan laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrään vaikuttaa tutkimuksen tutkimustehtävä eikä haastateltavien määrään ole selkeää ohjetta. Parhaiten haastateltavien määrän osaa arvioida tutkija itse. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät sekä kyselyihin ja teemahaastatteluihin osallistuneet oli valittu tasaisesti eri puolilta Suomea tähän tutkimukseen, ja he edustavat niitä koulutuksen järjestäjiä, joilla on kokemusta erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tukitoimien järjestämisestä. Ennen teemahaastatteluja tehtiin koehaastattelu kahdelle koulutustarkastajalle, millä haluttiin varmistaa kysymysten

ja tekniikan toimivuus. Myös kyselyllä 2 tehtiin koekysely, minkä jälkeen kyselyä muutettiin hieman selkeämmäksi ja kysymysten määrää vähennettiin. Koehaastattelujen ja -kyselyjen avulla haluttiin selkeyttää kysymyksiä ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Aineisto oli kattava, sillä se koostui eri kyselyillä, osallistuvalla havainnoinnilla ja teemahaastatteluilla kerätystä aineistosta. Aineistoa kertyi riittävästi, joten sen avulla pystyttiin tutkimaan, kykenevätkö oppisopimuskoulutuksen järjestäjät Suomessa vastaamaan opiskelijoiden erityisen tuen tarpeeseen. Laajentamalla aineistoa olisi tuskin enää saatu uutta tietoa, koska tutkimukseen osallistuivat lähes kaikki oppisopimuskoulutuksen järjestäjät, joilla oli osaamista ja kokemusta erityisopetukseen liittyvistä asioista oppisopimuskoulutuksessa. Lisäaineisto koulutuksen järjestäjiltä, joilla ei ole erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa tai järjestelmää erityisopetuksen toteuttamiseksi, ei todennäköisesti olisi merkittävästi kartuttanut aineistoa siitä, miten erityinen tuki on toteutettu. Esimerkiksi kyselyn 2 aineisto alkoi toistaa itseään, eikä kolmannesta kyselystä tullut enää uutta tietoa tutkimukseen. Tässä vaiheessa tutkijan oli hyvä lopettaa aineiston kerääminen ja todeta saturaatio saavutetuksi. (Ks. esim. Mäkelä 1990; Eskola & Suoranta 1998.)

Triangulaatio

Tutkimuksen luotettavuutta pystytään lisäämään käyttämällä useampaa kuin yhtä menetelmää, kun hankitaan tietoa tutkimuskohteesta. Tätä kutsutaan triangulaatioksi, jossa tarkoitus on varmistaa, että eri menetelmillä kootulla aineistolla päästään samaan tulokseen ja pystytään vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. esim. Cohen & Manion 1991, 269–280; Layder 1993, 120; Hirsjärvi & Hurme 2011, 38–39.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta haluttiin lisätä käyttämällä aineiston keruussa kolmea eri menetelmää, jotka olivat kysely, haastattelu ja havainnointi. Triangulaatio parantaa tutkimuksen luotettavuutta, koska sillä pystytään karsimaan menetelmistä aiheutuneet virheet, jolloin on mahdollista arvioida tutkittavilta saadun aineiston todenmukaisuutta. (Patton 1990, 188.) Kyselystä 1 ja 2 sekä osallistuvasta havainnoinnista ja teemahaastatteluista kootut tulokset vahvistivat toisiaan ja olivat keskenään samankaltaisia. Voidaan perustellusti todeta, että kolmen eri aineistonkeruumenetelmän käyttäminen lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaation lisäksi aineistotriangulaatiota. Tuomen ja Sarajärven (2009, 141) mukaan kyselyillä, havainnoinnilla ja haastatteluilla saadun aineiston lisäksi voidaan käyttää tilastoja tukemaan tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta lisääviä tekijöitä

Haastattelututkimuksen laatua ja luotettavuutta voidaan parantaa siten, että tutkija tekee haastattelun itse ja litteroi aineiston mahdollisimman pian haastattelun jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 185). Tässä tutkimuksessa tutkija litteroi jokaisen haastattelun haastattelupäivänä. Luotettavuutta pyrittiin parantamaan litteroimalla haastattelut ääninauhalta sanasta sanaan. Tämä käytäntö helpottaa aineiston analysoinnin aikana muistamaan haastattelusta sellaisia yksityiskohtia, joita ei kirjattu muistiinpanoihin haastattelun aikana. Jokaisessa haastattelussa käytettiin

samoja kysymyksiä puolistrukturoidun haastattelumenetelmän mukaisesti. Tutkijalla oli aiempaa kokemusta haastattelututkimuksesta, mikä parantaa tämän tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysin luotettavuutta vahvistettiin sisällyttämällä tutkimusraporttiin suoria lainauksia haastatteluista, mikä auttaa lukijaa ymmärtämään tutkijan tekemiä tulkintoja. Puolistrukturoidulle haastattelumenetelmälle eli teemahaastattelulle on ominaista, että kysymykset ovat kaikille samoja eikä niitä ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavalla on mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.)

Toistettavuus ja arvioitavuus tarkoittavat sitä, että tutkimus on mahdollisimman selkeästi seurattavissa ja että toinen tutkija tekee aineistosta samat johtopäätökset. Vaikka tutkimuksessa on tarkoitus pyrkiä tähän, se ei aina ole tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista. (Mäkelä 1990, 53–54; Eskola & Suoranta 1998, 216–217.) Tutkija on tässä tutkimuksessa pyrkinyt kuvaamaan käyttämänsä luokittelu- ja tulkintasäännöt sillä tarkkuudella ja niin selkeästi, että toisen tutkijan on mahdollista tehdä aineistosta samat tulkinnat ja päätelmät. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeisempää pohtia tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta kuin toistettavuuden vaatimusta. (Ks. esim. Mäkelä 1990, 46–48; Syrjälä ym. 1996, 152–153; Eskola & Suoranta 1998, 210.)

Yleistettävyydellä luotettavuuden kriteerinä tavoitellaan tulosten arviointia mahdollisimman laajassa kontekstissa, vaikka yleistykset eivät olekaan todellisuuden moninaisuuden vuoksi mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998, 211). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään teoreettiseen yleistettävyyteen, jota kutsutaan yleensä siirrettävyydeksi (Lincoln 1995, 13). Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus eikä pyri yleistettävyyteen sinänsä, vaan tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää pääsääntöisesti oppisopimuskoulutuksen järjestäjien keskuudessa tukiprosessien kehittämisessä. Oppisopimuskoulutus on sekä työpaikalla että oppilaitoksessa tapahtuvaa koulutusta. Siten se poikkeaa muista ammatillisen koulutuksen muodoista, mikä rajoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Toisaalta muussa työelämälähtöisessä koulutuksessa, kuten ammatillisessa ja työvoimapoliittisessa koulutuksessa, koulutuksen keskeytyminen ja pieni läpäisyaste heikentävät koulutuksen tehokkuutta ja tulevat yhteiskunnalle kalliiksi. (Ks. esim. Vehviläinen 2008; TEM 2012b.) Tämän tutkimuksen tulokset liittyvät työelämässä työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen ja sen piiriin kuuluvien opiskelijoiden koulutukseen liittyvien ongelmien tunnistamiseen sekä tarvittavien tukitoimien järjestämiseen monimuotoiselle työvoimalle. Tutkimustulokset saattavat soveltua myös työvoimapoliittisen ja muun ammatillisen työelämälähtöisen koulutuksen käyttöön sellaisille koulutuksen järjestäjille, jotka kehittävät omia opiskelijoiden tarvitsemien tukitoimien tunnistamiseen ja järjestämiseen liittyviä rakenteitaan. Kun halutaan ymmärtää ja hallita työvoiman monimuotoisuutta, tulee näkökulman Mor Barakin (2013) mukaan olla järjestelmän perspektiivistä katsottuna sellainen, jossa organisaation inkluusio on keskiössä. Inklusiivisen työpaikkamallin (inclusive workplace) konseptissa hyödynnetään organisaation työvoiman

monimuotoisuutta, jolloin siitä voi olla merkittävää hyötyä organisaatiolle ja sen työntekijöille (Mor Barak 2013, 8).

Eskolan ja Suorannan (1998, 212) mukaan tutkijan ennakko-odotusten huomioimisella voidaan lisätä tutkimuksen varmuutta. Tutkimusaineisto kerättiin suunnitelman mukaan, eikä tutkimusprosessin aikana ilmennyt tutkimuksen toteuttamista haittaavia, muuttavia tai estäviä asioita. Varmuutta tutkimukseen toi myös tutkijan näkemys siitä, miten tutkimus toteutetaan, sekä se, että tutkija huomioi ennakoimattomien muutosten mahdolliset vaikutukset tutkimusasetelmaan.

Vahvistettavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että muut tutkimukset, joissa on tarkasteltu vastaavia ilmiötä, tukevat oman tutkimuksen tulkintoja (emt. 1998, 212). Oppisopimuskoulutusta käsitteleviä tutkimuksia on Suomessa tehty vain muutama, ja niiden näkökulmat tutkimusaiheeseen ovat hieman erilaiset kuin tämän tutkimuksen. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin ovat samansuuntaisia kuin muissakin tutkimuksissa, joissa on tutkittu koulutuksen järjestäjän puutteellisten tukitoimien vaikutusta koulutuksen keskeytymisiin ja läpäisyasteeseen.

