

HELSINGIN YLIOPISTO

“On mulla vähän sellaista, että mä haluan olla osa jotakin”

Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijoiden
kokemuksia osallisuuteen ja oppimisen tukeen vaikuttaneista tekijöistä

Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Maisterintutkielma
Yleisen ja aikuiskasvatustieteen opintosuunta

Tekijä:
Mikael Tikkanen

Ohjaajat:
Professori Auli Toom
Professori Kirsi Pyhälto

1.4.2026

Helsinki

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Opintosuunta: Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Tekijä: Mikael Tikkanen

Työn nimi: “On mulla vähän sellaista, että mä haluan olla osa jotakin.” Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijoiden kokemuksia osallisuuteen ja oppimisen tukeen vaikuttaneista tekijöistä

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Kuukausi ja vuosi: huhtikuu 2026

Sivumäärä: 63 sivua + liitteet 3 sivua

Avainsanat: osallisuus, toinen aste, ammatillinen koulutus, sosiaalinen tuki

Ohjaajat: Auli Toom ja Kirsi Pyhältö

Muita tietoja:

Tiivistelmä:

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden osallisuuden kokemuksia ja tuen lähteitä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Toisen asteen ammatillinen koulutus tarvitsee lisää tutkimusta Suomessa. Opintojen keskeyttämisaste toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on ollut hälyttävän korkea, noin 10 % vuosittain, jo useiden vuosien ajan. Keinoja opintojen läpivientiin ja ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen tarvitaan lisää, sillä koulutus suojaa yksilöä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Keinoja opiskelussa menestymiseen ja opintoihin kiinnittymiseen voidaan etsiä osallisuuden ja sosiaalisen tuen tutkimusta lisäämällä.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu ammatillisen koulutuksen opetuksen ja opiskelun sekä opinnoissa koetun osallisuuden ja sosiaalisen tuen tarkastelun varaan. Tutkimuskysymyksinä olivat 1) Millaisia osallisuuden kokemuksia opiskelijat kuvaavat ammatillisen koulutuksen ja opintojen aikana? 2) Millaisia sosiaalisen tuen muotoja ja lähteitä opiskelijat kuvaavat osallisuuden kokemuksissaan? Aineisto kerättiin haastatteluilla (11 kpl) käyttämällä kriittisten tapahtumien menetelmää, Critical Incident Technique. Tulokset analysoitiin laadullisen, abduktiivisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielman tulokset osoittavat, että emotionaalinen tuki on osallisuuden kokemisen perusedellytys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Sosiaalisen tuen muodoista emotionaalinen tuki oli tässä tutkielmassa merkittävin instrumentaalisen tuen jäädessä merkitykseltään vähäiseksi.

Tutkielman tulosten perusteella toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on mahdollista lisätä opintoihin kiinnittymistä ja tutkinnoista valmistumista ilman merkittäviä taloudellisia resursseja. Tämä onnistuu lisäämällä toisella asteella työskentelevien ja työelämän edustajien tietoutta osallisuuden ja sosiaalisen tuen ilmenemismuodoista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi olisi perusteltua tutkia vertaistuen järjestelmällistä kehittämistä yhtenä osallisuuteen vaikuttavana tekijänä toisella asteella.

Faculty: Faculty of Educational Sciences

Degree programme: Master's Programme in Education

Study track: General and Adult Education

Author(s): Mikael Tikkanen

Title: "Lowkey wanna be part of something": Experiences of Upper Secondary Vocational Students on Factors Affecting Sense of Belonging and Learning Support

Level: Master's Degree

Month and year: April 2026

Number of pages: 63 pp. + appendices 3 pp.

Keywords: sense of belonging, vocational education and training, social support

Supervisor(s): Auli Toom and Kirsi Pyhältö

Additional information:

Abstract:

This master's thesis examines upper secondary vocational students' experiences of sense of belonging and sources of social support, as well as factors influencing them. Upper secondary vocational education (VET), or vocational school, needs more research in Finland. Dropout rates in upper secondary vocational education remain alarmingly high, around 10% year after year. More practices are needed to complete studies and achieve vocational qualifications, as education protects individuals in a constantly changing world. Ways to succeed in studies and stay engaged can also be explored by increasing research on participation and social support.

The theoretical framework of the thesis elaborates students' sense of belonging and social support. The research questions were: 1) What kinds of experiences of sense of belonging do students describe during vocational education and their studies? 2) What forms and sources of social support do students describe in their experiences of sense of belonging? Qualitative data were collected through interviews (11 in total) using the Critical Incident Technique. Results were analyzed using qualitative abductive content analysis.

Based on the thesis findings, emotional support is a prerequisite for experiencing sense of belonging in upper secondary vocational education. Among forms of social support, emotional support was the most significant for the participants in this study, while instrumental support was perceived less meaningful.

The results suggest that in upper secondary vocational education, student engagement and graduation can be increased by raising awareness among school staff and workplace representatives about manifestations of sense of belonging and social support and factors influencing them without significant additional financial resources. It is also justified to further investigate the systematic development of peer support as one factor affecting sense of belonging at this level.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Ammatillinen koulutus oppimisympäristönä	4
2.1	Ammatillisen koulutuksen lähtökohdat	4
2.2	Opetus ja oppiminen ammatillisessa koulutuksessa	5
2.3	Ammatillisen koulutuksen kehittäminen	10
3	Osallisuus opiskelussa ammatillisessa koulutuksessa	12
3.1	Osallisuuden yksilölliset ulottuvuudet	14
3.2	Opiskeluun liittyvä sosiaalinen tuki	16
4	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	19
5	Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät	20
5.1	Tutkimukseen osallistujat	20
5.2	Haastatteluaineisto	20
5.3	Aineiston analyysi	25
6	Tutkimustulokset	28
6.1	Opiskelijoiden osallisuuden kokemukset ammatillisen koulutuksen aikana	28
6.1.1	Kokemus yhteisöllisyydestä	29
6.1.2	Vahvistava palaute opinnoissa	30
6.1.3	Vahvistava palaute työelämäopinnoissa	31
6.1.4	Opiskelussa voimaantuminen	32
6.1.5	Ohjauksen puute	33
6.1.6	Opintojen suunnittelun haasteet	34
6.2	Opiskelijoiden kuvaamat tuen muodot ja tuen lähteet osallisuuden kokemuksissa	35
6.2.1	Emotionaalinen tuki	35
6.2.2	Informatiivinen tuki	37
6.2.3	Instrumentaalinen tuki	37
6.3	Tulosten yhteenveto	38
7	Luotettavuus	39
8	Pohdinta	41
8.1	Tutkimuksen tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa	41

8.2	Ammatillinen koulutus yhteiskunnallisessa keskustelussa	43
8.3	Jatkotutkimusaiheita tutkielman tulosten perusteella	44
8.4	Kehittämisehdotuksia tutkielman tulosten perusteella	45
	Lähteet	47
	Liitteet	64
	Liite 1. Kutsu tutkimukseen	64
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	65
	Liite 3. Haastattelukysymykset	66

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä	26
---------------------------------------------	----

Kuviot

Kuvio 1. Opintojen henkilökohtaistaminen. (Opetus – ja kulttuuriministeriö, n.d.-a)	6
Kuvio 2. Osallisuuden kehät. (Salminen, Lehtonen, Rikala, Kuusisto, Luoma-Halkola, Puumala, Sointu, Wallin, & Häikiö, 2021, s. 86).	15
Kuvio 3. Sosiaalisen tuen muodostuminen (Cobb, 1976).	17
Kuvio 4. Esimerkki tyypillisestä opiskelijan piirtämästä aikajanasta osallisuuden kokemuksista.	23
Kuvio 5. Tutkimusprosessin eteneminen, aineiston muodostuminen ja analyysin vaiheet.	26
Kuvio 6. Opiskelijoiden kuvaamat osallisuuden kokemukset ammatillisessa koulutuksessa.	28
Kuvio 7. Osallisuuden teemojen esiintyvyys haastatteluissa kokonaismäärinä.	29

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää toisella asteella ammattiin opiskelevien nuorten eli alle 29-vuotiaiden (Nuorisolaki 1285/2016) ja aikuisten opiskelun aikaisia merkittäviä tapahtumia osallisuuden ja oppimisen tukeen vaikuttaneiden kokemusten ja tekijöiden näkökulmasta. Osallisuus on ollut jo pitkään yksi yhteiskunnallisesti puhuttavista teemoista (Nivala & Ryyänen, 2013). Yksinäisyyden, syrjäytymisen ja osattomuuden kokemusten on raportoitu lisääntyneen Suomessa jo vuosien ajan (Laaninen & Niemelä, 2023). Osallisuudesta ja osattomuudesta suhteessa eri yhteisöihin, kuten koulutukseen, harrastuksiin tai vertaisten joukkoon puhutaan paljon, mutta niiden tarkempi kuvailu jää monesti epäselväksi, eikä osattomuutta kokevien ääni pääse useinkaan kuuluviin. Osallisuus tarkoittaa sekä yhteisöön kuulumista että siinä toimimista ja sitä kautta merkityksellisyyden kokemista (Kiilakoski & Gretschel, 2012).

Koulutuksessa ja kasvatuksessa osallisuuden ja osattomuuden kokemuksilla on yhteys opiskelijan motivaatioon, opiskelumenestykseen ja siihen, miten hän omaksuu ne arvot, asenteet ja toimintatavat, jotka ovat ympäristössä arvostettuja ja toivottuja (Ryan & Deci, 2000; ks. myös Verbree ym., 2025). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoita on tutkittu Suomessa melko vähän (ks. Herranen & Souto, 2016; Isopahkala-Bouret & Vähäsantanen, 2023; Maunu & Kiilakoski, 2018). Yhteiskunnallinen ammatillista koulutusta koskeva keskustelu on usein painottunut ongelmiin, haasteisiin ja niin sanottuun huolipuhediskurssiin (ks. Pietilä, 2025; Pietilä ym., 2022), tai ammatillinen koulutus nähdään kärjistysten, ongelmien ja puutteiden kautta, eikä makrotason tutkimusta ole juuri tehty (Upola & Löfgren, 2025).

Koulutukseen kiinnittymistä ammatillisessa koulutuksessa on tutkinut muun muassa Niittylähti (2021). Ammatillisen koulutuksen jälkeen korkeakouluun opiskelemaan menneitä ovat tutkineet Isopahkala-Bouret ja Haltia (2023). Siirtymävaihetta peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen ja sen aikaisia kokemuksia tuen tarpeista opiskelijoiden näkökulmasta selvittivät Lakkala ja muut (2022). Sosiaalipedagogiikan tutkimuksessa on yhteisöllisyyttä ammatillisessa koulutuksessa tutkinut Maunu (2018). Motivaation ja oppimisvaikeuksien vaikutusta ammatillisista opinnoista valmistumiseen on tutkittu viime vuosina (Salmi ym., 2020).

Ammatillisen koulutuksen sisälläkin on esitetty toiveita lisätutkimuksesta (Upola ym., 2024). Ammatillinen koulutus on jatkuvassa muutoksessa, sillä työelämän osaamisvaatimukset sekä se mitä ammattiin opiskelevilta vaaditaan ja odotetaan, ovat muuttuneet nopeasti muun muassa teknologian ja globalisaation myötä (Ågren, 2024). Työelämäyhteistyö on keskeisessä asemassa ammatillisessa koulutuksessa ja asiakaslähtöisyys eli se, kuinka koulutus vastaa opiskelijan ja työelämän tarpeisiin, on ollut eräs tutkimuksen aihe (Karusaari, 2020).

Tämä tutkimuksellinen tilanne on osaltaan vaikuttanut tämän tutkielman aiheen valintaan. Tutkielman tekijä on työskennellyt ammatillisen koulutuksen eri tehtävissä lähes kymmenen vuoden ajan, mikä on väistämättä ohjannut tutkimuksen aiheen valinnassa. Tutkimuksessa haluttiin tuoda esille 2020-luvun suomalaisten, toisella asteella ammattikoulussa opiskelevien ajatuksia osallisuudesta, sillä niitä ei ole tutkittu Suomessa laajasti.

Suomalaisten nuorten koulutustaso on laskenut alle OECD:n keskiarvon (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2022) ja koulutustason nosto on Suomessa keskeinen koulutuspoliittinen tavoite. Sen saavuttaminen edellyttää, että yhä useampi ammatillisen perustutkinnon suorittanut jatkaa opiskeluaan korkeakoulussa (Hakamäki-Stylman ym., 2024; OKM, 2024). Kun väestön koulutustaso nousee, matalasti koulutettujen nuorten asema yhteiskunnassa heikkenee (Harjula ym., 2022). Osallisuuden kokemista ja sosiaalista tukea lisäämällä on mahdollista vaikuttaa niin opiskelun aloittamiseen toisella asteella, opintoihin kiinnittymiseen kuin niissä menestymiseen. Tämän vuoksi osallisuus ammatillisessa koulutuksessa on keskeinen tutkittava asia. Yksi koulutuspolitiikan keskeisistä tavoitteista Suomessa on mahdollisuuksien tasa-arvo (Karhunen & Uusitalo, 2018). Ammatillista koulutusta tarvitaan koulutustason nostoon (Kalalahti & Varjo, 2025).

Koulutusta ja oppilaitosten toimintaa ohjaa luonteeltaan ideologinen ajattelu, jonka tavoitteena on edistää taloudellista ja tuotannollista toimintaa (Heikkinen & Huttunen, 2017). Globalisaation myötä osallisuuden merkitys on lisääntynyt ja kasvatus-tieteessä ja koulutuksessa osallisuudesta on tullut pedagogiikkaan liitetty keskeinen kysymys (Rautiainen ym., 2017). Peruskoulun päättävä nuori onkin toisen asteen koulutusvalintaa tehdessään mahdollisesti siihenastisen elämänsä tärkeimmän omaa tulevaisuuttansa koskevan päätöksen edessä ja tarvitsee tukea (Hakkarainen ym., 2015; Kupiainen ym., 2017; Timonen ym., 2025).

Tutkielma pyrkii täydentämään ammatillisen koulutuksen tutkimuksen kenttää ja tarjoamaan tietoa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kokemasta osallisuudesta ja oppimisen tuesta. Tämän tiedon avulla on mahdollista vaikuttaa opiskelijoiden osallisuuteen sekä kehittää erilaisia toimintamalleja, jotka tukevat opettajien koulutusta yhteisöllisyyttä edistävien pedagogisten käytäntöjen tuomisessa oppilaitosten arkeen. Edellä mainituista ja monista muistakin tekijöistä rakentuu kokonaisuus, jonka avulla osallisuutta ja sen kautta esimerkiksi koulutuksellista tasa-arvoa, on mahdollista vahvistaa. Vahvistamiseen ei välttämättä tarvita suuria taloudellisia panostuksia, vaan haluttu lopputulos voidaan tutkielman tulosten perusteella saavuttaa lopulta varsin vähin taloudellisin panostuksin.

2 Ammatillinen koulutus oppimisympäristönä

2.1 Ammatillisen koulutuksen lähtökohdat

Tämä tutkimus toteutettiin toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkielmassa käytetään käsitteitä ammattikoulu ja ammattioppilaitos synonyymeina niiden samankaltaisten merkityksien vuoksi (ks. Onkamo, 2015). Ammattikoulu on näistä kahdesta sanana vanhempi ja laajalti käytetty. Koulu-sana on tietoisesti käytössä tässä tutkielmassa ammatillisen koulutuksen yhteydessä, vaikka sanana koulu liittyy tarkemmin vain perusasteeseen. Kuitenkin koulu-sanan puhekielinen merkitys kattaa eri kouluasteita peruskoulusta aina yliopistoon.

Perusopetuksen päättäneistä oppilaista noin joka toinen hakeutuu opiskelemaan ammatilliseen koulutukseen (Opetushallitus [OPH], n.d.-a). Ammatilliset oppilaitokset ovat, muiden kasvatusinstituutioiden ohella, keskeisiä lasten ja nuorten kehittymisen ja oppimisen ympäristöjä (Rautiainen ym., 2017). Vuonna 2023 96 prosenttia peruskoulun 9. luokan päättäneistä haki ensisijaisesti tutkintoon johtavaan koulutukseen ja heistä 52 % haki lukiokoulutukseen ja 44 % ammatilliseen koulutukseen (Tilastokeskus, 2024). Ammatillinen perustutkinto on yleensä kolmivuotinen ja laajuudeltaan 180 osaamispistettä. Se koostuu yhteisistä tutkinnon osista (35 f) ja ammatillisista (145 osp) tutkinnon osista (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 673/2017).

Lupa järjestää ammatillista koulutusta Suomessa on vuonna 2025 yhteensä 134:llä koulutuksen järjestäjällä ja erilaisia ammatillisia tutkintoja on yhteensä 160, joista ammatillisia perustutkintoja 42, ammattitutkintoja 64 ja erikoisammattitutkintoja 54 (OKM, 2025). Suomessa ammatillinen koulutus on suunniteltu valmistamaan opiskelijoita siirtymään työelämään tarjoamalla käytännönläheisiä taitoja ja vahvaa työelämäyhteistyötä (OKM, 2017). Sen yhtenä tavoitteena on ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2 §) ja pitää elinkeinoelämän rattaat pyörimässä tuottamalla uusia työntekijöitä (ks. Upola ym., 2024). Tavoitteena on opettaa elinikäisen oppimisen avaintaitoja, taitoja, joita tarvitaan kaikkialla läpi elämän (OPH, 2020).

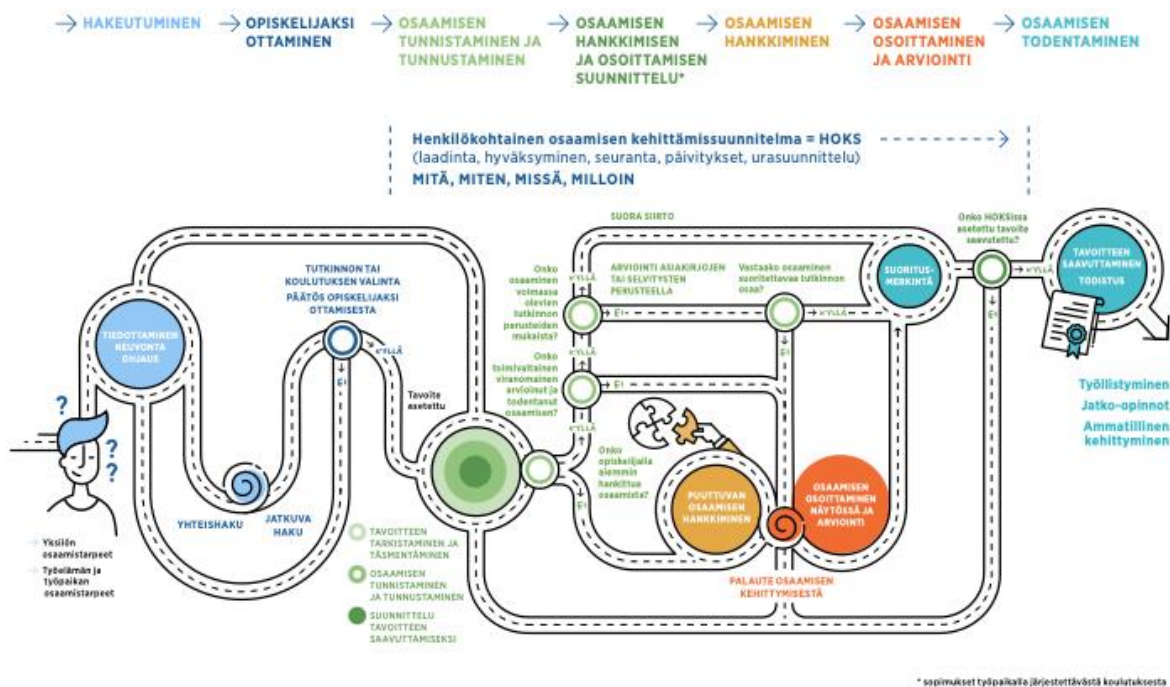
2.2 Opetus ja oppiminen ammatillisessa koulutuksessa

Yksi ammatillisen koulutuksen tavoitteista on tarjota tietoa ja kasvattaa opiskelijoista vastuullisia toimijoita. Onnistuessaan tässä ammatillinen koulutus lisää taloudellista ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Rosenblad, 2023). Tyypillisesti ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat nuoria tai nuoria aikuisia 16 ikävuodesta ylöspäin. Ammattikasvatus voidaan nähdä ”koulutuksena ja oppimisena ammattiin ja ammatissa” (Karusaari, 2020, s. 31). Ammatillinen koulutus Suomessa ei ole täysin yhtenäinen kokonaisuus, sillä ammatillisessa koulutuksessa on mahdollista suorittaa niin ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja kuin erikoisammattitutkintoja. Opiskelijan on mahdollista suorittaa kaksoistutkinto, joka yhdistää ammatillisen koulutuksen ja lukio-opinnot. Kaksoistutkintojen määrä on kuitenkin varsin pieni (ks. Kalmbach ym., 2024).

