

Leena Selkivuori

”Ei näihin vaikeuksiin  
työelämässä törmää”

Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle  
annetut merkitykset ammatillisessa  
aikuiskoulutuksessa opiskelijan  
näkökulmasta



Leena Selkivuori

”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”

Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut  
merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa  
opiskelijan näkökulmasta

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
huhtikuun 17. päivänä 2015 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,  
in building Seminarium, auditorium S212, on April 17, 2015 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”

Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut  
merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa  
opiskelijan näkökulmasta

Leena Selkivuori

”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”

Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut  
merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa  
opiskelijan näkökulmasta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Timo Hautala

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-6140-4

ISBN 978-951-39-6140-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-6139-8 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2015, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2015

## ABSTRACT

Selkivuori, Leena

"You don't come up against these difficulties in working life"

Students' perspectives of special learning support in vocational adult education.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2015, 163 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 522)

ISBN 978-951-39-6139-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-6140-4 (PDF)

The purpose of this study was to investigate, describe and understand special support in learning for adults in vocational education. In other words, what kinds of conceptions adult students have of support for learning and what meanings they attribute to special learning support in working life-oriented education.

The study involved 99 people. Of these, 86 represented general adult education students and a set of 13 represented adult students with special needs in learning. The study data consisted of essays and interviews.

Essays were collected in 2010 and the approach used was Phenomenography. As an outcome of the analysis descriptive categories of learning support were created. According to these categories learning support in vocational adult education consisted of individual demands and collective possibilities.

The second data of the research was collected in 2012 through interviews, which were analysed by narrative analysis. This phase of analysis revealed three descriptive categories of special support. The first category, the traditional meaning of support, depicts special learning support as special needs education organised by an educational provider. The second category, a widening meaning of support, describes special learning support as supporting those elements of changing life circumstances that can cause a crisis during the study period. The third category of support, an inverse meaning of support, describes the negative aspect of special learning support, that when support discriminates.

The categories describing the meaning of special learning support from the student point of view help adult vocational educational providers to anticipate, plan and implement special learning support.

Keywords: special support, adult student, vocational adult education, inclusion.

<b>Author's address</b>	Leena Selkivuori leena.selkivuori@jamk.fi
<b>Supervisors</b>	Professor Raija Pirttimaa Department of Education University of Jyväskylä  Dr. Kaija Collin Department of Education University of Jyväskylä  Dr. Raija Raittila Department of Education University of Jyväskylä  Dr. Maija Hirvonen Teacher Education College JAMK University of Applied Sciences
<b>Reviewers</b>	Docent Jaakko Helander Teacher Education College HAMK University of Applied Sciences  Professor Eija Kärnä Philosophical Faculty University of Eastern Finland
<b>Opponent</b>	Docent Jaakko Helander

## ESIPUHE

Olen työskennellyt ammatillisen koulutuksen parissa 30 vuotta: ammatinopettajana, erityisopettajana, opinto-ohjaajana ja viimeiset 10 vuotta erityisopettajien kouluttajana. Työni eri yhteisöissä ja eri tehtävissä on ollut ammatillisesti palkitsevaa ja osaamistani kehittämään kannustavaa. Tämän väitöstutkimuksen taustalla on oman kiinnostukseni lisäksi monen aikuiskouluttajan kanssani jakama huoli ammatillisen aikuiskoulutuksen erityisen tuen tilasta.

Väitöstutkimuksen tekeminen on ollut yksinäistä työtä, jonka onnistuminen on edellyttänyt toimivaa verkostoa ja hyvää ohjausta. Ensiksi haluan kiittää tutkimukseeni osallistuneita aikuisopiskelijoita ja kouluttajia. Seuraavaksi lämpimät kiitokset työni ohjaajille, professori Raija Pirttimaalle, professori Markku Jahnukaiselle, yliopistotutkija Kaija Collinille, lehtori Raija Raittilalle ja yliopettaja Maija Hirvoselle. Professori Pirttimaan ohjauksessa olen voinut luottavaisin mielin ihmetellä ja ratkoa tutkimuksessani esille tulleita kysymyksiä ja saanut arvokasta palautetta tekemisistäni. Professori Jahnukaisen asiantunteva ja kannustava ohjaus työni alkuvaiheessa loi uskoa sekä tutkimusaiheeni merkittävyyteen että minuun aloittelevana tutkijana. Yliopistotutkija Kaija Collin ja lehtori Raija Raittila ovat ohjanneet työtäni asiantuntevasti erityisesti pohtiessani tutkimuksen menetelmällisiä sekä tutkimuksen kirjoittamiseen liittyviä asioita. Kollegalleni Maija Hirvoselle erityiskiitokset monista keskusteluista, jotka ovat ohjanneet tekemistäni ja kannustaneet jatkamaan tutkimustani. Kiitokset työni esitarkastajille dosentti Jaakko Helanderille ja professori Eija Kärnälle syvällisestä paneutumisesta ja rakentavasta palautteesta tutkimukseni viimeistelyvaiheessa. Kiitos Graham Burnsille tiivistelmän ja yhteenvedon käännoistyöstä sekä suomenkielisen tekstin kielenhuollosta Airi Parviaiselle.

Työn ja tutkimuksen samanaikainen tekeminen on vaatinut monenlaisia ratkaisuja niin työssä kuin yksityiselämässä. Työyhteisön kiinnostus ja tuki tutkimustani kohtaan on ollut moninaista: kollegoiden kanssa käytyjä keskusteluja, mahdollisuus opintovapaaseen ja mahdollisuus osittain kohdentaa omaa kouluttajatyötäni tutkimukseni aihealueelle. Lämpimät kiitokset työyhteisölleni, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatilliselle opettajakorkeakoululle.

Erityiskiitos perheelleni, läheisilleni ja ystävilleni. Kiitos, että olette kuunnelleet, antaneet tilaa ja ymmärtäneet tarvettani olla omissa ajatuksissani.

*”Rakastan elämää, joka uutena aamussa aukee.”*

Puuppolassa 5.3.2015

Leena Selkivuori



## KUVIOT

KUVIO 1	Tuen tasot ja prosessit kolmiportaisessa mallissa .....	26
KUVIO 2	Ammattikoulutuksen rakenne .....	33
KUVIO 3	Opiskelun tuen matriisimalli .....	36
KUVIO 4	Tutkimuksen eteneminen .....	52
KUVIO 5	Tutkimuksen kokonaisuus ja analyysiprosessi .....	62
KUVIO 6	Esimerkki ilmausten luokitteluprosessista .....	66
KUVIO 7	Merkitysyksikköjen muodostaminen .....	67
KUVIO 8	Aineiston analyysin eteneminen ilmauksista kuvauskategoriaksi .....	69
KUVIO 9	Haastatteluaineiston teemoittelu .....	71
KUVIO 10	Kaksois-ABCX-malli .....	75
KUVIO 11	Oppimisen tuki kuvauskategorioiden pohjalta .....	80
KUVIO 12	Oppimisen tuki selviytymisenä .....	81
KUVIO 13	Oppimisen tuki vahvistumisena .....	87
KUVIO 14	Haastatteluaineiston teemojen tiivistäminen .....	98
KUVIO 15	Opiskelukokemusten tulkinta kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkintakehikossa .....	102
KUVIO 16	Opiskelijaroolin tulkinta kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkintakehikossa .....	111
KUVIO 17	Poluttamisen tulkinta kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkintakehikossa .....	119

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2008–2012 .....	42
TAULUKKO 2	Erityisopetusta saavat opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa koulutuslajin mukaan 2010 .....	42
TAULUKKO 3	Erityisopetuksen perusteluokittelu ammatillisessa koulutuksessa.....	46
TAULUKKO 4	Tutkimuksen kulku.....	61
TAULUKKO 5	Tutkimukseen osallistuneet .....	63
TAULUKKO 6	Ohjauksen merkitys -teeman muodostaminen.....	72
TAULUKKO 7	Erilaisuuden kokemus -teeman muodostaminen.....	73
TAULUKKO 8	Oppimisen erityiselle tuelle annettujen merkitysten tulkinnassa käytetyt käsitteet .....	77
TAULUKKO 9	Tieto tukee selviytymistä kategorian rajantekoa ohjanneet kysymykset.....	82
TAULUKKO 10	Ohjaus tukee selviytymistä -kategorian rajantekoa ohjanneet kysymykset .....	85
TAULUKKO 11	Käsityksiä oppimisen tuesta .....	94
TAULUKKO 12	Oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset .....	122

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	ERITYINEN KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA .....	15
	2.1 Normaali vai erityinen? .....	19
	2.2 Erityinen koulutusjärjestelmässä.....	24
	2.2.1 Erityinen perusopetuksessa .....	25
	2.2.2 Erityinen perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa .....	27
	2.3 Inklusio erityisen ratkaisumallina koulutusjärjestelmässä .....	28
3	AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS .....	32
	3.1 Aikuiset opiskelijoina ammatillisessa koulutuksessa .....	38
	3.2 Erityinen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.....	43
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -PROSESSI.....	51
5	TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT JA TOTEUTUS.....	54
	5.1 Lähestymistapana fenomenografia ja kerronnallinen tutkimus.....	54
	5.2 Tutkimuksen toteutus .....	61
	5.2.1 Tutkimukseen osallistuneet .....	62
	5.2.2 Tutkimuksen aineistot ja aineistojen keruu.....	64
	5.2.3 Kirjoitelmien analyysi.....	64
	5.2.4 Haastattelujen analyysi .....	70
6	KÄSITYKSIÄ OPPIMISEN TUESTA.....	79
	6.1 Tuki auttaa selviytymään .....	81
	6.1.1 Tieto tukee .....	81
	6.1.2 Ohjaus henkilökohtaistaa tuen.....	85
	6.2 Tuki vahvistaa .....	87
	6.2.1 Tuki auttaa sietämään epävarmuutta ja muutoksia.....	88
	6.2.2 Tuki auttaa uskomaan omiin kykyihin.....	90
	6.3 Yhteenveto .....	93
7	OPPIMISEN ERITYISEN TUEN MONINAISUUS .....	97
	7.1 Tuki oppimisen vaikeuksiin – tuen perinteinen merkitys.....	99
	7.2 Tuki elämäntilanteen muutoksiin – tuen laajeneva merkitys .....	106
	7.3 Tuki ulkopuolisuuden tuottajana – tuen käänteinen merkitys.....	114

7.4	Yhteenveto .....	120
8	TULOSTEN JA TUTKIMUSPROSESSIN TARKASTELUA .....	127
8.1	Johtopäätöksiä .....	129
8.2	Tutkimusprosessin arviointia .....	134
8.3	Jatkotutkimusaiheita .....	140
	SUMMARY .....	142
	LÄHTEET .....	144
	LIITTEET .....	164

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on erityispedagogiikan alan tutkimus aikuiskasvatuksen toimialueella. Yhteiskuntatasolla tutkimus kiinnittyy elinikäisen oppimisen ja inklusiivisen kasvatuksen ajatuksiin, järjestelmätasolla ammattikoulutukseen. Yksilötasolla tutkimuksen kiinnekohtana on erityistä tukea oppimisessa tarvitsevat aikuisopiskelijat. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata, tarkastella ja ymmärtää oppimisen tukea ja erityistä tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijanäkökulmasta.

Suomea pidetään aikuiskoulutuksen kärkimaana niin koulutustarjontaa kuin koulutukseen osallistujien määrää tarkasteltaessa. Yli puolet 25–64-vuotiaista suomalaisista osallistuu vuoden aikana johonkin koulutukseen ja vielä useampi kartuttaa tietojaan ja taitojaan opiskelemalla itsekseen (Tilastokeskus 2012b). Kansainvälisesti vertaillen suomalainen aikuiskoulutus on kuitenkin lyhytkestoista, koulutus kasaantuu ja koulutuksessa ovat aliedustettuina henkilöt, joilla on puutteellinen pohjakoulutus. Tiedetään myös, että aikuiskoulutukseen osallistujissa on runsaasti erityisohjausta tarvitsevia henkilöitä. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016.)

Aikuiskoulutukselle asetetut tavoitteet ja odotukset ovat laajoja ja tulevaisuusorientoituneita. Koulutuksen kautta pyritään muun muassa kohottamaan kansakunnan osaamistasoa, tukemaan työssä kehittymistä, kasvattamaan yrittäjyyttä ja aktiivista kansalaisuutta. Näillä aikuiskoulutuspoliittisilla linjauksilla pyritään elinikäiseen oppimiseen kannustamisen lisäksi huolehtimaan työvoiman riittävydestä ja työelämän osaamistarpeista sekä huolehtimaan aikuisväestön koulutusmahdollisuuksista ja sitä kautta osallisuudesta yhteiskuntaan. (Elinikäisen oppimisen neuvoston ohjelmajulistus 2010.)

Koulutuksen kehittämistä, tavoitteiden asettelua ja niiden saavuttamista ohjaavat useat kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Koulutuspoliittisen päätöksenteon taustalla ja perustana, linjattaessa kansallisia määräyksiä ja suosituksia, ovat erityisesti Euroopan unionin koulutusta koskevat sopimukset. Tämän tutkimuksen keskiössä olevan asian, oppimisen erityisen tuen, osalta keskeinen kansainvälinen koulutuspoliittinen sopimus on Salaman-

can julistus<sup>1</sup> (UNESCO 1994). Suomi on allekirjoittanut sopimuksen, mutta ei ole kansallisen lainsäädännön muutostarpeisiin vedoten ratifioinut tätä erityisopetuksen periaatteita, toimintatapoja ja käytäntöjä kuvaavaa maailmanlaajuista julistusta. Julistusta, jonka myötä inklusio tuli käsitteenä koulutuksen maailman käyttöön ja näyttäisi asettuneen koulutuspolitiikkaa ohjaavaksi periaatteeksi EU-maissa (Riddell 2007). Ratifioimatta jättämisestä huolimatta julistuksen linjauksia inklusioajattelun<sup>2</sup> osalta on sisällytetty Suomessa koulutuksen lainsäädäntöön ja asiakirjoihin. Muun muassa opetusministeriön julkaisemassa esi- ja perusopetuksen erityisopetusta koskevassa strategiaperussuunnitelmassa erityisopetuksen kehittäminen koulutuksen ja opetuksen osana perustuu inklusioon ja siten kansainvälisten sopimusten noudattamiseen (Erityisopetuksen strategia 2007, 11).

Euroopan unionin komission tiedonanto vuodelta 2012 ohjaa jäsenmaita kiinnittämään huomiota koulutuksen sosioekonomisen vaikuttavuuden kannalta ongelmalliseksi tiedettyihin asioihin: koulunkäynnin varhaiseen lopettamiseen, väestön alhaiseen koulutustasoon ja puutteelliseen lukutaitoon (EU; Koulutus 2013). Suomessa näihin asioihin on kiinnittänyt huomiota elinikäisen oppimisen neuvosto, joka toimii opetus- ja kulttuuriministeriössä aikuiskoulutuksen asiantuntijaryhmänä. Neuvosto on ohjelmajulistuksessaan ottanut kantaa komission suositusten suunnassa elinikäisen oppimisen strategian laatimisen ja aikuisten ohjauspalveluiden järjestämisen puolesta. Se on pohtinut myös keinoja koulutuksessa aliedustettujen ryhmien mukaan saamiseksi sekä kiinnittänyt huomiota yksilöllisten opintopolkujen että aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistamisen tarpeellisuuteen. (Elinikäisen oppimisen neuvoston ohjelmajulistus 2010.)

Näitä elinikäisen oppimisen neuvoston yksilöimiä EU-komission suosituksia linjataan kansallisella tasolla, koulutuspoliittisina päätösinä, opetus- ja kulttuuriministeriön kokoamassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa<sup>3</sup>. Kehittämissuunnitelmaan vuosille 2011–2016 on aikuiskoulutuksen osalta, tähän tutkimukseen liittyen, kirjattu muun muassa seuraavia asioita: oppilaitoksissa tulee kiinnittää huomiota opiskelijoihin, jotka jäävät koulutuksen ulkopuolelle, ja on pyrittävä tukemaan koulutuksessa aliedustettujen ryhmien ja vailla tutkintoa olevien aikuisten hakeutumista kouluttautumaan (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016). Kehittämissuunnitelman linjaukset konkretisoituvat Opetushallituksen toimeenpanemina valtakunnallisina ja alueellisinä toimenpideohjelmina ja kehittämishankkeina. Niiden käytäntöön saattamisen osalta koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset tukeutuvat voimassa olevaan koulutuksen lainsäädäntöön ja opetushallinnon lisäohjeistukseen. Tutkittua tie-

<sup>1</sup> YK:n Unescon puitekokouksessa julkaillut Salamanca julistus vuodelta 1994 koostuu erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä.

<sup>2</sup> Inklusio viittaa Yhdistyneiden kansakuntien ja UNESCO:n piirissä kehitettyyn ajattelutapaan, jossa korostetaan kaikkien vammaisten henkilöiden oikeutta kuulua tavallisiin yhteisöihin.

<sup>3</sup> Valtioneuvosto hyväksyy joka neljäs vuosi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman, joka perustuu hallitusohjelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Kehittämissuunnitelma toimii hallitusohjelman toimeenpanosuunnitelmana.

toa edellä mainituista EU-komission esille ottamista ja kansalliseen koulutuksen kehittämisohjelmaan kirjatusta asioista on vähän.

Tieteenaloista erityispedagogiikkaa pyrkii löytämään soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytänteitä oppimisen ja koulutukseen osallistumisen tukemiseksi. Erityispedagogisen tutkimuksen laajana tavoitteena voidaan nähdä yksilöiden tasa-arvoisen osallisuuden ja jäsenyyden edistäminen niin koulutusjärjestelmissä kuin yhteiskunnassa yleensä. Erityispedagoginen tutkimus on kuitenkin paljolti keskittynyt oppimisen vaikeuksien tutkimiseen ja interventtioiden kehittämiseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kohderyhmissä ja toimintajärjestelmissä, vaikka se ei lähtökohtaisesti ole rakentunut ikäsidonaisesti. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009.) 1980-luvulla tarkentuneen oppimisvaikeustutkimuksen ja siihen Suomessa liittyneen yhteiskunnallisen keskustelun myötä alettiin vähitellen kiinnittää huomiota myös aikuisilla esiintyviin oppimisen vaikeuksiin (Kakkuri 1993; Haapasalo & Salomäki 2000). Samaan aikaan vahvistui ymmärrys oppimisvaikeuksien pysyvyydestä, ja lainsäädännössä otettiin kantaa yksilöiden koulutukselliseen tasa-arvoisuuteen ja sen myötä palveluiden saavutettavuuteen ja esteettömyyteen (Gerber 2003).

Yksittäisissä aikuisiin kohdistuneissa erityispedagogiikan alan tutkimuksissa on keskitytty oppimisvaikeuksiin, erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen (ks. Lyytinen & Leinonen 1995; Linnankylä 2000; Ahvenainen & Holopainen 2014). Myös kansainvälisissä aikuisväestöön kohdistuneissa koulutus-tutkimuksissa on huomio kiinnittynyt oppimisen vaikeuksien osalta paljolti lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin (Malin 2005, 19; PIAAC 2012).

Tämän tutkimuksen kontekstiin, ammatilliseen aikuiskoulutukseen, kohdentunut tutkimus on ollut vähäistä. Tutkijoiden kiinnostus siihen, mitä samanaikaisesti tarkoittavat aikuisuus elämäntilanteena, opiskelijarooli erilaisena oppijana ja opiskelu työelämälähtöisessä koulutusmallissa on ollut marginaalista niin aikuiskasvatukseen kuin erityispedagogiikan aloilla. Tämän tutkimuksen taustoittamisen kannalta kiinnostavia ammatilliseen koulutukseen kohdentuneita suomalaisia tutkimuksia on muutamia. Nykäsen (2010) tutkimus aikuis-koulutuskeskusten koulutusreformista tarjoaa historiallista perspektiiviä ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Olavi Leinon (2011) tutkimus oppisopimuskoulutuksesta, aikuiskoulutuksen yhtenä muotona, luo taustaa koulutuskeskustelussa meneillään olevaan ajankohtaiseen aiheeseen, yksilöllisiin koulutuspolkuihin. Leena Kaikkosen (2003) ja Maija Hirvosen (2006) erityisopettajuutta käsittelevät tutkimukset tuovat näkyväksi ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen toimijoiden tehtäviä ja toimintaa. Kaija Miettinen (2008) tarkastelee tutkimuksessaan sitä, miten ammatillista erityisopetusta koskevat määräykset näkyvät koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa. Opinto-ohjauksen tilaa ammatillisessa erityisopetuksessa kuvaava tutkimus valottaa ohjauksen kohdentumattomuutta erityisopetusta saavien opiskelijoiden osalta (Honkanen 2006). Merja Ylönen (2011) tarkastelee tutkimuksessaan vaikeasti työllistyvien ja runsaasti tukitoimia tarvitsevien aikuisten mahdollisuuksia suoritua tutkintotavoitteisesta koulutuksesta. Kiinnostavia erityispedagogiikan alan aikuisuu-

teen liittyviä tutkimuksia ovat Tarja Männyn (2000) ja Aino Äikäksen (2012) tutkimukset koulutuksesta työhön siirtymisestä ja Raija Pirttimaan (2003) tutkimus tuetusta työllistymisestä. Minna Saarisen (2012) ja Ilpo Kurosen (2010) tutkimukset puolestaan avaavat opiskelijanäkökulmaa nuorten aikuisten koulutukseen ja opiskeluun kiinnittymisen ehdoista. Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi on aiheeseen liittyen saatavilla hanke- ja projektiraportteja, selvityksiä ja toimintakuvauksia oppimisen erityisen tuen kehittämistä aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, tarkastella ja ymmärtää aikuisopiskelijoiden käsityksiä oppimisen tuesta ja heidän oppimisen erityiselle tuelle antamia merkityksiä. Oppimisen erityinen tuki aikuisille tarkoitetussa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa<sup>4</sup> on vaikeasti hahmotettavissa oleva kokonaisuus, tarkastellaanpa sitä aiempien tutkimusten, asiakirjojen tai oppilaitosten käytöjen kautta. Aiemmat tutkimukset ja selvitykset eivät anna kohdennettua tai selkeää tietoa ammatillisen aikuiskoulutuksen erityisen tuen tilasta eikä siellä opiskelevien aikuisten erityisen tuen tarpeista tai heidän saamastaan tuesta. Myöskään aikuisopiskelijoiden käsityksiä tai heidän oppimisen erityiselle tuelle antamia merkityksiä ei ole aiemmin tutkittu. Tässä tutkimuksessa oppimisen erityistä tukea pyritään ymmärtämään aikuisopiskelijoiden itsensä kertomana, ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintaympäristöissä toteutuvana tukena. Eri-tyisopetusta tutkittaessa on havaittu, että opiskelijoita kuulemalla saadaan arvokasta palautetta, jonka perusteella voidaan kehittää toimintaa vastaamaan kohderyhmän tarpeita (Wade & Moore 1993). Myös Shevlin ja Rose (2010) tuovat esille sen, että opiskelijanäkökulmalla on keskeinen merkitys opiskelijoiden tasa-arvon, järjestettävien erityisopetuksen palveluiden sekä opiskelijaposition parantamisessa ja kehittämisessä.

Tutkimusraportti etenee johdannon jälkeen siten, että luvuissa kaksi ja kolme perustelen ja rajaan tutkimusaiheen, määrittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet ja kuvaan tutkimuksen kontekstin. Luvussa neljä esitän tutkimustehdävän tutkimuskysymyksineen ja luvussa viisi kuvaan tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja perustelen fenomenografisen lähestymistavan ja narratiivien analyysin käytön tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen luvuissa kuusi ja seitsemän esitän tutkimustulokset ja niiden tulkintaa. Luvussa kahdeksan esitän tekemäni johtopäätökset, arvioin tutkimusprosessia ja esitän jatkotutkimusaiheita.

---

<sup>4</sup> Ammatillinen aikuiskoulutus on työelämälähtöistä koulutusta, jossa ammattitaito osoitetaan työelämässä.



## 2 ERITYINEN KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA

Tarkastelen tässä luvussa käsitteen erityinen luonnetta ja sisältöluottuvuutta sekä erityisen realisoitumista erityisopetuksena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Luvun lopussa kuvaan inklusioajattelun lähtökohtia.

Tutkimus sijoittuu erityispedagogisen tutkimusperinteen näkökulmasta vähän tutkittuun ympäristöön, aikuisille tarkoitettuun ammatilliseen koulutukseen. Tässä toimintaympäristössä oppimisen erityinen tuki niin toimintana kuin käsitteistönä on vakiintumaton eikä siten toimijoiden yhteisesti ymmärtämä asia. Käsitteillä tiedetään kuitenkin olevan ajattelua rajaava ja toimintaa ohjaava tehtävä. Mitä on se erityinen, mihin oppimisen erityisellä tuella aikuisopiskelijoiden osalta pyritään vastaamaan? Onko se oppimisvaikeuksia, opiskelun vaikeuksia, yksilön erilaisuutta, soveltumattomuutta koulutusosalalle vai jotain muuta, mitä erityisen tuen järjestelyillä ja keinoilla pyritään ratkaisemaan?

Aikuiskoulutuksen<sup>5</sup> osalta kysymys oppimisen erityiseen tukeen liittyvistä käsitteistä on aiheellinen niin elinikäisen oppimisen ja inklusiivisen koulutusajattelun lähtökohdista kuin näkökulmana yksilön tasa-arvoiseen mahdollisuuteen osallistua koulutukseen. Elinikäisen oppimisen käsitteen ymmärrän tässä tutkimuksessa eräänlaisena yläkäsitteenä abstraktina pidetylle koulutuksen ja oppimisen jatkuvuutta ihmisen elämässä korostavalle näkökulmalle. Aspin ja Chapmanin (2012) mukaan elinikäisen oppimisen ideologian kautta tavoitellaan taloudellisen kasvun ja kehityksen, henkilökohtaisen kehittymisen ja sosiaalisen inkluusion päämääriä. Myös koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä pidetään vaikeasti määriteltävissä olevana, monitahoisena ja sukupolvien historiaan kietoutuvana asiana (Ahonen 2003, 2008). Sen alkuperäisen määritelmän, koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon, rinnalle on koulutussjärjestelmän kehittämisen myötä tullut koulutusjärjestelyjen ja koulutuksen tulosten tasa-arvoisuus. 2000-luvulle tultaessa tasa-arvon painopiste on siirtynyt erityisen tuen osalta yhtäläisten mahdollisuuksien tarkastelusta kohti yksilöllis-

---

<sup>5</sup> Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä aikuisia varten suunniteltua, organisoitua ja järjestettyä koulutusta, jota suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on tarjolla kaikilla kouluasteilla.

ten odotusten toteuttamisen yhtäläistä oikeutta. (Ahonen 2003, 2008; Järvinen & Jahnukainen 2008.)

Alkuvaiheen tiedonhakuani oppimisen erityisen tuen määrittelyn osalta ohjasi sekä kysymykset siitä, mitä ja miten aiemmissa tutkimuksissa, selvityksissä ja asiakirjoissa on kirjoitettu oppimisen erityisestä tuesta, ja kysymys siitä, mihin niissä käytetyt käsitteet perustuvat. Kysymysten kautta halusin selvittää, miten erityispedagoginen tieto ja ajattelu ovat läsnä ammatillisen aikuiskoulutuksen asiakirjoissa, rakenteissa ja käytänteissä. Halusin siten saada selville, mitä käsitteitä käytän kirjoittaessani oppimisen erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Käytänkö käsitettä oppimisen tuki vai oppimisen erityinen tuki tarkoittaessani tukea, joka on tarkoitettu aikuisille opiskelijoille, joiden tarpeita enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät palvele (Kivirauma 2009, 12)?

Tieteenalana erityispedagogiikka itsessään on nuori, tiedonmuodostuksessa muiden tieteenalojen tutkimustietoa hyödyntävä ala, jonka oma teorianmuodostus ja siten käsitteellistäminen on ollut vähäistä. Tämän tutkimuksen osalta se on tarkoittanut, että tutkijana olen liikkunut koulutuksen historiallisten ja yhteiskunnallisten sitoumusten ja toisaalta lääketieteen, kasvatustieteen ja psykologian tiedon välillä määrittäessäni tutkimukseni lähtökohtia, rajausta ja menetelmiä. Erityispedagoginen tutkimustraditio heijastelee edellä mainituilla tieteenaloilla tehtyä tutkimusta ja niiden tieteenteoreettisia ja metodologisia suuntauksia. (Vehkakoski & Kuorelahti 2010.) Tieteenalan soveltavaan luonteeseen liittyen erityispedagoginen tutkimus on jonkin verran kohdistunut myös erityiskasvatuksen psykologisiin ja yhteiskuntapoliittisiin kysymyksiin (Ahonen 2000, 431). Vehkakosken ja Kuorelahden (2010) katsaus erityispedagogiikan alan kansainvälisiin ja kansallisiin väitöstutkimuksiin vahvistaa, että lähitieteenalojen välinen keskustelu on aina ollut vilkasta, ja sitä, että erityispedagogisen tutkimuksen yksi vahvuus on kyvyssä tuottaa monialaista tiedonmuodostusta. Erityispedagogiikan alan professoreiden tiedekäsityksiä koskeneen tutkimuksen (Puro, Sume & Vehkakoski 2011, 246) mukaan professorit lähestyvät tieteenalaa ja sen tehtäviä kolmesta eri näkökulmasta: professionaalista, emansipatorisesta ja relativistisesta.

Tutkimuksen taustakäsitteitä määrittäessäni huomio kiinnittyi myös siihen, että oppimisen erityiseen tukeen liittyvät käsitteet erityispedagogiikan alan tutkimuksissa ja kirjallisuudessa ovat moninaisia ja usein aikuiskasvatuksen lähtökohdista perustelemattomia. Tutkimusongelmien ja käytettävien käsitteistöjen laajuus yhdessä tutkijoiden kiinnostuksen kohteiden ja koulutuksen kanssa näyttäytyvät myös Fadjukoffin ja Pirttimaan (1991, 10) mukaan erityispedagogisessa tutkimuksessa rajanteon vaikeutena. Myös aikuiskasvatuksen alan tutkimuksissa ja aikuiskoulutuksen asiakirjoissa oppimisen erityiseen tukeen viittaava käsitteistö on vähäistä ja vakiintumatonta. Muutamissa ohjausalan tutkimuksissa ja projektien loppuraporteissa aihetta on tarkasteltu osana ohjausjärjestelmän verkostotyön ja toiminnan kehittämistä (mm. Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007; Lähti & Putkuri 2008, 2009). Näyttää siltä, että ohjauksen merkittävyys, ajoitus ja painopisteet erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden osalta tiedetään sekä se, että ohjausta tulisi kehittää opinto-

ohjaajien ja erityisopettajien yhteistyönä (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 29). Toisaalta edelleen kysytään sitä, mitä aikuisten ohjaus on ja miten ohjaus tavoittaa aikuiset työelämälähtöisessä koulutuksessa (Ilola 2009, 27). Käsitteiden määrittelyn haastellisuutta voidaankin ymmärtää erityispedagogiikan erityispiirteenä pyrittäessä kuvaamaan erilaista ajan ja paikan sidonnaisuuden kautta (Kauffman 1999, 244). Riddell (2007, 4) tarkentaa määrittelyn vaikeuden erityispedagogiikan tiedonmuodostuksen tarpeena tarkastella erityiseksi koettua historiallisten ja kulttuurisiin tekijöihin liittyvänä asiana.

Mikä sitten on normaalia oppimista, mikä taasen on oppimista, johon tarvitaan erityistä tukea? Martonin (1975) mukaan oppiminen on ymmärtämistä ja Engeströmin (1987) mukaan se on ulkomaailmaa ja toimintaa koskevien sisäisten mallien rakentamista. Toiskallion (1988) määrittelyssä korostuu oppimiseen liittyvä pysyvä muutos yksilön tietoisuudessa ja toiminnassa. Yhteisöllistä oppimista tutkinut Wenger (1998) kuvaa oppimista identiteetin muutoksena, joka tapahtuu yhteisön käytänteisiin osallistumalla. Aikuisten oppimisen ja opettamisen yhteydessä esiintyy usein käsite ohjaaminen, joka on käsitteenä kompleksinen. Ohjauksen monikerroksisuus tulee esille käsitteen ja ohjaustyön erilaisten kuvausten kautta. Ohjaus käsitteenä määrittyy sen mukaan, kuvataanko ohjauksen toimijoita, ohjausta menetelmänä, ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutusta, ohjauksen tavoitetta, ohjattavan kokemuksia, kontekstia vai kulttuurisia näkökulmia. (Karjalainen 2010; Vuorinen 2006; Onnismaa 1998.) Aikuisten ohjaukseen soveltuu Helanderin (2000) näkökulma ohjauksesta yksilölle tarjottavana mahdollisuutena tutkia, keksiä ja selkiyttää omia tapojaan työstää kohtamia tapahtumia siten, että yksilön oma hallinnantunne ja kyky käsitellä ja ratkaista kohtamia vaikeuksia kehittyy. Näissä ohjauksen erilaisissa määritelmässä voidaan tunnistaa jotakin yhteistä. Ohjaus on monitieteellistä, ja se perustuu kasvatustieteeseen, kasvatustieteeseen, ohjaus- ja neuvontapsykologiaan, sosiaalipolitiikkaan ja erityispedagogiikkaan (Lairio & Puukari 2001, 9–20). Tämän tutkimuksen kohderyhmän osalta ohjauksen näkökulmaksi soveltuu Peavyn (2002) määritelmä ohjauksesta sisäisenä arviointi-, muutos- ja vahvistusprosessina, jonka kautta voidaan vaikuttaa koko ihmiseen. Ohjauksessa annetaan toivoa ja tukea, mikä vaikuttaa koko ihmiseen. Onnismaan (2007, 69) mukaan ohjauksella voidaan tukea aikuista ristiriitaisissa tilanteissa ja paikata työelämässä syntyneitä arvokkuusvajetta.

Mitä sitten tarkoitetaan oppimisella, johon tarvitaan erityistä tukea? Erityispedagoginen tutkimus on lähestynyt asiaa lasten ja nuorten oppimisvaikeuksien, pedagogisten interventioiden, inklusiivisen kasvatuksen käytäntöjen ja erityisopettajankoulutuksen tutkimisen kautta (Vehkakoski & Kuorelahti 2010). Yksittäisissä, suomalaisissa aikuisiin kohdentuneissa erityispedagogisissa tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena on ollut oppimisvaikeudet ja erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Kakkuri (2006) ja Ilola (2008a) ovat tutkineet aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden ilmenemisen muotoja, yleisyyttä ja vaikeuden yhteyttä aiempaan koulutustaustaan. Holopainen, Aro ja Savolainen (2008) ovat tutkineet dysleksiaa kehityksellisenä oppimisvaikeutena. Ahonen ja Haapasalo (2008) ovat tutkineet lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta

samanaikaisesti esiintyvänä oppimisvaikeutena. Vanninen (2012) on tutkimuksessaan selvittänyt interventoiden vaikuttavuutta toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeuksiin. Korkeila ja Tani (2005) ovat puolestaan tutkineet aikuisiässä esiintyvien oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyviä tarkkaavuuden vaikeuksia.

Suomalaiset erityisopetuksen seurantatutkimukset ovat olleet ensisijaisesti perusopetuksen erityisluokkalaisia koskevia tutkimuksia (Jahnukainen 2003). Aikuisikään ulottuvaa suomalaista seurantatutkimusta oppimisvaikeuksista ei ole vielä tehty (Eloranta 2006). Lapsuus- ja nuoruusiän oppimisvaikeuksien tiedetään jatkuvan aikuisikään asti (Spekman, Goldberg & Herman 1992), ja oppimisen vaikeuksilla tiedetään olevan yhteyttä kouluttautumisen ja työllistymisen vaikeuksiin aikuisiällä (Murray, Goldstein & Edgar 1997). Perusopetuksen jälkeisen, erityiseen tukeen liittyvän tutkimustiedon vähäisyys ja kapealaisuus on otettu esille myös Valtiontalouden tarkastusviraston vuonna 2013 julkaisemassa erityisopetuksen tuloksellisuustarkastuskertomuksessa (Erityisopetus perusopetuksessa).

Kansainvälisen aikuisten perustaitoja selvittävän tutkimuksen perusteella tiedetään, että 11 prosentilla suomalaisesta aikuisväestöstä oli suuria puutteita lukutaidossa, 13 prosentilla oli suuria vaikeuksia matemaattisten perustaitojen kanssa ja 30 prosentilla oli puutteelliset tietotekniikkaa soveltavat ongelmanratkaisutaidot (PIAAC 2012). Ilolan (2008a) ja Kakkurin (1993, 1995) mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevista 10–20%:lla on oppimisvaikeuksia. Heikon luku- ja kirjoitustaidon omaavia aikuisia on erityisesti matalan koulutustason vanhemmissa ikäluokissa (Piesanen 2005). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien (ks. Kakkuri 2006; Paananen 2006; Ilola 2008a; Vanninen 2012) lisäksi aikuisopiskelijoilla on muita oppimista haittaavia asioita. Aikuisopiskelijoilla tiedetään olevan erilaisia elämäntilanteeseen, mielenterveyteen ja kehityksellisiin ongelmiin liittyviä oppimista vaikeuttavia tekijöitä (de Greef, Verte & Segers 2010). White (1992) kuvaa aikuisten oppimisen vaikeuksien ilmenemistä kolmella tavalla. Ensinnäkin vaikeuksia ilmenee lapsuuden tai nuoruuden aikana tunnistettuina lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeuksina, jotka yleensä jatkuvat ja haittaavat myös aikuisuudessa. Toiseksi White (emt.) ottaa esille sen, että aikuisuudessa niiden haittavuus siirtyy sosiaalisille ja ammatillisille alueille oppimisen haittojen sijaan. Kolmantena asiana White (emt.) kuvaa oppimisen vaikeuksia omaavien aikuisten vaikeuksia sijoittua yhteiskunnassa, mikä näkyy ammatinvalinnan vaikeutena ja sosiaalisen elämän hankaluuksina. (White 1992.) Paananen (2006) korostaa oppimisen vaikeuksien vaikuttavuutta henkilön akateemiseen identiteettiin ja itsetuntoon, mikä ilmenee kielteisyytenä koulutusta ja oppimista kohtaan vielä aikuisenakin. Tanskalaisen Illerisin (2007) tutkimukset matalasti koulutetun aikuisväestön erityisongelmista avaavat oppimisvaikeuskeskustelun rinnalle yhteiskunnallista näkökulmaa oppimisen ja opiskelun tuesta aikuiskoulutuksen toimintaympäristöissä.