Tutkimuksen eettisyys

Tarkasteltaessa tutkimuksen eettisyyttä on kiinnitettävä huomiota tutkimusaiheen valintaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126). Tässä tutkimuksessa tutkija on joutunut pohtimaan, mitkä asiat ovat vaikuttaneet tutkimusaiheen valintaan ja tutkimuksen aloittamiseen. Koska tutkija toimii oppisopimuskeskuksessa koulutustarkastajana ja vastaa erityisopetuksen järjestämisestä organisaatiossaan, vaikutti eettisesti oikealta ryhtyä selvittämään, millä tasolla erityisopetuksen järjestäminen on oppisopimustoimijoiden keskuudessa Suomessa. Tutkija koki tärkeäksi perehtyä kyseisen ilmiön tutkimiseen ja aineiston keräämiseen aiheesta, koska tutkimuksen tuloksista on hyötyä niille koulutuksen järjestäjille, jotka haluavat kehittää erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamista ja erityisen tuen piiriin kuuluville opiskelijoille järjestettäviä tukitoimia.

Tutkimuksessa on huomioitava eettiset kysymykset silloin, kun tutkimuksen kohteena on ihminen. Kun halutaan saada kokonaisvaltaista tietoa luonnollisissa kohtaamistilanteissa, joihin voi olla hankala valmistautua ennakkoon, tutkijan kannattaa pohtia, miten hänen tulee kohtaamistilanteissa toimia. Tutkijan on kyettävä tekemään eettisesti oikeita päätöksiä koko tutkimusprosessin ajan. (Ks. esim. Hirsjärvi ym. 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tässä tutkimuksessa tutkija joutui osallistuvassa havainnoinnissa ja teemahaastatteluissa sellaisiin tilanteisiin, joihin ei voinut valmistautua etukäteen. Tällöin oli kyse erityisopiskelijoihin liittyvistä tiedoista tai asioista, jotka olivat salaista tietoa, eikä niitä siten eettisistä syistä voinut tunnistamismahdollisuuden vuoksi sisällyttää tutkimusaineistoon. Tutkimuksessa tutkittaviin viitataan työtehtävien mukaan joko koulutustarkastajina, projektityöntekijöinä,

erityisopettajina tai oppisopimusjohtajina tai jonkin muun tehtävänimikkeen kautta, jolloin henkilön tunnistaminen on hankalaa. On kuitenkin mahdollista, että jotkut henkilöt tai oppisopimusorganisaatiot ovat tutkimuksessa tunnistettavissa, vaikka tutkija ei ole maininnut henkilöiden nimiä ja on siten pyrkinyt suojaamaan heidän yksityisyyttään. Tutkija on pyrkinyt siihen, ettei tutkittaville tai heidän edustamilleen oppisopimusorganisaatioille aiheutuisi haittaa tutkimuksesta eikä heitä tunnistettaisi tutkimusraportista. Tutkijan on suunniteltava tutkimusstrategiansa siten, ettei tutkimus loukkaa ketään eikä siitä pystytä tunnistamaan kenenkään henkilöllisyyttä. Jos tutkimuksesta pystytään tunnistamaan jonkun henkilöllisyys, on tutkijan selvitettävä, onko siitä vahinkoa tutkittavalle. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Mäkinen 2006; Hirsjärvi ym. 2007; Hirsjärvi & Hurme 2011.)

Kaikissa tutkimuksessa käytetyissä sähköisissä kyselyissä osallistujille kerrottiin sähköpostilla, puhelimitse tai kasvotusten, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet ja millaisia tutkimusmenetelmiä siinä käytetään. Kyselyyn osallistuneilla oli myös tarvittaessa mahdollisuus olla yhteydessä tutkijaan ja kysyä tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen liittyvistä asioista. Teemahaastatteluissa ja osallistuvassa havainnoinnissa tutkija pyysi tutkittavilta vapaaehtoisen suostumuksen (informed consent) ja varmisti, että tutkittavat tietävät, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja mihin tutkimusaineistoa on tarkoitus hyödyntää. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa oleellisin eettinen periaate on tutkittavien informointi. Tutkimukseen osallistuvilta tulee saada suostumus, asioiden luottamuksellisuus tulee varmistaa ja tutkittavien yksityisyys on turvattava, minkä lisäksi tutkittaville pitää informoida tutkimuksen mahdollisista seurauksista. (Ks. esim. Mäkinen 2006; Hirsjärvi & Hurme 2011.) Tätä tutkimusta tehdessään tutkija toimi näiden vaatimusten ja periaatteiden mukaan kaikkien kyselyihin, haastatteluihin ja havainnointiin osallistuneiden kanssa.

5.5 Jatkotutkimusehdotukset

Oppisopimuskoulutusta on Suomessa tutkittu hyvin vähän, vaikka sen merkitys työelämälähtöisenä ammatillisena koulutuksena on suhteellisen suuri. Joitakin opinnäytetöitä ja yksittäisiä tutkimuksia oppisopimuskoulutuksesta on Suomessa tehty, mutta väitöskirjoja oli vuoteen 2018 mennessä tehty vain kolme. (Leino 2011; Norontaus 2016; Irjala 2017.)

Nyt toteutetussa tutkimuksessa saatiin lisää tietämystä oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosesseista Suomessa. Tutkimuksessa tuotiin esille, miten erityisen tuen tarve ja erityisen tuen toimintaprosessit näkyvät työpaikalla ja oppilaitoksessa sekä mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat koulutuksen laadun vaihtelua ja pienentävät koulutuksen läpäisyastetta. Toimintaprosessien tutkimuksen osalta tämä tutkimus tuo uutta tietoa aiemmin tutkimattomalta oppisopimuskoulutuksen toimialalta. Näin saatiin tietoa myös työelämälähtöisen

koulutuksen kehittämiseen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty tai otettu kantaa siihen, mitkä muut tekijät tai toimintaprosessit vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen laadun vaihteluun. Jatkotutkimushaasteena voisi olla selvittää oppisopimuskoulutuksen järjestäjien organisaatioiden rakenteita ja koulutuksessa käytettäviä erilaisia toimintaprosesseja. Tämä toisi oppisopimuskoulutukseen lisää sellaista tietoa, jolla oppisopimuskoulutusta voitaisiin kehittää. Täten koulutus pystyisi vastaamaan paremmin työelämän koulutustarpeisiin.

Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijat ovat varsin heterogeeninen ryhmä tarkasteltaessa ikää, sukupuolta, kansalaisuutta tai etnistä taustaa. Oppisopimuskoulutusopiskelijoiden ikähaarukka on 15–64 vuotta, mikä poikkeaa muusta ammatillisesta koulutuksesta tai aikuiskoulutuksesta. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä laajentaa tutkimusta monimuotoistuvaan työvoimaan. Pystyykö suomalainen työelämä hyödyntämään työvoiman monimuotoisuutta ja inklusiivista työpaikkamallia ja tekemään yhteistyötä yli kulttuuristen ja kansallisten rajojen? Olisi niin ikään kiinnostavaa tarkastella, pystytäänkö monimuotoisuuden hallinnalla ja inklusiivisella työpaikkamallilla lisäämään tuottavuutta organisaatioissa.

Haasteellisena jatkotutkimuskohteena voidaan pitää nuoria oppisopimusopiskelijoita. Vuonna 2013 oppisopimuskoulutus tuli vaihtoehtoiseksi ammatillisen koulutuksen muodoksi myös peruskoulunsa päättäneille opiskelijoille. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tarkastella, miten aikuiskoulutukseen kehitetty näyttötutkinto- ja osaamisperusteinen oppisopimuskoulutus sopii nuorille. Tutkimuksessa voisi selvittää ammatillisen kehityksen prosessia. Olisi myös tarpeellista selvittää, millaisia pedagogisia ja opiskelijahuoltoon liittyviä tarpeita ilmenee alaikäisillä oppisopimusopiskelijoilla.

Lisäksi voitaisiin tutkia työelämälähtöisen koulutuksen prosessien toimivuutta yleisemmin. Tutkimuskohteena voisi olla se, miten tuleva ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa työpaikalla tapahtuvaa koulutusta, miten koulutus toteutuu työpaikalla käytännössä ja vähentääkö uudistus koulutuksen keskeyttämistä ja nuorten syrjäytymistä.

LÄHTEET

Aalto, H.-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 1/2008. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.

Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 44–45.

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

Achté, K. 1994. Psykiatrian historiaa. Teoksessa Achté, K., Alanen, Y. & Tienari, P. (toim.) Psykiatria 1. 9. painos. Helsinki: WSOY, 11–25.

Anderson, D. L. 2016. Organization development: The process of leading organizational change. London: Sage Publications.

Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla syksyllä 2000. Lapsitutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto.

Agocs, C. & Burr, C. 1996. Employment equity, affirmative action and managing diversity: assessing the differences. International Journal of Manpower, 17(4/5), 30–45.

Ahlberg, H. 1999. Opintojen keskeyttämisen syyt Helsingin kaupungin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä ammattikorkeakoulussa lv. 97–98 nuorisoasteen koulutuksessa. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Ammatti- ja aikuiskoulutuslinja. Psykologi- ja kuraattoripalvelut.