Ammatillinen koulutus Suomessa ”ilmenee sukupuolittuneena mutta osittain integroituneena” (Lahtinen, 2019, s. 41), mikä tarkoittaa, että opiskeltavat ammatillisen koulutuksen alat ovat voimakkaasti sukupuolittuneita siten, että miehiä on enemmistö tekniikan ja liikenteen alalla sekä ympäristöalalla ja naisia sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla. Tätä sukupuolen mukaista segregatiota on pyritty selittämään eri teorioilla, jotka käsittelevät ilmiötä niin yksilöiden kuin yhteiskunnan, yritysten ja työpaikkojen näkökulmista (Lahtinen, 2019). Alat ovat samalla tavalla sukupuolittuneita myös suomalaisissa korkeakouluissa (Lahtinen ym., 2021).

Ammatillinen koulutus on vahvasti osaamisperusteista (Koivumaa, 2020). Opiskelijan aiempi osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi tutkintoa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmassa (HOKS) (OKM, n.d.-a). Näin ollen opiskelija on oman opiskelunsa omistaja, ei vain pelkkä kohde; opiskelut suunnitellaan yhdessä opiskelijan kanssa. HOKS-prosessi on olennainen ja rakenteellinen osallisuuden työväline, jossa opiskelija on mukana suunnittelemassa omia opintojaan (OKM, n.d.-a). Henkilökohtaistamista kuvataan kuviossa 1.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN



OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ
UNDERSVINGS- OCH KULTURMINISTERIET

Kuvio 1. Opintojen henkilökohtaistaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.-a)

Osaamisen tunnustamiseen on liitetty kritiikkiä (ks. Rosenblad, 2023; Pietilä ym., 2022). Tavoite ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyydestä ja osaamisperusteisuudesta ei ole uusi, vaan se on ollut olemassa eri tavoin ja eri sidosryhmien näkemyksissä jo vuosikymmeniä (ks. Meriläinen & Rökköläinen, 2016). Tavoitteena on, että opiskelija opiskelee vain sitä, mitä hän ei jo osaa. Opetusta ammatillisessa koulutuksessa Suomessa tapahtuu oppilaitoksissa, työpaikoilla ja erilaisissa virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristö on määritetty ”paikaksi, tilaksi, yhteiseksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista” (Manninen & Pesonen, 1997, s. 268).

Toisin kuin lukiossa ja peruskoulussa, ei toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa ole yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Opetushallituksen määrittelemät tutkintokohtaiset tutkinnon perusteet, joissa määrätään osaamisalat, tutkintonimikkeet, tutkinnon muodostuminen tutkinnon osista, tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet sekä osaamisen arviointi, ohjaavat koulutuksen järjestäjän

toimintaa (Opetushallitus, n.d.-b). Laki ammatillisesta koulutuksesta (61 §) määrää opiskelijan ohjaus- ja tukitoimista:

Opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi.

Tämän lisäksi opiskelijalla on oikeus henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen saman pykälän (61 §) mukaan. Opiskelijalla on lisäksi oikeus ”saada palautetta osaamisensa kehittymisestä tutkinnon suorittamisen tai koulutuksen aikana” (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 51 §). Samassa pykälässä (51 §) määrätään, että tutkintokoulutuksen aikana ”osaamisen kehittymistä arvioivat ja siitä antavat palautetta opetuksesta vastaavat opettajat ja muut opiskelijan opetukseen, ohjaukseen ja tukeen osallistuvat koulutuksen järjestäjän edustajat, sekä työpaikalla järjestettävän koulutuksen aikana vastuullinen työpaikkaohjaaja”. Lain (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 63 §) mukaan opiskelijalla on lisäksi osana opintoja oikeus tukeen – tukiopetukseen ja ohjaukseen – ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Tätä tukea voi saada ryhmän ohjaajalta, opettajilta, opinto-ohjaajalta, ammatilliselta ohjaajalta ja erityisopettajalta (OPH, n.d.-b).

Työelämässä oppiminen on suuressa roolissa ammatillisessa koulutuksessa (ks. Airila ym., 2019). Sen vanhana nimenä on usein työharjoittelu ja uudempana sanana joskus esillä oleva käsite työssäoppiminen. Tässä tutkielmassa käytetään työelämässä oppimisen käsitettä, sillä se on Opetus- ja kulttuuriministeriön virallisesti käyttämä termi (OKM, n.d.-b). Opiskelija osoittaa tutkinnon osien edellyttämän ammattitaidon ja osaamisen tekemällä ”käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa”, joita laki kuvaa sanalla näyttö (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 51 §). Suomalainen ammatillinen koulutus on varsin koulupohjaista eurooppalaisessa katsannossa; opiskelu suoritetaan pääsääntöisesti oppilaitoksessa (Kogan, 2019) verrattuna esimerkiksi Keski-Eurooppaan, jossa ammatillinen koulutus on useammin toteutettu yhteistyössä yritysten kanssa.

Osaamisen arvioinnista säädetään laissa (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 53 §), jossa kuvataan, että arvioinnilla ”annetaan tietoa opiskelijan osaamisesta, varmistetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen sekä kehitetään edellytyksiä itsearviointiin. ”Ammatillisten

tutkinnon osien osaamisen arvioinnin suorittavat ja toteuttavat kaksi koulutuksen järjestäjän nimeämää arvioijaa, joista toinen on opettaja ja toinen työelämän edustaja (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 53 §). Erityisestä syystä tästä voidaan poiketa siten, että molemmat ovat opettajia tai muita oppilaitoksen edustajia. Ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa olevalla opiskelijalla on oikeus opiskelijahuoltoon, jolla tarkoitetaan ”opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa” (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 99 §). Opiskeluterveydenhuollosta määrää Terveydenhuoltolaki (Terveydenhuoltolaki, 1326/2010).

Koronapandemian myötä ja sen aikana ammatilliseen opetukseen Suomessakin vakiintuivat nopeasti erilaiset hybridiopetuksen muodot, joista usein käytetään nimeä monimuoto-opetus (blended learning), joka on yhdistelmä perinteistä luokassa tapahtuvaa lähiopetusta ja digitaalisissa oppimisympäristöissä samanaikaisesti tapahtuvaa opetusta (Hakala ym., 2023). Opetusmuotojen sisällä ja välillä liikutaan opiskelun aikana.

Ammatillisen perustutkinnon suorittanut saa jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluasteelle ja esimerkiksi ammattikorkeakouluissa ammatillisen perustutkinnon suorittaneita on jo noin puolet (Hakamäki-Stylman ym., 2024). Opetus- ja kulttuuriministeriö on (2025) linjannut siirtymän ammattikoulusta korkeakouluun yhdeksi ammatillisen koulutuksen valtakunnallisista tavoitteista.

Ammatillisessa koulutuksessa voi toisella asteella opiskella myös oppisopimuksella, joka ”on pääosin työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää koulutusta, jota täydennetään tarvittaessa muissa oppimisympäristöissä tapahtuvalla osaamisen hankkimisella” (Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 70 §). Suomessa oppisopimus ”perustuu työsopimukseen, palkkaukseen ja tuottavassa työssä toimimiseen” (Norontaus, 2016, s. 40). Oppisopimus on etenkin Suomessa ollut pääasiassa aikuisten käyttämä kouluttautumisen muoto (ks. Rintala & Nokelainen, 2023).

Toisen asteen ammatillista koulutusta suorittavia on Suomessa vuosittain noin 350 000 ja ammatillisia perustutkintoja valmistuu vuosittain noin 75 000 (Tilastokeskus, 2025a). Vuonna 2024 ammatillisia perustutkintoja suoritettiin 46 800, ammattitutkintoja 18 700 ja erikoisammattitutkintoja 10 000 (Tilastokeskus, 2025b). Opiskelijamäärä on lisääntynyt vuosien aikana. 2020-luvun Suomessa

erilaiset eriarvoisuudet ovat näkyviä koulutuksessa (Kosunen, 2025). Heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevilla, maahanmuuttajataustaisilla ja erityisen tuen tarpeessa olevilla opiskelijoilla on muita suurempi riski keskeyttää koulutus (Bernelius & Huilla, 2021). Nuorille suunnatuissa ammatillisissa perustutkinnoissa Suomessa keskeyttämisprosentti on ollut viime vuosina noin 10 % (Tilastokeskus 2022a; 2023; 2025b). Samaan aikaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista jopa 80 % kokee pitävänsä koulunkäynnistä jopa lukiossa opiskelevia enemmän (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2025).

Eri aikoina toteutetuissa tutkimuksissa ja selvityksissä on havaittu, että riski opintojen keskeyttämiselle on suurempi niillä toisen asteen lukio- ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, heikko tuki tai erilaisia erityistarpeita (Hakkarainen ym., 2015; Vehkasalo, 2020). Samoin sosioekonominen tausta vaikuttaa: opiskelijat, joilla on vähemmän kulttuurista tai taloudellista pääomaa, keskeyttävät opintonsa useammin (OPH, 2021). Opiskelun aikainen huolissaan olo ja murehtiminen lisäävät opiskelun keskeyttämisen riskiä (Vasalampi ym., 2025).

Kansainvälisestä tutkimuksesta tiedetään, että koulupudokkuuden syyt ovat moninaisia ja ilmiöön vaikuttavat ainakin terveys, koulukiusaaminen, motivaation puute, vähäinen kouluun kiinnittyminen, asuminen vähävaraisella asuinalueella sekä näiden keskinäiset monisyiset yhteydet (Ripamonti, 2018; ks. myös Lännenmäki ym., 2025). Opintojen keskeyttäminen vaikuttaa opiskelijoiden siirtymiseen ja kiinnittymiseen työmarkkinoille sekä laajemmin yhteiskuntaan, sillä se lisää syrjäytymisen riskiä (Holappa ym., 2024; Tyler & Lofstrom, 2009). Tavoite osallisuuden kokemuksesta ja sen edistämisestä sisältyy ammatillisen koulutuksen laatustrategiaan, jonka mukaan ”kaikille kuuluu kokemus osallisuudesta ja merkityksellisyydestä osana yhteiskuntaa” (OKM, 2019, s. 40).

Toisen asteen koulutuksessa opiskelun keskeyttämisen vähentäminen on kirjattu Suomessa tämänhetkisen hallitusohjelman tavoitteeksi (Valtioneuvosto, 2023). Koulutuksesta pois jäämisellä on vaikutusta kansallisellakin tasolla, jos Suomi menettää nuorten osaamista vääristyneiden rakenteiden takia (Järvinen, Tikkanen & af Ursin, 2023). Voidaan ajatella, että jatkuva oppiminen ja koulutus ovat yksi tekijä vaikuttamassa yhteiskunnan kykyyn selviytyä ja olla mukana ratkaisemassa kriisejä (Tuomi & Varmola, 2022). Vaikka koulutukseen kiinnittymistä ja osallisuutta on tutkittu laajasti peruskoulun ja lukion kontekstissa, ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ko-

kemukset osallisuudesta, osattomuudesta ja oppimisen tukeen vaikuttaneista asioista ovat jääneet vähemmälle huomiolle, vaikka juuri tämä ryhmä on erityisen haavoittuvainen keskeyttämisen suhteen (Daehlen, 2017; ks. myös Parviainen ym., 2020).

2.3 Ammatillisen koulutuksen kehittäminen

Vuonna 2018 tuli Suomessa voimaan ammatillisen koulutuksen reformi. Se merkitsi laajaa rakennemuutosta koulutuksen kentällä ja oli suurin uudistus ammatillisessa koulutuksessa vuosikymmeniin (Ryökkönen ym., 2020). Uudistusta perusteltiin työelämän muuttuvilla osaamistarpeilla, työmarkkinoiden ulkopuolella olevien työkäisten suurella määrällä sekä matalasti koulutettujen heikolla työllisyysasteella (Euroopan komissio, 2018). Tavoitteiksi asetettiin ammatillisen koulutuksen osaamisperustaisuus ja asiakaslähtöisyys, joita pyrittiin vahvistamaan yksilöllisten opintopolkujen ja sääntelyn purkamisen kautta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Valtiotalouden tarkastusvirasto, 2021). Vaikka tavoitteena oli lisätä joustavuutta ja vastata paremmin työelämän tarpeisiin, herätti kriittisiäkin kysymyksiä esimerkiksi opiskelijoiden eriarvoistumisesta ja oppimisen laadusta (ks. Pietilä ym., 2022). Reformi voidaan nähdä paitsi työmarkkinalähtöisenä ratkaisuna koulutuspoliittisena linjauksena, joka siirsi painopistettä yksilölliseen vastuuseen oppimisesta ja työllistymisestä (Karoskoski, 2020; Maunu, 2020).

2020-luku on tuonut ammatilliselle koulutukselle uusia haasteita, joita Brunila ja muut (2013) ennakoivat jo toistakymmentä vuotta sitten tarkastellessaan koulutuksen ja yhteiskunnan valtarakenteita. Työelämän murros – digitalisaatio, globalisaatio ja prekarisaatio – muuttaa opiskelijoille asetettuja vaatimuksia ja odotuksia jokaisella koulutusasteella. Koulukulttuurissa näkyvät 2000-luvun uusliberalistisen ajattelun mukaiset ”yksilöllisyys, henkilökohtaisuus, asiakaslähtöisyys, opiskelijan omaaloitteisuus ja opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus” (Laukia & Karjalainen, 2019, s. 6). Perinteiset ammatit, kuten teollisuustyö, vähenevät (Teollisuusliitto, 2024), vaikka toisaalta monilla ammatillisilla perustutkinnoilla on työllistynyt viime vuosina varsin hyvin (Tilastokeskus, 2022b). Koko ajan muuttuvassa maailmassa ammatillisen koulutuksen mahdollistama osallisuus toimii ankkurina, joka kiinnittää opiskelijan osaksi yhteiskunnan rakenteita.

Oppivelvollisuus piteni Suomessa 18 ikävuoteen vuonna 2021. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat muodostavat suuren osan Suomen nuorista ja heidän kokemus-

tensa tutkiminen on keskeistä koulutuksellisen tasa-arvon ja työvoiman osaamisen kehittämiseksi (ks. Ojala & Kantola, 2023). Toisen asteen koulutusvalinnalla tiedetään olevan yhteys yksilön myöhempään kouluttautumiseen (Isopahkala-Bouret & Haltia, 2023). Käytännössä yksilön on tehtävä 15–16-vuotiaana valinta duaaliperiaatteeseen perustuvassa koulutusjärjestelmässä kahdesta erilaisesta vaihtoehdosta; joko lukio tai ammatillinen koulutus (Herranen & Souto, 2016). Tämän siirtymä- ja nivelvaiheen on nuoren kannalta kriittinen (Harjunpää ym., 2017). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin verrattuna lukiolaisilla on tyypillisesti monella osa-alueella parempi terveydentila ja terveellisemmät elintavat, minkä lisäksi he selviytyvät opinnoistaan vähemmällä tuella (Kinnunen ym., 2016; Salakari ym., 2023).

Ajatus ammatillisesta koulutuksesta yhteisöllisyyden ja osallistumisen kasvattajana ei ole Suomessa uusi. Suomalaisen ammatillisen koulutuksen historiaan kuuluu olennaisesti ajatus kasvattaa opiskelijoita kohti kulloinkin vallassa olevaa käsitystä hyvästä kansalaisesta. Aiemmin tämän ajateltiin tapahtuvan muun muassa työläiskansalaisuuden kautta (Laukia, 2019). Viime vuosina osallisuuden kokemus on vahvistunut ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ja yleensäkin toisella asteella, vaikka oppilaitoskohtaisiakin eroja on (OPH, 2025). Oppivelvollisuuden pitenemisen on tutkittu vähentäneen koulutuksen keskeyttämistä toisella asteella huomattavasti (Junttila, 2025).

3 Osallisuus opiskelussa ammatillisessa koulutuksessa

Osallisuuden kokeminen opiskelussa lisää motivaatiota, sitoutumista ja koulunkäynnille omistautumista (Greenwood & Kelly, 2019). Osallisuuden kokemisella on yhteys opintoihin kiinnittymiseen (Niittyalahti, 2021). Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden hyvinvointi vahvistuu, kun he kokevat arvostusta, luottamusta, osallisuutta ja kuulumisen tunnetta opiskelussa (Toom & Pyhälto, 2020). Etenkin opiskelun alussa on erilaisten opiskelijalle soveltuvien opiskelumenetelmien tunnistamisen ja vertaistuen todettu lisäävän opiskeluun sitoutumista (Korhonen ym., 2019). Opiskeluun kiinnittyminen on ratkaisevasti yhteydessä siihen, kuinka opiskelijat kokevat tulevaisuutta henkilökohtaisesti hyväksytyiksi, kunnioitetuiksi ja tuetuiksi sekä vertaisten että opettajien taholta (Palmgren ym., 2017).

Opettajien on todettu olevan keskeisessä roolissa opiskelijoiden osallisuuden tunteen vahvistamisessa (Ulmanen ym., 2016b). Neljä ratkaisevan tärkeää koulu- ja oppilaitosympäristöissä osallisuuteen vaikuttavaa tekijää ovat myönteinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, vertaissuhteiden vahvistaminen, miellyttävän oppimisympäristön luominen sekä jokaisen oppilaan ja opiskelijan hyväksytyksi tulemisen kokemus (Zaman ym., 2025).

Ammatillisessa koulutuksessa, kuten muillakin kouluasteilla, on lakiin kirjattu opiskelijoiden osallisuutta lisäävä ja osallistumista mahdollistava pykälä, jonka avulla turvataan vaikutusmahdollisuudet opiskelussa opiskelijakuntatoiminnan avulla (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 106 §). Lain mukaan ”opiskelijakunnan tehtävänä on edistää opiskelijoiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää opiskelijoiden ja koulutuksen järjestäjän välistä yhteistyötä.” Nuorten kohdalla Nuorisolaki (Nuorisolaki, 2 §) ohjaa ja velvoittaa ammatillisessa koulutuksessa toimivia.

Osallistumisen ja osallistamisen käytäntöjä on kehitetty jo pitkään sekä valtakunnallisesti että paikallisesti ja nuorten osallisuuden sekä aktiivisen toimijuuden edistäminen on 2000-luvulla ollut keskeinen nuoriso- ja koulutuspoliittinen tavoite, joka näkyy nuoriso-, lastensuojelu- ja ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (Jauhola & Kortelainen, 2018). Opinto- ja uraohjaus on nähty yhtenä osallisuuteen vaikuttavana keinona ratkaista ongelmia (Harjula ym., 2022). Isola ja muut (2014, s. 5) kiteyttävät osallisuuden seuraavasti

Osallisuus on kuulumista sellaiseen kokonaisuuteen, jossa pystyy liittymään erilaisiin hyvinvoinnin lähteisiin ja elämän merkityksellisyyttä lisääviin vuorovaikutussuhteisiin. Osallisuus on vaikuttamista oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin ja joihinkin yhteisiin asioihin.

