

**Pia Liukkonen ja Anna-Liisa Pirinen**

**AMMATTIIN OPISKELEVIEN NUORTEN KOKEMUS  
OPPIMISEN VAIKEUKSISTA, PSYYKKISESTÄ HYVIN-  
VOINNISTA JA SAATAVILLA OLEVASTA TUESTA**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden laitos  
Erityispedagogiikka  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2009

## TIIVISTELMÄ

Liukkonen, P., Pirinen, A.-L. Ammattiin opiskelevien nuorten kokemus oppimisen vaikeuksista, psyykkisestä hyvinvoinnista ja saatavilla olevasta tuesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka. 2009. 81 sivua. Julkaisematon.

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millä opiskelun osa-alueilla ammatillisessa peruskoulutuksessa olevat opiskelijat kokevat oppimisen vaikeuksia, millaisena he raportoivat psyykkisen hyvinvointinsa sekä millaista sosiaalista tukea he kokevat saavansa. Nämä kolme teemaa ovat aiempien tutkimusten mukaan yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksessa haluttiin tuoda esille myös sitä, että opiskelijoiden oman kokemuksen hyödyntäminen sopii hyvin nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen.

Tutkimus toteutettiin yhden oppilaitoksen kolmessa eri toimipisteessä määrällisenä kyselylomaketutkimuksena (N=162). Aineiston keräämisessä käytettiin pelkästään itsearvioon perustuvia mittareita. Koettujen oppimisen vaikeuksien ja saatavilla olevan sosiaalisen tuen osalta mittarin laadinnassa käytettiin apuna osioita Kouluterveyskysely- sekä Oppilaitoksen hyvinvointiprofiili- mittareista. RBDI – mielialamittaria käytettiin kuvaamaan nuorten psyykkistä hyvinvointia. Saatua aineistoa tiivistettiin muodostamalla kyselylomakkeen osioista pääkomponenttianalyysin perusteella summamuuttujia. Aineisto jaettiin oppimisen vaikeuksia kokeneisiin opiskelijoihin (n = 54) ja oppimisen sujuvaksi kokeneisiin opiskelijoihin (n = 107). Kokemuksia saatavilla olevasta tuesta sekä mielialasta tarkasteltiin tästä ryhmäjaosta käsin epäparametrisia tilastollisia menetelmiä käyttäen.

Kolmasosa nuorista koki oppimisen vaikeuksia joko akateemisissa taidoissa, itseohjautuvuutta vaativissa tehtävissä, vuorovaikutuksellisissa oppimistilanteissa tai useissa näistä. Valtaosalla nuorista psyykinen hyvinvointi oli hyvä, mutta joka viidennellä nuorella oli masentuneisuutta ja joka neljännellä ahdistuneisuutta. Oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat olivat keskimäärin hieman masentuneempia kuin oppimisen sujuvaksi kokeneet opiskelijat. Yleiskuva nuorten kokemuksista tuen saatavuuden ja ilmapiirin suhteen oli melko positiivinen, joskin oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret arvioivat ilmapiiriä ja tuen saamista niin oppilaitoksesta, kotoa, kuin kavereiltakin muita nuoria negatiivisemmin. Opiskelijan omat kokemukset tuovat arvokasta tietoa tuen tarpeen tunnistamiseen ja tuen kohdentamiseen niin oppimisen kuin hyvinvoinninkin ongelmassa. Haasteena on suunnitella kaikille opiskelijoille tasapuolisesti tarjolla olevia ja helposti lähestyttäviä tukimuotoja, joita ei koeta leimaavina.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, nuoret, opiskelija, oppimisen vaikeus, sosiaalinen tuki, psyykinen hyvinvointi

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	OPPIMISEN HAASTEET AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA.....	7
2.1	AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS.....	7
2.1.1	Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt .....	8
2.1.2	Ammattiin opiskelevien nuorten oppimaan oppimisen taidot .....	9
2.2	OPPIMISEN VAIKEUDET .....	11
2.2.1	Oppimisen vaikeuksien itseraportointi.....	12
2.2.2	Vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa ja luetun ymmärtämisessä .....	14
2.2.3	Vaikeudet matematiikassa.....	16
3	NUORTEN PSYKKINEN HYVINVOINTI JA SEN TUKEMINEN KOULUSSA .....	18
3.1	NUORTEN HYVINVOINTI JA HYVINVOINTITUTKIMUS.....	18
3.2	NUORTEN MASENTUNEISUUS HYVINVOINNIN UHKANA .....	19
3.3	ILMAPIIRI JA SOSIAALINEN TUKI HYVINVOINNIN RAKENTAJINA KOULUSSA.....	21
3.4	OPPIMISEN VAIKEUDET JA HYVINVOINTI .....	24
4	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT.....	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
5.1	TUTKIMUSAINEISTO .....	27
5.2	MUUTTUMAT JA NIIDEN MITTAAMINEN.....	27
5.2.1	Yksilön taustatiedot.....	28
5.2.2	Oppimisen vaikeudet.....	29
5.2.3	Psyykinen hyvinvointi.....	32
5.2.4	Sosiaalinen opiskelu ympäristö ja saatavilla oleva tuki.....	33
5.3	ANALYYSIT .....	37

6	TULOKSET .....	38
6.1	NUORTEN KOKEMAT OPPIMISEN VAIKEUDET .....	38
6.1.1	Itseohjautuvuus .....	38
6.1.2	Akateemisia taitoja vaativat tehtävät .....	39
6.1.3	Vuorovaikutteiset oppimistilanteet .....	40
6.1.4	Oppimisen vaikeuksia kokeneet ja oppimisen sujuvaksi kokeneet nuoret ....	40
6.2	NUORTEN PSYKKINEN HYVINVOINTI .....	43
6.2.1	Sukupuolten väliset erot.....	43
6.2.2	Oppimisen vaikeuksia ja oppimisen sujuvaksi kokeneiden nuorten psykkinen hyvinvointi.....	44
6.3	NUORTEN KOKEMUS SOSIAALISEN TUEN SAAMISESTA .....	45
6.3.1	Sosiaalinen oppimisympäristö .....	45
6.3.2	Tuen saaminen .....	47
7	POHDINTA .....	50
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTISET KYSYMYKSET JA RAJOITUKSET .....	50
7.2	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	54
7.2.1	Kolmasosa nuorista koki oppimisessaan vaikeuksia .....	55
7.2.2	Joka viides nuori koki masentuneisuutta .....	58
7.2.3	Nuoret luottivat kavereilta saatavaan apuun ja tukeen.....	60
7.3	TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	64
	LÄHTEET.....	66
	LIITE 1. TUTKIMUSLUPA.....	73
	LIITE 2. KYSELYLOMAKE.....	74

# 1 JOHDANTO

Tämän päivän yhteiskunnassa siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on osa nuoren normatiivista aikuistumiskehitystä, joka tuo nuoren ulottuville uusia mahdollisuuksia ja myös rajoituksia. Nuorelta odotetaan kykyä asettaa henkilökohtaisia koulutuksellisia tavoitteita sekä motivaatiota niiden saavuttamiseksi (mm. Salmela-Aro 2008). Vaikka ammatillisen peruskoulutuksen aloittavat nuoret ovat melko homogeenisiä tiedoiltaan ja taidoiltaan (Hautamäki ym. 2002), on heidän itseohjautuvuudessaan sekä oppimaan oppimisen taidoissaan myös eroja. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2001) todetaan, että opetuksessa tulee kiinnittää huomiota näihin oppimistavoiltaan ja -tavoitteiltaan erilaisiin opiskelijoihin. Nuori tarvitsee tukea opintoihin lähiympäristöltään, ja oppilaitoksessa tätä tukea on tarjolla esimerkiksi erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja opiskelijahuollon kautta. Myös Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa (2004) todetaan, että ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisen tavoitteena on taata kaikille opiskelijoille sopiva, esteetön ja helposti saavutettava oppimisympäristö, jolla voitaisiin turvata kaikkien opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen ja mahdollisuus hyvään elämään.

Nuoren kokonaisvaltainen tukeminen tarkoittaa oppilaitostasolla muun muassa oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista sekä koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin ja viihtyisyyden edistämistä. (Oph 2004). Oppimisen vaikeuksien lisäksi nuorella voi olla sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia, joiden ehkäisemiseksi oppilaitoksen tulisi tarjota koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita (Lastensuojelulaki 2007). Erityisesti huolta on aiheuttanut nuorten masentuneisuus, jonka katsotaan olevan merkittävä uhka nuoren hyvinvoinnille ja elämänhallinnalle, ja joka pitkittyessään voi johtaa jopa syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Masennus aiheuttaa kouluongelmia mutta huomioitavaa on myös se, että kouluongelmat voivat aiheuttaa masennusta (Aalto-Setälä 2002; Kaltiala-Heino, Rimpelä & Rantanen 1998). Lounasmaan, Tuorin, Kuntun ja Huttusen (2004) tutkimuksessa ilmeni, että nimenomaan masennus on yleinen opiskelukyvyyttömyyttä aiheuttava tekijä (Meriläinen 2006). Masennus näkyy koulussa sen vaikeusasteen mukaisesti esimerkiksi väsymyksenä, keskittymiskyvyn puutteena, levottomuutena ja erityisesti nuorilla myös ärtyneisyytenä, vihaisuutena ja herkkyytenä menettää malttinsa pienemmissäkin vastoinkäymisissä (Karllson & Marttunen 2007, 6).

Tässä pro gradu -tutkielmassa mielenkiinto kohdistuu kolmeen pääteemaan, jotka ovat nuorten oppimisen vaikeudet, psyykkinen hyvinvointi sekä kokemukset saatavilla olevasta sosiaalisesta tuesta. Tutkimuksessa näkökulma opiskelussa koettuihin vaikeuksiin on erityispedagoginen. Psykkistä hyvinvointia tarkastellaan kokemuksena omasta mielialasta. Tuen osalta kiinnostuneita ollaan ensisijaisesti oppilaitoksessa tarjolla olevasta tuesta, joka pitää sisällään myös suhteet opettajiin ja opiskelutovereihin. Tutkimusten mukaan sosiaaliset suhteet koulussa ja opiskeluun liittyvät asiat, kuten koetut vaikeudet ja niihin saatu tuki, ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa ja ennustavat myös koettua hyvinvointia (mm. Konu 2002; Samdal 1998; Holopainen & Savolainen 2006). Tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselylomaketutkimuksena.

## **2 OPPIMISEN HAASTEET AMMATILISESSA KOU- LUTUKSESSA**

### **2.1 Ammatillinen peruskoulutus**

Tilastokeskuksen (2008) koulutustilastojen mukaan vuonna 2007 peruskoulun päättä-neitä nuoria oli noin 65 200 ja heistä 41 prosenttia jatkoi opintojaan toisen asteen am-matillisessa koulutuksessa. Ammatillisen koulutuksen suosio jatko-opiskelupaikkana on kasvanut tasaisesti koko 2000-luvun ja hakijoita ammatilliseen koulutukseen on enem-män kuin tarjolla olevia aloituspaikkoja (Kumpulainen & Saari 2006). Ammatillisen koulutuksen kasvaneeseen arvostukseen ovat Opetusministeriön (2007) selvityksen mu-kaan vaikuttaneet mahdollisuudet suorittaa lukio ja ammatillinen koulutus rinnakkain (kaksoistutkinto) sekä parantuneet jatko-opintomahdollisuudet. Muita nuorten asentei-siin vaikuttavia tekijöitä ovat tutkimuksen mukaan olleet työllisyystilanne ja ammatilli-sen koulutuksen asema mediassa. (Opetusministeriö 2007.)

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) mukaan ”Ammatillisen perus-koulutuksen tavoitteena on antaa ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatinharjoittamiseen”. Lisäksi tavoitteena on ”tukea elinikäistä oppimista”, ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastus-ten, sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja”. (5 §.) Koulutus voidaan järjestää lähi-, etä-, tai monimuoto-opetuksena, oppi-sopimuskoulutuksena tai työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä (15§). Laki määrää, että vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiri-ön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja tarvitsevan opiskelijan opetus järjestetään erityisopetuksena. Tällöin opetus järjestetään mahdolli-simman yksilöllisesti opiskelijan edellytysten mukaan ja opiskelijalle laaditaan henkilö-kohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (20 §.) (Laki am-matillisesta koulutuksesta 630/1998.)

Ammatillinen peruskoulutus on jaettu kahdeksaan eri alaan. Jokaisella alalla tarjotaan useita eri perustutkintovaihtoehtoja. Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 120 opintoviikkoa (ov). Yksi opintoviikko vastaa 40 tuntia opiskelijan työtä. Opinnot sisäl

tävät 20 ov yhteisiä opintoja, 90 ov ammatillisia opintoja ja 10 ov vapaasti valittavia opintoja. Ammatillisiin opintoihin sisältyvää työssäoppimista on yhteensä 20 ov. Yhteisiin opintoihin kuuluvat pakollisina äidinkielen, toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, matematiikan, fysiikan ja kemian, yhteiskunta- yritys- ja työelämä tiedon, liikunnan ja terveystiedon sekä taiteen ja kulttuurin opintokokonaisuudet. Lisäksi valitaan neljä opintoviikkoa yhteisiä aineita täydentäviä valinnaisia lisäopintoja. (Opetussuunnitelmien perusteet 2001.)

### **2.1.1 Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt**

Ammatillinen koulutus tuo nuorelle uuden haasteen peruskoulun jälkeen. Oppimisympäristöt ovat avoimempia kuin peruskoulussa ja edellyttävät opiskelijoilta aiempaa enemmän aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Oppimisympäristönä voi perinteisen luokahuoneen sijaan olla ammatillisen oppilaitoksen työpaja tai oppilaitoksen ulkopuolinen yritys. Työssäoppimisen ja ammatillisten näyttökokeiden suunnitteleminen ja suorittaminen vaativat opiskelijoilta aktiivisuutta, vastuullisuutta ja sosiaalisia taitoja.

Mannisen ja Pesosen (1997) mukaan avointa oppimisympäristöä kuvaavat tavoitteiden itsenäinen määrittely, omaan tahtiin opinnoissa eteneminen, suoritusten tekeminen paikasta riippumatta, oppisisältöjen yksilöllinen räätälöiminen, vaihtoehtoiset tavat toteuttaa opiskelua, suora vuorovaikutus opittavan asian kanssa sekä opiskelun kokonaisvaltaisuus ja prosessinomaisuus lyhytkestoisten oppituntien sijaan. Lisäksi opiskelu voi tapahtua omatoimisena itseopiskeluna. Avoimessa oppimisympäristössä opetus ei ole oppiainekeskeistä vaan ongelmakeskeisyyttä korostavaa. Itseohjautuvan ja aktiivisen opiskelijan tukena oppimisessa on tukihenkilöitä ja asiantuntijoita. Itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden korostuminen on haasteellista kenelle tahansa opiskelijoista, mutta erityisesti niille joilla on oppimisvaikeuksia. (Ekblom, Ilveskoski, Kuikka & Suvilehto 2007, 9–10.)

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös sosiaalisesta näkökulmasta, jolloin painopiste on oppimista tukevassa sosiaalisessa ympäristössä, vuorovaikutuksessa ja ilmapii-rissä. Tästä näkökulmasta ammatillisessa opetuksessa tulisi kehittää sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvia opetusmenetelmiä, jotka edistävät ajatusta jaetusta ja verkostoituneesta asiantuntijuudesta. Oppimista tukevan ympäristön tulisi vuorovaikutuksen tukemisen lisäksi huomioida oppijan senhetkinen taso ja tukea häntä pääsemään tasolle,



johon hän ei yksin pääsisi. Työssäoppimisen ajatuksena tulisi olla tarjota nuorelle paikka, jossa hän voi kontekstuaalisesti opiskella sekä akateemisia taitoja että työelämävalmiutta. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 38, 49, 54, 104.)

### **2.1.2 Ammattiin opiskelevien nuorten oppimaan oppimisen taidot**

Jotta opiskelija selviytyy ammatillisesta koulutuksesta, vaaditaan häneltä myönteistä suhtautumista opiskeluun, hyvät oppimaan oppimisen taidot, työskentelytottumukset, terveys, elämänhallintataidot, sosiaaliset taidot, ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen ja lähiympäristön tukea opiskeluun (Ekblom ym. 2007, 8). Oppimisvalmiudet ja oppimistaidot ovat tässä tutkimuksessa synonyymi oppimaan oppimisen taidoille. Raustevon Wright (2003) määrittelee, että oppimaan oppiminen on meta-taito, joka koostuu itsereflektiivisestä ajattelusta ja uusien oppimistehtävien hahmottamisesta haasteellisiksi ongelmanratkaisutilanteiksi (Raustevon Wright 2003, 136). Metataidolla Raustevon Wright tarkoittaa sitä että opiskelija osaa arvioida omia käsityksiään opittavasta asiasta, niin tietojen ja taitojen, kuin omien asenteiden ja mielipiteidenkin näkökulmasta (2003, 135). Euroopan parlamentti ja neuvosto ovat antaneet suositukset elinikäisen oppimisen avaintaitojen edistämiseksi. Suosituksissa oppimaan oppiminen määritellään näin:

”Oppimaan oppimisen taidot edellyttävät, että yksilö on hankkinut jatko-oppimisen kannalta tarpeelliset perustaidot, esimerkiksi lukemiseen, laskemiseen sekä tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvät taidot. Näiden taitojen avulla yksilön pitäisi kyetä hankkimaan, käsittelemään ja sisäistämään uusia tietoja ja taitoja.” (Euroopan parlamentin suositus elinikäisen oppimisen taidoista 2006/962/EY.)

Hautamäki ym. (2002) mukaan oppimaan oppimisessa on kysymys oppimiseen sitoutumisesta haastavassa tehtävässä. Oppimiseen sitoutuminen vaatii oppimistaitojen lisäksi motivaatiota ja tavoitteellisuutta. Oppimaan oppimista voidaan tarkastella osaamisen ja uskomusten ulottuvuuksista, jolloin osaamisella tarkoitetaan oppimis- ja päättelytaitojen hallintaa. Osaaminen on ensinnäkin sitä, että pystyy sovittamaan jo opitun asian tai taidon oppimistehtävään ja toisaalta sitä, että kun oppimistehtävää ei voikaan ratkaista soveltamalla aiemmin opittua, käynnistyy prosessi uuden oppimiseen. Oppimaan oppiminen vaatii reflektiivisyyttä, jonka avulla opiskelija arvioi oppimistilanteen merkityksen itselleen ja punnitsee tilanteeseen liittyvän mahdollisen onnistumisen ilon tai epäonnistumisen pelon. Näin muodostuu motivaatio ja päätös siitä, kuinka oppimistehtävä hyväksytään oman toiminnan tavoitteeksi. Motivaation ja tavoitteellisuuden poh

dintaa Hautamäki ym. nimittävät uskomuksiksi. Uskomukset ovat uuden oppimistehtävän näkökulmasta joko myönteisiä tai kielteisiä uuden oppimista kohtaan. (Hautamäki, Rantanen, Arinen, Hautamäki, Kupiainen, Mehtäläinen, Niemivirta & Scheinin 2002, 140–141.)

Hautamäki ym. (2002) ovat arvioineet toisen asteen opintojen opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitoja. Heidän tutkimukseensa osallistui 4000 toisen vuoden opiskelijaa lukiosta ja ammatillisesta koulutuksesta. Oppimaan oppimistaitoja arvioitiin viiden keskeisen taitoalueen avulla: 1) tiedonhankintataidot, 2) luetun ymmärtäminen, 3) lukemiseen ja kulttuuriin liittyvä yleissivistys, 4) matemaattinen osaaminen ja 5) koneiden ja laitteiden toimintaan liittyvät taidot, joissa yhdistyvät erilaiset tiedonkäsittelytavat. Tulosten mukaan ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen välillä oppilaiden oppimaan oppimistaidoissa on eroa. Osaamisen suhteen ammatillisen koulutuksen opiskelijaryhmät menestyivät keskimäärin heikommin kuin lukion opiskelijaryhmät. Toinen merkittävä ero oli, että ammatillisen koulutuksen sisällä opiskelijaryhmien välillä oli suurempia eroja kuin lukion ryhmien välillä. Hautamäen ym. mukaan tämä johtuu opiskelijoiden valikoitumisesta tiettyihin ryhmiin. Ensinnäkin toisen asteen koulutukseen valinta lajittelee opiskelijat yhteishaun avulla oppimaan oppimisen taidoissa ja osaamisessa, jolloin tiedolliseen oppimiseen suuntautuneet valikoituvat lukioon. Toiseksi niin ammatillinen koulutus kuin lukiokoulutuskin jatkavat opiskelijoiden lajittelua mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat eriytyvät koulutuksen rakenteesta johtuen useampiin sisäisesti yhteneviin ryhmiin kuin lukiokoulutuksessa. (Hautamäki ym. 2002.)

Ammatillisessa koulutuksessa uskomuksilla, erityisesti asenteilla on merkittävä osa opinnoissa menestymisessä. Lukiokoulutuksessa menestymiseen vaaditaan oppimis- ja ajattelutaitoja, eikä asenteilla ole niin paljon vaikutusta menestymiseen. Lukiossa asenne uuden oppimiseen voi olla myönteinen, mutta se ei riitä mikäli oppimaan oppimisen taidot ovat heikot. Ammatillisessa koulutuksessa keskeistä ei ole ollut tiedollisen oppimisen ja uusien ajattelutaitojen kehittäminen, jotka kuitenkin ovat perustana vaatimaan uuden oppimiseen. Tämän vuoksi vain osaavin osa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista pystyy tai edes haluaa jatko-opiskella esimerkiksi ammattikorkeakouluissa. Ammatillisen koulutuksen kautta ammattikorkeakouluun päässeet opiskelijat menestyvät

keskimäärin heikommin kuin lukiokoulutuksen jälkeen ammattikorkeakouluun päässeet. (Hautamäki ym. 2002.)

Oppimaan oppimisen taso ammatillisessa koulutuksessa on korkein kulttuurialalla, jonka opiskelijoiden keskitaso vastaa koko maan keskitasoa. Heikoin oppimaan oppimisen taso on luonnonvara-alalla. Tekniikan ja liikenteen alat sekä sosiaali- ja terveysala sijoittuvat oppimaan oppimisessa näiden ääripäiden välille. Oppimista haittaavia kielteisiä uskomuksia oli vähiten naisvaltaisilla aloilla, kuten kulttuuri- ja sosiaali- ja terveysaloilla. (Hautamäki ym. 2002.)

Puutteelliset oppimisvalmiudet voivat johtaa opiskelun ongelmiin. Opiskelun ongelmat voivat näkyä esimerkiksi opintojen hitaana etenemisenä, häiriökäyttäytymisenä tai lukuisina poissaoloina koulusta (Ekblom ym. 2007). Puutteellisten oppimisvalmiuksien lisäksi kysymys voi olla erityisistä oppimisvaikeuksista.

## **2.2 Oppimisen vaikeudet**

Kansainvälisessä kirjallisuudessa oppimisvaikeuksista käytetään käsitteitä learning disabilities ja learning difficulties. Käsite oppimisvaikeudet (learning disabilities) viittaa henkilön ominaisuuksiin, kuten kyvyttömyyteen oppia. Käsite oppimisen vaikeudet (learning difficulties) huomioi mahdollisuuden siitä, että oppimisen vaikeuksissa voi olla kyse myös ulkoisista oppimisen esteistä. (Elkins 2007.)

Suomessa oppimisvaikeudesta puhuttaessa tarkoitetaan yhdysvaltalaisen (1987) määrittelyn mukaista learning disability käsitettä (Ahonen & Aro 1999). National Joint Committee on Learning Disabilities määritteli oppimisvaikeuden käsitteen vuonna 1981. Sen mukaan oppimisvaikeus on termi, jolla viitataan hyvin moninaiseen erilaisten häiriöiden joukkoon. Nämä häiriöt aiheuttavat erityisiä vaikeuksia kuuntelemisessa, puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, päättelyssä ja matemaattisissa taidoissa tai joissain näistä. Oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyy myös käyttäytymisen ongelmia ja vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimisvaikeuksien katsotaan johtuvan keskushermoston toimintahäiriöstä, joka kestää läpi elämän. Oppimisvaikeudet voivat esiintyä erilaisten aistivammojen, kehitysvammojen tai sosio-emotionaalisten häiriöiden rinnalla, mutta oppimisvaikeudet eivät ole seurausta näistä tiloista. Oppimisvaikeuksien syynä eivät ole myöskään erilaiset ympäristötekijät, kuten kulttuuriset tekijät tai puut

teellinen ohjaus ja opetus. Oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa tarvittavat tiedot paljastuvat psykologisin testein ja opetuksellisen tai kielellisen arvioinnin avulla. (National Joint Committee on Learning Disabilities 1987.)