Tutkimustiedon rinnalla tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa tietoa on oppilaitoksissa oleva arkitieto aikuisten koulutukseen osallistumisen ehdoista, opiskelun esteistä ja tarjolla olevasta oppimisen tuesta. Arkitieto sellaisenaan

on valikoitumatonta ja selkiytymätöntä, mutta on hyvää taustatietoa tutkimuksen lähtökohtien ja tutkimuksellisten aukkojen määrittämisessä. Keskusteluissa kouluttajien ja ohjaajien kanssa minulle tutkijana vahvistui se, että aikuisten osallistuminen koulutukseen ja oppiminen eivät aina suju järjestelmän odotusten mukaisesti. Aikuiskoulutustarjonnan ja -kysynnän lisääntyessä ovat oppilaitoksissa tulleet esille aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeiden laaja kirjo ja toisaalta oppilaitosten puutteelliset erityisen tuen palvelut.

Tutkittavan kohteen, oppimisen erityisen tuen, määrittely ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa edellä kuvatuista lähtökohdista on monimutkaista. Mitä tarkoittavat normaali ja erilainen käsitteinä? Onko yleinen vai erityinen interventio erilaiselle kun kyseessä ovat aikuiset oppijoina työelämälähtöisessä koulutusmallissa? Tarkastelen näitä tutkimukseni kannalta keskeisiä teoreettisia käsitteitä ensin yksilö- ja yhteisöpatologiana ja sitten erityiskasvatuksen toimintaan paradigmojen kautta realisoituneina tuen järjestämisen käytänteinä. Kuitenkin niin, että tutkimukseni tarkoituksena ei ole määrittää ammatillisessa aikuiskoulutuksessa käytettäviä käsitteitä tai toimintaa oppimisen erityisen tuen osalta. Lopuksi avaan inklusion käsitettä ajankohtaisena näkökulmana erityisestä yleiseen tarkastellessani tuen paikkaa ja tilaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

## 2.1 Normaali vai erityinen?

Aikuiskoulutusjärjestelmässä ei ole olemassa tutkimukseen perustuvaa, elinikäisen oppimisen ideologiaan sisältyvää, inklusiivisen koulun mukaista oppimisen tuen käsitteistöä, jossa olisi huomioitu aikuisuus elämänvaiheena, aikuiset oppijoina ja aikuiskoulutus työelämälähtöisenä toimintamallina.

Aineistonhankinnan ja alustavien tulosten myötä tutkimukseni kannalta merkittäväksi teoreettiseksi lähtökohdaksi muodostui käsitepari normaali-erilainen ja sen realisoituminen koulutusjärjestelmässä erityisenä. Voidakseni ymmärtää näiden käsitteiden välistä rajantekoa ja käytäntöyhteyksiä tutkimukseni kontekstissa, tarkastelen erilaisen yhteydessä myös normaalin määrittymistä.

Käsitteinä erilainen ja erityinen ovat monimerkityksisiä suhdekäsitteitä, ja ne voidaan mieltää joko positiivisina tai negatiivisina käsitteinä. Kouluun ja oppimiseen yhdistettynä ne tavanomaisesti yhdistetään erityisopetukseen niin kohteena kuin käytäntönä (Vehmas 2005). Kun taas erityispedagogiikassa tieteenalan käsitteenä erityinen Vehmoksen (2005, 97) mukaan liittyy ei-toivottuun ominaisuuteen tai toimintatapaan suhteessa toivottuun. Mietola näkee saman käsitteen hankalana käsitteenä: avoimena ja määrittelemättömänä, jolla on selvästi tietynlainen merkitys (Mietola 2014, 230).

Mietola (2014) on lähestynyt käsitteen ”erityinen” hankaluutta kolmen näkökulman kautta: erityisopetuksen historian, käsitteen taustalla vaikuttavien paradigmanmuutosten ja käsitteen funktion ristiriitaisuuden kautta. Erityisopetuksen historiassa erityinen näyttäytyy normaalista poikkeavan yksilön ominai-

suutena. Paradigmamuutosten myötä erityinen käsitteenä ja toimintana on myötäillyt segregatio-, integraatio- ja inklusio-käsitteiden kulloistakin taustafilosofiaa. Hankalaksi käsitteen tekee myös sen ristiriitainen merkitys sen todellisuutta tuottavana luonteena. (Mietola 2014, 1–4.)

Lisääntyneen inklusiokeskustelun myötä erityisestä on kuitenkin tullut näkyvämpää. Vastaavasti erilaisuuden luokittelevaa vaikutusta on pyritty häivyttämään niin oppilaitosten toiminnassa kuin sitä ohjaavassa lainsäädännössä. (Ainscow & Caesar 2006; Ferguson 2008.) Erityisopetuksen käytänteiden tarpeellisuutta ja tehokkuutta onkin kyseenalaistettu aina 1960-luvulta lähtien (mm. Skrtic 1991). Keskeinen kritiikki erityisopetuksen osalta on kohdistunut sekä pedagogisiin käsitteisiin että toiminnan järjestämistä koskeviin käsitteisiin (emt.). Käytössä olevat käsitteet koetaan vaikeaselkoisiksi, monimerkitykselliseksi ja tilannekohtaisiksi (Kivirauma 2004; 18–19; Moberg & Savolainen 2009, 77–78). Oppimisen tukeen liittyvän käsitteistön filosofinen ja poliittinen ymmärrys on myös Vehmaksen (2005) mukaan sekavaa ja jäsentymätöntä. Sitä ei ole määritelty tarkasti, jolloin sen käyttötarkoituksin on jäänyt epäselväksi. (Vehmas 2005, 94.) Booth (1998, 79–80) tarkastelee erityisen tarpeen ja erityisopetuksen käsitteellistämisen vaikeutta ihmisten haluttomuutena, jopa vastahakoisuutena olla yhtä mieltä määrittämisestä. Jahnukainen (2006, 124–127) kritisoi erityisen tarpeen määrittelyn perinnettä ja pitää sitä pitkälti koulun näkökulmana asiaan.

Sanoilla ja käsitteillä luodaan mielikuvia ja todellisuutta toimijoista, toiminnasta, toimintaan osallistujista ja toimintajärjestelmistä. Käsitteillä tiedetään myös olevan toimintaa ohjaava vaikutus, ja käytettävien käsitteiden yhteisen ymmärrettävyyden voidaan ajatella olevan edellytys toiminnan uskottavuudelle. Perusopetuksen oppimisen tuen kolmiportaisen mallin (Opetushallitus 2011, 10) käsitteistöä voidaankin pitää esimerkkinä yhteisesti ymmärrettävistä käsitteistä, jotka vahvistavat systeemin toimintatapaa ja identiteettiä. Mallissa korostuu käsitteiden merkitys toiminnan ideologisten sitoumusten kuvaajana.

Oppimisen erityiseen tukeen liittyvien, yhteisesti ymmärrettyjen ja tutkimukseen perustuvien käsitteiden merkitys voidaan ymmärtää myös välinearvona pyrittäessä saavuttamaan inklusiivien koulun arvoja. Käsitteet varhainen tunnistaminen, erityisoppilas, erityisopettaja, yksilöllistäminen, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), oppimissuunnitelma, yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki, erityisopetussuunnitelma ja erityisopetus ovat perusopetuksen ja nuorten koulutuksen lainsäädäntöön ja toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin sisältyviä oppilaitosyhteisöä ja erityisopetusjärjestelmää palvelevia, systeemin toimintatapaa vahvistavia käsitteitä. Niitä käytetään oppimisen erityisen tuen määrittelyssä, suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa osana oppilaitoksen kokonaistoimintaa.

Ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa käytetään osittain näitä samoja käsitteitä ja määrittelyjä lisättyinä käsitteillä saavutettavuus ja esteettömyys. Opetushallituksen informaatio-ohjeistukseksi ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäjille tarkoitetuissa oppaissa oppimisen erityiseen tukeen liittyvä käsitteistö onkin moninainen ja kirjava. Erityisopetus, erityinen ohjaus,



erityinen tuki, erityiset opetus- ja opiskelijahuollon palvelut, tukipalvelut, erityisjärjestelyt ja yksilöllinen suunnitelma ovat oppaissa käytettyjä erityisen tuen järjestämiseen liittyviä käsitteitä. Aikuisopiskelijaa ja hänen tuen tarpeitaan kuvaavia käsitteitä ovat erityistä tukea tarvitseva henkilö, erityisopiskelija, erityistä tukea tarvitseva tutkinnon suorittaja, sairaus, vamma, oppimisvaikeus, kehityksessä viivästyminen ja tunne-elämän häiriö. (Näyttötutkinto-opas 2012:11; Arvioinnin opas 2012:9; Näkökulmia henkilökohtaistamiseen 2014:7.)

Normaali on perustaltaan määritelmä, joka kuvailee ja arvioi toden tai epätoden suhteessa sovittuun todellisuuteen. Sen merkitys voidaan ilmaista viittauksena ymmärrettyyn normaaliin tai kulloinkin kontekstissa hyväksytyyn määritelmään, mutta se voidaan ymmärtää myös käytöksenä tai sovittuna toimintana. Normaalin ja siitä poikkeavuuden määrittely on muuttunut ajan kuluessa paikan, tavoitteiden ja kulttuuristen sitoumusten kautta. Historiassa poikkeavuuden määrittely on kietoutunut muun muassa filosofisiin, uskonnollisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin siten, että normaaliudella ja siitä poikkeavuudella ei ole yhtenäistä ja pysyvää luonnetta. (Ihatsu 1995; Kivirauma 2001.) Ihatsun (1995, 38) mukaan normaaliuden käsitteeseen sisältyy tilastollinen normaaliuden käsite, jonka mukaan normaalia on se, mikä lähenee keskimääräistä. Sosiologian historiassa normaali on nähty suhteellisena käsitteenä, joka määrittyy ja jota tulee tarkastella kontekstissaan. Vastaavasti erilainen ymmärretään yhteisön normatiivisten odotusten puuttumisena, ja siten voidaan ajatella, että normaali määrittyy erilaisuuden kautta. (Ks. Comte, Martineau & Harrison 2000.)

Vehmas (2005) tarkastelee normaalia käänteisesti, vammaisuuden käsitteen määrittelyn kautta, viitaten mm. Albrechtin, Seelmanin ja Buryin (2001) kuvaukseen normaaliuden kaventuneista rajoista länsimaisessa kulttuurissa. Helneen (2002b) mukaan erilaisuuden kahtiajakautunut tulkinta on muuttunut vertauskuvalliseksi, poissulkemisen ja ulkopuolisuuden suuntaan, jolloin erilaisuuden raja normaaliin on epävakaa. Ihatsun (1995) ja Kivirauman (2008) mukaan normaaliudella ja erilaisuudella ei ole yhtenäistä ja pysyvää luonnetta, vaan erilaisuuden raja on liukuva ja sopimuksenvarainen asia, joka on aina määrätynyt pitkälti olemassa olevan yhteisön mukaan, jossa eletään. Ikonen (1997, 60) näkee yhteisön roolin normaaliuden määrittymisen osalta niin, että sosiaalinen ryhmä vaikuttaa henkilön asenteisiin, arvoihin ja uskomuksiin normaalista, ja siten normaalin tulee olla huomaamaton, samanlainen, sopeutuvainen ja hiljainen.

Teittinen (2008) kuvaa normaalia normaliteetin kautta yhteiskunnallisen vakauden työkaluna, jonka suhdetta toisiin käsitteisiin voidaan määrittää biopoliittisen hallinnon keinoin. Normaliteetin rajat ovat Teittisen (2008) mukaan tällaisessa valikoimisprosessissa määriteltävissä yhteiskunnan biopoliittisena rakenteena. Biopolitiikassa yksilö, yksilön poikkeavuus tai erilaisuus nähdään tiedollistamisen, luokittelun ja tilastoinnin kohteena. Tarkasteltaessa erilaisuutta edellä kuvattuna biopoliittisena rakenteena voidaan siinä nähdä valtaaan liitettyä alistaisuutta. (Teittinen 2008.) Tematiikkaan liittyvä leimautumisen käsite yksilön ja yhteisön normaali-erilainen-suhteena näyttäytyy biopoliittisessa tar-

kastelussa marginalisaation, eksluusion ja syrjäytymisen käsitteiden kautta (Teittinen 2008). Koulutuspoliittisessa keskustelussa erilaiseen ja erityiseen liitetty syrjäytymisen käsite viittaa Lämsän (2009, 28–29) mukaan normatiivisista yhteisöistä karsiutumisen muotoihin ja erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin tiettyjen ryhmien osalla. Rioux (1997) näkee yksilön patologiaa korostavan tarkasteltavan biomedikaalisena ja toiminnallisena lähestymistapana erilaisuuteen.

Käsite normaalisaatio näkökulmana erilaiseen tuli erityiskasvatukseen 60–70-lukujen taitteessa tarkoittaen, että vammaisten ihmisten elämäntapojen ja elämisen ehtojen on oltava niin lähellä kuin mahdollista muiden kansalaisten kanssa (Nirje 1993). Yhteiskunnallinen normaliteetti näyttäytyy koulutusjärjestelmässä erityisen osalta erityisopetuksessa. Erityisopetuksen ja erityisen tuen voidaan ajatella olevan interventio erilaiseen, poikkeavaan, mutta samalla biopoliittinen ulottuvuus hallita erilaisuutta (ks. Teittinen 2008; Rioux 1997). Erityisopetus rakenteena, toimintana ja toimijuutena ilmentää biopolitiikkaa ja siten voidaan ymmärtää koulutuspoliittisena kannanottona normaalin ja erilaisen rajaan. Erityisopetus valikoi yksilöitä ja sinne valikoidutaan luokittelun perusteella. (Teittinen 2008.) Näitä edellä kuvattuja tapoja ymmärtää normaali, erilainen ja erityinen ja niiden raja on tunnistettavissa erityiskasvatuksen käytännöissä. Edettäessä segregaatista integraation kautta kohti inklusiota on samalla otettu kantaa yksilön ja yhteisön normaaliuden rajaan.

Erityispedagogiikan arvoihin ja kehitykseen normaalin ja erilaisen ymmärryksestä on vaikuttanut yhteiskunnallisten ilmiöiden ohella myös tieteenalaan kohdistunut kritiikki (Skrtic 1991, 210). 1950-luvulla erityiskasvatuksessa oli vallalla medikalistinen näkökulma, jolloin erilaisuus ymmärrettiin yksilön sairautena. Syitä erilaisuuteen, oli kyse sitten vammasta, sairaudesta tai poikkeavasta käyttäytymisestä, etsittiin yksilöstä ottamatta huomioon olosuhteita tai ympäristöä. Ei-toivottua erilaisuutta tulkittiin positivismin perustuvasta lääketieteellisestä viitekehystä (Naukkari 1999, 56). 1960-luvulla perusteluja erilaisuudelle etsittiin psykologisista selitysmalleista, 1970-luvulla erityiskasvatuksessa vaikutti behavioristinen koulukunta ja 1980-luvulla kognitiivisesti suuntautuneita psykologisia teorioita käytettiin selittämään oppimisen vaikeuksia. Näille selitysmalleille oli ominaista se, että vaikeus, vika ja ongelma olivat yksilössä olevia ominaisuuksia, joita lähestyttiin interventioina suhteessa määritettyyn normaaliin. Yksilöpatologisessa tarkastelussa korostuivat positivistisen tiedonkäsityksen lisäksi ammattilaisten erityisosaaminen, erilaisuus yksilön kyvyttömyytenä ja taakkana, yksilön vastuullisuus omasta tilasta ja interventioiden tarve yksilön korjaamiseksi (Rioux 1997). 90-luvulle tullessa erityisen näkökulma muuttui yksilöstä ympäristöön ja valtaa sai vammaisuuden sosiaalinen malli, joka on 2000-luvulla muotoutunut sosiaalisesta mallista suhteelliseksi sosiaaliseksi malliksi. Näkökulmamuutoksen myötä erilaisuutta on alettu tarkastella ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan muuttuvana ja sosiaalisesti konstruoituna käsitteenä ja ilmiönä, jossa yksilö on osa ympäristöä ja yhteisöä. (Ladonlahti 2011, 20.)

Erityiskasvatuksen toimintaympäristöjä ja niissä tapahtuneita toimintamuutoksia voidaan selittää paradigmatilanteisesti. Toimintaa ja käytäntöjä oh-



jaavat paradigmat ovat kehittyneet ja kehittyvät edelleen kriittisen tiedonmuodostuksen kautta, ja niitä voidaan pitää yhteiskunta- ja aikasidonnaisina näkökulmina erityisen kohtaamiseen yhteisössä. Kuhnin (1994, 23) mukaan paradigmat ovat perustavanlaatuisia tieteellisiä ajatusmalleja tai saavutuksia, jotka ovat merkittäviä, mutta niin väljiä, että niiden kyky selittää ongelmia ei ole teoriatasolle vielä riittävä. Guban, Lincolnin ja Lynhamin (2005, 197) mukaan paradigmat voidaan ymmärtää tutkijan todellisuus- ja tietokäsitysten taustalla olevina perustavanlaatuisina uskomuksina.

Paradigma-ajattelun normaali-erityinen-asetelmaa ja muutosta yksilöpatologiasta yhteisöpatologian suuntaan voidaan tarkastella esimerkiksi vammaispalvelujen toteutuksessa edeten segregatiosta integraation kautta inklusioon. Laitosparadigma edustaa segregoivaa ajattelua, kuntoutusparadigma integraatioajattelua ja tukiparadigma puolestaan edustaa inklusioajattelua. Laitosparadigman, segregatiosta, aikakausi alkoi 1940-luvun lopulla, sen perustana oli sairauskäsitys ja sitä toteutettiin erillään sijaitsevilla laitoksilla selkeän hierarkian avulla. Elettiin aikakautta, jolloin yhteiskunnan kyky sietää erilaisuutta ja poikkeavuutta oli heikko. (Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997, 42.) 1960- ja 70-luvulla suhtautuminen poikkeaviin ja erilaisiin ihmisiin lieveni. Erilaisuudelle löytyi sijaa, ja heidän hoidostaan ja kuntoutuksestaan alettiin ajatella uudella tavalla. Vammaisia ihmisiä siirrettiin avohuoltoon, lähemmäs ajateltua normaalia, mutta kuitenkin niin, että yksilön kuntoutuminen ja kyvykkyys ratkaisivat palveluihin sijoittumisen. Kuntoutusta tässä yhteydessä voidaan nimittää palvelun portaiksi (Saloviita ym. 1997, 43). Mikäli henkilö osoitti kuntoutumista ja selviytymistä avohuollossa, hänelle mahdollistettiin siirtyminen palveluketjussa seuraavaan vaiheeseen. Kuntoutusparadigman, integraation, aikakausi oli asiantuntija- ja diagnoosikeskeistä. 1980-luvulla vahvistui porrasteiselle kuntoutusparadigmalle vastakkainen malli, tukiparadigmamalli, joka ilmaistiin YK:n hyväksymissä vammaispoliittisissa ohjelmissa. Muun muassa vammaisia koskeva yleismaailmallinen toimintaohjelma<sup>6</sup> (1982) ja yleisohjeet vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta<sup>7</sup> (2007) ovat rakentuneet tukiparadigma-ajattelun lähtökohdista. Inklusioon perustuva tukiparadigma-ajattelu muuttaa toiminnan perustan yksilölähtöiseen ajatteluun, jossa oikeus tavalliseen, normaaliin elinympäristöön on itsestään selvä oikeus. Huomio kiinnittyy yksilön erilaisuudesta ympäristöön ja yksilön kuulemiseen siitä, mitä hän pitää normaalina. Tukiparadigma-ajattelun lähtökohtia ovat oma apu, kokemusellisuus, yksilöllinen ja kollektiivinen vastuullisuus, yksilön oikeudet ja valinta ja niiden tukeminen.

<sup>6</sup> YK:n yleiskokouksen päätöslauselma 37/52 3.13.1982.

<sup>7</sup> YK:n yleiskokouksen päätöslauselma A/AC.265/2006/L.7

## 2.2 Erityinen koulutusjärjestelmässä

Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakentunut koulutusasteittain ja kaikilla koulutusasteilla esiopetusta lukuun ottamatta järjestetään aikuiskoulutusta. Oppimisen erityinen tuki koulutusasteilla vaihtelee ja puhuttaessa oppimisen tuesta miellämme siihen sisältyvän ulottuvuuden, joka pitää sisällään enemmän kuin normaalin opetuksen ja ohjauksen (Kivirauma 2009, 12).

Yksilön normaaliin kehitykseen ja sitä myötä erilaisuuteen otetaan kantaa jo ennen perusopetusta. Terveystuella ja varhaiskasvatuksessa lapsen kykyjä ja taitoja arvioidaan suhteessa normaaliin, ja mahdollisiin poikkeamiin siitä reagoidaan ennakoivasti. Koululaitoksen väline ottaa kantaa normaaliin ja erilaiseen ja niiden väliseen rajaan on erityisopetus ja siihen liittyvä palvelujärjestelmä. Teittisen (2008) mukaan yhteiskunnallinen normaliteetti näyttäytyy päätöksinä erityisen osalta juuri erityisopetuksessa. Erityisopetuksen taustalla on ajatus oppilaiden erilaisuudesta ja toisaalta kouluorganisaation kyvyttömyydestä kohdata oppilaiden välinen variaatio (Kauffman & Hallahan 1995; Moberg & Vehmas 2009, 57). Saloviita (2006) esittää kritiikkiä erityisopetusta kohtaan, koska näkee siinä hyvin vähän mitään erityistä, ja muistuttaa, että oppiminen noudattaa samoja lainalaisuuksia niin yleis- kuin erityisopetuksessakin. Samalla hän ottaa esille erityisopetuksen legitimaatioon liittyviä vallankäytön ongelmia (Saloviita 2006, 333–340). Saloviita (emt.) näkee erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan oikeuden koulutukseen normaaliryhmässä kulttuurisena itseisarvona.

Perusopetuksessa jatketaan varhaiskasvatuksessa aloitettua normaalin ja erilaisen tunnistamista ja arviointia ja tarvittaessa tehdään päätöksiä erityisestä tuesta. Kaikille yhtenäisen perusopetuksen jälkeen koulutustarjonta jatkuu rinnakkaiskoulutusjärjestelmänä: yleissivistävänä lukiokoulutuksena ja ammatillisena koulutuksena. Opiskelijoiden tuen tarpeet koulutusmuodosta toiseen siirryttäessä voivat jatkua samanlaisina, saattavat muuttua tai jäädä pois kokonaan. Mahdollista on myös se, että opiskelijan erityisen tuen tarpeet tunnistetaan ensimmäistä kertaa vasta perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa.

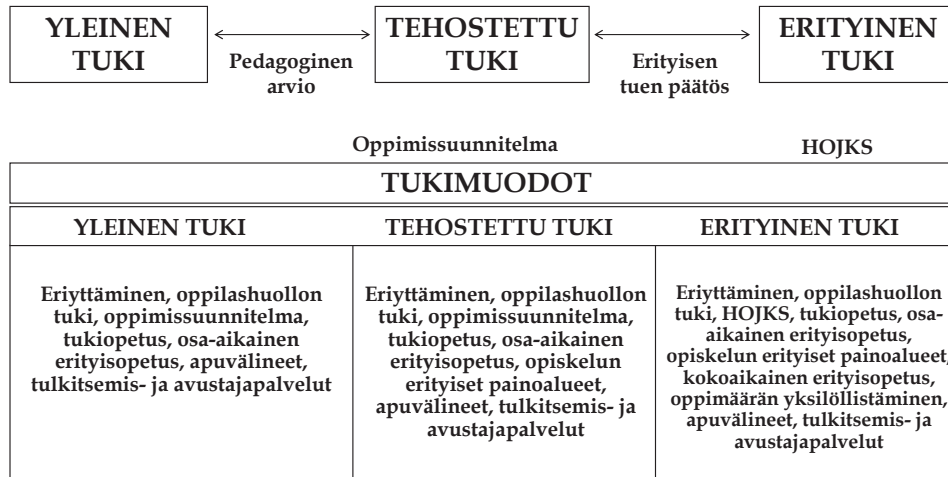
Esiopetuksessa ja perusopetuksessa oppimisen tuen järjestämisestä on määrätty yksityiskohtaisesti perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998 § 16) ja siten tuki on kiinteä osa näiden kouluasteiden toimintaa. Lukiokoulutuksessa erityisen tuen järjestelmää on kehitetty yhteisenä osana opiskelijahuoltoa. Ammatillisessa koulutuksessa erityisen tuen määräysten ja toteuttamisen osalla on viitteitä koulutuksen kaksoisjärjestelmästä: jaosta yleiseen ja erityiseen. Naukarisen (2001, 184) mukaan kaksoisjärjestelmää tukevat kaikki ne toimenpiteet, jotka ohjaavat opiskelijat pois yleisopetuksesta. Perusopetuksen jälkeisissä koulutusmuodoissa oppimisen tuki on kirjattu säädöksiin määräyksinä opiskelijahuollosta ja tarvittaessa erityisopetuksena järjestettävästä opetuksesta (Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta 2013; Lukiolaki 1998 § 13; Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998 § 20). Seuraavilla koulutusasteilla oppimisen tuen säädökset ja määräykset vähenevät ja muuttuvat väljemmiksi ja siten tulkinnanvaraisiksi.

Erityisopetukseen osallistuneiden määrä, niin perusopetuksessa kuin ammatillisessa koulutuksessa, on kasvanut vuosittain tarkasteluvälillä 1994–2010 (Tilastokeskus 2012a; Tilastokeskus 2013) Perusopetuksen osalta vuonna 2011 käyttöön otettu tuen kolmiportainen malli näyttäisi taittaneen erityisopetukseen osallistuneiden määrän kasvua (Tilastokeskus 2012a). Jahnukainen (2006) selittää perusopetuksen erityisopetukseen osallistuneiden määrän kasvua tilastoteknisillä muutoksilla, kuntoutus-hoidollisilla muutoksilla, hallinnollisella näkökulmalla ja kriittisellä näkökulmalla opiskelijoiden valikoimisen perusteisiin. Siten Jahnukaisen (emt.) kritiikki kohdentuu keskeisesti normaali-käsitteen määrittämisen ehtoihin, siihen, kuka on normaali tai kuka on riittävän erilainen luokiteltaessa ja valittaessa opiskelijoita erityisen tuen piiriin? Lukiokoulun ja nuorten ammatillisen koulutuksen erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden määrällisen kasvun syyt ovat tilastoteknisten syiden ja kuntoutus-hoidollisten perusteiden osalta samoja kuin perusopetuksessa. Muista määrällistä kasvua selittävästä tekijöistä ei ole saatavilla tietoa. (Jahnukainen 2006.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta ei ole vastaavasti saatavilla tarkkaa tietoa erityisopetuksena järjestetyn opetuksen laajuudesta tai erityisen tuen palveluiden käyttäjien määrästä, sillä vuoden 2004 ammatillisen koulutuksen opiskelijatilastoinnissa tapahtuneiden muutosten myötä erityisopetukseen osallistuneiden lukumäärä sisältää kaikki ammatillista perustutkintoa opiskelleet henkilöt, nuoret ja aikuiset, ja siten erityistä tukea tarvitsevien aikuisten todellinen määrä ei siitä selviä.

### 2.2.1 Erityinen perusopetuksessa

Erityisopetus ja erityisen tuen järjestelyt ammatillisessa koulutuksessa voidaan nähdä jatkumona perusopetuksen erityiselle tuelle. Siten se, mikä oppimisen erityisen tuen linjauksissa muuttuu perusopetuksessa, heijastuu ammatilliseen koulutukseen. Erityisen järjestäminen oppivelvollisuuskoulussa on edennyt erillisistä ja eristävästä oppimisympäristöistä kohti kaikille yhteisiä oppimisympäristöjä, inklusiivista koulua. Perusopetuksen erityisopetuksen säädösten muuttuminen vuonna 2011 (Opetushallitus 2011, 10) haastaa tarkastelemaan ammatillisen koulutuksen erityisen tuen rakenteita ja käsitteistöä inklusiivisen koulun lähtökohdista. Muutokset perustuvat Erityisopetuksen strategian (2007, 3) sisältämään inklusiiviseen ajatteluun yhteisestä koulusta, jossa kaikki oppilaat, tuen tarpeista huolimatta, voivat opiskella. Muutosten taustalla oleva erityisopetuksen inklusiivinen malli sisältää ajatuksen koulusta yhteisöllisenä, yhteisenä paikkana niin oppijoiden kuin toimijoiden osalta. Inklusiivisessa koulussa oppimisen ja opiskelun tuki on koko yhteisön tehtävä, eikä erityisyyttä ratkota erillisrahoitettuna ja erillisesti toteutettuna toimintana. Muutoksen myötä tuen painopiste siirtyi varhaiseen ja ennaltaehkäisevään tukeen. Uudessa mallissa oppilaiden tuen tarpeen arviointi perustuu pedagogiseen asiantunteemukseen aiemmin käytössä olleen diagnostisen lähestymistavan sijaan. Toimintamalli uudisti myös oppimisen tuen käsitteet. Erityisen tuen muuttuessa otettiin käyttöön uusi käsittekokonaisuus, kolmiportainen tuen tasoja kuvaava malli (kuvio 1). Suomessa käyttöön otetun kolmiportaisen mallin osalta huomioitavaa

on se, että siinä käytetty käsite, erityinen tuki, ei tarkoita vain erityisopetusta vaan on tuen tasoa kuvaava käsite.



KUVIO 1 Tuen tasot ja prosessit kolmiportaisessa mallissa (Koivula 2014)

Malli on paljolti samankaltainen Yhdysvalloissa 2000-luvun alussa esitellyn RTI-mallin (Response to Intervention) kanssa, minkä tarkoituksena on auttaa tunnistamaan ja ennakoimaan oppimisvaikeuksia (Fuchs & Fuchs 2006, 93–95). RTI-malli on kehämäisesti rakentunut, asteittain tehostuva, tuen vaikuttavuuteen ja opiskelijan tarvitseman tuen intensiteettiin perustuva malli. Mallin ensimmäinen kehä tarkoittaa oppilaitoksessa kaikille opiskelijoille tarjolla olevaa oppimisen tukea. Opiskelijat, joilla havaitaan vaikeuksia oppimisessa, siirtyvät toiselle tukikehälle, jolloin tuki on kohdennetumpaa ja tuen vaikuttavuutta seurataan. Jos opiskelija tarvitsee vielä yksilöllisempää ja intensiivisempää opetusta ja ohjausta, siirtyy hän kolmannelle tukikehälle. (Fuchs & Fuchs 2009, 95.)

Erityisopetuksen säädösuudistuksen myötä perusopetuksessa oppimisen tuki on kiinteä osa koulujärjestelmää ja koulujen toimintaa. Tuen kolmiportaisen mallin mukaan oppimisen tuki määritellään yleisenä tukena, tehostettuna tukena ja erityisenä tukena. Yleinen tuki tarkoittaa kaikkea kasvatusta ja opetusta, jonka tehtävänä on oppilaan tukeminen tavoitteiden saavuttamisessa. Tehostettu tuki tarkoittaa oppilaan tukea, josta on tehty tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja. Eri-tyistä tukea annetaan niille oppilaille, joille kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden toteuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, ja se muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta. (Perusopetuslaki 1998 § 16, § 17.)

### 2.2.2 Erityinen perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa

Miten normaali ja erityinen ovat määrittäneet ja realisoituneet toiminnaksi ammatillisessa koulutuksessa, lukiokoulutuksessa tai korkea-asteen koulutuksessa? Mitä perusopetuksessa tuen tasoa tarkoittava käsite erityinen tuki tarkoittaa näillä kouluasteilla? Ovatko perusopetuksessa käytettävään inklusiivisen tausta-ajattelun omaavaan kolmiportaiseen tuen malliin sisältyvät käsitteet merkityksineen varattu perusopetuksen käyttöön? Voidaanko näitä inklusiiviseen malliin perustuvia käsitteitä käyttää perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa?

Nuoriin ja aikuisiin kohdentuneen erityispedagogiikan alan tutkimuksen vähäisyys tekee erityiseen liittyvän käsitteistön käytön perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa ajoittain pulmalliseksi. Nuorille tarkoitettussa perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa erityinen tuki ymmärretäänkin perusopetuksen erityisopetuksen jatkumona (ks. Pirttimaa & Hirvonen 2014) kuitenkin niin, että uudessa oppimisympäristössä opiskelijoiden tarvitsema oppimisen erityinen tuki selvitetään ja suunnitellaan senhetkisten tarpeiden mukaisesti. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oppimisen erityisen tuen käsitteistössä ja sen käytön perusteissa näyttäisikin olevan vielä enemmän epäselvyyttä. Tässä tutkimuksessa käyttämäni käsitteet oppimisen tuki ja oppimisen erityinen tuki eroavat perusopetuksessa käytössä olevista vastaavista käsitteistä. Käyttämilläni käsitteillä ei ole samaa sisällöllistä tai toiminnan tasoa kuvaavaa merkitystä mitä niillä on perusopetuksessa.

Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen kehitys on ollut vahvasti sidoksissa oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen linjauksiin ja aikakautensa ammatillisen koulutuksen rakenteeseen ja tehtäviin. Ammatillisen erityisopetuksen juuret Suomessa ovat 1800-luvulla aistivammaisten ja kehityskyvyttömien opetuksessa. Kyseisenä ajankohtana huomio oppimisen ja opiskelun tuen osalta keskittyi yksilön vammaan tai vammaisuuteen. Vuonna 1846 Porvooseen perustettiin yksityinen kuurojenkoulu, vuonna 1890 perustettiin Helsinkiin fyysisesti vajaakuntoisille Raajarikkoisten työkoulu ja kotitaloustyötä, käsityötä ja kädentaitoja kehittävä koulu kehityskyvyttömille. (Tuunainen & Nevala 1989.) Ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen tuli uudelleen ajankohtaiseksi sotien jälkeen. Erityisesti 1946 annettu Invalidihuoltolaki käynnisti koulutuksellisten erityispalvelujen kehittämisen ajanjakson Suomessa. Ammatillinen erityisopetus keskittyi tuona segregaatoin aikakautena perustettujen ammatillisten erityisoppilaitosten tehtäväksi. 70-luvulle saakka ammatillinen erityisopetus painottui invalidien ja osin aistivikaisten ammatilliseen koulutukseen. (Tuunainen ja Nevala 1989; Klemelä 1999.) 70-luvun alussa yleisiin ammattikouluihin perustettiin työvaltaisia ryhmiä opiskelupaikaksi kansa- ja peruskoulussa erityisopetukseen siirretyille oppilaille (Helimäki 2000, 172). Keskiasteen koulunuudistuksen toteutuminen 80-luvun puolivälissä nosti koulutuksellisen tasearvon ja koko ikäluokan kouluttamisen koulutuspoliittiseksi arvoksi, mikä oli merkittävä askel ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseksi. 80-luvun lopulla voimaan tullut laki ammatillisesta koulutuksesta ja asetus ammatillisista eri-

tyisoppilaitoksista velvoitti ammatilliset oppilaitokset järjestämään opetusta integraatioajattelun mukaisesti kaikille erityisopetuksessa olleille (Tuunainen & Nevala 1989). Ammatillisen koulutuksen työelämälähtöinen koulutuspolitiikka, koulutuksen kehittäminen yhdessä työelämän kanssa, koulutustakuu sekä yksilölliset ja joustavat koulutuspolut voidaan nähdä esimerkkeinä inklusiosta erityisen ratkaisuna ammatillisessa koulutuksessa (Kaikkonen 2010, 14–15).

Lukiota on pidetty oppilaitoksena, johon hakeutuvat opinnoissaan hyvin menestyvät opiskelijat. Lukio-opiskelijoiden oppimisen vaikeuksia onkin tutkittu vähän, samoin lukiokoulutuksen erityisopetuksella on lyhyt historia. Mehtäläisen (2005) lukion erityisen tuen tilaa opettajakyselyllä selvittäneen tutkimuksen mukaan lukio-opiskelijoilla on erityisen tuen tarpeita opiskelutaidoissa ja lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa. Lukiolaki (1998) ei suoranaisesti sisällä mainintaa erityisopetuksesta, mutta sisältää maininnan terveydellisistä rajoitteista erityisten opetusjärjestelyjen perusteena. Opiskelijan fyysiset vammat tai yleinen terveydentila voidaan opetusjärjestelyissä ottaa huomioon, jos jonkin aineen lukion oppimäärän suorittaminen olisi opiskelijalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joiltakin osin kohtuutonta (Lukiolaki 1998 § 13). Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan erityinen tuki lukiossa tarkoittaa tukea niille opiskelijoille, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opinnoissaan tai joiden opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi.

Mitä kauemmaksi koulutusjärjestelmässä edetään oppivelvollisuuskoulusta, sitä väljemmäksi muuttuvat määräykset ja ohjeistukset opiskelijoiden erityisen tuen osalta. Korkea-asteen oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa, oppimisen ja opiskelun tuki ymmärretään paljolti ohjauksena ja opiskelun esteettömyytenä (Hirvonen, Koskimies & Pirttimaa 2009).

### 2.3 Inklusio erityisen ratkaisumallina koulutusjärjestelmässä

2000-luvulla erityisen tuen kehittäminen osana koulutusjärjestelmää on perustunut inklusioajatteluun, näkemykseen kaikille yhteisestä koulusta. Erityisopetuksen kirjallisuuteen inklusio tuli käsitteenä 1990-luvulla Yhdysvalloissa (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 181–190; Petterson & Hittie 2003, 1–26). Monissa yhteyksissä käytetylle inklusio-käsitteelle ei ole selvää määritelmää, ja sitä voidaankin lähestyä suppeasti tai laajasti ymmärtäen. Käsitteen taustalla on monitahoinen eri teorioita ja käsitteitä yhdistävä paradigmaattinen kokonaisuus, jota voidaan tarkastella filosofiana tai ideologiana (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 15) tai Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006) kuvaamana prosessina ja jatkumona.