Aho, S. & Mäkiaho, A. 2014. Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:8. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Ahokallio-Leppälä, H. 2016. Osaaminen keskiössä – Ammattikorkeakoulun uusi paradigma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere University Press, Acta Universitatis Tamperensis 2127.

Ahola, E. & Sivonen, A. 2013. Nuorten tuettu oppisopimus – matka ammatti-identiteettiin. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 137–139.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 38–55.

Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 14–23.

Ahonen, T. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Rissanen, P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 489–506.

Ahonen, T. & Holopainen, L. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell, 239–248.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.

Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? UK: University of Manchester.

Alasoini, T. 1999. Eturintamassa? Kansallisen työelämän kehittämisohjelma ja Norjan Yrityskehitys 2000 -ohjelma keinona uudistaa työelämää. Kansallisen työelämän kehittämisohjelman työpapereita 9. Helsinki: Työministeriö.

Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. EVA:n julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.

Alasoini, T. 2013. Matkalla uuteen osaamiseen. Osaamisvaatimuksista ja oppimisesta tulevaisuuden työelämässä. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 246–259.

Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/2012. Työllisyys- ja yrittäjyysosasto. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. 1994. Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.

Ameo Ammatilliset erityisoppilaitokset. Haettu 28.3.2015 osoitteesta http://ameo.fi/oppilaitokset/

Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. 2008. Helsinki: Yliopistopaino.

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 188/2009.

Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Hamina: Akatiimi.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja teos, ilmaisu, tekeminen. Hamina: Akatiimi.

Apprenticeship USA. Haettu 15.11.2015 osoitteesta http://www.doleta.gov/OA/apprenticeship.cfm

Arnkil, R., Spangar, T. & Jokinen, E. 2012. Kansainvälisen kartoituksen sanomaa Suomen työ- ja työllisyyspolitiikalle ja palveluille heikossa työmarkkina-asemassa olevien suhteen. Työpoliittinen Aikakauskirja 3/2012, 20–30.

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

Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998. Haettu 8.2.2015 osoitteesta http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980812#Pid1900793

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811. Haettu 8.2.2015 osoitteesta http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811

Ashford, J. B., LeCroy, C. W. & Lorite, K. L. 2009. Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Auvinen, A.-M., Salminen, O., Mäkelä, P. & Tamminen, T. 2013. TYYNE – Työelämä oppimisympäristönä -loppuraportti. Suomen Oppimiskeskus ry.

Ballard, K. 1999. International Voices: An Introduction. Teoksessa Ballard, K. (Eds.) Inclusive Education – International Voices on Disability and Justice. London: Falmer Press.

Barton, L. 1999. Market ideologies, education and the challenge. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (Eds.) Inclusive education – World yearbook of education 1999. New York: Routledge.

Bearfield, D. A. & Eller, W.S. 2008. Writing a Literature Review: The Art of Scientific Literature. Teoksessa K. & Miller, G. J. (Eds.) Handbook of Research Methods in Public Administration (ss. 61–72). Boca Raton: CRC Press.

Beckhard, R. 1969. Organization development: Strategies and models. Reading, MA: Addison-Wesley, Reading Publishing.

Beckett, D. & Hager, P. 2002. Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity. London: Routledge.

Beitchman, J., Wilson, B., Douglas, L., Young, A. & Adlaf, E. 2001. Substance use disorders in young adults with and without LD: Predictive and concurrent relationships. Journal of Learning Disabilities, 34(4), 317–332.

Billett, S. 2001a. Learning in the Workplace: Strategies of Effective Practice. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

Billett, S. 2001b. Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. Learning and Instruction, 11(1), 431–452.

Billett, S. 2001c. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. Journal of workplace learning, 13(5), 209–214.

Billett, S. 2002. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. British Journal of Educational Studies, 50(4), 457–483.

Billett, S. 2004. Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. The Journal of Workplace Learning, 16(6), 312–324.

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inkluusio. Työkirja osallistuvan opetuksen järjestämiseksi. Suom. L. Kokko & E. Pietiläinen. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.

Brannen, J. 1992. Combining qualitative and qualitative approaches: An overview. Teoksessa J. Brannen (Eds.) Mixing methods: Qualitative and qualitative research (ss. 3–38). Alderhot: Avebury.

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2008a. Can performance-related learning outcomes have standards? Journal of European Industrial Training, 32(2/3), 99–113.

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2008b. Knowledge, skills, competence: European divergencies in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. Oxford Review of Education, 34(5), 547–567.

Brockmann, M., & Laurie, I. 2016. Apprenticeship in England – the continued role of the academic – vocational divide in shaping learner identities. Journal of Vocational Education & Training, 68(2), 229–244.

Brunello, G. 2009. The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: A Review of the Evidence. Empirical research in vocational education and training, 1(2), 145–171.

Brunila, A. 2015. Onko koulutus ja tutkimus vain menoerä budjetissa vai investointi tulevaisuuteen? Tieteessä tapahtuu, 33(5), 45–46.

Burke, W. W. 2017. Organization change: Theory and practice. Sage Publications.

Canning, R. & Lang, I. 2004. Modern Apprenticeships in Scotland. Journal of Education Policy, 19(2), 136–177.

Casey, A. 2005. Enhancing individual and organizational learning. Management Learning, 36(2), 131–147.

Cofer, D. 2000. Informal Workplace Learning. Practice Application Brief No. 10.

Cohen, L. & Manion, L. 1991. Research Methods in Education. London and New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6th ed. New York: Routledge.

Collin, K. 2005. Experience and shared practice design engineers' learning at work. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Collin, K. & Billett, S. R. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 211–224.

Collin, K., Valleala, U. M., Herranen, S. & Paloniemi, S. 2012. Ways of interprofessional collaboration and learning in emergency work. Studies in Continuing Education, 34(3), 281–300.

Cuddy, N., Leney, T. & Bousquet, S. 2005. Vocational education and training in the United Kingdom: Short description. J. M. Adams (Ed.). Office for Official Publications of the European Communities.

Cully, M. & Curtain, R. 2001. Reasons for New Apprentices' Non-Completions. Leabrook, Australia: National Centre for Vocational Education Research.

Dewey, J. 1915/1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Education in Germany. 2014. An indicator-based report including an analysis of the situation of people with special educational needs and disabilities. Summary of important results. Authoring Group Educational Reporting. Bielefeld, Germany: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2016. Oppisopimuksella uudistuvaa osaamista. EK:n jäsenyritysten kokemukset ja tarpeet. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Helsinki.

Elliot, J. & Gibbs, S. 2008. Does dyslexia exist? Journal of Philosophy of Education, 42(3), 475–491.

Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (toim.) Workplace learning in context. London: Routledge, 201–221.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. Qualitative Methods in Business Research. SAGE Publications Ltd.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review 10, 45–65.

Euroopan komissio 2011. Reducing early school leaving. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja. Oheisasiakirja, joka liittyy ehdotukseen neuvoston suositukseksi koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävistä toimintastrategioista. [SEC(2011)0096]. Bryssel: Euroopan parlamentti.

EU High Level Group of Experts on Literacy. 2012. Final Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy. Luxemburg: Euroopan unioni.

Evans, D. 2008. Overview of Methods. Teoksessa Webb, C. & Ross, B. (toim.) Reviewing Research Evidence for Nursing Practice: Systematic Reviews. Oxford: Blackwell Publishing, 137–148.

Evans, K., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2002. (Eds.) Working to learn. Transforming learning in the workplace. London: Kogan Page.

Fisher, D. & Ivey, G. 2006. Evaluating the interventions for struggling adolescent readers. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 50, 180–189.

Forrier, A. & Sels, L. 2003. 'The concept employability: a complex mosaic'. International Journal of Human Resources Development and Management, 3, 102–124.

Forsander, A. 2000. Maahanmuuttajien integraatio. Etnisten ryhmien ja yhteiskunnallisen keskiön suhteista eri aikoina. Teoksessa Mäkikalli, M. & Siivonen, K. (toim.) Muuttuvat asemat. Kompassi integraation arkeen. Turku: Kirja-Aurora, 69–100.

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

Friman, M. 2001. Opintojen keskeytyminen – ongelma vai mahdollisuus? Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä. Julkaisu A:14. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 33−47.

Fuller, A. & Unwin. L. 1998. Reconceptualizing apprenticeship: Exploring the relationships between work and learning. Journal of Vocational Education and Training, 50(2), 153–172.

Fuller, A. & Unwin, L. (Eds.) 2014. Contemporary apprenticeship: International perspectives on an evolving model of learning. Routledge.

Gallacher, J., Whittaker, S., Crossan, B. & Mills, V. 2004. Modern Apprenticeships: Improving Completion Rates. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.

Gambin, L. & Hogarth, T. 2016. Factors affecting completion of apprenticeship training in England. Journal of Education and Work, 29(4), 470–493.

Gambin, L., Hogarth, T. & Hasluck, C. 2010. Maximising apprenticeship completion rates in England. Canadian Apprenticeship Journal, (4), 1–19.

Gaskins, I. W. 2005. Success with Struggling Readers: The Benchmark School Approach. New York: Guilford Publications.

Greifner, L. 2006. School Design. Education Week, 21(6), 12–21.