Suomessa käytetään myös käsitettä erityinen oppimisvaikeus (Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 2005), jolla viitataan oppimisvaikeuksien neuropsykologiseen perustaan. Lyytinen ym. jakavat erityiset oppimisvaikeudet tarkkaavaisuuden ongelmiin, kielellisiin erityisvaikeuksiin, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin, matemaattisiin oppimisvaikeuksiin, muistin ja erityisesti työmuistin ongelmiin sekä kehityksellisiin koordinaatiohäiriöihin (2005, 5–7). Erityisen oppimisvaikeuden käsitteen voi ajatella olevan oppimisvaikeuden alakäsite.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *oppimisen vaikeus ja oppimisvaikeus* siten, että oppimisen vaikeus on yläkäsite ja oppimisvaikeus alakäsite. Tällöin oppimisen vaikeudet sisältävät laajasti niin ympäristön vaikutuksesta johtuvat kuin yksilön ominaisuuksista johtuvat oppimisen vaikeudet. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ensisijaisesti siitä, millaisia oppimisen vaikeuksia opiskelijat itse raportoivat. Opiskelijoilta kysytään myös onko heillä diagnosoitu oppimis- tai keskittymisvaikeus.

### **2.2.1 Oppimisen vaikeuksien itseraportointi**

Rimpelä (1999) toteaa, että subjektiivisen kokemuksen huomioiminen oppimisvaikeuksissa on tärkeää, koska huonoon koulumenestykseen ei välttämättä liity kokemusta oppimisen vaikeuksista ja toisaalta taas kiitettävästi menestyvä oppilas voi kokea oppimisvaikeuksia. Useissa tutkimuksissa oppimisvaikeudet on kuitenkin todennettu erilaisin testein ja tutkittu sen jälkeen oppimisvaikeuksien yhteyksiä muun muassa masennukseen, ahdistukseen ja psykiatriisiin ongelmiin (esim. Holopainen & Savolainen 2006; Ahonen & Korhonen 2005; Maag & Reid 2006). Gerber ym. totesivat vuonna 2001 tutkiessaan oppimisvaikeuksien esiintymistä aikuisuudessa, että oppimisvaikeuksia koskeva tutkimus perustuu kliiniseen arviointiin eikä itsearviointin näkökulmaa ollut siihen mennessä hyödynnetty (Gerber, Schnieders, Paradise, Reiff, Ginsberg & Popp 2001). Kliinisen ja diagnostisen testaamisen perinteestä huolimatta 2000 -luvulla subjektiivisten oppimisvaikeuskokemusten huomioiminen on lisääntynyt. Oppilaan subjektiivinen kokemus oppimisesta ja siihen liittyvistä vaikeuksista on huomioitu muun muassa terveystieteiden ja sosiaalipolitiikan hyvinvointitutkimuksissa (esim.

Kouluterveyskyselyt), Salmela-Aron (2005) koulu-uupumustutkimuksessa, Lavikaisen ym. (2006) tutkimuksessa kouluvaikeuksien yleisyydestä sekä Holopaisen ym. (2007) tutkimuksessa, joka käsitteli nuorten sosiaalista kompetenssia ja oppimisvaikeuksia. Näissä tutkimuksissa tieto oppimisenvaikeuksista on perustunut tutkittavien itseraportointiin.

Mellard ja Patterson (2008) tutkivat itseraportoimien oppimisvaikeuksien esiintyvyyttä aikuiskoulutuksessa ja tulosten perusteella näyttäisi siltä, että aikuisten itseraportointia omista oppimisvaikeuksista voidaan pitää luotettavana oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Moilanen (1998) ja Lavikainen ym. (2006). Mellardin ja Pattersonin tutkimuksessa 29 prosenttia tutkittavista raportoi omaavansa erityisiä oppimisvaikeuksia. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat (N = 311) olivat vähintään 16-vuotiaita ja tutkimusaineisto koostui tutkittavien strukturoiduista haastatteluista, standardoiduista luetun ymmärtämisen testeistä, toiminnallisen lukutaidon testeistä ja Wechslerin aikuisille tarkoitettusta kolmiosaisesta älykkyystestistä (WAIS 1997). Aineisto jaettiin niihin, jotka raportoivat oppimisvaikeuksia ja niihin, jotka eivät raportoineet oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksia raportoineet menestyivät luetun ymmärtämisessä, toiminnallisessa lukutaidossa ja älykkyystesteissä merkittävästi heikommin kuin ne, jotka eivät raportoineet oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksia raportoineiden älykkyysosamäärä oli keskimäärin 1–7 prosenttia heikompi, luetun ymmärtämisen tulokset 10–25 prosenttia heikommat ja toiminnallisen lukutaidon testitulokset 15–30 prosenttia heikommat kuin niillä jotka eivät raportoineet oppimisvaikeuksia. (Mellard & Patterson 2008.)

Moilanen (1998) tutki psykologian pro gradu -tutkielmassaan itseraportoinnin luotettavuutta aikuisten kehityksellisen dysleksian identifioimisessa. Moilasan mukaan itseraportointi osoittautui suhteellisen luotettavaksi aikuisiän lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden tunnistamisessa (1998, 2). Lavikaisen ym. (2006) mukaan 16 prosenttia 18–29 -vuotiaista aikuisista (N = 1497) raportoi kokeneensa kouluaikanaan vaikeuksia oppimisen osa-alueilla joko lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa, kielissä, keskittymisessä, käytöksessä tai jollain muulla osa-alueella yli yhden lukukauden ajan. Lavikainen ym. (2006) pitävät oppimisen vaikeuksien itseraportointia luotettavana, sillä tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset aiempien tutkimusten kanssa, joissa opettajien ja psykologien tekemien arviointien avulla oppimisvaikeuksien yleisyydeksi on todettu 10–20

prosenttia. Tutkimukseen osallistuneista miehistä 36 ja naisista 15 prosenttia raportoi vaikeuksia opetukseen keskittymisessä. Lukemisen, kirjoittamisen, kielten, matematiikan, tai useilla alueilla näistä, raportoi vaikeuksia naisista 37 ja miehistä 20 prosenttia. Oppimisen vaikeudet kasautuivat siten, että kirjoittamisen vaikeuksia ilmoittaneista 77 prosenttia ilmoitti vaikeuksia myös lukemisessa. Matematiikan vaikeuksia ilmoittaneista 41 prosenttia ilmoitti vaikeuksia myös lukemisessa, 62 prosenttia keskittymisessä ja 53 prosenttia kielissä. (Lavikainen ym. 2006.)

### **2.2.2 Vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa ja luetun ymmärtämisessä**

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat oppimisen avaintaitoja. Näiden taitojen puutteellinen hallinta ja sovelluskyky voivat johtaa merkittäviin oppimisen vaikeuksiin ja vaikuttaa tätä kautta koko yhteiskunnassa selviämiseen. Lukutaidon soveltamista tiedonhankinnassa voidaan nimittää toiminnalliseksi lukutaidoksi. Kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (1997–2000) toiminnallisella lukutaidolla tarkoitettiin erilaisten tekstityyppien ja niiden sisällön mukaisesti asiatekstien lukutaitoa (esim. sanomalehdet), dokumenttien käyttötaitoa (esim. lomakkeet, taulukot) sekä kvantitatiivista lukutaitoa (tekstiin liittyvää ja peruslaskutoimituksia soveltavaa, pankkien korkoehdot) (Linnakylä, ym. 2000, 6, 13.). Paanasen (2006, 15) mukaan toiminnallinen lukutaito on yksilölle yhteiskunnassa toimimisen väline.

PISA arvioinnin mukaan suomalaisnuorten lukutaito on keskiarvotulosten valossa OECD maiden paras. Tulosten perusteella nuoret jaettiin viiteen eri suoritustasoon, joista alinta suoritustasoa kuvataan heikkona lukutaitona. Suomalaisnuorista tähän ryhmään kuului 5 prosenttia ja nuorista 2 prosenttia ei yltänyt edes alimmalle tasolle. Maiden välisessä vertailussa nämä luvut ovat pienet, mutta kertovat kuitenkin sen, että osalla nuorista on vakavia puutteita toiminnallisessa lukutaidossa. (Väljjarvi ym. 2003, 22, 32.) Puutteet toiminnallisessa lukutaidossa voivat olla seurausta erityisistä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista, tekstin ymmärtämisen vaikeuksista tai näistä johtuvasta vähäisestä lukuharrastuksesta.

Oppimista edistävä lukeminen vaatii lukijalta lukemisen perustekniikan hallinnan lisäksi hyvää motivaatiota sekä itseohjautuvuutta. Luetun ymmärtämiseen vaikuttavat lukijan ominaisuuksien lisäksi tekstiin ja koko kontekstiin liittyvät tekijät. (Aro 2002, 9–10.) Luetun ymmärtämisen ongelmat liittyvät lukemis- ja kirjoittamisvaikeuteen (Lyon

2003, 2), mutta voivat olla yhteydessä myös alhaiseen älykkyystasoon ja erilaisten muististrategioiden tehottomuuteen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 81) sekä siihen, että vähäisen lukuharrastuksen vuoksi sanasto on pieni ja aikaisemmin omaksuttua tietoinesta voi olla vähän (Paananen 2006, 48). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudella viitataan yksilön lukemisessa kokemiin ongelmiin, ja näitä vaikeuksia ilmenee todennäköisesti myös kirjoittamisessa. Lisäoletuksena yleensä on, että lukemisen- ja kirjoittamisen vaikeudet ilmenevät opetuksesta, riittävästä älykkyudesta ja muista suotuisista ympäristötekijöistä huolimatta. (Lyon 2003, 2; Korhonen 2002; Ahonen & Lyytinen 1998, 17.)

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta eli lukivaikeutta esiintyy Suomessa eri arvioiden mukaan noin 3–25 prosentilla opiskelijoista. Esiintymisluvut ovat huipussaan aloittelevilla lukijoilla alakoulussa (1. luokka 15–20 %, 2.–4. luokka 5–10 %) ja toisaalta myös ammattikoululaisilla (10–20 %). Yläkoulussa lukivaikeutta on noin viidellä ja lukioissa noin 2–3 prosentilla opiskelijoista. (Ahvenainen ym. 2005, 73.) Lukuvuonna 2002–2003 Niilo Mäki Instituutti tutki ammattiin opiskelevien lukemis- ja kirjoittamistaitoja kehittämänsä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien seulontamenetelmän avulla. Saatuja tuloksia verrattiin seulontamenetelmän normeerauksen yhteydessä kerättyyn yhdeksäsluokkalaisten aineistoon. Kaikkiaan 2500 ammattiopiskelijaa käsittävä aineisto paljasti, että teknisen lukemisen ongelmia esiintyi yli kaksinkertaisesti enemmän ammattikoululaisilla kuin yhdeksäsluokkalaisilla. Samoin useammassa kuin yhdessä lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueessa heikosti menestyminen oli noin kaksi kertaa yleisempää kuin yhdeksäsluokkalaisilla. (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004, 44–45.)

Aikuisena kirjoittamisen ongelmat koetaan usein suuremmaksi ongelmaksi kuin vaikeudet lukemisessa (Haapasalo & Salomäki 2000, 2). Ammattiopinnoissa lukivaikeudet hankaloittavat oppimista niin kaikille yhteisten akateemisten aineiden opinnoissa kuin ammatillisten opintojen teoriaopinnoissa sekä työsaleissa tapahtuvassa ammattityössäkin. Erityisesti luetun ymmärtämisen vaikeus näkyy kaikissa opiskeltavissa aineissa. (Holopainen & Turpeinen 2002.) Leinosen (1998, 59) mukaan lukivaikeus voi ilmetä myös kuullun kielellisen tiedon, kuten numerosarjojen ja nimien mielessä pitämisen hankaluutena. Tästä johtuen opiskelijan voi olla vaikea ymmärtää pitkiä suullisia tai kirjallisia ohjeita. Aikuisuudessa lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet

jatkuvat ja liittyvät enemmän sosiaalisiin ja ammatillisiin tilanteisiin toisin kuin lapsuudessa, jolloin oppimisvaikeudet ilmenevät lähinnä opetustilanteissa (White 1992, Lavikaisen 2006 mukaan). Gerberin ym.(2001) mukaan aikuisuuden tuomien haasteiden myötä oppimisvaikeuksien koetaan pahentuneen ja haittaavan elämää enemmän aikuisuudessa kuin nuoruudessa.

### **2.2.3 Vaikeudet matematiikassa**

Matematiikan vaikeuksia esiintyy 10–15 prosentilla oppilaista. Varsinaista diagnosoitavaa, neurologispohjaista matematiikan oppimisvaikeutta esiintyy 3–7 prosentilla. Alakouluikäisistä koostuva aineisto osoitti, että sekä matematiikan että lukemisen vaikeuksia oli 43 prosenttia oppilaista. (Räsänen & Ahonen 2004.) Huomattavaa on, että luku on lähes sama kuin Lavikaisen ym. (2006) tutkimuksessa, jossa 41 prosenttia aikuisista itse raportoi kokeneensa vaikeuksia kouluaikanaan sekä matematiikassa että lukemisessa.

Räsänen (1999) toteaa, että matemaattisten taitojen puutteissa on kyse oppilaan kokemasta poikkeuksellisesta oppimis- ja kehityshistoriasta. Matemaattisen ajattelun kehitys alkaa jo varhain ennen kouluikää, ja tuolloin virikkeillä, sosiokulttuurisella ympäristöllä ja lapsen neurokognitiivisilla kyvyillä on suuri merkitys matemaattisten taitojen perusteiden luomisessa. Matemaattiselle ajattelulle on tyypillistä taitojen kumuloituminen. Ennen kouluikää kehittyneet tai kehittymättä jääneet matemaattiset taidot voivat olla hyvin erilaisia ikätovereiden kesken. Näin ollen jo kouluiän alusta alkaen lapsilla on hyvin erilaiset edellytykset kehittää matemaattista ajatteluaan. (Räsänen 1999.) Mahdollisesti juuri tästä syystä opiskelijoiden matemaattiset perusvalmiudet voivat peruskoulun jälkeenkin olla edelleen melko heikot, kuten Helakorpi (2004) kirjoittaa. Hänen mukaansa peruskoulun ja myös lukion johdonmukainen toiminta tehdä opiskelijoista koululahjakkaita ei välttämättä tue ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä vaadittavia matematiikan tietoja ja taitoja. Ammatillisessa koulutuksessa matematiikka koetaan edelleen hyvin ”peruskoulumaisena”, eivätkä odotukset ammattiin kytkeytyvästä käytännönläheisestä matematiikasta aina toteudu. (Helakorpi 2004.) Mikäli ammatillisissa opinnoissa kuitenkin opiskellaan käytännönläheistä matematiikkaa, voi siinä tulla osalle opiskelijoita yllättäviä vaikeuksia. Räsänen ja Ahonen (2002) huomauttavat, että matematiikan vaikeudet eivät aina näy peruskoulun aikana, vaan vasta kun opittuja asi



oita tulisi osata soveltaa. Soveltamisen vaikeuksien katsotaan johtuvan joko heikosta peruslaskutaitojen hallinnasta tai ongelmista kognitiivisissa taidoissa kuten tarkkaavuuden suuntaamisessa tai kielellisissä kyvyissä. (Räsänen & Ahonen 2002.) Näin ollen matematiikan vaikeudet saattavat tulla esiin vasta ammatillisessa koulutuksessa.

Huhtala ja Laine (2004) käsittelevät matematiikkapelon syntymistä. Epäonnistumisen kokemukset matematiikassa voivat aiheuttaa ahdistusta ja tunteen, että on tyhmempi kuin muut. Epäonnistumisia kokeneiden opiskelijoiden itseluottamus heikentyy, ja opiskelija voi alkaa pelätä matematiikkaa. Pelon seurauksena matematiikasta vieraannutaan ja koko matematiikan opetus ja oppiminen kyseenalaistetaan. Matematiikkapelon on todettu häiritsevän numeroiden käsittelyä ja matemaattisten ongelmien ratkaisemista niin arkipäivään, kuin opiskeluunkin liittyvissä tilanteissa, jolloin pelko pahimmillaan estää matemaattista ajattelua ja oppimista. Huhtala ja Laine (2004) kuvaavat matematiikkapelon ilmenemistä Newsteadiin (1998) viitaten siten, että pelkoa voi esiintyä esimerkiksi tenttitilanteissa, mutta myös sosiaalisissa tilanteissa, jolloin opiskelijaa pelottaa muiden saavan tietää hänen osaamattomuudestaan. Tobias (1990) on huomauttanut, että matematiikkapelkoa esiintyy erityisesti naisopiskelijoilla (Huhtala & Laine 2004).

Saksassa vuoden 2000 PISA – aineistosta tehdyn tutkimuksen mukaan poikien matemaattiset kyvyt ovat paremmat kuin tyttöjen. (Brunner, Krauss & Kunter 2008). Suomessa tytöt ja pojat suoriutuvat matematiikassa yhtä hyvin. Tyttöjen ja poikien oppimisstrategiat ja osaamisen itsearviot eroavat toisistaan kuitenkin merkittävästi. Poikien oppimisstrategiat ovat itsenäisempiä kuin tyttöjen ja itseluottamus parempi. Tytöt myös arvioivat matemaattiset taitonsa poikien taitoja heikommiksi. (Hannula, Kupari, Pehkonen, Räsänen & Soro 2004.)

## **3 NUORTEN PSYKKINEN HYVINVOINTI JA SEN TUKEMINEN KOULUSSA**

### **3.1 Nuorten hyvinvointi ja hyvinvointitutkimus**

Hyvinvointikäsitteen määrittely vaihtelee paljon sen mukaan, minkä tieteenalan näkökulmasta sitä kulloinkin tarkastellaan. Nuorten hyvinvoinnissa kiinnostuneita ollaan usein nuorten terveydestä ja terveyskäyttäytymisestä, jolloin hyvinvoinnin indikaattoreita ovat muun muassa sairautta ja pahoinvointia kuvaavat tilastot ja rekisterit (Gissler, Puhakka, Vuori & Karvonen 2006). Palvelujärjestelmästä tulevien tilastotietojen perusteella lasten ja nuorten pahoinvoinnin katsotaan lisääntyneen 1990-luvun puolivälissä, jolloin pahoinvoinninmittareina olivat mm. lisääntyneet teiniraskaudet, erityisopetustarpeen kasvu sekä mielenterveyspalveluiden lisääntynyt käyttö. Mielenkiintoista on kuitenkin huomata ristiriita tilastotietojen ja väestötutkimusten välillä. Ensin mainitun tietolähteen mukaan lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt ja vaikeutunut 1990-luvulta 2000-luvulle saakka, mutta väestötutkimusten mukaan kokonaiskuva lasten ja nuorten hyvinvoinnista on huomattavasti parempi. (Rimpelä, Luopa, Räsänen & Jokela 2006.)

Rimpelän (2008) mukaan lasten ja nuorten hyvinvoinnista saatava yleiskuva on hämmentävä. Lasten ja nuorten keskimääräinen hyvinvointi ja terveys ovat lisääntyneet, mutta samanaikaisesti häiriösuuntautuneiden palveluiden (mm. lastensuojelun sijoitukset, psykiatrisen erikoissairaanhoidon ja erityisopetus) kuormitus on kasvanut voimakkaasti. Rimpelän näkemyksenä on, että tähän ristiriitaiseen kuvaan on olemassa useita selitysvaihtoehtoja, mutta ne eivät ole yksiselitteisiä. Hänen mukaansa erityispalveluiden käyttöä ovat lisänneet ennen kaikkea lasten ja nuorten psyykkisen ja sosiaalisen pahoinvoinnin varhainen toteaminen ja tehostunut diagnostiikka sekä peruspalveluihin suunnattujen voimavarojen vähentyminen. Merkittäväksi syyksi ristiriitaiseen kuvaan lasten ja nuorten hyvinvoinnista Rimpelä näkee myös kulttuuriset tekijät, jotka korostavat mahdollisen hyvinvoinnin sijaan häiriöitä, pahoinvointia ja niiden hoitoa. (Rimpelä 2008.)

Objektiivinen hyvinvoinnin tarkastelu keskittyy yksilön käytössä oleviin resursseihin, kuten terveyteen, elinoloihin ja toimeentuloon, jotka kuitenkin eivät aina takaa subjektiivista kokemusta hyvinvoinnista. Ennemässä määrin hyvinvointitutkimus onkin

kiinnostunut yksilön kokemasta elämäntyytyväisyydestä ja onnellisuudesta (Moisio, Karvonen, Simpura & Heikkilä 2008.) Keskeinen nuorten subjektiivista hyvinvointia kartoittava väestötutkimus on vuosittain tehtävä valtakunnallinen 8.-ja 9.-luokkalaisille suunnattu Kouluterveyskysely, joita on tehty jo vuodesta 1995 lähtien. Kouluterveyskyselyt tuottavat tietoa nuorten elin- ja kouluoloista, terveydestä sekä terveysosaamisesta ja näitä aineistoja on hyödynnetty useissa nuorten ja lasten hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa (esim. Ellonen 2008; Konu 2002). Ammatillisissa oppilaitoksissa Kouluterveyskysely suoritettiin vuonna 2000 ja seuraavan kerran vuonna 2007, jolloin mukana olivat Kainuun maakunnan ja Oulun seudun oppilaitokset (Pietikäinen, Luopa, Sinkkonen, Markkula, Jokela & Puusniikka 2008).

Muita säännöllisesti kerättäviä nuorten hyvinvointia ja elinoloja kartoittavia tutkimuksia ovat vuosittainen puhelinhaastattelukysely Nuorisobarometri, parittomina vuosina toteutettava postikysely Nuorten terveystapatutkimus, WHO:n Koululaistutkimus, Kansallinen liikuntatutkimus sekä European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs –koululaistutkimus (Myllyniemi 2008, 73).

### **3.2 Nuorten masentuneisuus hyvinvoinnin uhkana**

Kehityopsykologisesti nuoruus ymmärretään siirtymävaiheena lapsuudesta aikuisuuteen ja se on merkittävää fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen kasvun aikaa. Nurmen ym. (2006) mukaan nuoren kehitystä ovat erityisesti määrittämässä fysiologiset muutokset ja kypsyminen, ajattelutaidon kehitys, sosiaalisen kentän laajeneminen sekä sosiaaliskulttuurisen toimintaympäristön muutokset (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 126). Tätä kehitystä kuvataan usein identiteetin, minäkuvan, koulutusuran ja sosialisoinnin käsitteiden kautta (Nurmi 1995, 258).

Nuoruuden psyykkisen kehityksen kulku voi olla hyvin vaihteleva, jolloin myös nuoren mielialat voivat vaihdella rajustikin. Keskeistä mielialan vaihteluissa on havainnoida sitä, kuinka nuori kokemistaan haasteista huolimatta selviytyy arkisista tehtävistään. (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 49.) Osalle nuorista psykososiaalisen kehityksen häiriintyminen näkyy pitempikestoisena psyykkisenä oireiluna. Arviot siitä, kuinka monen nuoren oireilu on sen suuntaista, että he hyötyisivät jostain hoitomuodosta, vaihtelevat 20–30 prosentin välillä (Karllson & Marttunen 2007), kuitenkin vain pieni osa saa tarvitsemaansa hoitoa (Aalto-Setälä 2002; Koller & Bertel 2006).

Nuorilla mielenterveyshäiriöitä on noin kaksi kertaa enemmän kuin lapsilla ja yleisimmät nuorten tunneperäisistä mielenterveysongelmista ovat masennus ja ahdistuneisuus (Karllson & Marttunen 2007), jotka vaarantavat myös nuoren siirtymävaiheen nuoruudesta aikuisuuteen (Aalto-Setälä 2002). Ohimenevä masentunut mieliala on normaalia kaikenikäisille, mutta silloin kun puhutaan masennustilasta, masentunut mieliala on pitkäkestoisempi ja voimakkaampi ja siihen liittyy myös muita oireita sekä toimintakyvyn laskua. Nuoruusiän vakavan masennuksen yhden vuoden esiintyvyydeksi on eri väestötutkimuksissa arvioitu noin 5-10 % ja pitkäkestoisen masennuksen noin 1-2 %. (Karllson & Marttunen 2007, 6.) Noin 20 prosenttia nuorista omaa masennusoireita, jotka eivät täytä diagnosoinnin kriteereitä (Korhonen & Marttunen 2006, 82).

Mielialaan liittyvät ongelmat ovat nuoruusiästä alkaen yleisempiä naisilla kuin miehillä (Nurmi ym. 2006, 151). Aalto-Setälän (2002) nuorilla aikuisilla tehdyssä tutkimuksessa naisilla masennus oli kaksi kertaa yleisempää kuin miehillä. Terveys 2000 - tutkimuksessa ero oli tätäkin suurempi: 18 % nuorista naisista ja 6 % miehistä raportoi vakavaa masennusta ja psyykkistä kuormittavuutta raportoi 20 % naisista ja 13 % miehistä (Gissler ym. 2006). Ammatillisessa koulutuksessa keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta oli noin kymmenesosalla opiskelijoista ja erityisenä huolenaiheena oli tyttöjen psyykinen oireilu ja myös päihteiden käyttö (Pietikäinen ym. 2008). Nuorilla naisilla (14–18-vuotiailla) on tilastojen mukaan myös sairaalahoitoa vaativaa masennusta yli kolminkertainen määrä verrattuna vastaavanikäisiin miehiin (Gissler ym. 2006).