Inklusiofilosofia pohjautuu neljään yleismaailmalliseen arvoon: demokratiaan, osallisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Inklusio prosessina ja jatkumona kuvaa pyrkimystä inklusioon tavoitteena, jota ei koskaan täysin saavuteta. (Booth & Ainscow 2005, 14.) Lipskyn ja Gartnerin (1997, 97) mukaan inklusiolle ei ole olemassa virallista määritelmää, ja Biklen (2001,



55–56) kuvaa inklusiota kaikkien opiskelijoiden opetusohjelmien integroimiseksi yhteiseksi ohjelmaksi ja oppimisympäristöksi. Dysonkaan (1999) ei näe inklusiota yhtenäisenä käsitteenä, vaan tarkastelee sitä neljän eri ulottuvuuden kautta. Laajaa inklusionäkemyistä (poliittinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus) edustavan Dysonin tarkastelutavan kanssa yhteneväisyyksiä on Ainscown ym. (2006, 14–27) kuvaamassa inklusion ajattelutapojen kuusiosaisessa typologiassa. Siinä inklusio nähdään jatkumona, laajana kasvatusta ja yhteiskuntaa koskevana ajattelutapana (emt.). Yhteistä näissä kaikissa näkökulmissa on kritiikki perinteisen koulun kaksoisjärjestelmää ja oppimiskulttuuria kohtaan ja samalla vaatimus koulun toimintakulttuurin muuttumisesta.

Erityiskasvatuksessa inklusioideologia liitetään tukiparadigman käsitteeseen, jonka taustalla on ajatus, että ympäristöä muokkaamalla kaikille soveltuvaksi mahdollistetaan tasa-arvoinen osallisuus. Aikaan, paikkaan ja kontekstiin sidottu inklusio sisältää tutkijoiden mukaan yhteisesti tunnistettavina piirteinä yksilöllisyyden huomioimisen, yhteistoiminnallisuuden, syrjäyttävien ja eristävien käytänteiden poistamisen, mahdollisuuden osallistua normaaliin yhteisöön ja tarvittavan tuen saamisen omaan toimintaympäristöön. (Lipsky & Gartner 1997; Naukkarinen 2000; Booth ja Ainscow 2002.)

Erityisopetukseen liittyvää kotimaista ja ulkomaista inklusiotutkimusta ja kirjallisuutta on runsaasti. Kotimainen inklusiotutkimus on keskittynyt paljolti peruskoulun koulujärjestelmän (Teittinen 2005; Väyrynen 2001; Saloviita 2006) ja koulukulttuurin (Naukkarinen 2005; Lakkala 2008; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Mikola 2011) ja inklusioon suhtautumistavan (mm. Moberg 1998, 2001; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Puro 2011) tarkasteluun. Kansainvälinen inklusiotutkimus on laajaa ja monimene-  
netelmäistä. Mikola (2011, 17) on luokitellut ne koulutusjärjestelmän ja koulun kehittämistä tarkasteleviksi, psykologisiksi, pedagogisiksi ja luokkahuonekäytäntöihin keskittyviksi tutkimuksiksi sekä yksilön oikeuksiin keskittyviksi tutkimuksiksi.

Käsitteenä inklusio on abstrakti, mikäli sitä ei kiinnitetä kontekstiin. Inklusiomyönteisyys kansainvälisistä sitoumuksista tai kansallisista lainsäädännöllisistä suosituksista ei automaattisesti siirry käytäntöön. Inklusion onnistumisen edellytyksenä koulujärjestelmässä pidetään hallinnon ja toimijoiden sitoutumista kehittämiseen ja positiivista suhtautumista tavoitteen saavuttamiseksi. (Teittinen 2005, 12.) Inklusion keskeistä sanomaa, ihmisten tasa-arvoisuutta ja täysvaltaista osallisuutta yhteisössä, onkin vahvistettu Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen<sup>8</sup> useissa linjauksissa (1996; 2002; 2009) ja YK:n vammaisten oikeuksien julistuksessa (2006). Siten inklusion tarkastelu kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa määrittyy kulttuurisidonnaisesti ja ilmenee eri lailla muuttuvissa ympäristöissä. Rajattuun kontekstiin kohdennetut määritelmät inklusiosta edustavat käsitteen suppeampaa tarkastelutapaa, kuten Väyrysen (2001, 18) määritelmä inklusiosta koulun perusajatuksen, lähes-

<sup>8</sup> Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on jäsenmaidensa perustama riippumaton ja hallinnollisesti itsenäinen organisaatio, joka toimii erityisopetuksen alan yhteistyöfoorumina.

tymistävän ja tavoitteiden kautta tarkasteltuna asiana. Samoin määritelmät, jotka keskittyvät ikäluokan oppilaiden yhteisölliseen oppimiseen ja osallisuuteen lähikoulussa (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–344), edustavat suppeampaa inklusio-käsitteen tarkastelutapaa.

Laajaa inklusionäkemyä edustava Dyson (1999) tarkastelee käsitteen moniulotteisuutta ja perusteita neljän toisiinsa limittyvän diskurssin kautta. Oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi ja tehokkuuden diskurssi liittyvät inklusion perusteista käytävään keskusteluun. Poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi liittyvät inklusion toteuttamisulottuvuuteen. Oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi sisältää rakennesosiologisen kritiikin yleisopetuksen segregoivaa erityisopetusta kohtaan. (Dyson 1999, 39.) Kritiikki kohdistuu koulutuksen kaksoisjärjestelmän medikalistiseen, yksilöpatologiseen lähtökohtaan kohdata oppijan erilaisuus. Segregoiva koulutusjärjestelmä ei tue yhteiskunnallisia tasa-arvopyrkimyksiä vaan ylläpitää ammattilaisten valtaa ja hyvin koulussa menestyvien etuja. Koulutusjärjestelmän muokkaaminen inklusiivisen koulun suuntaan mahdollistaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttamisen. (Dyson 1999, 39–40.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta oikeuksien ja etiikan diskurssin voidaan ajatella näkyvän kansainvälisissä ja kansallisissa koulutusjärjestelmän kehittämistä kuvaavissa asiakirjoissa, raporteissa ja sopimuksissa (ks. EU, Koulutus 2013; Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016).

Tehokkuutta korostavassa diskurssissa ollaan kiinnostuneita inklusiivisen koulun ja perinteisen tai segregoivan koulun kyvystä tuottaa laadukasta, tavoitteiden mukaista oppimista ja osaamista. Tällöin keskusteluun liitetään oppimisen ja opetuksen paikka, jonka kautta tarkastellaan oppimisen laatua ja kustannusten määrää. Moberg (1998; 2001) on nostanut inklusioajattelun puolustamisessa esille opetuksen paikanäkökulman tarkastellessaan erillisen erityisopetuksen vaikuttamattomuutta. Poliittisessa diskurssissa inklusion toteuttamisen ulottuvuutena on Dysonin (1999) mukaan kyse siitä, miten segregoidusta järjestelmästä päästään inklusiiviseen koulutusjärjestelmään ja edelleen koulutuksen kaksoisjärjestelmästä yhtenäiseen järjestelmään. Pragmaattisessa diskurssissa ollaan kiinnostuneita inklusiivisen kasvatuksen käytännön toteuttamisesta ja koulukulttuurin perusolemuksesta (emt.).

Toisenlaista kuvaa inklusiosta pyrkii avaamaan inklusiokriittinen tutkimus, jossa keskiössä on ollut yleisopetuksen kyvyttömyys vastata kaikkien oppijoiden tarpeisiin (Stainback, Forest & Stainback 1989), inklusion periaatteiden käytännön toteuttaminen (Lingard 2007, 251–252) ja inklusion idealismi (Kauffman & Hallahan 1995).

Inklusio ideologiana ja inklusiivinen koulu käytänteenä sisältävät ajatuksen yksilön tasa-arvoisesta oikeudesta ja mahdollisuudesta osallistua ja opiskella normaaleissa toimintaympäristöissä. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998; Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998) ja oppilas- ja opiskelijahuoltoissa (Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta 2013) otetaan kantaa opiskelijan oikeuksiin ja mahdollisuuksiin määräyksinä opiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistamisesta ja tuen järjestämisestä. Lain määräykset erityisen tuen osalta konkretisoituvat oppilaitostason toimin-



taohjeiksi tutkintojen perusteissa ja opetushallinnon ohjeistoissa (Ammatillisten perustutkintojen...; Näyttötutkinto-opas 2012:11; Arvioinnin opas 2012:9). Näiden perusteella näyttäisi siltä, että oppimisen erityinen tuki aikuisille tarkoitetussa ammatillisessa koulutuksessa ei ole erillisiä toimintoja tai järjestelmää. Erityinen tuki on opiskelijoille mahdollisuus ja oikeus tasa-arvoiseen osallisuuteen ja koulutuksen järjestäjille velvollisuus järjestää erityistä tukea. Näin tarkastellen asiakirjaohjeistus sisältää ajatuksen inklusiivisesta, kaikille yhteisestä koulusta.

Inklusion pragmaattinen diskurssi (Dyson 1999) lähestyy inklusiivisen kasvatuksen käytäntöä ja koulukulttuurin perusolemusta systeeminä kohdistuen kritiikin koulutuksen kaksoisjärjestelmän medikalistiseen, yksilöpatologiseen lähtökohtaan kohdata oppijan erilaisuus. Mitä inklusiivisen koulun ymmärtämä oppimisen erityinen tuki aikuisille tarkoitetussa ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa? Mikä on oppimisen erityisen tuen paikka, toiminnot tai asema koulutusjärjestelmissä, jossa työelämälähtöisyys on toiminnan keskeinen ehto?

### 3 AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toimintaympäristön. Kerron, mitä ammatillinen aikuiskoulutus on järjestelmänä ja toimintana, sekä kuvaan aikuisia opiskelijoita. Luvun loppuun tarkastelen sitä, miten erityinen realisoituu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Kansainvälisellä ulottuvuudella on ollut keskeinen rooli suomalaisen ammatillisen koulutuksen ja koulutusjärjestelmän kehityksessä. Heikkinen (2000, 10, 18) kuitenkin muistuttaa, että suomalaisen ammattikoulutuksen omalaatuisuus ei pohjautu usein tässä yhteydessä esillä olevaan saksalaistyyppiseen ammattikuntalaitokseen vaan, että sen juuret ovat 1800-luvun alun ammattikuntien harjoittamassa oppilaskasvatuksessa. 1900-luvulla teollisuuden ja muiden elinkeinojen kehittyessä kuitenkin etsittiin malleja erityisesti tekniikan alan asiantuntijoiden ja työntekijöiden koulutukseen Euroopan teollisuusmaista ja kohdennetusti Saksasta. Koulutuksen merkityksen edelleen kasvaessa ammattikoulutusta alettiin tarkastella osana koulutusjärjestelmää, mikä johti koulutus uudistusten aikakauteen. 1900-luvun lopulla ammatillisen koulutuksen koulutusyhteistyö suuntautui jo moniin kansainvälisiin järjestöihin, muun muassa Unescoon, OECD:n ja Euroopan neuvostoon. (Aholainen 2000, 34–35.) Aikuisväestön kouluttaminen, erityisesti ammatillisen koulutuksen kautta, on ollut vahvasti sidoksissa yhteiskunnan taloudelliseen tilanteeseen ja työllisyyteen, ja sitä kautta kansalaisten tasa-arvoiseen asemaan yhteiskunnassa. Koulutuksella on eri aikakausina pyritty vastaamaan niin työllisyyteen kuin työelämän rakennemuutoksiin jopa niin, että työelämän käsitteiden ja asiakokonaisuuksien voidaan nähdä ohjanneen ammatillisen aikuiskoulutuksen rakenteita, sisältöjä ja koulutuksen toteuttamista 2000-luvulle saakka. (Nykänen 2010.) Komosen (2001) mukaan Suomessa uuden oppiminen ja itsensä jatkuva kehittäminen nähdään jokaisen työntekijän vaatimuksena, ja mahdollisuutta osallistua koulutukseen pidetään perusoikeutena.

Ammatillista aikuiskoulutusta järjestetään ammattiopistoissa, aikuiskoulutuskeskuksissa, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, kansanopistoissa, erikoisammattioppilaitoksissa, yrityksissä sekä henkilöstökoulutuksena työpaikoilla. Koulutusta toteutetaan sääntely- ja rahoitusperustaltaan omaehtoisena koulutuk-

sena, työvoimakoulutuksena, oppisopimuskoulutuksena ja henkilöstökoulutuksena. Omaehtoisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen rahoituksesta ja säätelystä vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Työvoimakoulutuksena järjestettävän aikuiskoulutuksen rahoituksesta vastaa työ- ja elinkeinoministeriö ja henkilöstökoulutuksen rahoituksesta vastaa pääsääntöisesti työnantajat. Tutkintojen ja opetuksen järjestämiseen liittyvien asioiden osalta koulutusmuotoja säätelee, ohjaa ja valvoo Opetushallitus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Ammattikoulutus muodostuu ammatillisista perustutkinnoista<sup>9</sup> ja lisä- ja täydennyskoulutuksena suoritettavista ammatti- ja erikoisammattitutkinnoista<sup>10</sup>. Ammatilliset perustutkinnot voi suorittaa joko ammatillisena peruskoulutuksena tai näyttötutkintona, lisäkoulutukset suoritetaan näyttötutkintoina. Ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä järjestetään myös ohjaavia, valmentavia ja valmistavia koulutuksia, joihin osallistumalla opiskelijat voivat parantaa valmiuksiaan hakeutua tutkintokoulutukseen (kuvio 2).

AMMATTIKOULUTUS				
Ammatillinen peruskoulutus				
Oppilaitosmuotoinen koulutus			Oppisopimuskoulutus	
Ohjaavat ja valmistavat koulutukset	Ammatillinen perustutkinto peruskoulutuksena	Ammatillinen perustutkinto näyttötutkintona	Ammatillinen perustutkinto näyttötutkintona	Ammatillinen perustutkinto peruskoulutuksena
Ammatillinen lisäkoulutus				
Oppilaitosmuotoinen koulutus			Oppisopimuskoulutus	
Ammatti- ja erikoisammattitutkinto näyttötutkintona	Tutkintoon johtamaton koulutus	Ammatti- ja erikoisammattitutkinto näyttötutkintona	Tutkintoon johtamaton koulutus	

KUVIO 2 Ammattikoulutuksen rakenne (Hyppönen 2014)

Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ensisijaisesti näyttötutkintona suoritettavaa koulutusta, joka tähtää ammattitaidon hankkimiseen, ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Näyttötutkintona suoritettava koulutus rakentuu kolmevaiheisesti: koulutukseen hakeutumisvaiheesta<sup>11</sup>, tutkinnon suorittamisen vai-

<sup>9</sup> Ammatillisia perustutkintoja on yhteensä 53. Kunkin perustutkinnon sisällä on yksi tai useampi koulutusohjelma. (Näyttötutkinto-opas 2012:11.)

<sup>10</sup> Ammattitutkintoja on 190 ja erikoisammattitutkintoja 132, ja niissä on yhteensä 4 271 osaa (Näyttötutkinto-opas 2012:11).

<sup>11</sup> Vaihe, jossa haetaan opiskelupaikkaa ja jossa selvitetään hakijan sopivuutta alalle ja kerätään tietoa hänen osaamisestaan.

heesta<sup>12</sup> ja ammattitaidon hankkimisen vaiheesta<sup>13</sup>. Koulutusprosessissa eri vaiheet ovat limittäisiä, ja työelämään siirtymisen vaihe integroituu osaksi näitä kaikkia vaiheita. Koulutukseen voi tarvittaessa sisältyä oppilaitoksessa ja työpaikoilla tapahtuvaa valmistavaa koulutusta, mikä koostuu tietopuolisista opinnoista ja työssä oppimisesta. Joissakin erikseen määrätyissä tutkinnoissa valmistava koulutus on pakollinen osa tutkintoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Näyttötutkintojärjestelmässä koulutukseen osallistuvasta henkilöstä käytetään tutkinnon suorittamisen yhteydessä nimikettä tutkinnon suorittaja ja valmistavan koulutuksen yhteydessä voidaan sen rinnalla käyttää nimikettä opiskelija. Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä aikuisopiskelija ja opiskelija tarkoittaessani ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevaa henkilöä.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeisenä tehtävänä on vastata aikuisten ammattitaidon kehittämisestä ja uudistamisesta yhteistyössä työelämän kanssa, ja sen ominaispiirre on vahva asiakas- ja työelämälähtöisyys (EU; koulutus 2013). Työelämälähtöisyys tarkoittaa sitä, että tutkinnon perusteet, ammattitaitovaatimukset ja arviointi perustuvat työelämässä vaadittavaan osaamiseen, sekä sitä, että tutkinnot suoritetaan aidoissa työelämän tehtävissä (Näyttötutkinto-opas 2012:11). Aikuisille tarkoitettu koulutus voi olla tutkintoon tähtäävä, mutta tutkinto ei kuitenkaan ole aina syy koulutukseen osallistumiselle. Koulutukseen hakeudutaan työhön ja ammattiin liittyvien tarpeiden takia, kun ollaan oltu jo joitakin vuosia työelämässä, kun halutaan kehittää osaamista, parantaa työllistymismahdollisuuksia tai vaihtaa ammattialaa. Pohjonen (2001, 16) näkee ammatillisen aikuiskoulutuksen alueena, jossa yksilö ja työelämä kohtaavat yhteisessä toimintaympäristössä, jossa mahdollistuu yhteinen oppimisen ja osaamisen tulevaisuus.

Koulutusmuotona ammatillinen aikuiskoulutus on kehittynyt 1900-luvun alun tarvelähtöisistä erillisistä työllisyyskursseista 2000-luvun oppimiskeskussissa yhdessä työelämän kanssa tapahtuvaksi tutkintotavoitteiseksi koulutukseksi. Ammattitutkintolaki vuodelta 1994 ja sen myötä käyttöön otettu näyttötutkintojärjestelmä integroivat ammatillisen aikuiskoulutuksen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Lain myötä aikuiskoulutuskeskusten oikeus antaa tutkintotodistus perustutkinnoista lisäsi koulutusmuodon tasa-arvoa muuhun ammatilliseen koulutukseen. (Ahonen 2012, 258.) Sinkkosen (2013, 42) mukaan ammatillisen aikuiskoulutuksen aseman kehittyminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää on nähtävissä myös koulutuksen rahoitusjärjestelmän muutosten kautta. Koulutuslainsäädännön uudistuksen myötä vuonna 1998 näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset sisällytettiin lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998; Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998). Samassa yhteydessä aikuiskoulutuksen määrittely ammatillisen koulutuksen osalta muuttui: ammatillista koulutusta oppilaitosmuotona ei lainmuutoksen myötä enää määritelty erikseen aikuiskoulutuksen

<sup>12</sup> Tutkinnon suorittamisen vaiheessa osoitetaan ammattitaito aidoissa työelämän tuotanto- ja palvelutilanteissa.

<sup>13</sup> Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheessa hankitaan tutkinnon perusteiden mukainen osaaminen.

osalta. Alettiin puhua ammattikoulutuksesta, jossa aikuiset voivat opiskella ammatillisia perustutkintoja sekä lisä- ja täydennyskoulutuksia näyttötutkintoina. Näyttöperusteisen koulutuksen periaatteita ovat tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta, ammattitaidon osoittaminen tutkintotilaisuuksissa, kolmikantayhteistyö ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistaminen (Näyttötutkinto-opas 2012, 11, 15).

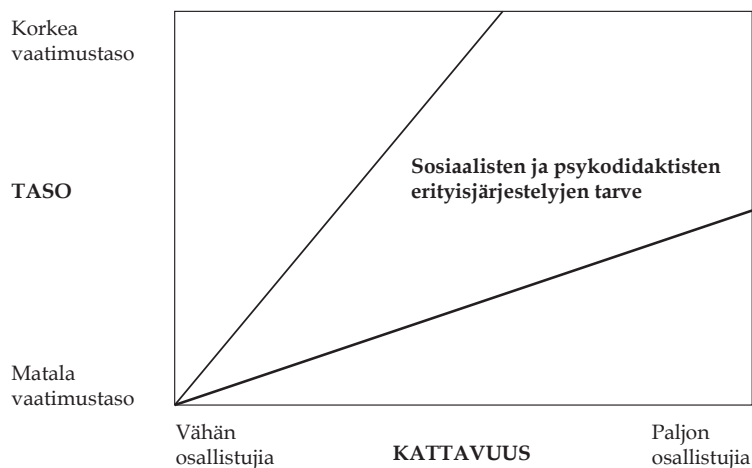
Koulutusmuodon kehittämisen myötä on alun perin työelämän tarpeisiin vastanneeseen ja työpaikoilla tapahtuneeseen aikuisten koulutusmuotoon tullut formaalin koulun piirteitä. Koulutuksen toteutusmalli nykymuodossaan on tutkintokeskeinen, ja siinä voidaan nähdä paljon oppilaitosmaista toimintaa. Vuosille 2014–2018 ajoittuvan ammatillisen koulutuksen rakenteellisen ja sisällöllisen uudistamisen yhtenä tarkoituksena onkin selkiyttää tutkintorakenteita, joustavoittaa koulutuspolkuja ja vahvistaa tutkintojen osaamisperusteisuutta ja työelämävastaavuutta. Tämän tutkimuksen osalta näissä kehittämissuunnitelmissa huomionarvoisia asioita ovat muun muassa ohjauksen tehostaminen, puuttuminen koulutuksen kasautumisilmiöön sekä koulutuksen modulaarisuuden hyödyntäminen osaamisen täydentämisessä ja uudistamisessa. (Lehikoinen 2014.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen vahvuutena pidetään koulutuksen työelämälähtöisyyttä, riippumattomuutta aiemmasta koulutuksesta ja siten järjestelmän joustavuutta vastata yksilöllisiin koulutustarpeisiin. Toisaalta tiedetään, että ammatillisen koulutuksen alueellisessa ja alakohtaisessa kysynnässä ja tarjonnassa on ongelmia ja että kokonaisia tutkintoja suoritetaan vähän suhteessa koulutuksen aloittaneiden opiskelijoiden määrään. Esimerkiksi vuonna 2012 näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistui 143 518 opiskelijaa, kun taas näyttötutkinnon suorittaneita samana vuonna oli 34 144. Myös koulutukseen osallistuminen jakautuu epätasaisesti sukupuolen, työmarkkina-aseman ja taloudellisen aseman suhteen. (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera 2007; Tilastoja näyttötutkinnoista 2006–2012.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen menestystarinan rinnalla näyttäisikin kulkevan toinen tarina siitä, miten koulutusmuodossa on varauduttu huonosti väestön ikä- ja koulutusrakenteen tuomiin koulutuskysymyksiin ja erityisryhmien tuomiin koulutushaasteisiin. Näihin liittyen Souto (2013) on tutkimuksissaan ottanut esille työelämälähtöisyyden koulutuksen vahvana ehtona. Työelämälähtöisyys ammatillisen koulutuksen keskeisenä arvona saattaa sivuuttaa kysymyksen opiskelijoiden erityisen tuen tarpeista eli sen, millaiset valmiudet ammatillisella koulutuksella on kohdata opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ja monimutkaiset elämäntilanteet. (Souto 2013.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen hallinnon, rakenteiden ja määrällisen kehittämisen ohessa näyttäisikin vähemmälle huomiolle jääneen, formaaliksi muuttuneen koulun toimivuuden kannalta tärkeänä pidetyn, koulutuksen tukijärjestelmien kehittäminen (ks. Hautamäki 1993).

Hautamäki (1993, 5–6) on kuvannut opiskelun tuen järjestelyjen muuttuvaa tarvetta koulutuksen matriisimallin kautta (kuviot 3). Koulutuksen tason ja perusolottuvuuksien laajentuessa koulutusjärjestelmässä joudutaan ratkomaan muitakin kuin tutkintorakenteiden, opetussisältöjen ja -metodien haasteita.

Koulutuksen kattavuuden ja vaatimustason samanaikainen nostaminen tuo esille erityisjärjestelyjä vaativia haasteita. Koulutuksen valinnaisuuden laajenemisen ja opiskelun vaatimusten kasvamisen myötä oppilaitoksissa joudutaan ratkomaan enenevässä määrin opiskelijoiden sosiaalisia ja psykodidaktisia tarpeita. (Hautamäki 1993, 5.) Psykodidaktinen viittaa tässä yhteydessä ammatillisessa koulutuksessa erityisopetukseen ja opiskelijahuoltoon, jotka ovat koulutusjärjestelmän menettelytapoja ottaa kantaa ja ratkoa muun muassa opiskelijoiden sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia. Näissä opiskelun tueksi tarkoitetuissa palveluissa konkretisoituu erityis- ja ammattikasvatuksen monitieteinen perusta. Helakorven (1992, 187–197) ammattitaidon määrittelyä mukaillen erityisopetuksessa ovat läsnä psykokognitiiviset, psykomotoriset ja psykososiaaliset osatekijät, joissa ”psyko” etuliite viittaa psyykkistä toimintaa edellyttäviin tekijöihin (ks. Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 53). Erityisopetus vastaavasti on lähellä didaktiikan käsitettä ja tarkoittaa opetustoimintaa, joka tapahtuu yhteistyössä oppilaitoksen opiskelijahuollon, erityisesti opinto-ohjauksen ja kuraattorityön kanssa. Kantasalmi (2008, 94) on tarkentanut Hautamäen (emt.) koulutuksen matriisimallin käsitteitä ja jatkanut ekspansiivisiin prosesseihin rajoittuneiden painotusten kehittämistä kohti koulutuksen sosiaaliset erityisjärjestelyt huomioivaa menettelyä. Tarkentuneina käsitteinä koulutuksen taso kuvaa opetuksen sisällön vaatimustasoa ja koulutuksen kattavuuden ulottuvuus tarkoittaa relevantin ikäluokan koulutukseen osallistumista (Kantasalmi 2008, 96–97).



KUVIO 3 Opiskelun tuen matriisimalli (mukaillen Hautamäki 1993, 5)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kattavuutta osallistujien määrän osalta on pyritty kasvattamaan tarjoamalla koulutusmahdollisuuksia erityisesti vailla koulutusta oleville tai vanhentuneen koulutuksen omaaville aikuisille. Samoin epätyypillisissä työsuhteissa olevia, yli 50-vuotiaita, opinnollista kuntoutusta tai erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä ja maahanmuuttajaväestöä on ohjattu haakeutumaan koulutukseen. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016.) Koulu-

tuksen tason ja kattavuuden samanaikainen nostaminen ilman oppilaitoksissa tarjottavia erityisopetuksen ja opiskelijahuollon palveluja on tehnyt näkyväksi opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea oppimiseen ja opiskeluun. Tämän myötä näkyväksi on tullut myös kouluttajien puutteellinen osaaminen oppimisen tukitoimien osalta sekä järjestelmän kyvyttömyys vastata opiskelijoiden lisääntyneeseen tuen kysyntään. Myös opinto-ohjauksen tilaa aikuisoppilaitoksissa kartoittaneessa selvityksessä on kiinnitetty huomiota ohjauksen säännösten vähäisyyteen, ohjauksen sisällölliseen ja menetelmälliseen kapeuteen, ohjauksen organisoinnin hajanaisuuteen, opinto-ohjaajien vähäiseen määrään ja opinto-ohjauksen saatavuuteen (Numminen, Yrjölä, Lamminranta & Heikkinen 2004). Hautamäen (1993) mukaan koulutuksen kattavuuden ja vaatimustason samanaikainen nostaminen tuo järjestelmässä esille haasteita mm. opiskelijoiden kasvavina tuen tarpeina.

Green (1980) on lähestynyt samaa ilmiötä systeemisen teorian kautta kuvattessaan koulujärjestelmän toimintaa uuden toiminnan paikkana ja tilana. Tässä tutkimuksessa oppimisen erityinen tuki voidaan ymmärtää uutena asiana ja toimintana ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmässä. Greenin (emt.) mukaan kouluorganisaatio on varsin riippumaton, itseään uudistava järjestelmä, jonka sisälle muodostuvat osajärjestelmät noudattelevat pääjärjestelmän määrittämää kehittymisen logiikkaa, jonka keskiössä ovat horisontaalisen kasvun käsite ja viimeksi tulevan ryhmän periaate. (Green 1980.) Hautamäen (1993) mallintama ja Kantasalmen (2008) tarkentama sosiaalisten ja psykodidaktisten erityisjärjestelyjen tarve voidaan ymmärtää Greenin (emt.) tarkoittamana koulutusorganisaation osajärjestelmänä. Oppimisen erityisen tuen toimintojen vähäisyys ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmissä voidaan ymmärtää Greenin (emt.) kuvaamana kouluorganisaation osajärjestelmien kehittymisen logiikan ilmentymänä. Erityinen tuki on systeemin osajärjestelmä, joka noudattaa muotoutuessaan systeemin rakentumisen vaiheittain etenevää mallia ja siihen kohdistuvia vaikeuksia. Systeemi pyrkii siihen, että aiemmin siihen tulleet osat pyrkivät kauimmaksi viimeksi tulleista ja ensiksi systeemiin tulleet määrittävät kehittämisen painopisteet ja aikataulun samalla pyrkien laajenemaan siten, että aiemmin tulleet toimintajärjestelmiä kehitetään laadullisesti ja siten voidaan pitää eroa viimeksi systeemiin tulleisiin osajärjestelmiin. (Green 1980.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen muotoutuminen formaaliksi oppimisympäristöksi on tapahtunut vähitellen, osana kansallista koulutusjärjestelmän kehittymistä. Psykodidaktisten erityisjärjestelyä vaativien osajärjestelyjen kehittyminen osaksi ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmää edellyttää Greeneä (emt.) mukaillen aiempien perustoimintojen normalisoitumista ennen kuin osajärjestelmänä ymmärtämäni oppimisen erityinen tuki voi saada tilaa tässä järjestelmässä. Saatuaan tilaa järjestelmässä se voi hyödyntää järjestelmässä jo aiemmin kehittyneitä toimintoja ja siten normalisoitua järjestelmän osana.

Illerisin ja Andersenin (2004) mukaan aikuiskoulutuksen kentästä on tullut ongelmallisempi ja kirjavampi, ja aikuiskoulutus vaatii varsin eriytyneitä, joustavia ja sensitiivisiä avauksia ja palveluita. Koulutuspoliittinen huoli aikuiskoulutuksen tukijärjestelmien puutteellisuudesta on välillisesti kirjattu useisiin amma-



tillisen aikuiskoulutuksen viranomaisraportteihin. Niissä huoli on kuvattu väestön koulutustason kohottamisen vaatimuksena, tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien lisäämisenä, kansalaisten elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittämisenä, joustavien opintopolkujen rakentamisena ja ohjauspalveluiden kattavuuden lisäämisenä. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016; Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus.) Jotta nämä laajat tavoitteet konkretisoituvat opiskelijoita palveleviksi järjestelmiksi ja toiminnoiksi, oppilaitostasolla tarvitaan monipuolista tietoa näiden asioiden nykytilasta ja kehittämisen ehdoista. Oppilaitosten tukijärjestelmän ja -käytäntöjen edelleen kehittämiseksi tarvitaan kaikki tieto niissä järjestettävästä erityisopetuksesta ja käytänteistä (Moberg & Vehmas 2009, 72–73). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan tarjoamaan tietoa oppimisen erityisen tuen järjestelmien ja toimintojen kehittämiseksi ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintaympäristöissä.

### 3.1 Aikuiset opiskelijoina ammatillisessa koulutuksessa

Aikuisten perusteet hakeutua ammatilliseen koulutukseen ovat moninaisia; osa täydentää aiempaa tutkintoa, osa vaihtaa ammattialaa, osa jatkaa keskeytyneitä opintoja, osa kouluttautuu ensimmäiseen ammattiin aikuisiällä ja osa osallistuu, kun muita vaihtoehtoja työllistyä on vähän. Mannisen (2004) mukaan aikuisten koulutukseen osallistuminen ei aina ole rationaalista, vaan siihen saatetaan osallistua välttämättömänä valintana sitten, kun ei ole enää muita mahdollisuuksia. Tilastokeskus on julkaissut vuodesta 1980 lähtien noin viiden vuoden välein aikuisten koulutukseen osallistumista kartoittavan tutkimuksen, jossa on osallistumisen lisäksi selvitetty aikuisten oppimista ja osaamista. Kesäkuussa 2014 julkaistun aikuiskoulutustutkimuksen mukaan koulutus kasautuu erityisesti sukupuolen, aiemman koulutuksen, iän ja sosioekonomisen aseman mukaan. Aikuiskoulutukseen osallistujista tiedetään myös, että naiset osallistuvat miehiä runsaammin, osallistujista suurimman ryhmän muodostavat alle 45-vuotiaat henkilöt, joilla on aiempaa koulutusta, ja ne, jotka ovat mukana työelämässä. (Tilastokeskus 2012b.)

Nuorilla opiskelu on usein päätoimi, kun taas aikuisopiskelijoiden arki koostuu monista samanaikaisista rooleista niin työelämässä kuin vapaa-ajalla. Kilpeläisen (2000) mukaan koulutukseen osallistuminen aikuisiällä merkitsee tilan ja ajan ottamista ja niiden jakamista uudelleen perheen, työn, vapaa-ajan ja ystävien kesken. Joskus opiskelua on kuitenkin vaikea sijoittaa näiden elämäntilanteen tehtävien ja vaatimusten lomaan. Jo koulutuspäätöksen tekemiseen vaikuttavat henkilökohtaisten tekijöiden lisäksi monet ulkoiset tekijät. Myös aiemmat huonot opiskelukokemukset saattavat heikentää aikuisten halua hakeutua opiskelemaan (Illeris 2006). Opiskelu aikuisiällä koetaan yleensä mielekkäänä, tulevaisuuteen suuntautuvana vaiheena elämässä, ja sen aiheuttamia muutoksia muilla elämänalueilla osataan ennakoida ja suunnitella. Aiemman opiskelu- ja työelämäkokemuksen ajatellaan helpottavan opiskelua ja uusien asioiden omaksumista. Sen sijaan opiskelijarooliin mukautuminen ja opiskelun arjen suoriutu-



miseen aiheuttamat vaatimukset näyttäisivät aiheuttavan ongelmia aikuisen elämäntilanteeseen. (Kilpeläinen 2000.) Mezirow (1996) on kuvannut tätä aikuisten suunnitelmallista yrittystä sovittaa toisiinsa työ, vapaa-aika, koulutus ja perhe integriteetti-käsitteen avulla. Integriteetti-käsite sisältää ajatuksen kokemusten reflektiosta ja sen myötä merkitysperspektiivin muuttumisesta (emt).

Ketä oikeastaan tarkoitetaan puhuttaessa aikuisopiskelijoista? Entä ketä tarkoitetaan erityistä tukea oppimiseen tarvitsevilla aikuisilla? Aikuiskoulutukseen osallistujien, aikuisopiskelijoiden, määrittelyssä käytetään henkilötasoisina tekijöinä ikää, aiempaa koulutustaustaa ja koulutusmuotoa. Aikuiskoulutukseen osallistujia ovat kaikki aikuisia varten suunniteltuun koulutukseen osallistuvat, iästä riippumatta (Opetusministeriön hallinnonalaan... 2001:8). Aikuisopiskelijaksi kansainvälisissä tutkimuksissa ja tilastoinneissa (OECD 2013) katsotaan henkilö, joka on iältään 25–64-vuotias, kuitenkin niin että kansainväliseen aikuistutkimukseen, PIAAC 2012, osallistujat olivat 16–65-vuotiaita (PIAAC 2012). Kansallisessa aikuiskoulutustutkimuksessa määritellään aikuinen 18–64-vuotiaaksi (Tilastokeskus 2012b). Suomen koulutusjärjestelmässä koulutusmuoto ja koulutusta tarjoava instituutio ovat aikuisopiskelijaa määritettäessä ikätekijää tärkeämmät kriteerit esimerkiksi niin, että 15-vuotias voi opiskella aikuiskoulutuksena järjestettävässä oppisopimuskoulutuksessa ja 64-vuotias voi opiskella nuorille tarkoitettussa ammatillisessa peruskoulutuksessa. (Aikuiskoulutuksen vuosikirja 2009, 16.) Elinikäisen oppimisen aikakautena koulutukseen osallistumista iän sijaan ohjaa koulutustarve, koulutustarjonta ja yleensä mahdollisuus kehittää itseään koulutuksen kautta.

Elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus nähdään sekä välineinä suoriutua yhteiskunnallisista ja henkilökohtaisista muutostilanteista että mahdollisuutena saavuttaa omia kehittymistavoitteita. Aikuisena kouluttautuminen voidaan ymmärtää jopa uutena alkuna niille, jotka ovat työmarkkinoiden ulkopuolella (Giddens 1994, 185–187; Rinne & Salmi 1998). Komonen (2001) huomauttaa kuitenkin, että koulutus on työmarkkinakelpoisuuden parantamisen lisäksi myös työvoiman säilytyspaikka, eräänlainen varasto, jossa ihmiset odottavat parempia aikoja. Samaan asiaan viittaavat Rinne ja Kivirauma (2003) kuvatesaan ihmisten kilpailua koulutuksen laajuudesta ja määrästä, vaikka siitä ei ole heille välttämättä mitään hyötyä.

Aikuiskoulutuksen ongelmaksi osallistujaryhmiä tarkasteltaessa onkin muodostunut se, että ne, joiden katsotaan tarvitsevan eniten koulutusta ja tukea, osallistuvat koulutukseen kaikkein vähiten (Moore 2004; Kokkila 2003). Kohde-ryhmänä tältä osin sekä Suomessa että kansainvälisesti ajatellaan vähän koulutettuja henkilöitä (Järvinen & Vanttaja 2003, 160; Rinne 2003, 238–239). Näin tarkastellen koulutukseen osallistuminen näyttäytyy yksilön oikeutena, mutta toisaalta siitä on tullut myös yksilön velvollisuus (Rinne & Salmi 1998). Ruohotien (2000) mukaan vähän koulutetut aikuiset eivät välttämättä koe koulutusta tärkeäksi, vaan koulutus koetaan hyödyttömäksi, jos sillä ei ole suoria vaikutuksia työhön. Mannisen (2004) mukaan koulutustaustalla ja koulutusmielikuville on yhteys toisiinsa siten, että matalasti koulutettujen mielikuvat koulutuksesta ovat usein korkeammin koulutettuja negatiivisemmat. Matalasti koulutet-

tujen aikuisten koulutukseen osallistumisen tiedetään olevan yhteydessä aiempiin opiskelukokemuksiin ja käsitykseen itsestä oppijana (Fouarge, Schils & de Gripe 2013, 2587–2601).