Koulutus on tutkimuksissa nähty yhtenä keskeisistä aineellisista lähteistä yksilön hyvinvoinnille yhdessä kohtuullisen toimeentulon, asumisen ja harrastuksiin tarvittavien välineiden kanssa (Isola ym., 2017). Opiskelijoiden hyvinvoinnin kasvulla ja osallisuudella on vahva yhteys (OPH, 2025). Osallisuus nähdään pedagogiikassa ihmisen luontaisena tarpeena kuulua johonkin ryhmään tai yhteisöön omana itsenään (Rautiainen ym., 2017). Etenkin nuorten kasvamisessa kansalaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen osallisuus koulutuksesta on olennaista (Hämäläinen, 2008). Osallisuuden avulla voidaan ehkäistä väkivaltaa (Virrankari & Isola, 2024) sekä vähentää köyhyyttä (Salminen ym., 2021). On nähty viitteitä, että koulun yhteisöllisellä ilmapiiirillä olisi yhteys opiskelijoiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon, vaikkakin näkemystä on kritisoitu (Tujula ym., 2021). Varhaisessa vaiheessa koulussa aloitettu osallisuutta ja vuorovaikutusta vahvistava työ voi antaa oppilaille keinoja kohdata muita ja käsitellä yksinäisyyttä (Kurtelius & Kumpulainen, 2022).

Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että opiskelijan ollessa tunnustettu yhteisön jäsenen lisääntyy osallisuuden kokeminen sekä emotionaalinen opiskeluun sitoutuminen (Ulmanen ym., 2016a). Osallisuuden mittaaminen on haastavaa, sillä osallisuuden muodostuminen tapahtuu kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa (Allen ym., 2021; Isola ym., 2014). Osallisuus ei synny itsestään, vaan sen kokemiseen tarvitaan ohjausta ja sitä voidaan harjoitella, harjoittaa sekä vahvistaa reaaliaikaisen vuoroprosessin kautta (Maunu & Kiilakoski, 2018). Ammattiin opiskelevien osallisuus rakentuu moninaisissa vertaisverkostoissa, opiskelu- ja kouluyhteisössä sekä työelämässä oppimisessa (Niemi & Jahnukainen, 2018). Etenkin nuorten osallisuus toteutuu ja ilmenee usein juuri arkisissa kohtaamisissa (Maunu & Kiilakoski, 2018).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissakin osallisuuden kokemisen ja sen vahvistamisen tavoite on mukana monin eri tavoin erilaisissa asiayhteyksissä.

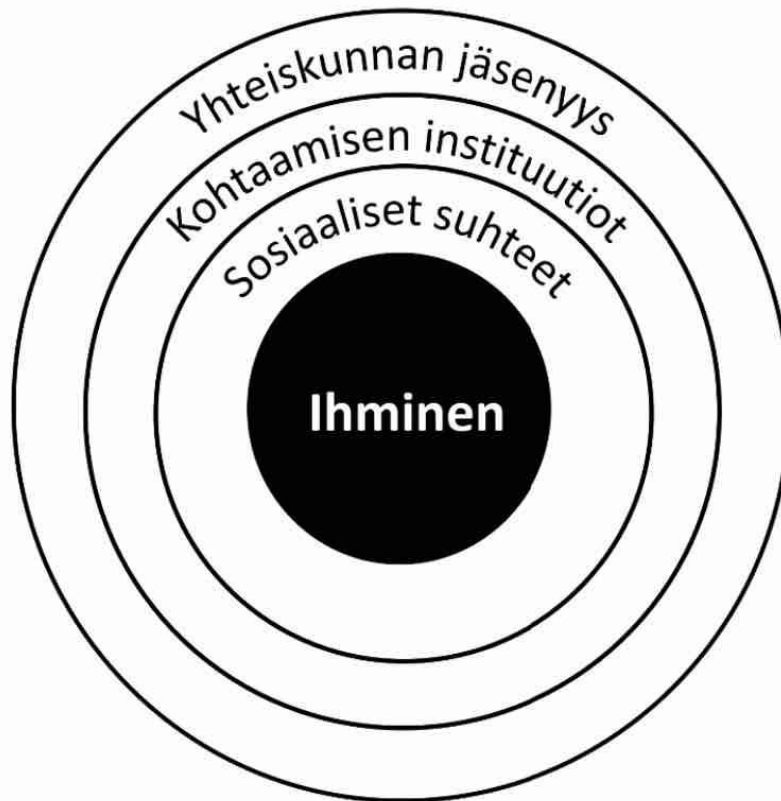
3.1 Osallisuuden yksilölliset ulottuvuudet

Yhteenkuuluvuuden (sense of relatedness) tunnetta pidetään yhtenä ihmisen psykologisista perustarpeista, jolla on yhteys psykologiseen kasvuun, eheyteen ja hyvinvointiin (Deci & Ryan, 2000). Yhteenkuuluvuuden tunteella on yhteys muun muassa sisäiseen motivaatioon (Juvonen, 2017). Monet ihmisen voimakkaammista kokemuksista positiivisista ja negatiivisista kokemuksista liittyvät yhteisöllisyyden kokemukseen (Baumeister & Leary, 1995). Osallisuus voi olla ”subjektiivinen tunne syvästä yhteydestä sosiaalisiin ryhmiin, fyysisiin paikkoihin sekä yksilöllisiin ja yhteisiin kokemuksiin” (Allen ym., 2021, s. 87).

Osallisuus rakentuu yksilön vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, erilaisten toimintaympäristöjen ja yhteiskunnan kanssa (Salminen ym., 2021). Vaikka osallisuus on perimmiltään yksilön oma kokemus, rakentuu osallisuus sosiaalisessa ympäristössä (Allen ym., 2021; Kiilakoski & Gretschel, 2012). Osallisuus on monimerkityksinen käsite, jota käytetään kasvatustieteissä ja sosiaalitieteissä kuvaamaan yksilön kokemusta kuulumisesta yhteisöön sekä mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä. Yhtenä osallisuuden keskeisenä ulottuvuutena on nähty oikeus ja mahdollisuus osallistua yhteiseen päätöksentekoon (Valkeapää ym., 2025).

Yleisesti osallisuudella voidaan tarkoittaa osallistumista johonkin toimintaan, mutta se voidaan nähdä lisäksi päätöksentekoon osallistumisena. Osallisuus voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen, poliittiseen ja sosiaaliseen (Maunu & Kiilakoski, 2018). Poliittinen osallisuus ei tässä yhteydessä tarkoita puoluepolitiikkaa vaan mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa yhteisten asioiden päätöksentekoon. Sosiaalinen osallisuus ”hahmottuu ryhmissä, yhteisöissä ja sosiaalisissa suhteissa toimimiseksi ja olemiseksi, kuulumiseksi ja jäsenyydeksi” (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 114). Osallisuuden kokemuksen on havaittu lisäävän elämässä koettavaa merkityksellisyyttä (Lambert ym., 2013) sekä terveyttä ja hyvinvointia monin eri tavoin (Allan ym., 2015).

Osallisuus voi näin ollen viitata sekä prosessiin että sen lopputulokseen sekä tarkoittaa mahdollisuutta käyttää valtaa omassa elämässä, yhteisöissä ja yhteiskunnassa (Thomas, 2007; Virrankari & Isola, 2024). Salmisen ja muiden kehittämä Osallisuuden kehät -malli (2021), joka on esitetty kuviossa 2., kuvaa tätä käsitystä.



Kuvio 2. Osallisuuden kehät. (Salminen, Lehtonen, Rikala, Kuusisto, Luoma-Halkola, Puumala, Sointu, Wallin, & Häikiö, 2021, s. 86).

Suomalainen näkemys osallisuudesta pitää sisällään niin osallistumisen, kuulumisen tunteen kuin yhteisöllisyydenkin, minkä vuoksi osallisuuden on joskus ajateltu olevan helpompi hahmottaa sen kautta mitä se ei ole; syrjäytymistä, osattomuutta ja ulkopuolisuutta (ks. Nivala & Ryyänen, 2013; Sandberg, 2015; ks. myös Allen ym., 2021). Englanninkielisessä maailmassa osallisuudesta on käytetty käsitteitä ”sense of belonging” ja ”belongingness” (Allan ym., 2025) sekä joissain yhteyksissä etenkin aiempina vuosikymmeninä käsitteitä ”engagement” (Virtanen, 2017) ja ”participation”, joista ”participation” koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa viittaa lähinnä fyysiseen paikalla oloon ja osallistumiseen (Kumpulainen & Husu, 2020; ks. myös OECD, 2003).

Osallisuus on käsitteenä hyvin laaja ja moniulotteinen. Sen on ajateltu olevan eräänlainen sateenvarjokäsite tai tyhjä astia, joka pitää sisällään monenlaisia ulottuvuuksia ja tasoja samaan aikaan, kun käsitteen määrittelemättömyys on pitänyt

keskustelun osallisuudesta hajanaisena (Isola ym., 2014; Jauhola & Kortelainen, 2018; Maunu & Kiilakoski, 2018). Vaikka osallisuus on tärkeää, on monilla vaikeuksia kokea osallisuutta (Allen ym., 2021). Osallisuuden ja etenkin osallistamisen tulkinnat ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä (ks. Nivala & Ryytänen, 2013).

3.2 Opiskeluun liittyvä sosiaalinen tuki

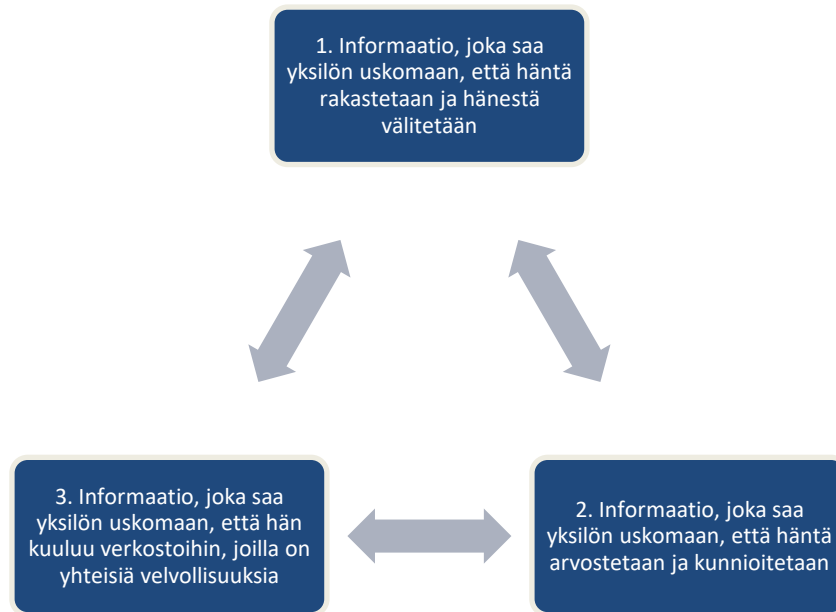
Tässä pro gradu -tutkielmassa sosiaalista tukea käsitellään opiskelun ja ammatillisen koulutuksen viitekehyksessä. Sosiaalinen tuki tarkoittaa mekanismeja, joiden kautta ihmissuhteiden ajatellaan suojaavan ihmisiä stressin haitoilta (Kessler ym., 1985). Määritelmä sisältää sekä muodolliset että epämuodolliset suhteet, jotka opiskeluympäristössä muodostuvat vertaisten, opettajien ja muiden oppilaitoksen työntekijöiden välillä (Vekkaila ym., 2018). Koettu sosiaalinen tuki vahvistaa osallisuuden ja kouluun kuulumisen tunnetta, mikä on yhteydessä opiskeluun sitoutumiseen ja opiskelussa menestymiseen (Vargas-Madriz & Konishi, 2021).

Vertaistuen on todettu toimivan keskeisenä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja sosiaalisten taitojen oppimisen lähteenä (Ulmanen ym., 2014). Esimerkiksi nivelvaiheessa kouluasteelta toiselle siirryttäessä on vertaistuen tutkittu sujuvoittavan siirtymistä ja parantavan opinnoissa suoriutumista (Virtanen ym., 2019). Vaikka sosiaalisen tuen merkitys tunnustetaan, kokonaisvaltainen ymmärrys eri tahoilta saatujen tuen muotojen keskinäisestä dynamiikasta sekä niiden roolista koulumenestyksen ja opiskeluhuvinvoinnin edistäjänä on yhä vajavaista (Ulmanen ym., 2025). Vertaistuki lisää toisen asteen opiskelijoiden tyytyväisyyttä elämään vain, jos se vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja kiinnittymistä, mikä vaatii tuen fasilitointia (Ulmanen ym., 2024). Tutkimuksesta tiedetään, että esimerkiksi pelkkä toisten tunteiden tunnistaminen tai nimeäminen ei riitä parantamaan hyvinvointia opiskelussa, vaan on osattava vastata näihin tunteisiin empaattisesti (Tikkanen ym., 2022).

Sosiaalinen tuki on metakäsite, joka koostuu *emotionaalisesta, informatiivisesta ja instrumentaalisesta tuesta* (Pyhälto ym., 2017). Sosiaalisen tuen on ajateltu olevan voimakkaasti yksilön hyvinvointiin vaikuttavaa vuorovaikutusta, joka auttaa yksilöä epämiellyttävän tilanteen aiheuttaman kuormituksen käsittelyssä (Mikkola, 2009), minkä vuoksi sitä on tutkittu varsin paljon. Se tarkoittaa sekä niitä resursseja, joiden koetaan olevan saatavilla, että niitä, joita yksilö käyttää sosiaalisessa ympäristössään

(Pyhältö ym., 2017). Sosiaalisen tuen myönteiset vaikutukset eivät rajoitu vain opiskeluun, vaan ne heijastuvat kaikille elämän osa-alueille (Sullanmaa ym., 2025).

Cobbin (1976) klassisen teorian mukaan sosiaalinen tuki on informaatiota, joka kuuluu yhteen tai useampaan erilaiseen tiedon ryhmään (kuvio 3). Tässä teoriassa yksilön osallisuus rakentuu kolmesta osa-alueesta saatavasta tiedosta.



Kuvio 3. Sosiaalisen tuen muodostuminen (Cobb, 1976).

Kun tarvittavan ja saadun sosiaalisen tuen ero on liian suuri, sen tiedetään vaikuttavan kielteisesti muun muassa opiskelijoiden masennusoireisiin (Rankin ym., 2019). Emotionaalisella tuella tarkoitetaan myötätuntoa, osallisuuden kokemusta, luottamusta, kuuntelemista, arvostusta sekä kuulumista vuorovaikutusverkostoon (Rönkkönen, 2025; Väisänen ym., 2017). Erityisesti opettajien tarjoama emotionaalinen tuki on yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelumenestykseen (Bakchich ym., 2023). Informatiivisella eli *tiedollisella* tuella tarkoitetaan hyödyllistä tietoa, neuvoja ja rakentavaa palautetta, joiden avulla selviytyä henkilökohtaisten ja ympäristöön liittyvien ongelmien ratkaisussa.

Instrumentaalilla tuella tarkoitetaan välineitä kuten kirjoja ja tietokoneita, rahaa, materiaaleja ja työtä tai koulukyytejä (Pyhältö ym., 2017; Väisänen ym., 2017). Esimerkiksi perheen heikon taloudellisen tilanteen tiedetään ennakoivan osattomuuden kokemusta toisella asteella Suomessa huolimatta varsin tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä ja suhteellisen pienistä tuloeroista (Hautala ym., 2022). Tämä tekijä on

Suomessa vanhempien koulutustasoa merkittävämpi yhteenkuuluvuuden rakentaja koulutuksen kontekstissa. Koulutuksen maantieteellistä tasa-arvoa selvittäneet Bernelius ja Huilla (2021) toteavat, että pitkät välimatkat ja palveluverkoston ylläpitämisen vaikeus tuottavat Suomeen koulutuksellisia periferioita; alueita, joilla koulutusta joko ei ole lainkaan tai oppilaitokseen on pitkä matka. Erityisen selvästi ero näkyi verratessa Itä-Suomea ja Etelä-Suomea ensimmäisissä PISA-tuloksissa.

Sosiaalisen tuen lähteinä vanhemmat ja huoltajat ovat tärkeitä eri kouluasteilla (Danielsen ym., 2009; Shen ym., 2018; Ulmanen ym., 2025). Opettajat, koulu- ja opiskelutoverit tiedetään opiskelijoiden päivittäisen toiminnan tärkeimmiksi sosiaalisen tuen lähteiksi ja juuri heiltä saatu sosiaalinen tuki on erityisen merkittävää (Danielsen ym., 2009; Liu ym., 2016).

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tutkimustehtävänä oli kuvata, analysoida ja tulkita ammatillisten perustutkintojen opiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta opintojen ja opiskelun aikana. Erityisesti tarkasteltiin osallisuuteen ja oppimisen tukeen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kokemasta osallisuudesta sekä niistä tekijöistä, jotka edistävät tai heikentävät opiskelijoiden osallisuuden kokemusta. Tutkielman keskeisenä päämääränä oli tarkastella ammatillisen koulutuksen aikaisia tapahtumia ja niiden vaikutuksia opiskelijoiden osallisuuden kokemuksiin.

Tässä tutkielmassa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisia osallisuuden kokemuksia opiskelijat kuvaavat ammatillisen koulutuksen ja opintojen aikana?
- 2) Millaisia sosiaalisen tuen muotoja ja lähteitä opiskelijat kuvaavat osallisuuden kokemuksissaan?

Tutkielman kysymyksissä keskitytään ainoastaan oppilaitosympäristössä tapahtuviin osallisuuden ja sosiaalisen tuen ilmenemismuotoihin sekä niiden erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin.

5 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui 11 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa. He kaikki suorittivat kolmivuotista ammatillista perustutkintoa (180 osp) suomalaisessa ammattioppilaitoksessa. Osallistujista kymmenen oli naisia ja yksi mies. Iältään he olivat 17–40-vuotiaita. Heitä oli niin ensimmäisen, toisen kuin kolmannenkin vuoden opiskelijoista usean eri alan ammatillisesta perustutkinnosta. Haastateltavien joukossa oli sekä suoraan peruskoulusta toiselle asteelle siirtyneitä että sellaisiakin, joilla oli takana väli vuosi, aiempia joko valmiita tai kesken jääneitä toisen asteen opintoja, valmentavia opintoja tai hieman pidempi työhistoria joltain muulta alalta. Osalla haastateltavista oli käytössä opiskelua keventäviä tai helpottavia yksilöllisiä opetusjärjestelyjä esimerkiksi lyhennetyn opiskelupäivän muodossa. Siirtymä perusasteelta toiselle asteelle ajoittuu yksilön elämässä usein vaiheeseen, josta on käytetty käsitettä ”kehkeytyvä aikuisuus” (Herranen & Harinen, 2008), jonka aikana elämässä tapahtuu paljon muutakin kuin opiskelua.

Haastattelujen aikaan ensimmäisenkin vuoden opiskelijoilla oli kokemusta toisella asteella opiskelusta jo vähintään kymmenen kuukautta. Osalla haastateltavista oli joko kesken jäänyt tai aiemmin suoritettu toisen asteen tutkinto joko lukiosta tai toisesta ammattioppilaitoksesta, jolloin osa suoritettavista opinnoista oli hyväksi luettu nykyiseen, suoritettavaan tutkintoon. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista eikä osallistumisesta annettu mitään palkkiota. Haastattelut toteutettiin tavallisen opiskelupäivän aikana erillisessä, tätä tutkielmaa varten varatussa tilassa.

5.2 Haastatteluaineisto

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita huhtikuussa 2025. Aineistonkeruun menetelmäksi valittiin tässä tutkielmassa haastattelu, jonka perustana oli *critical incident* -menetelmä (ks. esim. Tripp, 1993). Tutkimuksen tavoitteena oli toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden osallisuuden kokemusten ja siihen vaikuttaneiden tekijöiden syvällisempi tarkastelu. Haastattelut mahdollistivat opiskelijoiden kuulemisen, yksittäisiin merkittäviin hetkiin pysähtymisen, niihin palaamisen ja syventymisen.