Usein masennuksen yhteydessä puhutaan myös stressi-haavoittuvuusmallista, jossa pitkittynyt stressi voi johtaa stressioireyhtymään (Karllson & Marttunen 2007, 8), koulu-uupumukseen ja myöhemmin myös masennukseen. (Salmela-Aro 2005). Kouluterveyskyselyn (2008) mukaan ammatillisten oppilaitosten opiskelijoilla koulu-uupumus oli kuitenkin vähäisintä verrattuna peruskoulun yläluokkalaisiin ja etenkin lukiolaisiin (Pietikäinen ym. 2008).

Tässä tutkimuksessa on psyykkisen hyvinvoinnin mittaamiseen käytetty Kansaneläkelaitoksen tutkimusprofessori Raimo Raitasalon Suomen oloihin soveltamaa Beckin mielialamittaria (BDI). Kyseistä mittaria on käytetty indikaattorina monissa nuorten hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa (esim. Ellonen 2008; Ojajärvi 2003), joissa ma

sentuneisuuden vähäisyys tai puuttuminen on tarkoittanut psyykkistä hyvinvointia (ks. myös Konu 2002, 38). Huomioitavaa on kuitenkin se, että masentuneisuudella tarkoitetaan itseraportoitua mielialan tasoa, ei kliinisesti todettua masennusta eli depressiota, johon liittyy masentuneen mielialan lisäksi myös muita oireita ja toimintakyvyn laskua (Karlsson & Marttunen 2007, 5). Vahteran (2007) mukaan menettely, jossa mielialamittaria käytetään hyvinvoinnin kuvaajana, ei ole yksiselitteinen, koska hyvinvointi on moniulotteisempi ilmiö kuin vähäinen pistemäärä mielialamittarissa. Toisaalta myös Vahteran (2007) tutkimuksessa hyvinvointi ja mielialamittarilla saadut tulokset olivat jokaisella mittauskerralla yhteydessä toisiinsa. Vahteran lukiolaistutkimuksessa hyvinvoinnissa kyse oli ensisijaisesti tarkoituksenmukaisten ja adaptiivisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttämisestä. Masentuneisuus on kuitenkin selkeästi yksi hyvinvoinnin uhkatekijöistä, jolloin voidaan myös ajatella, että masentuneisuuden puuttuminen kertoo jotakin keskeistä vastaajan tyytyväisyydestä elämäänsä, joka on yhteydessä myös yksilön hyvinvointiin (Grob ym. 1991 Ellosen 2008, 20 mukaan).

### **3.3 Ilmapiiri ja sosiaalinen tuki hyvinvoinnin rakentajina koulussa**

Koulutus ja sitä koskevat valinnat ovat yksi tärkeimmistä nuoren kehitystä säätelevistä institutionaalisista solmukohdista ja elämänalueista siirtymisessä kohti aikuisuutta (Mayer 1986 Nurmen ym. 2006 mukaan; Aapola 2005). Koulu, koulutus ja oppiminen ovat keskeisiä osa-alueita lasten ja nuorten hyvinvoinnille jo siitäkin syystä, että koulu on tärkeä toimintaympäristö kaikille Suomen peruskouluikäisille lapsille ja lähes kaikki nuoret myös jatkavat opintojaan oppivelvollisuuden päätyttyä. Nuoren hyvinvointia voidaan tarkastella hänen omana kokemuksenaan, mutta myös osana hänen toimintaympäristöään. Nuorten hyvinvoinnin edistäminen koulussa tarkoittaa koulunkäynnin tukemista, kodin ja koulun yhteistyötä sekä nuoren hyvinvoinnin turvaamista kouluyhteisössä. (Hämäläinen, Laukkanen & Vornanen 2008, 165.)

Konu (2002) on luonut koulujen hyvinvointimallin Allardtin (1976; 1998) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta siten, että hyvinvointi kouluissa jakautuu neljään osa-alueeseen. Koulun olosuhteet (having) sisältävät koulun fyysisen ympäristön lisäksi myös oppilaille tarjolla olevat palvelut, kuten terveydenhuollon ja oppilaanohjauksen. Sosiaaliset suhteet (loving) käsittävät koko sosiaalisen ympäristön, joka muodostuu koko oppilaitoksen ilmapiiriin lisäksi oppilaan suhteista opettajiin ja opiskelutovereihin.

Oppilaan osallisuuden, onnistumisen ja arvostuksen kokemukset ovat osa itsensä toteuttamisen mahdollisuutta (being) ja terveydentila on fyysinen ja psyykinen voimavara, joka mahdollistaa hyvinvoinnin tavoittelun ja kokemisen. (Konu 2002, 45–46.)

Ellosen (2008) tutkimuksen mukaan nuoren kokemaan hyvinvointiin vaikuttaa merkittäväällä tavalla kokemus saadusta sosiaalisesta tuesta. Aikaisemmat tutkimukset painottavat toisaalta opiskelutovereiden antaman tuen (Samdal 1998, 43) ja toisaalta opettajien antaman huolenpitoa ja välittämistä ilmaisevan tuen merkitystä opiskelijoiden hyvinvoinnille (Weare 2000, 41). Tardyn (1985) mukaan sosiaalisen tuen saatavuutta voidaan tarkastella saatavilla olevan ja käytetyn tuen näkökulmasta. Tardyn sosiaalisen tuen mittaamista koskevassa teoriassa sosiaalinen tuki jaetaan neljään eri osa-alueeseen: emotionaalinen tuki (empathian, huolenpidon, välittämisen ja luottamuksen tarjoaminen), välineellinen tuki (erilaiset auttamiskäytännöt, mm. rahan lainaaminen sekä oman ajan ja taitojen käyttäminen toisen hyväksi), tiedotus ja neuvonta sekä arvioiva tuki (mm. kannustava ja positiivinen palaute). Tardyn teorian mukaan ihmiset, jotka käytännössä kulloinkin antavat sosiaalista tukea, muodostavat sosiaalisen verkoston. (Tardy 1985.)

Opiskelijan näkökulmasta oppilaitoksen ilmapiirille merkityksellisiä ovat sosiaaliset suhteet opiskelutovereihin ja opettajiin sekä opiskelijoiden kokemukset opettajien ja opiskelutovereiden suhtautumisesta heihin (vrt. Scheinin 2002). Ellosen (2008) tuoreessa väitöksessä kävi ilmi, että sosiaalisesti tukeva ilmapiiri on pääsääntöisesti opettajien tuottamaa ja sillä voidaan ennaltaehkäistä nuorten pahoinvointia. Opettajien tarjoamalla tuella on Ellosen näkemyksen mukaan suurempi merkitys masentuneisuudelle kuin oppilaiden keskinäisellä ilmapiirillä. (Ellonen 2008, 90, 96.) Tardyn (1985) sosiaalisen tuen sisällöllisessä jaottelussa oppilaitoksen tarjoama välineellinen tuki on osa sosiaalista tukea. Ellosen (2008) mukaan koettuun ilmapiiriin on vaikuttamassa se, kuinka tasaisesti sosiaalinen tuki oppilaitoksessa jakautuu. Sosiaalisen tuen taso ei sinällään ollut tilastollisesti merkittävästi yhteydessä nuorten masentuneisuuteen, mutta mikäli oppilaitoksen tarjoama tuki kohdistui vain tiettyihin opiskelijoihin, riski masennukseen kasvoi kaikilla opiskelijoilla, - myös niillä, joihin tuki kohdistui. Selittävänä tekijänä Ellonen näkee yleisen ilmapiirin, johon tuen epätasainen jakautuminen vaikuttaa kielteisesti. (Ellonen 2008, 85.) Huurre ja Aron (2007) nuorten seurantatutkimuksessa koettu yleisen sosiaalisen tuen puute oli yhteydessä myös masennukseen.

Objektiivisesti arvioiden opiskelijoiden saatavilla voi olla monenlaista tukea (Tardy 1985), ammattioppilaitoskontekstissa esimerkiksi erityisopetuksen ja opiskelijahuollon kautta, mutta jostakin syystä tuki ei koskaan tavoita kaikkia niitä opiskelijoita, jotka sitä tarvitsisivat. Oppilaitosta ei välttämättä mielletä paikaksi, josta haetaan tukea opiskeluun tai yksityiselämän vaikeuksiin. Elina Nivalan (2006) nuorten kirjoittamiin kuvitteellisiin tarinoihin perustuvassa tutkimuksessa peruskoulun yläkoulua käyvät nuoret liittivät sekä erityisopetukseen että koulun oppilashuoltoon kielteisiä mielikuvia ja näitä palveluita pidettiin osittain jopa rangaistuksina. Nuorten tarinoissa kaverit olivat merkittävin tuen lähde myös vaikeassa elämäntilanteessa. (Nivala 2006.)

Nuorisobarometrin (2007) aineistossa nuorten mielestä ystävien puute oli keskeisin syrjäytymisen syy (Myllyniemi 2007), mutta toisaalta sosiaalisten kontaktien määrä ei pelkästään kerro ystävydestä tai yksinäisyyden kokemisesta (ks. myös Harinen 2008). Kouluaikaiset ongelmat vertaissuhteissa voivat vaikuttaa kielteisesti myös opiskelutaitoihin ja motivaatioon. Erityisesti kiusaaminen aiheuttaa vakavan riskin lapsen ja koko nuoren psykososiaaliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Pörhölän (2008) mukaan turvallisen kasvuympäristön turvaaminen kouluyhteisössä edellyttää moniammatillista yhteistyötä ja oppilaiden tukemista vastuullisiin ihmissuhteisiin.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sosiaalista tukea sosiaalisen oppimisympäristön koetun ilmapiirin ja tuen saatavuuden näkökulmasta. Välineellinen tuki tarkoitti pedagogista tukea, jota opiskelija koki saavansa opiskeluunsa opettajilta, oppilaanohjaajalta ja erityisopettajalta. Kiinnostus kohdistui myös kuraattorin ja terveydenhoitajan sekä perheen, opiskelijatovereiden ja kavereiden tarjoaman tuen saatavuuteen. Voidaan myös ajatella, että kaikki nämä tahot muodostavat opiskelijalle keskeisen sosiaalisen verkoston, jonka antama sosiaalinen tuki ei ole pelkästään välineellistä, vaan se sisältää kaikki Tardyn (1985) jaottelun mukaiset sisällöt. Tutkimuksen mittarin laadinnassa hyödynnettiin Konun (2002) hyvinvointimallin pohjalta luotua oppilaitosten yleisen hyvinvoinnin mittaamiseen tarkoitettua hyvinvointiprofiili -mittaristoa (internet -version kehittänyt työryhmä Konu, Lintonen, Kainulainen & Kivimäki 2004), joka on tarkoitettu oppilaitosten itsearvioinnin välineeksi ja oppilashuollon kehittämistyöhön. Muutoin tässä tutkimuksessa ei pyritty seuraamaan Konun jaottelua eri hyvinvoinnin osa-alueista. Esimerkiksi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien sijaan tässä tutkimuksessa tarkasteltiin nimenomaan opinnoissa koettuja vaikeuksia ja niihin saatua tukea.

### 3.4 Oppimisen vaikeudet ja hyvinvointi

Eri asteisten oppimisvaikeuksien on tutkimusten mukaan todettu olevan yhteydessä koettuun terveyteen (Lavikainen 2005), koulu-uupumukseen (Salmela-Aro & Näätänen 2005) sekä masennukseen ja ahdistukseen (Holopainen & Savolainen 2006; Ahonen & Korhonen 2005; Maag & Reid 2006; Mellard & Patterson 2008). Arajärven ym. tutkimuksessa jopa 78 prosenttia lapsista ja nuorista, joilla oli oppimisvaikeuksia, kärsi myös psykiatrisista ongelmista (Arajärvi 1971 Ahosen & Korhosen 2005, 295 mukaan). Oppimisvaikeuksien ja masentuneisuuden yhteys ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. Newcomer ja Barenbaum (1995) vertasivat tutkimuksessaan itseraportoidun masentuneisuuden ja ahdistuneisuuden tasoa lapsilla ja nuorilla, joilla ei ollut oppimisen vaikeuksia ja joilla oli todettu oppimisvaikeus tai keskittymisvaikeus. Oppimisvaikeuksia omaavat lapset ja nuoret eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi masentuneisuudessa tai ahdistuneisuudessa lapsista ja nuorista, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Eniten masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta raportoivat opiskelijat, joilla oli keskittymisvaikeus ja naiset raportoivat masentuneisuutta enemmän kuin miehet. Tutkimuksessa myös ilmeni, että erityisopettajat tunnistivat oppilaittensa masentuneisuuden ja ahdistuneisuudentason muita opettajia paremmin. Myöskään Heath ja Ross (2000) eivät löytäneet tilastollisesti merkitsevää eroa masentuneisuuden esiintyvyydessä lapsilla, joilla oli oppimisvaikeuksia ja lapsilla, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Ainoastaan oppimisvaikeuksia omaavilla tytöillä oli hieman verrokkityttöjä enemmän masentuneisuutta, mutta poikien osalta tällaista eroa ei ollut löydettävissä.

Holopaisen ja Savolaisen (2006) tutkimuksessa eniten koulu-uupumuksesta kärsivät ammattiin opiskelevat lukivaikeuksiset tytöt, joilla koulu-uupumukseen altistavana tekijänä oli osittain aiemmin todettu masentuneisuus, mutta myös lukivaikeudet. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat lukivaikeuksiset tytöt kokivat opiskelunsa vaikeammaksi kuin muut tytöt, erityisesti itsenäisten kirjoittamista vaativien tehtävien tekemisessä ja opetustilanteissa annettujen ohjeiden ymmärtämisessä. Samassa tutkimuksessa poikien kokemat lukivaikeudet eivät olleet yhteydessä heidän kokemaansa koulu-uupumukseen. (Holopainen & Savolainen 2006.) Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa tyytymättömyys elämään, alakuloisuus, lukemistason heikkous ja lapsena koetut lukemisen vaikeudet kasautuivat erityisesti nuorille ja keski-ikäisille miehille (Mellard &



Patterson 2008). Holopaisen ym. (2007) tutkimuksessa ne toisen asteen opinnoissa olevat nuoret, jotka olivat kokeneet puutteita sosiaalisessa kompetenssissa, olivat kokeneet myös muita enemmän oppimisvaikeuksia. Mielenkiintoista oli myös se, että nuoret, joilla oli vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, olivat muihin nuoriin verrattuna vähemmän empaattisia ja enemmän häiritseviä. Häiritsevyys oli tutkimuksen mukaan suurin koettujen oppimisvaikeuksien riskitekijä. Häiritsevyys ja impulsiivisuus olivat sekä lukiolaisilla että ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla yhteydessä koettuun koulu-uupumukseen. (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 48–51, 54–55.)

Tuen ja kuntoutuksen merkitys oppimisvaikeuksissa on tärkeää, sillä oppimisvaikeuksien katsotaan ennakoivan myöhempää koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä. Nuoren myönteistä kehitystä suojaa, jos hän pysyy mukana koulutuksessa ja säilyttää luottamuksen omiin kykyihinsä oppia (Stipek 1997 Ahosen & Aron 1999, 15 mukaan).

## 4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ammattiin opiskelevien nuorten koettuja oppimisen vaikeuksia, psyykkistä hyvinvointia sekä saatavilla olevaa sosiaalista tukea. Muuttujien mittaamiseen on käytetty itsearviointiin perustuvia mittareita.

Keskeisten muuttujien osalta kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea siihen, eroavatko oppimisessa vaikeuksia kokeneiden ja oppimisen sujuvaksi kokeneiden nuorten kokemukset, ja jos eroavat, niin millä tavoin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sukupuolten välisiä eroja.

Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. Millä opiskelun osa-alueilla nuoret kokevat oppimisen vaikeuksia?
2. Millaisena nuoret raportoivat psyykkisen hyvinvointinsa?
3. Millaista sosiaalista tukea nuoret kokevat saavansa koetun ilmapiirin ja tuen saatuuden näkökulmasta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohdejoukkona oli keskisuomalaisen ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoita ( $N = 162$ ). Aineisto kerättiin eri ammattialojen (Kulttuuriala, Tekniikka ja liikenne, Sosiaali- ja terveysala) opiskelijoilta oppilaitoksen kolmessa eri toimipisteessä (tutkimuslupa liite 1). Kyselyn käytännöntoteutukseen osallistui tutkijoiden lisäksi yksi opettaja, joka keräsi aineiston tutkijoiden ohjeiden mukaisesti kolmelta opiskelijaryhmältä.

Opiskelijat vastasivat kyselylomakkeeseen (liite 2) oppitunnin aikana tutkijoiden tai opettajan läsnä ollessa. Ennen kyselyyn vastaamista opiskelijoille esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja ohjeistettiin kyselylomakkeen täyttämiseksi. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta kaikki paikalla olleet opiskelijat osallistuivat tutkimukseen. Luottamuksellisuuden varmistamiseksi vastaukset suljettiin kirjekuoreen opiskelijoiden nähdessä heti vastaamisen päätyttyä.

Kyselyyn vastasi 80 miestä ja 82 naista ( $N = 162$ ). Heistä valtaosa oli alle 20-vuotiaita (87,7 %) ja ikäjakauman moodi oli 17 (39,5 %, minimi 16, maksimi 57). Opiskelijoista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita 74,1 % ( $n = 120$ ), toisen vuoden opiskelijoita 14,8 % ( $n = 24$ ) ja kolmannen vuoden opiskelijoita 9,3 % ( $n = 15$ ). Opiskelijat edustivat seitsemää eri perustutkintoa seuraavasti: kone- ja metallialan pt ( $n = 44$ ), sosiaali- ja terveysalan pt ( $n = 42$ ), käsi- ja taideteollisuusalan pt ( $n = 27$ ), rakennusalan pt ( $n = 15$ ), puualan pt ( $n = 15$ ), tekstiili- ja vaatetusalan pt ( $n = 15$ ), sekä kuvallisen ilmaisun pt ( $n = 4$ ).

### 5.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Kyselylomake (liite 1) koostuu taustaosion lisäksi neljästä tutkimuksen keskeisiä muuttujia mittaavista osioista, jotka ovat sosiaalinen opiskeluympäristö, koetut oppimisen vaikeudet, tuen saaminen ja mieliala. Kysymykset ovat strukturoituja lukuun ottamatta yhtä avointa kysymystä. Mittarin luotettavuutta tutkittiin laskemalla osioittain Cronbachin alfa (taulukko 1). Mittari osoittautui sisäisesti yhteneväksi ja luotettavaksi.

TAULUKKO 1. Mittarin osioiden sisäinen yhtenevyys

Mittarin osio	Cronbachin alfa
Sosiaalinen opiskeluympäristö	.784
Koetut oppimisen vaikeudet a.	.658
Koetut oppimisen vaikeudet b.	.881
Tuen saaminen a.(kuinka usein)	.454
Tuen saaminen b.	.667
Mieliala	.896

Mittari esitellään tutkimuksen ja tutkimuskysymysten kannalta keskeisten muuttujien näkökulmasta seuraavassa järjestyksessä: vastaajien taustatiedot, koetut oppimisen vaikeudet, psyykinen hyvinvointi, sosiaalinen tuki sekä tuen saatavuus. Laajimmista Likert-asteikollisista osioista muodostetut summamuuttujat esitellään myös mittarin esittelyn yhteydessä.

### 5.2.1 Yksilön taustatiedot

Yksilön taustatietoina kerättiin tiedot opiskelijan opiskelupaikasta (toimipiste), opiskelualasta (perustutkinto), opintojen aloitusvuodesta, sukupuolesta ja iästä. Taustaosio sisälsi myös neljä väittämäkysymystä: ”Koen opiskelevani oikealla alalla”, ”Minulla on todettu oppimis- tai keskittymisvaikeus”, ”Minulle on tehty HOJKS” ja ”Olen edennyt opinnoissani opetussuunnitelman tai HOPSin mukaiseen tahtiin”. Näihin väittämiin opiskelija vastasi rastittamalla ”ei”, ”en osaa sanoa” tai ”kyllä” vaihtoehdon.

Taustaosion viimeinen kysymys kartoitti syitä siihen, miksi opiskelijan opinnot eivät mahdollisesti olleet edenneet odotettuun tahtiin: ”Jos et ole edennyt opinnoissasi odotettuun tahtiin, miksi? Rastita Sinuun sopiva kohta tai kohdat.”. Vastaajalla oli mahdollisuus valita rastittamalla yhden tai useamman seuraavista valmiiksi annetuista vaihtoehdoista: ”omaan jaksamiseen, hyvinvointiin tai terveyteen liittyvä ongelma”, ”ihmissuhteisiin liittyvä ongelma”, ”opiskelumotivaation puute”, ”oppimisen vaikeudet”, ”ohjauksen puute” tai ”muu, mikä?”

### 5.2.2 Oppimisen vaikeudet

Opiskelijoiden itsensä raportoimia oppimisen vaikeuksia kysyttiin osiossa ”Koettuja oppimisen vaikeuksia”, joka oli jaettu kolmeen osioon. Ensimmäinen oppimisen vaikeuksia mittaava osio (a) sisälsi neljä neliportaista (”täysin samaa mieltä” – ”täysin eri mieltä”) Likert -asteikollista väittämää, joita kutakin tarkasteltiin omina muuttujinaan. Näissä väittämissä opiskelija arvioi omia metakognitiivisia kykyjään, koettua työmäärää suhteessa opettajien odotuksiin ja toisten opiskelijoiden työmääriin sekä opetuksen etenemisvauhdin sopivuutta. Toinen vaikeuksia mittaava osio (b) sisälsi 14 Likert -asteikollista väittämää ja kolmas osio (c) sisälsi yhden avoimen kysymyksen, jolla tarkennettiin kuvausta opiskelijan kokemista oppimisen vaikeuksista. Likert -asteikot pisteytettiin niin että väittämä ”täysin eri mieltä” sai arvon yksi”, ”jonkin verran eri mieltä” arvon kaksi, ”jonkin verran samaa mieltä” arvon kolme ja ”täysin samaa mieltä” sai arvon neljä.

Likert -asteikollisen b - osion tarkoitus oli selvittää kokevatko opiskelijat opinnoissaan vaikeuksia ja jos kokevat, niin millä osa-alueilla. Kunkin väittämän kohdalla vastaaja valitsi vastausvaihtoehtojen, jonka mukaan hänellä oli ”ei lainkaan” (saa arvon 4), ”melko vähän” (saa arvon 3), ”melko paljon” (saa arvon 2) tai ”erittäin paljon” (saa arvon 1) vaikeuksia. Osion väittämiä on käytetty aiemmin Kouluterveyskyselyssä (Pietikäinen ym. 2008) ja Oppilaitoksen hyvinvointiprofilissa (Konu ym. 2004). Väittämillä mitattiin koettuja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, vaikeuksia itsenäisessä opiskelussa, tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä sekä vuorovaikutuksessa. Kouluterveyskyselyn väittämiä muokattiin niin, että väittämä ”Onko sinulla vaikeuksia opetuksen seuraamisessa oppitunneilla” jaettiin kahteen väittämään: ”Onko sinulla vaikeuksia opetuksen seuraamisessa teoriatunneilla” ja ”Onko sinulla vaikeuksia opetuksen seuraamisessa ammattiaineissa esim. työsaliopetuksessa”. Osioon lisättiin myös väittämät: ”Onko sinulla vaikeuksia näyttöihin valmistautumisessa” ja ”Onko sinulla vaikeuksia oman ammattialan tehtävien tekemisessä”.