Aikuisiin opiskelijoihin liittyy monenlaisia ennakkokäsityksiä. Aikuisia pidetään tavoitteellisina, kriittisinä, itsenäisinä ja omaa toimintaansa ohjaavina opiskelijoina, jotka osaavat hyödyntää aiempaa osaamistaan ja kokemuksiaan uuden oppimisessa. Samaan aikaan heitä pidetään myös itsekeskeisinä, omasta todellisuudestaan käsin asioita katsovina oppijoina, jotka eivät halua muuttua. Knowles (1984) on erottanut aikuisten oppimisen andragogiikan käsitteellä nuorten ja lasten oppimisesta. Andragogiikan viisi perusolettamusta ovat seuraavat: aikuisilla on sisäinen tarve riippumattomuuteen, itseohjautuvuuteen ja autonomiaan, aikuiset perustavat oppimisen elämänhistoriansa aikana muodostuneeseen kokemusvarastoon, aikuisten oppimisvalmius on yhteydessä heidän sosiaalisiin rooleihin siten, että valmius oppia syntyy tarpeesta ymmärtää ja suoriutua, aikuiset haluavat soveltaa oppimaansa välittömästi ja aikuisten motivaatio oppimiseen on sisäistä. (Knowles 1984.) Knowles (emt.) näkee oppimisen mahdollisuudet myönteisinä asioina, mikä onkin saanut aikaan kritiikkiä (mm. Davenport 1993; Jarvis 2001). Myös Malinen (2000) on kyseenalaistanut Knowlesin teesit aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuudesta ja sisäisestä motivaatiosta itsestään selvinä asioina, ja esittääkin särökokemusta aikuisen oppimisen ehtona. Aito muutos ja oppiminen edellyttävät Malisen (emt.) mukaan säröä olemassa olevaan tilaan, jolloin aikuinen oppija joutuu uuden äärelle ja on pakotettu oppimaan uutta.

Tutkimuksen kohderyhmän, erityistä tukea oppimisessa tarvitsevien aikuisten, osalta Knowlesin (1984) olettamukset joutuvat myös joiltain osin kyseenalaiseen valoon. Knowlesin (emt.) mukaan aikuisten käsitys omasta oppimisesta ja opiskelutaidoista perustuu usein aiempiin kokemuksiin opiskelun onnistumisesta. Aikuisten oppiminen ei aina kuitenkaan suju suunnitellusti tai odotetulla tavalla. Tutkimuksen kohderyhmän osalta aiempi kokemus pääsääntöisesti tarkoittaa aiempaa huonoa oppimis- tai opiskelukokemusta, joka aktivoituu uudessa tilanteessa ja voi oppimisen edistämisen sijaan toimia uuden oppimisen esteenä. Mezirow (1996) tarkastelee tätä asiaa aikuisen oppijan merkitysperspektiivinä, ajattelua sitovana asiana. Aikuisten, joilla on aiempia huonoja oppimiskokemuksia, merkitysperspektiivi itsestä oppijana saattaa olla vääristynyt, ja vääristymät ymmärretään itseään toteuttavina ennusteina (Mezirow 1996). Illerisin (2006) mukaan varhaiset negatiiviset koulumuistot ja itseluottamuksen puute saattavat muodostua matalasti koulutetuille henkilöille oppimisen ja koulutukseen osallistumisen esteeksi. Perusopetuksessa ja sen jälkeisessä nuorille tarkoitetussa koulutuksessa opiskelijoiden oppimista ja opiskelutaitoja ohjataan ja kehitetään aktiivisesti. Lukemista, kirjoittamista, keskustelua, kuuntelemista ja tiedonhakemista harjoitellaan osana opiskelua. Aikuiskoulutukseen osallistujien odotetaan usein olevan ”valmiita” opiskelun edellyttämien taitojen osalta ja siten osaavan opiskella ja oppia itsenäisesti, tavoitteellisesti ja tuloksellisesti.

Kansainvälinen aikuiskoulutustutkimus, PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) teki näkyväksi aikuisväestön

osaamisen tasoa eri elämäntilanteilla tarvittavissa perustaidoissa ja niiden käytössä työssä ja arkielämässä. Suomalaisten aikuisten keskimääräinen osaaminen lukutaitoa ja numerotaitoa mittaavissa osioissa osoittautui edellä mainitussa kansainvälisessä vertailussa erinomaiseksi. Tutkimuksessa selvisi myös se, että 11 prosentilla aikuisväestöstämme oli puutteita lukutaidossa, 13 prosentilla oli vaikeuksia numerotaidoissa ja 30 prosentilla oli puutteelliset tietotekniikkaa soveltavat ongelmanratkaisutaidot. Puutteiden tiedetään olevan sen tasoisia, että ne haittaavat suoriutumista koulutuksessa ja työelämässä. Näiden osaamistasoltaan heikkojen ryhmien osalta tutkimusraportissa käytetään käsitettä riskiryhmä. (PIAAC 2012.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 mainitaan vailla ammatillista koulutusta olevien, vanhentuneen koulutuksen omaavien, epätyypillisissä työsuhteissa olevien, yli 50-vuotiaiden, opinnollista kuntoutusta tai erityistä tukea tarvitsevien aikuisten koulutusmahdollisuuksien lisääntyneen tarve. Linnankylä (2000), Haapasalo (2006) ja Kakkuri (2006) liittävät aikuisten erityisen tuen oppimisvaikeuksiin ja erilaiseen oppijuuteen. Illerisin (2006) mukaan lyhyet koulu-urat, oppimisvaikeudet ja niihin liittyvä itsetuottamuksen puute ovat yhteydessä erityisen tuen tarpeeseen opiskeltaessa aikuisiällä. de Greef ym. (2010) kuvaavat tutkimuksissaan näitä aikuisia termillä haavoittuvat aikuiset tarkoittaen aikuisia, joilla on monia elämäntilanteeseen liittyviä oppimisen esteeksi muodostuneita vaikeuksia.

Ketä ovat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat? Aikuiskoulutuksena järjestettävän ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta, erityisopetuksesta tai erityisopetuksen perusteista ei ole saatavilla osallistujien ikään tai koulutuslajiin liittyvää perustutkimusta ja lisäksi koulutuksen kattavaa tilastotietoa. Tilastoista saadaan tietoa erityisopetuksen opiskelijamäärästä ammatillisessa koulutuksessa kokonaisuudessaan. Vuoden 2004 ammatillisen koulutuksen opiskelijatilastoinnissa tapahtuneiden muutosten myötä erityisopetukseen osallistuneiden kokonaismäärässä ovat mukana myös näyttötutkinto- ja oppisopimuskoulutuksessa perustutkintoa opiskelevat aikuiset, joille on tehty henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) osana opintojen henkilökohtaistamista. Siten tilastotietojen perusteella ei saada tarkkaa kuvaa oppimiseen erityistä tukea erityisopetuksena saaneiden aikuisopiskelijoiden määrästä.

Se kuitenkin tiedetään, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien erityisopetukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä on kasvanut vuosittain tarkasteltaessa aikaväliä 2008–2012. Tutkintotavoitteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista syksyllä 2012 oli 7,7 prosenttia osallistunut erityisopetukseen. Vastaava prosenttiosuus oli vuotta aiemmin 7,2 ja vuonna 2008 kuusi prosenttia (taulukko 1). Luvut sisältävät nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen erityisopetusta saavien opiskelijoiden määrän. Taulukossa käytetyllä käsitteellä erityisopiskelija tarkoitetaan opiskelijaa, jonka opetus järjestetään vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai muun syyn vuoksi erityisopetuksena (L630/1998 § 20).

TAULUKKO 1 Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2008–2012 (Tilastokeskus 2013a)

Vuosi	Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa	Muussa ammatillista koulutusta antavassa oppilaitoksessa		Yhteensä	Osuus opiskelijamäärästä, %	Opiskelijamäärä
		Erityisopetuksen ryhmässä	Yleisopetuksen ryhmässä			
2008	2397	1605	12460	16462	6	275498
2010	2497	1872	14944	19313	6,9	279863
2011	2579	1805	15679	20063	7,2	279266
2012	2678	1720	16778	21176	7,7	276471

Näyttöperusteisissa ja oppisopimuksena järjestettävissä koulutuksissa erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden määrä tilastotietojen mukaan on ollut vähäinen (taulukko 2). Vuonna 2010 näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskeli 622 ja oppisopimuskoulutuksessa 208 erityistä tukea oppimisessa ja opiskelussa tarvitsevaa opiskelijaa. (Ammatillinen erityisopetus 2013, 5.) Tilaston perusteella voidaan tehdä kaksi päätelmää aikuiskoulutuksessa erityisopetuksena toteutuneesta erityisestä tuesta: aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarve oppimisessa on ollut vähäinen tai aikuisopiskelijoille oppilaitoksissa tarjottava erityinen tuki on ollut vähäistä.

TAULUKKO 2 Erityisopetusta saavat opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa koulutuslajin mukaan 2010 (Ammatillinen erityisopetus 2013, 5)

Koulutuslaji	Opiskelijamäärä; kokonaismäärä	Erityisopiskelijamäärä	Osuus opiskelijamäärästä
OPS-perusteinen ammatillinen peruskoulutus	133770	18483	13,8 %
Näyttötutkintoon valmistava koulutus: perustutkinnot	41419	523	1,3 %
Näyttötutkintoon valmistava koulutus: ammattitutkinnot	38021	87	0,2 %
Näyttötutkintoon valmistava koulutus: erikoisammattitutkinnot	6951	12	0,2 %
OPS-perusteinen ammatillinen peruskoulutus (opso)	403	12	3 %
Näyttötutkintoon valmistava koulutus: perustutkinnot (opso)	22 741	138	0,6 %

Näyttötutkintoon valmistava koulutus: ammattitutkinnot (opso)	19875	53	0,3 %
Näyttötutkintoon valmistava koulutus: erikoisammattitutkinnot (opso)	16683	5	0,03 %
Yhteensä	279863	19313	6,9 %

Aikuisten, joilla on erityisen tuen tarpeita oppimisessa, tunnistaminen koulutusjärjestelmässä on hankalaa. Mielikuva siitä, että puuttuva tai matala koulutustaso ja vaikeus työllistyä olisivat yhteydessä erityisen tuen tarpeeseen oppimisessa, ei ole riittävä tai aukoton. Oppimiseen erityistä tukea tarvitsevien aikuisopiskelijoiden määrästä, heille tarjotusta tai heidän käyttämästään tuesta ei ole saatavilla tarkkaa tietoa. Näyttäisi, että tilastoinnin tarkkuus erityistä tukea oppimisessa tarvitsevien opiskelijoiden osalta heikkenee, mitä kauemmaksi koulutusjärjestelmässä edetään oppivelvollisuuskoulusta.

### 3.2 Erityinen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Mitä on se erityinen, johon ammatillisen koulutuksen erityisellä tuella aikuisopiskelijoiden osalla pyritään vastaamaan? Mitä erityinen tarkoittaa toimintana näyttöperusteisessa ja työelämälähtöisessä koulutuksessa? Onko se tukea oppimisvaikeuksiin, opiskelun vaikeuksiin, yksilön erilaisuuteen, soveltumattomuuteen ammattialalle vai jotain muuta? Mikä on normaalia tai mikä on erityistä tukea tarvitsevaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa? Kenelle oppimisen erityinen tuki on tarkoitettu? Miten oppimisen erityinen tuki toteutuu aikuisille tarkoitetun ammatillisen koulutuksen muuttuvissa oppimisympäristöissä?

Erityisopetuksen kehittäminen osana ammatillisen koulutuksen järjestelmää vahvistui 70-luvulla. Opetusministeriön 1971 asettaman toimikunnan selvitystyö erityisopetusta oppivelvollisuuskoulussa saaneiden jatkokoulutuksesta, erityisryhmäkokeilut ammattikouluissa (Helimäki 2000, 172) ja keskiasteen koulunuudistus (Laki keskiasteen koulutuksen uudistamisesta 1978) loivat perustaa seuraavien vuosikymmenten erityisopetuksen kehittämistyölle. 80-luvulla erityisopetus sisällytettiin ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön (Laki ammatillisista oppilaitoksista 1987; Asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista 1989). 90-luvulla erityisopetuksen vakiintumisen myötä koulutuksen lainsäädännön muuttuessa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998) sisällytettiin siihen rahoitussäädös (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998; Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998) erityisryhmässä koulutettavien opiskelijoiden osalta. Koulutuskokeilun myötä toiminnan vakiintumista vahvistettiin opetusministeriön ehdotuksella erityisopetuksen strategiaksi (Ehdotus erityisope-

tuksen strategiaksi...2002:6). Strategian toteuttamista edesautettiin ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmalla (2004:1). Painopiste ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen kehittämistyössä niin lainsäädännön kehittämisen kuin informaatio-ohjauksen osalta on edellä kuvatusti ollut pitkään nuorten ammatillisen koulutuksen osalla.

Koulutuksen rakenteiden, toteutuksen ja koulukulttuurin muuttuessa myös erityisopetus on muuttunut. Suurin osa erityisopetusta tarvitsevista opiskelijoista opiskelee integroidusti yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, ja erillisestä pienryhmäajattelusta on siirrytty yksilöllisten oppimispolkujen aikakautteen (ks. taulukko 1). Ammatillisissa oppilaitoksissa voidaan tarvittaessa perustaa pienryhmiä oppimisen tukitoimeksi ja opiskelijat voivat runsaasti tukea tarvitessaan valita opiskelupaikakseen erityisammattioppilaitoksen. Suomessa on seitsemän ammatillista erityisoppilaitosta<sup>14</sup>, jotka vastaavat runsaasti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatillisesta kouluttamisesta niin nuorten kuin aikuisten opiskelijoidenkin osalta. Samalla ne toimivat ammatillisen erityisopetuksen valtakunnallisina kehittämiskeskuksina tarjoten erityisopetuksen kehittämispalveluita muille ammatillisille oppilaitoksille. Erityisammattioppilaitoksissa opiskelijat ovat kokoaikaisen erityisopetuksen ja siihen liittyvien palvelujen piirissä. Aikuisopiskelijoiden määrä erityisammattioppilaitoksissa on vähäinen. Vuonna 2010 erityisammattioppilaitosten järjestämässä näyttöperusteisessa koulutuksessa opiskeli 124 opiskelijaa (Ammatillinen erityisopetus 2013, 13).

Erityiseen tukeen liittyvät säädökset ja määräykset näyttötutkintona suoritettavan ammatillisen koulutuksen osalta ovat vaikeaselkoisia. Elokuussa 2015 voimaan tulevassa, uudistetussa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä näyttöperusteista koulutusta koskevat erityisen tuen säädökset ja määräykset on sisällytetty, oppisopimuskoulutuksena suoritettavaa perustutkintoa lukuun ottamatta, lakiin ja asetukseen ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (Penttinen 2014). Tutkimuksen kirjoittamisen ajankohtana näyttötutkintona suoritettavien perustutkintojen osalta erityisen tuen säädökset määräytyvät viittaussäännöksenä lakiin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) ja opintojen henkilökohtaistamisen määräykseen (43/011/2006). Lisäkoulutusten, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen, osalta erityisen tuen määräykset sisältyvät lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) ja määräykseen opintojen henkilökohtaistamisesta (43/011/2006). Työvoimakoulutuksena järjestettävää ammatillista aikuiskoulutusta koskee edellä mainittujen säädösten lisäksi lain julkisesta työvoima- ja yrityspalvelusta (916/2012) sisältämät määräykset koulutuksesta ja opiskelusta. Työvoimakoulutuksena järjestettäviin, näyttötutkintona suoritettaviin koulutuksiin sisältyvät erityisen tuen palvelut sovitaan hankintasopimuksissa. Erityisen tuen järjestämisestä erityisopetuksena järjestäjille aiheutuvat kustannukset on huomioitu yksikköhintojen korotuksena siten kuin ope-

---

<sup>14</sup> Suomessa on kuusi suomenkielistä ja yksi ruotsinkielinen ammatillinen erityisoppilaitos: Aitoon koulutuskeskus, Ammattiopisto Luovi, Bovallius ammattiopisto, Keskuspuiston ammattiopisto, Kiipulan ammattiopisto, Optima ja Validia Ammattiopisto.



tus- ja kulttuuritoimesta annetussa asetuksessa säädetään. (Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1766/2009 § 9, § 11). Yksikköhinnan korotus edellyttää erityisen tuen säädösten ja määräysten mukaista toimintaa oppilaitoksissa.

Opetushallitus ohjeistaa koulutuksen järjestäjiä säädösten ja henkilökoh- taistamisen määräyksen osalta julkaisemissaan toimeenpano- ja arviointi- oppaissa (Arvioinnin opas 2012:9; Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano 2012:10; Näyttötutkinto-opas 2012:11; Näkökulmia henkilökoh- taistamiseen 2014:7). Lainsäädännön tulkinnanvaraisuus ja ohjeistuksen väljyys jättävät erityisen tuen suunnittelun ja toteuttamisen koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten harkintaan. Tulkinnanvaraisuus näkyy oppilaitoksissa erilaisina ja eritasoisina erityisen tuen toimintamalleina. Ongelmaksi säädösten ja ohjeistuk- sen väljyys muodostuu silloin, kun oppilaitoksissa ei ole yhteisesti ymmärrettyä erityisen tuen toimintamallia. Erityiseen tukeen liittyvät säädökset ja määräyk- set pohjautuvat pitkälti tutkintoihin, osaamisen tukemiseen ja kehittämisen ideologiaan rakennekeskeisyyden sijaan (Pohjonen 2001, 18).

Lain ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) sovellusalaan kuuluvaan näyttöperusteiseen ammatilliseen peruskoulutukseen sovelletaan säädök- sen ”erityisopetuspykälää”, § 20, ja asetusta ammatillisesta koulutuksesta (811/1998). Koulutuksen järjestäjä antaa opetuksen erityisopetuksena opiskeli- joille, jotka vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne- elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsevat erityisiä opetus- tai opiskelija- huollon palveluja. Opiskelijalle, jonka opetus annetaan erityisopetuksena, tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98 § 20.) Ammatillista lisäkoulutusta koskevat, lain ammatillista aikuiskoulutusta (631/1998) tarkoittamat, erityisen tuen määräykset sisältyvät henkilökohtaistamisen määräykseen (43/011/2006), mikä ylittää kaikkien näyttöperusteiseen ammatilliseen koulutukseen.

Näyttöperusteisessa koulutuksessa tutkinnon suorittajan opinnot henki- lökohtaistetaan (Henkilökohtaistamisen määräys 2006). Opintojen henkilökoh- taistaminen tarkoittaa asiakaslähtöistä ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoi- mien suunnittelua ja toteuttamista (Raivola ym. 2007, 63). Henkilökohtaista- minen aloitetaan koulutukseen hakeutumisen vaiheessa, ja sitä jatketaan koko opintojen ajan. Hakeutumisen vaiheessa selvitetään hakeutujan lähtötilanne, suoritettava tutkinto tai sen osa, koulutustarpeet ja -toiveet (Näyttötutkinto- opas 2012:11). Hakeutumisvaiheessa ohjaustarpeiden ja tukitoimien selvittä- miseksi käytetään monipuolisia kartoitusmenetelmiä. Tutkinnon suorittami- sen henkilökohtaistamisessa päätetään aikaisemmin osoitetun osaamisen tun- nustamisesta, suunnitellaan tutkintosuoritusten järjestelyt, neuvotaan ja ohja- taan tutkintosuoritusten suunnittelua ja otetaan huomioon tutkinnon suoritta- jan erityistarpeet oppimisen osalta. Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheen henkilökohtaistamisessa tutkinnon suorittajalle tarjotaan parhaiten soveltuvia koulutusmuotoja, opetusmenetelmiä, oppimisympäristöjä ja - järjestelyjä. Näiden lisäksi häntä ohjataan yksilöllisten oppimispolkujen suun-

nittelussa ja neuvotaan ja ohjataan tarvittaessa tukipalveluihin. (Näyttötutkinto-opas 2012:11, 31–35.)

Oppimisen erityisen tuen osalta henkilökohtaistamisen määräys (43/011/2006) velvoittaa koulutuksen järjestäjän huomioimaan tutkinnon suorittajan lukemis- ja kirjoitushäiriöistä johtuvat erityistarpeet. Määräyksessä on myös maininta siitä, että oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitava opiskelijan elämäntilanne. (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998; Henkilökohtaistamisen määräys 2006.) Henkilökohtaistamisen avulla luodaan tutkinnon suorittajalle parhaat mahdolliset olosuhteet hankkia ammattitaito ja osoittaa osaamisensa. Jos tutkinnon suorittajan erityisen tuen tarve edellyttää opetuksen järjestämistä erityisopetuksena, aloitetaan perustutkintoa suorittavien osalta opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä HOJKS-prosessi. HOJKS liitetään osaksi henkilökohtaistamisen suunnitelmaa. Lisäkoulutusta suorittavien opiskelijoiden osalta oppimisen erityinen tuki kirjataan osaksi henkilökohtaistamisen suunnitelmaa. (Arvioinnin opas 2012:9; Näyttötutkinto-opas 2012:11.) Erityistä tukea erityisopetuksena saavan tutkinnon suorittajan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) muodostaa yhdessä henkilökohtaistamista koskevan asiakirjan kanssa yksilöllisen kokonaissuunnitelman ja sopimuksen. Näistä asiakirjoista tulee ilmetä suunnitellut ja toteutuneet tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamista koskevat erityiset tukipalvelut, ohjaus ja tarvittavat erityisjärjestelyt. (Näyttötutkinto-opas 2012:11, 115–116.) HOJKS:iin tulee merkitä opiskelijan erityisen tuen antamisen peruste. Vuodesta 2004 alkaen erityisopetuksen perusteen määrittelyssä ammatillisessa koulutuksessa on käytetty Tilastokeskuksen tiedonkeruussa käyttämää 12-kohtaista perusteluokittelua (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Erityisopetuksen perusteluokittelu ammatillisessa koulutuksessa (Tilastokeskus 2013b)

01.	hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet
02.	kielelliset vaikeudet
03.	vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt
04.	lievä kehityksen viivästyminen
05.	vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma
06.	psykkiset pitkäaikaissairaudet
07.	fyysiset pitkäaikaissairaudet
08.	autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
09.	liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus
10.	kuulovamma
11.	näkövamma
12.	muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

Perusteluokittelu on medikalistinen, yksilön sairauteen, vammaan ja poikkeavuuteen perustuva luokittelu. Käytettävällä luokittelulla on pedagoginen ja hallinnollinen tarkoitus. Luokittelu toimii koulutustilastoinnin lisäksi opetuksen ja erityisen tuen järjestämisen taustatietona oppilaitoksissa. Opetuksen ja palvelujen järjestämisen lähtökohtana se ei vastaa nykytutkimuksen tietoa



erilaisuudesta eikä ohjaa tarvittavan tuen järjestämistä inklusiomallin mukaisesti.

Kivirauma (2001, 209) näkee kouluissa käytössä olevien erityisen tuen luokittelujen taustalla vaikuttavana tekijänä lääketieteellisen profession vallan ja siihen perustuvan terveys-sairaus-jaon määrittämisen normaalin. Käytössä olevan erityisen tuen perusteluokittelun (Tilastokeskus 2013b) soveltuvuus aikuisopiskelijoiden tarvitsemien ja työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä toteutuvien erityisen tuen ratkaisujen perustaksi voidaan kyseenalaistaa. Luokittelun medikalistinen luonne on yhteydessä tapaan, jolla tuotetaan tulkintoja ja toimenpide-ehdotuksia erityisen ratkaisemiseksi koulutusjärjestelmässä. Luokittelu voidaan nähdä myös järjestelmän välineenä arvottaa normaali ja erityinen.

Oppilaitosmaailmassa erityiseen tukeen liittyy kiinteästi opiskeluhoolto niin käsitteenä kuin toimintana. Opiskeluhoollolla tarkoitetaan oppilaitosyhteisön kaikkien toimijoiden työtä hyvinvoinnin, viihtyvyyden, terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön edistämiseksi sisältäen ajatuksen opiskelun tuesta ja sitä haittaavien vaikeuksien varhaisesta tunnistamisesta ja puuttumisesta (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013). Helander (2014, 118) korostaa opiskeluhoollon pedagogista kytkentää, yhteyttä oppilaitoksen perustehtävään. Sen kautta luodaan perustaa hyvälle oppimiselle, hyvälle psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle sekä edistetään sosiaalista hyvinvointia ja ylläpidetään niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998 § 11; Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998 § 37a; Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta 2013.) Oppilaitoksissa järjestettävän opiskeluhoollon osalta laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (630/1998) sisältää viittaussäännöksen lakiin ammatillisesta koulutuksesta (631/1998). Säännöksen mukaan myös aikuisopiskelijoilla on oikeus saada tarvitsemaansa ohjausta ja opiskeluhoolto; opiskelijoille on tiedotettava ja heitä on tarvittaessa ohjattava hakemaan tarvitsemiaan etuja ja palveluita (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998 11 §). Opiskelijaterveydenhuollosta säädetään kansanterveyslaissa (1972)<sup>15</sup>. Oppimisen erityiseen tukeen liittyviä opiskelijahuollon määräyksiä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa konkretisoidaan näyttötutkinto-oppaassa (2012:11) ja arvioinnin oppaassa (2012:9) sekä ohjaukseen keskittyneessä oppaassa (Näkökulmia henkilökohtaisuutteen 2014:7).

Aiemmin esille ottamieni säädösten ja määräysten vaikeaselkoisuus ja tulokannanvaraisuus erityisen tuen osalta on tunnistettavissa myös näissä informaatio-ohjeistukseksi tarkoitetuissa oppaissa. Erilainen oppija, erityinen oppija, yksilöllinen oppija, erityisopiskelija, HOJKS-opiskelija, opiskelija, jolla on erityisiä tuen tarpeita sekä opiskelija, jolla on tuen tarpeita, ovat käsitteitä, joita edellä mainituissa oppaissa käytetään synonyyminomaisesti. Niillä kaikilla tarkoitetaan opiskelijaa, tutkinnon suorittajaa, jonka oppiminen ei suju enemmistölle suunniteltujen järjestelyjen mukaisesti. Tukea näiden opiskelijoiden oppimiseen

---

<sup>15</sup> Kansanterveyslain muuttamista koskevalla lailla (626/2007) opiskelijaterveydenhuoltokäsite muutettiin opiskeluterveydenhuolloksi. Muutos tuli voimaan 1.7.2007.

vastaavasti kuvataan käsitteillä tukiopetus, lisäopetus, erityisopetus ja ohjauskäsitteen variaatioilla.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen historia ja työelämälähtöinen koulutus-tehtävä tarjoavat osittaista selitystä kuvaamaani, jäsentymättömälle vaikuttavaan, oppimisen erityisen tuen määrittelyyn. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisessä on ensisijaisesti keskitytty sen perustehtävän, työelämässä ja työttömänä olevien henkilöiden joustavaan kouluttamiseen työelämän muuttuviin tarpeisiin. Koulutuksen tehtävän, rakenteiden, toteutuksen, vaatimusten ja oppimistavoitteiden valtakunnallistumisen myötä koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten opiskelijahuollon vaatimukset ovat muuttuneet. Koulutusrakenteiden monimuotoisuus, oppimistavoitteiden valtakunnalliset perusteet, opiskelijaryhmien heterogeenisuus tai opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet ovat asioita, joihin oppilaitoksessa joudutaan ottamaan kantaa. Niitä ei voida ohittaa koulutuksen työelämäehdon perusteella.

Koulutukseen osallistujien kattavuuden kasvaessa ja koulutuksen tason kasvun (ks. Hautamäki 1993, 6) myötä on ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa tunnistettu erityisen tuen toiminnan kehittämisen tarve. 2000-luvulla erityisen tuen järjestelmien ja palvelujen kehittämistä ja juurruttamista näissä oppilaitoksissa on tehty paljolti erillisrahoitettujen hankkeiden ja projektien kautta. Hanke- ja projektitoiminta tutkittavana olevan ilmiön osalta onkin ollut laajaa ja monimuotoista. Toteutetuista projekteista tai projekteihin osallistuneiden määrästä ei kuitenkaan ole saatavilla virallista tietoa. Sen sijaan hankkeissa mukana olleille toimijoille on kertynyt arkitietoa kohderyhmän osallistumisesta, oppimisen vaikeuksista ja vastaavasti osaamista erityisen tuen järjestämisestä.

Kansainvälisissä ja kansallisissa koulutuksen kehittämisen asiakirjoissa mainitaan koulutukseen kannustettavina ryhminä koulutuksellisessa marginaalissa olevat henkilöt. Erikseen nimettyinä ryhminä mainitaan vailla ammatillista koulutusta olevat, vanhentuneen koulutuksen omaavat, epätyypillisissä työsuhteissa olevat, yli 50-vuotiaat, opinnollista kuntoutusta tai erityistä tukea tarvitsevat aikuiset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Valtakunnallisia aikuisten oppimisen esteisiin, erityiseen tukeen ja ohjaukseen linkittyviä ohjelmakokonaisuuksia ja hankkeita ovat olleet esimerkiksi opetusministeriön, työministeriön ja työelämäjärjestöjen yhdessä toteuttama Noste-hanke, Kuntoutussäätiön toteuttamat useat aikuisten oppimisvaikeusteemaan liittyneet hankkeet ja Erilaisten oppijoiden liiton aikuisten lukitaitoihin liittyvät hankkeet. Valtakunnallisen Osuvuutta ja kysyntälähtöisyyttä aikuisohjaukseen -kehittämisohjelman yhtenä osa-alueena on ollut erilaisten aikuisoppijoiden ohjauksen kehittäminen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun koordinoima Aikuiskoulutuksen Voima -hanke puolestaan on esimerkki alueellisesti toteutetusta aikuiskoulutusta järjestävien toimijoiden yhteishankkeesta, jossa yhtenä teemana oli erilaisen aikuisoppijan ohjaaminen.

Vuosina 2003–2009 toteutetun Noste-ohjelman ja sen kautta toteutettujen projektien ensisijaisena tarkoituksena oli vahvistaa puutteellisen koulutuksen

omaavien aikuisten työelämässä pysymistä ja urakehitystä. Koulutusohjelma on esimerkki hankkeesta, jonka kautta tuli oheistietona näkyväksi hankkeen kohderyhmän osaamisen puutteet ja ongelmat opiskeluvalmiuksissa ja -taidoissa. (Noste-ohjelma 2003–2009.) Noste-opiskelijoiden tavanomaista suurempi tuen ja ohjauksen tarve liittyi puutteellisten opiskeluvalmiuksien lisäksi opiskeluun liittyviin pelkoihin ja oppimisvaikeuksiin (Noste-ohjelma 2003–2009, 45). Kuntoutussäätiön vuosina 2006–2010 toteuttamaan Opi Oppimaan -hankkeeseen sisältyi käytäntöjen kehittämisen lisäksi tutkimusosio, joka tuotti tietoa aikuisten oppimisvaikeuksista, niiden tunnistamisesta ja pedagogisesta kuntouttamisesta (Korkeamäki, Reuter & Haapasalo 2010). Erilaisten oppijoiden liiton valtakunnalliset lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin liittyneet hankkeet, Lukibussi ja Lukineuvola, ovat levittäneet tietoa aikuisten oppimisvaikeuksista, niiden tunnistamisesta ja soveltuvista keinoista ratkoa aikuisten oppimisen vaikeuksia. Vankeinhoidon aikuisten oppimisen vaikeuksiin liittyvä hanke, Oppimisvaikeuksista vapaaksi, keskittyi kohderyhmän oppimisvaikeuksien selvittämiseen ja kuntoutuspolkujen rakentamiseen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeinen oppimisympäristö, työelämä, on ollut kontekstina esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston Oppimisvaikeudet työelämässä -projektissa (<http://wanda.uef.fi/tkk/liferay/projektit/tyoelama/index.php>). Siinä kehitettiin ratkaisuja oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden työurien tukemiseksi ja kehittämiseksi. Opetushallituksen osarahoittamassa neljän oppilaitoksen yhteishankkeessa, Erilaiset oppijat työpaikalla (<http://erohanke.edublogs.org>), keskityttiin kehittämään menetelmiä oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaamiseen työpaikoilla. Pellervon taloudellinen tutkimuskeskus on puolestaan tutkinut vaikeasti työllistyvien aikuisten, kuten vammaiset, maahanmuuttajat ja pitkäaikaistyöttömät, työllistymisen esteitä työkyky-käsitteen kautta (Laiho, Hopponen, Latvala & Rämö 2010).

Kaikki edellä mainitut hankkeet ovat paljolti olleet selvitys- tai koulutus-hankkeita, joiden kohderyhmänä ovat olleet niin kouluttajat, ohjaajat, työelämäedustajat kuin erityistä tukea oppimisessa tarvitsevat aikuisopiskelijat. Näiden valtakunnallisten ja alueellisten koulutuksen kehittämishankkeiden rinnalla useat koulutuksen järjestäjät ovat toteuttaneet tarvelähtöisesti oppilaitoskohtaisia erityisen tuen projekteja.

Hanke, ohjelma ja projekti käsitteinä sisältävät ajatuksen määräajassa toteutetusta ja resursoidusta, ennalta määritettyihin tavoitteisiin pyrkivästä toiminnasta, jossa työskennellään verkostomaisesti ja sektorirajoja ylittäen samalla pyrkien mallintamaan, juurruttamaan ja levittämään käytänteitä. Määräaikaisina toimintoina niiden hyöty monesti kuitenkin jää tilapäiseksi ratkaisuksi, koska niitä ei onnistuta kiinnittämään olemassa olevaan rakenteeseen. (Arnkil, Eriksson & Arnkil 2002, 64.) Ongelmaksi tiedetään myös erillisten projektien lyhytkestoisuus ja irrallisuus oppilaitosten normaalista toiminnasta sekä niihin kohdistetut odotukset toiminnan muuttumisesta. Näin ollen erityisen tuen palvelujen kehittäminen hanketoiminnan kautta tuo hetkellistä näkyvyyttä asialle ja on hyvä alku toiminnan edelleen kehittämiseksi.

Tässä luvussa olen kuvannut sitä, mitä erityinen tuki on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa säädöksinä, järjestelmänä, toimintana ja opiskelijoihin liit-

tyvänä asiana. Erityinen näyttäytyi säädös- ja määräystasolla formaalina ohjeistuksena järjestää tukea sitä tarvitseville opiskelijoille. Toimijatasolla erityinen näyttäytyi tulkinnanvaraisesti toteutettuina erityisen tuen toimintamalleina. Esille tuli myös yritys ratkoa tunnistettua erityisen tuen tilaa hankkeiden ja projektien kautta mahdollistuvana toimintana. Opiskelijatasolla erityinen näyttäytyi heterogeenisinä ryhminä ja opiskelijoiden yksilöllisinä erityisen tuen tarpeina. Tutkimuksen tässä vaiheessa näyttää siltä, että oppimisen erityisen tuki hakee paikkaa ja tilaa ammatillisen aikuiskoulutuksen työelämälähtöisessä toimintakulttuurissa.

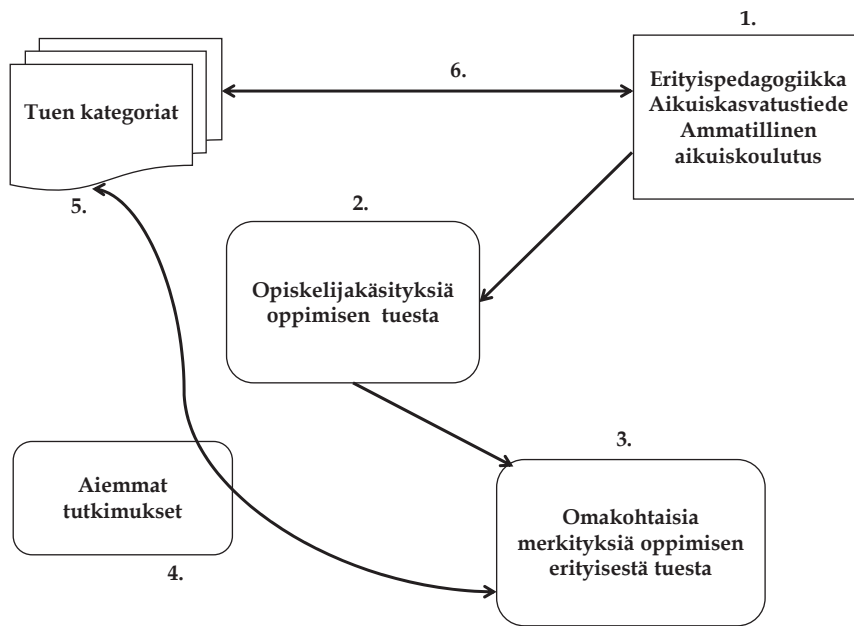
## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -PROSESSI

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata, tarkastella ja ymmärtää oppimisen tukea ja oppimisen erityistä tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijanäkökulmasta. Tutkimuskysymykset:

1. *Millaisia käsityksiä* aikuisopiskelijoilla on oppimisen tuesta?
2. *Mitä merkityksiä* aikuisopiskelijat antavat oppimisen erityiselle tuelle?

Toteutin tutkimuksen kaksivaiheisesti, ja siinä on kaksi aineistoa: 86 kirjoitelmää ja 13 haastattelua. Kirjoitelmista tutkin osallistuneiden käsityksiä oppimisen tuesta kasvatustieteessä paljon käytetyllä fenomenografisella lähestymistavalla. Oppimisen erityiselle tuelle annettuja merkityksiä tutkin haastatteluaineistosta kerronnallisen tutkimuksen narratiivien analyysin keinoin.

Tämä aineistolähtöinen tutkimus avautuu ja rakentuu vaiheittain (kuvio 4), ja koko työn ajan kuvaan tutkimusprosessia ja perustelen tekemiäni teoreettisia ja menetelmällisiä valintoja. Tutkimuskysymykset ja -aineistot muodostavat tutkittavan ilmiön osalta yleisestä erityiseen etenevän jatkumon. Vastatessani toiseen tutkimuskysymykseen hyödynnän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksia. Tutkimuksen kokoavana tuloksena, vastauksena tutkimustehtävään, kuvaan kolme tuen kategoriaa, joita voidaan pitää erityisen tuen tyyppitarinoina ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tyyppitarinat ovat tulosten tarkastelun perusteella rakentamani opiskelijanäkökulma oppimisen erityiseen tukeen.



KUVIO 4 Tutkimuksen eteneminen

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kiinnostuksen kohteena olevat *käsitykset* tarkoittavat tässä tutkimuksessa tutkittavien joukon ilmaisemaa havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuvaa mielikuvaa tai tietoa oppimisen tuesta. Käsitysten tutkimiseen soveltuvan fenomenografisen lähestymistavan keinoin pyrin tunnistamaan osallistuneiden ilmauksista laadullisesti erilaisia ja samantaisia käsityksiä, jotka kuvaan tulkitseminani osallistuneen ryhmän käsityksinä.