Käsitteellä ”kriittinen” on lopputuloksen suhteen tärkeä tai ratkaiseva merkitys (Kemppainen, 2000). Tässä tutkielmassa kriittisten tapahtumien menetelmällä tarkoitetaan sen vuoksi käyttäytymisen lisäksi laajemmin erilaisia tapahtumia ja tilanteita. Kriittiset tapahtumat ja tilanteet eivät tarkoita, että jokin tapahtunut olisi erityisen sensaatiomaista tai poikkeuksellista, vaan kyseessä ovat usein tilanteet, jotka tapahtuvat arkisessa elämässä, kuten kouluissa tai työpaikoilla ja joiden merkitys ja kriittisyys perustuu niille jälkikäteen annettuihin tulkintoihin (Angelides, 2001).

Critical incident -menetelmän alku on 1940-luvun alun ja toisen maailmansodan ajan Yhdysvalloissa, jossa sitä käytettiin sotilaslentäjien koulutuksessa selvittäessä niitä tapahtumia ja tilanteita, jotka johtivat esimerkiksi lentäjäkoulutuksesta karsiutumiseen sekä pommituslentöjen epäonnistumiseen (Flanagan, 1954). Menetelmää on sen jälkeen laajasti käytetty muun muassa psykologiassa, kuluttajatutkimuksessa sekä useilla muilla tieteenaloilla (Gremler, 2004; Viergever, 2019). Kriittinen tapahtuma on tapahtuma, joka vaikuttaa ratkaisevalla tavalla toiminnan tavoitteiden toteutumiseen – joko positiivisesti edistämällä tai negatiivisesti estämällä niitä ja se, mitä pidetään merkittävänä, riippuu aina toiminnan luonteesta (Flanagan, 1954; Grove & Fisk, 1997).

Menetelmän vahvuuksiin kuuluvat jo aiemmin mainitun tarkkuuden lisäksi syvällisyys sekä aineiston rikkaus (Grove & Fisk, 1997). Heikkoutena voidaan nähdä, ettei menetelmä tavoita vastaajien psykologisia ja sosiologisia taustoja eikä heidän elämänsä laajemmin (Viergever, 2019). CIT:n käytössä ratkaisevaa on tapahtuneiden tilanteiden eli *insidenttien* määrä, ei niinkään se, montako vastaajaa tutkimukseen osallistuu (Kemppainen, 2000). Aineistoa kerätään, kunnes aineisto saturoituu (*redundanssi*) eikä uusia tapahtumia tai tilanteita enää ilmene (Flanagan, 1954). Menetelmän etuihin kuuluu, että vastaajat saavat vapaasti kertoa kokemuksistaan omin sanoin ilman muiden asettamia ennakoasetelmia (Douglas ym., 2009).

Kriittisiin tapahtumiin liittyy usein emotionaalinen lataus (Jaakola ym., 2015). Joskus merkittävä tapahtuma syntyy vasta, kun tapahtunutta pohditaan jälkikäteen, jolloin kriittinen tapahtuma on tulkinta tapahtuman merkityksestä (Tripp, 2012). Haastattelevilta tavoiteltiin tässä tutkielmassa ensijaisesti vastauksia kysymyksiin miksi jokin koettu asia oli merkityksellinen juuri hänelle, mitä hän tilanteessa tunsi ja mistä merkityksellisyys oli syntynyt, missä ja milloin asia oli koettu ja ketä siinä mahdolli-

sesti oli läsnä. Haastatteluissa pyrittiin luottamukselliseen vuorovaikutukseen tutkielman tekijän ja haastateltavan välillä.

Hyvissä ajoin, noin kaksi kuukautta etukäteen, ennen haastattelujen toteuttamista, lähetettiin oppilaitoksen Wilmassa tiedote ja kutsu (liite 1) osallistua tämän pro gradu -tutkielman haastatteluihin. Viestissä kerrottiin tutkielman aihe ja mainittiin saatavilla oleva tietosuojalomake (liite 2) eli kerrottiin miksi ja millaista aineistoa kerätään, kuka, missä ja kuinka kauan sitä säilytetään. Näiden lisäksi kerrottiin, että haastattelut äänitetään sekä pyydettiin ottamaan sähköpostilla yhteyttä tutkielman tekijään. Jo aiemmin oli oppilaitosta lähestytty kertomalla tutkimussuunnitelmasta rehtorille, minkä jälkeen tutkielman tekijä haki oppilaitoksesta tutkimuslupaa, joka myönnettiin.

Tutkimukseen osallistujien kanssa sovittiin ajat yksilöhaastatteluille yhden ammattioppilaitoksen tiloissa. Haastattelut äänitettiin tietokoneelle. Äänitallennus mahdollistaa haastattelijan keskittymisen keskusteluun haastateltavan kanssa ja tallentaa haastateltavan todelliset sanat kaikilta osin (Brenner, 2006).

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistyksen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Osallistujamääräksi haastatteluihin tavoiteltiin tutkielman suunnitteluvaiheessa vähintään kymmentä henkilöä, joten tutkielmasta kerrottiin oppilaitoksessa opiskeleville vielä haastattelupäivien aamuina eri koulutusohjelmien luokissa vieraillemalla tavoitteena löytää lisää haastateltavia. Näin saatiin viisi haastateltavaa lisää osallistumaan haastatteluihin. Haastatteluihin olisi saatu vielä kaksi osallistujaa enemmänkin mutta yhteistä aikaa ei onnistuttu löytämään.

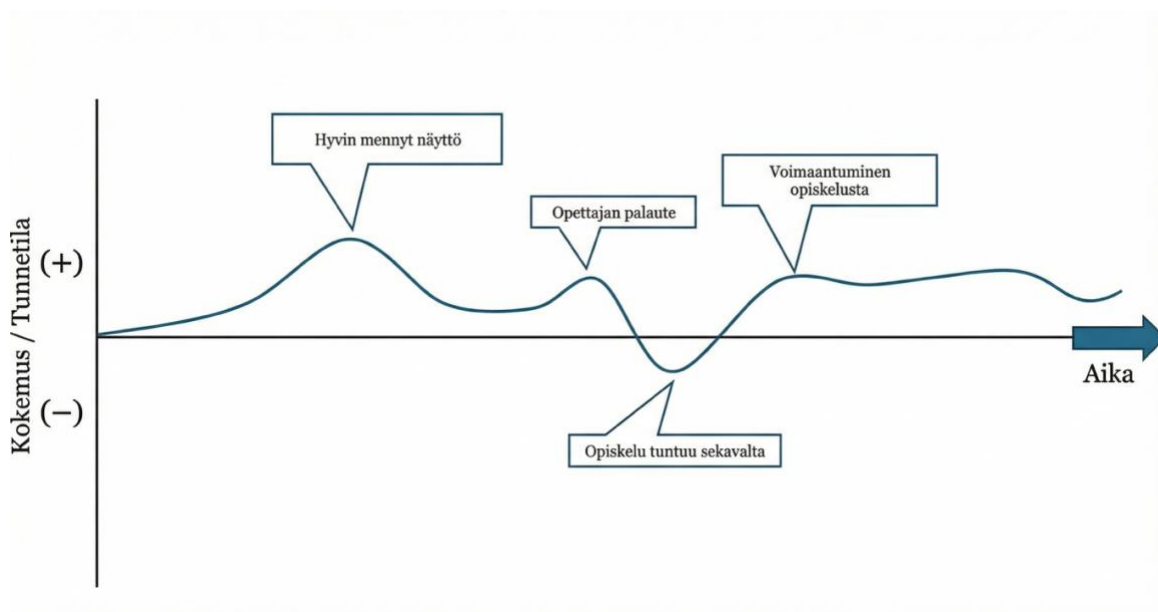
Haastattelujen aluksi jokaista vastaajaa pyydettiin piirtämään paperille jana opiskelustaan ammattioppilaitoksessa ja merkitsemään siihen sekä negatiivisia että positiivisia mieleen jääneitä tapahtumia ja tilanteita opiskelun ajalta kronologisessa järjestyksessä. Opiskelijoilta kysyttiin taustatietoina, monesko opiskeluvuosi heillä on käynnissä, opiskeltava koulutusohjelma ikä. Haastattelujen alussa korostettiin kiireettömyyttä ja sitä, ettei kaikkea koettua tarvitse muistaa heti, vaan merkityksellisiin tapahtumiin voidaan palata haastattelun aikana sitä mukaa, kun niitä mieleen tulee.

Lisäksi käytiin läpi haastattelun vapaaehtoisuus sekä mahdollisuus kieltäytyä ja keskeyttää haastattelu. Tämän lisäksi kerrottiin, että osallistumisen voi perua kohtuulli-

sessä ajassa haastattelun jälkeen ottamalla yhteyttä tutkielman tekijään. Tätä vaihtoehtoa ei yksikään haastateltavista käyttänyt. Ennakkovalmistautumista ei tässä tutkielmassa käytetty. Hyvän haastattelun piirteitä voidaan pitää sitä, että haastateltavat puhuvat enemmän kuin haastattelijat, sekä sitä, että haastateltavia rohkaistaan avautumaan ja laajentamaan vastauksiaan, mikä erottaa haastattelun arkisesta keskustelusta, joka usein on tasapainoinen kahden ihmisen välinen keskustelu (Brenner, 2006).

Haastattelut etenivät haastattelurungon mukaan (liite 3) kuitenkin niin, että mikäli haastateltava toi esille jonkin hänelle merkityksellisen asian, siihen syvennyttiin välittömästi apukysymysten avulla. Haastattelurunko muodostettiin niin, että sen avulla pyrittiin saamaan esille haastateltavien kokemia yksittäisiä merkityksellisiä tapahtumia opintojen ajalta (Tripp, 2012). Haastattelujen aikana haastateltavat sekä piirsivät aikajanan että kertoivat itselleen merkityksellisistä kokemuksista (*critical incident*) opintojensa aikana. Aikajanan avulla haastateltavien on helpompi palauttaa kokemuksiaan mieleen (Adriansen, 2012). Visualisoinnin jälkeen opiskelijoilta kysyttiin tarkentavia kysymyksiä haastattelurungon ja apukysymysten avulla.

Tyypillistä haastateltavan piirtämää aikajanaa havainnollistetaan kuviossa 4. (kuvio 4), jossa positiiviset osallisuuteen liittyvät kokemukset ovat vaakaa-akselin yläpuolella ja negatiiviset sen alapuolella.



Kuvio 4. Esimerkki tyypillisestä opiskelijan piirtämästä aikajanasta osallisuuden kokemuksista.

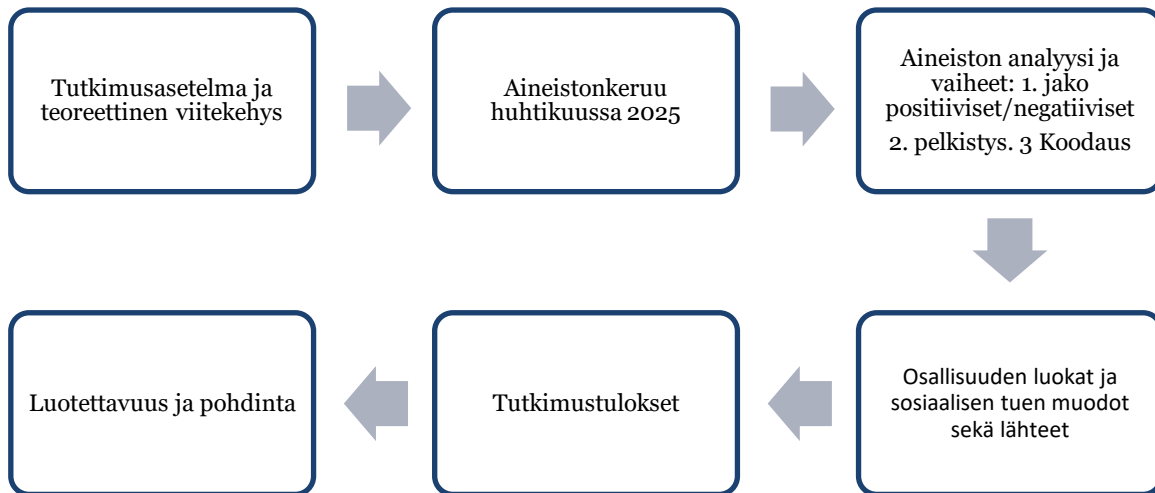
Haastattelujen kestot vaihtelivat noin puolesta tunnista vajaaseen tuntiin. Huolellinen litterointi, aukikirjoittaminen, on olennainen osa kokonaisuuden hahmottamista ja analyysin luotettavan etenemisen varmistamista (Elo ym., 2022). Kertynyt haastatteluaineisto oli rikas, mikä on ominaista CIT-menetelmälle. Haastatteluaineistoa kertyi äänitallenteina yhteensä noin 5,5 tuntia. Haastattelut litteroitiin, mikä tuotti tekstiä sanasta sanaan kirjoitettuna 185 sivua kirjaintyyppin ollessa Arial, pistekoon 11 ja rivivälin 1,5. Haastatteluaineistot pseudonymisoitiin ennen aineiston analyysia ja haastattelut nimettiin H1 - H11 aineiston analysoinnin helpottamiseksi. Kaikessa ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tutkijan ensisijainen velvollisuus on suojella haastattelututkimukseen osallistuvia henkilöitä (Brenner, 2006).

5.3 Aineiston analyysi

Analyysivaihe aloitettiin lukemalla litteroidut haastattelut läpi useaan kertaan. Tutkielma on laadullinen haastattelututkimus ja haastatteluaineistot analysoitiin abduktiivisen laadullisen analyysin keinoin. Niin tutkimuskysymykset kuin käytetyt teoritkin tarkentuivat tutkielman tekemisen aikana. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä totuutta vaan näkökulmia (Tynjälä, 1991). Mitään tiettyä teoriaa ei tässä tutkielmassa testattu, mutta aineiston analyysissä käytettiin sosiaalisen tuen, *social support* -teorian jäsenystä sekä aineistolähtöistä lähestymistapaa. Aineiston analyysissä opiskelijoiden kuvaamat tuen muodot jaoteltiin Pyhällön ja muiden (2017) jaottelun mukaisesti kolmeen luokkaan: emotionaaliseen, informatiiviseen ja instrumentaaliseen tukeen. Aineiston analyysin analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuus, joka on tutkimuskysymykseen vastaava, useista ilmaisuista muodostuva lauseiden kokonaisuus (Elo ym., 2022).

Ajatuskokonaisuuksia, joissa haastateltavat opiskelijat kuvasivat osallisuuden ja sosiaalisen tuen kokemista tai niiden puuttumista, kertyi yhteensä 98 kappaletta. Ne poimittiin litteroidusta tekstistä erilleen ja taulukoitiin Excel-tiedostoon. Tutkielman pääasiallisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää osallisuuden ja oppimisen tuen kokemuksia toisen asteen opintojen aikana, joten analyysivaiheessa ja analyysiyksiköitä järjesteltäessä haastatteluissa esille tulleet opiskelun ulkopuoliset tapahtumat rajattiin pois. Näin muutamia selvästi tutkimuskysymysten ulkopuolella olevia analyysiyksiköitä jätettiin kokonaan pois. Itse analyysiprosessissa edettiin aineistoon perehtymisestä ajatuskokonaisuuksien tunnistamiseen ja niiden pelkistämiseen sekä teoreettiseen luokitteluun.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa ajatuskokonaisuudet, 98 kappaletta, jaettiin osallisuuden kokemuksen suhteen positiivisiin ja negatiivisiin ajatuskokonaisuuksiin. Näistä 69 oli luonteeltaan positiivista ja 29 negatiivista. Tämän jälkeen analyysin toisessa vaiheessa ajatuskokonaisuuksille annettiin pelkistetty ilmaisu, jonka perusteella muodostettiin koodi kuvatulle asialle tai ilmiölle. Koodit muodostettiin aineistolähtöisesti vastaamaan opiskelijoiden todellisia kokemuksia. Tutkimusprosessin eri vaiheita on kuvattu kuviossa 5.



Kuvio 5. Tutkimusprosessin eteneminen, aineiston muodostuminen ja analyysin vaiheet.

Positiivisiksi koodattiin ne ajatuskokonaisuudet, joissa haastateltavat kuvasivat myönteisiä opiskeluun, osallisuuteen ja sosiaaliseen tukeen liittyviä asioita. Negatiivisiksi taas ne, joissa kokemuksia kuvattiin kielteisessä, osallisuutta ja tuen kokemuksia heikentävässä valossa (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Ajatuskokonaisuus	Pelkistetty ilmaus	Koodi
”No kun mä oon silleen kuitenkin aika sosiaalinen ihminen, just se, että mun pitää päästä juttelee jollekin ihmiselle ja saada niinku tukea. Että mä saatan kysyä tosi paljon apua just niinku kavereilta tunnilla ja se jotenkin niinku auttaa tosi paljon siihen niinku koulussa jaksamiseen. Että jos mä oisin yksin, en mä varmaan välttämättä tulisikaan edes kouluun sitten.”	Vertaistuella ja yhteisöllä on keskeinen vaikutus jaksamiseen ja koulussa käymiseen	Kokemus yhteisöllisyydestä

Analyysin kolmannessa vaiheessa ajatuskokonaisuuksista analysoitiin, mihin tai keihin osallisuuden kokemukset liittyvät; opettajiin vai oppilaitoksen muuhun henkilökuntaan, työpaikkaohjaajiin vai opiskelutovereihin. Analyysiyksiköissä haastateltavat kuvasivat muun muassa opettajilta saatua tukea ja palautetta, työpaikkaohjaajilta

saatua palautetta ja vertaisilta eli opiskelukavereilta saatua tukea. Tämän pro gradu - tutkielman toista keskeistä teoreettista käsitettä sosiaalinen tuki (Pyhältö ym., 2017) hyödynnettiin konkreettisesti tässä analyysivaiheessa.

Haastateltavista kolme nimesi kukin vain yhden negatiivisen kokemuksen ammatillisen opiskelun ajalta ja kaksi ei osannut nimetä mitään negatiivista kokemusta tai tilannetta. Negatiiviset tilanteet tai tapahtumat eivät näin ollen jakaantuneet tasaisesti haastateltavien kesken vaan kaksi haastateltavaa nimesi yhteensä lähes puolet kaikista tutkielman negatiivisista kokemuksista. Tämä voi selittyä esimerkiksi tavallista haastavampina opiskelupolkuina näiden opiskelijoiden kohdalla. Haastateltavat kertoivat laajasti omasta elämästään. Kriittisten tapahtumien ja tilanteiden joukossa oli runsaasti asioita tutkimuskysymysten ulkopuolelta nuorten omasta elämästä ja aiemmista tapahtumista peruskoulusta vapaa-aikaan.