Mittarin b -osion oppimisen vaikeuksia kuvaavista muuttujista muodostettiin pääkomponenttianalyysin perusteella summamuuttujia. Pääkomponenttianalyysin tarkoitus on löytää suuresta muuttujajoukosta muuttujien yhteistä vaihtelua, jonka perusteella voidaan muodostaa matemaattisesti pitäviä, teorian ja käytännön kannalta järkeviä muut

tujaryhmiä (Metsämuuronen 2005, 598). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan mukaan valittujen muuttujien välisiä korrelaatioita, joiden tulisi olla vähintään 0.30 (emt 2005, 601). Korrelaatiomatriisin sopivuutta pääkomponenttianalyysiin tutkitaan Kaiser-Meyer-Olkin testillä (KMO), jonka tulos tulisi olla vähintään 0.6. sekä Bartlettin sfäärisyystestillä, joka tutkii hypoteesia ovatko korrelaatiomatriisin arvot nolliä. Komunaliteetit kertovat kuinka suuri osuus yksittäisen muuttujan vaihtelusta selittyy pääkomponenteilla. (emt 2005, 609.) Seuraavaksi analyysissä arvioidaan pääkomponenttien lataukset. Sellaiset muuttujat, joiden lataus millekään pääkomponentille ei ylitä arvoa 0.30, on poistettava (emt 2005, 605). Lopuksi lataukset rotatoidaan (emt 2005, 600). Tässä tutkimuksessa lataukset rotatoitiin VARIMAX – rotaatiolla. VARIMAX on suorakulmainen rotaatio, joka valitaan siksi että oletetaan pääkomponenttien olevan toisistaan riippumattomia (emt 2005, 603). Tutkimuksessa oletettiin, etteivät esimerkiksi opiskelun eri osa-alueilla koetut oppimisen vaikeudet ole välttämättä yhteydessä toisiinsa. Pääkomponentit nimetään tulkitsemalla rotatoituun komponenttimatriisiin latautuneita muuttujia. Nimeämisessä tulee huomioida voimakkaimmin latautuneet muuttujat ja muuttujien teoreettinen sisältö. (emt 2005, 605.) Yksittäisten pääkomponenttien selitysosuus kuvaa sitä kuinka monta prosenttia pääkomponentti pystyy selittämään muuttujien varianssista (Metsämuuronen 2005, 610).

Oppimisen vaikeuksia kuvaavien muuttujien korrelaatiomatriisi sopi pääkomponenttianalyysiin (KMO = .871, Bartlettin sfäärisyys  $p = .000$ ). VARIMAX- rotaatiolla muuttujat latautuivat kolmeen pääkomponenttiin, jotka nimettiin muuttujien sisältöjen perusteella 1) itseohjautuvuudeksi, 2) akateemiseksi taidoiksi ja 3) vuorovaikutteisiksi oppimistilanteiksi (taulukko 2). Pääkomponenteista muodostettiin kolme summamuuttujaa, jotka kuvaavat opiskelijoiden kokemia vaikeuksia itseohjautuvuutta, akateemisia taitoja ja vuorovaikutusta vaativissa oppimistilanteissa. Summamuuttujat muodostettiin osioiden keskiarvoista, jolloin asteikko pysyi samana (1 = opiskelija kokee erittäin paljon vaikeuksia, 2 = opiskelija kokee melko paljon vaikeuksia, 3 = opiskelija kokee melko vähän vaikeuksia ja 4 = opiskelija ei koe lainkaan vaikeuksia).

Kutakin summamuuttujaa tarkasteltiin siten, että mikäli opiskelijan pistemäärien keskiarvo summamuuttujaan kuuluvissa osioissa oli pienempi kuin 2.5, katsottiin hänellä olevan kyseisellä opiskelun osa-alueella melko paljon tai erittäin paljon vaikeuksia. Mikäli taas opiskelijan pistemäärien keskiarvo oli 2.5 tai sitä suurempi, opiskelijalla kat

sottiin olevan koettuja oppimisen vaikeuksia kyseisellä opiskelun osa-alueella melko vähän tai ei lainkaan.

TAULUKKO 2. Pääkomponenttien muodostaminen oppimisen vaikeuksia kuvaavista muuttujista <sup>1</sup>

Oppimisen vaikeuksien osa-alueita kuvaavat muuttujat ja nimetyt pääkomponentit	Kommunaliteetti	Lataus	Selitysosuus %
1) ITSEOHJAUTUVUUS			22,3
Näyttöihin valmistautuminen	.675	.709	
Itselleni parhaan opiskelutavan löytäminen	.606	.725	
Omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittaminen tai valmiiksi saattaminen	.584	.670	
Oman ammattialan tehtävien / töiden tekeminen	.691	.598	
Matematiikan taitoja vaativat tehtävät	.382	.557	
2) AKATEEMISET TAIDOT			20,9
Kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen	.745	.844	
Lukemista vaativien tehtävien tekeminen	.657	.766	
Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	.697	.712	
Kokeisiin valmistautuminen	.649	.666	
Opetuksen seuraaminen teoriatunneilla	.438	.518	
3) VUOROVAIKUTTEISET OPPIMISTILANTEEET			19,7
Opiskelukavereiden kanssa toimeen tuleminen	.786	.883	
Opettajien kanssa toimeen tuleminen	.652	.773	
Ryhmässä työskenteleminen	.532	.623	
Opetuksen seuraaminen ammattiaineissa	.716	.602	

<sup>1</sup>Principal Component Analysis, VARIMAX - rotaatio

Summamuuttujakohtaisen tarkastelun lisäksi koko aineisto ( $N = 162$ ) jaettiin niihin nuoriin, jotka olivat kokeneet oppimisen vaikeuksia ( $n = 54$ ) sekä niihin, joilla oppimisen vaikeuksia ei ollut ( $n = 107$ ). Näistä kahdesta ryhmästä käytetään tulosten tarkastelussa nimitystä ”Oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat” ja ”Oppimisen sujuvaksi kokeneet opiskelijat”. Oppimisen vaikeuksia kokeneiden ryhmään kuuluivat kaikki ne opiskelijat, jotka olivat kokeneet melko paljon tai erittäin paljon vaikeuksia (summamuuttujan keskiarvo  $\geq 2,5$ ) jollakin summamuuttujien kuvaamista oppimisen osa-alueista (itseohjautuvuus, akateemiset taidot, vuorovaikutteiset opetustilanteet). Oppimisen sujuvaksi kokeneiden opiskelijoiden ryhmään kuuluivat ne opiskelijat, joilla ei ollut itsearvioituna merkittäviä oppimisen vaikeuksia millään edellä kuvatuista oppimisen osa-alueista (summamuuttujan keskiarvo  $< 2,5$ ). Sujuvan opiskelun ryhmään kuulumisen ei tässä tutkimuksessa tarkoita sitä, että opiskelu olisi täysin ongelmaton tai vailla haasteita. Yksittäisten muuttujien tasolla opiskelija voi siis kokea merkittäviäkin vaikeuksia, mutta summamuuttujittain tarkasteltuna nämä vaikeudet näyttäytyvät lievinä tai hyvin lievinä.

### 5.2.3 Psykkinen hyvinvointi

Psyykkistä hyvinvointia mitataan mittarin (liite 1) osiossa 10, ”Mieliala”, Raitasalon muokkaamalla Raitasalo’s modification of the short form of Beck’s Depression Inventory (RBDI) lomakkeella. Raitasalo on muokannut Beckin alkuperäisestä masennuskaalasta Suomen oloihin sopivan mielialaa mittaavan kyselyn. Mielialakyselyä on käytetty koululaisten ja opiskelijoiden mielenterveyden tutkimisessa vuodesta 1997 (Kouluterveyskyselyt) lähtien ja kouluhyvinvoinnin mittaamisessa (Konu 2002). ”Mielialakyselyllä kartoitetaan ihmisten kokemaa, itse tunnistamaa ja ilmaisemaa masennusoireilua, itsetuntoa ja lyhyesti myös ahdistuneisuutta. Se ei mittaa kliinistä depressionia, vaan masennusoireiden vaikeusastetta” (Raitasalo 2007, 24).

Tässä tutkimuksessa käytettiin samanlaista versiota RBDI – mittarista kuin Kainuun maakunnan ja Oulun seudun ammatillisissa oppilaitoksissa tehdyssä Kouluterveyskyselyssä 2007 (Pietikäinen ym. 2008). Osio sisältää kolmetoista kysymystä mielialasta, tulevaisuuteen suhtautumisesta, elämään tyytyväisyydestä, itsetunnosta, sosiaalisuudesta, päätöksenteosta, nukkumisesta ja väsyneisyydestä sekä ruokahalusta ja ahdistuneisuudesta (Raitasalo 2007). Kukin viisiportainen kysymys pisteytettiin Raitasalon



(2007) ohjeiden mukaisesti siten, että vastausvaihtoehdot 1 ja 2 saivat arvon nolla, vastausvaihtoehto 3 sai arvon 1, vaihtoehto 4 arvon 2 ja viides vaihtoehto sai arvon 3. Tällöin kunkin vastaajan saama summapistemäärä masentuneisuudessa oli 0-36 pistettä.

Koetun masentuneisuuden aste ilmaistaan saadun summapistemäärän mukaan nelipor-taisen luokituksen avulla seuraavasti:

0–4 p. = ei masentuneisuutta tai vain erittäin lievä

5–7 p. = lievä masentuneisuus

8–15 p. = keskivaikea masentuneisuus

16–36 p. = vaikea masentuneisuus.

Mielialamittarin kysymys 13 kartoittaa vastaajan ahdistuneisuutta ja se pisteytettiin samalla tavalla kuin osion muutkin kysymykset. Koettu ahdistuneisuus ilmaistaan erillään ja se luokitellaan pisteytyksen perusteella seuraavasti:

1–2 p. = ei ilmaistua ahdistuneisuutta

3 p. = lievä jännittyneisyys

4 p. = keskivaikea jännittyneisyys tai ahdistuneisuus

5 p. = vaikea jännittyneisyys tai ahdistuneisuus.

#### **5.2.4 Sosiaalinen opiskeluympäristö ja saatavilla oleva tuki**

Sosiaalista tukea mitattiin lomakkeen (liite 1) osioissa ”Sosiaalinen opiskeluympäristö” ja ”Tuen saaminen” yhteensä 24:llä likert -asteikollisella väittämällä. Samoja väittämiä on aiemmin käytetty Kouluterveyskyselyssä (Pietikäinen ym. 2008) ja Oppilaitoksen hyvinvointiprofiilissa (Konu ym. 2004).<sup>1</sup> Kysymyslomakkeen osio ”Sosiaalinen opiskeluympäristö” sisälsi 12 väittämää, jotka koskivat koettua ilmapiiriä sekä kokemusta opettajien ja opiskelutovereiden suhtautumisesta. Väittämiin vastattiin rastittamalla nelipor-taiselta Likert -asteikolta parhaiten itseä kuvaava vastausvaihtoehto, jotka olivat välillä ”Täysin samaa mieltä” – ”Täysin eri mieltä”. Osion korrelaatiomatriisi sopi pää-komponenttianalyysiin (KMO .813, Bartlett p= .000).

<sup>1</sup> Lähteenä osioon ”Sosiaalinen opiskeluympäristö” on käytetty Oppilaitoksen hyvinvointiprofiilia muutoin, mutta kiusaamista, ryhmän yhteishenkeä ja koulun ilmapiirin mukavuutta koskevat väittämät on muodostettu tätä lomaketta varten. Lähteenä osioon ”Tuen saaminen opiskeluvaikeuksiin” on käytetty Kouluterveyskyselyä. Osiossa 10a kaksi ensimmäistä väittämää ovat Kouluterveyskyselystä, viimeinen on muodostettu tätä lomaketta varten. Osion 10b väittämät on koottu viimeistä väittämää lukuun ottamatta Oppilaitoksen hyvinvointiprofiilista. Viimeinen väittämä ”Tässä oppilaitoksessa tukea opiskeluun on tarjolla kaikille tasapuolisesti” on muodostettu tätä lomaketta varten.

TAULUKKO 3. Pääkomponenttien muodostaminen<sup>1</sup> sosiaalista opiskeluympäristöä kuvaavista muuttujista

Sosiaalista opiskeluympäristöä kuvaavat muuttujat ja nimetyt pääkomponentit	Kommunali-teetti	Lataus	Selitysosuus %
1) OPETTAJIEN TUOTTAMA ILMAPIIRI			25,9
Useimmat opettajat ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu	.617	.768	
Saan kiitosta opettajilta, jos olen onnistunut tehtävissäni	.595	.747	
Useimmat opettajat kohtelevat meitä opiskelijoita oikeudenmukaisesti	.545	.724	
Opiskelijoiden mielipiteet otetaan huomioon oppilaitoksen kehittämisessä ja sääntöjen tekemisessä	.570	.702	
Useimmat opettajat ovat ystävällisiä	.514	.661	
Minua arvostetaan tässä oppilaitoksessa	.502	.545	
2) OPISKELIJOIDEN TUOTTAMA ILMAPIIRI			20,7
Koulussamme on mukava ilmapiiri	.677	.775	
Opiskelukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen	.651	.705	
Opiskeluryhmässämme on hyvä yhteishenki	.469	.679	
Toiset opiskelijat eivät ole kiusanneet minua tässä oppilaitoksessa	.467	.667	
Oppitunneilla on yleensä hyvä työrauha	.253	.460	
3) KIIREEN TUNTU			9,3
Opiskelu ei tunnu liian kiireiseltä	.855	.912	

<sup>1</sup> Principal Component Analysis, VARIMAX - rotaatio

Sosiaalista opiskeluympäristöä kuvaavat muuttujat latautuivat kolmeen pääkomponenttiin (taulukko 3), joille annettiin nimet 1) opettajien tuottama ilmapiiri, 2) opiskelijoiden tuottama ilmapiiri sekä 3) kiireen tuntu. Pääkomponenttianalyysin perusteella muodos

tettiin kaksi summamuuttujaa, jotka kuvaavat opettajien tuottamaa ilmapiiriä ja opiskelijoiden tuottamaa ilmapiiriä. Mittarin väittämä ”Opiskelu ei tunnu liian kiireiseltä” muodosti yksin yhden pääkomponentin, joten sitä tarkasteltiin omana muuttujanaan.

Tuen saamista opiskeluvaikeuksiin kysyttiin kolmella väittämällä, jotka koskevat kotoa, oppilaitoksesta ja kavereilta saadun tuen määrää sekä yhdeksällä viisiportaisella Likert -asteikollisella väittämällä, jotka kuvaavat tuen saatavuutta. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat välillä ”Täysin samaa mieltä” – ”Täysin eri mieltä”, lisäksi vastaajalla on mahdollisuus rastittaa vaihtoehto ”En osaa sanoa”.

Tuen saamista kuvaavien Likert-asteikollisten muuttujien korrelaatiomatriisi sopi pääkomponenttianalyysiin (KMO .618, Bartlett  $p = .000$ ). Muuttuja ”Kuraattorin tuki on minulle opiskelussa tärkeää” jätettiin pääkomponenttianalyysin ulkopuolelle, koska väittämään sisältyi oletus, että opiskelija on jo kuraattorin tuen piirissä. Väittämien ”en osaa sanoa” -vastaukset eivät olleet mukana pääkomponenttianalyysissä. Muuttujat latautuivat kolmeen pääkomponenttiin, joille annettiin nimet 1) pedagoginen tuki, 2) yleinen oppilaitoksessa tarjolla oleva tuki sekä 3) perhe (taulukko 4). Kahteen ensimmäiseen pääkomponenttiin latautuneista muuttujista muodostettiin kaksi summamuuttujaa. Perhe- pääkomponenttiin latautui vain yksi muuttuja, joten sitä tarkastellaan yksittäisenä muuttujana. Summamuuttujat muodostettiin osioiden keskiarvoista, jolloin asteikko pysyi samana (”täysin eri mieltä” sai arvon 1, ”jonkin verran eri mieltä” sai arvon 2, ”jonkin verran samaa mieltä” arvon 3 ja ”täysin samaa mieltä” arvon 4). Summamuuttujia tarkasteltiin jakamalla aineisto niihin opiskelijoihin, jotka olivat täysin tai jonkin verran eri mieltä (keskiarvo  $< 2.5$ ) ja niihin jotka olivat jonkin verran tai täysin samaa mieltä (keskiarvo  $\geq 2.5$ ).

TAULUKKO 4. Pääkomponenttien muodostaminen tuen saamista kuvaavista muuttujista <sup>1</sup>

Tuen saamista kuvaavat muuttujat ja nimetyt pääkomponentit	Kommunaliteetti	Lataus	Selityso-suus %
1) PEDAGOGINEN TUKI			23,4
Saan erityisopettajan tukea, jos tarvitsen sitä	.751	.855	
Saan tukiovetusta, jos tarvitsen sitä	.661	.795	
Saan opinto-ohjaajalta ohjausta opiskeluuni, jos tarvitsen sitä	.498	.490	
2) YLEINEN OPPILAITOKSESSA TARJOLLA OLEVA TUKI			21,7
Tässä oppilaitoksessa tukea opiskeluun on tarjolla kaikille tasapuolisesti	.550	.697	
Terveydenhoitajan luokse on helppo päästä	.515	.633	
Opiskelukaverit auttavat toisiaan opiskeluun liittyvissä tehtävissä	.558	.543	
Saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä	.331	.524	
3) PERHE			13,7
Tarvittaessa perheeni auttaa minua opintoihin liittyvissä asioissa	.839	.907	

<sup>1</sup> Principal Component Analysis, VARIMAX - rotaatio

### 5.3 Analyysit

Aineisto analysoitiin SPSS 15.0 for Windows – tilasto-ohjelman avulla. Aineistosta laskettiin kuvailevia lukuja prosentteina, frekvensseinä ja keskilukuina, kuten keskiarvo, keskihajonta, mediaani ja moodi. Puuttuvat tiedot korvattiin mediaanilla kaikissa muissa osioissa paitsi mielialamittarissa, jossa masentuneisuutta mittaavat puuttuvat tiedot korvattiin laskemalla erikseen korjauspisteet Raitasalon ohjeiden mukaan. Vastattujen kysymysten summapistemäärä jaettiin vastattujen kysymysten määrällä ja lopuksi kerrottiin kahdellatoista, joka on mielialamittarin masentuneisuutta koskevien kysymysten määrä. Korjauspisteet voi laskea, mikäli puuttuvia vastauksia on korkeintaan neljä. (Raitasalo 2007, 61.) Oppimisen vaikeuksia mittaavissa osioissa puuttuvia tietoja oli 2–4 kysymyksestä riippuen. Yhdestä lomakkeesta hylättiin kokonaan oppimisvaikeusosio, koska riveiltä oli rastitettu useita vaihtoehtoja.

Aineistoa tiivistettiin faktorianalyysiperheeseen kuuluvan pääkomponenttianalyysin avulla. Oppimisen vaikeuksia, sosiaalista tukea ja tuen saatavuutta mittaavista osioista muodostettiin faktorianalyysin yhteydessä olevalla pääkomponenttianalyysillä summamuuttujia, jotka mahdollistavat asiakokonaisuuksien tarkastelun yksittäisten väittämien sijaan (Valli 2001, 87). Pääkomponenttianalyysi on esitelty tarkemmin muuttujat ja niiden mittaaminen – luvussa summamuuttujien luomisen yhteydessä.

Jakaumien eroavuuksia ja ryhmien keskiarvojen välisiä eroja tutkittiin epäparametrisin testein. Metsämuuronen (2005) suosittelee epäparametristen testien käyttöä tilanteissa, joissa jakaumat eivät ole normaalijakauman mukaisia. Lisäksi epäparametriset testit sopivat parametrisia testejä paremmin Likert-asteikolle, jolla saatava tieto on todennäköisemmin järjestysasteikollista kuin välimatka-asteikollista. (Metsämuuronen 2005, 871.) Koska kaikki jakaumat eivät olleet normaalisti jakautuneita, niiden välisiä eroja tutkittiin Khiin neliö –testillä ( $\chi^2$ ). Tutkittaessa oppimisen vaikeuksia kokeneiden ja oppimisen sujuvaksi kokeneiden ryhmien keskiarvojen välisiä eroja käytettiin Mann -Whitney U-testiä.

## 6 TULOKSET

Tulokset raportoidaan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastellaan nuorten kokemia oppimisen vaikeuksia, tämän jälkeen raportoidaan nuorten kokemuksia omasta psyykkisestä hyvinvoinnistaan ja viimeisenä kokemuksia saadusta sosiaalisesta tuesta. Keskeisiä taustamuuttujia raportoinnissa ovat sukupuoli ja oppimisen vaikeuksia tai oppimisen sujuvaksi kokeminen.

### 6.1 Nuorten kokemat oppimisen vaikeudet

Nuorten itseraportoimia oppimisen vaikeuksia tarkastellaan summamuuttujien mukaisesti vaikeuksina itseohjautuvuudessa, akateemisissa taidoissa sekä vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa. Lopuksi kuvataan oppimisessa vaikeuksia ( $n = 54$ ) ja oppimisen sujuvaksi kokeneiden ( $n = 107$ ) opiskelijaryhmien eroja.

#### 6.1.1 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvassa opiskelussa opiskelijat ( $n = 161$ ) kokivat vaikeuksia keskimäärin melko vähän (keskiarvo 3, SD .60, mediaani 3 ja moodi 2.8). Kuitenkin 20 % ( $n = 32$ ) nuorista raportoi, että heillä on itseohjautuvuutta vaativissa tehtävissä erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia.

Eniten vaikeuksia itseohjautuvuuden eri osa-alueista koettiin matematiikan taitoja vaativissa tehtävissä, joissa kaikista opiskelijoista 35 % ( $n = 56$ ) koki erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia (taulukko 5). Myös avointen vastausten perusteella oppimisen vaikeuksia koettiin nimenomaan matemaattisissa aineissa (38 mainintaa), kuten matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa. Haastavaksi koettiin myös sellaiset ammatilliset opinnot, jotka edellyttävät matemaattisten taitojen soveltamista, kuten taulukkolaskenta, kaavaoppi ja koneiden käyttö.

Itseohjautuvuutta vaativista tehtävistä näyttöihin valmistautuminen tuotti opiskelijoille toiseksi eniten vaikeuksia (taulukko 5). Vähiten vaikeuksia opiskelijat raportoivat oman ammattialan tehtävien ja töiden tekemisessä.

TAULUKKO 5. Vaikeuksien kokeminen itseohjautuvuutta vaativissa tehtävissä osa-alueittain prosentteina ja frekvensseinä ( $n = 161$ )

Opiskelun osa-alue	Melko paljon / erittäin paljon vaikeuksia		Melko vähän / ei lainkaan vaikeuksia	
	%	f	%	f
Matemaattiset tehtävät	34,8	56	65,2	105
Näyttöihin valmistautuminen	28,0	45	72,0	116
Omatoimisuutta vaativat tehtävät	23,6	38	76,4	123
Oman opiskelutavan löytäminen	16,1	26	83,9	135
Oman ammattialan tehtävät	10,6	17	89,4	144

### 6.1.2 Akateemisia taitoja vaativat tehtävät

Opiskelijat ( $n = 161$ ) kokivat akateemisia taitoja vaativilla opiskelun osa-alueilla keskimäärin melko vähän vaikeuksia (keskiarvo 2.9, SD .67, mediaani 3, moodi 3.4). Kuitenkin noin neljännes opiskelijoista (26 %,  $n = 41$ ) koki akateemisissa taidoissa erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia. Kuten taulukosta 6 voidaan nähdä, akateemisten taitojen eri osa-alueilta eniten vaikeuksia koettiin kokeisiin valmistautumisessa. Kirjoittamista vaativissa tehtävissä opiskelijat kokivat enemmän vaikeuksia kuin lukemista vaativissa tehtävissä.

TAULUKKO 6. Vaikeuksien kokeminen akateemisia taitoja vaativissa tehtävissä osa-alueittain prosentteina ja frekvensseinä ( $n = 161$ )

Opiskelun osa-alue	Melko paljon / erittäin paljon vaikeuksia		Melko vähän / ei lainkaan vaikeuksia	
	%	f	%	f
Kokeisiin valmistautuminen	39,8	64	60,2	97
Kirjoittamista vaativat tehtävät	31,1	50	69,0	111
Läksyjen tekeminen	28,0	45	72,0	116
Lukemista vaativat tehtävät	24,2	39	75,8	122
Opetuksen seuraaminen teorialunneilla	21,7	35	78,3	126

### 6.1.3 Vuorovaikutteiset oppimistilanteet

Lähes kaikki opiskelijat (93,8 %,  $n = 151$ ) kokivat vain vähän tai ei lainkaan vaikeuksia vuorovaikutusta vaativissa oppimistilanteissa. Vuorovaikutusta vaativissa oppimistilanteissa erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia koki vain 6,2 % ( $n = 10$ ) opiskelijoista.

Vuorovaikutteisista tilanteista eniten vaikeuksia koettiin ryhmätöiden tekemisessä, jolloin 9,3 % ( $n = 15$ ) opiskelijoista raportoi ryhmätöissä erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia (taulukko 7). Vain kymmenen opiskelijaa (6,2 %) raportoi, että heillä on melko tai erittäin paljon vaikeuksia opiskelukavereiden kanssa toimeen tulemisessa.