Fenomenografia on käsitysten ja käsitteellistämisen tutkimusta. Siinä kuvataan tutkittavaa ilmiötä epäsuorasti, toisen asteen kuvauksina siitä, miten tietty joukko ihmisiä käsittää ilmiön, millaisia käsitykset ovat sisällöllisesti ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. (Häkkinen 1996, 32.) Oppimisen tukea suoraan kuvaavat käsitykset edustavat osallistuneiden ilmaisemaa ensimmäisen asteen näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, ja toisen asteen näkökulma syntyy tulkitessani niitä. Toisen asteen näkökulma sisältää minun tutkijana tekemäni tulkinnan siitä, miten joukko ihmisiä on käsittänyt tutkittavan ilmiön. (Häkkinen 1996, 32.) Lähestymistavan peruskäsite, käsitys, on Uljensin (1996) mukaan fenomenografiassa epämääräisesti määritelty.

Käsitysten luonnetta voidaan tarkastella mitä-kysymysten eli merkitysulottuvuuksien ja miten-kysymysten eli rakenneulottuvuuksien avulla (Niikko 2003, 25; Uljens 1991, 84). Fenomenografisen lähestymistavan kehittäjä Marton (1982, 31) on alusta alkaen liittänyt kokemuksen käsityksen muodostumisen yhteyteen. Menetelmän kehittyessä käsitteen "käsitys" synonyymiksi on muodostunut käsite "tapa kokea", joka edelleen korostaa kokemuksen roolia käsityksen määrittelyssä (Marton & Booth 1997). Uljensin mukaan käsitys kuvaa ihmisen tapaa ymmärtää ilmiö ja tapaa olla suhteessa maailmaan (1996,

112). Niikon (2003, 25) mukaan käsitys muodostuu kokemuksen ja sen reflekti-  
on kautta ja tarkoittaa jonkin ilmiön perustavaa ymmärtämistä. Käsitusten rakentaminen on merkityksen antamista kokemuksille.

Maailma näyttäytyy erilaisena eri ihmisille, koska ihmisiä kiinnostavat eri asiat. Siitä seuraa se, että kun otamme jonkin kohteen tai ilmiön tarkasteltavaksi, tässä tutkimuksessa oppimisen erityisen tuen, annamme sille omaan kokemukseen ja tulkintaan perustuvan merkityksen. Toisen tutkimuskysymyksen keskiössä ovatkin opiskelijoiden erityisen tuen kokemukset ja heidän niille antamansa merkitykset. Merkitysten tutkimisella pyrin määrittelemään, tarkentamaan ja kuvaamaan sitä, mitä oppimisen erityinen tuki opiskelijoiden kertomana kokemuksena tarkoittaa ammatillisen aikuiskoulutuksen oppimisympäristöissä. Merkityksellä tarkoitan yksilöön kiinnittynyttä, omakohtaiseen havaintoon ja kokemukseen perustuvaa tulkintaa oppimisen erityisestä tuesta. Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa merkitykset ilmenevät suhteina, merkityskokonaisuuksina. Omakohtaisessa merkityksessä yksilö jäsentää tutkittavana olevaan ilmiöön liittyviä asioita toisiinsa, tekee oman tulkintansa ja pyrkii muodostamaan kielellistä määrittelyä, joka ilmentää suhdetta omakohtaiseen todellisuuteen (Varto 1992, 57). Valitsemillani menetelmillä ja tavoilla pyrin kuvaamaan, tarkastelemaan ja jäsentämään oppimisen erityistä tukea ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa erityispedagogisen tiedon kautta.

## 5 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT JA TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastelen, kuvaan ja perustelen sitä, mitä ymmärrän tutkimani ilmiön ja tiedon luonteesta: mitä on todellisuuden olemus, millaiset asiat ovat tutkittavissa, miten niitä olen tutkinut ja millainen suhde minulla tutkijana on tutkittavaan asiaan. Ensin kuvaan lähestymistapaani tutkimukseen ja tiedonhankintaan ja sitä, miten se on yhteydessä valitsemini tutkimusmenetelmiin ja tutkittavaan aiheeseen. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksen kulun, tutkimukseen osallistajat ja tutkimuksen käytännön toteutuksen.

### 5.1 Lähestymistapana fenomenografia ja kerronnallinen tutkimus

Miten minä tutkijana voin ymmärtää aikuisopiskelijoiden oppimisen erityisen tuen perustana olevia käsityksiä ja merkityksiä? Miten minun on mahdollista tuottaa tutkittavasta ilmiöstä yhteisesti ymmärrettäviä kuvauksia, jotka ovat palautettavissa tutkimuksen toimintaympäristöön? Mitä ovat menetelmälliset lähestymistavat silloin, kun tutkimustehtävään vastaamisen keskiössä on opiskelijanäkökulma? Näiden kysymysten myötä otan kantaa siihen, mistä näkökulmasta ja miten haluan tutkimukseni avulla nostaa asioita keskusteluun. Tutkimusotteen valintaan vaikutti keskeisesti se, miten voin vastata asettamaani tutkimustehtävään siten, että ymmärrys tutkimastani ilmiöstä lisääntyy ja että vastaus on perusteellinen ja monipuolinen kuvaus aineistosta.

Taustafilosofialtaan tutkimus on kehämäisesti etenevä, mikä tarkoittaa sitä, että tulkinnalla ja ymmärtämisellä on uuden rakentumisessa olennainen osuus. Kehämäisellä tulkinnalla on useita erilaisia määritelmiä (Kakkori 2009, 276). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava on Kakkorin artikkelissaan esittelemä, Diltheyn (1833–1911) kehittämä, ihmistieteiden metodista perustaa kehämäisenä ymmärtämisenä tarkasteleva hermeneutiikka. Sen mukaan kehämäisyys sisältää ajatuksen siitä, että ymmärtämiselle ei löydy alkua eikä loppua, koska ymmärtäminen on suhteessa siihen, mitä on jo ymmärretty ja, että ymmärtäm-



me nykyistä menneen ja tulevan horisontista käsin (Kakkori 2009, 277). Tässä tutkimuksessa kehämäinen ymmärtäminen tarkoittaa tutkittavan ilmiön tarkentumista ja selkiytymistä kahden samaan kontekstiin sijoittuvan kohdejoukon ja aineiston jatkumossa. Taustaosiossa kuvaamani oppimisen erityisen tuen tila yhdessä osallistuneiden erityisen tuen kokemusten kanssa kuvaa suhdetta menneeseen ja olevaan, ja edelleen toimii perustana rakentuvaan tulevaan. Tutkimuksen rakenne noudattaa vaiheittain rakentuvan konstruktivisen tutkimuksen kulkua siten, että uutta todellisuutta rakentuu olemassa olevan pohjalle (Järvinen ja Järvinen 2000, 102), mikä soveltuu hyvin aiemmin vähän tutkitun aiheen tutkimiseen. Tekemäni menetelmälliset valinnat, kaksi aineistoa ja kaksi aineiston lähestymistapaa, tukevat vaikeaselkoisen aiheen tutkimista ja uuden tiedon vaiheittain rakentumista.

Ensimmäisen vaiheen aineiston lähestymistapana käyttämäni fenomenografia sijaitsee ontologisesti realismin ja konstruktivismien välimaastossa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen perspektiivistä sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Lähestymistavan mukaan tutkittavan ilmiön kokonaiskuva muodostuu kuvaamalla eri ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöstä. Uljens (1989, 14) kuvaa tätä olevan ja uuden tiedon mahdollisuutta niin, että on olemassa ihmisen ulkopuolinen todellisuus, mutta sen merkitys muodostetaan inhimillisen ymmärtämisen kautta. Tässä yhteydessä se tarkoittaa sitä, että tutkittavana oleva ilmiö, oppimisen erityinen tuki, on reaalisesti yhteydessä siihen, missä kontekstissa se tapahtuu, mutta samanaikaisesti se tuo siitä esille tutkittavien ajatteluun perustuvan näkökulman. Fenomenografiassa kuvataan sitä, mitä on ajateltu (Marton 1990) ja sen ideana on kuvata ”maailma niin kuin se havaitaan” sen sijaan, että kuvattaisiin ”maailma niin kuin se on” (ks. Häkkinen 1996, 25). Niikon (2003, 49) mukaan fenomenografinen tutkimus pyrkii tuomaan esille tutkittavan ilmiön laaja-alaisesti tutkimukseen osallistuneiden ajattelutapojen kautta.

Uljensin (1993b) mukaan fenomenografian ontologinen lähtökohta on yksi todellisuus, joka koetaan eri tavalla. Tällöin lähestymistavan epistemologinen ongelma on teorian ja todellisuuden ja ontologisen todellisuuden ja tietoisuuden välisessä suhteessa. (Uljens 1993b, 141.) Fenomenografiassa ei pyritä kuvaamaan ilmiötä sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee, vaan ihmisten käsityksiä, tutkijan tulkitsemina toisen asteen käsityksinä, tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografiassa ei myöskään pohdita sitä, miten käsitykset ovat rakentuneet. Mielenkiinnon kohteena on se, miten todellisuus ilmenee yksilöille heidän käsityksissään. (Niikko 2003, 14–16.) Yksilöiden kokemuksiin liittyvät käsitykset syntyvät heidän reflektiostaan, josta tutkija rakentaa erilaisten käsitysten joukon (Häkkinen 1996, 32). Martonin (1996) mukaan käsitykset eri ilmiöistä ovat toisaalta yksilöllisiä, mutta toisaalta kulttuurisesti jaettuina ollen jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Näin ymmärtäen todellisuuden olemus, ontologia, perustuu tietoon aina jostain näkökulmasta, eikä se siten ole osa jotain oletettua oikeaa tai väärää tietoa. Oppimisen erityiseen tukeen liittyvä kieli, käsitykset ja kategoriat, joita tut-

kimuksessani analysoin, tulkitsen ja rakennan, ovat osallistujien ryhmän kuvauksia, joiden kautta pyrin ymmärtämään tutkittavana olevaa ilmiötä. Siten tutkimani todellisuus näyttäytyy suhteessa olevaan todelliseen maailmaan (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

Tutkimuksen toisen vaiheen aineiston lähestymistapana käyttämäni narratiivien analyysi edustaa yhtä suuntausta kerronnallisessa tutkimuksessa. Kerronnallisen tutkimuksen juuret ja esikuvat ovat humanistisissa tieteissä, filosofiaassa, kirjallisuustutkimuksessa ja kielitieteissä, joista tutkimusmenetelmien käyttö on levinnyt käyttäytymistieteisiin ja laajasti yhteiskuntatieteisiin ja terveystieteisiin (ks. Vänskä 2012). Lähestymistavan moninaisuus mahdollistaa sen käyttämisen eri tieteenaloilla. Kiinnostus kerronnalliseen tutkimuksen tekemiseen on liittynyt konstruktivistisen tiedonkäsityksen nousuun (Heikkinen 2001, 118).

Kysymys siitä, mitä on olemassa, on ontologinen kysymys, jonka osalta kerronnallinen tutkimus pohjautuu sosiokonstruktivismiin. Taustalla on sosiokonstruktionistinen ajatus siitä, että todellisuus on sosiaalisesti rakentuvaa. (Berger & Luckmann 1994, 74.) Kerronnallisen tutkimuksen ontologisten lähtökohtien mukaan ihminen on aktiivinen, merkityksiä antava toimija, joka muodostaa käsityksensä ympäröivästä todellisuudesta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näitä muodostamia käsityksiä yksilö kertoo tarinoina, joita voidaan tulkita kielen avulla. (MacIntyre 1987; Mishler 1986.) Narratiivinen aineisto, tässä tutkimuksessa haastattelut, on aina jonkun totuuksia, ja yhtä totuutta ei ole löydettävissä (Lincoln & Guba 2000, 176–177). Kerronnallisen aineiston pohjalta tuotettujen tarinoiden on oltava uskottavia ja vakuutettava todentunnalla lukijansa (Riessman 1993, 65–66).

Kerronnallisen tutkimuksen erilaisissa lähestymistavoissa pyritään tarkastelemaan aineistoa kokonaisena siten, että siinä säilyy yhteys ympäristöön, jolloin kertomukset ymmärretään konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaisesti todellisuutta tuottavina ja tulkitsevinä, ei sitä pelkästään heijastavina tekijöinä (Riessman 1993, 4–5; Heikkinen 2000, 49–50). Narratiivisen lähestymistavan mukaan kertomuksen eri elementit muodostavat loogisesti etenevän kokonaisuuden (Gubrium & Holstein 1997). Ajatus siitä, että tieto on luonteeltaan kertomuksellista ja todellisuutta voidaan jäsentää kielen avulla, kuvaa narratiivisen tutkimuksen epistemologisia sitoumuksia.

### *Fenomenografia aineiston lähestymistapana*

Fenomenografia sanana muodostuu kreikankielisistä sanoista fainemon (ilmiö) ja graphein (kuvata, merkitä), ja tutkimussuuntauksena se tarkoittaa ihmisten arkiajattelua koskevien käsitysten tutkimista siten, että tuodaan esille laadullisesti erilaisia ajattelutapoja tutkittavasta ilmiöstä (Uljens 1989, 11). Tutkimussuuntauksena fenomenografia sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa Martonin tutkiessa tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Häkkinen 1996, 6; Metsämuuronen 2005, 211). Fenomenografia soveltuu lähestymistavaksi, kun tavoitteena on kuvata tietyn

ryhmän käsityksiä tietyssä kontekstissa. Marton (1996) näkee, että fenomenografinen tutkimus voi onnistuessaan kyseenalaistaa tutkimukseen osallistuneiden itsestään selviä käsityksiä ja käsitteiden muodostamisen tapaa. Tässä tutkimuksessa fenomenografia ymmärretään tapana ymmärtää osallistuneiden arkkikäsitteitä oppimisen tuesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen ymmärretään autonomiseksi subjektiksi, joka rakentaa tietoisesti käsityksiä ilmiöstä, jäsentää kuvaa maailmasta ja toimii tarkoituksenmukaisesti (Ahonen 1994, 121–123). Fenomenografinen tutkimus on pitkään ymmärretty kasvatustieteellisenä oppimisen tutkimuksena, ja suomalaisessa kirjallisuudessa fenomenografia on kuvattu yhtenäisenä tutkimuksen lähestymistapana. (Esim. Niikko 2003; Huusko & Paloniemi 2006.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa on oppimiskäsitysten tutkimisen lisäksi käytetty pyrittäessä ymmärtämään kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen teoreettisia perusteita. Tutkimussuuntauksen uudemmaa ja teoreettista suuntausta edustaa variaatioteoria. Siinä tarkastellaan ja kuvataan oppimisen ja tietoisuuden perusteita ymmärtävällä lähestymistavalla keskittyen siihen, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa (ks. Hella 2003, 2007; Åkerlind 2005; Paakkari 2012; Alila 2014). Aikuiskasvatustutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa on käytetty esimerkiksi tutkittaessa käsityksiä opinnäytetyön merkityksestä oppimisessa (Rissanen 2003), tutkittaessa käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä osaamisen kehittämisessä (Paloniemi 2004), käsityksiä kokemuksen ja yhteistyön merkityksestä työelämässä (Collin 2005) ja käsityksiä mentoroinnista (Karjalainen 2010).

Fenomenografiassa kuvataan tietyn ryhmän erilaisia käsityksiä toiminnastaan ja toiminnan eri puolista siten, että tutkimuksessa yksilön kokemuksia ei käännetä tutkijan kielelle, vaan kokemuksia kuvataan sisällöllisesti tulkittuna (Häkkinen 1996, 23–29). Fenomenografisessa tutkimuksessa mielenkiinto ei kohdistu tutkittavan osalta itse konkreettiseen ilmiöön, ensimmäisen asteen kuvaukseen, vaan toisen asteen kuvauksiin, subjektiivisiin käsityksiin, siihen millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa (Marton 1981). Toisen asteen näkökulmaa perustellaan fenomenografisessa ajattelussa sillä, että se mitä koemme ja tiedämme, on meille todellisuutta, ja todellisuuden merkitys paljastuu ihmisille omien kokemusten ja käsitysten kautta (Niikko 2003, 25).

Koska fenomenografinen tutkimus on aineistopohjaista tutkimusta, tutkija ei testaa muiden teorioita, vaan käyttää niitä apuna aineistonsa analyysissä ja pyrkii sitä kautta teoreettiseen vuoropuheluun muiden tutkijoiden kanssa (Ahonen 1994, 123). Lähestymistavan keskeinen ominaisuus on, että aineiston pohjalta tehdyt luokitukset koskevat vastausten koko variaatiota. Luokitukset syntyvät niistä ilmaisuihin, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan ja käsityksiään. (Järvinen & Järvinen 2000, 87.) Fenomenografiassa tulos muodostuu laadullisesti erilaisia käsityksiä sisältävistä kuvauskategorioista ja niiden suhdetta ilmentävästä kategoriajärjestelmästä. Lähestymistavan kautta ei pyritä selvittämään ja pohtimaan sitä, miten käsitykset ovat rakentuneet.

Fenomenografinen analyysiprosessi esitetään kirjallisuudessa useammalla tavalla. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt aineiston tarkastelussa Martonin

(1988) kuvaamaa aineiston nelivaiheista analyysiprosessia: tutkimustehtävän kannalta merkittävien ilmaisujen<sup>16</sup> tunnistaminen, laadullisesti erilaisten ja samanlaisten ilmaisujen yhdistäminen merkitysyksiköiksi<sup>17</sup> ja edelleen merkityskategorioiksi<sup>18</sup>, jotka lopuksi yhdistetään kuvauskategorioiksi<sup>19</sup>. Uljens (1993a) ja Bowden (1998) kuvaavat fenomenografisen analyysin neljänä askeleena. Ensiksi tutkittava ilmiö kuvaillaan analysoitavan aineiston käsitteillä, toiseksi samankaltaiset käsitykset muunnetaan teemoiksi, kolmanneksi teemat kuvaillaan merkityksiä kuvaillen ja neljänneksi tiivistetyt teemat luokitellaan ja käsitteellistetään. Molemmissa edellä lyhyesti kuvaamissani analyysiprosesseissa toteutuu fenomenografisen lähestymistavan perustarkoitus: erilaisten ja samanlaisten käsitysten kategorisointi, luokittelu ja tulosten teoretisointi. Analyysin lopuksi pyritään löytämään yläkäsitteet ja rakenteet, jotka kuvaavat osallistuneiden käsitysten eroavuuksia.

### *Kerronnallinen tutkimus aineiston lähestymistapana*

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on dynaaminen prosessi, joka usein vielä jatkuu tutkimusraportin kirjoittamisen aikana. Tutkimuksen toisen aineiston, haastattelujen, analyysin vaihtoehtona kokeilin ensin jo käyttämäni fenomenografista lähestymistapaa tarkoitukseni jatkaa kuvauskategoriarajajärjestelmän laadullisen erottelevuuden tarkentamista. Haastattelut tehneenä ja tutkimuksen lähtöolettamukset tietäen fenomenografinen lähestymistapa alkoi tuntua sisällöllisesti rikkaan haastatteluaineiston mekaaniselta tarkastelutavalta, jonka kautta en saa esille osallistuneiden omaa ääntä. Tutkimustehtävän mukainen kiinnostus saada selville, ymmärtää ja jäsentää osallistuneiden omakohtaisia merkityksenantoja oppimisen erityisestä tuesta vaati aineiston lähestymistavalta mahdollisuutta ymmärtää aineistot ryhmän käsitysten sijaan yksilön elämässä etenevinä kertomuksina kontekstissaan. Myös se, että rakentamani kuvauskategoriat olivat osittain ristiriitaisia tutkimuksen taustaksi tarkastelemieni asiakirjojen kanssa, asetti ehtoja tutkimusmenetelmän valinnalle. Pystyäkseen kuvaamaan alustavasti tunnistamaani ristiriitaa ja selittämään haastatteluissa kuulemiani kerronnallisesti kiinnostavia tarinoita oppimisen erityisestä tuesta päädyin tarkastelemaan aineistoa narratiivien analyysin keinoin.

Kerronnallisen tutkimuksen keskeinen eettinen kysymys onkin, kenen ääni aineistossa kuuluu (Lincoln & Guba 2000, 183). Lähestymistavan käyttämistä tässä tutkimuksessa puoltaa myös se, että kerronnallisuus mahdollistaa osallis-

<sup>16</sup> Merkittävä ilmaisu tarkoittaa tutkimusaineistossa tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavaa, merkityksellistä yhden tai kahden sanan ilmaisua.

<sup>17</sup> Merkitysyksikkö tarkoittaa aineistosta, alkuperäisestä yhteydestään, irrotettujen merkittävien ilmaisujen ryhmittelyä samanlaisuuksien ja erilaisuuksien ja rajatapaus-

<sup>18</sup> Merkityskategoria muodostetaan vertailemalla merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon, minkä tuloksena saadaan erilaiset merkitysryhmät.

<sup>19</sup> Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin tulos, tiivistetty kuvaus aineiston sisältämistä erilaisista käsityksistä (Häkkinen 1996, 33) kollektiivisella tasolla (Martin 1997, 128).

tuneiden kertomuksiin perustuvan merkityksenannon pääsemisen kuuluviin alkuperäisemmällä tavalla (Heikkinen 2000, 51). Myös Riessman (1993) painottaa narratiivista lähestymistapaa mahdollisuutena kuulla useita ääniä aineistosta, vaikka samalla esittää varauksen äänen antamisen mahdollisuudesta, koska tutkijan tulkinta on aina mukana tutkimuksessa (Riessman 1993, 8–9). Hyvärinen (2006) mukaan narratiivinen tutkimus voi olla kiinnostunut monista ”sosiaalisista äänistä”, jotka ovat kertomuksissa, mutta samalla Hyvärinen suhtautuu kriittisesti kertomuksien mahdollisuuteen tavoittaa näkökulmaa ihmisen kokemukseen ja sisäiseen maailmaan. Yksilöllisyys ja subjektiivinen merkitys avautuvat vain avaamalla kertomuksen sosiaalisesti jaettuina kerroksia. (Hyvärinen 2006, 2.)

Keräämäni haastatteluaineisto voidaan ymmärtää kertomuksina, subjektiivisina tarinoina, jotka usein ovat yksittäisiä tarinoita laajempia kokonaisuuksia (Aaltonen 2002, 48; Hänninen 1999, 22). Kerronnallinen tietäminen toteutui niin haastattelutilanteissa kuin analyysivaiheessa. Haastattelutilanteessa kerronnallisuus oli vuoropuhelua haastateltavan ja minun haastattelijana välillä. Analyysivaiheessa kerronnallinen tietäminen oli vuoropuhelua keräämäni aineiston ja minun tutkijana välillä.

Narratiivi-käsitteen alkuperä on latinankielisessä sanassa ”narratio” ’kertomus’ ja verbissä ”narrare” ’kertoa’. Kirjallisuudessa tutkimusmenetelmästä käytetään nimikkeitä kerronnallinen tutkimus, tarinallinen tutkimus ja narratiivinen tutkimus. (Hänninen 1999.) Kerronnalliselle tutkimukselle ei ole olemassa selvärajaista ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää, eikä sen perustana voida tunnistaa selvästi mitään yhtä traditiota tai tieteenalaa (Heikkinen 2002). Kerronnallisen tutkimuksen suomen kielessä käytettävistä käsitteistä tarina viittaa ihmisen sisäiseen tapaan hahmottaa elämää ja maailmaa (Hänninen 1999), kun taas kertomus voi sisältää useita erilaisia tarinoita (Aaltonen 2002). Kerronnallisessa tutkimustraditiossa on olemassa kaksi suuntausta: narratiivinen tutkimus ja narratiivien tutkimus. Narratiivisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat kerrotut tapahtumat kohteena ja sisältönä sekä niiden analysointi ja yhteiseen tietoon saattaminen tutkimuksen uusien kertomusten kautta. Narratiivien tutkimuksessa ytimessä ovat kertomisen muoto, teksti ja kerronta sellaisenaan, ja tavoitteena on luokitella, teemoitella ja kategorioida kertomuksia. (Lieblich, Tuval-Maschiach & Zilber 1998; Heikkinen 2002.) Tässä tutkimuksessa käytän aineiston lähestymistapana narratiivien tutkimuksen kategorista muotoa, narratiivien analyysia.

Kasvatustieteissä kerronnallista lähestymistapaa on käytetty esimerkiksi tutkittaessa luokanopettajaksi opiskelevien matematiikkakuvaa ja siinä tapahtuvia muutoksia (Kaasila 2000), narratiivisen identiteettityön kehittämistä opettajankoulutuksessa (Heikkinen 2001) ja isäksi tulon tarinoita (Mykkänen 2010). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia kerronnallisia tutkimuksia ovat esimerkiksi Aaltosen (2002) afaatikkojen haastatteluihin perustuva tutkimus ”kertomuksen vioittumisesta”, Paanasen (2006) tutkimus dysleksiasta aikuisen elämäkerronnassa ja Kurosen (2010) tutkimus ammatilli-

sesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulusuhteesta ja elämäntilasta.

Kerronnallinen, narratiivinen tai tarinallinen tutkimus voidaan ymmärtää väljäksi metodiseksi viitekehyyksi, jossa kertomukset ymmärretään todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999; Heikkinen 2002). Lieblichin ym. (1998) mukaan kerronnallista tutkimusta on kaikki, joka operoi kerronnallisella aineistolla. Kerronnallinen tutkimus on paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista, ja siten sen kautta saatavat tulokset eivät ole yleistettävissä sellaisinaan. Kerronnallisen tutkimuksen keskeiseksi arvoksi voidaan nähdä tutkittavien äänen kuuluville saamista, mahdollisuus ottaa kantaa tutkittavaan ilmiöön ja mahdollisuus ymmärtää tutkittavaa ilmiötä jatkumona. (Lieblich ym. 1998.)

Narratiivinen aineisto on kielellistä, ja kieli toimii tutkittavan kokemuksen tuottajana ja toisaalta sen muille ymmärrettäväksi välittäjänä (Gubrium ja Holstein 1997; Lieblich ym. 1998). Mitä kertomukset tai narratiivit ovat? Yleisesti kertomuksen tunnistaa siitä, että siinä on tilanne, henkilöt ja tapahtumien ketjun kokoava juoni (Labov 1972). Labovin (emt.) kertomuksellista rakennetta – esipuhe, orientaatio, toiminnan kuvaus, ratkaisu, arviointi ja koonti – voidaan pitää kertomuksellisena ideaalimallina. Denzin (1989, 37) mukaan narratiivi on kertomus, joka koostuu sarjasta kertojalle ja hänen yleisölle merkityksellisiä tapahtumia sisältäen juonen, alun, keskikohdan ja lopun.

Kirjallisuudesta löytyy useita tapoja toteuttaa narratiivista analyysia (Labov & Waletzky 1997; Riessman 1993; Polkinghorne 1995; Lieblich ym. 1998). Lieblich ym. (1998) erottavat narratiivisessa analyysissa lukemisen, tulkinnan ja analysoinnin osalta kaksi toisilleen vastakkaista ulottuvuutta: holistinen vs. kategorinen ja sisältö vs. muoto. Holistisessa tarkastelussa kertomus analysoidaan kontekstiin sidottuna kokonaisuutena tarkentuen kertomuksen tuottaman sisällön analysointiin. Kategorisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita kertomuksen tyylillisistä tai kielellisistä ominaisuuksista tutkittavan ilmiön osalta. Kategorisessa tarkastelussa kertomukset jaetaan keskeisten teemojen perusteella osiin, ja eri kertojien tiettyyn kategoriaan liittyvät osat kootaan yhteen (Lieblich ym. 1998.) Polkinghornen (1995, 6–8) mukaan kategorinen lähestymistapa on narratiivien analyysia, jolloin vertailemalla eri kertomusten aineistokatkelmia pyritään narratiivien joukosta löytämään tyyppisiä, yhteisiä teemoja tai kategorioita, joita yhdistää yleisempi käsitteellinen ilmenemismuoto. Narratiivien analyysia voidaan tehdä sekä induktiivisesti, jolloin kertomus tuottaa sitä kuvaavat käsitteet, että deduktiivisesti, jolloin aiempi tutkimus tai teoria ohjaa analyysia (Polkinghorne 1995, 6–8). Tässä tutkimuksessa käytän kerronnallista tutkimusta rajatussa merkityksessä, aineiston lähestymistapana, hyödyntäen Labovin (1972) kertomuksen mallia ydintarinoiden rakentamisesta sekä Polkinghornen (1995) tarkoittamaa narratiivien analyysia, jossa teemoittelun ja kategorisoinnin avulla etenen kohti tutkittavan ilmiön kuvaamista yleisempänä käsitteenä.



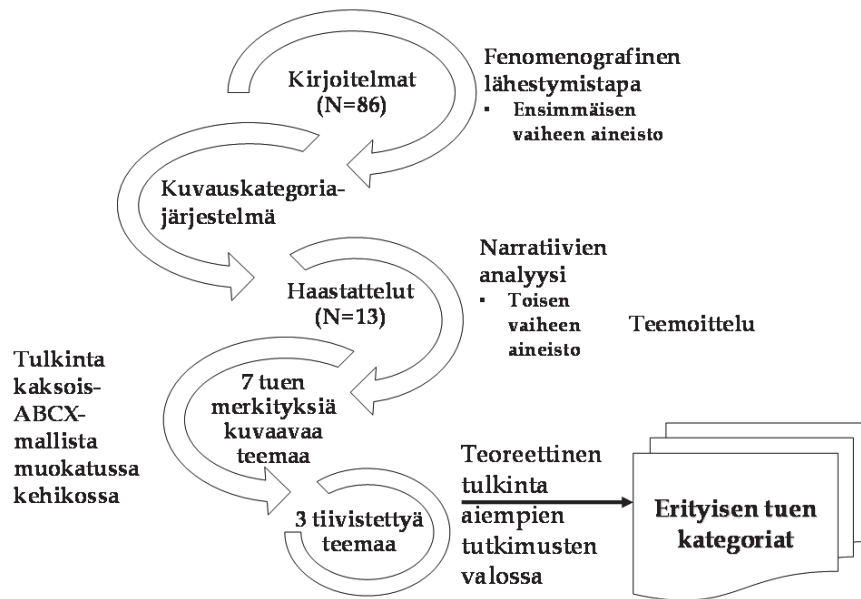
## 5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen, aineistolähtöinen ja vaiheittain etenevä tutkimus. Tutkimuksen vaiheet (taulukko 4) nivoutuvat toisiinsa aineiston hankinnan, analyysien ja tulosten tulkinnan osalta, mikä on tarkoittanut myös tutkimussuunnitelman tarkentumista tutkimuksen edetessä.

TAULUKKO 4 Tutkimuksen kulku

Lähtökohta	Perehtyminen erityispedagogiikan ja aikuiskasvatuksen alan tutkimuksiin ja tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien rajaaminen. Perehtyminen ammatillisen aikuiskoulutuksen säädöksiin, määräyksiin, ohjeistukseen ja käytäntöihin oppimisen erityisen tuen osalta.
Tutkimusluvut	Tutkimusluvut (liitteet 1 ja 2) oppilaitoksissa tehtävää tutkimusta varten.
Tutkimustehtävä, tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	Tehtävänä on kuvata, tarkastella ja jäsentää oppimisen erityistä tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijanäkökulmasta. Tutkimustehtävään vastaan kahden tutkimuskysymyksen kautta: millaisia käsityksiä opiskelijoilla on oppimisen tuesta ja mitä merkityksiä opiskelijat antavat oppimisen erityiselle tuelle.
<b>Ensimmäisen vaiheen aineisto</b>	86 kirjoitelmaa oppimisen tuesta. Aineiston laajuus on 172 sivua, sisältäen yhteensä 2 752 riviä käsinkirjoitettua tekstiä.
Kohdejoukko	Osallistujat edustivat yleensä aikuisille tarkoitetussa ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien joukkoa. Osallistujille kerrottiin tutkimuksesta ja heiltä pyydettiin allekirjoitetut aineiston käyttöluvut (liite 3).
Aineiston keruu	Kirjoitelmat tuotettiin kevään ja alkukesän 2010 aikana. Kirjoitelmien ohjeistuksessa (liite 4) ennakoin aiheen ja käsitteiden vierautta käyttämällä yleisesti oppimisen tuesta käytettäviä käsitteitä.
Aineiston analyysi	Kirjoitelmien analysointi fenomenografisella lähestymistavalla.
<b>Siirtymävaihe</b>	Haastattelun suunnittelu kirjoitelmien analyysin alustavien tulosten perusteella. Tutkimuslupien (liitteet 1 ja 2) hankkiminen oppilaitoksissa tehtävää tutkimusta varten. Haastattavien rekrytointi (liite 5). Perehtyminen systeemitoreettiseen kaksois-ABCX-malliin.
<b>Toisen vaiheen aineisto</b>	13 haastattelua oppimisen erityisestä tuesta. Äänitallennettua aineistoa on yhteensä 523 minuuttia. Sanatarkasti litteroidun aineiston laajuus on 129 sivua.
Kohdejoukko	Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevia henkilöitä, joilla oli aiemmin tunnistettu erityisen tuen tarve oppimisessa. Osallistujilta pyydettiin haastattelun aluksi suullinen aineistonkäyttö lupa.
Aineiston keruu	Aineisto kerättiin viiden eri koulutuksen järjestäjän oppilaitoksissa keväällä 2012. 13 haastattelua, joista 11 yksilöhaastattelua ja yksi parihaastattelu (liite 6).
Aineiston analyysi	Haastatteluaineiston analysointi narratiivien analyysin menetelmällä.

Tutkimukseni työtapa on kehämäisesti etenevää, konstruktivistisesti tietämiseen suhtautuvaa aineistolähtöistä tiedonmuodostusta niin metodisten valintojen kuin tulosten tulkinnan osalta. Aineistojen keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi ovat muodostaneet jatkumon, jossa olen liikkunut myötä- ja vastapäivään lineaarisen etenemisen sijaan. Olen pyrkinyt ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuksen aineistoja tutkimustehtävän suunnassa monimenetelmällisesti (Kuvio 5).



KUVIO 5 Tutkimuksen kokonaisuus ja analyysiprosessi

Ensiksi tutkin fenomenografisella lähestymistavalla opiskelijoiden ilmauksista sitä, miten he rakentavat suhdettaan ja kuvaansa oppimisen tuesta kuvatessaan sitä suhteessa olemassa olevaan. Toiseksi pyrin narratiivien analyysin keinoin ymmärtämään ja jäsentämään opiskelijoiden erityiselle tuelle antamia merkityksiä ja sitä, miten he liittävät itsensä erityisen tuelle antamien merkitysten kautta oppimisympäristöönsä. Näitä kahta menetelmää täydentävänä analyysimenetelmänä käytin teemoittelua. Tuloksena esittämässäni tuen kategorioissa yhdistyvät oppimisen tuelle annetut käsitykset ja omakohtaiset merkitykset oppimisen erityisestä tuesta. Siten tutkimuksen menetelmälliset valinnat voidaan nähdä tutkittavaa ilmiötä syventävänä ja tarkentavana jatkumona, hermeneuttisena tapana ymmärtää ilmiöitä ja asioiden välisiä suhteita.

### 5.2.1 Tutkimukseen osallistuneet

Tutkimukseen osallistui yhteensä 99 ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevaa henkilöä (taulukko 5). Osallistuneet muodostivat kaksi ryhmää: ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneet ja toiseen vaiheeseen osallistuneet.



TAULUKKO 5 Tutkimukseen osallistuneet

Ikäryhmät	1. vaiheeseen osallistuneet	2. vaiheeseen osallistuneet
19–28 vuotta	23 opiskelijaa	2 opiskelijaa
29–38 vuotta	25 opiskelijaa	6 opiskelijaa
39–48 vuotta	30 opiskelijaa	3 opiskelijaa
49–58 vuotta	8 opiskelijaa	2 opiskelijaa
Yhteensä	86 opiskelijaa	13 opiskelijaa

Ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneet edustivat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevien joukkoa yleensä. Osallistuneista 72 oli naisia ja 14 miehiä, ja heidän ikänsä vaihteli 19 vuoden ja 58 vuoden välillä. Osallistuneet olivat yhden koulutuksen järjestäjän eri koulutusaloilla ja ohjaavissa koulutuksissa opiskelevia aikuisia, jotka tavoitin oppilaitoksen opinto-ohjaajien, erityisopettajien ja kouluttajien kautta.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa painopiste kohdejoukon osalta siirtyi kohde erityispedagogista lähtökohtaansa. Toisen vaiheen kohdejoukon muodosti 13 ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevaa henkilöä, joilla oli aiemmin tunnistettu erityisen tuen tarve oppimisessa. Tutkimukseen osallistuneet kymmenen naista ja kolme miestä oli iältään 21–52-vuotiaita. Osallistuneet opiskelivat viiden eri koulutuksen järjestäjän oppilaitoksissa eri puolella Suomea. Kolme osallistuneista kertoi oman erityisen tuen tarpeensa liittyvän lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen. Neljällä osallistuneella oli tunnistettu tarkkaavaisuuden vaikeus, yhdellä osallistujista matematiikan oppimisvaikeus. Kaksi osallistujaa kertoi laaja-alaisista oppimisvaikeuksista ja yhdellä osallistujista oli mielenterveyteen liittyvä pitkäaikaissairaus. Kaksi osallistujista kertoi haastattelun yhteydessä kielellisistä vaikeuksistaan: vaikeudesta ymmärtää ja tuottaa puhetta.

Tutkimuksen toiseen vaiheeseen osallistuneiden tavoittamiseksi olin syksyllä 2011 yhteydessä 12:een ammatillista aikuiskoulutusta järjestävään oppilaitokseen. Viidestä oppilaitoksesta sain myöntävän vastauksen osallistua tutkimukseeni. Viidestä muusta oppilaitoksesta sain vastauksen, että heillä ei ole tiedossa opiskelijoita, joilla on erityisen tuen tarpeita oppimisessa, ja kahdesta oppilaitoksesta ilmoitettiin, että tutkimukseen etsimiäni opiskelijoita on vaikea tavoittaa. Saatuaani tutkimusluvut mukaan tuleviin oppilaitoksiin otin yhteyttä oppilaitosten opinto-ohjaajiin, erityisopettajiin ja kouluttajiin pyytäen heitä esittämään kirjallisen haastattelupyynnöni (liite 5) opiskelijoille, joilla on tunnistettu erityisen tuen tarve oppimisessa. Tutkimukseen osallistuneissa viidessä oppilaitoksessa jaettiin 70 kirjallista haastattelupyynnöä, joiden perusteella sain 15 yhteydenottoa. Niistä 13 yhteydenoton perusteella sovin haastattelutapaamisen. Haastattelut toteutettiin oppilaitosten tiloissa etukäteen sovittuina aikoina. Haastattelutapaamisten aikatauluttamisessa ja haastattelupaikan sopimisessa sain apua oppilaitosten kouluttajilta.