6 Tutkimustulokset

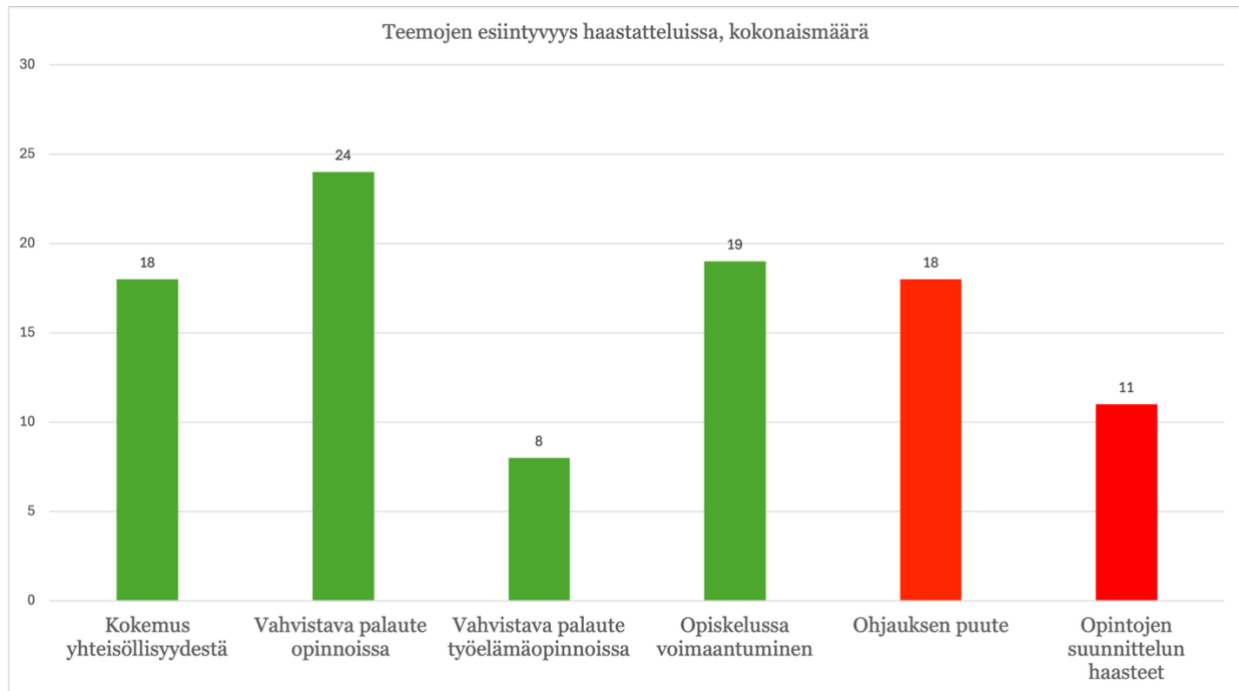
6.1 Opiskelijoiden osallisuuden kokemukset ammatillisen koulutuksen aikana

Tutkielman tuloksissa opiskelijoiden kuvaamat osallisuuden kokemukset toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa nimettiin kuudeksi eri teemaksi: I) Kokemus yhteisöllisyydestä, II) vahvistava palaute opinnoissa, III) vahvistava palaute työelämäopinnoissa ja IV) opiskelussa voimaantumiseen sekä V) ohjauksen puutteeseen ja VI) opintojen suunnittelun haasteet (ks. kuvio 6). Opiskelijoiden kokemat merkitykselliset tilanteet olivat pääasiassa myönteisiä (teemat I-IV), mutta myös haasteellisia kokemuksia (teemat V-VI) tunnistettiin.



Kuvio 6. Opiskelijoiden kuvaamat osallisuuden kokemukset ammatillisessa koulutuksessa.

Teemojen esiintyvyys tämän tutkielman aineistossa tulee esille kuviossa 7.



Kuvio 7. Osallisuuden teemojen esiintyvyys haastatteluissa kokonaismäärinä.

6.1.1 Kokemus yhteisöllisyydestä

Osallisuuden kokemusten luokka, jonka nimi tässä tutkielmassa on Kokemus yhteisöllisyydestä, koostui vertaistuesta. Vertaistuen merkitystä haastateltavat kuvasivat aineistossa monin tavoin. Sen toi esille valtaosa opiskelijoista, eli 8 vastaajaa yhdestätoista. Heistä jokainen koki juuri vertaistuen tärkeäksi opiskelussa etenemiselle. Opiskelutehtäviin ja muihin suorituksiin opinnoissa saatiin usein apua opiskelukavereilta ja tämä yhteistyö koettiin tärkeäksi.

Opiskelijakuntatoiminta, joko sen jäsenenä olemisena, tai opiskelijakunnan järjestämään toimintaan tai erilaisiin teemapäiviin osallistuminen mainittiin haastatteluissa monta kertaa. Opiskelijoiden kokema yhteisöllisyys tai me-henki välittyi aineistossa monin eri tavoin, vaikka sitä ei aina osattu sen tarkemmin kuvatakaan. Moni haastateltava koki saaneensa uusia kavereita ja joskus opiskelukaverit saattoivat olla syynä sille, että opiskelua ei ollut jätetty kesken.

No kun mä oon silleen kuitenkin aika sosiaalinen ihminen, just se, että mun pitää päästä juttelee jollekin ihmiselle ja saada niinku tukea. Että mä saatan kysyä tosi paljon apua just niinku kavereilta tunnilla ja se jotenkin niinku auttaa tosi paljon siihen niinku koulussa jaksamiseen. Että jos mä oisin yksin, en mä varmaan välttämättä tulisikaan edes kouluun sitten. (H8)

Niin ne ei ole ehkä silleen niinku muuten ihmisinä samanlaisia kuin minä mutta on se yksi sama asia ja se on se, että ei niinku, että ennen kuin on tullut tänne, niin on ollut jo jotain. Että tämä ei ole...me ei olla täällä niinku sen takia, että on pakko olla. (H3)

Haastateltavista kaksi koki opintojensa etenevän erityisen hyvin juuri yhdessä tekemisen ja yhtä aikaa ryhmän tai luokan kanssa suoritettavien opintojen kautta. Tekeillä samoja asioita samaan aikaan muiden kanssa, kumpikaan heistä ei kokenut tekevänsä jotain väärään aikaan tai väärällä tavalla. Vertaistuen positiivinen vaikutus mielialaan nostettiin haastatteluissa esille.

Vertaistuki ilmeni aineistossa sekä käytännön apuna että emotionaalisenä tukena, jota jokainen voi kokea taustoista riippumatta. Sen koettiin vähentävän opintojen keskeyttämistä ja vahvistavan me-henkeä ja motivaatiota. Vertaistuki oli jatkuvaa ja spontaania toisin kuin opettajilta saatu tuki, joka oli luonteeltaan suunnitellumpaa ja usein aikataulutettua.

6.1.2 Vahvistava palaute opinnoissa

Opettajilta saatu tuki ja vahvistava palaute (II) ilmeni aineistossa vahvasti emotionaalisenä tukena, kuten positiivisina asenteina ja rohkaisuina. Se oli ainoa osallisuuden kytkeytyvä asia, jonka jokainen haastateltava (n=11) toi esille. Tämä viittaa osallisuuden rakentuvan vahvasti vuorovaikutussuhteissa.

Mä ainakin itse paljon arvostan niinku positiivisuutta ja positiivista asennetta, niin mun mielestä se on niinku toteutunut tässä koulussa, että kaikki opettajat on mun mielestä tosi positiivisia ja kannustavia ja sitten ne osaa niinku rohkaista ja tulee tosi hyviä neuvoja niin kun just tulevaisuuteen. (H10)

Positiivisen ilmapiirin luomisen lisäksi opettajilla oli konkreettinen merkitys opintoihin kiinnittymisessä. Opettajalta saatu apu vähensi opiskelijan poissaoloja sekä ehkäisi opiskelun keskeyttämistä ja lopettamista.

Mun yksi kaveri puhui, että se mietti [opiskelun] lopettamista, mutta sitten se [opettajan nimi] oli saanut sen puhuttua yli ja auttanut niissä kaikissa ongelmassa. Ja mullakin on vaan silleen, että olisi ollut paljon niinku rankempaa mulle, jos ei olisi ope auttanut ollenkaan, niin just silleen, että olisi voinut vielä enemmän tulla mulle poissaoloja ja tälleen, kuin mitä mulla nyt on. (H8)

Opettajilta saatu palaute ja arvioinnit olivat haastateltaville paljon enemmän kuin vain muodollista arviointia. Ammatti-identiteetin rakentuminen ja sen kautta liittyminen osaksi ammattilaisten yhteisöä, oli monelle merkitsevä kokemus. Opettaja oman ammattialansa auktoriteettina ja ammattilaisena koettiin vaikuttavaksi palautteen antajaksi. Opettajan palaute ikään kuin toi opiskelijoita jäseniksi ammattikuntaan.

Ammattilainen [opettaja], että jos joku ammattilainen sanoo minulle, niin se merkitsee paljon. (H2)

Yleisen positiivisen palautteen rinnalla merkittäviä olivat palautteet yksittäisten työtehtävien kohdalla etenkin, jos palaute tehtiin näkyväksi. Tällöin sen voidaan ajatella toimivan ammatillisen pätevyyden validoijana vähän kerrallaan.

Se oli tää eka työ [oppilaitoksessa tehty harjoitustyö], tai niinku piti tehdä yks työ. Niin minä tein sen ja se meni ihan super hyvin kuulemma. (H3)

Joskus palaute voi olla epämuodollista ja spontaania, kuten yhdessä koettu merkitävä hetki eleinä, mikä vahvisti uskoa omaan tekemiseen.

Mä sain jonkun kurssin suoritettua tai sain sen niinku valmiiksi niin kyllä me opettajan kanssa heitettiin ”yläfemmat”, että jes! (H9)

Palaute auttoi opiskelijoita tunnistamaan vahvuuksiaan ja uskomaan itseensä. Se sai heidät lisäksi tuntemaan itsensä osaksi ammatillista yhteisöä, jolloin osallisuuden kokemus vahvistui.

6.1.3 Vahvistava palaute työelämäopinnoissa

Työpaikkaohjaajilta saatu vahvistava palaute (III) koettiin merkitseviksi osallisuuden kokemusten vahvistajana tämän tutkielman aineistossa, vaikkei työelämässä saatu palaute aina välttämättä liittynyt uuden ammattiin liittyvän osaamisen oppimiseen. Työelämässä oppimisessa saadun palautteen mainitsi osallisuutta vahvistavana tekijänä 4 haastatteluihin osallistunutta opiskelijaa. Moni vastaajista koki työelämässä

oppimisen aikana saadun myönteisen palautteen tukevan opiskelua ja vahvistavan käsitystä omasta osaamisesta ja koetusta osallisuudesta.

En mä usko, että mä opin siellä yhtään mitään, mutta mä sain siellä niin paljon enemmän palautetta, varsinkin ensimmäisessä harjoittelussa, kuin mitä koulussa saan, niin se vahvisti sitä käsitys omasta osaamisesta. (H5)

Siis mä itse en huomannut, että mä olen hyvä jossakin, mutta itse työnantaja oli tyytyväinen mun työstä. (H2)

On mahdollista, ettei haastateltu opiskelija (H5) tunnistanut kaikkea työssä oppimisen tarjoamaa tietoa ja sisältöä, vaan ajatteli asiaan vain kapeasti opiskeluun liittyvinä yksittäisinä työtehtävinä. Työelämässä oppimisen jaksot, jotka vielä nykyäänkin tunnetaan monin paikoin paremmin työharjoittelun tai työssäoppimisen nimellä, ovat merkitsevä osa ammatillista koulutusta. Haastateltavat kuvasivat, kuinka he eivät olleet enää työelämässä oppimisen aikana pelkästään harjoittelijoita vaan osa ammattilaisten joukkoa.

Vaikka siellä oli mulle tuttuja henkilöitä, niin mä vähän katsoin niitä eri puolelta, että nyt mä en ollut opiskelija. Olin nyt työkaveri tai sellasta. (H2).

Tällainen kokemus osallisuudesta muuttaa opiskelijan asennoitumista opiskeluun ja itseensä sekä muokkaa hänen saamansa palautteen osallistavaksi tunnustukseksi.

6.1.4 Opiskelussa voimaantuminen

Opiskelussa voimaantuminen (IV) eli opiskelu itsessään koettiin aineiston perusteella monin tavoin voimaannuttavaksi ja paljon muuksikin, kuin vain tietojen ja taitojen keräämiseksi työelämää varten. Teeman mainitsi haastateltavista 9. Haastateltavat kuvasivat eri tavoin sitä, kuinka opiskelu aiheuttaa voimakastakin osallisuuden kokemusta. Opiskelu toi monille haastateltavista rytmiä arkeen ja kiinnitti heidät osaksi yhteisöä katkaisten yksinäisyyttä ja eristäytymistä. Yksi haastateltavista (H11) kuvasi, kuinka kouluun tuleminen oli suoraan yhteydessä mielialan kohenemiseen, sillä koulu toimi lääkkeenä yksinäisyyteen.

Mulla ei ole yksinäistä koulussa. Että se auttaa niinku mielialaan. (H11)

Havainto korostaa koulutuksen sosiaalista ulottuvuutta. Samanlaista osallisuuden ja fyysisen olemisen ulottuvuutta kuvasi toinenkin opiskelija. Enää opiskelija ei vain

”ollut kotona”, vaan opiskelupaikan ansiosta hänellä oli mieluisa paikka, jonne mennä. Toisen haastateltavan rohkeasti ja avoimesti toteama halu olla ”osa jotakin” kiteyttää, kuinka tärkeä osallisuuden kokemus, joka on ihmisen perustarve, voi itsessään yksilölle olla.

Se että mä oon niinku koulussa niin ylipäänsä se, että mä oon koulussa niin se niinku kyllä vaikuttaa, koska mä en ole enää... mä en ole vaan kotona. (H3)

On mulla vähän sellaista, että mä haluan olla osa jotakin. (H2)

Nykyisen opiskelupaikan jopa poikkeukselliseksi koettu positiivinen luonne nostettiin esiin useita kertoja. Haastateltava H6 toi esille, kuinka opiskelu nykyisessä opiskelupaikassa erottuu aiemmista koulukokemuksista erityisen hyvällä tavalla:

Tää on niinku paras koulujakso millä mä olen ollut, tai silleen koulujakso millä mä oon ollut niinku pitkään aikaan, tai koulutuspaikka yleensä. (H6)

Aina tuleva valmistuminenkaan ei näyttäytynyt ainoastaan positiivisena asiana. Voimakkaimmillaan koettu yhteisöllisyys saattoi muistuttaa kokemusta perheeseen kuulumisesta. Tämä tulos kertoo syvästä turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteesta:

Tämä koulu tuntuu vähän niinku olis toinen perhe. Ehkä vähän haikea fiilis tulee, kun kohta valmistun. (H10)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opiskelussa voimaantuminen rakentuu opiskelun arjen struktuurista, osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksista ja opiskelun aiempia koulukokemuksia korjaavasta vaikutuksesta.

6.1.5 Ohjauksen puute

Osallisuuteen heikentävästi vaikuttaneista tekijöistä ensimmäinen oli ohjauksen puute (V). Sen mainitsi kahdeksan haastateltavaa. Usein opiskelija koki, ettei hän aina tiennyt missä vaiheessa opiskelut kulloinkin olivat. Samoin koettiin, että vastuu opintojen suunnittelusta kuului joko opiskelijalle itselleen tai se ei kuulunut kenellekään.

Niinku pitää itse olla hyvin tietoinen siitä, missä vaiheessa se silleen on, että se on opintoja, että kukaan ei silleen. Kukaan ei kutsu johonkin keskusteluun. (H3)

Tämä tuli esille työelämässä oppimisen kohdalla. Kiire ja yleinen sekavuus vaivasivat työharjoittelupaikkojen omatoimista etsimistä ja niihin menemistä. Lisäksi työpaikkaohjaajat eivät olleet aina tietoisia opiskelijan opintojen aikataulusta, tavoitteista tai tehtävistä, mikä lisäsi epävarmuutta ja heikensi osallisuuden kokemusta työpaikalla.

Meidät tungettiin heti työpaikalle. Ja no siis mä olisin halunnut itse etsiä sen työpaikan. Mutta kun mulla ei ollut mitään tietoa siitä näytöstä etukäteen, niin mä en voinut etsiä sitä etukäteen. Niin sitten mä menin vaan opettajan ohjaamalle työpaikalle. Ja sitten siellä nekään, niinku ne työnantajat, ei ollut ihan hirveän tietoisia, että mitä siellä niinku... mitä meidän pitää tehdä. (H4)

Ohjauksen puute ulottui koko opintojen ajalta haastateltavien raportoimana opiskelun alusta loppuun saakka. Säännöllisen ohjauksen ja tiedonkulun puuttuessa opettajien, opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien väliltä opintojen hallinta jäi liikaa opiskelijan vastuulle, mikä heikensi kokemusta osallisuudesta ja opintoihin kiinnittymisestä.

6.1.6 Opintojen suunnittelun haasteet

Opintojen suunnittelun haasteet (VI) oli toinen haastateltavien esille nostamista negatiivisesti osallisuuden kokemuksiin vaikuttaneista tekijöistä. Aineistossa teema ilmeni kolmen opiskelijan kertomana. Opinnot näyttäytyivät eri tavoin sekavina, ei aina tiedetty, mitä seuraavaksi piti opiskella, mitä erilaisia tutkinnon osia opiskelu pitää sisällään tai mikä niiden keskinäinen suhde on. Suunnittelussa saatiin apua opinto-ohjaajalta, mutta opettajien ei koettu kertovan tarpeeksi selkeästi, mitä ja missä milloinkin täytyy opiskella.

Ja yksi niinku muidenkin kokemuksista, tai mä oon kuullut, musta tuntuu, että mut on niinku unohdettu tänne. (H6)

Se oli niinku iso miinus, isoin mikä tässä ollut, kun siitä tuli hirveät niin ahdistukset, kun ei tiedä, että mitä pitää tehdä ja milloin. Tiedettiin esimerkiksi vain, että se tulee se näyttö. (H8)

Opintojen suunnittelu ei aineistossa näyttäytynyt vain teknisenä lukujärjestyksen rakentamisena, vaan keskeisenä osallisuuden kokemuksen muodostumisen osatekijänä; ilman sitä opiskelija saattoi kokea, ettei hänestä välitetä tai että hänet on unohdettu ja hän on jäänyt yksin.

6.2 Opiskelijoiden kuvaamat tuen muodot ja tuen lähteet osallisuuden kokemuksissa

Tarkasteltaessa sosiaalisen tuen muotoja ja lähteitä Pyhällön ja muiden (2017) luokittelun mukaisesti emotionaalisenä, informatiivisena ja instrumentaalisenä tukena, erottuu aineistosta selkeä jako tuen muotojen ilmenemisessä. Koettu sosiaalinen tuki on tämän tutkielman tuloksissa lähes pelkästään emotionaalista ja sen mainitsi jokainen haastatelluista opiskelijoista. Emotionaalinen tuki tuotiin esille aineistossa yhteensä 61 kertaa 69 sosiaalisen tuen havainnosta. Sosiaalisen tuen lähteistä vanhemmat ja ystävät jätettiin tässä tutkielmassa tarkoituksella pois, koska tässä tutkielmassa esille pyrittiin saamaan vain opiskelukontekstissa oppilaitoksen sisällä ilmeneviä tuen lähteitä. Rajaus on perusteltu, sillä oppilaitoskontekstin sisällä tapahtuviin asioihin voidaan vaikuttaa pedagogisilla ja koulutuspoliittisilla ratkaisuilla. Tämä tutkimuksellinen näkökulma tarjoaa tietoa, joilla oppilaitosten henkilökunta voi vaikuttaa opiskelijoiden kokemaan osallisuuteen sekä sosiaaliseen tukeen. Vanhempien ja huoltajien tarjoaman tuen merkitystä käsitellään tässä tutkielmassa kappaleessa 3.2.

6.2.1 Emotionaalinen tuki

Opiskelukontekstissa kokemaansa emotionaalista tukea haastatellut opiskelijat kuvasivat useilla eri tavoilla. Oppilaitosta kuvattiin paikkana, jossa on helppo olla oma itsensä, sillä oppilaitos koettiin *turvallisena* oppimisympäristönä. Yksi haastateltavista kuvasi *kiireetöntä* ilmapiiriä, jossa opettajilla on aikaa kohdata opiskelijoita ja kuulumisia vaihdetaan puolin ja toisin joskus spontaanistikin.

Ja [opettajan nimi] siis ensinnäkin aina kun näkee mut niin kysyy miten menee. Saattaa pysähtyä vaikka sohvalle istumaan juttelemaan. Se on tosi mukava ja aina jos mulla on joku vaikea hetki niin jos mä menen [opettajan nimi] luokse ja kysyn siltä olisiko sulla hetki aikaa, niin sitten se järjestää hetken aikaa. (H5)

Joskus osallisuuden tunne ja yhteisöllisyys ammatillisessa koulutuksessa voivat alkaa jo ensimmäisenä päivänä. Haastateltavat korostivat erityisesti *opettajilta* saadun emotionaalisen tuen merkitystä.