TAULUKKO 7. Vaikeuksien kokeminen vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa osa-alueittain prosentteina ja frekvensseinä ( $n = 161$ )

Opiskelun osa-alue	Melko paljon / erittäin paljon vaikeuksia		Melko vähän / ei lainkaan vaikeuksia	
	%	f	%	f
Ryhmässä työskenteleminen	9,3	15	90,7	146
Opetuksen seuraaminen ammattialueissa, esim. työsaliopetuksessa	8,7	14	91,3	147
Opettajien kanssa toimeen tuleminen	8,1	13	92,0	148
Opiskelukavereiden kanssa toimeen tuleminen	6,2	10	93,8	151

### 6.1.4 Oppimisen vaikeuksia kokeneet ja oppimisen sujuvaksi kokeneet nuoret

Tutkimukseen osallistuneista nuorista 34 % ( $n = 54$ ) koki erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia vähintään yhdessä kolmesta oppimisen osa-alueista ja heistä käytetään nimitystä ”oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat”. Oppimisen vaikeuksia kokeneiden opiskelijoiden verrokkiryhmänä olivat opiskelijat, joilla itseraportoimia oppimisen vaikeuksia oli vähän tai ei lainkaan ( $n = 107$ ). Heistä käytetään nimitystä ”oppimisen sujuvaksi kokeneet opiskelijat”.



Oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista hieman yli puolet oli miehiä (53,7 %). Miesten ja naisten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vaikeuksien kokemisessa millään oppimisen osa-alueella (itseohjautuvuus  $U = 2997.5$ ,  $p = .412$ , akateemiset taidot  $U = 2790.0$ ,  $p = .127$  ja vuorovaikutukselliset opetustilanteet  $U = 2769.5$ ,  $p = .107$ ). Ensimmäisen vuoden opiskelijoista oppimisen vaikeuksia oli kokenut noin kolmannes (35,6 %), toisen vuoden opiskelijoista 29,2 % ja kolmannen vuoden opiskelijoista 26,7 %.

Oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat ( $n = 54$ ) raportoivat enemmän todettuja oppimis- tai keskittymisvaikeuksia kuin oppimisen sujuvaksi kokeneet opiskelijat (taulukko 8). Alle puolet oppimisen vaikeuksia kokeneista raportoi, ettei heillä ole todettua oppimisvaikeutta. Noin neljäsosalle heistä oli tehty HOJKS ja noin puolet oppimisen vaikeuksia kokeneista ilmoitti, että opinnot olivat edenneet odotusten mukaisesti. (Taulukko 8.) Tärkeimmiksi syiksi siihen, miksi opinnot eivät olleet edenneet odotetusti, oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat ( $n = 54$ ) mainitsivat opiskelumotivaation puutteen (25,9 %), omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyvät ongelmat (18,5 %) sekä oppimisen vaikeudet (14,8 %). Järjestys oli sama oppimisen sujuvaksi kokeneilla opiskelijoilla ( $n = 107$ ), mutta osuudet vain olivat huomattavasti pienemmät (12,1 %, 6,5 % ja 2,8 %).

TAULUKKO 8. Oppimisen vaikeuksia kokeneiden ja oppimisen sujuvaksi kokeneiden opiskelijoiden taustatietojen jakaumat prosenttiosuuksina ja frekvensseinä

Kysymys	Oppimisessa vaikeuksia ( $n = 54$ )			Oppiminen sujuvaa ( $n = 107$ )		
	Ei	Eos	Kyllä	Ei	Eos	Kyllä
Onko sinulla todettu oppimisvaikeus?	44,4 % (24)	29,6 % (16)	25,9 % (14)	84,1 % (90)	9,3 % (10)	6,5 % (7)
Onko sinulle tehty HOJKS?	61,1 % (33)	10,0 % (7)	25,9 % (14)	77,6 % (83)	12,1 % (13)	7,5 % (8)
Oletko edennyt opinnoisiasi opsin tai hopsin mukaiseen tahtiin?	20,4 % (11)	24,1 % (13)	55,6% (30)	8,4 % (9)	10,3 % (11)	80,4 % (86)

HOJKS = Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, ops = opetussuunnitelma, hops = henkilökohtainen opetussuunnitelma, Eos = ”En osaa sanoa”.

Kuten taulukosta 9 voidaan nähdä, oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista kaikki (100 %), ja oppimisen vaikeuksia kokeneistakin yli 90 %, koki tuntevansa omat vahvuutensa ja heikkoutensa opiskelussa. Kuitenkin näistä kahdesta ryhmästä oppimisen vaikeuksia raportoineet opiskelijat kokivat joutuvansa ponnistelemaan enemmän oppiakseen samat asiat kuin toverinsa. Heillä oli myös oppimisen sujuvaksi kokeneita opiskelijoita enemmän tunne siitä, että opettajat odottavat heiltä koulussa liikaa. Opiskelun etenemisvauhti oli sopiva lähes kaikille oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista, kun oppimisen vaikeuksia kokeneista näin ajatteli vain hieman yli puolet. (Taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Opiskelun vaativuutta kuvaavien vastausten jakaumat prosenttiosuuk-  
sina ja frekvensseinä

Väittäjä	Oppimisessa vaikeuksia ( <i>n</i> = 54)		Oppiminen sujuu ( <i>n</i> = 107)	
	Täysin / jok- seenkin eri mieltä	Täysin / jok- seenkin sa- maa mieltä	Täysin / jok- seenkin eri mieltä	Täysin / jok- seenkin sa- maa mieltä
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni opiskelussa	9,3 % (5)	90,7 % (49)	0,0 % (0)	100 % (107)
Joudun näkemään enemmän vaivaa kuin muut oppiakse- ni	40,7 % (22)	59,3 % (32)	76,6 % (82)	23,4 % (25)
Opettajat odottavat minulta liikaa	68,5 % (37)	31,5 % (17)	83,2 % (89)	16,8 % (18)
Etenemisvauhti on minulle sopiva	44,4 % (24)	55,6 % (30)	9,3 % (10)	90,7 % (97)

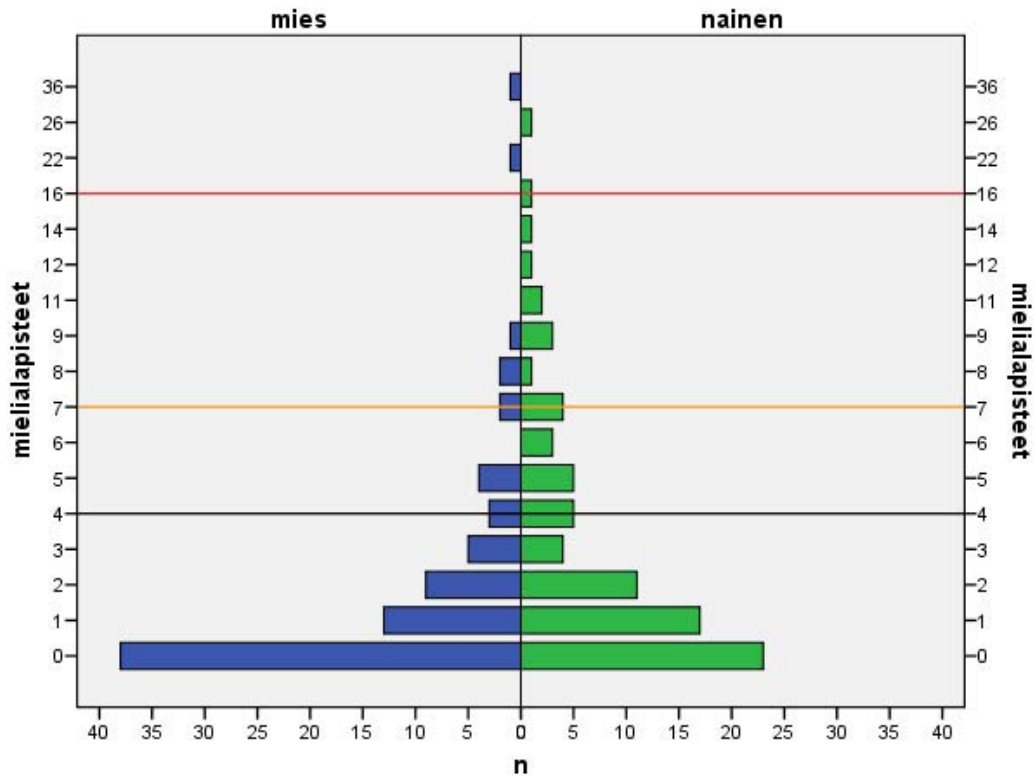
## 6.2 Nuorten psyykinen hyvinvointi

Tutkimukseen osallistuneista nuorista 79,5 % ( $n = 128$ ) sai mielialakyselyssä pistemäärän, jonka mukaan heillä ei ollut masentuneisuutta tai masentuneisuuden katsotaan olevan erittäin lievää. Opiskelijoista 73,9 % ( $n = 119$ ) ei myöskään kokenut olevansa lainkaan ahdistunut. Lievää masentuneisuutta oli 11,2 % ( $n = 18$ ) ja keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta 9,3 % ( $n = 15$ ) nuorista. Vastaavat luvut ahdistuneisuuden osalta olivat 19,3 % ( $n = 31$ ) ja 6,8 % ( $n = 11$ ).

Keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta kokeneista nuorista valtaosa (86,7 %,  $n = 13$ ) raportoi myös vähintään lievää ahdistuneisuutta. Myös niistä nuorista, joilla ei ollut masentuneisuutta tai masentuneisuus oli korkeintaan lievää, 19,9 % ( $n = 29$ ) koki jonkinasteista ahdistuneisuutta. Mielialamittarin oirekohtaisissa kuvauksissa opiskelijat ( $n = 161$ ) raportoivat eniten nukkumiseen (29,2 %) sekä väsymykseen ja uupumukseen (28,6 %) liittyviä lieviä, keskivaikeita tai vaikeita ongelmia. Opiskelijoista 21,7 % oli huolissaan myös omasta ulkonäöstään tai koki näyttävänsä rumalta.

### 6.2.1 Sukupuolten väliset erot

Naisten ja miesten ero masentuneisuudessa oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $U = 2826.00$ ,  $p = .047$ ). Naiset raportoivat masentuneisuutta hieman enemmän kuin miehet ja vain vaikean masentuneisuuden raportoinnissa ei sukupuolten välillä ollut eroa (kuvio 1). Naiset olivat myös ahdistuneempia kuin miehet, ero heidän välillään oli tilastollisesti merkitsevä ( $U = 2591.50$ ,  $p = .004$ ). Naisista 36,6 % ( $n = 30$ ) ja miehistä 15,2 % ( $n = 12$ ) raportoi joko lievää, keskivaikeaa tai vaikeaa ahdistuneisuutta. Mielialan oirekohtaisissa kuvauksissa miesten ja naisten jakaumat poikkesivat tilastollisesti toisistaan väsymystä ja uupumusta ( $\chi^2(3) = 11.29$ ,  $p = .01$ ) sekä ruokahalua ( $\chi^2(3) = 9.58$ ,  $p = .02$ ) kuvaavan muuttujan kohdalla. Omaan ulkonäköön tyytymättömiä naisista oli 26,8 % ja miehistä 16,5 %.



KUVIO 1. Masentuneisuuden jakautuminen sukupuolittain (naiset  $n = 82$ , miehet  $n = 80$ ) Pisteytysrajat: 0–4 = ei masentuneisuutta tai vain erittäin lievä, 5–7 = lievä masentuneisuus, 8–15 = keskivaikea masentuneisuus, 16–36 = vaikea masentuneisuus

### 6.2.2 Oppimisen vaikeuksia ja oppimisen sujuvaksi kokeneiden nuorten psyykinen hyvinvointi

Oppimisen vaikeuksia raportoineista ( $n = 54$ ) opiskelijoista 31,5 % koki lievää, keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta (taulukko 10). Vastaava osuus oppimisen sujuvaksi kokeneilla ( $n = 107$ ) oli 15 %. Oppimisen vaikeuksia kokeneiden keskiarvopistemäärä mielialamittarissa oli 3.85 (SD 4.77). Niiden, jotka kokivat oppimisen sujuvaksi, keskiarvopistemäärä mielialamittarissa oli 2.22 (SD 4.612). Näiden kahden ryhmän välinen ero masentuneisuudessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $U = 1930.5$ ,  $p = .000$ ). Molemmissa ryhmissä lievän masentuneisuuden osuus oli suurin.

TAULUKKO 10. Masentuneisuuden jakautuminen prosentteina ja frekvensseinä opiskelijoilla, joilla oli koettuja oppimisen vaikeuksia ja opiskelijoilla, jotka kokivat oppimisen sujuvaksi

	Ei masentuneisuutta	Lievä masentuneisuus	Keskivaikea masentuneisuus	Vaikea masentuneisuus
Oppimisen vaikeuksia ( <i>n</i> = 54)	66,7 % (36)	18,5 % (10)	9,3 % (5)	3,7 % (2)
Oppiminen sujuvaa ( <i>n</i> = 107)	85,0 % (91)	7,5 % (8)	5,6 % (6)	1,9 % (2)

Oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat raportoivat enemmän myös ahdistuneisuutta. Heistä 9,4 % (*n* = 5) raportoi keskivaikeaa tai vaikeaa ahdistuneisuutta ja lievää ahdistuneisuuttakin reilu neljännes (26,4 %, *n* = 14). Oppimisen sujuvaksi kokeneilla opiskelijoilla (*n* = 107) keskivaikean tai vaikean ahdistuneisuuden osuus oli 5,6 % (*n* = 6) ja lievän 15,9 % (*n* = 17).

Oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista 18,5 % (*n* = 10) mainitsi omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin ja 9,3 % (*n* = 5) ihmissuhteisiin liittyvien ongelmien haitanneen myös opintojen etenemistä. Oppimisen sujuvaksi kokeneiden opiskelijoiden joukossa näitä ongelmia raportoitiin huomattavasti vähemmän (hyvinvointiongelmia 6.5 %, *n* = 7 ja ihmissuhdeongelmia 2.8 %, *n* = 3).

## 6.3 Nuorten kokemus sosiaalisen tuen saamisesta

### 6.3.1 Sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalista oppimisympäristöä tarkasteltiin yksittäisten muuttujien avulla sekä summamuuttujina, jotka kuvasivat opettajien ja opiskelijoiden tuottamaa yleistä ilmapiiriä. Ilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien keskiarvoja tarkasteltiin siten, että mikäli summamuuttujan saamien arvojen keskiarvo oli pienempi kuin 2.5, ilmapiiriä kuvataan melko huonoksi tai huonoksi. Keskiarvon ollessa 2.5 tai suurempi, ilmapiiri oli melko hyvä tai hyvä. Keskeisinä taustamuuttujina ovat oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat sekä oppimisen sujuvaksi kokeneet opiskelijat.

Yli 90 % sekä oppimisen vaikeuksia kokeneista ( $n = 54$ ) että oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista ( $n = 107$ ) arvioi opiskelijoiden tuottaman ilmapiirin vähintäänkin melko hyväksi tai hyväksi (taulukko 11). Opiskelijoiden tuottama ilmapiiri koettiin jonkin verran opettajien tuottamaa ilmapiiriä paremmaksi. Opettajien tuottaman ilmapiirin koki melko huonoksi tai huonoksi noin neljännes (24,1 %) oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista ja 14 % oppimisen sujuvaksi raportoineista opiskelijoista.

TAULUKKO 11. Opiskelijoiden ja opettajien tuottamien ilmapiirien kokeminen oppimisen vaikeuksia kokeneilla ja oppimisen sujuvaksi kokeneilla opiskelijoilla

		Oppimisen vai- keuksia ( $n = 54$ )	Oppiminen suju- vaa ( $n = 107$ )
Opiskelijoiden tuottama ilma- piiri	Melko hyvä / hyvä ilmapiiri	94,4 % (51)	98,1 % (105)
	Melko huono / huono ilmapiiri	5,6 % (3)	1,9 % (2)
	Keskiarvo	3,23 (Sd .51)	3,42 (Sd .46)
Opettajien tuottama ilmapiiri	Melko hyvä / hyvä ilmapiiri	75,9 % (41)	86,0 % (92)
	Melko huono / huono ilmapiiri	24,1 % (13)	14,0 % (15)
	Keskiarvo	2,7 (Sd .51)	3,0 (Sd .53)

Oppimisen vaikeuksia ja oppimisen sujuvaksi raportoineiden opiskelijoiden keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi sekä oppilaiden tuottaman ilmapiirin ( $U = 2217.5$ ,  $p = .015$ ) että opettajien tuottaman ilmapiirin ( $U = 2153.5$ ,  $p = .008$ ) osalta.

Oppimisen vaikeuksia kokeneiden miesten ( $n = 29$ ) ja naisten ( $n = 25$ ) kokemukset oppilaiden ja opettajien tuottamasta ilmapiiristä eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi (opiskelijailmapiiri  $U = 340.50$ ,  $p = .706$  ja opettajailmapiiri  $U = 355.00$ ,  $p = .900$ ). Oppimisen sujuvaksi raportoineista opiskelijoista naiset ( $n = 57$ ) arvioivat ilmapiirejä miehiä ( $n = 50$ ) positiivisemmin. Opiskelijoiden tuottaman ilmapiirin osalta ero miesten ja

naisten kokemusten välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $U = 1071.50$ ,  $p = .025$ ) ja opettajailmapiiri  $U = 1222.00$ ,  $p = .204$ ).

Kaikista opiskelijoista ( $n = 161$ ) väittämän ”Koulussamme on mukava ilmapiiri” kanssa täysin eri mieltä oli vain yksi opiskelija, jonkin verran väittämän kanssa eri mieltä oli 16 opiskelijaa (9,9 %). Kiireiseksi tai jonkin verran kiireiseksi opiskelun koki oppimisen vaikeuksia raportoineista nuorista hieman useampi (35,2 %) kuin oppimisen sujuvaksi raportoineista (24,3 %).

### 6.3.2 Tuen saaminen

Nuorten saamaa sosiaalista tukea tarkastellaan oppilaitoksen tarjoamana pedagogisena tukena ja yleisenä tukena sekä perheeltä saatavana tukena.

*Pedagoginen tuki.* Oppimisen vaikeuksia kokeneista kolmannes (33,3 %,  $n = 18$ ) ja oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista 39,3 % ( $n = 42$ ) ei osannut sanoa mielipidettään pedagogisen tuen saatavuudesta. Jonkin verran tai täysin samaa mieltä siitä, että pedagogista tukea saa tarvittaessa, oli oppimisen vaikeuksia ja oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista noin puolet (46,3 %,  $n = 25$  ja 54,2 %,  $n = 42$ ). Oppimisen vaikeuksia raportoineista opiskelijoista ( $n = 54$ ) jonkin verran tai täysin eri mieltä tuen saatavuudesta oli 20,4 % ( $n = 11$ ), kun vastaava luku oppimisen sujuvaksi raportoineilla opiskelijoilla oli 6,5 % ( $n = 7$ ). Ero näiden kahden opiskelijaryhmän kokemusten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $U = 730.0$ ,  $p = .001$ ) (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Pedagogista tukea ja oppilaitoksessa tarjolla olevaa yleistä tukea kuvaavien summapistemäärien keskiluvut (keskiarvo, mediaani) ja hajonta

	Oppimisen vaikeuksia ( $n = 54$ )			Oppiminen sujuvaa ( $n = 107$ )		
	Ka	Mediaani	Sd	Ka	Mediaani	Sd
Pedagoginen tuki	2,87	3,0	.624	3,3	3,3	.584
Yleinen tuki	2,8	2,8	.483	3,2	3,2	.513

Ka = summapistemäärän keskiarvo

Naisten ja miesten kokemukset pedagogisen tuen saatavuudesta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi kummankaan opiskelijaryhmän osalta. (Oppimisen vaikeuksia kokee neet:  $U = 138.50$ ,  $p = .448$ , oppimisen sujuvaksi kokee neet:  $U = 449.00$ ,  $p = .387$ .)

*Yleinen oppilaitoksessa tarjolla oleva tuki.* Oppimisen vaikeuksia kokeneista nuorista ( $n = 54$ ) kolmannes (33.3 %,  $n = 18$ ) ja oppimisen sujuvaksi kokeneista nuorista ( $n = 107$ ) neljännes (25.2 %,  $n = 27$ ) ei osannut sanoa mielipidettään oppilaitoksen yleisen tuen saatavuudesta. Jonkin verran tai täysin eri mieltä yleisen tuen saatavuudesta oli oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista 11,1 % ( $n = 6$ ) ja oppimisen sujuvaksi kokeneista vain 3,7 % ( $n = 4$ ). Opiskelijaryhmien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $U = 825.0$ ,  $p = .000$ ) (taulukko 12).

Väittämäkohtaisessa tarkastelussa sekä oppimisen vaikeuksia kokeneet ( $n = 54$ ) että oppimisen sujuvaksi kokeneet ( $n = 107$ ) opiskelijat luottivat ennen kaikkea opiskelukavereilta saatavaan tukeen. Väittämän ”Opiskelukaverit auttavat toisiaan opiskeluun liittyvissä tehtävissä” kanssa vähintäänkin lähes samaa mieltä oli 87,0 % ( $n = 47$ ) oppimisen vaikeuksia kokeneista ja 93,5 % ( $n = 99$ ) oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista. Sujuvan oppimisen opiskelijat luottivat opettajien tukeen oppimisen vaikeuksia raportoineita opiskelijoita enemmän (91.6 %,  $n = 98$  ja 70.4 %,  $n = 38$ ). Tasapuoliseksi oppilaitoksen tarjoaman tuen koki yli puolet molemmista opiskelijaryhmistä (oppimisessa vaikeuksia 68.2 %,  $n = 30$  ja oppiminen sujuvaa 55.6 %,  $n = 73$ ).

Naisten ja miesten kokemukset oppilaitoksen yleisen tuen saatavuudesta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi kummankaan opiskelijaryhmän osalta. (Oppimisen vaikeuksia kokee neet miehet ja naiset:  $U = 140.00$ ,  $p = .500$ , oppimisen sujuvaksi kokee neet miehet ja naiset:  $U = 769.00$ ,  $p = .766$ .)

*Perheen tarjoama tuki.* Kaikista tutkimukseen osallistuneista ( $n = 161$ ) opiskelijoista 4 % ( $n = 6$ ) ei osannut sanoa auttaako perhe tarvittaessa opintoihin liittyvissä asioissa. Täysin eri mieltä tai jonkin verran eri mieltä perheen avusta oli oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista ( $n = 54$ ) 16,7 % ( $n = 9$ ) ja oppimisen sujuvaksi kokeneista opiskelijoista 13,1 % ( $n = 14$ ). Sujuvan oppimisen opiskelijat luottivat perheeltä saatavaan tukeen oppimisen vaikeuksia kokeneita opiskelijoita enemmän. Täysin samaa mieltä väittämän ”Tarvittaessa perheeni auttaa minua opintoihin liittyvissä asioissa”



kanssa oli 60 % ( $n = 64$ ) opiskelun sujuvaksi kokeneista ja 40,7 % ( $n = 22$ ) oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista.

*Tuen saamisen useus.* Oppimisen vaikeuksia kokeneista opiskelijoista ( $n = 54$ ) keskimäärin 80 % ja oppimisen sujuvaksi kokeneista ( $n = 107$ ) keskimäärin 85 % koki saavansa aina tai useimmiten tukea kotoa, koulusta tai kavereilta silloin, kun he kokevat opiskelussa ja koulunkäynnissä vaikeuksia (taulukko 13).

TAULUKKO 13. Kokemus tuen saamisen useudesta oppimisen vaikeuksia kokeneilla ja oppimisen sujuvaksi kokeneilla opiskelijoilla prosentteina ja frekvensseinä

Tuen antaja	Oppimisessa vaikeuksia ( $n = 54$ )		Oppiminen sujuvaa ( $n = 107$ )	
	aina / useimmiten	harvoin / ei juuri lainkaan	aina / useimmiten	harvoin / ei juuri lainkaan
koti	79,6 (43)	20,4 (11)	82,2 (88)	17,8 (19)
oppilaitos	83,3 (45)	16,7 (9)	85,0 (91)	14,0 (15)
kaverit	77,8 (42)	22,2 (12)	90,7 (97)	9,3 (10)

Oppimisen sujuvaksi kokeneet opiskelijat kokivat saavansa useammin tukea opiskeluun kotoa, oppilaitoksesta ja kavereilta kuin oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat. Jakaumat poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi kavereilta saatavaa tukea kuvaavan muuttujan osalta ( $\chi^2 (3) = 10.25, p = .002$ ) ja melkein merkitsevästi oppilaitoksesta saatavaa tukea kuvaavan muuttujan osalta ( $\chi^2 (2) = 6.09, p = .046$ ).

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus, eettiset kysymykset ja rajoitukset

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja samankaltaisten tulosten saamista eri mittauskerroilla (Metsämuuronen 2005, 65). Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti tutkittiin laskemalla mittarin (liite 2) sisäinen yhtenevyys Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfat mittariosioittain on esitetty jo aiemmin luvussa 5.2 (Muuttujat ja niiden mittaaminen). Cronbachin alfan alin hyväksyttävä alfan arvo on 0.60 (Metsämuuronen 2005, 515), jonka perusteella tutkimuksessa käytetyn mittarin reliabiliuden voi sanoa olevan hyvä (taulukko 1). Tuen saamisen useutta mittaava osio oli ainoa, jonka alfa-arvo jäi melko matalaksi (0.454). Osion väittämät (kuinka usein saat tukea opiskeluusi kotoa / oppilaitoksesta / kavereilta) on mielletty toisistaan riippumattomiksi. Tuloksissa tämän osion väittämien tuloksia on tarkasteltu toisistaan erillisinä.