Griffiths, T. & Guile, D. 2004. Learning through work experience for the knowledge economy. Issues for educational research and policy. (CEDEFOP Reference series No. 48.) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Gruber, H., Law, L., Mandl, H. & Renkl, A. 1996. Situated learning and transfer. Teoksessa Riemann, P. & Spada, H. (toim.) Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Pergamon, 189–211.

Grönfors, M.1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–144.

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (Eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. Journal of Education and Work, 14(1), 113–131.

Haapakorpi, A. & Virtanen, P. 2015. Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Haapasalo, S. 2004. Lupaavia kokemuksia LUKKI-kuntoutuksesta. Kuntoutus 27 (2004): 1, 22–33.

Haapasalo, S. 2005. Oppimisvaikeudet kuntoutuksen haasteena. Raportissa Heikkinen, M. (toim.), OVI – Oppimisen Välineet Itsenäistyen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 49–61.

Hagman, S. 2015. Oppivan organisaation kehittäminen osaavaksi organisaatioksi. Tapaustutkimus suomalaisessa teollisuusyrityksessä. Julkaisu 1296. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Hannula, M., Kukko, M. & Okkonen, J. 2003. Osaamisen ja tietämyksen hallinta suomalaisissa suuryrityksissä. E-business Research Center. Research reports 6/2003. Tampere: Tampere University of Technology and University of Tampere.

Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34.

Haustätter, R. R. 2004. An Alternative framework for conceptualizing and analyzing special education research. European Journal of Special Needs Education, 19, 367–374.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (toim.) Erityispedagogiikka 1 – Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY, 133–153.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WSOY.

Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2007. Opetusministeriön tilaama raportti.

Heikka, H. 2013. Monimuotoistuvan työyhteisön johtamisen haasteita. Teoksessa Honkanen, H. & Kiviniemi, L. (toim.) Yhdessä mukana muutoksessa. Lea Rissasen juhlakirja. ePooki 9/2013. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 81–86.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Helmer, M. & Altstadt, D. 2013. Apprenticeship. Competition and Cancellation in the Building Trades. USA: Aspen Institute.

Henkilökohtaistamismääräys 2006. D:43/011/2006. Opetushallitus 28.11.2006.

Heikkinen, A., Tiilikkala, L. & Nurmi, H. 1997. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistokustannus.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Tampere: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hitlan, R. T., Cliffton, R. J. & DeSoto, M. C. 2006. Perceived exclusion in the workplace: The moderating effects of gender on work-related attitudes and psychological health. North American Journal of Psychology, 8(2), 217–235.

Hoeckel, K. & Schwartz, R. 2010. Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Haettu 20.2.2016 osoitteesta http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45668296.pdf.

Hogarth, T., Gambin, L., Hasluck, C., De Hoyos, M., & Owen, D. 2009. Maximising apprenticeship completion rates. Coventry: Learning and Skills Council.

Hofmann, C., Stalder, B. E., Tschan, F. & Häfeli, K. 2014. Support from Teachers and Trainers in Vocational Education and Training: The Pathways to Career Aspirations and Further Career Development. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 1(1), 1–20.

Hollenbeck, K. 2008. State Use of Workforce System Net Impact Estimates and Rates of Return. Presented at the Association for Public Policy and Management Meetings. Los Angeles, California.

Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat. Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kankuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) 2008. Lukemalla ja tekemällä. Opettajan

opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 13−19.

Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. Ongelmalliset oppijat. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hyvönen, R. 2002. Tekniikan ammattikorkeakouluopintojen keskeytyminen. Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 4.

Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Kanto-, Silta- ja Tekevä-projektien teoreettisen viitekehyksen perusteiden hahmottelua. Snellman-instituutin arkistosarja 1/1996. Kuopio.

Hänninen, P. 2013. Nuorten oppisopimuskoulutus on haasteellinen juttu, myös meille aikuisille. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 153–171.

Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. Teaching and Teacher Education, 26(4), 845−853.

Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Helsinki: Opetushallitus

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Huttunen, R. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa: Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otava, 5–21.

Illeris, K. 2004. A model for learning in working life. The Journal of Workplace Learning, 16(8), 431–441.

Illeris, K. 2011. The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life. London: Routledge.

Ilmarinen, J. 2006. Pitkä työura! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa. 2. korjattu painos. Jyväskylä: Työterveyslaitos.

Insch, G. S., McIntyre, N. & Napier, N. K. 2008. The expatriate glass ceiling: The second layer of glass. Journal of Business Ethics, 83(1), 19–28.

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

Itälä, J. 1973. Koulutusdemokratia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Jarvis, P. 1987. Adult Learning in the Social Context. London: Groom Helm.

Jauhola, L. & Miettinen, K. 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2012:7.

Järvensivu, A. 2010. Tapaus työelämä, ja voiko sitä muuttaa? Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa Suikkanen, A., Härkäpää, K., Järvikoski, A., Kallanranta, T., Piiranen, K., Repo, M. & Wikström, J. Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY, 49–92.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus ja opetustyössä. Kasvatus-lehti, 30(5), 427–435.

Kakela, M. & Witte, R. 2000. Self-disclosure of college graduates with learning disabilities. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 10(2000), 25–31.

Kalev, A. 2009. Cracking the glass cages? Restructuring and ascriptive inequality at work. American Journal of Sociology, 114(6), 1591–1643.

Kalliokoski, P. 2015. Työpaikkakouluttaja-hanke 2014–2015. Nuorten oppisopimuskoulutuksen uudistamisen toimenpidekokonaisuus. Yhtenäinen ohjausnäkemys. Omnia oppisopimus.

Kankuri, I. 2006. Aikuispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia.

Kanter, R. M. 1992. Power failure in management circuits. Teoksessa Shafritz, J.M. & Ott, J.S. (Eds.) Classics of organization theory (3rd ed., ss. ix, 534). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Kari, N. & Lehto-Lavikainen, S. 2013. Aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen taidot ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Jyväskylä: Rihto Oy.

Karimaa, E. 2001. Osaaminen on malleissa. Helsinki: Kuntaliitto.

Kasvio, R., Nikkilä, R. & Virtanen, S. 2011. Oma työ ja työelämä – tarkastelu kansalaisten työelämänäkemyksiin vaikuttavista tekijöistä. Työelämän tutkimus 9:1, 37–51.

Kauffman, J. M. 1999. Commentary: Today's Special Education and Its Messages for Tomorrow. The Journal of Special Education, 32(4), 244–254.

Kauhanen, A. 2014. "Tulevaisuuden työmarkkinat". ETLA Raportit No 30.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.

Kenyon, R. 2005. The business benefits of apprenticeships: the English employers' perspective. Education + Training, 47(4/5), 366–373.

Kerzner Lipsky, D. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (toim.) Inclusive education – World yearbook of education 1999. New York: Routledge, 12–24.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turku: Painosalama Oy.

Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: PS-kustannus, 23–33.

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25–45.

KM 1973. Vuoden 1971 Koulutuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1973: 52.

Knowles, M. S. 1950. Informal Adult EducationGuide for educators based on the writer's experience as a programme organizer in the YMCA. New York: Association Press.

Knowles, M. 1990. The adult learner – a neglected species. 4. painos. Houston: Gulf Publishing.

Koch, P. & Hauknes, J. 2005. On innovation in the public sector. Publin Report No. D20.

Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 127–189.

Korhonen, V. 2013. Haasteena monikulttuuriset ohjaustilanteet – sosiokulttuurisen oppimisen ja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmia. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–76.

Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010.

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

Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistus, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan – hankkeen toimeenpano ja tulokset. Työselosteita 40/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Tutkimusselosteita 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A., & Hietala, R. 2010. Hyvää vointia: Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 49.

Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, T. 2008. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2008:22.

Kumpulainen, T. 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportti 2014:10. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämänkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä, 52, 2009.

Kuutti, A. 2013. Oppisopimuskoulutuksen kehittämistyötä Englannissa. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 207–211.

Kämäräinen, P. 2013. Oppisopimuskoulutuksen tuottavuuden, kustannusten ja laadun arviointi – kokemuksia QEK-työkalun käytöstä Saksassa ja Suomessa. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 87–117.

Käyhkö, J. 2014. Oppisopimuksen prosessi ja oppisopimuksen tukitoimet. Teoksessa Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa / Tuettu oppisopimuksen käsikirja. Haettu 3.6.2015 osoitteesta http://www.tuettuoppisopimus.fi/

Käyhkö, J. & Melkas, H. 2017a (hyväksytty). Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

Käyhkö, J. & Melkas, H. 2017b (arvioinnissa). Työelämälähtöisen koulutuksen kehittäminen: oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen toimintaprosessit. Aikuiskasvatus-lehti.

Käyhkö, J. & Melkas, H. 2018 (arvioinnissa). Operational processes of special support in Finnish apprenticeship training: Towards more inclusive working life? Work organisation, labour and globalisation.

Laakso, V. 2013. Nappaa nuori töihin. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 171–184.

Laamanen, K. 2005. Johda suorituskykyä tiedon avulla. Espoo: Laatukeskus.

Laamanen, K. & Tinnilä, M. 2009. Prosessijohtamisen käsitteet. Terms and consepts in business process management. 4. uudistettu painos. Espoo: Teknologiateollisuuden julkaisuja 2/2009.

Ladonlahti, T. 2000. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia, 17–41.