No keväällä oli [opettajan nimi] opetus ehdottomasti. Tai siis kun sain niin paljon irti niistä oppitunneista ja tosi paljon neuvoja myös. Hän pi-

tää huolta, että kukaan ei jää jälkeen ja on niinku tosi semmoinen jämpä, samat säännöt on niinku kaikilla kursseilla. (H1)

Mä ainakin itse paljon arvostan niinku positiivisuutta ja positiivista asennetta, niin mun mielestä se on niinku toteutunut tässä koulussa, että kaikki opettajat on mun mielestä tosi positiivisia ja kannustavia. (H10)

Vertaistuki toimi yhtenä emotionaalisen tuen lähteenä. Yhteisöllisyys ja me-henki olivat haastateltavien puheissa usein läsnä. Oppilaitos ja sen *suvaitseva* sekä *kannustava* ilmapiiri vaikuttivat myönteisesti osallisuuden kokemukseen erityisesti silloin, jos haastateltavalla oli aiemmista koulu- tai opiskelupaikoista huonoja kokemuksia ja esimerkiksi koulukiusaamistaustaa.

Koska täällä mun mielestä saa olla semmoinen kuin on. Täällä mä voin kävellä [muiden joukossa] huoletta, kun kaikki tuntee toisensa. (H2)

Mulla on ehkä se oma porukka silleen niinku ehkä tärkein, että mä en ehkä silleen niinku niin ehkä yksilönä välttämättä edisty niin hyvin, kun mitä sitten ryhmässä ja onhan se mukava touhuta mukavien ihmisten kanssa. (H10)

Opiskelussa voimaantumista koki usea haastateltava. Tämä kuvattiin tutkielman tuloksissa yhtenä emotionaalisen tuen lähteistä. Opiskelu toisella asteella koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi sekä ratkaisevasti erilaiseksi kuin perusasteen koulunkäynti.

Mä sain uusia kavereita, vaikka mä en uskonut siihen, niin sain heti ensimmäisenä päivänä yhden kaverin. (H8)

Mun luokka on ainakin silleen tosi positiivinen. Meillä heti jo ekana päivänä niinku aloitettiin jo WhatsApp-ryhmä ja muuta semmoista. Että se ei ole niinku ennen, mulla ei ole ollut niinku semmoista aiemmin. (H4)

Toisen asteen ammatilliset opinnot olivat monille vastaajista uusi alku ja mahdollisuus jättää perusaste pysyvästi taakse siirryttäessä kohti aikuisuutta ja uutta vaihetta elämässä uudessa ympäristössä. Uusien ihmisten keskuudessa moni haastateltavista pystyi jättämään menneet kokemukset taakseen. Tämä haastattelussa mainittu uusi alku oli muutamille vastaajista tarkoittanut maantieteellistä siirtymää pois pienistä kunnista uudelle paikkakunnalle. Maantieteellinen siirtymä mahdollisti etäisyyden ottamisen menneeseen ja vahvisti uuden elämänvaiheen alkua toisen asteen ammatillisissa opinnoissa.

6.2.2 Informatiivinen tuki

Tutkielman aineistossa informatiivinen eli tiedollinen tuki ilmeni ainoastaan 7 kertaa kaikkiaan 69 sosiaalisen tuen ilmenemismuodosta. Informatiivinen tuki oli tutkielman aineistossa *neuvoja, rakentavaa palautetta* ja *ohjausta*, jotka veivät opiskelua eteenpäin tai antoivat valmiuksia työelämässä oppimiseen tai ammatilliseen toimijuuteen yleensä. Tuki saattoi olla joko spontaania, arjessa nopeasti syntyvää tai suunniteltua palautetta sekä neuvoja.

Ja sitten ne [opettajat] osaa niinku rohkaista ja tulee tosi hyviä niin kun neuvoja niin kun just niinku tulevaisuuteen. (H10)

Huippujuttu täällä on, että sä saat tukea ja neuvoja opiskeluun. (H7)

Tiedollista tukea saatiin lisäksi opiskelukavereilta. Esimerkiksi silloin, kun ei tiedetty missä täytyy olla ja mitä tehdä, apua saattoi saada muilta opiskelijoilta. Nämä tulivat esille aineistossa usein pieninä yksityiskohtaisina tietoina kuten aikatauluista, tehtävähjeista tai oppilaitoksen käytännöistä kertovina asioina. Ne lisäsivät yhteishenkeä, opintojen selkeyttä ja tukivat tai mahdollistivat osallisuuden kokemista.

Että jos ei vaikka ymmärrä jotakin, tai muuta sellaista, niin siellä on aina joku [toinen opiskelija] joka niinku auttaa. (H1)

Opiskelukavereilta saan tietoa ja apua niin paljon kuin he vaan osaavat itse, että joo, olen saanut apua. (H2)

Haastateltavat kertoivat, kuinka tietoa opiskeluun liittyvistä asioista saatiin niin opettajilta kuin muiltakin oppilaitoksen henkilökunnalta. Informatiivinen ja emotionaalinen tuki liittyivät aineistossa toisiinsa monin paikoin siten, että tieto lisäsi turvallisuuden tunnetta, kuulumista opiskelijayhteisöön ja osaksi oppilaitosta.

6.2.3 Instrumentaalinen tuki

Tulosten ainoa instrumentaalisen tuen kokemus tuli esille haastatellun opiskelijan ADHD-diagnoosin kautta. Opiskelija kertoi opettajan esille nostaman epäilyn vuoksi hakeutuneensa opiskeluterveydenhuollon piiriin ja saaneensa ADHD-diagnoosin ja siihen lääkityksen.

Yksi mitä tapahtui, oli se, että mä sain ADHD-lääkkeet. Et se niinku auttoi opinnoissa. (H11)

Haastateltu opiskelija koki hyötyneensä lääkkeestä paljon ja toi esille, ettei aiemmissa perusasteen opinnoissa ollut tunnistettu keskittymisen vaikeutta, mikä oli vaikeuttanut koulunkäyntiä peruskoulussa. Siirryttyään toiselle asteelle ja saatuaan diagnoosin ja lääkkeet, koki opiskelija saaneen merkittävää tukea opiskeluun ja elämälleen yleensä.

6.3 Tulosten yhteenveto

Haastateltavista yksikään ei kaivannut oppilaitokseen tai opiskeluun lisää rahaa tai aineellisia resursseja, vaan he kokivat merkittävimmäksi yksittäiseksi osallisuutta lisääväksi tekijäksi opettajan tai muiden oppilaitoksen henkilökunnan jäsenten aidon, varsinaisen opettamisen ulkopuolelle jäävän ominaisuuden; kyvyn kohdata opiskelija yksilönä ja kannustaa häntä eteenpäin opiskelussaan. Opettajan rooli ulottuu siis substanssiosaamisen siirtämisen ulkopuolelle ja toimii opintoihin kiinnittymisessä merkittävänä ja joidenkin opiskelijoiden kohdalla jopa ratkaisevana tekijänä. Se oli tutkielman tuloksissa ainoa jokaisen vastaajan jakama kokemus. Opettajien tuki ei kuitenkaan yksistään riitä, mikäli opiskelun rakenteissa ei ole ohjausta ja opintojen suunnittelua mahdollistavaa ja tukevaa resurssia.

Ohjauksen puute, mikä usein näkyi tutkielman aineistossa tiedonkulun katkoksina, vaikeutti opintojen suunnittelua ja kokonaisuuden hahmottamista. Työelämässä oppimisen ja siellä työpaikkaohjaajilta saadun palautteen rooli ei tutkimuksen aineistossa ollut määrällisesti suuri mutta sen merkitys oli siitä kertoneille vastaajille erittäin merkitsevä. Jotkut haastateltavista eivät sen sijaan tuoneet työelämässä oppimista lainkaan esille.

7 Luotettavuus

Tämän tutkielman tutkimusjoukko koostui yhdestätoista haastateltavasta, jotka kaikki opiskelivat yhdessä suomalaisessa ammattioppilaitoksessa perustutkinto-opiskelijoina. Tutkielman tulokset eivät anna yleistä kuvaa suomalaisista ammatillisten perustutkintojen opiskelijoista pienen otoskoon (n=11) vuoksi. Haastateltavilta kerättiin kriittisten tapahtumien kokemuksia sekä pyytämällä heitä piirtämään niitä ajanalle paperilla että kertomaan niistä, mikä lisäsi tutkielman luotettavuutta ja menetelmän validiteettia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa jotkut asiantuntijat pitävät reliabiliteettia ja validiteettia irrelevantteina asioina ja tutkijaa, tässä tapauksessa tutkielman tekijää, tutkimusvälineenä (Tynjälä, 1991). Kerrotut kriittiset tapahtumat ja asiat perustuivat haastateltavien muistiin, minkä vuoksi niiden luotettavuus ei voinut olla täydellinen. Se, etteivät haastateltavat tienneet kysymyksiä tarkasti ennakolta, on hyvin todennäköisesti vaikuttanut niihin asioihin, joita haastateltavat nimesivät merkittäviksi ja kriittisiksi kokemuksiksi opiskelunsa ajalta. Toisaalta kriittisten tapahtumien menetelmässä (CIT) on kyse ajan ja muistamisen suhteesta eli onko tarpeen muistaa mahdollisimman paljon vai vain ne tapahtumat, jotka aidosti ovat muistissa. Ennakkoon valmistautumalla haastateltavat saattavat muistaa tapahtumia epätavallisen paljon (Edvardsson & Roos, 2001).

Joitakin merkityksellisiä tapahtumia haastateltavat muistivat vasta haastattelun loppupuolella, jolloin asiat tulivat mieleen haastattelutilanteen itsensä takia. Tästä on käytetty termiä ”tiedostusprosessi” (Tynjälä, 1991). Eräs haastateltavista pohti, onko hän osannut vastata kysymyksiin oikein. Pohdinta oikein vastaamisesta liittyy haastateltavan epävarmuuteen ja toisaalta siihen, ettei ennakkoon valmistautuminen ollut mahdollista. Haastateltavilla oli etukäteen tiedossaan vain, mihin haastattelut yleisellä tasolla liittyvät. Muistitieto haastattelussa tällainen epävarmuuden tunne on yleistä (Rossi, 2008) ja tutkittava aina ”puhujana kompleksinen, hajanainen ja epätäydellinen” (Salo, 2015, s. 189) kuten tutkijakin. Muistikuvien vääristymisen mahdollisuus on otettava huomioon yksittäisten tapausten tulkintaa tehtäessä.

Kriittisten tapahtumien menetelmää on kritisoitu siitä, että erityisen mieleen jäävät tai jopa poikkeukselliset tapahtumat saavat liian suuren roolin tutkittavien kertomuksissa, jolloin tavallinen, keskiverto tilanne tai hyväkin arkinen tapahtunut asia unohdetaan tai jää huomaamatta (Stauss & Weinlich, 1997). On varsin todennäköistä, että

haastateltaviksi olivat halukkaita ne, joilla kokemukset opiskelusta ammattikoulussa ovat keskimäärin positiivisia ja jotka jo valmiiksi kokivat osallisuutta opiskelupaikassaan. Negatiivisesti opiskelun kokevia opiskelijoita olisi mahdollisesti tavoitettu paremmin anonyymillä lomakekyselyllä. Tästä huolimatta tutkielman tulokset tarjoavat syvällisen kuvan yksittäisten opiskelijoiden osallisuuden ja tuen kokemuksista opiskelun ajalta. Tynjälää (1991) mukaillen ei tällä tutkielmalla välttämättä saavutettu totuutta tutkittavasta ilmiöstä, mutta näkökulmia saavutettiin varmasti. Tutkimuksen tulosten perusteella on lisäksi selvää, että ammattikoulussa on monipuolisesti tukea tarjolla. Triangulaation ja monimenetelmällisen tutkimuksen (ks. Sormunen ym., 2014) avulla olisi ollut mahdollista lisätä aineiston määrää. Haastattelut olisi voitu toteuttaa pitkittäistutkimuksena haastatteleamalla samoja tai eri opiskelijoita uudelleen vuoden kuluttua tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi.

Tutkielman tekijä on ollut työssä ammatillisen koulutuksen eri tehtävissä, mikä mahdollisti yhteisen kielen löytämisen haastateltavien kanssa ja lisäsi tutkielman luotettavuutta. Samalla se vaati tarkkuutta ja reflektointia, etteivät ennakkokäsitykset vaikuttaisi tulkintoihin. Kaikissa tutkielman vaiheissa on pyritty avoimuuteen ja rehellisyyteen. Aineiston keruuta ja analyysiprosessia, kuten koko tutkielman tekemisestä, on pyritty kuvamaan avoimesti, jotta lukija voi arvioida koko prosessia. Analyysiyksiköt ja sitaatit valittiin siten, että ne edustaisivat mahdollisimman laajaa näkökulmaa tutkitusta aiheesta. Jokaisessa tutkielman vaiheessa kiinnitettiin huomiota siihen, ettei haastateltavia ole mahdollisuus tunnistaa aineistosta. Tutkielmasta tehtiin lisäksi tietosuojailmoitus Helsingin yliopiston tietosuojavastaavalle taholle sähköpostitse. Tutkielman kaikissa vaiheissa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (TENK, 2023) ja tekoon haettiin ammattioppilaitoksesta tutkimuslupa. Osallistuminen haastatteluihin oli vapaaehtoista eivätkä opiskelijat saaneet osallistumisesta palkkiota. Haastateltavilla opiskelijoilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksessa mukana olosta kaikissa tämän tutkielman teon vaiheissa.

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa

Vaikka tämän tutkielman aineisto on kerätty ammatillisessa oppilaitoksessa, tapahtuu nuorten ja aikuisten osallisuutta oppilaitoskontekstin ulkopuolella. Tutkielma ei pyri ensijaisesti kertomaan ammattioppilaitoksesta vaan siellä opiskelevien nuorten ja aikuisten kokemista opiskelun aikaisista osallisuuden ja sosiaalisen tuen kokemuksista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Aineiston keruun menetelmäksi valittiin haastattelu, sillä sen avulla saavutettiin syvempi ja monipuolisempi aineisto kuin kyselylomakkeella.

Osallisuuden kokemukseen opiskelussa vaikuttavat tutkielman aineiston valossa eniten toiset ihmiset, olivat he sitten oppilaitoksen opettajia, muuta henkilökuntaa tai opiskelutovereita. Eniten osallisuuden kokemukseen vaikuttivat opettajat. Tulos on samansuuntainen aiempien kotimaisten tutkimusten kanssa (ks. esim. Ulmanen ym., 2016b). Tutkielman tulokset ovat samansuuntaisia kuin Ryökkysen (2023) tutkimuksen tulokset vaativan erityisen tuen ammattioppilaitoksesta; huolimatta aiemmista huonoistakin opiskelukokemuksista, on opiskelu ammatillisessa perustutkinnossa uusi alku ja mahdollisuus kuulua joukkoon, saada kavereita ja kokemusta työelämästä sekä tuntea osallisuutta etenkin nuorille tärkeässä elämänvaiheessa. Tutkielman tulokset osoittavat, että osallisuus ei ole opiskelun mukanaan tuoma lisäarvo, vaan opiskelussa menestymisen edellytys. Osallisuuden kokeminen on suoraan yhteydessä psykologiseen kasvuun, eheyteen ja hyvinvointiin (Deci & Ryan, 2000).

Itse opiskelu on tämän tutkielman perusteella tärkeä etenkin nuorille ammattikoulussa opiskeleville. Kun nuorella on toisen asteen opiskelupaikka, hän on osa jotain hieman itseään suurempaa, osa ”jotakin”, kuten yksi haastatelluista kuvasi, eikä hän vain ole kotona yksin. Varovaisesti voidaan arvioida, että oppivelvollisuuden kaltainen, joskus pakoksikin kuvailtu laki mahdollistaa osallisuuden kokemista. Vaikka osallisuutta ei pidä eikä ehkä voikaan pakottaa, saattaa etenkin nuorten kohdalla lainsäätäjän ohjauksella olla voimaannuttavakin puolensa. Tutkielman tuloksissa ammattikoulu tarjosi kotona olemisen sijasta monelle nuorelle paikan, jossa kokea osallisuutta, vaikkei opiskelu olisikaan juuri hetkellä tärkeintä elämässä.

Ammatillisten opiskelijoiden käsitys heille tärkeistä asioista ja siitä, mikä on hyvää elämää, on paljon muutakin kuin työhön suuntautuvaa toimintaa (ks. Meriläinen & Ågren, 2022). Haastatellut opiskelijat kokivat toisella asteella ammattikoulussa opiskelun yleisesti hyvin positiivisena ja voimaannuttavana kokemuksena. Opiskelussa viihdytään hyvin, mikä vahvistaa THL:n (2025) raportin tulosta. Positiivinen ja kannustava palaute auttoi opiskelijoita tuntemaan itsensä pystyviksi suoriutumaan opinnoista ja hallitsemaan niitä, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu (ks. Pylväs & Nokelainen, 2025). Tämän tutkielman tulosten valossa on mahdollista, että haastatellut opiskelijat ovat saaneet opiskelunsa aikana ”monipuolista ja kohdennettua tukea” (Toom & Pyhältö, 2020, s. 22), joka haastatelluissa ilmeni hyvänä olona, yleisenä turvallisuuden tunteena ja positiivisina asioina, joita ei tarkemmin osattu tai huomattu eritellä.

Osa haastateltavista kertoi eri tavoin, että koulussa käynnin syy ovat opiskelukaverit, joita ilman ei ehkä opiskeltaisi ollenkaan. Aiemmasta kansainvälisestä tutkimuksesta tiedetään, että opiskelijan opiskelukaverin lopettamat opinnot aiheuttavat opiskelijalle itselleenkin halua keskeyttää koulutus; tämä toimii toisin päin (ks. Eckles & Stradley, 2012). Tutkielman tulokset ja johtopäätökset ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa samoja teemoja koskevissa akateemisissa tutkimuksissa, mikä lisää tutkielman luotettavuutta.

Tässä tutkielmassa lähes jokainen haastatelluista opiskelijoista koki työelämässä oppimisen erittäin merkitsevänä osana opiskelua ja ammatti-identiteetin kasvua. Työpaikkaohjaajilta saatu palaute oli merkitsevässä roolissa opiskelijan kokemuksissa opiskelun ajalta. Tulos on samansuuntainen kuin Rintalan ja muiden (2015) katsauksessa. Näyttöjen suunnittelu ja niiden sekavaksi koettu toteutus on tämän tutkielman tutkimustuloksena samansuuntainen kuin Karusaaren (2020) väitöskirjassa. Tutkielman haastattelujen perusteella voidaan uskoa, että työelämän edustajilla, työpaikkaohjaajilla ja muilla opiskelijoita töissä kohtaavilla, on aito halu auttaa ja ohjata opiskelijoita työpaikoilla. Juuri sen takia on erittäin tärkeää tarjota heille tietoa, kuinka opiskelijoita ohjataan.

Instrumentaalisen tuen vähäinen esiintyminen aineistossa voi viitata siihen, että haastatellut opiskelijat eivät joko kokeneet välineitä tai resursseja puutteellisiksi omassa opiskelussaan, tai heille henkilökohtaisesti merkitsevät, opiskelun aikaiset kokemukset liittyivät ensijaisesti nimenomaan emotionaaliseen tukeen ollen mahdol-

lisesti kokemuksina tärkeämpiä. Muutama haastatelluista opiskelijoista toi esille ammatillisen koulutuksen viime vuosien rahoitusleikkaukset, mutta niistä puhuttiin ainoastaan yleisellä tasolla, ei niinkään omassa opiskelussa näkyvinä resurssien puutteina.

8.2 Ammatillinen koulutus yhteiskunnallisessa keskustelussa

Keskustelu ammatillisesta koulutuksesta on ollut 2020-luvulla usein sävyiltään negatiivinen, mikä on valitettavaa, koska kahtiajako toisella asteella ei palvele kenenkään etua. Ammatillisessa koulutuksessa on kyseessä satojentuhansien ammattiin opiskelevien, pääosin nuorten ja työelämään vasta matkalla olevien arkitodellisuudesta joka vuosi. Olisi mielenkiintoista tutkia, missä määrin keskustelun sävy on ollut tarkoituksella rakennettu ja ketkä tästä eräänlaisesta kahtiajaosta mahdollisesti hyötyvät. Tässä kohtaa voidaan tutkielman tulosten valossa nähdä ristiriita sen suhteen, mitä ammatillisesta koulutuksesta julkisuudessa usein uutisoidaan. Viihtyvyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on hyvä ja opiskelu koetaan merkitykselliseksi, minkä tämänkin tutkielman tuloksista voidaan nähdä. Kuitenkin mediassa ammattikoulusta puhutaan yhä liian usein negatiivisessa sävyssä.