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ja tutkimukseen valittujen käsitteiden, teorian ja mittarin tarkoituksenmukaisuutta. (Metsämuuronen 2005, 57). Tutkimukseen valitut käsitteet pohjautuvat aiempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan opiskelijoiden ja koululaisten hyvinvointi, oppimiskyky ja ympäristön tarjoama tuki ovat yhteydessä toisiinsa ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kyselylomakkeen laadinnassa keskeisin kysymys on, kuinka tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat mitattavissa (mm. Valli 2001), koska koko tutkimuksen luotettavuus on verrannollinen mittarin luotettavuuteen (Metsämuuronen 2008, 115). Kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin tarkoituksenmukaisesti aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä mittareita, joiden luotettavuudesta oli jo tietoa. Tavoitteena ei ole ollut toistaa näitä tutkimuksia, vaan ottaa lomakkeen laadinnassa huomioon tämän tutkimuksen tavoitteet ja myös tutkimuskonteksti. Muuttujat ja niiden mittaaminen -luvussa lomakkeessa käytettyjä indikaattoreita ja niitä koskevia valintoja on esitelty tarkemmin.

Lomakkeen kysymyksissä ja väittämässä pyrittiin käyttämään vastaajille tuttuja käsitteitä (mm. Piispa 2006). Lisäksi opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus aineistonkeruutilanteessa kysyä tutkijoilta, mikäli jokin käytetty käsite tai tehtävänanto olisi heille epäselvä. Nuorten kysymykset koskivat lomakkeen taustaosiossa olevien HOPS - ja

HOJKS -käsitteiden merkityksiä. Myös kyselylomakkeen selkeyteen kiinnitettiin huomiota erottelemalla eri osiot selkeästi toisistaan. Vastaamisen ja väittämien eri vastausvaihtoehtojen hahmottamisen helpottamiseksi kustakin kysymysosioista laadittiin taulukko, josta vastaaja rastittamalla valitsi haluamansa vaihtoehdon. Tästä poikkeuksena oli mielialamittari, jonka alkuperäiseen ulkoasuun ei tehty muutoksia. Kysymysosioita voidaan pitää sikäli onnistuneina, että vastaajat vastasivat lähes poikkeuksetta kaikkiin lomakkeen sisältämiin kysymyksiin ja väittämiin.

Lomakkeessa käytettiin Likert -asteikkoja, jota käytetään paljon erilaisissa asenne- ja mielipidemittauksissa. Käytetyt väittämät olivat kahta väittämää lukuun ottamatta positiivisia, jolla haluttiin helpottaa kunkin osion luettavuutta ja vastausvaihtoehtojen hahmottamista. Metsämuurosen (2008, 103) mukaan positiivisten osioiden erottelukyky on parempi kuin käännettyjen osioiden. Tämä voi näkyä pääkomponenttianalyysissä siten, etteivät käännettyt osiot lataudu kunnolla millekään komponentille. (Metsämuuronen 2008, 103.)

Käytetyissä asteikoissa En osaa sanoa -vaihtoehto oli vain tuen saamista koskevien väittämien yhteydessä, koska oletuksena oli, ettei kaikilla opiskelijoilla ole tietoa oppilaitoksen tukipalveluista, mutta muiden osioiden väittämistä heillä kaikilla on kokemuksellista tietoa. Tuen saamista koskevissa väittämässä en osaa sanoa -vastausvaihtoehtoa käytti noin kolmasosa vastaajista. Usein nämä en osaa sanoa -vastaukset koetaan tilastollisesti ongelmallisina tai jopa koko osion luotettavuutta heikentävänä tekijänä (Helavirta 2007). Ronkaisen (1998) mukaan nämä vastaukset voivat kuitenkin kertoa jotakin oleellista merkitysten eroista ja ovat siksi keskeisiä reflektiiviselle tiedolle. Helavirta (2007) näkee, että en osaa sanoa -vaihtoehto murtaa tietämisen pakkoa ja tarjoaa myös mahdollisuuden olla kertomatta sellaisista asioista, joita ei halua tutkijan kanssa jakaa. On mahdotonta arvioida, vääristikö ”valinnan pakko” tutkimuksen kokonaistuloksia. Vastaajalla on kuitenkin aina mahdollisuus jättää vastaamatta ja tässä tutkimuksessa nuoret käyttivät tätä vaihtoehtoa hyvin vähän. Tämä viittaa siihen, että niin sanottu nol-lavaihtoehto ei olisi tuottanut laadullisesti erilaista tietoa. Yksittäiset puuttuvat tiedot korvattiin kunkin väittämän saamien pisteiden mediaanilla, sillä kun mittaus on järjestyksasteikollinen, parhaiten aineiston painopistettä kuvaavat mediaani ja moodi (mm. Metsämuuronen 2005, 326).

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemia oppimisen vaikeuksia itseraportoinnin keinoin. Itseraportointia voidaan aiempien tutkimusten (Lavikainen ym. 2006; Mellard & Patterson 2008; Moilanen 1998) mukaan pitää luotettavana oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista peräti 97 prosenttia arvioi tuntevansa vahvuutensa ja heikkoutensa opiskelussa. Näin ollen nuorten raportoimia oppimisen vaikeuksia voidaan pitää hyvinkin luotettavana tietona heidän tämän hetken tilanteestaan. Itseraportoinnin tavoitteena oli tavoittaa opiskelijan oma näkemys ja kokemus ilmiöstä, jota pääsääntöisesti on aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Holopainen ym. 2004; Holopainen & Savolainen 2006) mitattu standardoiduilla oppimisvaikeusmittareilla. Samaa ilmiötä voidaan kuvata kahdella eri indikaattorilla, joten tuottaako näistä jompikumpi ”parempaa” tai luotettavampaa tietoa, vai onko kyseessä vain kaksi erilaista illuusiota faktatiedosta (vrt. Ronkainen 2005)? Ronkainen (2005) toteaa, että tutkimuksessa käytetty mittari kertoo hyvin paljon itse tutkijoista. Tässä tutkimuksessa tämä toteamus pitää paikkansa muun muassa siinä suhteessa, että tutkijat ovat valinnoillaan halunneet tuoda esille sitä, että opiskelijoiden oman kokemuksen hyödyntäminen sopii myös oppimisen vaikeuksien kartoittamiseen erityisesti nuorilla ja aikuisilla. Tämä tutkimus ei kumonnut tätä oletusta. Loppujen lopuksi kerätyn tiedon ”paremmuuden” ratkaisee se, missä määrin vastaaja itse tai oppilaitos siitä myöhemmin hyötyy. Tutkimuksen hyödyn arviointi on kuitenkin usein ongelmallista. Hyötyä voidaan arvioida sen mukaan, mitä pidetään arvokkaana ja mitkä ovat olleet tutkimukselle asetetut tavoitteet. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 38, 41.)

Psyykkisen hyvinvoinnin mittaamiseen käytettiin valmista mittaria, jonka luotettavuutta on arvioitu myös Muuttujat ja niiden mittaaminen -luvussa. Ja kuten aikaisemmin on todettu, mielialamittarin käyttäminen kuvaamaan hyvinvointia ei ole menettelynä yksiselitteinen (mm. Vahtera 2008). Tämä on pyritty huomioimaan siten, että mittarin saamien tulosten perusteella ei ole katsottu aiheelliseksi puhua yksiselitteisesti joko hyvinvoivista tai pahoinvoivista nuorista. Kaikesta huolimatta masentuneisuuden taso kertoo selkeästi henkilön psyykkisen hyvinvoinnin tasosta, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (mm. Ellonen 2008) on havaittu.

Mielialamittari sisältää hyvin henkilökohtaisia kysymyksiä, joihin etenkin oireilevan nuoren ei ole helppo vastata. Tutkijan on mahdotonta arvioida kysymysten vaikutusta yksittäisten nuorten ajatuksiin tai mielialaan. Lisäksi voidaan kysyä, että miksi kerätä

nuorelta anonymisti tällaista tietoa, jos hänelle ei voida samalla tarjota apua. Mittarissa oli kehoitus kääntyä oppilaitoksen henkilökunnan tai jonkun muun aikuisen puoleen, mikäli mittarissa käsitellyt aiheet jäivät askarruttamaan mieltä. Piispan (2006) mukaan puhuttaessa kvantitatiivisen tutkimuksen eettisistä lähtökohdista huomiota kiinnitetään yleensä aineiston keruuseen sekä sen käsittelyyn. Näitä vähemmän tuodaan esille seikkoja, jotka ovat vastaajan kannalta tärkeitä, esimerkiksi herättääkö kyselyyn vastaaminen ahdistavia tunteita. Tämän lisäksi kysymysten arkaluonteisuus voi vaikuttaa myös vastaamiseen ja näin myös koko tutkimuksen luotettavuuteen. (Piispa 2006.) Mikäli tässä tutkimuksessa todenmukainen vastaaminen mielialamittarin väittämiin oli nuorille vaikeaa, voidaan olettaa heidän antaneen mielialastaan pikemminkin todellisuutta positiivisemmän kuin negatiivisemmän kuvan, jolloin masentuneisuus olisi ollut jopa luultua yleisempää.

Helavirta (2007) kysyy, kuinka kokemuksellisuus ylipäättään on tavoitettavissa strukturoitujen vastausten kautta. Perttulan (2005) mukaan kokemus on sitä, mitä senhetkinen elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa. Hänen mukaansa kyse on aina elävästä, vuorovaihteisesta suhteesta ihmisen ja elämäntilanteen välillä. Tilastollisella tutkimuksella on eittämättä omat rajoituksensa kokemusten kuvaajana, mutta toisaalta myös strukturoidut vastaukset ovat sidoksissa vastaajan omiin kokemuksiin. Oletuksena ei siis ole kerätä ”puhdasta dataa”, vaan vastaukset sisältävät aina vastaajan omia tulkintoja (Ronkainen 1998.) Johtopäätöksiä tehtäessä on pyritty huomioimaan ilmiöiden tulkinnallisuus ja monimuotoisuus. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on vältetty perusteettomasti tekemästä syy-seuraus-suhteita koskevia päätelmiä.

Otos (N= 162) käsitti noin neljä prosenttia koko oppilaitoksen opiskelijamäärästä ja jakautui oppilaitoksen useisiin eri toimipisteisiin. Tutkimusajankohdasta johtuen työssäoppimisjaksolla olleet opiskelijat jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi voidaan olettaa, että tutkimuksella ei tavoitettu niitä poissaolleita nuoria, joilla on paljon poissaoloja ja jotka ehkä vähiten viihtyvät opinnoissaan. Kevätlukukauden loppuvaiheessa kerätyssä aineistossa voi korostua opiskelijoiden väsymys. Toisaalta ajankohta mahdollisti sen, että tutkimukseen osallistuneille ensimmäisen vuoden opiskelijoille oli jo ehtinyt kertyä kokemusta ammatillisista opinnoista ja muodostua käsitys myös omista kyvyistä ja vaikeuksista. Voidaan myös pohtia sitä, kuinka paljon opiskelijoiden peruskoulun aikainen oppija-identiteetti oli vaikuttamassa näihin tuloksiin, vaikka aineiston

keräysvaiheessa pyrittiin korostamaan opiskelijoille sitä, että kokemuksia kysytään nimenomaan ammattiopinnoista. Tutkimukseen osallistuneilla nuorilla oli aineistonkeruuhetkellä meneillään erilaisia opintojaksoja, jotka myös voivat vaikuttaa yksittäisen opiskelijan kokemiin oppimisen vaikeuksiin. Opintojaksot eroavat muun muassa sen suhteen, sisältävätkö ne enemmän teoreettisia aineita vai ammattiaineita.

Koko tutkimusprosessissa on pyritty huomioimaan seuraamuseettinen näkökulma, jossa pyritään minimoimaan tutkimukseen osallistumisen haitat. Tämä tarkoittaa sitä, että osallistujia koskevat tiedot eivät saa joutua väärin käsiin, eikä tietoja käytetä muuhun kuin alkuperäiseen tarkoitukseen. Kokonaisuudessaan kyse on myös yksityisyyden kunnioittamisesta, jolloin on tärkeää turvata vastaajien anonymiteetti, toimia luottamuksellisesti ja noudattaa myös hyviä tietosuojakäytänteitä. (mm. Kuula 2006; Pietarinen 2002.) Aineistonkeruutilanteessa lomakkeet suljettiin kirjekuoriin eikä aineistoa ole käsitelleet muut kuin tutkijat itse. Tutkimukseen osallistuneista ei myöskään julkaista tunnistamisen mahdollistavaa tietoa, joka on yksi keskeinen tutkimuseettinen normi (Kuula 2006). Tulosten välittämiseen liittyy myös muita eettisiä kysymyksiä. Pietarisen (2002) mukaan tutkijaan kohdistuu huolellisuuden ja rehellisyyden vaatimus, jolloin tulokset tulee esittää oikeassa valossa. Tämä taas edellyttää tutkijalta riittävää perehtyneisyyttä tutkittavaan aiheeseen. (Pietarinen 2002.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijatriangulaatio, jolla tarkoitetaan useamman kuin yhden tutkijan osallistumista aineistonkeräämiseen, tulosten analysointiin ja tulkitsemiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 218). Tutkijayhteistyö rikastutti koko tutkimusprosessia ja vertaistutkijan ajatukset ja näkökulmat edistivät myös tutkimuksen etenemistä.

## **7.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset**

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui kolmeen pääteemaan, jotka olivat oppimisen vaikeudet, psyykinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki. Tutkimuskohteena olivat ammatillisessa peruskoulutuksessa olevat nuoret ja aineiston keräämisessä käytettiin pelkästään itsearviointiin perustuvia mittareita. Koetuista oppimisen vaikeuksista saatujen pistemäärien perusteella aineisto jaettiin kahteen opiskelijaryhmään, oppimisen vaikeuksia kokeneisiin sekä niihin, jotka olivat kokeneet opinnoissaan vain vähän tai eivät lainkaan vaikeuksia. Tutkimuksen kahta muuta pääteemaa, psyykkistä hyvinvointia ja sosiaalista tukea, tarkasteltiin tästä ryhmäjaosta käsin. Tällöin kiinnostuneita oltiin

ennen kaikkea siitä, erosivatko näiden kahden ryhmän kokemukset, ja jos erosivat, niin millä tavoin.

### **7.2.1 Kolmasosa nuorista koki oppimisessaan vaikeuksia**

Oppimisen vaikeuksia tarkasteltiin kolmen oppimisen osa-alueen kautta vaikeuksina itseohjautuvuudessa, akateemisissa taidoissa ja vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa. Kaikista tutkimukseen osallistuneista nuorista kolmasosa koki oppimisessaan melko paljon tai erittäin paljon vaikeuksia vähintäänkin yhdessä näistä osa-alueista. Tulosten tarkastelussa nämä nuoret muodostivat oppimisen vaikeuksia kokeneiden ryhmän. Oppimisen vaikeudet kasautuivat siten, että kaikista opiskelijoista (N=162) 14 prosenttia koki erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia sekä itseohjautuvuutta että akateemisia taitoja vaativissa tehtävissä.

Nuorten kokemista oppimisen vaikeuksista saatiin yksityiskohtaisempaa tietoa, kun kolmen laajan oppimisen osa-alueen lisäksi tarkasteltiin myös yksittäisiä opiskelussa vaadittavia taitoja ja näissä koettuja vaikeuksia. Akateemisista taidoista eniten vaikeuksia koettiin kokeisiin valmistautumisessa sekä kirjoittamista ja lukemista vaativissa tehtävissä (taulukko 6). Kokeisiin valmistautumista vaikeuttavat puutteellinen luku- ja kirjoitustaito sekä pelko epäonnistumisesta (Hautamäki 2002), joka voi joko pitää yllä motivaatiota tai jopa sammuttaa sen, etenkin jos opiskelija ei koe tulevaa haastetta itselleen ja oppimiselleen merkityksellisenä.. Ahvenaisen ym. (2005) arvio lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien esiintyvyydestä oli 10–20 prosenttia, joka on huomattavasti vähemmän kuin tässä tutkimuksessa saatu tulos. Toisaalta luku on hyvin lähellä Mellardin ja Pattersonin (2008) tutkimuksen tuloksia, jossa 29 prosenttia aikuisista raportoi oppimisen vaikeuksia ja heillä myös todettiin heikompi lukutaito kuin niillä, jotka eivät raportoineet oppimisen vaikeuksia.

Ero lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien esiintyvyyksissä selittyy hyvin pitkälle kulloinkin käytetyllä indikaattorilla, eli onko vaikeuksien mittaamiseen käytetty standardoituja testejä vai opiskelijan itsearviota. Opiskelija arvioi omaa osaamistaan ja kokemiansa oppimisen vaikeuksia suhteessa sen hetkisten opintojen vaativuuteen. Peruskoulun jälkeen ammatillisissa opinnoissa opiskelijan todelliset tekstinlukutaidot, ja myös kyky tuottaa kirjallista materiaalia, joutuvat uudella tavalla koetukselle. Voidaan olettaa, että tuolloin koetut vaikeudet kertovat pikemminkin toiminnallisen lukutaidon

senhetkisestä tasosta kuin erityisestä lukivaikeudesta. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista nuorista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, jolloin muutoksesta kohti itsenäisempää opiskelua ja avoimempia oppimisympäristöjä oli kulunut vielä varsin vähän aikaa. Varmuudella voitaneen kuitenkin todeta, että koettujen oppimisen vaikeuksien suuri määrä viittaa osalla opiskelijoista puutteisiin oppimaan oppimisen taidoissa.

Tässä tutkimuksessa nuoret kokivat kirjoittamista vaativat tehtävät lukemista vaikeammiksi. Samaan tutkimus tulokseen olivat aikaisemmin päätyneet myös Haapasalo ja Salomäki (2002). Kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet tulivat esille myös kyselylomakkeen avoimenkysymyksen vastauksissa, joissa nuorilla oli mahdollisuus tarkemmin kuvailla sitä, millä oppimisen osa-alueilla he kokivat eniten vaikeuksia. Kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia kuvailtiin lyhyesti seuraavasti: ”*Kirjoittelmissa [eniten vaikeuksia]. Ei vaan luonnistu*” ja ”*Kirjoittaminen on työlästä. Enkä oikeastaan pidä siitä*”.

Akateemisten taitojen osa-alueella melko paljon tai erittäin paljon vaikeuksia kokeneista nuorista noin puolet raportoi vaikeuksia myös matematiikan taitoja vaativissa tehtävissä. Lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeuksien kasautuminen samoille henkilöille oli samaa tasoa kuin Lavikaisen ym. (2006) tutkimuksessa, jossa matematiikan vaikeuksia ilmoittaneista 41 prosenttia ilmoitti vaikeuksia myös lukemisessa. Matemaattiset taidot latautuivat tässä tutkimuksessa osaksi summamuuttujaa, joka kuvasi vaikeuksia itseohjautuvuutta vaativissa tehtävissä. Tämän katsottiin johtuvan siitä, että matemaattisten taitojen soveltaminen ammatillisissa opinnoissa vaatii matemaattisten perusvalmiuksien hallinnan lisäksi itseohjautuvuutta (vrt. Räsänen & Ahonen 2002).

Kaiken kaikkiaan matemaattisissa tehtävissä nuoret kokivat verrattain paljon vaikeuksia (34,8%) ja koetut vaikeudet jakautuvat sukupuolittain siten, että naiset ilmoittivat vaikeuksia miehiä selvästi enemmän. Matematiikan vaikeuksien sukupuolisidonnaisuus on huomattu myös useissa aiemmissakin tutkimuksissa (Brunner ym. 2008; Hannula ym. 2004; Huhtala & Laine 2004), mutta kyse voi olla myös naisten kriittisemmästä tavasta arvioida omia matemaattisia taitojaan (Hannula ym. 2004). Naisten ja miesten kokemukset vaikeuksista eivät eronneet merkittävästi muilla oppimisen osa-alueilla. Kuten Helakorpi (2004) toteaa, osalla nuorista matemaattisissa vaikeuksissa kyse voi olla matematiikan perusvalmiuksien puutteesta ja osalla vaikeudesta soveltaa opittuja perusvalmiuksia oman ammattialan vaatimusten mukaisesti (Räsänen & Ahonen 2002).



Hautamäen ym. (2002) mukaan matematiikan, lukemisen ja luetunymmärtämisen taidot ovat osa laajempia oppimaan oppimisen taitoja. Näiden lisäksi opiskelijalta vaaditaan motivaatiota ja tavoitteellisuutta, joiden voidaan katsoa olevan osa itseohjautuvuutta. Avoimissa vastauksissa nuoret kertoivat vaikeuksistaan itseohjautuvuudessa näin: ”Vähän kaikissa on vaikeita tehtäviä mitä pitäisi omalla ajalla tehdä” ja ”en saa aikaiseksi tehtyä kotona tehtäviä”. Oppimistehtävät haastavat siihen asti opitut taidot ja parhaimmillaan käynnistävät prosessin, joka johtaa myös uuden oppimiseen (vrt. Hautamäki 2002). Voidaankin siis olettaa, että oppiminen sujuu vain harvoin ilman ponnisteluja ja ilman kokemusta jonkin asteisista vaikeuksista. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna se, että nuori raportoi kokevansa opinnoissaan melko vähän tai jonkin verran vaikeuksia, ei ole yksiselitteisesti negatiivinen asia. Ammatillisten opintojen tuleekin tarjota nuorelle haasteita ja valmistaa häntä alati muutoksessa olevaan työelämään ja myös mahdollisiin jatko-opintoihin.

Tässä tutkimuksessa nuoret kokivat vähiten vaikeuksia vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa. Vuorovaikutteiset oppimistilanteet sisälsivät suhteet opettajiin ja opiskelutovereihin sekä opetuksen seuraamisen työsaliopetuksessa, joka on osa ammatillisen koulutuksen avoimia oppimisympäristöjä. Työsaliopetuksessa on luokkahuoneopetusta enemmän vuorovaikutusta ja sen tulisikin tarjota nuorelle mallin siitä, kuinka työskennellä yhdessä tavoitteellisesti. Sosiaalisten taitojen lisäksi työsaliopetus edellyttää kykyä toimia suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti. Nuoren mahdollinen tuen tarve vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa voi olla hyvin erilainen kuin esimerkiksi kirjallisissa oppimistehtävissä.

Nuorista lähes kaikki kokivat, että he tuntevat omat vahvuutensa ja heikkoutensa opiskelussa (taulukko 9). Nuorten itsensä välittämää tietoa kokemistaan vaikeuksista tulisi voida hyödyntää käytännön tasolla ja nuoria tulisi myös kannustaa ja ohjata arvioimaan omien opintojensa sujumista. Vaikka nuoret ilmaisivat tuntevansa vahvuutensa ja heikkoutensa, niin todellisuudessa nuorten metakognitiiviset taidot voivat vaihdella suurestikin. Nuorille on kouluhistoriansa aikana muodostunut melko pysyvä kuva omista kyvyistään ja näistä käsityksistä nuoren voi olla vaikeaa irrottautua ilman ulkopuolista ohjausta. Näitä käsityksiä ohjaavat myös peruskoulun aikana diagnosoidut oppimis- ja keskittymisvaikeudet, joita tässä tutkimuksessa oppimisen vaikeuksia kokeneilla nuo

rilla oli noin neljänneksellä. Vaikka käytännössä nuori voi arvioida opintojensa sujumista joko liian kielteisesti tai myönteisesti, niin voidaan itseraportointia pitää myös aiempien tutkimusten (Lavikainen ym. 2006; Mellard & Patterson 2008; Moilanen 1998) valossa luotettavana oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Kokemus oppimisen vaikeuksista ja tuen tarpeesta on siis monen opiskelijan kohdalla todellinen ja kertoo nimenomaan hänen senhetkisestä tilanteestaan. Koska kokemus opintojen sujumisesta voi vaihdella suurestikin opintojen eri vaiheissa ja harva opiskelija on peruskoulun aikana oppinut itsenäisesti hakemaan apua oppimisen vaikeuksiinsa, oppilaitoksella tulisi olla tarjolla joustavasti erilaisia matalan kynnyksen tukimuotoja osana vaihtelevia oppimisympäristöjä.