### 5.2.2 Tutkimuksen aineistot ja aineistojen keruu

Mitä kysyä ja miten kysyä ilmiöstä, joka voi olla tutkimuksen ympäristössä jäsentymätön ilmiö, tutkimukseen osallistujille vieras ilmiö tai subjektiivisesti lautaunut kokemustason ilmiö? Ratkoin asiaa tutkimustehtävän suunnasta siten, että ensimmäisen vaiheen aineiston osalta kohdistin kiinnostukseni yleensä oppimisen tukeen ammatillisen aikuiskoulutuksen oppimisympäristöissä. Toisen vaiheen aineiston osalta näkökulma oli oppimisen erityisessä tuessa osallistujien omakohtaisena kokemuksena.

Ensimmäisen vaiheen aineisto muodostuu kirjoitelmista, joiden teemat rakensin ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutustilastoinnin ja opiskelijoilta kerättävän koulutuspalautteen (OPAL<sup>20</sup>, AIPAL<sup>21</sup>) oppimista ja opiskelua käsittelevien aihealueiden pohjalta. Kirjoitelman teemat olivat koulutukseen osallistuminen, koulutuksen eteneminen, oppimisen ja opiskelun esteet ja tuki. Teemat liittyvät tutkittavaan ilmiöön, oppimisen tukeen, monialaisesti: ketkä osallistuvat koulutukseen, miten aikuisia aktivoidaan osallistumaan koulutukseen, miten opiskelijat suhtautuvat opiskelun tavoitteellisuuteen, mikä tukee opinnoissa suoriutumista, mikä aiheuttaa opintojen keskeyttämistä ja miten oppilaitoksissa tuetaan oppimista. Muokkasin ja tarkensin näitä teemoja oppimisen tuen näkökulmaa tarkastelemaan ohjaaviksi kirjoitelmateemoiksi.

Toisen vaiheen aineisto koostuu teemahaastatteluista. Haastattelujen suunnittelussa käytin pohjatietona ensimmäisen vaiheen aineiston alustavassa analyysissä rakentamiani kuvauskategorioita merkityskategorioineen. Haastattelut olivat vapaamuotoisia teemahaastatteluja. Käyttämäni haastattelulomake (liite 6) oli strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Haastattelut etenivät haastateltavien ehdoilla kuitenkin niin, että pyrin saamaan haastattelulla vastaukset asetettuihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 1991, 36). Haastattelut etenivät tarinatyyppisenä kerrontana, jossa alustavasti laatimani teemat toimivat keskustelun jäsentäjinä. Haastattelutilanteissa haastattelun teemat olivat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden käsittely eteni keskustellen ja siten sisällöllisesti eri lailla painottuen eri haastateltavien kanssa.

### 5.2.3 Kirjoitelmien analyysi

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston, kirjoitelmien, laajuus on 172 sivua sisältäen yhteensä 2 752 riviä käsinkirjoitettua tekstiä. Kirjoitelmat olivat rakenteellisesti ja sisällöllisesti vaihtelevia. Osa niistä oli kertomustyyppisiä tarinoita henkilökohtaisista opiskelukokemuksista, ja osa niistä oli vastauksia kirjoittamista auttavaksi tarkoittamiini teemoihin ja kysymyksiin. Lukiessani kirjoituksia tutkimustehtävän ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen suunnassa

<sup>20</sup> OPAL on työhallinnon tietokantapohjainen järjestelmä, jonka avulla kerätään työvoimakoulutuksen opiskelijapalautetta (Okkeri 2013).

<sup>21</sup> AIPAL on sähköinen näyttötutkintojen palautejärjestelmä, jolla kootaan tutkinnon suorittajien mielipiteitä näyttötutkintoon hakeutumisesta, tutkinnon suorittamisesta sekä tarvittavan ammattitaidon hankkimisesta (Opetushallitus 7/502/2008).

tunnistin niissä alustavasti yksittäisiä oppimisen tukeen liittyviä ilmauksia. Kirjoitelmia lukiessani pohdin aineiston sisällöllistä riittävyttä sen osalta, että pystynkö tarkastelemaan aineistoa fenomenografista lähestymistapaa käyttäen. Ensimmäisten lukukertojen jälkeen aineistossa ei vaikuttanut olevan kuvauksia siitä, mistä olin tutkimuksessa kiinnostunut. Sen kokemuksen myötä palasin tutkimuksen alkuvaiheessa referoimiini erityispedagogiikan ja aikuiskasvatuksen alan tutkimuksiin etsien oppimisen tukeen liittyvää käsitteiden ja määritelmien kirjoa. Aineiston useaan kertaan lukeminen aiemmista tutkimuksista kokoamieni käsitteiden ja määritelmien tukemana auttoi minua tunnistamaan kirjoitelmista tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä ilmauksia.

Aineistoon tutustumisen ja perehtymisen jälkeen analyysi eteni nelivaiheisesti Martonin (1988) kuvaamaa analyysiprosessia mukaillen. Päävaiheittain kuvattuna prosessi eteni seuraavasti: ensin tunnistin aineistosta oppimisen tukeen liittyviä merkityksellisiä ilmauksia, sitten ryhmittelin samanlaiset ilmaukset, jonka jälkeen muodostin ja nimesin merkityskategoriat ja lopuksi ryhmittelin merkityskategoriat kuvauskategorioksi.

Tutustumisen aineistoon aloitin lukemalla kirjoitelmat ensin yksittäisinä teksteinä sitä mukaan kuin sain niitä käyttöni. Kesäkuussa 2010 saatua kaikki 86 kirjoitelmaa käyttöön luin ne tekstikokonaisuutena tekemättä kuitenkaan merkintöjä teksteihin. Kolmannella lukukerralla tein kirjoitelmiin värikoodimerkintöjä tunnistaakseni teksteistä oppimisen tuen kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Kiinnitin huomiota siihen, mitä osallistuneet kirjoittavat oppimisen tuesta ohjeistuksena antamieni teemojen kautta. Oppimisen tukeen liittyväksi tulkitsemiani ilmauksia löytyi 547 kappaletta. Seuraavaksi jäsenin oppimisen tukea kuvaavat 547 ilmausta kirjoitelman ohjeistuksena antamieni teemojen mukaan tarkasteltavaksi kokonaisuudeksi. Tässä vaiheessa ilmauksissa ja niistä tekemässäni luokittelussa oli useita päällekkäisyyksiä ja samaa tarkoittaviksi tulkitsemiani asioita. Jatkoin ilmausten laadullisten erojen selvittämistä, jotta niiden perusteella tehtävät kategoriat eivät mene limittäin toistensa kanssa (Häkkinen 1996, 43).

Tarkentaessani ilmausten eroja ja samanlaisuuksia alkuperäisyhteyden kautta liitin teemoihin tunnisteita aineistositaatteja. Kuviossa 6 olen kuvannut tekstiosien avulla tekemääni ilmausten paikantamista ja alustavaa luokittelua. Analyysi jatkui merkitsemieni ilmauksien erilaisuuksien ja samanlaisuuksien tunnistamisena. Vertailuun ja rajantekoon perustuvan tunnistamisen tarkoituksena oli tavoittaa aineistosta sellaisia eroja, jotka selvittävät ilmausten suhdetta oppimisen tukeen. Tässä vaiheessa kiinnostuksen kohteenani oli ilmausten laadullinen erilaisuus ja samanlaisuus eikä niinkään niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Siitä seurasi, että kategorioita muodostaessani jotain kategoriaa vastasi aineistossa vain yksi ilmaus merkityksineen, joskus puolestaan useampi. Kirjoitelmien useaan kertaan lukemisen, tekstiosien irrottamisen, niiden sisältämien ilmauksien merkitsemisen ja perustellun rajanteon tehtävänä on auttaa tunnistamaan ja tulkitsemaan mahdollisimman paljon merkitysluokkia, jotka kuvaavat osallistuneiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 127).

Koulutukseen osallistuminen	Sujuva oppiminen ja opiskelu	Oppimisen ja opiskelun esteet	Oppimisen ja opiskelun tuki
"muutos, aktiivinen rooli, halu kehittyä, työllistyminen, elämäntilannejärjestelyt, arkirytmii",...	"opiskelukokemukset, elämäntilanne, ponnisteluja ja tekemistä vaativaa, suhteuttaminen, opiskelukaverit",...	"elämäntilanne, pitäytyminen entisessä, opiskelijaroolin vieraus, asioiden yksityisyys, häpeä",...	"oma-aloitteisuus, itsenäisyys, vapaus, oma tapa tehdä, ryhmän tuki, perheen tuki",...
"Puutteet koulutuksessani innostavat opiskeluun, vaatimukset muuttuneet." (K6)  "Halu jätnevöittä tekemistäni ja päästä eteenpäin." (K32)	"Ei voi käyttää paljon aikaa opiskeluun, koska olen niin vanha, en opi ja rahatilanne on tiukka." (K19)  Opiskelu on rankkaa, vaikeinta on ollut yhdistää perhe-elämä ja opiskelu, kun tehtävät vievät niin paljon aikaa." (K65)	"... vaikeus on ehkä johtunut enemmän minusta, motivaatio on voinut olla kadoksissa välillä." (K23)  "Liian nopea eteneminen asioissa koettelee hermoja aikuisena, tarvitaan sulatteluaikaa asioihin." (K22)	"Tukiopetusryhmä oli hyvä, edisti matematiikan oppimista." (K86)  Vertaistuki ryhmässä on suuri tekijä." (K82)  "Tietoa tukitoimista tulisi saada jo ennen varsinaisen asiaopetuksen alkua." (K14)

547  
Ilmausta

KUVIO 6 Esimerkki ilmausten luokitteluprosessista

Koulutukseen osallistumiseen liitettyjä oppimisen tukeen viittaavia ilmauksia olivat muun muassa *työllistyminen, tutkinnon saaminen ja päivärytmissä pysyminen*. Sujuvaan oppimiseen liittyviä oppimisen tukeen yhdistettyjä ilmauksia olivat *suunnitelmassa pysyminen, oppimispäivökirjan kirjoittaminen ja lähiopetuksen osallistuminen*. Oppimisen esteiksi tulkitsemiani tukeen liitettyjä ilmauksia olivat muun muassa *työaikojen sovittaminen, lastenhoitoapu, tietokoneen lainaaminen ja lisäaika tehtäviin*. Oppimisen tukeen tässä kohtaa luokittelin ilmaukset, jotka viittasivat erityisopetukseen ja opiskeluhooltoon, esimerkiksi *pienryhmäopiskelu, lisäopetus, äänikirja ja opinto-ohjaus*. Ilmauksien paikantamisen jälkeen jatkoin laadullisesti erilaisten käsitysten etsimistä laajempina ilmauksina ja ajatuskokonaisuuksina pystyäkseen tunnistamaan merkitysyksikköjä, tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä kokonaisuuksia. Etsimäni ilmaukset olivat lauseita, lausekokonaisuuksia, tekstinosia ja ajatuskokonaisuuksia. Ilmaukset, lausekokonaisuudet, jotka kuvasivat esimerkiksi opiskelijoiden käsitystä siitä, että "on huoli omasta suoriutumisesta" olivat seuraavanlaisia: *jotkut aihealueet ja asiat vaan tuntuvat vaikeilta, eikä niitä ymmärrä vaikka kuinka selitetään* (K29) tai *minulla on ollut paljonkin oppimistilanteita, vaikeus on ehkä johtunut enemmän minusta, motivaatio on voinut olla kadoksissa* (K23).

Tästä jatkoin analyysia tunnistamieni ilmausten uudelleen ryhmittelyllä, etsimällä aineistosta merkitysyksikköjä, jotka olivat tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä. Samalla pyrin tunnistamaan ilmauksista samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Näin edeten muodostin 547 ilmauksesta 79 oppimisen tuelle annettua merkitysyksikköä, joita nimesin mm. seuraavasti: *aikuinen oppijana, oppimista vaikeuttavat tekijät ja opiskelun vaikeudet* (ks. kuvio 7).



KUVIO 7 Merkitysyksikköjen muodostaminen

Ryhmittely eteni merkitysyksikköiden uudelleen järjestämisellä useamman keran kohti merkityskategorioiden muodostamista. Kategorioiden muodostamisen osalta noudatin Martonin ja Boothin (1997) ohjeistusta kategorioille asetetuista ehdoista: kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa kuvattavaan ilmiöön, kategorioiden tulee erottua toisistaan ja että kategorioita muodostetaan säästeliäästi. Näin edeten saadaan aineistosta muodostuvat variaatiot mahdollisimman hyvin esille. (Marton & Booth 1997, 124–128.) Kategorioiden muodostaminen pohjautuu tutkimuksen taustaksi tarkastelemaani tietoon oppimisen tuesta ja aineistosta tunnistamiini ilmauksiin siten, että niistä syntyi ajatuksellinen kokonaisuus, joka voidaan luotettavasti tulkita merkityskategoriaksi (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 127–147). Merkityskategorioiden muodostamista ohjasi ilmauksien erilaisuuteen, samanlaisuuteen, olennaisuuteen ja avainmerkityksiin perustuva tarkastelu. Ilmausten näin tarkentuessa pystyin häivyttämään aiemmin käyttämäni osallistuneisiin henkilöinä liittyneet ilmaukset ja tarkastelut. Tämän tarkoituksena oli se, että pystyn käsittelemään luokittelemiani ilmauksia uutena merkityskategoriaa kuvaavana kokonaisuutena edetessäni kohti ryhmän käsityksiä oppimisen tuesta.

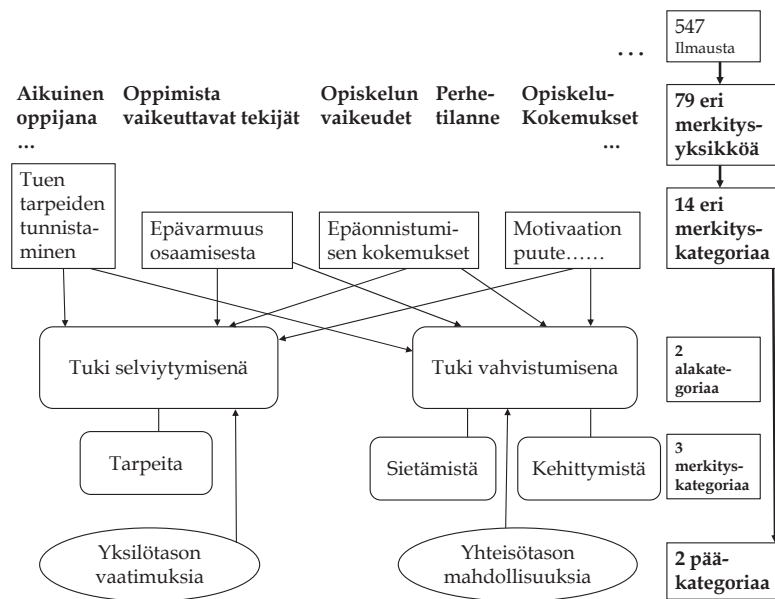
Vaiheittain edenneen analyysin tuloksena muodostin 79 merkitysyksikköä 14 erilaista merkityskategoriaa (ks. kuvio 8). Merkityskategoria *tuen tarpeiden tunnistaminen* rakentui siten, että esimerkiksi merkitysyksiköt aikuinen oppijana, oppimista vaikeuttavat tekijät ja opiskelun vaikeudet muodostivat tämän merkityskategorian. Aikuinen oppijana -merkityskategoriaan sisällyttämiäni ilmauksia yhdisti *epävarmuus omasta osaamisesta* ja *aiemmat epäonnistumiset*. Oppimista vaikeuttavat asiat -merkityskategoriaan tiivistyivät *motivaation puuttumiseen* ja *heikkoon koulumenestykseen* liittyvät asiat. Opiskelun

det -merkityskategoriassa ilmauksia yhdisti kuvaus *opiskeluun harjaantumattomuudesta ja heikot tietotekniset taidot*.

Aineiston analyysi jatkui muodostamiini merkityskategorioiden ilmaisujen sisäisellä erilaisuuden ja samanlaisuuden vertailulla ja siten merkityskategorioiden välisten rajapintojen tarkentamisella. Kategorioiden sisäistä ja ulkoista rajantekoa tässä vaiheessa ohjanneet kysymykset olen kuvannut luvussa 6 tau-lukoissa 9 ja 10. Esimerkiksi oppimista vaikeuttavien merkitysyksikköjen sijoittaminen tiettyyn merkityskategoriaan vaati niihin sisällyttämieni oppimisen tukea kuvaavaksi tulkitsemieni ilmausten alkuperäisen tekstiyhteyden lukemista moneen kertaan. Tarkoittiko ilmaistu lukemisen vaikeus luetun ymmärtämisen vaikeutta vai harjaantumattomuudesta johtuvaa lukemisen hitautta, mikä ilmeni luetun ymmärtämisen vaikeutena. Ilmaukset epävarmuudesta oppijana ja ilmaukset aiemmista epäonnistumisen kokemuksista opiskelussa vaativat myös tarkennusta. Esimerkiksi se, että opiskelijat ilmaisivat epävarmuutta opiskelijana, saattoi johtua aiemmista epäonnistumisen kokemuksista opiskelussa, mutta asiayhteys, jossa epävarmuudesta kerrottiin, ratkaisi merkityskategorian, johon sen lopulta sisällytin. Näin edeten tarkensin ryhmittelyä merkityskategorioiden sisällä merkityskategorioiden määrän pysyen samana. Aineistolähtöisen tutkimuksen hypoteesittomuudesta huolimatta huomasin kategorioiden rajantekoa määrittäessäni tarkkailevani erityisesti kategoriioihin kuulumattomia ilmauksia ja merkityksenantoja. Selkeästi poikkeavia ilmauksia ei aineistossa tässä vaiheessa kuitenkaan esiintynyt. Oliko kyse osaamattomuudestani tutkijana tunnistaa niitä, kirjoitelmien liian tarkasta ohjeistuksesta vai fenomenografisen lähestymistavan vaiheittain etenevästä, ryhmien käsityksiä kuvaavaan kategorisointiin pyrkivästä asiasta?

Samanaikaisesti tekemäni kriteerien määrittäminen ja merkityskategorioiden alustava nimeäminen auttoivat minua tarkentamaan ilmausten ryhmittelyn lisäksi tekemään alustavaa teorianmuodostusta. Alustava teorianmuodostus ohjasi tarkastelemaan sekä merkityskategorioiden sisällöllistä pitävyyttä että niiden sisältöjen tiivistämistä kokonaisteemoiksi. Näin sisältöjä analysoimalla ja tiivistämällä rakensin 14 merkityskategoriasta kuvauskategoriajärjestelmän, jossa on kolme merkityskategoriaa, kaksi käsityksiä kuvaava alakategoriaa ja kaksi pääkategoriaa (kuvio 8). Uljensin (1989, 41–42) mukaan kuvauskategoriat ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon ja siten abstraktimpia kuin yksilötason käsitysten kuvaukset.





KUVIO 8 Aineiston analyysin eteneminen ilmauksista kuvauskategoriaksi

Kuvauskategorian ensiluonnoksen jälkeen analyysi jatkui aineiston ja tulkinnan vuoropuheluna niin, että vasta kahdeksas rakentamani kuvauskategoriajärjestelmä kuvaa parhaiten tutkimaani aineistoa, vaikka sen tulosavaruus, ilmiötä koskevien käsitysten vaihteluna (Marton & Booth 1997, 125), voidaankin nähdä kapeana. Tulosavaruuden kapeuteen voi olla useita syitä: osallistuneiden käsitykset oppimisen tuesta olivat yhteneväisiä koulukulttuurisista syistä, valitsemani fenomenografinen lähestymistapa soveltui huonosti tutkittavan aineiston tarkasteluun tai minä tutkijana tulkitsin aineistoa vajavaisesti. Marton ja Booth (1997, 125) kuitenkin muistuttavat, että kategoriasysteemin tulisi olla "sääteliäs" eli kategorioiden määrää tärkeämpi on saada esille käsitysten vaihtelu aineistossa. Tulosavaruuden kapeudesta huolimatta kaksi kuvauskategoriaa pää-, ala- ja merkityskategoriaineen kuvaavat tämän tutkimuksen aineistoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tarkasti. Kuvauskategorioiden alakategoriat merkityskategoriaineen ovat osallistuneen ryhmän erilaisia tapoja kuvata oppimisen tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, ja pääkategoriat ovat omaa tulkintaani, 2. asteen näkökulma, oppimisen tukeen.

Fenomenografiassa on erotettavissa kolme kategorisointisysteemiä. Horisontaalisella kategorisoinnilla tarkoitetaan, että erilaiset kategoriat ovat keskenään samanarvoisia eikä niillä ole keskinäistä paremmuusjärjestystä, mutta ne ovat sisällöllisesti toisensa poissulkevia. Vertikaalisuus puolestaan merkitsee sitä, että kategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin, esimerkiksi yleisyysasteen, mukaiseen järjestykseen, mutta eivät paremmuusjärjestykseen. Kolmas kategorisointisysteemi, hierarkkinen kuvaustapa, tuo esille käsitykset toisiinsa nähden eri kehitysvaiheissaan. Esimerkiksi käsitys b voi olla kattavampi kuin käsitys c, mutta vähemmän kehittynyt ja kattava kuin käsitys a.

(Järvinen & Järvinen 2000, 88–89; Uljens 1989, 46–51.) Tässä tutkimuksessa sovelsin sekä horisontaalista että vertikaalista kategorisointisysteemiä siten, että ylätasoon kategoriat ovat vertikaalisesti yleisyyden tai toistuvuuden mukaisessa järjestyksessä ja niitä vastaavat alatasoon kategoriat horisontaalisesti samanarvoisia keskenään.

#### 5.2.4 Haastattelujen analyysi

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksena kuvaamani oppimisen tukeen liittyvien käsitysten jäsentäminen ja tarkentaminen jatkuivat tutkimuksen toisen aineiston, haastattelujen, analyysin ja tulkinnan kautta. Haastatteluaineiston myötä tutkimuksen kiinnekohta siirtyi yleensä oppimisen tuesta kohti oppimisen erityistä tukea. Voidakseni vastata mahdollisimman tarkasti asettamaani tutkimustehtävään ja tutkimuskysymykseen kaksi päädyin tarkastelemaan aineistoa kerronnallisen tutkimuksen kategorisella lähestymistavalla. Kuvaan seuraavaksi, miten olen narratiivien analyysin keinoin tulkinnut aineistosta oppimisen erityisen tuen olemusta etsien aineistosta Labovin ja Waltzkyn alun perin esittämää Labovin edelleen kehittämää lineaarista kerrontamallia (Labov & Waletzky 1997). Labovin (1972) lineaarista kerrontamallia kertomuksellisesta rakenteesta pidetään käyttökelpoisena suullisen kertomuksen alustavaan analyysiin (Hyvärinen 2006).

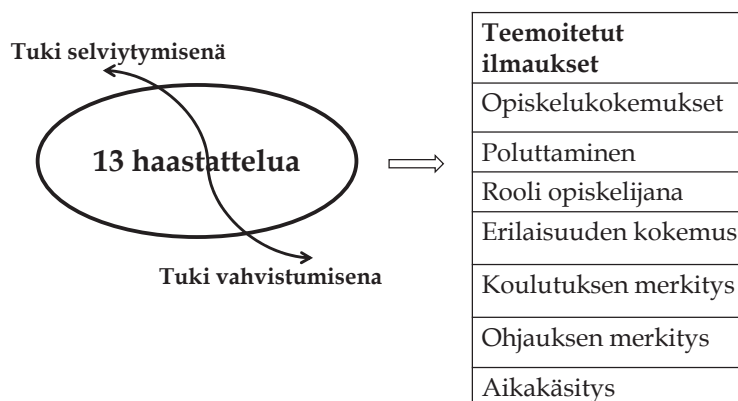
Labovin (1972) mallia mukailien etsin haastatteluista oppimisen erityiseen tukeen liittyvää kertomuksellista rakennetta: yhteisiä ja vastakkaisia teemoja, juonta ja tapahtumien keskinäisiä suhteita. Polkinghornen (1995, 6–8) mukaan käyttämäni aineiston kategorinen lähestymistapa on narratiivien analyysia, jolloin vertailemalla eri kertomusten aineistokatkelmia pyritään narratiivien joukosta löytämään tyyppejä, yhteisiä teemoja tai kategorioita, joita yhdistää yleisempi käsitteellinen ilmenemismuoto. Narratiivien analyysia voidaan tehdä sekä induktiivisesti, jolloin kertomus tuottaa sitä kuvaavat käsitteet, että deduktiivisesti, jolloin aiempi tutkimus tai teoria ohjaa analyysia (Hyvärinen 2006). Tässä tutkimuksessa analyysi eteni pääosin induktiivisesti eli aineistosta kohti teemoja ja kategorioita, jotka lopuksi liitin tieteelliseen keskusteluun aiempien tutkimusten tulosten kautta. Deduktiivista lähestymistapaa käytin haastatteluaineistoa ensimmäistä kertaa jäsentäessäni.

Tutustuin aineistoon sitä mukaa kuin sain tehtyä haastatteluja. Ensin kuuntelin jokaisen tallenteen kahdesti, jonka jälkeen litteroin haastattelun sanata tarkasti. Sen jälkeen kuuntelin jokaisen haastattelun useampaan kertaan seuraten samanaikaisesti litteroimaani tekstiä. Tässä vaiheessa en tehnyt merkintöjä tekstiin vaan pyrin saamaan kokonaiskäsityksen haastattelusta: mitä haastateltava puhuu, mistä haastateltava kertoo, miten haastateltava kertoo ja jättääkö mahdollisesti jotain kertomatta. Aineiston kuuntelemisen ja lukemisen myötä pyrin myös tarkkailemaan, onko keräämäni aineisto riittävä tutkimuskysymyksen kaksi osalta. Näin edeten aloin tunnistaa aineistossa toistuvia, samaa tarakoittavaksi ymmärtämiäni ilmauksia. Aineiston riittävyyden, kylläntymisen, arvioinnissa käytin lukemiseen perustuvan sisällön arvioinnin lisäksi värikoodimerkintäteknikkaa. Sisällöllinen arviointi perustui tutkimuksen taustaksi lu-



kemiini aiempiin tutkimuksiin, tutkimuskontekstin tuntemukseen ja tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksiin. Värikooditekniikalla sain esille oppimisen erityiselle tuelle annettujen merkitysten teemojen, aiheiden ja yksityiskohtaisten ilmauksien kirjon ja toistuvuuden. Koodaaminen vahvisti tunteen aineiston kyläläntymisestä ja siten riittävydestä. Samalla arvioin aineiston soveltuvuutta tarkasteltavaksi narratiivien analyysin keinoin. Tarkastelin sitä, miten haastattelut kuvasivat oppimisen erityiseen tukeen liittyneitä keskeisiä henkilöitä, merkittäviä tapahtumia, oppimisympäristöjä ja kokemiaan merkittäväksi nimeämiään asioita. Haastattelut ja niistä litteroimani teksti etenivät tarinatyyppiä ja siten soveltuivat tarkasteltavaksi narratiivien analyysin menetelmää käyttäen.

Seuraavaksi luin, erittelin ja luokittelin aineistoa tunnistamalla siitä oppimisen erityistä tukea selviytymisenä ja vahvistumisena kuvaavia ilmauksia. Selviytyminen ja vahvistuminen käsitteinä olivat tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksena rakentamani kuvauskategorian alakategoriat, jotka olen kuvannut luvussa 6. Luokittelun tuloksena muodostin litteroidusta haastatteluaineistosta seitsemän oppimisen erityisen tuen merkityksiä kuvaavaa teemaa (kuvio 9).



KUVIO 9 Haastatteluaineiston teemoittelu

Teemojen rakentaminen aineiston sisältämästä kerronnasta mukaili narratiivisen aineiston lukemisen, analysoinnin ja tulkinnan lähestymistapaa (Lieblich ym. 1998), jossa kerronnan sisällön osalta keskitytään etsimään yhdistäviä teemoja, juonia ja viestejä. Analyysi eteni niin, että tarkastellessani aineistoa systemaattisesti valittua viitekehystä vasten (tässä tutkimuksessa selviytyminen ja vahvistuminen) huomioin vain viitekehukseen liittyvät ilmaukset. Ilmausten tunnistamisen jälkeen määrittelin sisältökategoriat, joita olivat esimerkiksi löydetty tyypit, teemat tai näkökulmat. (Lieblich ym. 1998, 112–114.) Ensimmäisen vaiheen aineiston analyysin tehneenä osasin rajata tunnistamisessa käyttämiäni

alakategorioita, selviytyminen ja vahvistuminen, oppimisen erityiseen tukeen kohdistuvina käsitteinä.

Näin muodostamani erityisen tuen merkityksiä oppimiseen kuvaavat seitsemän teemaa ovat kuvausta tutkittavasta ilmiöstä, eivätkä sellaisenaan ole kuvausta yksittäisten opiskelijoiden tilanteesta. Tässä vaiheessa teemojen sisällöllinen yhtenäisyys ja toisaalta erilaisuus ei ollut vielä riittävää, mutta välivaiheena suuntaa antava voidakseni jatkaa analyysia Labovin (1972) tarkoittamaan ydinkertomusten vaiheeseen. Ydintarinat ovat kertomuksellisen ydinrakenteen – aloitus, orientaatio, tarinan tapahtumat juonena, ratkaisu, arviointi ja koonti – sisältäviä pieniä kertomuksia, jotka sisältävät tutkijan tulkinnan alkuperäisestä aineistosta (Labov 1972).

Voidakseni rakentaa ydinkertomukset jatkoin teemojen sisällöllistä selkiyttämistä ja varmistamista. Liitin jokaiseen erityisen tuen merkityksiä kuvaavaan seitsemään teemaan alkuperäisiä aineistositaatteja ja niistä tekemääni tulkintaa (ks. taulukot 6 ja 7).

TAULUKKO 6 Ohjauksen merkitys -teeman muodostaminen

Alustava teema	Aineistositaatit	Tulkittu merkitys
<p><i>Ohjauksen merkitys</i></p> <p>Tuki vahvistumisena: yhteisössä mahdollistuva yksilön sisäinen kokemus osaamisesta</p> <p>Tuki selviytymisenä: tarpeena ilmaistu, toimintaympäristöön vaatimuksina kontekstoitu konkreettinen toimi</p>	<p><i>Aikuisopiskelussa on niin tiukat aikarajat ja paljon asiaa. Tuntuu että tarvitsee enemmän tietoa saada täällä koulussa. Sitten se paljo tieto voi jäädä oman mietiskelyn varaan. (H11, Riitta)</i></p> <p><i>Jotenkin tuntuu, että asioita pitäisi opettaa laajemmin. On niin paljon asioita ja koulussa ei ole aikaa käsitellä niitä, pitäisi itse osata opiskella niin paljon. Kaikki jätetään oman harjoittelun varaan. (H11, Riitta)</i></p> <p><i>Nyt on käyty niitä peruslaskutoimituksia. Tähdätään siihen, että pysyn syksyllä mukana. Heti jos on pidempi väli niin joutuu aloittamaan alusta. (H12, Pirjo)</i></p> <p><i>Tutkintotilaisuuden suunnitelmat on jäänyt vajavaiseksi ja sitä on katottu erityisopettajan kanssa ja sitten mää olen vielä itsekseni yrittänyt täydentää ja oikeanlaisia liitteitä laittaa siihen. (H13, Eine)</i></p> <p><i>Mutta kyllä meidän kouluttaja on sanonut mulle että hirveen paljon on mun oppiminen mennyt eteenpäin, se kannustaa. (H13, Eine)</i></p>	<p>Vaihtuvat ohjaajat</p> <p>Useita ohjaustahoja</p> <p>Verkostojen moninaisuus</p> <p>Tiedon saanti</p> <p>Objekti-kokemukset</p> <p>Kokonaisuus ja osatavoitteet epäselviä</p>

TAULUKKO 7 Erilaisuuden kokemus -teeman muodostaminen

Alustava teema	Aineistositaatit	Tulkittu merkitys
<p><i>Erilaisuuden kokemus</i></p> <p>Tuki vahvistumisena: yhteisössä mahdollistuva yksilön sisäinen kokemus osaamisesta</p> <p>Tuki selviytymisenä: tarpeena ilmaistu, toimintaympäristöön vaatimuksina kontekstoitu konkreettinen toimi</p>	<p><i>Mä pidin suuni kiinni hakeutumisvaiheessa että mut valitaan, mutta sit kun mut valittiin niin siinä vaiheessa ennen kun otin opiskelupaikan vastaan mä menin ja kysyin voidaanko mulle tehdä HOJKS. (H1, Liisa.)</i></p> <p><i>...että alkoi olla puuduttavaa ja en meinannut pystyä keskittymään niin pitkäksi toiseksi kun se työ vaatii. Ihan hyöä ala ja hienoja työkavereita, mutta itse en kokenut olevani samanlainen toisten kanssa. En jaksa vaan istua ja tuijottaa ruutua, tarviin vähän muunlaista tekemistä. Mutta eihän sitä voi työntekijänä itse valita mitä tekee, ne hommat sitten loppui. (H3, Kalle.)</i></p> <p><i>Sit mä jospus mietin kun tää mun oppisopimus on semmonen erityisoppisopimus että vaikuttaako se jotenkin jatkokuvioihin. (H3, Kalle.)</i></p> <p><i>Minä olen henkilökohtaisesti monesti kokenut itseni hölmöksi kun en saa kuin ykkösen ja kun se menee läpi enkä saa enää uusia. Mulla on tää melkoisen paha lukihäiriö. Se on vaan mun kannalta huono järjestely kun ensin ei ymmärrä ja sitten ei muista mitä on tekemässä ja aika loppuu. (H4, Tane.)</i></p> <p><i>No, mulla on ollut ihan alusta asti jo alasteelta asti se että mä en osaa matikkaa kovin hyvin. Sen mä tiesinkin että se ei mene oikein hyvin. Lukemisen ja kirjoittamisen testissäkin oli ongelmia. (H13, Eine.)</i></p>	<p>Alusta alkaminen</p> <p>Oman polun raivaaminen</p> <p>Kouluttajien välinpitämättömyys</p> <p>Salailu</p> <p>Eristäminen</p>

Aineiston tiivistämiseksi ja alustavien seitsemän teeman tarkentamiseksi rakensin jokaisesta litteroimastani haastattelusta pienen narratiivin, ydinkertomuksen (Labov 1972) eli tulkitun tarinan. Ydinkertomukset ovat kertomuksellisen ydinrakenteen – aloitus, orientaatio, juoni, ratkaisu, arviointi ja koonti – sisältäviä pieniä kertomuksia, jotka sisältävät tutkijan tulkinnan alkuperäisestä aineistosta (Labov 1972). Ydinkertomuksissa kerron teemojen kautta tiivistetysti, miten osallistuneiden erityisestä tuesta oppimisessa kertomat merkitykset näyttä-

vät olevan, en sitä, miten ne ovat. Osassa ydinkertomuksia oli läsnä kaikki seitsemän teemaa, kun taas osa ydinkertomuksista sisälsi joitain tai useampia näistä teemoista.

Ydinkertomukset toimivat analyysin välineenä, ja niiden rakentamisen tarkoituksena oli tiivistää haastatteluaineisto tutkimustehtävän suunnassa siten, että kerrottu säilyy kontekstissaan. Ydinkertomukset olivat puhuttelevia tarinoita oppimisen erityisestä tuesta ja siten hyviä esimerkkitarinoita tutkittavan ilmiön kuvaamiseksi. Samalla ne olivat henkilökohtaisia, paljon tunnustetietoja sisältäviä tarinoita, joita en katsonut voivani sisällyttää tekstiin sellaisenaan edes osateksteinä. Merkityksiä kuvaavien seitsemän teeman kautta kirjoittamani ydinkertomukset olivat tarinoita kontekstissaan, mutta eivät riittävän tarkkoja edetäkseni niistä suoraan oppimisen erityisen tuen kategorisoivaan tulkinnaan.

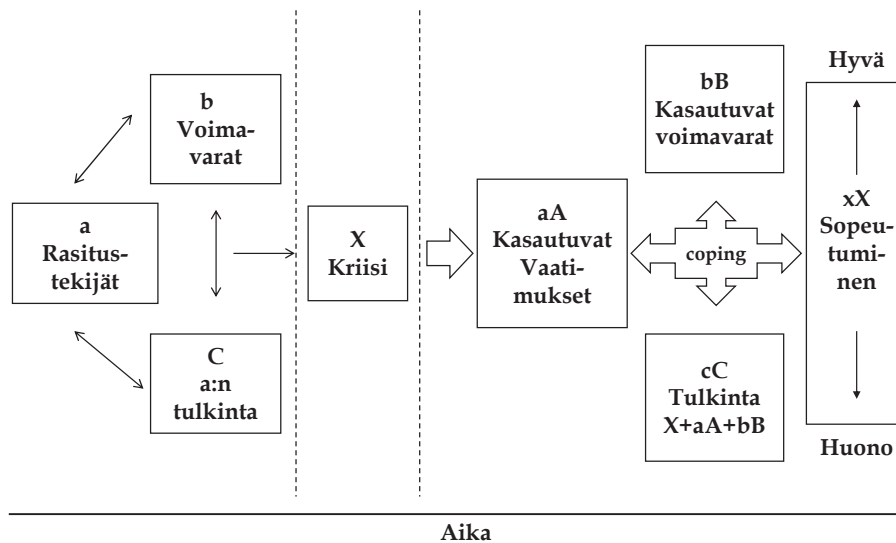
Tutkimustehtävä kaksi sisältää ajatuksen siitä, että osallistuneiden oma-kohtaiset merkitykset tarkentuvat ja kohdentuvat tarkasteltaessa niitä kontekstissaan. Saadakseni selville sen, mikä tai mitkä tekijät ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kuormittivat osallistuneita ja aktivoivat erityisen tuen tarpeita vaati, että tulkitsem annettuja merkityksiä koulutuksen ehtojen kautta. Osallistuneiden oppimisen erityiselle tuelle antamien merkitysten tarkastelu kontekstissaan avaakin aikajänteen kerrotun tarkasteluun ja samalla mahdollisuuden selvittää sitä, miten osallistujat kuvaavat oppimisen erityistä tukea omakohtaisena kokemuksena.

Tässä vaiheessa palasin tutkimuksen tausta-aineiston pariin etsien selitystä sille, miksi osallistuneet kertoivat elämäntilanteen kasautuvista vaikeuksista kertoessaan oppimisen erityisestä tuesta. Whiten (1992), Kilpeläisen (2000), Illerisin (2006) ja de Greefin ym. (2010) tutkimukset antoivat viitteitä siitä, että aikuisopiskelijoilla on oppimisvaikeuksien lisäksi myös muita oppimista ja opiskelua haittaavia tekijöitä.