Viime vuosien rahoitusleikkaukset ammatillisesta koulutuksesta ovat heikentäneet ammatillista koulutusta ja lisänneet ammatillisten oppilaitosten taloudellista ahdinkoa. Tämän osa haastateltavista opiskelijoista toi esille yleisellä tasolla. Haastateltavat kertoivat ammatillisen koulutuksen leikkauksista sekä opettajien ja muun oppilaitoksen henkilökunnan stressistä. Eräs heistä mainitsi, että ammattikoulun tutkinnolla ”ei tee mitään” (H3). Olisi mielenkiintoista tutkia, onko tällainen hälyttävä ajattelumalli yleinen ja kuinka paljon julkinen keskustelu vaikuttaa tällaiseen ajatteluun. Jos ammatillinen koulutus koetaan sellaiseksi, ettei se mahdollista osallisuutta yhteiskunnassa, ovat negatiivinen huolipuhe ja jatkuvat rahoitusleikkaukset koulutuksessa uhka, johon on syytä suhtautua vakavasti. Rahoituksen vähentäminen uhkaa etenkin niitä spontaaneja, koulun käytävillä tapahtuvia kohtaamisia, jotka tutkielman aineistossa näyttäytyivät erittäin merkitsevinä kokemuksina opiskelijoille.

Ammatillisissa opinnoissa siis viihdyttiin samaan aikaan, kun tutkinto itsessään koettiin joskus jopa hyödyttömäksi. Tätä opiskelussa viihtyvyyttä saattaa osaltaan selittää

juuri vahva sosiaalisen tuen, erityisesti emotionaalisen tuen, sekä osallisuuden kokeminen oppilaitoksessa. Kuten eräs haastateltava mainitsi, on koulu paikka, jonne mennä, koska muuten jäisi vain kotiin olemaan yksin. Toisen asteen ammatillinen koulutus toimii näin eräänlaisena sosiaalisena turvaverkkona, mahdollisesti jopa viimeisenä puolustuslinjana, ulkopuoliseksi tai syrjäytyneeksi joutumiselta nostaen koulutustasoa niillä nuorilla, jotka usein ovat yhteiskunnan heikoimmassa asemassa (ks. Harjula ym., 2022).

Ammatillinen koulutus on siis enemmän kuin vain työvoimaa tuottavaa toimintaa tai opetussuunnitelma kunkin tutkinnon ammattiosaamisen sisällöistä; se on nuorille turvallinen paikka, osallisuutta, vertaisia ja vertaistukea sekä yksilölle merkitseviä kokemuksia, jotka vievät opiskelijoita elämässä eteenpäin kohti täyttä toimijuutta ja yhteiskunnan jäsenyyttä. Tehokkuusajattelun keskelläkin on toisen asteen ammatillinen koulutus nähtävä olennaisena osana hyvinvointivaltion rakenteita, joita ei kannata romuttaa lyhytnäköisen säästämisen takia.

Tutkielman tulosten avulla voidaan lisätä opiskelijoiden hyvinvointia ammatillisissa perustutkinnoissa sekä vähentää opintojen keskeyttämistä. Tutkimustietoa on mahdollista hyödyntää pedagogisissa ratkaisuisissa, opiskelijahuollossa sekä yleisemmin esimerkiksi koulutuspoliittisessa päätöksenteossa.

8.3 Jatkotutkimusaiheita tutkielman tulosten perusteella

Jatkotutkimusaiheina olisi kiinnostavaa tutkia eri puolilla Suomea ammattiin opiskelevien maahanmuuttajien kokemuksia ammatillisiin opintoihin kiinnittymisestä. Ammatillisen koulutuksen opettajien näkökulma osallisuuteen ja sosiaalisen tuen muotoihin olisi myös erittäin kiinnostava tutkimuskohde. Olisi tärkeääkin selvittää, kuinka opettajat tunnistavat osallisuuden rakentumisen ja ilmenemisen osatekijöitä omassa työssään ja toisaalta selvittää, miten opiskelijoiden näkökulmaa aiheeseen olisi mahdollista käyttää opettajien koulutuksessa.

Tutkielman tuloksissa osallisuuden ja sosiaalisen tuen muodot kiinnittyivät haastateltavien puheissa fyysiseen ympäristöön, kuten vapauden tunteeseen oppilaitoksen tiloissa liikuttaessa tai maantieteellisenä etäisyytenä peruskouluajan pienempään asuinpaikkakuntaan. Jatkossa olisikin perusteltua tutkia tätä osallisuuden kokemuksen kehollista ja tilallista puolta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

8.4 Kehittämisehdotuksia tutkielman tulosten perusteella

Tutkielman tulokset osoittivat emotionaalisen tuen ja osallisuuden kokemisen olevan keskeisiä osatekijöitä opinnoissa ja opiskeluun kiinnittymisessä. Tämän tiedon pohjalta kehitysideana on lisätä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien, niin opettajien, työelämän edustajien kuin muidenkin, tietoutta ja ymmärrystä osallisuudesta ja sosiaalisen tuen muodoista, niiden vaikutuksista ja dynamiikasta. Tietouden lisäämisen keinoja voivat olla lyhyet koulutukset tai kampanjat, kuten verkkosivusto, jossa aiheista on tarjolla tutkimustietoon perustuvaa materiaalia itseopiskeluun. Verkkosivuston riskinä on sen katoaminen informaatiotulvaan yhtenä lukuisten muiden tietolähteiden joukkoon.

On yllättävääkin, että eniten opiskelua tukenut sosiaalisen tuen muoto, emotionaalinen tuki, on sinänsä maksuton ja perustuu ihmisten kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Emotionaalinen tuki oli tutkielman suurin yksittäinen opiskelun tukeen vaikuttanut tekijä ja se ilmeni muun muassa kuulluksi tulemisena, turvallisuuden tunteena ja rohkaisuina. Emotionaalisen tuen lisääminen ei vaadi mittavia investointeja. Se on luonteeltaan helposti siirrettävää tietoa ja taitoa, joka käytännössä vaatii toteutuakseen aikaa ja ymmärrystä tuon ajan tehokkaasta hyödyntämisestä.

Tuloksissa näkyi vertaistuen merkitys osallisuuden kokemisessa. Järjestelmällisen, vertaistukeen perustuvan opiskelun tuen kehittäminen olisi tärkeää samoin kuin erilaisten oppimisvaikeuksien yhä tehokkaampi tunnistaminen ja toisaalta hyväksyminen varhaisessa vaiheessa. Työelämän on annettava nuorille mahdollisuuksia työelämässä oppimiseen jatkossakin. Monelle ammattikoulussa opiskelevalle työharjoittelu on ensimmäinen kosketus työntekoon, mikä entisestään korostaa työelämän vastuuta myönteisen osallisuuden kokemuksen tuottamisessa etenkin nuorten ammattiin opiskelevien kohdalla. Tässäkään kohti ei kustannus myönteiselle asenteelle ole suuri. Tutkielman tulokset osoittivat, että lisäämällä osallisuuden kokemista ja opinnoista ammattiin valmistumista, on mahdollista parantaa koulutuksellista tasa-arvoa ja siten vähentää muun muassa syrjäytymistä sekä nuorten pahoinvointia. Tämä tulos vahvistaa aiempaa tutkimusta (Wang & Fredricks, 2014).

Etenkin peruskoulusta suoraan toisen asteen opintoihin siirtyville nivelvaiheen opiskelijoille hyvin suunniteltu ja yksilöllisesti kohdennettu tuki on tärkeää. Toisen asteen opintojen aloittaminen 15–16-vuotiaana on vaativa tehtävä, jossa jokaisen osatekijän on osuttava kohdalleen koulupudokkuuden estämiseksi ja mielekkään toisen asteen koulutuksen varmistamiseksi. Kun samaan aikaan monella alkaa lisäksi siirtyminen kohti itsenäistä elämää, on nuorilla paljon asioita mietittävänä ja tehtävänä. Ryhmään kuuluminen, arvostetuksi itsensä tunteminen ja osallisuuden syvä kokeminen ovat ammatillisessa oppilaitoksissa opiskeleville arvokkaita ja merkitseviä asioita. Joskus ammattikoulussa opiskelijan arkinen hyvän päivän kokemus voi riippua niinkin pienestä asiasta kuin ajallaan koululle kulkevasta bussista. Kaikkeen ei ole mahdollista vaikuttaa ja muuttujia on lukemattomia. Siitä huolimatta on ensisijaisen tärkeää, etteivät koulutuspolitiikka tai yhteiskunnan asenteet ja rakenteet heikennä opiskelumahdollisuuksia toisella asteella ammatillisessa koulutuksessa.

Ammatillisen koulutuksen rakenteiden tulisi tukea ja kannatella opiskelijaa koko hänen opintopolkunsa ajan. Joskus se vaatisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella koulumaista, vähemmän itseohjautuvuuteen perustuvaa mahdollisuutta opiskella. Perinteiset lukujärjestykset, yhtenäiset selkeästi aikataulutetut koulupäivät lähiope- tuksena ja hyvin suunnitellut työelämässä oppimisen jaksot tukisivat etenkin niiden nuorten ja ammattikoulussa opiskelevien arkea, joilla on vaikeuksia opiskelun ulko- puolisen elämän asioissa tai erityisen tuen tarvetta opiskelussa. Näihin tarpeisiin ja haastatteluaineistossa toistuvaan opiskelun suunnittelun sekavuuteen saattaisi vas- tata tiiviimmän, kaksivuotisen ammattikoulun palauttamisen mahdollisuuden tutki- minen nykyisen tutkimustiedon valossa.

Lähteet

- Adriansen, H. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40–55. <https://doi.org/10.7146/qs.v3i1.6272>
- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 21(2), 24–41. <https://journal.fi/akakk/article/view/86932>
- Allan, I., Ammi, M., & Dedewanou, F. A. (2025). The impact of sense of belonging on health: Canadian evidence. *Applied Economics*, 57(31), 4486–4498. <https://doi.org/10.1080/00036846.2024.2364075>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429–442. <https://doi.org/10.1080/09518390110029058>
- Bakchich, J., Carré, A., Claes, N., & Smeding, A. (2023). The moderating role of socioeconomic status on the relationship between teacher social support and sense of belonging to school. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 153–166. <https://doi.org/10.1111/bjep.12545>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisu; Nro 2021:7. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. Teoksessa J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (toim.), *Handbook of complementary methods in education research* (3. painos, 357–370). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874769>

- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E., & Teittinen, A. (2013). Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (9–16). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Daehlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, *52*(3), 336–347.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, *102*(4), 303–320.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Douglas, J. A., McClelland, R., Davies, J., & Sudbury, L. (2009). Using critical incident technique (CIT) to capture the voice of the student. *TQM Journal*, *21*(4), 305–318. <https://doi.org/10.1108/17542730910965038>
- Eckles, J. E., & Stradley, E. G. (2012). A social network analysis of student retention using archival data. *Social Psychology of Education*, *15*(2), 165–180.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9173-z>
- Edvardsson, B., & Roos, I. (2001). Critical incident techniques: Towards a framework for analysing the criticality of critical incidents. *International Journal of Service Industry Management*, *12*(3), 251–268.
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005520>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, *34*(4), 215–225.
- Euroopan komissio. (2018). *Koulutuksen seuranta katsaus 2018 – Suomi*. Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://doi.org/10.2766/728531>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *51*(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>

- Greenwood, L., & Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>
- Gremler, D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research: JSR*, 7(1), 65–89.
<https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Grove, S. J., & Fisk, R. P. (1997). The impact of other customers on service experiences: A critical incident examination of “getting along.” *Journal of Retailing*, 73(1), 63–85. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(97\)90015-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(97)90015-4)
- Hakala, K., Raudasoja, I.-M., Raudasoja, A., Lakkala, S., Pirttimaa, R., & Kiuru, E. (2023). Ammatillista opetusta etäällä ja lähellä. Inklusiivinen hybridipedagogiikka ja opettajan osaaminen koronapandemian jäljiltä. *Kasvatus*, 54(-), 88–102. <https://doi.org/10.33348/kvt.130116>
- Hakamäki-Stylman, V., Hievanen, R., Aaltola, M., Anttila, A.-P., Keränen, H., Nurkka, N., Peteri, S., Ranta, K., Riihimäki, S., Stadius, A., Tammilehto, M., & Kaihari, J. (2024). *Amiksesta ammattikorkeakouluun: Arviointi ammatillisen koulutuksen tuottamista valmiuksista suhteessa ammattikorkeakouluopintojen vaatimukseen* (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisu 2).
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0224_o.pdf
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>
- Harjula, S., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2022). Ääniä opinto- ja uraohjauksen kansallisella kentällä – ohjauksen kehittämistä koskevien argumenttien analyysi. *Kasvatus*, 52(3), 269–281. <https://doi.org/10.33348/kvt.112559>
- Harjunpää, K., Ågren, S., & Laiho, S. (2017). *Sujuvuutta siirtymiin. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet*. Opetushallituksen julkaisu. Raportit ja selvitykset 2017, 1. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/sujuvuutta-siirtymiin-toisen-asteen-ammattillisen-koulutuksen>

- Hautala, H., Lehti, H., & Kallio, J. (2022). Family background and classroom belonging among adolescent students in Finland. *Child Indicators Research*, 15(3), 863–883. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09894-1>
- Heikkinen, H. L., & Huttunen, R. (2017). "Mitä järkeä?": kasvatuksen tietoperusta ja rationaalisuus. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatustieteellisen osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (31–58). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 75.
- Herranen, J., & Harinen, P. (2008). Kohti hyvää aikuisuutta: ”omilleen asettumisen” kulttuurinen kuva. *Aikuiskasvatus*, 28(1), 4–14. <https://doi.org/10.33336/aik.93795>
- Herranen, J., & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: Kasvatustieteellisen vuosikirja 1* (195–226). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylän yliopistopaino. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_69817
- Holappa, A.-S., Pakarinen, E., & Pehkonen, A. (2024). Huono-osaisuuden kasautumisen yhteys ammatillisten opintojen keskeytymisen riskiin. *Nuorisotutkimus*, 42(3), 3–19. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9149046>
- Isola, A., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Ketotokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on?: Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Isopahkala-Bouret, U. & Haltia, N. (2023). Ammatillisen koulutuksen merkitykset ammattikoulutaustaisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. *Aikuiskasvatus*, 43(3). <https://doi.org/10.33336/aik.130392>
- Isopahkala-Bouret, U., & Vähäsantanen, K. (2023). Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa riittää tutkimatonta sarkaa. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 133–135. <https://doi.org/10.33336/aik.137834>
- Jaakola, A.-M., Vornanen, R., & Pölkki, P. (2015). Kriittisten tapahtumien menetelmä lastensuojelun sosiaalityötä koskevassa tutkimuksessa. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 1(2). <https://journal.fi/janus/article/view/51200>

- Jauhola, L. & Kortelainen, J. (2018). *Osallisena opinnoissa. Tutkimus oppijoiden osallisuuden vahvistamisesta ammatillisessa koulutuksessa*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osallisena-opinnoissa.pdf>
- Junttila, J. (2025). *Oppivelvollisuuden korotuksen vaikutuksista*. (Datahuone-Raportti 5/2025). Valtion taloudellinen tutkimuskeskus (VATT). <https://vattdatahuone.fi/oppivelvollisuusian-korotuksen-vaikutuksista>
- Juvonen, S. (2017). Mistä löytyy motivaatio? Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jari-Erik (toim.) (2017). Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uudistettu painos. PS-Kustannus. 250 sivua. *Aikuiskasvatus*, 37(4), 320–321.
<https://doi.org/10.33336/aik.88455>
- Järvinen, T., Tikkanen, J., & af Ursin, P. (2023). The Significance of Socioeconomic Background for the Educational Dispositions and Aspirations of Finnish School Leavers. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, S. Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System*. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_15
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2025). *Myös ammatillista koulutusta tarvitaan koulutustason nostoon*. Keski-suomalainen, 11.2.2025. <https://www.ksm.fi/paakirjoitus-mielipide/8278108>
- Kalmbach, A., Karhunen, H., Ollikainen, J.-P., Suhonen, T. & Virtanen, H. (2024). *Toisen asteen koulutuksen suorittamistapojen vaikutukset: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2024:17*. Valtioneuvoston kanslia.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/09437881-b442-4cd7-b277-7cf4640ed2cc>
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. (2018). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82 (2017). <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201706157293>
- Karoskoski, P. (2020). Ristiriitainen reformi. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 359–363.
<https://doi.org/10.33336/aik.100548>
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessä ammatillisessa koulutuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64059/Karusaari.Riitta.pdf>
- Kempainen, J. K. (2000). The critical incident technique and nursing care quality research. *Journal of Advanced Nursing*, 32(5), 1264–1271.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01597.x>

- Kessler, R. C., Price, R. H., & Wortman, C. B. (1985). Social Factors in Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes. *Annual Review of Psychology*, 36(1), 531–572. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.36.020185.002531>
- Kiilakoski, T., & Gretschel, A. (2012). *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista: millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla*. Nuorisotutkimusverkosto. <https://doi.org/10.57049/nts.396>
- Kinnunen, J. M., Lindfors, P. & Rimpelä, A. (2016). Valikoivatko hyvinvointitekijät nuoria erilaisille koulutuspoluille jo 7. luokalla? Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, J. Hautamäki, S. Karvonen, J. Kinnunen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. Minkkinen, L. Pere, H. Thuneberg, M.-P. Vainikainen & T. Wallenius (toim.), *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista* (179–181). Helsingin yliopisto
- Kogan, I. (2019). Still a safety net? Revisiting the role of vocational education and training in school-to-work transitions in Europe. Teoksessa R. Becker (toim.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (329–346). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00028>
- Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostoimijoiden koulutus uudistuspuheista*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64423/Koivumaa_Jari.pdf
- Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M., & Toom, A. (2019). Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Kumpulainen, K., & Husu, H.-M. (2020). Nuorten yhteiskunnallinen osallistaminen kulttuuri- ja vapaa-ajan toiminnan kautta. *Kulttuuripolitiikan Tutkimuksen Vuosikirja*, 5(1), 26–45. <https://doi.org/10.17409/kpt.99443>
- Kupiainen, S., Hotulainen, R., Hautamäki, J., & Vainikainen, M.-P. (2017). Metropolialueen nuoret toisen asteen opiskelijoina: osaamisen ja oppimisasenteiden kehitys yläkoulun alusta lukion ja ammatillisten opintojen toisen opiskeluvuoden kevääseen. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (283–316). (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 75). FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Kurtelius, T., & Kumpulainen, K. (2022). Yksinäisyyden kokemisen muutokset nuoreksi kasvamisen polulla. *Kasvatus & Aika*, 16(4), 80–100.
<https://doi.org/10.33350/ka.107919>
- Laaninen, M. & Niemelä, M. (2023). Koettu yksinäisyys Suomessa 2016–2022. *Yhteiskuntapolitiikka* 88(3), 237–247. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023061454918>
- Lahtinen, J. (2019). ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosiaalisuomaisemien kehitysissä: purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-805-2>
- Lahtinen, J., Lauronen, T., & Murto, V. (2021). Sukupuolirajoja ylittäviä koulutusvalintoja ja eriytyviä urapolkuja: Tutkimus korkeakoulutuksen Eurostudent VII aineistossa. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:23). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-869-4>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). <https://finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2017/531/ajantasa/2024-12-30/fin>
- Lakkala, S., Narkaus, S., & Kallinen, K. (2022). Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen: Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen tarpeista. *Nuorisotutkimus*, 40(1), 3–22.
<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9115752>
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427.
<https://doi.org/10.1177/0146167213499186>
- Laukia, J. (2019). Sisällissota 1918 ja ammattikoulu. *Kasvatus & Aika*, 13(3), 52–62.
<https://doi.org/10.33350/ka.74591>
- Laukia, J., & Karjalainen, A. (2019). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 21(3), 4–7.
<https://journal.fi/akakk/article/view/87496>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083.
<https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>