### **7.2.2 Joka viides nuori koki masentuneisuutta**

Joka viidennellä nuorella oli tämän tutkimuksen mukaan itsearvioitua masentuneisuutta, ja ahdistuneisuutta joka neljännellä. Valtaosalla heistä masentuneisuus ja ahdistuneisuus olivat lievää, jolloin keskivaikean ja vaikean masentuneisuuden esiintyvyydeksi jäi yhdeksän, ja ahdistuneisuuden seitsemän, prosenttia. Vaikka valtaosalla tutkimukseen osallistuneista nuorista psyykinen hyvinvointi oli mielialamittarilla mitattuna hyvä, ovat saadut nuorten masentuneisuusluvut hyvin samansuuntaiset kuin esimerkiksi vuoden 2007 Ammatillisten oppilaitosten kouluterveyskyselyssä (12 %) (Pietikäinen ym. 2008). Molemmissa aineistoissa myös naiset raportoivat masentuneisuutta miehiä enemmän (kuvio 1). Muun muassa Roos (1999) on pohtinut masentuneisuuden kulttuurisidonnaisuutta sekä piilomasentuneisuutta, jota katsotaan esiintyvän etenkin miehillä. Roos on lainannut artikkelissaan Realia (1997), jonka mukaan miehillä esiintyy masentuneisuutta määrällisesti yhtä paljon kuin naisilla, mutta miehet eivät tunnista masentuneisuuttaan yhtä hyvin kuin naiset. Realin mukaan miesten masentuneisuus ilmenee esimerkiksi runsaana alkoholinkäyttönä, vihaisuutena, huonommuuden tunteena sekä itsekorostuksena. Tässä tutkimuksessa aineisto ei oikeuta pohtimaan tutkimukseen osallistuneiden nuorten miesten mahdollista piilomasentuneisuutta, koska tutkimuksessa ei esimerkiksi selvitetty vastaajien päihteiden käyttöä tai rikoskäyttäytymistä.

Oppimisen vaikeuksia kokeneet olivat keskimäärin hieman masentuneempia kuin ne, jotka kokivat oppimisen sujuvaksi (taulukko 10). Tutkimustuloksesta ei kuitenkaan voida päätellä, ovatko nimenomaan oppimisessa koetut vaikeudet olleet ratkaisevasti vai

kuttamassa nuoren koettuun mielialaan. Masentuneisuutta raportoineista nuorista vain noin neljännes arvioi, etteivät opinnot olleet edenneet odotetusti. Tästä voidaan päätellä, että suurimmalla osalla masentuneisuus ei ollut aiheuttanut merkittävää toimintakyvyn laskua. Masentuneisuutta kokeneista nuorista kuitenkin kolmasosa raportoi motivaation puutteen, mutta vain neljä opiskelijaa oppimisen vaikeuksien haitanneen opintoja ja niiden edistymistä. Lisäksi näistä nuorista noin neljännes oli sitä mieltä, että huoli omasta jaksamisesta ja hyvinvoinnista oli haitannut myös heidän opintojaan. Oirekoh-taisissa kuvauksissa kaikki nuoret, myös ne joilla ei ollut merkittävää masentuneisuutta, olivat kokeneet eniten nukkumiseen ja väsymykseen liittyviä ongelmia joiden voi olet-taa vaikuttavan myös koulusuoriutumiseen.

Tutkimus ei oikeuta tekemään pitkälle meneviä johtopäätöksiä nuorten masentuneisuu-den syistä, koska kyse on hyvin monimuotoisesta ilmiöstä. Valtaosa tutkimukseen osal-listuneita oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joista moni oli oletettavasti kokenut elämässään menneen vuoden aikana merkittäviä sosiaalisia muutoksia. Ammatilliseen koulutukseen siirtyminen merkitsee monelle myös aikaisempaa itsenäisempää elämää ja vastuunottamista, joka osalle nuorista voi näyttäytyä hyvinkin stressaavana ja turvatto-mana. Mielialan lasku voi siten olla normaali reaktio senhetkiseen elämäntilanteeseen tai aivan lähiaikojen epämieluisiin tapahtumiin. Valitettava tosiasia kuitenkin on, että osalla nuorista on suuri riski sairastua kliinisesti todettavaan masennukseen, joka voi vaarantaa nuoren koko aikuistumiskehityksen. Psykykkiseen oireiluun liittyy usein myös runsasta päihteiden käyttöä, joka huolestuttavasti lisää nuoren syrjäytymisriskiä.

Nuoren hyvinvointi koostuu monista tekijöistä, jotka heijastuvat myös hänen mieli-alaansa. Tästä syystä mielialamittaria voidaan pitää melko luotettavana subjektiivisen hyvinvoinnin indikaattorina. Oppilaitosten hyvinvointityön painopiste tulisi olla pa-hoinvoinnin ehkäisemisessä, ei oireilevien opiskelijoiden hoitamisessa. Tämä ei sulje pois sitä, että oppilaitoksella olisi valmiudet moniammatillisesti vastata myös nuoren akuuttiin hätään. Nuoren pahoinvointi ei ole kuitenkaan helposti tunnistettavissa eikä nuori itse ole aina valmis hakemaan tai ottamaan vastaan apua, vaikka sitä olisi riittä-västäkin tarjolla.

Tässä tutkimuksessa on tehty mielialamittarin pistemäärien perusteella karkea jako, jonka perusteella nuorella on masentuneisuutta tai ei ole masentuneisuutta. Vaikka tut

kimuksen tavoitteena olisi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kokemuksellisuus, voidaan kysyä, kenen kokemukset tällaisessa menettelyssä hukataan. Valitut tutkimukselliset teemat rajoittavat tutkimuksen tiettyihin näkökulmiin, joiden rajoissa myös johdopäätösten tulisi pysyä. Koulutuksella ja sen aikaisilla tukitoimilla ei voida vaikuttaa kaikkien nuorten hyvinvointiin positiivisesti. Oppilaitos ja oppiminen ovat vain osa nuoren kokemismaailmaa, joilla on toisille suurempi merkitys kuin toisille.

### **7.2.3 Nuoret luottivat kavereilta saatavaan apuun ja tukeen**

Sosiaalista oppimisympäristöä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa nuorten kokemuksina oppilaitoksen ilmapiiristä, jonka nuoret kokivat keskimäärin melko hyvänä tai hyvänä. Opettajien ja opiskelijoiden tuottamaa ilmapiiriä tarkasteltiin myös erillisinä, jolloin opiskelijoiden tuottama ilmapiiri koettiin opettajien tuottamaa ilmapiiriä paremmaksi. (taulukko 11.) Väittämän ”Koulussamme on mukava ilmapiiri” kanssa samaa mieltä oli peräti noin 90 prosenttia opiskelijoista. Noin puolella opiskelijoista oli kokemus, että he saavat tarvitessaan oppilaitoksesta pedagogista tai yleistä tukea. Nuoret luottivat pääosin myös kotoa saatavaan apuun ja tukeen, joskin noin 14 prosenttia nuorista oli eri mieltä kotoa saatavasta tuesta. Vaikka yleiskuva nuorten kokemuksista tuen saatavuuden suhteen oli melko positiivinen, oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret arvioivat tuen saamista sekä oppilaitoksesta, kotoa että kavereilta muita nuoria jonkin verran negatiivisemmin. Sama koski myös oppilaitoksen ilmapiiriä koskevia tuloksia.

Oppimisessaan vaikeuksia kokeneista nuorista noin 25 prosenttia, ja heidän vertaisistaan 14 prosenttia, koki opettajien tuottaman ilmapiirin melko huonoksi tai huonoksi (taulukko 11). Ero näiden kahden opiskelijaryhmän välillä oli noin kymmenen prosenttia yhtä väittämää lukuun ottamatta kaikkien opettajien tuottamaa ilmapiiriä mittaavien väittämien osalta. Tämä tarkoittaa sitä, että suurempi osa oppimisen vaikeuksia raportoineista nuorista kuin heidän vertaisistaan koki, etteivät opettajat ole ystävällisiä ja kiinnostuneita heidän kuulumisistaan, etteivät opettajat arvosta heitä, ettei heidän mielipiteitään kuunnella, eivätkä opettajat kohtele heitä oikeudenmukaisesti. Negatiivinen kokemus sosiaalisesta oppimisympäristöstä on siis jollakin tavoin yhteydessä koettuihin oppimisen vaikeuksiin. Oppimisen vaikeudet eivät tällöin välttämättä ole seurausta yksilön kyvyttömyydestä oppia, vaan kuten Elkins (2007) toteaa, seurausta ympäristön asettamista esteistä. Oppimisympäristössä olevia oppimisen esteitä voivat olla esimer

kiksi tunne siitä, etteivät opettajat arvosta opiskelijoita, ettei opiskelijoita kohdella oikeudenmukaisesti ja että toimeen tuleminen opettajien kanssa on vaikeaa.

Onko olemassa mitään hyvää selitystä sille, että mikäli nuori on kokenut oppimisessaan vaikeuksia, hän todennäköisemmin arvioi myös muita opiskeluun liittyviä seikkoja muita nuoria negatiivisemmin? Lienee mahdotonta varmuudella sanoa, onko kyseessä negatiivisempi raportointitapa vai melko pysyvä ajattelustrategia (vrt. Vahtera 2007), joka on omaksuttu oman kouluhistorian aikana. Etenkin sellaiset nuoret, jotka ovat kokeneet oppimisessaan vaikeuksia vuosia jo peruskoulussa, voivat olla herkistyneitä saamalleen negatiiviselle palautteelle ja tulkitsevat opettajien toimintaa tästä ajattelumallista käsin. Vaikka nuori pärjäisi ammatillisissa opinnoissaan kohtalaisesti, hänen saamansa positiivinen palaute voi olla hyvinkin vähäistä tai nuori ei osaa sitä vastaanottaa.

Keskimäärin puolet kaikista nuorista oli myös sitä mieltä, ettei heidän mielipiteitään oteta huomioon oppilaitoksen kehittämisessä ja sääntöjen tekemisessä. Tutkimuksesta ei kuitenkaan selvitetty sitä, kuinka halukkaita nuoret olisivat todellisuudessa osallistumaan oppilaitoksen kehittämistyöhön ja kuinka nuoren ääni käytännössä saataisiin kuulumaan. Lisäksi peräti yli 60 prosenttia oppimisen vaikeuksia raportoineista nuorista, ja lähes puolet heidän vertaisistaan, oli ainakin osittain sitä mieltä, etteivät opettajat ole kiinnostuneista siitä, mitä heille kuuluu. Tardyn (1985) jaottelun mukaisesti opettajien tuottama ilmapiiri on pääosin emotionaalista tukea, jonka tulisi välittää nuorille empatiaa ja huolenpitoa. Ellosen (2008) mukaan opettajien tuottamalla sosiaalisesti tukevalla ilmapiirillä on merkitystä myös nuorten masentuneisuudelle (vrt. myös Weare 2000). Jossakin määrin tämä tutkimus tukee aiempia tuloksia, sillä tutkimukseen osallistuneista nuorista 15:sta oli mielialamittarin mukaan keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta ja heistä 10 koki opettajien tuottaman ilmapiirin vähintäänkin melko huonoksi. Opiskelijoiden tuottamasta ilmapiiristä saman arvion teki vain yksi masentuneisuutta raportoinut nuori. Tulosten perusteella ei kuitenkaan voida päätellä mitään todellisista syy-seuraus -suhteista.

Reilusti yli 90 prosenttia sekä oppimisen vaikeuksia raportoineista että heidän vertaisistaan piti opiskelijoiden tuottamaa ilmapiiriä vähintäänkin melko hyvänä. Nuoret kokivat saavansa opiskelutovereiltaan hyväksyntää ja tukea (vrt. Nivala 2006; Samdal

1998), jolloin tässä tutkimuksessa oppilaitoksen mukava ilmapiiri oli pääosin opiskelijoiden tuottamaa (vrt. Ellonen 2008). Erityisen positiivisesti tätä ilmapiiriä arvioivat naiset. Vaikka suurin osa nuorista arvioi vertaissuhteitaan positiivisesti, yli 20 prosenttia oppimisen vaikeuksia raportoineista nuorista koki saavansa harvoin tai ei lainkaan tukea kavereiltaan nimenomaan opiskeluun. Nuorista, joilla oppiminen oli sujuvaa, kavereiden tukeen luotti noin 90 prosenttia. Näiden kahden opiskelijaryhmän osalta myös kiusaamista koskevat kokemukset erosivat hieman, jolloin jonkin asteista kiusaamista oli kokenut oppimisen vaikeuksia ilmaisseista nuorista yli kymmenen prosenttia ja heidän vertaisistaan alle kuusi prosenttia. Tämän aineiston perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä esimerkiksi siitä, kuinka mahdollinen kiusaaminen oli vaikuttanut näiden nuorten kokemaan hyvinvointiin, koska kiusaamista kokeneista nuorista vain kolme oli raportoinut myös masentuneisuutta. On myös vaikeaa varmuudella sanoa, kertooko tulos jotakin oppimisen vaikeuksia kokeneiden nuorten suhteista muihin nuoriin. Toisaalta huomionarvoista on kuitenkin se, että nämä nuoret arvioivat kaikkia tässä tutkimuksessa esille tulleita sosiaalisia suhteitaan, ja myös käsityksiään tuen saatavuudesta kotoa ja oppilaitoksesta, vertaisnuoria hieman negatiivisemmin.

Hyvät sosiaaliset suhteet opiskelukavereihin lisäävät mahdollisuutta kavereilta saata-vaan tukeen oppimisen vaikeuksissa. Tämän vuoksi yhteisöllisyyteen ja ryhmäytymiseen kannattaisi panostaa. Voiko ryhmäjoolla olla merkitystä kokemuksiin tuen saamisesta? Hautamäen ym. (2002) mukaan ammatillisessa koulutuksessa ryhmät ovat homogeenisia. Tällöin saman ryhmän oppilaiden oppimaan oppimisen taitojen, oppimiseen vaikuttavien asenteiden ja oppimisen vaikeuksienkin voi ajatella olevan samankaltaisia. Kavereilta ei välttämättä saada edes halutessa tukea opiskeluun liittyviin asioihin tai vallitsevasta oppimisasenteesta riippuen tuen pyytäminen voi olla poissuljettu keino.

Tutkimuksessa selvitettiin myös opiskelijoiden kokemuksia opintoihin tarjolla olevan tuen saatavuudesta. Mielenkiinto kohdistui ennen kaikkea tukeen, joka olisi nuorten tavoitettavissa oman oppilaitoksen sisällä. Vastaajista noin kolmannes ei kuitenkaan ollut osannut sanoa mielipidettään oppilaitoksen pedagogisen tai yleisen tuen saatavuudesta. Osittain tämä selittyy sillä, että käytännössä esimerkiksi kuraattorin palveluita on ammattiopiston eri yksiköissä vaihtelevasti tarjolla. Eräs lievää masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta ilmaissut nuori kirjoitti kommenttina tutkimuslomakkeen reunaan: ”*En ole kuullut, että koulussamme olisi kuraattori.*” Nuoret eivät siis aina ole täysin selvillä,

mitä palveluita oppilaitoksessa on ylipäättään tarjolla. Nivala (2006) totesi, että oppilaitoksen tarjoamia tukipalveluita voidaan pitää jopa rangaistuksenomaisina. Nuoret voivat siis kokea, että erityisopetukseen ja kuraattorin palvelujen piiriin pikemminkin joudutaan kuin päästään. Tällöin palveluja ei haeta itseohjautuvasti jo siitäkin syystä, että nuori välttää leimautumista.

Nuoren voi olla myös vaikeaa arvioida tuen saatavuutta, mikäli hänellä ei ole kokemusta tuen tarpeesta. Oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret eivät kuitenkaan eronneet merkitsevästi vertaisistaan raportointitavan suhteen, vaan molempien ryhmien opiskelijoista noin kolmasosa ei osannut kertoa mielipidettään pedagogisen tuen saatavuudesta. Heidän kokemuksensa tuen saatavuudesta kuitenkin erosivat siten, että oppimisen vaikeuksia ilmaisseista nuorista viidesosa epäili pedagogisen tuen saatavuutta ja heidän vertaisistaan tätä mieltä oli reilusti alle kymmenen prosenttia. Pedagoginen tuki sisälsi tukiopetuksen, erityisopettajan tuen sekä opinto-ohjaajalta saatavan tuen ja oppimisen vaikeuksia raportoineista opiskelijoista viidennes oli sitä mieltä, ettei näitä palveluita ole riittävästi saatavilla. Toisaalta osalle opiskelijoista henkilökohtaisten opetusjärjestelyiden (HOJKS) voi olettaa olevan merkittävä tuki opinnoissa, sillä 36 prosenttia niistä opiskelijoista joille oli tehty HOJKS, ei kokenut oppimisessaan vaikeuksia (taulukko 8).

Oppilaitoksessa tarjolla olevan yleisen tuen osalta nuoret luottivat eniten kavereilta saatavaan tukeen (noin 90 % nuorista). Koko tutkimuksessa kävi hyvin ilmi se, että nuoret kokivat suhteensa opiskelukavereihin erittäin tärkeinä ja valtaosa nuorista ilmaisi tätä suhdetta hyvin positiivisesti. Kavereilta nuoret saavat hyväksyntää ja nuoret luottavat kavereilta saatavaan tukeen ja apuun.

Opettajalta saatava apu ei latautunut pääkomponenttianalyysissä ennako-oletusten mukaisesti osaksi pedagogista tukea, vaan se oli osa yleistä oppilaitoksen tukea. Opettajalta saatava apu voidaan mieltään kokonaisvaltaisemmaksi tueksi, johon kuuluu myös kokemus emotionaalisesta tuesta (vrt. Tardy 1985). Opettajilta saatavaan apuun luotti opiskelijoista suurin osa, joskin oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret muita nuoria selkeästi vähemmän. Opiskelijalla, jonka opinnot sujuvat ilman suuria vaikeuksia, ei välttämättä ole samanlaisia odotuksia ja toiveita opettajien suhteen kuin niillä opiskelijoilla, joiden opiskelu vaatii suurempia ponnistuksia. Osa opiskelijoista voi kaivata yk

silöllisempää ohjausta kuin mitä opettajilla on mahdollisuus tarjota, jolloin opiskelijalle voi syntyä kokemus siitä, että apua ei oikeasti ole saatavilla. Mikäli tästä uskomuksesta tulee pysyvä, se ohjaa opiskelijan käyttäytymistä siten, ettei hän jatkossakaan turvaudu vaikeuksissaan opettajiin.

Hieman yllättävää on, että oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret olivat vertaisiaan hieman useammin sitä mieltä, että tukea on oppilaitoksessa tarjolla tasapuolisesti (n. 68 % ja n. 56 %). Ellosen (2008) mukaan kokemus siitä, että tuki ei jakaudu tasapuolisesti, vaikuttaa negatiivisesti koko oppilaitoksen ilmapiiriin ja näin myös kaikkien hyvinvointiin. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida vastaavia johtopäätöksiä tehdä, koska kokemukset siitä, millaisena opiskelija oli kokenut opettajien tuottaman ilmapiirin, ei ollut selkeää yhteyttä kokemukseen tuen jakautumisen oikeudenmukaisuudesta.

Oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret luottivat myös perheeltä saatavaan tukeen vertaisiaan hieman vähemmän. Ero näkyi eniten siinä, kuinka moni opiskelija koki saavansa aina tarvitessaan tukea opiskeluunsa kotoaan: oppimisen vaikeuksia raportoineista nuorista näin koki vajaa 40 prosenttia ja muista opiskelijoista lähes 60 prosenttia. Nuorista hieman yli 18 prosentilla nuorista on kokemus, että he saavat korkeintaan harvoin tai eivät juuri lainkaan tukea opintoihinsa kotoaan. (taulukko 13.) On mahdotonta tietää, kuinka suuri osa heistä on sellaisia nuoria, jotka eivät koe tätä tukea tarvitsevansa ja myös kokevat, että heidän kuuluukin hoitaa opintonsa itsenäisesti. Tähän suuntaan viittäisi se, että nuorista peräti 82 prosenttia ilmaisi olevansa vähintäänkin jonkin verran samaa mieltä väittämän ”Tarvittaessa perheeni auttaa minua opintoihin liittyvissä asioissa” kanssa. Ammatillisen koulutuksen aloittaneet nuoret ovat irtautumassa kotoaan ja heidän oletetaan ottavan viimeistään tässä vaiheessa enemmän vastuuta opinnoistaan itselleen.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet**

Tutkimus toi esiin, että kolmasosa nuorista kokee oppimisen vaikeuksia joko akateemisissa taidoissa, itseohjautuvuudessa, vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa, tai useissa näistä. Nuorten psyykinen hyvinvointi oli keskimäärin hyvällä tasolla, mutta siitä huolimatta joka viidennellä nuorella oli masentuneisuutta ja joka neljäs koki ahdistuneisuutta. Oppimisen vaikeuksia kokeneet nuoret olivat hieman masentuneempia kuin op



pimisen sujuvaksi kokeneet nuoret. Huomionarvoista on myös se, että kolmasosa nuorista ei osannut sanoa mielipidettään tuen saatavuudesta. Tutkimus osoitti, että koetut oppimisen vaikeudet olivat jossain määrin yhteydessä koettuun masentuneisuuteen ja kokemukseen siitä, ettei tukea ole saatavilla tai sen saatavuudesta ei ole tietoa. Tämän vuoksi olisi suositeltavaa, että opiskelijoiden tuen tarvetta pyritään tunnistamaan aktiivisesti ja tarjoamaan riittävästi tietoa erilaisista tukimuodoista. Jotta tieto tukimuodoista leviäisi tehokkaasti opiskelijoiden keskuudessa, tulisi tukea olla helposti saatavilla ja helposti lähestyttävää. Tukimuotojen suunnittelussa tulisi kuulla nuoria.

Jatkotutkimuksena tulisi selvittää oppimisessaan vaikeuksia kokevien nuorten ajatuksia siitä, millaista tukea he kokevat tarvitsevansa ja millaista tukea he haluaisivat ottaa vastaan. Jatkossa olisi tärkeää selvittää myös opettajien näkökulmia sosiaalisesta oppimisympäristöstä, ilmapiiristä ja tuen tarjoamisesta opiskelijoille. Oppilaitoksen eri toimijoiden käsitykset ja kokemukset toisivat arvokasta tietoa resurssien oikeaan ja tehokkaaseen kohdentamiseen niin, että mahdollisimman moni opiskelija pystyisi niitä hyödyntämään. Nuorten kokemuksia tukisi pyrkiä kartoittamaan myös laadullisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun avulla voidaan määrällistä tutkimusta paremmin tuoda esille kokemusten vaihtelevuus ja monimuotoisuus, jolloin on mahdollista saada kuuluviin myös niin sanotun keskivertonuoren kokemukset, jotka muutoin helposti hukkuvat ääripäiden kokemuksiin.

Tutkimus antoi ajantasaista tietoa yhden oppilaitoksen opiskelijoiden kokemista oppimisen haasteista. Lisäksi tutkimus toi esiin nuorten näkemyksen kyseisen oppilaitoksen ilmapiiristä ja saatavilla olevasta sosiaalisesta tuesta. Saatu tieto on arvokasta oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä. Erityispedagogisen tuen kehittämisen tulisi olla nuoria osallistavaa ja tuen tarpeen tunnistamisen nuorten omia kokemuksia systemaattisesti hyödyntävää. Tulokset ovat yleistettävissä koskemaan myös laajempaa joukkoa ammattiin opiskelevia nuoria, koska otos edusti sekä mies- että naisopiskelijoita useilta eri ammattialoilta, kolmesta eri toimipisteestä. Tutkimuksen etuna voidaan pitää opiskelijoiden kokemuksellisuuden korostamista ja sitä, ettei tutkimusjoukosta suljettu ketään pois jonkin henkilökohtaisen ominaisuuden tai standardoidun testin tuloksen perusteella. Tutkimuksessa on pyritty huomioimaan oppimisen ja siinä koettujen vaikeuksien sosiaalinen luonne johdonmukaisesti läpi koko tutkimuksen.



## LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. 2002. Depressive disorders among young adults. Helsinki: Kansanterveyslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-740-309-7> . Luettu 3.4.2008.
- Aapola, S. 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Aikuisuuden ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.). Polkuja ja poikkeamia. - Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. 254–281.
- Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Atena.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 2005. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita, (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY. 291–328.
- Ahonen, T. & Lyytinen, T. 1998. Erilaisen oppijan tunnistaminen lapsena. Teoksessa K. Stranden (toim.). Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Edita.
- Ahvenainen, O. & Holopainen E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.). Elämänpolitiikka. Tampere: Gaudeamus. 34–53.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. 2004. [http://www.edu.fi/ammattillinen/erityisopetus/amm\\_eritop\\_toimenpideohj.pdf](http://www.edu.fi/ammattillinen/erityisopetus/amm_eritop_toimenpideohj.pdf). Luettu 25.1.2009.
- Aro, T. 2002. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. KUMMI 1. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä.
- Brunner, M., Krauss, S., Kutner, M. 2008. Gender differences in mathematics: Does the story need to be rewritten? Intelligence. 36. 403–421.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Eklom, R., Ilveskoski, M., Kuikka, S. & Suvilehto, T. 2007. Työkaluja oppimiseen. Oppimisympäristöt erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän Ammattiopisto.
- Elkins, J. 2007. Learning Disabilities: Bringing Fields and Nations Together. Journal of Learning Disabilities. 2007. Vol 50. No. 5. 392–399.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 82. Tampereen yliopisto.
- Euroopan parlamentin suositus elinikäisen oppimisen taidoista. 2006/962/EY, 18.12.2006. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FI:PDF> . Luettu 16.4.2007.

- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. Helsinki: WSOY.
- Gerber, P., Schnieders, C., Paradise, L., Reiff, H., Ginsberg, R. & Popp, R. 2001. Persisting problems of adults with learning disabilities: Self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 23. No.9. 570–573.
- Gissler, M., Puhakka, T., Vuori, M. & Karvonen, S. 2006. Poikien ja tyttöjen hyvinvointi ja terveys tilastoina. Teoksessa S. Karvonen (toim.). *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolojen vuosikirja*. Vammala: Stakes. 18–37.
- Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000. ”On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä.” Kokeimuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/2000*. Helsinki.
- Hannula, M.S., Kupari, P., Pehkonen, L., Räsänen, P., Soro, R. 2004. Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa Räsänen, Kupari, Ahonen ja Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 170–197.
- Harinen, P. 2008. Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.). *Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinot – vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 38. Stakes. 84–93.
- Hautamäki, J. Rantanen M. Arinen, P. Hautamäki, A. Kupiainen, S. Mehtäläinen, J. Niemivirta & M. Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppimisen loppuarviointi. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, S. Kupiainen, B. Lindblom, J. Mehtäläinen, M. Niemivirta, P. Rantanen, P. Scheinin (toim.). *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa*. Opetushallitus: Helsinki. 139–165.
- Heath, N. L. & Ross, N. 2000. Prevalence and Expression of Depressive Symptomatology with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 23. No. 1. 24–36.
- Helakorpi, S. 2004. Ammatillisen matematiikan oppimisen ja opettamisen kysymyksiä. Räsänen, Kupari, Ahonen ja Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti. 347 – 362.
- Helavirta, S. 2007. Lapset, survey ja hyvinvointi. Metodologisia haasteita ja mahdollisuuksia. *Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön aikakauslehti*. Vol. 15. No. 1. 19–34.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 101.
- Holopainen, L. Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T., Aro, M. 2004. Lukuvaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Lukivaikeudet ja koettu psyykinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus* 5 / 2006. 463–474.
- Holopainen, L. Turpeinen, V. 2002. Lukivaikeudet ammatillisessa koulutuksessa. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja*. 4/2002, 39 – 43.
- Huhtala, S. & Laine, A. 2004. ”Matikka ei ole mun juttu” – matematiikkavaikeuksien syntyminen ja niihin vaikuttaminen. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen, P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 320–346.
- Huurre, T. & Aro, H. 2007. Nuoruusiän hyvinvoinnin erot vaikuttavat aikuisikään saakka. *Kansanterveys* 1/2007. 14-15.
- Hämäläinen, J., Laukkanen, E. & Vornanen, R. 2008. Nuorisokasvatus, nuorisososiaalityö ja nuorisopsykiatria nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.). *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 84.
- Kaltiala-Heino, R. Rimpelä, M. Rantanen, P. 1998. School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatra Fennica. Adolescent psychiatry*. 29. 40–49.
- Karlsson, L. & Marttunen, M. 2007. Nuorten depressio: tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B10/2007. <http://www.ktl.fi/portal/2920>. Luettu 3.4.2008.
- Kautto, M. 2006. Suomalaisten hyvinvointi uuden kyselytutkimuksen valossa. Teoksessa M. Kautto (toim.). *Suomalaisten hyvinvointi 2006*. Stakes. Vaajakoski: Gummerus. 19–35.
- Koller, J. & Bertel, J. 2006. Responding to Today’s Mental Health Needs of Children, Families and Schools: Revisiting the Preservice Training and Preparation of School-Based Personnel. University of Missouri, Columbia. *Education and Treatment of Children*, Vol. 29, No. 2.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Yliopistopaino.
- Konu, A., Lintonen, T., Kainulainen, L. & Kivimäki, H. 2004. Hyvinvointiprofiili. <http://www2.edu.fi/hyvinvointiprofiili/info.php?lang=>. Luettu 28.4.2008.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.). *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WS BookWell.
- Korhonen V & Marttunen M (2006) Mielialan vaihtelut ja mielialahäiriöt. Teoksessa Laukkanen E ym. (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. Helsinki: Duodecim. 79–89.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. 2006 (toim.). Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit\\_2006.pdf](http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf). Luettu 4.12.2009.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 124–140.

- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 630 / 1998.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630> Luettu 23.11.2008
- Lastensuojelulaki. 2007. 13.4.2007/417 9§.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> . Luettu 2.2.2009.
- Lavikainen, H. 2005. Itseraportoidut koulunkäynti- ja oppimisvaikeudet. – Yhteydet lapsuusaikaan ja aikuisiän elämäntilanteeseen sekä koettuun terveyteen. NMI-Bulletin. Vol 15, No.3. 27–36.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71:4. 402–410.
- Leinonen, S. 1998. Lukivaikeudet aikuisiässä. Teoksessa K. Strandén (toim.). Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Edita.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Tilastokeskus, Opetusministeriö. Jyväskylä.
- Lyon, G. R. 1994. Frames of reference for the Assessment of Learning Disabilities. New views on Measurement Issues. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. Korkman, M. & Riita, T. 2005. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Maag, J.W. & Reid, R. 2006. Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. Journal of learning disabilities. Vol. 39. No. 1. 3–10.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mellard, D.F. & Patterson, M. 2008. Contrasting Adult Literacy Learners with and without Specific Learning Disabilities. Remedial and Special Education. Vol 29. No 3. 133–144.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä II. 4. painos. Helsinki: Methelp.
- Meriläinen, M. 2006. Korkeakouluopiskelijoiden pedagoginen hyvinvointi opiskelukykyä ja –motivaatiota selittävänä tekijänä. Kasvatus 5 / 2006. 496–504.
- Moilanen, J. 1998. Itseraportoinnin luotettavuus aikuisiän kehityksellisen dysleksian identifioimisessa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, J. & Heikkilä, M. 2008. Johdanto. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.). Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki : Stakes. 14–25.
- Myllyniemi, S. 2007. Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007. Helsinki: Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 37. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 79.

- National Joint Committee on Learning Disabilities. 1987. LD Definition. Learning disability Quarterly. Vol. 10. No. 2. 136–138.
- Newcomer, P. L. & Barenbaum, E. 1995. Depression and Anxiety in Children and Adolescents with Learning Disabilities, Conduct Disorders and No Disabilities. Journal of Emotional & Behavioral Disorders. Vol. 3. Issue 1.
- Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuorten maailmassa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi (toim.). Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen P., Pulkkinen L. & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY. 256–274.
- Ojajärvi, A. 2003. Kestääkö kaverisi. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2003. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto.
- OPH. 2004. Opetushallituksen määräys kodin ja oppilaitoksen yhteistyöstä sekä opiskelijahuollosta. [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/opiskhuolto\\_B5.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/opiskhuolto_B5.pdf). Luettu 10.1.2009.
- Opetusministeriö, 2007. Tutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/03/Ammatillinen\\_koulutus\\_kiinnostaa.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/03/Ammatillinen_koulutus_kiinnostaa.html?lang=fi). Luettu 4.12.2009.
- Opetussuunnitelmien perusteet. 2001. Opetushallitus.
- Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.** Luettu 23.11.2008
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämäntarinnassa. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 115–162.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.). Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki : Gaudeamus. 58–69.
- Pietikäinen, M., Luopa, P., Sinkkonen A., Markkula, J., Jokela, J. & Puusniekka, R. 2008. Kouluterveyskysely 2007 ammatillisissa oppilaitoksissa Kainuun maakunnissa ja Oulun seudulla. Stakes. Raportteja 3/2008. Helsinki: Stakes.
- Piispa, M. 2006. Kvantitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Esimerkkinä naisiin kohdistuvan väkivallan kyselytutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 141–160.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.). Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinot – vuosikirja 2008. Hel

- sinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 38. Stakes. 94–104.
- Raitasalo, R. 2007. Mielialakysely. Suomen oloihin Beckin lyhyen depressiokyselyn pohjalta kehitetty masennusoireilun ja itsetunnon kysely. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 86. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Rauste- von Wright, M. Von Wright J. Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY: Helsinki.
- Rimpelä, M. 2008. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.). Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki: Stakes. 62–73.
- Rimpelä, M., Luopa, P. Räsänen, M. & Jokela, J. 2006. Nuorten hyvinvointi 1996–2005. Eriytyvätkö hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kehityssuunnat. Teoksessa M. Kautto (toim.). Suomalaisten hyvinvointi 2006. Stakes. Vaajakoski: Gummerus. 57–77.
- Rimpelä, M. 1999. Koetut oppimisvaikeudet ja pahoinvointi yläasteella. Kouluterveys 2002 – tiedotuslehti No. 8. Luettu 7.5.2008.  
<http://info.stakes.fi/NR/ronlyres/673E9A8A-0B6C-4C12-850E-372100BE97BE/0/ktl899.pdf>
- Ronkainen, S. 1998. Kaikuva empiirisuus –surveyn epistemologiset mahdollisuudet. Teoksessa S. Paananen, A. Juntto & H. Sauli (toim.). Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino. 233–256.
- Roos, J. P. 1999. Piilomasennus – suomalaisten miesten kansantauti? Teoksessa S. Näre (toim.). Tunteiden sosiologiaa I. Elämyksiä ja läheisyyttä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 176–192
- Räsänen, P. 1999. Matematiikan oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. 332–359.
- Räsänen, P. & Ahonen, T. 2002. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.). Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. 191–234.
- Räsänen, P. & Ahonen, T. 2004. Oppimisvaikeudet matematiikassa – neuropsykologinen näkökulma. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen, P. Malinen (toim.) Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. 274–300.
- Salmela-Aro, K. 2008. Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä: Mikä meitä liikuttaa. Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto.  
**Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.** Luettu 20.1.2009.
- Salmela-Aro, K. 2005. Ajankohtaisia näkemyksiä koulu-uupumukseen. X Kouluterveyspäivät 2005. Tiivistelmät, Posterit. Stakes.
- Salmela-Aro K. & Näätänen P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Samdal, O. 1998. The School environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Research Centre for Health Promotion. Bergen: University of Bergen.



- Scheinin, P. 2002. Opiskelijoiden itseä ja koulua koskevat käsitykset toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, S. Kupiainen, B. Lindblom, J. Mehtäläinen, M. Niemivirta, P. Rantanen & P. Scheinin (toim.). Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 2/2002. Opetushallitus. 77–113.
- Tardy, C. 1985. Social support measurement. American Journal of Community Psychology. Vol. 13. No. 2. 187–202.
- Tilastokeskus.2008. Koulutukseen hakeutuminen.<http://www.stat.fi/til/khak/index.html>.  
Luettu 6.2.2009.
- Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 310. Jyväskylä.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. New York: Routledge.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. 2003. (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, OECD PISA, Opetushallitus. Jyväskylä.

## Liite 1. Tutkimuslupa

Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Erityispedagogiikan yksikkö

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS  
8.5.2008

### XXX ammattiopisto

#### Rehtori XXX

Anomme lupaa tutkimusaineiston keräämiseen XXX ammattiopiston opiskelijoilta. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella koettujen oppimisen vaikeuksien ja saatavilla olevan sosiaalisen tuen merkitystä ammattiin opiskelevien nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille. Tutkimuksen tavoite on myös tarkastella opiskelijaryhmien ja sukupuolten välisiä eroja. Tutkimus toteutetaan kyselylomaketutkimuksena (liite 1). Tutkimusote on määrällinen. Aineisto kerätään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaan. Ohjaajanamme toimii kasvatustieteiden laitoksen lehtori Anja Rantala [anja.rantala@edu.jyu.fi](mailto:anja.rantala@edu.jyu.fi). Aineisto kerätään toukokuussa 2008. Tutkimukseen pyritään saamaan yhteensä kymmenen opiskelijaryhmää siten, että osa on XXX-yksiköstä ja osa XXX -yksiköstä. Kyselylomakkeessa käytetään Raitasalon muokkaamaa Beckin mielialakyselyä (RBDI) sekä mukaillen Kouluterveyskyselyä ja Konun ym.(2004) tuottamaa oppilaitoksen hyvinvointiprofiilia. Aineisto kerätään oppituntien aikana opettajien kanssa sovittuina ajankohtina. Kyselylomakkeen täyttämiseen menee aikaa noin puoli tuntia. Lopullisessa pro gradu -tutkielmassa tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi kaikki tunnistamiseen mahdollistavat yksityiskohdat on muutettu tai poistettu. Kerättyä aineistoa hyödynnetään vain tässä tutkimuksessa. Pro gradun valmistuttua kerätty aineisto hävitetään asianmukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Annamme mielellämme lisätietoja tästä tutkimuksesta. Toivomme pikaista yhteydenottoa.

Jyväskylässä 8.5.2008

Pia Liukkonen

Anna-Liisa Pirinen

**Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.**

[anpirine@cc.jyu.fi](mailto:anpirine@cc.jyu.fi)

050-3636572

050-3236464

Luvan myöntää: \_\_\_\_\_

## **Liite 2. Kyselylomake**

Saatekirje

### **HEI!**

Tällä kyselylomakkeella keräämme tietoa opiskeluvaikeuksista, saadusta tuesta, oppilaitoksen ilmapiiristä ja opiskelijoiden hyvinvoinnista. Saadut tiedot käytämme pro gradu -tutkielmaamme Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa. Aineisto kerätään XXX sekä XXX -yksiköistä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Antamasi tiedot ovat tärkeitä, koska niiden perusteella voidaan kehittää oppilaitoksen toimintaa. Täytetyt lomakkeet suljetaan kirjekuoreen. Koulussasi kukaan ei katso vastauksia.

### **Ohje:**

1. Älä kirjoita nimeäsi lomakkeeseen.
2. Lue tehtävät huolellisesti.
3. Kysy jos et ymmärrä jotain tehtävää.
4. Vastaa laittamalla rasti sille varattuun laatikkoon.
5. Palauta täytetty lomake valvovalle opettajalle, joka sulkee kaikki lomakkeet yhteen kirjekuoreen ja toimittaa kuoren tutkijoille.

### **Kiitos!**

Terveisin erityispedagogiikan opiskelijat Pia Liukkonen ja Anna-Liisa Piri-  
nen

## Kyselylomake

### TAUSTA

1. Toimipiste, jossa opiskelen  X  XX  XXX  XXXX

2. Perustutkinto, jota opiskelen \_\_\_\_\_

3. Olen  mies  nainen

4. Ikä \_\_\_\_\_ v.

5. Nykyisten opintojeni aloittamisvuosi \_\_\_\_\_

**6. Seuraavassa tehtävässä on väittämiä. Vastaa jokaiseen väittämään rastittamalla Sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto.**

a) Koen opiskelevani oikealla alalla.

Ei. En osaa sanoa. Kyllä.

b) Minulla on todettu oppimis- tai keskittymisvaikeus.

Ei. En osaa sanoa. Kyllä.

c) Minulle on tehty HOJKS.

Ei. En osaa sanoa. Kyllä.

d) Olen edennyt opinnoissani opetussuunnitelman tai HOPSin mukaiseen tahtiin.

En. En osaa sanoa. Kyllä.

**7. Jos et ole edennyt opinnoissasi odotettuun tahtiin, miksi? Rastita Sinuun sopiva kohta tai kohdat.**

omaan jaksamiseen, hyvinvointiin tai terveyteen liittyvä ongelma

ihmissuhteisiin liittyvä ongelma

opiskelumotivaation puute

oppimisen vaikeudet

ohjauksen puute

muu, mikä? \_\_\_\_\_

## 8. SOSIAALINEN OPISKELUYMPÄRISTÖ

Lue väittämät ja rastita Sinuun parhaiten sopiva vastausvaihtoehto. Vastaa kaikkiin kohtiin.

	Täysin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opiskelu ei tunnu liian kiireiseltä.				
Oppitunneilla on yleensä hyvä työrauha.				
Minua arvostetaan tässä oppilaitoksessa.				
Useimmat opettajat ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu.				
Useimmat opettajat ovat ystävällisiä.				
Saan kiitosta opettajilta, jos olen onnistunut tehtävissäni.				
Opiskelijoiden mielipiteet otetaan huomioon oppilaitoksen kehittämisessä ja sääntöjen tekemisessä.				
Useimmat opettajat kohtelevat meitä opiskelijoita oikeudenmukaisesti.				
Koulussamme on mukava ilmapiiri.				
Opiskelukaverit hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.				
Toiset opiskelijat eivät ole kiusanneet minua tässä oppilaitoksessa.				
Opiskeluryhmässämme on hyvä yhteishenki.				

## 9. KOETTUJA OPPIMISEN VAIKEUKSIA

a) Lue väittämät ja rastita Sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto. Vastaa jokaiseen väittämään.

	Täysin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Täysin eri mieltä
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni opiskelussa.				
Joudun näkemään enemmän vaivaa kuin muut oppiakseni samat asiat.				
Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa.				
Etenemisvauhti on minulle sopiva useimmissa oppiaineissa.				

b) Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Lue väittämät ja rastita jokaisesta Sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opetuksen seuraaminen teoriatunneilla				
Opetuksen seuraaminen ammattiaiineissa esim. työsaliopetuksessa				
Ryhmässä työskenteleminen				
Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekemisessä				
Kokeisiin valmistautumisessa				
Näyttöihin valmistautumisessa				
Itselleni parhaan opiskelutavan löytämisessä				
Omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittamisessa tai valmiiksi saamisessa				
Kirjoittamista vaativien tehtävien tekemisessä				
Lukemista vaativien tehtävien tekemisessä				
Matematiikan taitoja vaativissa tehtävissä				
Oman ammattialan tehtävien / töiden tekemisessä				
Opiskelukavereiden kanssa toimeen tulemisessa				
Opettajien kanssa toimeen tulemisessa				

c) Jos olet kokenut, että Sinulla on oppimisen vaikeuksia joissakin tietyissä oppiaineissa, kursseissa tai tehtävissä, niin missä?

---



---



---

## 10. TUEN SAAMINEN

Lue väittämät ja rastita jokaisesta väittämästä Sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto.

a) Kuinka usein saat tukea opiskeluusi:

	Aina kun tarvitsen	Useimmiten	Harvoin	En juuri lainkaan
Kotoa				
Oppilaitoksesta				
Kavereilta				

b) Tehtävässä on tuen saamiseen liittyviä väittämiä. Rastita jokaisesta Sinuun parhaiten sopiva vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa
Opiskelukaverit auttavat toisiaan opiskeluun liittyvissä tehtävissä.					
Kuraattorin tuki on minulle opiskelussa tärkeää.					
Terveystieteiden luokse on helppo päästä.					
Tarvittaessa perheeni auttaa minua opintoihin liittyvissä asioissa.					
Saan apua opettajalta, jos tarvitsen sitä.					
Saan tukiopetusta, jos tarvitsen sitä.					
Saan erityisopettajan tukea, jos tarvitsen sitä.					
Saan opinto-ohjaajalta ohjausta opiskeluuni, jos tarvitsen sitä.					
Tässä oppilaitoksessa tukea opiskeluun on tarjolla kaikille tasapuolisesti.					

**11. MIELIALA** Seuraavat kysymykset käsittelevät mielialan erilaisia piirteitä. Vastaa kuhunkin kysymykseen siten, millaiseksi tunnet itsesi tänään. Jokin kysymyksistä voi tuntua Sinusta yllättävältä. Toivomme kuitenkin, että vastaat kaikkiin kysymyksiin. Rastita JOKAISESTA KYSYMYKSESTÄ VAIN YKSI VAIHTOEHTO.

1. Minkälainen on mielialasi?
  - mielialani on melko valoisa ja hyvä
  - en ole alakuloinen tai surullinen
  - tunnen itseni alakuloiseksi ja surulliseksi
  - olen alakuloinen jatkuvasti, enkä pääse siitä
  - olen niin masentunut ja alavireinen, etten enää kestä
  
2. Miten suhtaudut tulevaisuuteen?
  - suhtaudun tulevaisuuteen toiveikkaasti
  - en suhtaudu tulevaisuuteen toivottomasti
  - tulevaisuus tuntuu minusta melko masentavalta
  - minusta tuntuu, ettei minulla ole tulevaisuudelta mitään odotettavaa
  - tulevaisuus tuntuu minusta toivottomalta, enkä jaksa uskoa että asiat muuttuisivat parempaan päin
  
3. Miten katsot elämäsi sujuneen?
  - olen elämässäni onnistunut huomattavan usein
  - en tunne epäonnistuneeni elämässä
  - minusta tuntuu, että olen epäonnistunut pyrkimyksissäni tavallista useammin
  - elämäni on tähän saakka ollut vain sarja epäonnistumisia
  - tunnen epäonnistuneeni täydellisesti ihmisenä
  
4. Miten tyytyväiseksi tai tyytymättömäksi tunnet itsesi?
  - olen varsin tyytyväinen elämäni
  - en ole erityisen tyytyväinen
  - en nauti asioista samalla tavoin kuin ennen
  - minusta tuntuu, etten saa tyydytystä juuri mistään
  - olen täysin tyytymätön kaikkeen
  
5. Minkälaisena pidät itseäsi?
  - tunnen itseni melko hyväksi
  - en tunne itseäni huonoksi ja arvottomaksi
  - tunnen itseni huonoksi ja arvottomaksi melko usein
  - nykyään tunnen itseni arvottomaksi melkein aina
  - olen kerta kaikkiaan huono ja arvoton
  
6. Onko sinulla pettymyksen tunteita?
  - olen tyytyväinen itseeni ja suorituksiini
  - en ole pettynyt itseni suhteen



- olen pettynyt itseni suhteen
  - minua inhottaa itseni
  - vihaan itseäni
7. Miten suhtaudut vieraiden ihmisten tapaamiseen?
- pidän ihmisten tapaamisesta ja juttelemisestä
  - en ole menettänyt kiinnostusta muihin ihmisiin
  - toiset ihmiset eivät enää kiinnosta minua niin paljon kuin ennen
  - olen melkein menettänyt mielenkiintoni sekä tunteeni toisia ihmisiä kohtaan
  - olen menettänyt mielenkiintoni muihin ihmisiin, enkä välitä heistä lainkaan
8. Miten koet päätösten tekemisen?
- erilaisten päätösten tekeminen on minulle helppoa
  - pystyn tekemään päätöksiä samoin kuin ennenkin
  - varmuuteni on vähentynyt ja yritän lykätä päätöksen tekoa
  - minulla on suuria vaikeuksia päätösten teossa
  - en pysty enää lainkaan tekemään ratkaisuja ja päätöksiä
9. Minkälaisena pidät olemustasi ja ulkonäköäsi?
- olen melko tyytyväinen ulkonäköni ja olemukseeni
  - ulkonäkössäni ei ole minua haittaavia piirteitä
  - olen huolissani siitä, että näytän epämiellyttävältä
  - minusta tuntuu, että näytän rumalta
  - olen varma, että näytän rumalta ja vastenmieliseltä
10. Minkälaista nukkumisesi on?
- minulla ei ole nukkumisessa minkäänlaisia vaikeuksia
  - nukun yhtä hyvin kuin ennenkin
  - herätessäni aamuisin olen paljon väsyneempi kuin ennen
  - minua haittaa unettomuus
  - kärsin unettomuudesta, nukahtamisvaikeuksista tai liian aikaisesta kesken unien heräämisestä
11. Tunnetko väsymystä ja uupumusta?
- väsyminen on minulle lähes täysin vierasta
  - en väsy helpommin kuin tavallisestikaan
  - väsyn helpommin kuin ennen
  - vähäinenkin työ väsyttää ja uuvuttaa minua
  - olen liian väsynyt tehdäkseeni mitään
12. Minkälainen ruokahalusi on?
- ruokahalussani ei ole mitään hankaluuksia
  - ruokahaluni on ennallaan
  - ruokahaluni on huonompi kuin ennen
  - ruokahaluni on nyt paljon huonompi kuin ennen
  - minulla ei ole enää lainkaan ruokahalua

13. Oletko ahdistunut ja jännittynyt?

- pidän itseäni melko hyvähermoisena enkä ahdistu kovinkaan helposti
- en tunne itseäni ahdistuneeksi tai ”huonohermoiseksi”
- ahdistun ja jännityn melko helposti
- tulen erityisen helposti tuskaiseksi, ahdistuneeksi tai jännittyneeksi
- tunnen itseni jatkuvasti ahdistuneeksi ja tuskaiseksi kuin hermoni olisivat ”loppuun kuluneet”

**KIITÄMME VASTAUKSISTASI!**

Jos kysymykset jäivät askarruttamaan mieltäsi, keskustele niistä vanhempiesi, oppilaitoksen henkilökunnan tai muun aikuisen kanssa.