Kartoittaessani tähän tarkoitukseen soveltuvia systeemisiiä, ei medikalistisia, lähestymistapoja tarkastella yksilön ja yhteisön suhdetta oppimisen erityisen tuen osalta perehdyin ensin kasvatustieteessä käytettyihin, systeemiteoriasta johdettuihin ekologiseen ja ekokulttuuriseen teoriaan (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytetyn Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian ongelmana pidetään sen kaiken kattavuutta. Teorian kaikkien tasojen vaikuttaessa kaikkeen on hankala erotella ja tunnistaa jokaisella tasolla tapahtuvat eri tekijöiden vaikutukset. (Määttä 1999, 78–79.)

Määttä (1999) tutkimuksissaan käyttämän ekokulttuurisen teorian kautta päädyin tarkastelemaan erityispedagogisessa tutkimuksessa (Itälina, Leinonen ja Saloviita 1994) käytetyn systeemiteoreettisen lähtökohdan omaavaa kaksois-ABCX-mallia (kuvio 10). Alkuperäinen McCubbinin ja Pattersonin (1983) kehitämä malli perustuu Hillin (1949) kriisiteoriaan ja Lazaruksen teoriaan stressistä ja coping-menetelmistä (Lazarus & Folkman 1984). Lazarus (1966) esitti "coping"-termin alun perin tutkiessaan ihmisen reaktiota stressiin. Tässä tutkimuksessa stressaavana kokemuksena ymmärrän sen, että aikuisopiskelija kokee

opiskelun ja oppimisen vaativan jotain, johon hän ei kenties pystykään, ja ainakin osallistuminen koulutukseen vaatii erityistä ponnistelua. Sarafino (2008) on määritellyt coping-käsitteen prosessiksi, jossa yksilö pyrkii löytämään ratkaisuja ristiriidan aiheuttamien vaatimusten ja omien voimavarojen kesken, jolloin stressaava tilanne ymmärretään laajana ja joustavana tilanteena, jonka keskiössä on yksilön kokemus ratkaisua vaativasta ristiriidasta.



KUVIO 10 Kaksois-ABCX-malli (McCubbin & Patterson 1983)

Mallin lähtökohtiin ja käyttöön tutustuttuani yhdessä tutkimukseni alustavien tulosten kanssa päädyin muokkaamaan mallia ja kokeilemaan sen soveltuvuutta aiemmin rakentamieni ydintarinoiden tulkintakehikkona. Valitsemani systeemisen lähestymistavan etuna voidaan pitää sitä, että huomio kiinnitetään yksilön kokemista vaikeuksista ja korjaavasta erityisestä tuesta yhteisön vuorovaikutuksellisiin ja rakenteellisiin ilmiöihin (ks. Helander & Seinä 2005).

Käytän muokkaamaani mallia tässä tutkimuksessa systeemiajattelun sovelluksena, käsitteistöltään tutkittavaan ilmiöön soveltuvana työkaluna. Mallin käytön tarkoituksena on tavoittaa ja selkiyttää osallistuneiden kertomia ja minun tulkitsemia oppimisen erityisen tuen merkityksiä ammatillisen aikuis-koulutuksen kontekstissa. Alaluvussa 5.3.3 olen kuvannut kaksois-ABCX-mallista muokkaamani työkalun käytön analyysin välineenä tässä tutkimuksessa.

Olen muokannut kaksois-ABCX-mallissa (McCubbin & Patterson 1983) rasitutsekkijöille, voimavaroille, tulkinnoille, kriisille, kasautuville vaatimuksille, kasautuville voimavaroille ja sopeutumiselle annettuja kuvauksia soveltuvaksi tutkimukseni kontekstiin. Olen säilyttänyt mallin alkuperäisten kuvausten sisällöllisen tarkoituksen ja merkitykset muokkauksen eri vaiheissa mahdolli-

simman samana. Alkuperäisessä mallissa kriisi kuvataan vakauden järkkymisenä. Coping viittaa selviytymistä tavoittelevaan toimintaan, tasapainoa uhkaavien kasaantuvien vaatimusten (aA) voittamiseen arvioimalla ja tulkitsemalla (cC) ja aktivoimalla kasautuvia voimavaroja (bB) kasautuvista vaatimuksista (aA) selviytymiseen. Tämän tutkimuksen kontekstissa kriisi (x) ymmärretään osaamisen ja vaatimusten epäsuhdan tiedostamisen ja tunnistamisen kautta syntyvänä suoriutumisen epävarmuutena. Tilanteena, jossa hänen aiemmat kokemuksensa ja toimintatavat ovat riittämättömiä tilanteen ymmärtämiseen ja siitä selviytymiseen. Aiemmat kokemukset omasta erilaisuudesta oppijana ja uuden opiskelutilanteen myötä kasautuvat vaatimukset yhdessä ovat stressaavaksi koettu, ratkaisua ja tukea vaativa tilanne. Yksilön selviämistä tehtävä- ja suorituskeskeisistä tilanteista kuvaava coping-käsite tarkoittaa, muokkaamassani mallissa, opiskelun myötä kasaantuvista vaatimuksista (aA) suoriutumista ja selviytymistä arvioimalla ja tulkitsemalla tilannetta sekä etsimällä uusia voimavaroja (bB) opiskelun tuottaman osaamisen ja vaatimusten epäsuhdan ratkaisemiseksi.

Muokkaamassani mallissa keskeiseksi kysymykseksi asetuvat kysymykset osallistuneiden kokemista rasiustekijöistä, voimavaroista, tulkinnoista ja selviytymispyrkimyksistä. Miten aikuisopiskelijat yhdistelevät kokemiaan asioita ja miten ne johtavat hyvään tulokseen ja millaiset yhdistelyt johtavat huonoon tulokseen. Kyse on siitä, miten yksilö kykenee suhteuttamaan, sopeutumaan ja mukautumaan opiskelun aiheuttamaan rasiutukseen. Kyky suhteuttaa tässä yhteydessä ymmärretään ajallisena, dynaamisesti etenevänä prosessina, johon yksilö ja yhteisö voivat toiminnallaan vaikuttaa. Suhteuttamisen tavoitteena on tasapaino vaatimusten ja tulosten osalta niin, että hyvä suhteuttaminen kuvaa tilaa, jossa on saavutettu tavoitteet ja koetaan edistymistä. Sopeutuminen tilanteen ymmärtämisen tilana kuvaa hyväksyvää, mutta staattista tilaa. Mukautuminen tarkoittaa tilannetta, jossa ei ole saavutettu tavoitteita eikä koeta edistymistä. Suhteuttaminen, sopeutuminen ja mukautuminen eivät ole staattisia tiloja siten, että osallistujien ymmärrys omasta tilanteesta ei voisi muuttua. Siihen liittyy ymmärrys siitä, että tilaa ylläpitää ja horjuttaa systeemin muuttuvat, säädeltävissä olevat tekijät. Tässä tutkimuksessa systeemin muuttuvia tekijöitä ovat oppilaitoksen erityiseen tukeen liittyvät toimet. Mallin käyttöä aineiston tiivistämisen työkaluna syvällisen ymmärtämisen sijaan korostaa se, että en ota kantaa kehikossa käytettyihin käsitteisiin kriisi ja stressi psykologisen coping-käsitteen kautta. Ymmärrän kriisin ja stressin konkreettisina opiskelun kautta kasaantuvina vaikeuksina, joiden ratkaisemiseksi aikuisopiskelija käyttää erilaisia toimintatapoja ja palveluita, opiskelun yhteydessä erityisen tuen palveluita.

Seuraavaksi esitän kaksois-ABCX-mallin (McCubbin & Patterson 1983) osatekijät muokattuna tämän tutkimuksen kontekstin käsitteistöä käytettäväksi (taulukko 8). Muokkauksessa olen käyttänyt apuna tutkimuksen luvuissa kaksi ja kolme tarkastelemaani tietoa normaalista ja erityisestä sekä tietoa aikuisesta oppijana ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa.

TAULUKKO 8 Oppimisen erityiselle tuelle annettujen merkitysten tulkinnassa käytetyt käsitteet

Rasitustekijät a	Opiskelun aloittaminen tai jatkaminen aikuisena on mahdollisuus, mutta samalla iso muutos elämäntilanteessa. Rasitustekijänä koettuja muutoksia voivat olla esimerkiksi työhön, talouteen, terveydentilaan, ihmissuhteisiin, ajankäyttöön, roolimuuokseen ja vapaa-aikaan liittyvät vaikeudet.
Voimavarat b	Voimavarat tarkoittavat aikuisopiskelijoiden edellytyksiä kohdata rasitustekijöiksi kokemiaan vaatimuksia opiskelun muuttamassa tilanteessa. Voimavarat voidaan nähdä puskurina muutosten edellyttämien vaatimusten osalta siten, että ne mahdollistavat muutosten ajallista säätelyä ja siten valikoivaa hyväksymistä. Voimavaroja voidaan tarkastella yksittäisen opiskelijan, opiskelijaryhmän ja oppilaitosyhteisön olemassa olevina voimavaroina.
Tulkinta c	Tulkinta tarkoittaa osallistuneiden tekemää tulkintaa rasitustekijöiden haittaavuudesta muuttuneessa tilanteessa. Tulkinnat voivat vaihdella epäonnistumisen tuntemuksista uusia kehittymisen mahdollisuuksia tarjoaviin haasteisiin. Muutoksen aiheuttamien rasitustekijöiden tulkinta ei kuvasta vain nykytilanteen kokemusta vaan heijastaa aiempia opiskeluun ja suoriutumisen vaatimukseen liittyviä kokemuksia.
Kriisi	Opiskelun aiheuttamat rasitustekijöiksi koetut muutokset yhdessä senhetkisten voimavarojen ja niistä tehtyjen tulkintojen myötä saattavat aiheuttaa rasittuneisuutta. Liiallinen rasittuneisuus horjuttaa yksilön hallinnan tunnetta ja siten altistaa yksilöä kriisille. Kriisi tässä tutkimuksessa ymmärretään tilanteena, joka kuvaa osallistuneiden kokemaa vaikeutta ja hankaluutta selvittää opiskelun vaatimuksista.
Kasautuvat vaatimukset aA	Kasautuvilla vaatimuksilla tarkoitetaan aiemmista kokemuksista aktivoituvaa ja uudessa tilanteessa realisoituvaa opiskelun edellyttämän suoriutumisen ja oman koetun osaamisen välistä epäsuhtaa, joka ilmenee mm. opiskelutaidoissa, itsenäisessä suoriutumisessa, tavoitteiden asettamisessa ja ajankäytössä.
Suoriutuminen, selviytyminen, sopeutuminen	Alkuperäisessä mallissa käytetty coping-käsite ymmärretään prosessina, joka tarkoittaa yksilön yrityksiä hallita ajattelun ja toiminnan keinoin stressaavaksi koettuja vaatimuksia tavoiteltaessa tilanteen tasapainoa (Lazarus & Folkman 1984). Tässä tutkimuksessa coping-käsite kasaantuvien vaikeuksien ja ristiriitojen kohtaamisessa on korvattu sanoilla suoriutua, selviytyä ja sopeutua, joita ei ymmärretä tässä yhteydessä psykologisina käsitteinä.
Kasautuvat voimavarat bB	Tekijöitä, jotka auttavat selviytymään koetuista haasteista ja vaikeuksista, joita monet asiat aiheuttavat yhdessä. Yksilön ja yhteisön käyttöön hankkimat uudet resurssit, jotka tukevat opiskelussa selviytymistä.
Tulkinta cC X+aA+bB	Kokonaistulkinnan kautta pyritään määrittämään uudelleen tilanne ja siten selkiyttämään tilannetta etsimällä ratkaisuja kasautuviin vaikeuksiin.
Suhteuttaminen, sopeutuminen, mukautuminen	Suhteuttaminen ymmärretään ajallisena, dynaamisesti etenevänä prosessina, johon yksilö ja yhteisö voivat toiminnallaan vaikuttaa. Sopeutuminen kuvaa tasapainoista tilannetta, jossa opiskelija ei koe muutoksen tarvetta. Mukautuminen tarkoittaa olemassa olevan hyväksymistä ilman, että osallistuja aktiivisesti hakee muutosta tilanteeseen.



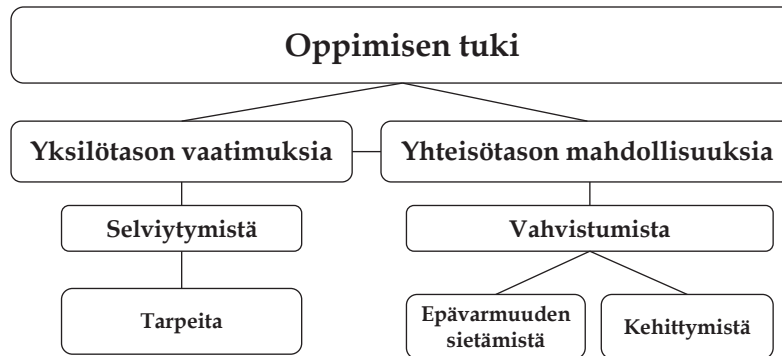
Tarkastelin jokaisen seitsemän teeman sisältämät oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset muokkaamassani kaksois-ABCX-mallin kehikossa (ks. kuvio 10) tunnistuen annettujen merkitysten suhdetta ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstiin. Tarkastelun myötä tiivistin ydintarinoissa käyttämäni seitsemän teemaa kolmeksi oppimisen erityiselle tuelle annettuja merkityksiä kuvaavaksi teemaksi. Tarkastelemalla näitä kolmea teemaa erityispedagogiikan ja aikuiskasvatuksen alan aiempien tutkimusten valossa nimesin teemat kolmeksi tuen kategoriaksi, joita voidaan pitää oppimisen erityisen tuen tyyppikertomuksina ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Olen sisällyttänyt jokaiseen kategoriaan erityisen tuen merkityksiä konkretisoivan ideaalitarinan, pienen narratiivin, osana tarinallista analyysia (Polkinghorne 1995). Tarinassa kuvaan kategoriaan tiivistämäni oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset kontekstissaan niin, että niistä ei voida tunnistaa tutkimukseen osallistujia, mutta ne ovat aineistoon perustuvia informatiivisia koosteita. Ideaalitarina mahdollistaa tarinan rakenteen kuvaamisen abstraktilla tasolla, toimintana yli henkilöhaamojen, yliempiirisiinä ajatuskuvina, johon suhteuttaen voidaan analysoida todellisuutta (ks. Huotelin 1992).

## 6 KÄSITYKSIÄ OPPIMISEN TUESTA

Aikuisten oppiminen ei aina suju odotetulla tavalla. Tunnistamattomat tai aiemmin jo tunnistetut oppimisen vaikeudet tai harjaantumattomuus opiskelussa saattavat vaikeuttaa oppimista, aiheuttaa epäonnistumisen kokemuksia siinä ja siten räsitusetekijöitä opiskeluun. Tuen tarve oppimisessa ei aina näyttäisi liittyvän vain oppimisvaikeuksiin. Aikuiset kokevat tarvitsevansa tukea myös opiskelutaitoihin, opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttaman epävarmuuden käsittelemiseen ja opiskelijaroolin hyväksymiseen.

Osallistuneiden käsitykset, kysyttäessä yleensä oppimisen tuesta, näyttäytyivät laajana kokonaisuutena, asiana, josta kerrottiin oppimisen vaikeuksiin tarvittavan tuen lisäksi työllistymiseen, terveydentilaan, taloudelliseen tilanteeseen, ihmissuhteisiin ja omaan rooliin opiskelijana liittyvinä tuen tarpeina. Analyysin edetessä tarkentui yksilöllisesti määrittyneiden oppimisen tuen käsitysten rinnalle toiseksi näkökulmaksi käsitys oppimisen tuesta yhteisöllisenä asiana.

Tässä luvussa kuvaan, selitän ja perustelen näitä kahta laadullisesti erilaisista tuen käsityksiä kuvaavaa kategoriaa, joiden muodostaminen fenomenografisella lähestymistavalla, Uljensia (1989, 41–44) mukailien, perustuu analysointiin, vertailuun ja tulkintaan. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksena muodostui kaksi kuvauskategoriaa sisältävä oppimisen tukea kuvaava kategorijärjestelmä (kuvio 11). Kuvauskategoriat ovat tutkimustuloksia, jotka olen rakentanut niistä ilmauksista, joilla osallistuneet kuvasivat käsityksiään oppimisen tuesta.



KUVIO 11 Oppimisen tuki kuvauskategorioiden pohjalta

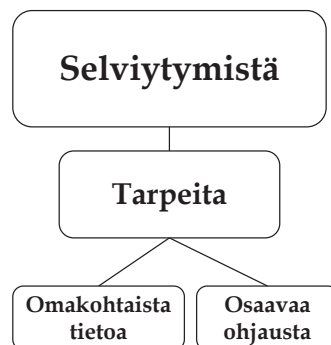
Kategoriajärjestelmä koostuu kahdesta pääkategoriasta ja niiden alakategorioista merkityskategorioineen. Nämä kaksi laadullisesti erilaista kuvauskategoriaa ala- ja merkityskategorioineen ovat osallistuneiden ilmaisemia laadullisesti erilaisia käsityksiä oppimisen tuesta aikuisille tarkoitetussa ammatillisessa koulutuksessa. Kuvauskategorioiden pääkategoriat ovat omaa tulkintaani ja kuvausta oppimisen tuesta. Pääkategoriat muodostuivat selviytymisen ja vahvistumisen ala- ja merkityskategorioista selitysmalleineen. *Yksilötason vaatimuksia -pääkategoria* ilmentää käsityksiä oppimisen tuesta oppimisympäristöön kontekstoituneina vaatimuksina konkreettisista tukitoimista. *Yhteisötason mahdollisuuksia -pääkategoria* ilmentää käsityksiä opiskeluyhteisön toiminnassa rakentuneesta epävirallisesta oppimisen tuesta. Kuvauskategorioiden sisäinen suhdarakenne on vertikaalinen, kun taas niiden keskinäinen suhde on horisontaalinen kuvaten tutkittavalle ilmiölle annettujen käsitysten samanarvoisuutta, mutta kuitenkin sisällöllisesti toisensa poissulkemista. Pääkategoriat, jotka ovat omaa tulkintaa ja selitystäni tutkittavasta ilmiöstä, ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa kuvaten oppimisen tuen elementtien vastavuoroisuutta. Ensimmäisen vaiheen tuloksena esittämäni kuvauskategoriat ja kategoriajärjestelmä ovat rakentuneet aineiston analyysin perusteella, eivätkä ne ole syntyneet aiempaan teoriaan tai tutkimukseen perustuen. Kategorioiden muodostus ei kuitenkaan ole täysin irrallaan aiemmasta tutkimuksesta ja teoriasta, vaan luotuja kategorioita peilataan tuloksia tulkittaessa aiempaan tietoon (Larsson 1986, 8; Marton 1988, 154–155).

Luvussa 5.2.3 olen kuvannut fenomenografisen lähestymistavan käytön kirjoitelmien analyysimenetelmänä. Luvuissa 6.1–6.2 tarkastelen kuvauskategorioita merkityskategorioineen liittäen tarkasteluun suoria lainauksia kirjoitelmista. Aineistoesimerkkien kautta kuvaan ja perustelen sitä, miten olen aineiston ilmauksista tehnyt tulkintoja muodostaessani selviytymisen ja vahvistumisen alakategoriat merkityskategorioistaan. Aineistoesimerkkien käyttö perustuu fenomenografisen lähestymistavan uskottavuuden tarkasteluun, se vahvis-

taa tutkijana tekemieni johtopäätösten yhteyden alkuperäiseen aineistoon. Aineistoesimerkkien yhteydessä käytän analyysivaiheessa aineiston tunnistamisessa käyttämäni merkintäjärjestelmää. Olen merkinnyt kirjoitelmat K1–K86-merkinnöillä. Esimerkiksi yhdistelmä K3 aineistositaatin yhteydessä tarkoittaa, että sitaatti on irrotettu kirjoitelmasta numero kolme. Alaluvussa 6.3 esitän yhteenvedon tuloksista liittäen tarkasteluun aikaisempia tutkimustuloksia. Tulosten tarkastelu tulosluvun yhteydessä perustuu tutkimuksen aineistolähtöisyyden lisäksi siihen, että tulokset tulkintoineen toimivat tutkimuksen seuraavan vaiheen perustana.

## 6.1 Tuki auttaa selviytymään

Yksilötason vaatimuksia ilmentävän pääkategorian alakategoria, tuki selviytymisenä, koostuu tarpeina kuvatusta merkityskategoriasta selitysmalleineen (kuvio 12).



KUVIO 12 Oppimisen tuki selviytymisenä

Selviytyminen tässä yhteydessä tarkoittaa itsenäistä kykyä ratkaista kohdattuja vaikeuksia etsimällä ja käyttämällä selviytymistä tukevia keinoja oppimisen sujumiseksi. Tässä merkityskategoriassa oppimisen tuki kuvattiin oppimisen vaikeuksien tunnistamiseen, ymmärtämiseen ja ratkaisemiseen tarvittavan tiedon ja ohjauksen tarpeina. Tarpeina ilmaistu tuki kontekstoitui oppilaitoksen erityisopetukseen ja opiskelijahuollon palveluihin liittyväksi asiaksi.

### 6.1.1 Tieto tukee

Riittävä ja oikea-aikainen tieto omista oppimista haittaavista asioista ja tarvittavasta tuesta auttoi selviytymään opinnoissa. Selviytymistä edistävää tietoa tarvittiin haittaavien asioiden tunnistamiseen sekä oppimisessa ilmenneiden vaikeuksien ymmärtämiseen. Tiedon merkitys selviytymistä edistävänä tekijänä

korostui etsittäessä ratkaisuja koettuihin vaikeuksiin. Taulukkoon 9 olen koonnut tämän merkityskategorian muodostamisessa ja tarkentamisessa käyttämiäni aineiston analyysivaiheessa rajantekoa ohjanneita kysymyksiä. Kysymykset kuvaavat myös ilmausten erilaisuuden ja samanlaisuuden tunnistamisen perusteella rakentamaani teemoittelua. Kysymysten avulla pyrin tunnistamaan aineistosta ensimmäisen asteen käsityksiä, jotka olivat osallistuneiden ilmauksia selviytymisestä ja joihin liittyi tietoon oppimisen tukena viittaava merkitys.

TAULUKKO 9 Tieto tukee selviytymistä kategorian rajantekoa ohjanneet kysymykset

Tieto tukee selviytymistä, koska se mahdollistaa		
Tuen tarpeiden tunnistamista	Tuen tarpeiden ymmärtämistä	Tuen hakemista
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitä oppimisen vaikeudet tarkoittavat?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitä hyvä oppiminen edellyttää?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitä tukea voi saada oppimisen vaikeuksiin?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mikä omassa oppimisessä on vaikeaa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Minkälainen tuki voisi auttaa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mistä/keneltä saa tukea oppimisen vaikeuksiin?</li> </ul>

Tuen tarpeiden tunnistaminen ja niiden huomioiminen opiskelusuunnitelmissa loi perustaa suoriutumiselle ja siksi oppimisvaikeuksista halutaan tietoa heti opiskelujen alussa.

Hops-keskustelussa pitää ottaa jo esille se mitä tukea tarvii, jotta saa opiskeluihin oikeaa tukea ja osaa tehdä sitten oikeita valintoja (K3). Oppimisen esteet ja oppimisvaikeudet olisi hyvä selvittää niin pian kuin mahdollista opinto-ohjaajan ja opiskelutovereiden kanssa vaikka ei niistä ole kiva puhua (K23). Opiskelun alussa ainakin tarvittas heti kurssi miten oppia opiskelemaan (K20).

Tiedon tarve oppimista vaikeuttavista asioista ilmaistiin epäsuorina kuvauksina matematiikan, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen vaikeuksista. Tiedon puuttumisen ohella toteamukset olivat kuvauksia siitä, miten oppimisen vaikeus oli haitannut opiskelua pitkin koulu-uraa, ja kuvauksia yrityksestä ymmärtää omia vaikeuksia. Aikuisopiskelijat kertoivat myös oppimista haittaavista muistin ongelmista.

Matikan tunnint olivat vaikeita jo ala-asteella, johtuen ehkä opettajan opetustavasta, en oikein tiedä (K40). Matematiikka on minulle vaikeaa ehkä hahmottamisvaikeuden takia (K86). Matematiikan oppiminen ja harjoittelu sekin meni kestävyydellä ja luovuttaminen ei ollut vaihtoehto. En tiedä oliko minulla joku oppimisvaikeus vai mikä. (K81.) Muisti ei ole enää niin kuin nuorena ja joutuu ponnistelemaan tosi paljon että oppisi uutta, eikä asioiden jääminen mieleen enää onnistu (K30).

Myös heikot lukijat ja kirjoittajat kokivat tarvitsevansa tietoa osaamistaan vaikeuttavista asioista. Tietoa oppimisen tuesta opiskelijat tarvitsivat myös selviytyäkseen tenttiin valmistautumisista ja opiskelun edellyttämistä kirjallisista teh-

tävistä. Saatu tieto auttoi ymmärtämään omia vaikeuksia ja etsimään toimivia ratkaisuja.

Oppitunneilla tavanomaiseksi kuvattu kirjoittaminen ja opetuksen yhtäaikainen seuraaminen oli monelle osallistuneelle vaikeaa. Toisaalta kirjoittaminen kaikinensa koettiin vaikeaksi, mitä selitettiin harjaantumattomuudella ja mahdollisesti tunnistamattomilla kirjoittamisen vaikeuksilla. Monet pitkään työelämässä olleet kuvasivat opiskelussa vaadittua kirjallista työskentelyä liian vaativaksi.

*Erilaisten läksyjen teko ja se, että tiivistelmiä yms. kirjallisia tehtäviä on liikaa. Ei riitä että osaa sisällöt, pitää osata kirjoittaaakin ne (K85). Koulupäivän jälkeen pitäisi kotona vielä tehdä koulutehtäviä ja kun ei oikein tiedä miten pitäisi tehdä ja en ole aiemmin missään tehnyt (K68). On vaikea kirjoittaa paperille asiat, jotka osaan kuitenkin tehdä käytännössä. Kirjoittaminen on aina ollut vaikeaa, en löydä sanoja ja teen kirjoitusvirheitä (K2).*

Osallistuneet korostivat oppimista vaikeuttavien asioiden tunnistamista ja toisaalta helpottavien keinojen löytämistä yhtenä tukitoimena oppimisen vaikeuksiin. Omaa oppimista vaikeuttavista ja auttavista asioista haluttiin tietoa ennen opintojen aloittamista tai viimeistään opintojen alkuvaiheessa. Tietoa tuen suunnittelun perustaksi selvitettiin opintoihin hakeutumisen vaiheessa erilaisen arviointien, kartoitusten, dokumenttien ja opiskelijoiden kertomusten perusteella. Saadakseen tarvitsemaansa tukea oppimiseen ei edellytetty lääkärin todistusta sairaudesta tai diagnoosia oppimisen vaikeudesta. Holopaisen ym. (2008, 19) mukaan lääketieteellistä diagnoosia tarvitaan toisen asteen koulutuksessa vain ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyjen saamiseksi.

Opiskelun vaatimien opiskelutaitojen valmius oli usealle osallistujalle yllätys ja samalla osa-alue, jota täytyi erikseen opetella selviytyäkseen opiskelusta ja voidakseen oppia. Opiskelijoilta lähtökohtaisesti edellytetään ajan tasalla olevia tiedonhankinnan ja -käytön taitoja voidakseen opiskella. Puutteiden tieto- ja viestintäteknikan käytössä ja opiskelun edellyttämässä tiedonkäyttötaidoissa koettiin hankaloittavan opiskelua. Tuen tarve tieto- ja viestintäteknikan taitojen osalta kuvattiin kokemuksen vähyytenä, opetuksen puuttumisena, ikätekijänä ja kiinnostuksen puuttumisena.

*On tullut tietokone ym. muita opiskelutapoja jotka ovat uutta ja kaikki pitäisi osata automaattisesti jotta voi opiskella (K41). Kaikilla ei voi olla tietokoneen käyttö täysin hallinnassa jos sitä ei ole aiemmin tarvinnut (K14). Vaikeinta on ollut tietokoneella tapahtuvat asiat, kuten liitteiden lähettäminen sähköpostilla. Olisi tarvinnut tietää miten tehdään vaikka en koskaan ole tehnyt, eihän sitä voi osata jos ei kukaan neuvo. (K40). Netin käyttö on vaikein asia, kotona löytyy kone, mutta en ole juuri sitä käyttänyt, 28 tunti olen opiskellut kansalaisopiston kurssilla (K18). Tiedän perusasioita, mutta se ei nyt enää riitä (K46). Opettajat olettavat että esim. atk-taidot on kaikille tuttua ja käyttö nopeaa ja ei tarviit mukaan neuvoo (K53).*

Tietoteknisten taitojen lisäksi pitkään työelämässä tai ennen koulutusta työttömänä olleet henkilöt kokivat tarvitsevansa ohjausta opiskelun edellyttämässä muissa taidoissa. Oppittavan tiedon määrä ja erityisesti ajankäyttö muuttuneessa tilanteessa koettiin vaikeaksi. Aikaan viittaavat ilmaukset liittyivät opiskeluun

tarvittavan ajan lisäksi myös ikääntymisen ajankäyttöön aiheuttamiin muutoksiin.

20-vuotiaat tuntuvat soljahtavan tuosta noin vain, mutta minä 47-v. tunsin olevani auttamattomasti hidas ja koko ajan jäin jälkeen (K25). Työnantajat ehkä mieltävät yli nelikymppisen liian vanhaksi ja toivottomaksi tapaukseksi kaikkine tietokoneeseen liittyvine ongelmineen ja vanhoine tietoineen (K18).

Komonen (2005) muistuttaa, että odotukset siitä, että ihmisten on mukautettava itseään jatkuvan muutoksen vaatimuksiin, voidaan nähdä jopa koulutuspoliittisena kannanottona ammattitaitoa ylläpitävään oppimiskykyyn (Komonen 2005, 143). Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevien opiskelutaidoissa tiedetään olevan suuria eroavaisuuksia erityisesti sujuvan opiskelun vaatiman lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisen osaamisen osalta. Kansainvälisessä aikuistutkimuksessa, PIAAC 2012, arvioitiin 16–65-vuotiaiden aikuisten kolmea tiedon käsittelyn ja hallinnan avaintaitoa: lukutaitoa, numerotaitoa ja tietotekniikkaa soveltavaa ongelmanratkaisutaitoa. Tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisten aikuisten keskimääräinen lukutaito on kansainvälisesti verraten erinomainen, kuitenkin niin, että 11 prosentilla 16–65-vuotiaasta aikuisväestöstämme on suuria puutteita lukutaidossa. Samoin 13 prosentilla 16–65-vuotiaasta aikuisväestöstämme on suuria vaikeuksia matemaattisten perustaitojen kanssa.

PIAAC 2012 -tutkimus toi osaamisen ja siihen liittyvien puutteiden ohessa näkyväksi myös ikäryhmien väliset erot osaamisessa, erityisesti vaikeudet tietotekniikan soveltamista vaativissa taidoissa. Nuorilla opiskelijoilla on usein lyhyt aika edeltävistä opinnoista, ja tietotekniset taidot ovat asioita, joita on opittu laitteita ja ohjelmia käyttämällä ilman erillistä opetusta. Vanhemmilla opiskelijoilla saattaa olla puutteelliset opiskelutaidot kaikkienensa, ja tietoyhteiskunnan vaatima osaaminen näyttäytyy heille uutena, opiskeltavana asiana, johon tarvitaan aikaa, ohjausta ja neuvontaa.

Minulla on ollut paljonkin vaikeita oppimistilanteita, vaikeus on ehkä johtunut enemmän minusta, motivaatio on voinut olla kadoksissa välillä (K57). Aikuisena oppiminen on vaikeampaa, opin asiat hitaammin kuin ennen, kaikki ei mene jakeluun heti ja paperille ajatusten tuonti on hankalaa, sitä harjoittelen kovasti, osaan tehdä työn mutta kuinka saan sen kirjalliseksi, ei meinaa onnistua (K83). Kaikille, jotka lähtevät vanhemmalla iällä opiskelemaan, olisi hyvä kertoa mitä koulutus sisältää, vaikeusaste ja he voisivat jo ennen koulutusta saada tietoa erityisopetuksesta ja tukipalveluista (K4).

Tarve saada tarkkaa tietoa omasta oppimisesta näkyi syitä erittelevinä selityksinä. Kokemukset oppimista vaikeuttavista asioista sisälsivät aineistossa yhteneväisen käsityksen niiden haittaavuudesta. Osallistuneilla oli tuen hakemisesta, saatavuudesta ja merkityksestä eriäviä käsityksiä. Oppilaitoksen tukipalveluista oli saatu yleistä tietoa opintojen alkuvaiheessa. Osa koki saaneensa tarvitsemaansa tietoa, mutta osalle saatu tieto ei ole ollut riittävän tarkkaa. Oma-kohtainen tuen tarve aktivoi osallistujia tarkempaan tiedonhakuun silloin, kun oli aiempaa tietoa omista oppimisen vaikeuksista.



Minulla ei ollut tarpeeksi tietoa oppimisen vaikeuksistani ja ohjaajan opastus erityisopetuksesta oli puutteellinen. En osannut pyytää apua kun sitä ei erikseen tarjottu. (K24.) Liian haastavia tehtäviä on jätetty suoritettavaksi yksin ja aikaakin liian vähän. Ei mitään mahdollisuutta onnistua yksin, tarvitaan ohjaajaa ja jotain lisäopetusta, kun vaan tietäs kuka voi auttaa. (K24.) Sain opiskelujeni alussa käsityksen, että on mahdollista saada monenlaista tukea jos vain katsoo tarvitsevansa, on erityisopetusta, pienryhmiä ja erityisopettajia (K6). Tukiovetusryhmä oli hyvä, tarvitsin sitä ja se edisti matematiikan oppimista (K86).

### 6.1.2 Ohjaus henkilökohtaistaa tuen

Tiedon lisäksi aikuisopiskelijat tarvitsevat ohjausta. Aikuisopiskelijat tarvitsivat ohjausta osatakseen käyttää oppimisessaan kohtaamiinsa vaikeuksiin liittyvää tietoa tarkoituksenmukaisesti. Pitkä aika edellisistä opinnoista ja harjaantumattomuus opiskelun vaatimissa taidoissa aiheuttivat epävarmuutta, jonka käsittelemiseksi tarvittiin henkilökohtaista ohjausta. Onnismaa (2007) kuvaa aikuisten ohjausta identiteettineuvotteluna, jonka avulla voidaan vaikuttaa luottamuksen vahvistamiseen itseen opiskelijana, siihen, miten opiskelijan aiemmat mahdolliset huonot oppimiskokemukset sovitetaan suhteessa uusiin koulutusmahdollisuuksiin. Osaava ohjaus auttoi opiskelijoita tunnistamaan oppimistaan haittaavia asioita, ymmärtämään omaa oppimistaan ja edelleen hakemaan tukea haittaavaksi koettuihin asioihin. (Taulukko 10.) Ohjaus kohdensi tuesta saadun tiedon henkilökohtaiseksi ja siten auttoi oman oppimisen ja opiskelun suunnittelemista. Ohjauksen keskeisenä tehtävänä tässä tutkimuksessa tuli esille Peavyn (2002) korostama asiakkaiden osallisuuden ja voimavaraistumisen tukeminen.

Taulukkoon 10 kokoamani kysymykset ovat kategorian selitysmallin rajantekoa ohjanneita kysymyksiä tutkiessani aineistosta ohjaukseksi ymmärtääni, tukea kuvanneita, ensimmäisen asteen käsityksiä. Kysymykset osoittavat ilmausten erilaisuuden ja samanlaisuuden luokittelua ja ryhmittelyä ohjanneet perusteet.

TAULUKKO 10 Ohjaus tukee selviytymistä -kategorian rajantekoa ohjanneet kysymykset

Ohjaus tukee selviytymistä, koska se mahdollistaa		
Tuen tarpeiden tunnistamista	Omien vaikeuksien ymmärtämistä	Tarvittavan tuen hakemista
<ul style="list-style-type: none"> <li>Miten minä opin?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miksi oppiminen on minulle vaikeaa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Minkälaisesta tuesta hyödyn?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Miksi oppiminen ei edisty?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitkä ovat vahvuuteni oppijana?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miten tuki toteutetaan osana opintoja?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miten tuki auttaa oppimistani?</li> </ul>	

Osa osallistuneista ei kokenut tarvitsevansa oppimiseen mitään tukea, osalle tuki tarkoitti opintoihin sisältyvää normaalia oppilaitoksissa kouluttajilta saatavaa ohjausta ja osa koki tarvitsevansa lisätukea ja -ohjausta suoriutuakseen opinnoista. Tarvittavaa tukea kuvattaessa käytettiin erityisopetus-käsitteen rinnalla ohjaus-käsitettä ja siihen liitettyä mahdollisuutta keskustella omista opin-

noista. Oppilaitoksesta saatu tieto oppimisen vaikeuksista näyttäisi lisänneen ja laajentaneen osallistuneiden ohjauksen tarvetta. Ohjausta tarvittiin opiskelutaitojen ja oppimisessa kohdattujen vaikeuksien lisäksi opiskelun sisällöllisten asioiden selkiyttämiseen ja yksilöllisten valintojen tekemiseen. Kuvauksissa oppimisen tuesta korostui vaatimus opiskelijoiden omasta aktiivisesta roolista opintojen suunnittelemisessa, järjestämisessä ja ongelmien ratkaisemisessa.

Kaikille opiskelijoille tarjolla ollut tuen muoto, opinto-ohjaus, oli tavoittanut opiskelijat opiskelun yleisen ohjauksen osalta. Opinto-ohjausta korostettiin myös väylänä saada tietoa ja ohjausta oppimisen tukeen liittyvistä asioista. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden oikeus saada opinto-ohjausta määrittänyt viittaussäädöksenä lakiin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998 § 29). Lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) sisältyvä määräys opintojen henkilökohtaistamisesta (43/011/2006) velvoittaa aiempien opintojen, työkokemuksen ja osaamisen huomioimiseen osana opiskelusuunnitelmaa. Henkilökohtaistamiseen liittyy ajatus opintojen yksilöllistämistä niin tavoitteiden, toteutuksen kuin opiskelussa tarvittavan tuen osalta. Osallistujien kuvaama oppimisen tuki ja ohjaus painottuivat opintojen alkuvaiheeseen, hakeutumisasiheeseen. Siinä vaiheessa aloitetun opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä pyrittiin selvittämään oppimista haittaavat tekijät ja suunnittelemaan tarvittava opiskeluaikainen tuki. Tuen ja ohjauksen tarve ei kuitenkaan rajoittunut vain hakeutumisasiheeseen vaan tukea tarvittiin opiskelun kaikissa tilanteissa.