Ladonlahti, T. 2004. Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research, 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2006. Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimus on taito. Helsinki: Gaudeamus.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631. Haettu 8.2.2015 osoitteesta https://www.google.fi/?gws_rd=ssl#q=laki+ammatillisesta+aikuiskoulutuksesta

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 788/2014. Haettu 10.11.2015 osoitteesta http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140788#Pidp3338192

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. Haettu 8.2.2015 osoitteesta https://www.google.fi/?gws_rd=ssl#q=ammatillisen+koulutuksen+tarkoitus

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630. Haettu 8.2.2015 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630

Laki nuoresta työntekijästä 19.11.1993/998. Haettu 8.2.2015 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19930998

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: University of Lapland.

Lankinen, S. & Viinisalo, K. 2008. Ajatuksia oppisopimuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.

Lankinen, T., Rasku, S. & Huhtala, A. 2007. Oppisopimuskoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 25. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Laporte, C. & Mueller, R.E. 2011. The Persistence Behaviour of Registered Apprentices: Who Continues, Quits, or Completes Programs? Analytical Studies Branch Research no. 333. Ottawa: Statistics Canada.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Haettu 8.2.2015 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning – legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71: 4.

Layder, D. 1993. New Strategies in Social Research. Cambridge: Polity Press.

Lehtola, R. & Lehto, J. 2000. Assessing dyslexia in Finnish high-school students: a pilot study. European Journal of Special Education, 15(3), 255–263.

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

Leinonen, T. 2012a. Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta. Opit käyttöön -hanke. Sosiaalikehitys Oy.

Leinonen, T. 2012b. Uutta tietoa nuorten syrjäytymisen ilmenemisestä ja kustannuksista. Lehdistötiedote, julkaisuvapaa 14.5.2012.

Leiser, M. S. & Wolter, S. C. 2017. Empirical Evidence on the Effectiveness of Social Public Procurement Policy: The Case of the Swiss Apprenticeship Training System. LABOUR.

Lepola, O. (toim.) 2002. Koto-maana Suomi. Kertomuksia maahanmuutosta 1999–2001. Helsinki: Työministeriö, 1-246.

Leppänen, P. H. T., Aro, M., Hämäläinen, J. & Vesterinen, M. 2006. Dysleksia – kehityksellinen kielellinen vaikeus. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.), Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Turku: Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 380–389.

Lillrank, P. 1990. Laatumaa. Johdatus Japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Linnakylä, P. 1997. Lukutaito – aktiivisen kansalaisuuden avain. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) OECD-maiden koulutuspoliittinen analyysi. Helsinki: Opetushallitus & OECD, 43–55.

Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1997. Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. Baltimore: P.H. Brookes.

Livingstone, D. W. 2001. Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research. NALL Working Paper #21.

Lovio, R. & Kivisaari, S. 2010. Julkisen sektorin innovaatiot ja innovaatiotoiminta. Katsaus kansainväliseen kirjallisuuteen. VTT tiedotteita 2540. Helsinki: VTT.

Lüdemann, E., Wilke, R. & Zhang, X. 2006. Censored quantile regressions and the length of unemployment periods in West Germany. Empirical Economics, 31(4), 1003–1024.

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

Lyly-Yrjänäinen, M. 2016. Työolobarometri – syksy 2015.

Lyytinen, H. & Leinonen, S. 1995. Suomalaisten aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Hyönä, J., Lang, H. & Vauras, M. (toim.) Kirjoitetun kielen prosessointi. Turku: Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, 137–143.

Lyytinen, H., Leppänen, P. & Guttorm, T. 2003. Näkymiä suomalaisten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. Psykologia, 38(4), 230–249.

Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.

Madaus, J., Foley, T., McGuire, J. & Ruban, L. 2002. Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities: Rate and rationales. Journal of Learning Disabilities 35(4), 364–369.

Malcom, J., Hodkinson, P. & Colley, H. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. Journal of Workplace Learning, 15(7/8), 313–318.

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

Marsick, J. & Watkins, K. 1992. Informal and incidental learning in the workplace. London: Routledge.

Martinsuo, M. & Blomqvist, M. 2010. Prosessien mallintaminen osana toiminnan kehittämistä. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

Mauno, S. & Kinnunen, U. 2005. Työn epävarmuus, työttömyys ja hyvinvointi. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 167–199.

Mayer, R.E. & Wenger, E. 1996. Problem-solving transfer. Teoksessa Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (toim.) Handbook of education psychology. New York: Simon & Schuster, 47–62.

Mayes, S., Calhoun, S. & Crowell, E. 2000. Learning disabilities and ADHD. Overlapping spectrum disorders. Journal of Learning Disabilities 2000:33(5), 417–424.

Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti 1. Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.

Meriläinen, L. 1998. Opiskelun keskeyttämisen vähentäminen ja tukitoimet ammatillisessa oppilaitoksessa. Teoksessa Liimatainen-Lamberg, A.-E. (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Moniste 30. Helsinki: Opetushallitus, 1–8.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 81–147.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman

perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Miettinen, K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14. Helsinki: Opetushallitus.

Miettinen, R. & Tuunainen, T. 2010. Perus- ja soveltava tutkimus tiedepolitiikan luokittelukategorioina ja retorisina resursseina. Tiedepolitiikka 3/ 2010, 8–11.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17 (1).

Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6 (3), 17–45. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–102.

Mor Barak, M. E. 2000. The inclusive workplace: And eco-systems approach to diversity management. Social Work, 45(4), 339–354.

Mor Barak, M. E. 2011. Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mor Barak, M. E. 2013. Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Muehlemann, S. & Wolter, S. C. 2014. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. IZA Journal of Labor Policy, 3(1), 1–22.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 30–54.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus, 42–61.

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

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Mänty, T. 2000. Koulutus integraation tukena. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia, 71–108.

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.

Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Otero, M. S., Santos, R., Duchemin, C. & Manoud, A. 2011. Koulunkäynnin keskeyttämistä EU:ssa koskeva tutkimus. Bryssel: Euroopan parlamentti.

Nikkilä, M. 2014. Oppisopimuskoulutuksen opas 2014. Oulu: Veltor.

Niskanen, L. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. Nuorisotakuu: Oppisopimuksella vauhtia koulutustakuusta. Julkaistu 18.4.2013 http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2013/1804/nuorisotakuu.html?lang=fi

Norontaus, A. 2016. Oppisopimus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: Tavoitteista vaikutuksiin. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 693. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Nukari, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Nyhan, B., Cressey, P., Tomassini, M., Kelleher, M. & Poell, R. 2004. European perspectives on the learning organization. Journal of European Industrial Training, 28(1), 67–92.

Nyyssölä, K. 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnistaminen. Moniste 13/2002. Opetushallitus.

Näyttötutkinto-opas 2012. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Oppaat ja käsikirjat 2012:11. Tampere: Opetushallitus

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., et al. 2005. Research in Special Education; Scientific Methods and Evidence-Based Practices. Exceptional Children, 71(2), 137–148.

OECD 1962. The Measurement of Scientific and Technological Activities: Proposed Standard Practice for Research and Development. DAS/PD/62.47.

OECD 2010a. Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada. Paris: OECD.

OECD 2010b. The High Cost of Low Educational Performance. Paris: OECD.

OECD & Statistics Canada. 2000. Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris & Ottawa: OECD & Statistics Canada.

Oikarinen, T. 2008. Organisatorinen oppiminen – tapaustutkimus oppimisprosessien jännitteistä teollisuusyrityksessä. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 299. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Oksanen-Ylikoski, E. & Ylikoski, T. 2015. Yrittäjyyden ja ammatillisen koulutuksen osaamisyhteisö: Arjen kokemuksia InnoOmniasta. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero.

Opetushallitus 2014. Oppisopimuskoulutus. Haettu 12.1.2014 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus

Opetushallitus 2015a. Ammatillinen erityisopetus. Haettu 8.2.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammatilliset_perustutkinnot/ammatillinen_erityisopetus

Opetushallitus 2015b. Oppisopimuskoulutuksella suoritettavat tutkinnot. Haettu 14.6.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus/tutkinnot

Opetusministeriö 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Haettu 14.4.2013 osoitteesta http://www.minedu.fi

Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 2007a. Opintojen keskeyttämisen toimenpideohjelma. Keskustelumuistio 2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Helsinki.

Opetusministeriö 2007b. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011a. Oppisopimuskoulutuksen rahoitusjärjestelmän kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:7.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b. Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011–2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:9, 13–25.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppisopimuskoulutus. Haettu 12.1.2014 osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/oppisopimuskoulutus/

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Tuetun oppisopimuskoulutuksen kehittäminen. Haettu 3.6.2015 osoitteesta http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/oppisopimusuudistus/Tuettu_oppisopimus.html

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön talousarvioesitys vuodelle 2016. Haettu 17.4.2016 osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/08/okmbudjettiehdotus.html?lang=fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a. Ammatillisen koulutuksen reformi. Haettu 24.5.2017 osoitteesta http://minedu.fi/amisreformi

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b. Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. Haettu 30.5.2017 osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammatillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita

Opinovi 2013. Aikuisten erityisohjauksen suositukset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Erilaiset oppijat – teematyöryhmän raporttityöryhmä.

OPM 1999. Luki-työryhmän muistio. Muistio 6:1999. Helsinki: Opetusministeriö.

Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa 2015. Tuettu oppisopimuksen käsikirja. Haettu 3.6.2015 osoitteesta http://www.tuettuoppisopimus.fi/

Oreopoulos, P. 2007. Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. Journal of Public Economics, 91, 2213–2229.

Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOYpro.

Paananen, S. 2005. Maahanmuuttajien integrointi: vaikea ja ristiriitainen hanke. Teoksessa Paananen, S. (toim.) Maahanmuuttajien elämää Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus, 173–180.

Parjanen, M. 1979. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen: tutkimustuloksia ja toimenpide-ehdotuksia. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 25. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pajarinen, M. & Rouvinen, P. 2014. Computerization threatens one third of Finnish employment. ETLA Brief, 22(13.1). Helsinki: ETLA.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage Publications.

Paul, J. L., Fowler, K. & Cranston-Gingras, A. 2007. Perspectives Shaping and Challenging Research Approaches in Special Education. The Sage handbook of special education, 175-186. London: Sage Publications.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. 16 § Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, 16 a §.

Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.

Pirskanen, S. 1994. Laatu koulutuksessa. Teknillisen korkeakoulutuksen laatu. KOLA II. Osaraportti V. Helsinki: Tekniikan akateemisten liitto.

Pohjonen, P. 2000. Ammatillinen aikuiskoulutus palvelemassa työelämää. Teoksessa Ruohotie. P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu D:126. Hämeenlinna, 122–133.

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere: Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos.

Pohjonen, P. 2005. Työssä oppiminen. Keuruu: PS-kustannus.

Pynnönen, K. 2011. Aktiivinen ikääntyminen. Mitä suomalaiset tutkimukset ovat siitä sanoneet. Cupore verkkojulkaisuja 6.

Rainio, T. 2013. OPH ennakointiselvitys – Teollisen tuotannon muutosten vaikutus ammattitaitovaatimuksiin tuotevalmistuksessa.

Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

Reed, D., Liu, A. Y. H., Kleinman, R., Mastri, A., Reed, D., Sattar, S. & Ziegler, J. 2012. An effectiveness assessment and cost-benefit analysis of registered apprenticeship in 10 states. Mathematica Policy Research.

Riphahn, R. T. & Zibrowius, M. 2016. Apprenticeship, vocational training, and early labor market outcomes – evidence from East and West Germany. Education Economics, 24(1), 33–57.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.

Räisänen, A. & Frisk, T. 2002. Ammatillisen koulutuksen tila. Yhteenveto vuosina 1995–2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä. Arviointi 9/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Räty, K. 2016. Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 383. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

SAK 2014. Näyttötutkintojärjestelmän kehittäminen. Haettu 1.7.2017 osoitteesta http://sak-321960504.eu-west-1.elb.amazonaws.com/aineistot/lausunnot/nayttotutkintojarjestelman-kehittaminen-2014-11-06

Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen – Koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Helsinki: Hakapaino.

Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa: Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 7–14.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsausten tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasan yliopiston julkaisuja.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legimitaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inkluusio. Kasvatus, 37(4), 326–342.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun – Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Sarjala, J. 2003. Äly ja tunne. Jukka Sarjalan puheita ja kirjoituksia viideltä vuosikymmeneltä. Kalajoki, A. (toim.) Okka-säätiö: Saarijärvi, 1–411.

Sarvimäki, M. & Hämäläinen, K. 2010. Assimilating Immigrant – The Impact of an Integration Program, Discussion Paper 19/10. London: Centre for Research and Analysis of Migration, University College of London.

Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 522.

Selvitys erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2013. Ammatillinen erityisopetus, 1/2013. Haettu 24.5.2017 osoitteesta http://www.ammatillinenerityisopetus.fi/uploads/Liitteet/Selvitys%20erityisest%C3%A4%20tuesta%20ammatillisessa%20aikuiskoulutuksessa.pdf

Shaywitz, S. E. 1998. Current concepts in dyslexia. The New England Journal of Medicine, 338(5), 307–312.

Shemeikka, R., Aho, S., Jokinen, E., Järnefelt, N., Kaakinen, M., Kivimäki, R., Korkeamäki, J., Mertala, S., Mäkiaho, A., Parkkinen, M., Pitkänen, S., Terävä, K. & Vuorento, M. 2017. Työurien jatkaminen vaatii yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 38/2017.

Silén, T. 1998. Laatujohtaminen. Helsinki: WSOY.

Similä, J. 2012. Lasten ja nuorten yhteiskunnallinen hyvinvointi alkaa arjen hallinnasta. Virityksiä kansalaisyhteiskunnasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti.

Skills Funding Agency 2015. Statistical First Release. Further Education and Skills: statistical first release November 2015.

Skrtic, T. 1991. Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love.

Smyth, E. & McCoy, S. 2009. Investing in Education: Combating Educational Disadvantage. Dublin: Economic and Social Research Institute.

Snell, D. & Hart, A. 2008. “Reasons for Non-Completion and Dissatisfaction Among Apprentices and Trainees: A Regional Case Study”. International Journal of Training Research, 6(1), 44–73.

Soles, T. & Holly, S. 2007. Attention-deficit hyperactivity disorder in the LD field. A review. Thalamus, 25(1), 47–53.

Spielhofer, T. & Sims, D. 2004. “Modern Apprenticeships: Hitting the Target?” Education and Training, 46(3), 112–118.

Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Tuokko, A. 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa Smeds, R., Krokforos, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (toim.) InnosSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Helsinki: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu, 107–158.

Stake, R.E. 1994. Case Studies. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 236–247.

Stake, R.E. 1995. The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Statistical First Release 2015. Further Education and Skills: Learner Participation, Outcomes and Level of Highest Qualification Held. Statistical First Release SFA/SFR30. London: Department for Business Innovation & Skills. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/468259/SFR_commentary_October_2015_ofqual_update.pdf

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2009. Research Methods for Business Students. 5th ed. Harlow: Pearson Education Limited.

Steedman, H. 2010. The State of Apprenticeship in 2010. International Comparisons – Australia, Austria, England, France, Germany, Ireland, Sweden Switzerland. A Report for the Apprenticeship Ambassadors Network. London: Centre for Economic Performance.

Stenström, M.-L. 2005. Ammatin oppiminen ja työelämäyhteydet. Teoksessa Tuominen, M. & Wihersaari, J. (toim.) Ammatti ja kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 88–97.

Stenström, M.-L. 2006. Polytechnic graduates' working life skills and expertise. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (toim.) Higher education and working life collaborations, confrontations and challenges. Advances in Learning and Instruction Book Series. Pergamon & EARLI, Amsterdam: Elsevier, 89–102.

Stokes, D. E. 1997. Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Suomen virallinen tilasto (SVT) a: Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2015 a. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.6.2017]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) b: Opintojen kulku [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1005. 2015 b. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.6.2017]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/opku/2015/opku_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) c: Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2015 c, Liitetaulukko 9. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.2.2017]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_009_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ammatillinen koulutus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-196X. 2016. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 7.10.2017]. Saantitapa: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__aop/statfin_aop_pxt_001_fi.px/table/tableViewLayout1/?rxid=a0143dce-7ef9-4ff3-97aa-2c5a6df55be7

Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Joensuu: University of Eastern Finland.

Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. 8. painos. Jyväskylä: Talentum Media Oy.

Syrjälä, L, 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, Kirjayhtymä Oy, 10–66.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, Kirjayhtymä Oy.

Tehostettu tuki, 17 § Erityinen tuki, 17 a § Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, 30 § Oikeus saada opetusta 1, 2, 3 ja 4 mom. (642/2010). Haettu 20.2.2014 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628

TEM 2012a. Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020. Helsinki: TEM.

TEM 2012b. Tilastotiedote 2012:3, 4. Helsinki: TEM.

Tilastokeskus 2015. Oppisopimuskoulutus 2007–2013. Helsinki: Tilastokeskus.

Tervonen, A. 2001. Laadun kehittäminen suomalaisissa yrityksissä. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 113. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu.

Toivonen, M., Ramstedt-Sen, T. & Anttiroiko, A. V. 2011. Prosessien kehittäminen kuntien teknisellä sektorilla. Kupera-hankkeen raportti. Tampere: Tampereen yliopisto.

Turunen-Zwinger, S. 2013. Kansainvälistä yhteistyötä – opiskelijat ja asiantuntijat maailmalla. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 187–205.

Tuomi, L. 2013. Osaamisen kehittäminen ja johtaminen yrityksissä. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 261–275.

Tuomi-Gröhn, T. 2002. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engström, Y. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto, 8–18.

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

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvän tieteen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review, 3(2), 130–154.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (toim.) Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 77–88.

Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing world: Changing pedagogy. Teoksessa Tynjälä, P., Stenström, M-L. & Saarnivaara, M. (toim.) Transitions and transformations in learning and education. Dordrecht: Springer, 205–222.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2009. Nuoret miehet työelämään; mitä palveluja ja toimenpiteitä tarvitaan TE-toimistoissa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 34/2009.

UNESCO 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO.

United Nations 2000. Replacement migration (ESA/P/WP.160). New York. Haettu 23.5.2016 osoitteesta http://www.un.org/esa/population/publications/migration/cover-preface.pdf

United Nations 2011. World Population Prospects. The 2010 Revision. Volume I: Comprehensive Tables. New York. Haettu 23.5.2016 osoitteesta http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/WPP2010/WPP2010_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf

Unwin, L. & Foller, A. 2004. National Apprenticeship Task Force Employers: Their Perspectives on Modern Apprenticeships. Final report. Centre for Labour Market Studies. University of Leicester.

Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Saila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 156–177.

Valtioneuvosto 2015. Osaaminen ja koulutus. Kärkihanke 2: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Haettu 16.12.2015 osoitteesta http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke2.

Valtioneuvosto 2017a. Osaaminen ja koulutus. Haettu 25.5.2017 osoitteesta http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke2

Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 794/2015. Haettu 10.11.2015 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150794

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.

Valtiovarainministeriö 2013. Julkisen talouden kestävyys ja rakenneuudistukset. Talouspolitiikan Strategia 2013 5/201.

Van der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M. & Meijs, E. 2009. Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. International Journal of Training and Development, 13(1), 19–37.

Vartiainen, J. H. & Viinisalo, K. 2009. Oppisopimuskoulutus Euroopassa – hyviä käytäntöjä etsimässä. Opetusministeriön julkaisuja 2009:11.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Haettu 1.10.2017 osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 125–148.

Vehviläinen, J. 2008. Kuka olet minne menet? Ammatilliset opinnot keskeyttänyt nuori luokkakuvassa. Teoksessa Vehviläinen, J. (toim.) Kuvauksia koulutuksen keskeyttäneistä. Helsinki: Opetushallitus, 7–22.

Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:5. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Viinisalo, K. 2008. Näkökulmia oppisopimuskoulutukseen – aineksia tulevaisuuden pohdintaan. Teoksessa Lankinen, S. & Viinisalo, K. (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto, 117–131.

Viinisalo, K. 2010. Oppisopimuskoulutus ja oppiminen. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 3: 20–31.

Viinisalo, K. 2013. Oppisopimuskoulutuksen pedagogiikka. Teoksessa Viinisalo, K. (toim.) Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry, 11–45.

Viitala, R. 2006. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä Oy.

Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Viitala, R. & Uotila, T. P. 2014. Osaamisen uhkana tehokkuusajattelu. Teoksessa Viitala, R. & Järlström, M. (toim.) Henkilöstöjohtaminen uuden edessä. Henkilöstöbarometrin nostamat kehityshaasteet. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 302, 99–107.

Vipunen 2017. Opetushallinnon tilastopalvelut. Haettu 7.10.2017 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppisopimuskoulutuksen%20opintojen%20kulku%20-%20Aloituslukuvuosi.xlsb

Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 473.

Virtanen, A. 2014. Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 16(1), 10–27.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. Vocations and Learning, 2(3), 153–175.

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

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelps, 150–214.

Von Wright, G. H. 1993. Analyyttinen filosofia – historiallis-kriittinen tarkastelu. Teoksessa G.H. von Wright, Minervan Pöllö, Keuruu: Otava, 48–75.

Voutilainen, A. & Ilveskoski, I. 2000. Terveydenhuollon rooli oppimisvaikeuksien tutkimisessa ja hoidossa. Duodecim, 116(18), 2025–2031.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 14.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inkluusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 12–29.

Walker, B. J. 2003. Supporting Struggling Readers. Scarborough, ON, CAN: Pippin Publishing Corporation.

Watty, K. 2003. When will academics learn about quality? Quality in Higher Education, 9(3), 213– 221.

Wenger, E. 1998. Communities of practice – learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press.

West, J. 2005. Improving completion rates in apprenticeship: A comparative and numerical approach. Windsor: Apprenticeship Task Force.

Whittemore, R. 2008. Rigour in Integrative Reviews. Teoksessa Webb, C. & Ross, B. (toim.) Reviewing Research Evidence for Nursing Practice: Systematic Reviews. Oxford: Blackwell Publishing, 149–156.

Wiersma, W. & Jurs, S. G. 2009. 9th edition Research Methods in Education, an introduction. Pearson International Edition 2009, 11–19.

Wilson, G.L. 1994. Self-advocacy skills. Teoksessa C.A. Michaels (Ed.) Transition strategies for persons with learning disabilities. San Diego: Singular, 153–184.

Winkelmann, R. 1996. Employment prospects and skill acquisition of apprenticeship trained workers in Germany. Industrial and Labor Relations Review, 49(4), 658–672.

Wlasoff, A. 2007. Työelämätutkinnot PK-yrityksen liiketoiminnan kehittäjänä. Johtamisen erikoisammattitutkinto ja oppisopimuskoulutus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Wood, G. 2008. Gender stereotypical attitudes: past, present and future influences on women's career advancement. Equal Opportunities International, 27(7), 613–628.

Yin, R.K. 1983. Case Research Design and Methods. Applied Social Research Methods Series 5. London: Sage.

Yin, R.K. 1989. Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods Series. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yin, R.K. 2009. Case Research Design and Methods. Fourth Edition. Applied Social Research Methods Volume 5. London: Sage Publications.

Åkerblad, L. 2014. Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies, 73.

Liite 1. Kyselyn 1 kysymykset

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselyn 1 kysymykset teemoittain	Avoimien kenttien vastaukset (104 kpl)	Vaihtoehtovastaukset (685 kpl)
1. teema: Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen		
Onko koulutuksen järjestäjä tunnistanut opiskeluunsa erityistä tukea tarvinneet oppisopimusopiskelijat?		53
Kuka tai ketkä tunnistavat ja nimeävät erityisopiskelijan?	9	53
Millaisia keinoja tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetään?	8	52
Milloin opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarve selvitetään?	3	53
2. teema: HOJKS:n laatiminen		
Kuka laatii henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n?	4	52
3. teema: Erityisopetuksesta päättäminen		
Kuka tekee erityisopetuksesta päätöksen?	6	48
4. teema: Suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi		
Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma		48
5. teema: Suunnitelman toteuttaminen		
Miten erityisopetus järjestetään?	9	46
6. teema: Keskeyttämiset		
Haastateltavan oma näkemys siitä, onko koulutuksen järjestäjä kyennyt antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka ovat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa.	16	50
Haastateltavan oma näkemys siitä, onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen.	10	50
Onko koulutuksen järjestäjä selvittänyt, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana?	9	48
Jos keskeyttämisen syy on selvitetty, ilmeneekö selvityksestä, johtuiko keskeyttäminen erityisen tuen puutteesta?	5	40
Onko koulutuksen järjestäjä laskenut, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet?		47
Jos kustannuksia on laskettu, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet?	5	
7. teema: Kehittämistoimenpiteet		
Onko oppisopimuskeskuksessa ollut viime vuosina erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia tai kehittämishankkeita tai hyviä käytäntöjä, joista haluaisitte kertoa tässä haastattelussa?	20	45

Liite 2. Kyselyn 2 koodiryhmät

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen koodaamisessa esiin nousseet koodiryhmät
Koodiryhmät 13 kpl
1. Miten hyvin koulutuksen järjestäjä on tunnistanut opiskeluunsa erityistä tukea tarvinneet oppisopimusopiskelijat
2. Miten koulutuksen järjestäjät tunnistavat ja nimeävät erityisopiskelijan
3. Millaisia keinoja tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetään
4. Milloin opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarve selvitetään
5. Kuka tai ketkä laativat henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman HOJKS: n
6. Kuka tai ketkä tekevät erityisopetuksesta päätöksen
7. Onko oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma
8. Miten erityisopetus järjestetään/toteutetaan
9. Onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen
10. Onko koulutuksen järjestäjä selvittänyt, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana
11. Jos keskeyttämisen syy on selvitetty, ilmeneekö selvityksestä johtuiko keskeyttäminen erityistuen puutteesta
12. Onko koulutuksen järjestäjä laskenut millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet
13. Onko oppisopimuskeskuksessa ollut viime vuosina erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia tai kehittämishankkeita tai hyviä käytäntöjä, joista haluaisitte kertoa tässä haastattelussa

Liite 3. Kyselyn 2 kysymykset ja oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason vertailu

Kyselyn 2 kysymykset
Millaisia tuen tarpeita olet omassa työssäsi opiskelijoilla havainnut?
1. Oppimiseen liittyvät tuen tarpeet
2. Elämänhallintaan liittyvät tuen tarpeet
3. Terveyteen liittyvät tuen tarpeet
Millaisia erityistarpeen tunnistamiskeinoja olette käyttäneet?
1. Testit ja kartoitukset
2. Haastattelut
3. Aiempi kouluhistoria
4. Opintojen seuranta
5. Tunnistamispalvelut ulkoistetaan
Minkälaisia tukitoimia olette käyttäneet?
1. Henkilökohtainen ohjaaminen
2. Erilaiset ohjausjärjestelyt
3. Yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan kanssa
4. Asiantuntijapalvelut
5. HOJKS
6. Muut järjestelyt
Mistä aiheesta haluaisit lisätietoa/koulutusta tuetun oppisopimuksen näkökulmasta?
1. Koulutusta hyvistä käytännöistä
2. Pedagogisesta osaamisesta
3. Oppisopimuksen tukiprosesseista
4. Koulutuksen järjestäjän rakenteiden selkeyttämisestä

Kysely 2 Oppisopimustoimijoiden osaamisen ja vaatimustason suhteen vertailu		
Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen	**Osaamisen tärkeys**	**Osaamisen taso**
Erityistarpeen tunnistaminen oppisopimuskoulutuksessa		
Erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi		
Tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetyt keinot		
Opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohta		
Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatiminen		
Erityisopetuksesta päättäminen		
Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma		
Erityisopetuksen järjestäminen		
Koulutuksen järjestäjä kykenee antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa		
Selvittää, onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen		
Selvittää, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syynä ovat olleet riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana		
Selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet		
Kehittämistoimenpiteet		
Yhteistyö oppilaitosten kanssa		
Oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen		
Hanketoiminta		

Liite 4. Teemahaastattelurunko

3.3.2014

Miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen?