- Lännenmäki, M., Tuominen, H., & Ihantola, P. (2025). Motivaation, hyvinvoinnin ja yksilöllistymisen väliset yhteydet ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 1–20. <https://doi.org/10.54329/akakk.162873>
- Manninen, J., & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 267–274. <https://doi.org/10.33336/aik.92461>
- Maunu, A. (2018). Sosiaalinen luottamus ryhmäilmionä: Tapaustutkimus ammatillisista opiskelijaryhmistä. *Sosiaalipedagogiikka*, 19, 9–42. <https://doi.org/10.30675/sa.70196>
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa: Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Maunu, A., & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Meriläinen, N., & Ågren, S. (2022). Ammattiin opiskelevat ja hyvä elämä: työntekijyyttä vai jotain ihan muuta?. *Nuorisotutkimus*, 40(4), 3–23. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9125701>
- Meriläinen, R., & Rökköläinen, M. (2016). Ammatillinen koulutus kohti vuotta 2025: Sidosryhmien näkemyksiä reformista ja tulevaisuudesta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 18(1), 89–104. <https://journal.fi/akakk/article/view/88252>
- Mikkola, L. (2009). Sosiaalinen tuki työssä: Katsaus 2000-luvun tutkimuskirjallisuuteen. *Prologi*, 5(1), 26–47. <https://doi.org/10.33352/prlg.95805>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itseenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Niittyalahti, S. (2021). “Mä olen saanut mahdollisuudet oppia” Opintoihin kiinnittymisen ammatillisessa koulutuksessa (“Student engagement in vocational education and training in Finland”). *Journal of Vocational Education & Training*, 73(4), 620–621. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1995677>
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>

- Norontaus, A. (2016). *Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin*. [Väitöskirja, Lappeenranta University of Technology]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-941-5>
- Nuorisolaki (1285/2016). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2016/1285>
- OECD. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, PISA, OECD Publishing. Paris
<https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>.
- Ojala, K., & Kantola, M. (2023). Osaaminen haltuun ammatillisessa koulutuksessa: Osaamistarpeiden ennakoinnin profilointia verkostoyhteistyönä. *Aikuiskasvatustutkimus*, 43(3), 173–181. <https://doi.org/10.33336/aik.130396>
- Onkamo, U. (2015). Ammatillisten oppilaitosten nimet. *Kielikello*, 2/2015.
<https://kielikello.fi/ammattillisten-oppilaitosten-nimet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita*.
<https://okm.fi/-/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Kohti huippulaatua. Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:29. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-657-7>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *OECD-vertailu: suomalaisten nuorten koulutustaso laskenut keskitason alapuolelle*. Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/oecd-vertailu-suomalaisten-nuorten-koulutustaso-laskenut-keskitason-alapuolelle>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). *Hallitus käynnistää toimenpideohjelman koulutustason nostamiseksi ja korkeakoulutuksen kasautumisen vähentämiseksi*. <https://okm.fi/-/hallitus-kaynnistaa-toimenpideohjelman-koulutustason-nostamiseksi-ja-korkeakoulutuksen-kasautumisen-vahentamiseksi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). *Opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2025:27. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-204-4>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.-a). *Henkilökohtaistaminen*. OKM.
<https://okm.fi/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.-b). *Työelämässä oppiminen*. <https://okm.fi/tyoelamassa-oppiminen>

- Opetushallitus. (2021). *OECD-vertailu: Sosioekonominen tausta vaikuttaa yhä voimakkaasti koulutusvalintoihin – alueelliset vaihtelut Suomessa pieniä*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/oecd-vertailu-sosioekonomisen-tausta-vaikuttaa-yha-voimakkaasti-koulutusvalintoihin>
- Opetushallitus. (2025). *Osallisuus vahvistunut toisen asteen opiskelijoilla*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/osallisuus-vahvistunut-toisen-asteen-opiskelijoilla>
- Opetushallitus. (n.d.-a). *Ammatillinen koulutus Suomessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>
- Opetushallitus. (n.d.-b). *Tutkintojen perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>
- Oppivelvollisuuslaki (1214/2020). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2020/1214>
- Palmgren, M. H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Students' engaging school experiences: a precondition for functional inclusive practice. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 26. <http://hdl.handle.net/10138/231825>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101853. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Pietilä, P. (2025). *Äidinkielen luokka ja sukupuoli: etnografinen tutkimus äidinkielen/suomen opinnoista osaamisperusteisessa tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/593849>
- Pietilä, P., Niemi, A.-M., & Kauppila, A. (2022). Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), 414–425. <https://doi.org/10.33348/kvt.112375>
- Pyhältö, K., McAlpine, L., Peltonen, J., & Castello, M. (2017). How does social support contribute to engaging post-PhD experience? *European Journal of Higher Education*, 7(4), 373–387. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1348239>

- Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2025). 'The Role of Basic Psychological Needs Satisfaction in Finnish Vocational Students' School Burnout and Dropout Intentions'. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, vol. 12, no. 2, 236–265. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.2>
- Rankin, J. A., Paisley, C. A., Mulla, M. M., & Tomeny, T. S. (2018). Unmet Social Support Needs Among College Students: Relations Between Social Support Discrepancy and Depressive and Anxiety Symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 474–489. <https://doi.org/10.1037/cou0000269>
- Rautiainen, M., Toom, A., & Tähtinen, J. (2017). Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (9–29). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nro 75). FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2023). Oppisopimuskoulutus aikuiskoulutuksena: Laadullinen tutkimus oppisopimuskoulutukseen osallistumisesta ja subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 161–172. <https://doi.org/10.33336/aik.127923>
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpäikällä tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21. <https://journal.fi/akakk/article/view/89448>
- Ripamonti, E. (2018). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 3(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rosenblad, N. (2024). Knowledge and Agency in Vocational Education. *Nuorisotutkimus*, 42(2), 51–57. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9146604>
- Rossi, L. (2008). Tunteet muistitietohaastattelussa. *Sananjalka*, 50(1), 144–158. <https://doi.org/10.30673/sja.86685>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryökkynen, S. (2023). “They did not give up on me.” Vocational students’ perceptions of the special support in their studying.: Lectio Praecursoria. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(1), 46–54. <https://doi.org/10.54329/akakk.127823>

- Ryökkönen, S., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2020). Interaction between students and class teachers in vocational education and training: 'Safety distance is needed'. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 156–174. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992156>
- Rönkkönen, S. (2025). *The role of social support in academic well-being: A systemic mixed methods study on graduate students, doctoral researchers, and PhD holders outside academia*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/594460>
- Salakari, M., Lindegren, J., & Vaihekoski, A. (2023). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten terveys ja terveyttä uhkaavat tekijät: systemaattinen kirjallisuuskatsaus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 60(1). <https://doi.org/10.23990/sa.98601>
- Salmi, E., Määttä, S., Vehkakoski, T., Aunola, K., Kairaluoma, L., & Pirttimaa, R. (2020). Oppimisvaikeuksien, motivaation ja oppijaminäkäsityksen merkitys ammatillisista opinnoista valmistumisessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 30(3), 50–66.
- Salminen, J., Lehtonen, P., Rikala, S., Kuusisto, A.-K., Luoma-Halkola, H., Puumala, E., Sointu, L., Wallin, A., & Häikiö, L. (2021). Osallisuuden kehät: Näkökulmia hyvinvoinnin muotoutumiseen. *Focus Localis*, 49(3), 80–98. <https://journal.fi/focuslocalis/issue/view/7929/1264>
- Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). (Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; Nro 165). Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Sandberg, O. (2015). *Hallittu syrjäytyminen: miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96542>
- Shen, B., Centeio, E., Garn, A., Martin, J., Kulik, N., Somers, C., & McCaughtry, N. (2018). Parental social support, perceived competence and enjoyment in school physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 7(3), 346–352. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.01.003>

- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2014). Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 50(4).
<https://doi.org/10.23990/sa.41281>
- Stauss, B., & Weinlich, B. (1997). Process-oriented measurement of service quality: Applying the sequential incident technique. *European Journal of Marketing*, 31(1), 33–55. <https://doi.org/10.1108/03090569710157025>
- Sullanmaa, J., Tikkanen, L., Ulmanen, S., & Pyhältö, K. (2025). Life satisfaction, relatedness, and study engagement in the upper secondary school transition: the function of social support. *Social Psychology of Education*, 28(1),
<https://doi.org/10.1007/s11218-025-10081-1>
- Teollisuusliitto. (2024). Talouden ja työllisyyden näkymät 09/2024 [Economic and employment outlook 09/2024]. <https://www.teollisuusliitto.fi/wp-content/uploads/2024/09/Talouden-ja-tyolli-syyden-nakymat-09-2024.pdf>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2025). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2025: Aiempaa useampi kokee terveytensä hyväksi ja moni voi keskustella usein asioistaan vanhempiensa kanssa. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2025091596210>
- Terveydenhuoltolaki (1326/2010). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2010/1326>
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children’s Participation. *The International Journal of Children’s Rights*, 15(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tikkanen, L., Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2022). The role of empathy between peers in upper secondary students’ study engagement and burnout. *Frontiers in Psychology*, vol. 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.978546>
- Tilastokeskus. (2022a). Keskeyttäminen lisääntyi toisella asteella etenkin ammatillisessa koulutuksessa korkea-asteella 2020. Koulutuksen keskeyttäminen
https://stat.fi/til/kkesk/2020/kkesk_2020_2022-03-17_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (2022b). Ammatillisesta perustutkinnosta vastavalmistuneista työllisiä oli 70 % vuonna 2022. <https://stat.fi/julkaisu/cln4dktbh55nzoavt6u8oux9g>
- Tilastokeskus. (2023). Koulutuksen keskeytti 7 % opiskelijoista lukuvuonna 2020/2021. Koulutuksen keskeyttäminen. <https://stat.fi/julkaisu/cl8k9kzpvheidsodukv6rc5xj6>

- Tilastokeskus. (2024). Peruskoulun 9. luokan päättäneistä toisen asteen koulutuksessa jatkoi 93 % vuonna 2023. <https://stat.fi/julkaisu/clm7iemo8ow690buhltkinc73>
- Tilastokeskus. (2025a). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ja tutkintojen määrä kasvoi vuonna 2024. <https://stat.fi/julkaisu/cm1656yao6qiko6w1fhopu8l4>
- Tilastokeskus. (2025b). Koulutuksen keskeytti 6 % opiskelijoista lukuvuonna 2022/2023. Koulutuksen keskeyttäminen. <https://stat.fi/fi/julkaisu/cm10goq4r6m1307w128n2e5hw>
- Timonen, E., Silvonen, J., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2025). Nuorten uramuuntuvuus toisen asteen opintojen alussa. *Psykologia*, 51(3), 191–208. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v51i3.145010>
- Toom, A., & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: The development of professional judgement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014>
- Tujula, M., Rautopuro, J., Löfström, J., & Niilo-Rämä, M. (2021). Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä. *Nuorisotutkimus*, 39(3), 36–57. <https://journal.fi/nuorisotutkimus/issue/view/8458>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. (e-kirja). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, L., & Varmola, T. (2022). Keskustelu taidoista ja osaamisesta kaipaa sivistyksen näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 316–321. <https://doi.org/10.33336/aik.125302>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77–103. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0019>

- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 22(5), 387–398.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016a). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education*, 19(3), 587–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016b). Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research*, 79, 86–96. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.003>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2025). Alakoulun oppilaiden sosiaalisen tuen profiilien kehitys ja yhteys opiskeluhyvinvointiin ja koulumenestykseen. *Psykologia*, 58(1), 40–66. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v58i1.111326>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425–443. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921281>
- Ulmanen, S., Tikkanen, L., & Pyhältö, K. (2024). Sense of relatedness and study engagement as mediators between students' peer support and life satisfaction. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2603–2617. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00858-x>
- Upola, S., & Löfgren, S. (2025). Varma menneisyys, epävarma tulevaisuus – Tutkimus osana ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden ennakointia ja kehittämistä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 27(3), 4–25. <https://doi.org/10.54329/akakk.176388>
- Upola, S., Lang, T., & Alhonkoski, M. (2024). Asiantuntijoiden käsityksiä ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta Suomessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 26(3), 90–103. <https://doi.org/10.54329/akakk.148294>
- Valkeapää, T., Stevanovic, M., Weiste, E., & Lindholm, C. (2025). Osallisuus ja yhteinen päätöksenteko mielenterveyskuntoutuksessa. *Psykologia*, 53(5–6), 402–420. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v53i5-6.69954>
- Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023*. Valtioneuvoston julkaisu 2023:58. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta (673/2017). <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2017/673/ajantasa/2022-12-15/fin>
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2021). *Tarkastuskertomus: Ammatillisen koulutuksen reformi*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2021/03/VTV-Tarkastus-2-2021-Ammatillisen-koulutuksenreformi.pdf>
- Vargas-Madriz, L. F., & Konishi, C. (2021). The Relationship Between Social Support and Student Academic Involvement: The Mediating Role of School Belonging. *Canadian Journal of School Psychology, 36*(4), 290–303. <https://doi.org/10.1177/08295735211034713>
- Vasalampi, K., Määttä, S., Kärkkäinen, J., & Luojus, L. (2025). Toisen asteen opiskelijoiden ammatillinen identiteetti ja sen yhteys koulutuksen keskeyttämisriskiin. *Psykologia, 55*(4), 277–292. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v55i4.91264>
- Vehkasalo, V. (2020). Dropout prevention in vocational education: Evidence from Finnish register data. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 10*(2), 81–105. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010281>
- Vekkaila, J., Virtanen, V., Taina, J., & Pyhältö, K. (2018). The function of social support in engaging and disengaging experiences among post PhD researchers in STEM disciplines. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames), 43*(8), 1439–1453. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1259307>
- Verbree, A., Schaaf, M., Wijngaards-de Meij, L., & Dilaver, G. (2025). Students' sense of belonging and authenticity in higher education. *British Educational Research Journal, 51*(3), 1097–1127. <https://doi.org/10.1002/berj.4114>
- Viergever, R. F. (2019). The Critical Incident Technique: Method or Methodology? *Qualitative Health Research, 29*(7), 1065–1079. <https://doi.org/10.1177/1049732318813112>
- Virrankari, L., & Isola, A.-M. (2024). Osallisuus ehkäisee väkivaltaa: Kuuntele lasta ja nuorta, tunnista väkivaltaisia rakenteita ja ota puheeksi. *Kasvun Tuki - Aikakauslehti, 4*(2). <https://doi.org/10.61259/kt.147219>
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 27*(2), 4–13. <http://bulletin.nmi.fi/article/vaitoskirja-student-engagement-in-finnish-lower-secondary-school-2/>

- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. (2019). The Role of Perceived Social Support as a Contributor to the Successful Transition from Primary to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 967–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639816>
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1), 41–55. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Zaman, R. A., Sharma, U., & Round, P. (2025). Key factors influencing the sense of belonging in students experiencing marginalisation: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2556000>
- Ågren, S. (2024). Epistemological dissonance of worker-citizenship. *Nuorisotutkimus*, 42(3), 20–26. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9149047>

Liitteet

Liite 1. Kutsu tutkimukseen

Osallistu tutkimukseen!

Hei!

Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa Helsingin yliopistossa. Tutkin toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta ja oppimisen tuesta. Tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksiin ja miten osallisuutta voidaan tukea opiskelun aikana. Tutkimus auttaa tuomaan esiin opiskelijoiden ääntä, minkä avulla pystytään kehittämään koulutusta ja lisäämään hyvinvointia oppilaitoksissa.

Etsin nyt opiskelijoita yksilöhaastatteluihin. Haastattelut ovat luottamuksellisia, eikä osallistujia voida tunnistaa lopullisesta tutkimusaineistosta. Haastattelut äänitetään ja kaikki tiedot käsitellään täysin anonyymisti. Tutkielman teosta on tehty tietosuojailmoitus Helsingin yliopistolle.

Haastattelun kesto: noin 45 minuuttia

Paikka: Koulun tiloissa kouluajalla

Ajankohta: Huhtikuun loppu 2025

Ei vaadi ennakkovalmistautumista

Haluaisitko osallistua ja jakaa kokemuksiasi? Ota yhteyttä!

[sähköpostiosoite]

Kiitos etukäteen mielenkiinnostasi ja mahdollisesta osallistumisestasi!

Terveisin,

Mikael Tikkanen

Liite 2. Tietosuojailmoitus

v1/2020
TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN
TIETOSUOJASELOSTE/-ILMOITUS
EU:n yleinen tietosuoja-asetus
12–14 artiklat
Laatimispäivä: [13.4.2025]

Henkilötietojen käsittely *Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijoiden kokemuksista osallisuuteen ja yksinäisyyteen vaikuttaneista tekijöistä* -tutkimuksessa

Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijoiden kokemuksista osallisuuteen ja yksinäisyyteen vaikuttaneista tekijöistä -tutkimuksessa käytetään aineistona henkilötietoja. Tämän selosteen tarkoitus on antaa tietoa käsiteltävistä henkilötiedoista sekä siitä, mistä henkilötiedot ovat peräisin ja miten niitä käytetään tutkimuksessa. Selosteen lopussa kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia rekisteröidyillä on.

Tutkimukseen osallistuminen ja henkilötietojen antaminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos et osallistu tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen.

1. Tutkimuksen rekisterinpitäjä

Mikael Tikkanen

2. Yhteyshenkilö ja vastuullinen tutkija

Yhteyshenkilö ja vastuullinen tutkija tutkimusta koskevissa asioissa:

Nimi: Mikael Tikkanen

Tiedekunta/osasto/yksikkö: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Osoite:

Puhelinnumero: [tutkielman tekijän puhelinnumero]

Sähköpostiosoite: [tutkielman tekijän sähköpostiosoite]

3. Kuvaus tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Tutkimus on pro gradu -opinnäytetyö, jota varten kerätään haastatteluaineistoa ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden opintoihin liittyvistä kokemuksista. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi ja litteroidaan tekstiksi tietokoneelle. Litteroitu haastatteluaineisto analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Käsittelyn tarkoitus kertoo, minkä tutkimuksen tekemiseksi henkilötietoja käsitellään. Kuvaa hanketta siitä näkökulmasta, että tutkittava ymmärtää, millä tavalla hänen tietojaan

Liite 3. Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset: kokemukset osallisuudesta, tuesta ja oppimisesta toisella asteella ammatillisessa perustutkinnossa

1) Taustakysymykset

mitä alaa opiskelet ja monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa nyt?
minkä ikäinen olet?
miten opiskelusi on sujunut tähän saakka yleisesti, millainen fiilis on?

2) Opiskelun kuvailu merkityksellisten kokemusten kautta

Pyytäisin sinua kuvaamaan opiskeluasi ammatillisessa oppilaitoksella tähän mennessä. Pyydän että piirtäisit opiskelustasi aikajanan, jolle merkitset nämä erityisen merkittävät tilanteet ja kokemukset.

Milloin olet kokenut olleesi innostunut opiskelusta ja oppivasi erityisen hyvin? Entä oletko kohdannut tilanteita, joissa opiskelu on ollut haastavaa tai olet kokenut yksinäisyyttä?

Mitkä tilanteet opiskelusi aikana olet kokenut erityisen merkittäviksi nimenomaan oman oppimisesi näkökulmasta?

3) Kerro merkityksellisistä tilanteista tarkemmin.

Oliko tapahtuma tai tilanne positiivinen/innostava vai negatiivinen / turhauttava?
Mitä tilanteessa tapahtui? Millainen tilanne oli? Keitä oli paikalla? Mitä ajattelit tai tunsit tilanteessa?

Mikä teki tapahtuneesta erityisen merkittävän juuri sinulle?
Muuttuiko ajattelusi tai toimintasi tämän seurauksena? Miten?
Osaatko kuvailla, miksi koit asian kuten sen koit?

4) Koulutuksen kehittäminen

Jos voisit päättää opetuksen, ohjauksen tai opiskelijoiden tuen kehittämisestä ammatillisissa perustutkinnoissa, mitä muuttaisit ensimmäiseksi? Miksi?
Nyt kun olet miettinyt näitä asioita, tuleeeko mieleesi vielä jotain, jolla koet olleen erityinen merkitys opiskeluusi?