Teemahaastattelurunko

I) TUNNISTAMINEN

1. Erityistarpeen tunnistaminen oppisopimuskoulutuksessa
Kuinka monta opiskelijaa teillä oli 2013?
Kuinka monta erityisopiskelijaa teillä oli 2013?
Kuinka suuren osan erityistarpeen omaavista opiskelijoista uskotte tunnistaneenne?
_____ % tai sanallinen arvio
_____
Mistä luulet tämän johtuvan, mitä pidät suurimpana ongelmana tai ongelmina opiskelijan erityistarpeen tunnistamisessa?
Mitä muita ajatuksia erityistarpeen tunnistamisessa teillä on?

2. Erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi
Kuka teillä vastaa erityistarpeen tunnistamisesta?
Miten opiskelijan erityistarpeen tunnistaminen teillä hoidetaan?
Onko teillä ohjeet, miten tunnistaminen suoritetaan?
Onko teille selvää, kuka vastaa tunnistamisesta ja nimeämisestä?

3. Tuen tai erityistuen tarpeen tunnistamiseksi käytetyt keinot
Millaisia keinoja olette käyttäneet erityistarpeen tunnistamiseksi?

a) Haastattelu
b) Havainnointi
c) Testit ja kartoitukset
d) Todistukset aiemmista opinnoista
e) Lausunnot ja tiedonsiirtopalaverit
f) Jokin muu

4. Opiskelijan tuen tai erityisen tuen tarpeen selvittämisajankohta
Milloin opiskelijan erityisen tuen tarve teillä tunnistetaan?

II) ERITYISOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

(kun erityisen tuen tarve on tunnistettu)

5. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:n, laatiminen
Kuka teillä laatii HOJKS:n?
Onko tämä kaikille selvää?

6. Erityisopetuksesta päättäminen
Kuka päättä HOJKS:sta?
Onko tämä kaikille selvää?

7. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma
Onko teillä erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma?

8. Erityisopetuksen järjestäminen
Kuka teillä vastaa erityisopetuksen järjestämisestä?
Miten erityisopetus on järjestetty oppilaitoksessa ja työpaikalla?
Millaisia keinoja olette käyttäneet?

9. Kykeneekö koulutuksen järjestäjä antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa?
Oletteko kyenneet järjestämään opiskelijoille sellaista erityistä tukea, jota he ovat tarvinneet?
Näkemyksenne siitä, miten erityinen tuki on onnistunut
a) oppilaitoksessa?
b) työpaikalla?

(III) KESKEYTTÄMISET

10. Onko riittämätön erityinen tuki vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen?
Luuletko, että riittämätön erityinen tuki on vaikuttanut opintojen keskeyttämiseen?

11. Kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana?
Onko teillä selvitetty, johtuvatko keskeyttämiset erityisen tuen puutteesta?
Miten se on selvitetty?

12. Kuinka tärkeää on selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet?
Onko kustannuksia laskettu?
Onko tarpeellista selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet?

(IV) KEHITTÄMISTOIMENPITEET

13. Kehittämistoimenpiteet

Millaisia kehittämistoimenpiteitä teillä on ollut?
Millaisia kehittämistoimenpiteitä teillä on tällä hetkellä?
Millaisia kehittämistoimenpiteitä teillä on ja mitä on suunnitteilla?

ACTA UNIVERSITATIS LAPPEENRANTAENSIS

772. KOZLOVA, MARIIA. Analyzing the effects of a renewable energy support mechanism on investments under uncertainty: case of Russia. 2017. Diss.

773. KURAMA, ONESFOLE. Similarity based classification methods with different aggregation operators. 2017. Diss.

774. LYYTIKÄINEN, KATJA. Removal of xylan from birch kraft pulps and the effect of its removal on fiber properties, colloidal interactions and retention in papermaking. 2017. Diss.

775. GAFUROV, SALIMZHAN. Theoretical and experimental analysis of dynamic loading of a two-stage aircraft engine fuel pump and methods for its decreasing. 2017. Diss.

776. KULESHOV, DMITRII. Modelling the operation of short-term electricity market in Russia. 2017. Diss.

777. SAARI, JUSSI. Improving the effectiveness and profitability of thermal conversion of biomass. 2017. Diss.

778. ZHAO, FEIPING. Cross-linked chitosan and β-cyclodextrin as functional adsorbents in water treatment. 2017. Diss.

779. KORHONEN, ILKKA. Mobile sensor for measurements inside combustion chamber – preliminary study. 2017. Diss.

780. SIKIÖ, PÄIVI. Dynamical tree models for high Reynolds number turbulence applied in fluid-solid systems of 1D-space and time. 2017. Diss.

781. ROMANENKO, ALEKSEI. Study of inverter-induced bearing damage monitoring in variable-speed-driven motor systems. 2017. Diss.

782. SIPILÄ, JENNI. The many faces of ambivalence in the decision-making process. 2017. Diss.

783. HAN, MEI. Hydrodynamics and mass transfer in airlift bioreactors; experimental and numerical simulation analysis. 2017. Diss.

784. ESCALANTE, JOHN BRUZZO. Dynamic simulation of cross-country skiing. 2017. Diss.

785. NOKKA, JARKKO. Energy efficiency analyses of hybrid non-road mobile machinery by real-time virtual prototyping. 2018. Diss.

786. VUORIO, ANNA. Opportunity-specific entrepreneurial intentions in sustainable entrepreneurship. 2018. Diss.

787. PULKKINEN, AKI. Towards a better understanding of activity and selectivity trends involving K and O adsorption on selected metal surfaces. 2017. Diss.

788. ZHAO, WENLONG. Reliability based research on design, analysis and control of the remote handling maintenance system for fusion reactor. 2018. Diss.

789. IAKOVLEVA, EVGENIA. Novel sorbents from low-cost materials for water treatment. 2018. Diss.

790. KEDZIORA, DAMIAN. Service offshoring industry: systems engineering approach to its transitional challenges. 2018. Diss.

791. WU, JING. Soft computing methods for performance improvement of EAMA robot in fusion reactor application. 2018. Diss.

792. VOSTATEK, PAVEL. Blood vessel segmentation in the analysis of retinal and diaphragm images. 2018. Diss.

793. AJO, PETRI. Hydroxyl radical behavior in water treatment with gas-phase pulsed corona discharge. 2018. Diss.

794. BANAEIANJAHROMI, NEGIN. On the role of enterprise architecture in enterprise integration. 2018. Diss.

795. HASHEELA-MUFETI, VICTORIA TULIVAYE. Empirical studies on the adoption and implementation of ERP in SMEs in developing countries. 2018. Diss.

796. JANHUNEN, SARI. Determinants of the local acceptability of wind power in Finland. 2018. Diss.

797. TEPLOV, ROMAN. A holistic approach to measuring open innovation: contribution to theory development. 2018. Diss.

798. ALBATS, EKATERINA. Facilitating university-industry collaboration with a multi-level stakeholder perspective. 2018. Diss.

799. TURA, NINA. Value creation for sustainability-oriented innovations: challenges and supporting methods. 2018. Diss.

800. TALIKKA, MARJA. Recognizing required changes to higher education engineering programs' information literacy education as a consequence of research problems becoming more complex. 2018. Diss.

801. MATTSSON, ALEKSI. Design of customer-end converter systems for low voltage DC distribution from a life cycle cost perspective. 2018. Diss.

802. JÄRVI, HENNA. Customer engagement, a friend or a foe? Investigating the relationship between customer engagement and value co-destruction. 2018. Diss.

803. DABROWSKA, JUSTYNA. Organizing for open innovation: adding the human element. 2018. Diss.

804. TIAINEN, JONNA. Losses in low-Reynolds-number centrifugal compressors. 2018. Diss.

805. GYASI, EMMANUEL AFRANE. On adaptive intelligent welding: Technique feasibility in weld quality assurance for advanced steels. 2018. Diss.

806. PROSKURINA, SVETLANA. International trade in biomass for energy production: The local and global context. 2018. Diss.

807. DABIRI, MUHAMMAD. The low-cycle fatigue of S960 MC direct-quenched high-strenght steel. 2018. Diss.

808. KOSKELA, VIRPI. Tapping experiences of presence to connect people and organizational creativity. 2018. Diss.

809. HERALA, ANTTI. Benefits from Open Data: barriers to supply and demand of Open Data in private organizations. 2018. Diss.

Acta Universitatis
Lappeenrantaensis
810

LUT University

ISBN 978-952-335-263-6
ISBN 978-952-335-264-3 (PDF)
ISSN-L 1456-4491
ISSN 1456-4491
Lappeenranta 2018