Samat asiat tuntuvat toistuvan, aiemminkin ollut vaikeuksia samassa aineessa, eikä ne korjaannu itsestään, pitäisi olla mahdollista saada apua opettajilta koko opiskelun aikana (K40).

Ammatillinen koulutus on työelämälähtöisesti suunniteltua ja toteutettua koulutusta, siten oppimiseen tarvittava tuki ei rajaudu vain oppilaitokseen. Valmistavaan koulutukseen sisältyvän työssä oppimisen aikainen tuki tuli kirjoitelmassa esille vain yksittäisinä mainintoina. Työssä oppimisen aikana saatu tuki kuvattiinkin oppilaitoksen toimintana ja kouluttajiin liittyvänä asiana. Tuki oli kouluttajien yhteydenpitoa, ongelmanratkaisuapua, puolesta puhumista, epäselvien tilanteiden tulkitsemista, palautetietoa ja kannustusta. Työssäoppimispaikoilla ohjauksesta ja tuesta vastasivat kuitenkin työpaikkakouluttajat.

Työssä oppimisen aikana yhteyttä omaan kouluttajaan pidettiin tärkeänä. Muun muassa poissaoloasiat ja ohjauksen vähäisyys työssä oppimisen aikana tuottivat vaikeuksia, joihin koettiin tarvittavan kouluttajan tukea. Vaikeuksien kasautuminen työssäoppimisjaksolla näkyi poissaoloina, väsymisenä ja välinpitämättömyytenä oppimisen tavoitteiden osalta.

Tarvitaan ammatti-ihminen tulkaamaan asioita ja kertomaan lisää mitä tehdään. Saataisi tarvittaessa oikoa väärät käsitykset heti. (K17.) Onneksi on ymmärtäväinen opettaja joka opasti ja neuvoi hyvin, samaa ei voi sanoa työpaikkakouluttajasta, jolta sai lypsää asiat ja sittenkään en ymmärtänyt miten olisi pitänyt tehdä (K6). Kouluttajilta toivoisi yhteydenpitoa harjoittelussa, ainakin alussa (K41). Tarvitsen tsempparin sekä ohjausta käytännön asioihin eli miten pitää toimia työharjoittelussa tai niitten paperien kanssa. (K24).

Työssä oppimisen aikainen tuki toi esille myös aikuisuuteen liittyviä stereotyyppioita aikuisten omatoimisuudesta ja itseohjautuvuudesta.

Aikuinen opiskelija voi tarvita aivan eri asioissa apua kuin nuoret, jos on pitkä aika edellisestä opiskelusta. Oma työ on voinut sokeuttaa muihin osaamisiin eikä ymmärrä mitä vaaditaan. Ei aina ymmärrä asioita eikä aina voi kysyä. Ei aikuinen aina vaan osaa. (K41.)

Edistyäkseen oppimisessa ja selviytyäkseen opiskelusta osallistujat tarvitsivat tietoa ja ohjausta oppimisen tukeen liittyvistä asioista. Tietoa tarvittiin niin omasta oppimisesta kuin sitä häiritsevistä tekijöistä. Ohjaus auttoi ymmärtämään koettuja vaikeuksia ja hakemaan tarvittavaa apua.

## 6.2 Tuki vahvistaa

Aikuiskoulutuksen yksi vahvuus on opiskelijaryhmien heterogeenisyys niin iän, työkokemuksen kuin aiemman koulutuksen suhteen. Nuorten aikuisten osaamisen vahvuudet ovat opiskelutaidoissa, kun taas iäkkäämpien opiskelijoiden vahvuuksia ovat työelämätaidot ja elämäkokemuksen tuoma kyky ymmärtää ja hyväksyä asioita. Tietoon ja kokemukseen perustuva osaaminen konkretisoitui aikuisryhmissä oppimiseen ja opiskeluun tarjottuna vertaisapuna. Tutkimuksen aineistossa vertaisapu kuvattiin merkittäväksi oppimisen tueksi ja voimavaraksi.

Oppimisen tuki vahvistumisena -käsitusten alakategoria muodostuu epävarmuuden sietämistä ja osaamisen kehittymistä kuvaavista merkityskategorioista selitysmalleineen (kuvio 13). Vahvistumisella tässä yhteydessä tarkoitetaan merkityskategorioissa kuvattua kokemusta opiskelijana kehittymisestä, kykyä ratkoa opiskelussa koettuja vaikeuksia sekä opiskelun tarkoituksen ymmärtämistä henkilökohtaisena tavoitteena. Nämä asiat yhdessä vahvistivat käsitystä itsestä oppijana, tuottivat kokemusta ammatillisesta kehittymisestä ja rakensivat luottamusta työllistymisestä alan ammattitehtäviin.



KUVIO 13 Oppimisen tuki vahvistumisena

Tähän kategoriaan sisällyttämässäni ilmauksissa tuki oli opiskeluyhteisössä rakentuvaa epävirallista tukea. Tukeen liitetyt vahvistumiseksi tulkitsemani kokemukset olivat kuvauksia siitä, miten oli saatu apua aiempien huonojen opiskelukokemusten käsittelemiseen, opiskelun myötä kasautuneiden ongelmien ratkomiseen ja vaikeaksi koettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Konkreettisesti tuki oli ollut mahdollisuutta kertoa asioistaan, keskustella samassa tilanteessa olevien kanssa ja etsiä ratkaisuja vaikeaksi koettuihin asioihin. Ratkaisujen etsimisessä oli auttanut kuulluksi tulemisen lisäksi mahdollisuus kuulla toisten kokemuksia ja tekemiä ratkaisuja vastaavissa tilanteissa. Vastavuoroinen ja tasa-arvoinen mahdollisuus tarkastella opiskelua muuttuneena elämäntilanteena auttoi ymmärtämään omaa oppimista vaiheittain etenevänä kehittymisenä ja samalla suhteuttamaan opiskelussa ja oppimisessa koettuja vaikeuksia. Yhteisössä saatu tuki oli toisten opiskelijoiden tietoon ja kokemukseen perustuvaa epävirallista tueksi tulkitsemaani toimintaa.

### 6.2.1 Tuki auttaa sietämään epävarmuutta ja muutoksia

Aikuisille opiskelu on yksi osa elämän kokonaistilannetta. Opiskelun aloittaminen ja siihen sitoutuminen muuttivat aiempaa elämäntilannetta. Osa muutoksista oli toivottuja ja positiivisia, kun taas osa oli yllättäviä ja hankaluuksia aiheuttavaksi koettuja muutoksia. Toivottuja ja positiivisia muutoksia olivat mahdollisuus oppia uutta, tutustua uusiin ihmisiin, olla osa tavoitteellista yhteisöä ja parantaa omaa työllistymistä. Opintojen edetessä opiskelun elämäntilanteeseen tuomat muutokset alkoivat kasaantua opiskelua haittaaviksi asioiksi. Kasautuvia asioita, joiden ratkaisemiseen koettiin tarvittavan apua, olivat taloutteen, ihmissuhteisiin, terveyteen, ajankäyttöön ja vapaa-aikaan liittyvät asiat. Osa näistä oli ollut ennakoitavissa joko aiempien opiskelukokemuksen tai opintoihin hakeutumisvaiheen alkukartoitusten perusteella. Osa kasautuvista asioista tuli osallistuneille yllätyksenä.

Tällä hetkellä yksinhuoltajuus on este iltaopiskelulle. Myöskin taloudelliset seikat ovat esteenä, tulotaso tippuu rajusti ja voi joutua jopa sosiaalitoimiston luukulle opiskelujen ajaksi. En millään selviä tästä kaikesta. (K17.) Minun kohdalla oppimis- ja kouluttautumisongelmat ovat alkujaankin johtuneet terveysasioista ja raha-asioista (K21). Opiskelu vie niin paljon aikaa, että perheellisellä on vaikeuksia käydä sen ohessa töissä tai järjestää muuta elämää perheelle opiskelun lisäksi (K60).

Aiemmat huonot opiskelukokemukset aktivoituivat joko opintojen alkuvaiheessa opiskelutaitokartoitusten myötä tai opintojen aikana osaamisvaatimusten kasvaessa ja omien suoritusten epäonnistuessa. Myös epäonnistumisen pelko aktivoi huonoja opiskelukokemuksia haittaavina ajatuksina jopa siten, että niiden koettiin estävän opintojen aloittamista sekä vaikeuttavan opinnoista suoriutumista. Opintoihin hakeutumisvaiheessa epävarmuus omasta osaamisesta saattoi aktivoida jo unohtuneitakin asioita.

Muistuu mieleen nuoruuden oppivuodet, koin olevani tyhmä ja laiska. Tuo vanha vähän kolkuttelee nytkin. Toisaalta olen saanut onnistua joissain asioissa ja olen vähän hämmästyntynyt enkö olekaan niin tyhmä, mutta ei vaan pääse irti niistä ajatuksista.

(K41.) Ylipääntänsä koko opiskelun aloittamisessa on vaikeaa itseensä ja omiin kykyihin luottaminen ja ajatuksiin tulee koko ajan vanhat huonot kokemukset peruskouluajoilta ja se että jouduin keskeyttämään ammattiin opiskelun nuorena (K70).

Opiskeluun liittyvää epäonnistumisen pelkoa kuvattiin asiana, joka haittasi opiskeluun keskittymistä ja josta haluttiin keskustella opiskeluyhteisössä. Tieto omista aiemmista vaikeuksista ulottui työelämässä vaadittuun osaamiseen saakka.

Innostusta laskee se, että pelkään taas epäonnistumista koulussa tai että olen valinnut väärän alan ja etten työllisty nytkään (K24).

Mahdollisuus keskustella toisten opiskelijoiden kanssa oppimista haittaavista epäonnistumisen kokemuksista koettiin tukena, joka vahvisti omaa roolia opiskelijana. Vastaavasti elämänkokemus, työkokemukset ja aiemmat hyvät opiskelukokemukset tukivat opiskelua ja oppimista. Ne auttoivat suhteuttamaan aiempia huonoja kokemuksia ja ymmärtämään opiskeltavien asioiden merkitystä tämänhetkisten tavoitteiden osalta. Aiempien negatiivisten kokemusten aktivoitumisen rinnalla muutama osallistuja kuvasi myös sitä, miten aikuisena opiskelu monine muutoksineen aktivoi aiemman opiskelu- tai työelämäkokemuksen voimavaraksi uudessa tilanteessa.

Meitä luovuttajia tuntuu tässäkin ryhmässä olevan useampia mutta nyt ei luovuteta kun porukalla käytiin asiaa läpi (K17). Aikuisopiskelijana aikaisempi työ- ja elämänkokemus auttavat asioiden selvittelyä huomattavasti, huomaa että osaa paljon enemmän mitä on luullut osaavansa ja ymmärtää miten asiat jatkuu vaikka välillä ei sille tunnukaan, eikä luovuta heti jos ei onnistu (K41). Olin etukäteen ajatellut vaikeudet eteeni mitä opiskelussa voi vaan tulla, mutta jo aikuisena kaikki se olemassa oleva työkokemus ja motivaation ja sinnikkään yrittämisen takia niitä ei ole tullutkaan (K80).

Kyky sietää muutoksia ja niiden kautta aiheutuvaa epävarmuutta vaihteli osallistuneiden kuvauksissa. Aikuisten halu osallistua ja opiskella näyttäisi olevan alisteinen monille elämäntilannetekijöille. Mahdollisuus omiin valintoihin ei ole ensisijainen silloin kun on muita sitoumuksia. Esteeksi koettiin muun muassa se, että *aina on pitänyt miettiä perhetilannetta ja rahaa opiskelua aloitettaessa*. Aikuisopiskelijoille olikin tärkeää tietää jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa opintojen aikaisesta taloudellisesta tuesta ja mahdollisista muutoksista taloudellisessa tilanteessa. Moni osallistujista pohti myös epävarmuuteen liittyvänä asian omaa ikäänsä suhteessa opiskelun tuomaan hyötyyn.

En olisi koskaan hakeutunut tähän koulutukseen, jos olisin tiennyt kuinka vaikeaa opiskelu on ja kuinka rahaton joudun olemaan. Pelkään että taloudellinen toimeentulo laskee ja lapset kärsivät. (K24.) Voi kun joskus voisi vaan opiskella eikä tarvitsisi miettiä koko perheen tilannetta ja järjestelyjä (K60). Ei voi käyttää paljon aikaa opiskeluun, koska olen niin vanha, en opi uutta enkä tiedä onko siitä mitään hyötyäkään ja rahatilanne on koko opiskelun ajan tiukka (K19).

Opiskeluihin tarvittava aika yllätti usean osallistujan, monikaan heistä ei ollut ajatellut tarvitsevänsä opiskella iltaisin ja viikonloppuisin. Opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteensovittamisen vaikeus tuli esille useissa kirjoitelmissa. Opiske-

lupäivän jälkeinen tehtävien tekeminen kotona ei aina onnistunut suunnitellusti. Erityisesti opiskelun ohessa työssä käyvät opiskelijat kertoivat vaikeuksistaan ajankäytön suunnittelussa. Aika ei tuntunut riittävän perheelle, vapaa-ajan viettämiseen eikä myöskään opiskeluun käytettäväksi niin paljon kuin olisi halunnut käyttää. Aikuisilla näyttäisi kuitenkin olevan käytössä omia keinoja selvittää aikapulan kanssa.

Etätehtävät ovat vieneet mahdottomasti omaa aikaa iltaisin (K5). Ongelmana on ajan puute opiskeluun, jos perhe-elämä, eli arjen pyöritys kotona vie paljon aikaa, niin oma jaksaminen on koetuksella. Vaikea välillä keskittyä kun tekemättömät työt kotona alkaa puskea ajatuksiin loppupäivästä. (K22.) Kotona on vaikea tehdä tehtäviä kun ei pysty keskittymään, eikä kotona voi aina vaatia hiljaisuutta että saisi keskittyä tekemään (K24).

Olen viime tipan ihminen, myös opiskelujen suhteen: teen tehtävät sitten kun ne on pakko, en juurikaan aikaisemmin. Välttelen tekemistä kun en oikein ymmärrä mitä pitäisi tehdä, mutta haluan tehdä kumminkin. Se jotenkin rassaa, mutta en vaan osaa tarttua asioihin aiemmin. (K32.) Tarttumalla toimeen niistäkin on selvitty (K5)

Koulutukseen osallistuminen näyttäisi olevan aikuisille mahdollisuus muutokseen, mutta samanaikaisesti runsaasti epävarmuutta ja elämäntilannejärjestelyjä vaativa tilanne. Aikuisopiskelijan täytyy oppia sietämään epävarmuutta. Osa osallistujista koki tarvitsevansa tukea opiskelun aloittamisen myötä muuttuneen elämäntilanteen aiheuttamaan kaaokseen. Omakohtainen halu muutokseen auttoi opiskelun tavoitteiden asettelua ja opintoihin sitoutumista, kun taas muutos negatiivisena asiana aiheutti epävarmuutta elämäntilanteeseen. Tutun ja turvalliseksi koetun elämäntilanteen, ympäristöjen ja yhteisöjen samanaikainen muuttuminen aktivoi opiskelijoissa aiempia huonoja opiskelukokemuksia. Näitä aktivoituneita kokemuksia kuvattiin toisaalta epävarmuutta aiheuttavana osaamattomuutena ratkoa hankaluuksia tai opinnoista suoriutumattomuutena, mutta myös niistä seuranneina häpeän tuntemuksena ja erilaisuuden kokemuksena.

### 6.2.2 Tuki auttaa uskomaan omiin kykyihin

Ammatillinen aikuiskoulutus on työelämälähtöistä koulutusta, jonka tarkoituksena on tuottaa ammattitaitoista henkilöstöä työelämän tarpeisiin. Sama asia opiskelijanäkökulmasta tarkasteltuna tarkoittaa, että koulutukseen osallistumisen keskeinen tarkoitus on ammattitaidon hankkiminen ja sen myötä työllistyminen koulutusta vastaaviin tehtäviin. Opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ohjataan ja tuetaan opintojen aikana monipuolisesti niin oppilaitoksessa kuin työssäoppimisjaksoilla. Ohjaus aikuiskoulutuksessa ymmärretään kouluttajien, ohjaajien ja opiskelijoiden vastavuoroisena toimintana. Koulutuksen aikana ohjausvastuu oppilaitosjaksoilla on kouluttajilla ja työssä oppimisen aikana työpaikkakouluttajilla. Aikuisopiskelussa korostuu opiskelijoiden itseohjautuvuus niin ohjauksen hakemisen, tarkoituksenmukaisuuden kuin merkittävyydenkin

osalta. Se, miten opiskelija osaa itsenäisesti käyttää ohjauspalveluita ja hyödyntää saamaansa ohjausta oppimisen tukena, vaihtelee paljon.

Osaavaksi ammattilaiseksi kasvaminen vaatii tiedon ja konkreettisen tekemisen lisäksi oman kehittymisen jatkuvaa arviointia. Työssäoppimispaikoilla tapahtuvan oppimisen määrän ollessa suuri kiinnittyy huomio tarjolla olevan ja toteutuvan arvioinnin ja ohjauksen laatuun. Opiskelijoiden huolet, pelot ja vaikeudet, joihin he ilmaisivat tarvitsevansa tukea osaamisen osalta, liittyivät oman osaamisen kehittymiseen, tunnistamiseen, työelämävastaavuuteen ja ennen kaikkea työllistymiseen. Huolien ja koettujen epävarmuutta aiheuttavien asioiden tukena kuvattiin mahdollisuus riittävään ohjaukseen ja realistiseen palautteeseen ja mahdollisuus keskustella muiden opiskelijoiden kanssa. Oppilaitoksessa toimivilta kouluttajilta ja työpaikkakouluttajilta haluttu palaute liittyi omien tavoitteiden saavuttamiseen suhteessa tavoiteltavaan osaamiseen. Opiskeluyhteisössä palautekeskustelut liittyivät taas oman ammatillisen kehittymisen suhteuttamiseen opiskelijaryhmässä. Saamansa palautetiedon perusteella osallistujat loivat käsitystä itsestään osaavana tai ei-osaavana opiskelijana.

Osaamisesta ja sen kehittymisestä saatu ohjaava palaute toimi oppimisen tukena, jonka koettiin vahvistavan niin opiskelijana kuin ammattialan toimijana. Vahvistuminen edellytti ulkopuolisen palautteen ja ohjauksen lisäksi omakohtaista kehittymisen arviointia. Jatkuva, tietoinen oman toiminnan ja osaamisen analysointi ja arviointi koettiin kuitenkin vaikeaksi ja epämääräiseksi tehtäväksi, asiaksi, joka ei ollut aiemmin työelämästä tuttua ja vaati opettelua ja ohjausta.

Henkilökohtainen ohjaus ryhmän ohjauksen lisäksi on tärkeää alusta loppuun saakka jotta aina tiedetään missä mennään, onko edistynyt vai jossain jäänyt jälkeen. Itse on niin vaikea nähdä kehittymistään. (K43.) Se kun tuntee pitkstä aikaa itsensä onnistujaksi jossakin kouluaineessa antaa uutta lisäpotkua opiskeluun, tajuaa että oikeasti on oppinut jotain työssään vuosien aikana (K11).

Opiskeluun ja työhön liittyvät keskustelut kouluttajien ja ohjaajien kanssa koettiin oppimisen mahdollisuuksiksi ja siten osaamista vahvistaviksi kokemuksiksi. Ruohotie (2006) korostaa oppimisen reflektiotaitoja ammattitaidon kehittymisen elementteinä. Yhdistämällä suorituksen ja itsereflektion oppija voi saada käsityksen siitä, mitä hän osaa tehdä eri ympäristöissä ja miten voi parantaa suoritustaan. Reflektointi vahvistaa myös kykyä käsitteellistää, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. (Emt. 2006, 106–118.)

Aktiivisesti ohjausta hakevat opiskelijat näyttäisivät saavan ohjausta ja palautetta ammattitaidon kehittymisen tueksi, ja he näyttäisivät myös osaavan käyttää saamaansa palautetta ammatillisena vahvistumisena. Kun taas opiskelijat, joilla oli epävarmuutta ammattialan soveltuvuudesta tai opiskelun mielekkyydestä, eivät kokeneet olevansa itseohjautuvia tai oma-aloitteisia ohjauksen osalta. Osaamattomuus hakea ohjausta ja tukea oppimiseen näyttäisi olevan ominaista aikuisille, joilla on pitkä aika edellisistä opinnoista tai aiempia huonoja opiskelukokemuksia.



Tunnen muutaman ihmisen jotka tarvitsisivat tukea oppimiseen mutta eivät itse osaa pyytää apua, jonkun opettajan pitäisi kysyä niiltä jotta saisivat ohjausta. Ne ei tule sitä itse kyllä pyytämään. (K48.) Työelämässä on niin oppinut toimimaan omillaan ettei osaa täälläkään kysellä palautteen perään (K62).

Opiskelijoiden arviointi- ja osaamispuheeseen liittyi työllistymispuhe siten, että koulutukseen hakeutuminen, opiskelumotivaatio ja tutkinnon suorittaminen olivat alisteisia työllistymiselle niin, että ammatillisella osaamisella oli sen suhteen itseisarvoinen asema. Kouluttajien antama palaute ja opiskelijoiden keskinäinen kokemustenvaihto oppimisesta niin oppilaitoksessa kuin työssä oppimisen aikana olivat merkittäviä oppimisen ja opiskelun tukitoimia. Saatu palaute ei ollut vain arvio suorituksesta vaan ohjasi palautteen saajaa kehittämään ja jakamaan osaamistaan. Myös työpaikkakouluttajien palaute ja tutkintotilaisuuksien arvioinnit koettiin tukena, joka auttoi ymmärtämään omaa osaamistaan suhteessa työelämän vaatimuksiin ja siten koettiin vahvistavana tukena. Työssäoppimispaikoilla saatu palaute vahvisti ammatillisen osaamisen kehittymisen lisäksi luottamusta omiin mahdollisuuksiin työllistyä koulutusta vastaaviin työtehtäviin.

Opiskelu on ollut helpompaa kun asiat on jo oppinut käytännössä työelämässä mutta voi kuitenkin keskustella opettajan kanssa ja varmistaa miten hoidot tehdään osastolla (K71). Opettajan kysymykset tekemistäni työtehtävistä saa minut innostumaan ja tutkimaan asioita tarkemmin kirjoista. Usein otan selvittämäni asian uudelleen esille ryhmässä. (K3.)

Aikuisiin opiskelijoina kohdistetut odotukset niin opiskelutaitojen kuin opiskelun tavoitteiden määrittämisen osaamisen osalta olivat korkeat. Tästä odotusten yhtälöstä muodostui osalle opiskelijoista eräänlainen osaamisen ongelma. Opiskelijan olisi pitänyt tietää, mitä pitää osata jo ennen kuin tietää opiskeluprosessista tai opiskeltavasta asiasta mitään. Myös koulutuksen aikaiset työllistymiseen kohdistuvat odotukset koettiin vaativina, opiskeluun ylimääräistä painetta aiheuttavina asioina. Koettua painetta helpotti mahdollisuus keskustella asiasta niin ryhmässä yhteisesti kuin yksittäisten opiskelijoiden kanssa. Mahdollisuus keskustella kokemuksistaan ja kuulla toisten käyttämiä toimintatapoja auttoivat arvioimaan omaa osaamista ja siten lieventämään koettua epävarmuuden tunnetta oppijana.

Luokkakaverit ovat hyviä tukijoita ja monia itselle vaikeita asioita olen heidän kanssaan selvittellyt. Jos jotain ammattiasiaa sanoo niin heti joltakin tulee arviota ja kommenttia siitä miten se tehdään oikeasti työpaikalla tai ainakin pitäisi tehdä. (K53.) Kun itsellä ei ole alan kokemusta niin on vaikea puhua siitä, pitäisi ensin saada opetusta asiasta (K80). Minulle on tärkeää tehdä tehtäviä ryhmässä. Tai ainakin miettiä toisten opiskelijoiden kanssa tehtävää jolloin voisi kertoa miten itse on ymmärtänyt asian ja verrata sitä toisten kertomiin juttuihin. Kait sitä näinkin voi aloittaa vaikka ei tiedä oikein alasta mitään. (K24.)

Vapaa-ajan, perhe-elämän ja opiskelun yhdistäminen koettiin opiskeluun epävarmuutta aiheuttavana tekijänä, jota piti oppia sietämään. Ajankäyttö ja talou-

dellinen selviytyminen olivat asioita, joihin haettiin apua lähipiiristä. Lähi-ihmisiä, jotka liittyivät vapaa-aikaan ja perheeseen, kuvattiin aineistossa aineellisen avun lisäksi opiskeluun innostavina tekijöinä. Lähi-ihmisten kanssa käydyt keskustelut auttoivat ratkomaan opiskelun myötä kasautuneita asioita. Heiltä saatiin myös tukea arjesta selviytymiseen.

Opiskelu on rankkaa, vaikeinta on ollut yhdistää perhe-elämä ja opiskelu, kun tehtävät vievät niin paljon aikaa. Ilman perheen ja ystävien apua en olisi selviytynyt tähänkään saakka. (K65.) Päätös opiskelun aloittamisesta ei ollut helppo, motivaatio oli kuitenkin korkealla ja aviomiehen tuki ja kannustus helpottivat päätöksen tekemistä. Perhe on minun tuki ja turva. (K31.) Perheen tuki on niin korvaamaton, jos itsestä tuntuu ettei osaa, niin heiltä saa opastusta tehtäviin ja kannustusta jaksaa (K34).

Arjen järjestelyjen sujumista haittaavina tekijöinä kuvattiin aikatauluongelmia, poissaoloja, tekemättömiä tehtäviä ja rahapulaa – haluttiin tukea, neuvoja ja ohjausta. Mahdollisuus keskustella opiskelun ja arjen sovittamista haittaavista asioista ja mahdollisuus saada ohjausta asioiden hoitamisessa koettiin tueksi, joka auttoi ymmärtämään tilannetta.

Ryhmässä on monta samassa tilanteessa olevaa joten on hyvä jakaa mielipiteitä eri asioista vaikka ei aina samaa mieltä ollakaan. Itse asiassa erimielisyyttä aiheuttavat asiat ne vasta laittavat miettimään mitä tulikaan sanottua ja selvittelemään asiaa. (K46.)

Ryhmän merkitys oppimisen ja opiskelun tukena näyttäisi perustuvan vertaisohjaukseen; mahdollisuuteen kertoa asioista, tulla kuulluksi ja kuulla toisten kertomuksia vastaavista tilanteista. Ryhmän vertaisohjauksen lisäksi osallistuneet korostivat vapaa-ajan verkostoista saamaansa opiskeluun liittyvää ohjausta. Osallistuneet kuvasivat opiskelukavereiden, oppilaitoksen henkilöstön ja vapaa-ajan lähi-ihmisten muodostamaa verkostoa tilana ja suhteena, jossa voitiin käsitellä opiskelukokemuksia ja saadaan tukea opiskelussa koettuihin ongelmiin. Verkoston tuki selkiytti omaa ajattelua, auttoi ymmärtämään opiskeluun liittyviä hankaluuksia osana elämäntilannetta. Opiskeluryhmässä ja -kavereiden kanssa käytyjä keskusteluja kuvattiin ammatillista kasvua edistävänä asioiden käsittelyksi. Vapaa-ajalla opiskeluun liittyvä keskustelu oli opiskelumotivaatioon, taloudelliseen tilanteeseen ja vapaa-ajan käyttöön liittyvää keskustelua.

### 6.3 Yhteenveto

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsitteitä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevilla on oppimisen tuesta. Osallistuneiden mukaan tuki on yksilötason vaatimuksina ja yhteisötason mahdollisuuksina näyttäytyvä kokonaisuus. Analyysin tuloksena rakentamassani kuvauskategoriassa käsitysten laadullinen erilaisuus näyttäytyy tuen kon-

tekstoinnin kautta. Käsitukset tuesta yksilötason vaatimuksina kontekstoitui oppilaitoksen palveluihin ja toimijoihin liittyväksi asiaksi. Käsitukset tuesta yhteisötason mahdollisuutena kontekstoitui opiskeluryhmän ja vapaa-ajan ihmisuhteiden kautta toteutuvaksi tueksi. Taulukkoon 11 olen koonnut tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset tiivistetysti.

Tutkimuskysymys, johon tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa hain vastausta oli:

Millaisia käsityksiä aikuisopiskelijoilla on oppimisen tuesta?

TAULUKKO 11 Käsitkyksiä oppimisen tuesta

	Kuvauskategoriat	Tuen kontekstointi	Erityispedagoginen selitysmalli	Tuen taustafilosofia, prosessi
<b>Käsitkyksiä oppimisen tuesta</b>	Yksilötason vaatimuksia *Käsitkyksiä tuesta selviytymisenä	Erityisopetus, opinto-ohjaus, opiskeluhuollon palvelut	Kuntoutusparadigma	Integraatio
<b>Käsitkyksiä oppimisen tuesta</b>	Yhteisötason mahdollisuuksia *Käsitkyksiä tuesta vahvistumisenä	Opiskeluryhmä, vapaa-ajan yhteisöt	Tukiparadigma	Inklusio

Ensimmäinen pääkategoria, tuki yksilötason vaatimuksina, muodostui selviytymistä kuvaavasta alakategoriasta ja sen merkityskategorioista selitysmalleineen. Selviytyminen edellytti opiskelijan omaehtoista aktiivista tiedon ja ohjauksen hakemista oppilaitoksen toimintajärjestelmästä. Aiempi tieto omista tuen tarpeista oppimisessa helpotti tuen hakemista ja tuen saamista uudessa ympäristössä. Ohjauksen ja saamansa tuen myötä opiskelijat usein huomaavat kykenevänsä oppimaan ja aiemmat usein kielteisetkin käsitykset omasta oppimisesta muuttuvat myönteisiksi (Piesanen 2005). Omakohtainen tieto oppimista vaikeuttavista tekijöistä, käytössä olevat tukipalvelut ja osaava ohjaus muodostivat tuen elementit opiskelijalle, joka halusi itsenäisesti päättää tuen käytöstä. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että aikuisten tuen saaminen perustuu omaehtoiseen kertomiseen ja aktiivisuuteen hakea tukea. Näihin molempiin liittyy ajatus siitä, että aikuisten on mahdollista valita, miten he määrittävät omat oppimisen vaikeutensa ja kenelle niistä kertovat. (Field, Price & Patton 2003.) Illerisin ja Andersenin (2004) mukaan mahdollisen aiemman heikon koulumenestyksen ja siitä aiheutuneen häpeän vuoksi opiskelijat saattavatkin suhtautua aktiivisen hakemisen sijaan varauksellisesti tarjolla oleviin tukitoimiin.

Toinen pääkategoria, tuki yhteisötason mahdollisuuksina, kokoaa tutkimukseen osallistuneen ryhmän käsitykset oppimisen tuesta vahvistumisen ko-

kemuksena. Vahvistuminen voidaan ymmärtää myös selviytymistä tavoittelevana ja selviytymistä tuottavana keinona kohdattaessa vaikeita tilanteita oppimisessa. Tässä yhteydessä ymmärrän sen opiskelijan kokemana sisäisenä vahvistumisena, mikä realisoitui sekä oppimiseen liittyvän epävarmuuden sietämisena että ammatillisen kehittymisen kokemuksena. Vahvistumisen kokemus syntyi opiskeluyhteisössä ja vapaa-ajan verkostoissa ratkottaessa oppimisessa vaikeaksi koettuja asioita. Opiskeluyhteisön tuki kuvattiin opiskelijakavereilta, omalta ryhmältä ja kouluttajilta saatuna palautteena ja kuultuina vertaiskokemuksina. Lähi-ihmisten vahvistavaksi tueksi ilmaistu tuki muodostui opiskelun myötä elämäntilanteeseen kasaantuneisiin vaikeuksiin saadusta tuesta.

Kuvauskategorioiden sisältämiä käsityksiä oppimisen tuesta voidaan tarkastella erityispedagogiikassa sovelletun palveluparadigma-ajattelun kautta (ks. alaluku 2.1). Ajattelun taustalla on Kuhnin määritelmä paradigmasta uskomusten kokonaisuutena ja se, että tiede ohjautuu paradigmoista käsin, oli sitten kyse faktojen todentamisesta, faktojen ja teorioiden keskinäisestä vertailusta tai teorian perusteiden selvittämisestä (Kuhn 1994, 23–24).

Tuki yksilötason vaatimuksina -kuvauskategoria sisältää integraatiofilosofian mukaisen ajattelun kuntoutusparadigmasta palveluiden järjestämisen tapaa ohjaavana mallina, jonka mukaan yksilön ominaisuudet ja yksilödiagnostinen lähtökohta ovat palveluiden järjestämisen perusta. Yksilö, jolla on tuen tarpeita, nähdään tuen kohteena ja tarvittava tuki on asiantuntijoiden järjestämää korjaavaa ja kuntouttavaa tukea. (Saloviita ym. 1997, 42–64.)

Tuki yhteisötason mahdollisuuksina -kuvauskategoria sisältää inkluusiofilosofian mukaisen tukiparadigma-ajattelun tuen järjestämisen tapana. Silloin huomio kiinnittyy yksilön kuulemiseen siitä, mitä hän pitää normaalina ja edelleen ympäristön mahdollisuuksiin järjestää tuki yksilön tarpeista lähtien. Tuki yhteisötason mahdollisuutena -kuvauskategoria sisältää ajatuksen siitä, että tuki rakentuu ja toteutuu niissä ympäristöissä ja yhteisöissä, joissa henkilö on tavallisesti. (Saloviita ym. 1997, 42–64.) Aikuisuuteen liittyvänä asiana tässä kategoriassa tuli esille aikuisten kyky ratkoa asioita aiempien kokemustensa perusteella.

Tutkimuksen taustaksi tarkastelemani normaali-erityinen näyttäytyi tässä vaiheessa tutkimusta normatiivisena ilmiönä. Käsitykset oppimisen tuesta yksilöllisinä valintoina perustuivat kuvauksiin tuesta opiskeluhuollon ja erityisopetuksen palveluina toteutuvasta tuesta, mikä Teittisen (2008) mukaan voidaan ymmärtää koululaitoksen hyväksymänä kannanottona normaaliin ja erityiseen. Käsitykset tuesta yhteisötason mahdollisuuksina perustuivat osallistuneiden kuvauksiin halusta määrittää itse tarvitsemansa tuki, tuen tavat ja tuen tahot. Se, että aikuiset hakevat ja saavat tukea lähiyhteisöistä, voidaan ymmärtää aikuisten itsenäisyyteen ja oma-aloitteisuuteen liittyvänä normaalina toimintamallina ratkoa kohtaamiaan asioita (ks. Knowles 1984).

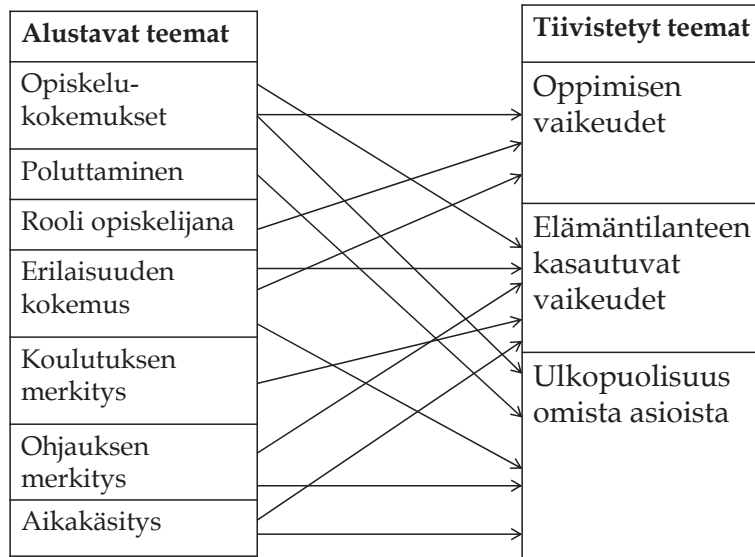
Ensimmäisen vaiheen aineistonhankinnan ja analyysin tarkoitus oli toimia tutkimuskentälle pääsynä, pyrkimyksenä tavoittaa ymmärrystä siitä, miten oppimisen tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa voidaan tutkia. On selvitettävä, mitkä asiat ovat oleellisia tutkittavan ilmiön osalta, mitä on merkityksellisiä

tä kysyä, miten kysyä ja keneltä kysyä. Tuloksena esittämäni kuvauskategoriat ja kuvauskategoriajärjestelmät merkityksellistyivät tutkimusprosessin edetessä: niitä voidaan tarkastella tutkimuksen itsenäisenä tuloksena ja tuloksena, jota hyödynsin tutkimuksen toisen vaiheen aineistonhankinnassa ja edelleen aineiston analyysissä. Siten tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto ja tulokset ovat osa tutkimuksen toisen vaiheen tuloksia.

## 7 OPPIMISEN ERITYISEN TUEN MONINAISUUS

Tässä luvussa jatkan tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksen syventämistä tarkastelemalla oppimisen tukea osallistujien kertomina omakohtaisina kokemuksina erityisestä tuesta. Vastaan tutkimuskysymykseen 2, mitä merkityksiä aikuisopiskelijat antavat oppimisen erityiselle tuelle. Aineiston lähestymistapana käyttämäni narratiivien analyysiprosessin ja kaksois-ABCX-mallista muokkaamani tulkintakehikon käytön olen kuvannut tarkemmin alaluvussa 5.2.4.

Narratiivien analyysi aineiston lähestymistapana auttoi minua ymmärtämään erityisen tuen tarinoita kohteena ja sisältönä tutkimuksen kontekstissa ja edelleen kuvaamaan aineistoa uusien erityisen tuen kertomusten kautta. Aloitin haastatteluaineiston järjestämisen tunnistamalla aineistosta tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa rakentamieni kuvauskategorioiden alakategorioita, selviytymistä ja vahvistumista, kuvaavia ilmauksia. Ilmausten tunnistamisen ja niiden alustavan teemoittelun pohjalta kirjoitin jokaisesta haastattelusta ydintarinan. Ydintarinoissa oppimisen erityisestä tuesta kerrottiin seitsemän teeman kautta, joissain ydintarinoissa oli läsnä kaikki seitsemän teemaa ja joissain vain osa teemoista. Ydintarinat ovat kertomuksellisen ydinrakenteen sisältäviä pieniä kertomuksia, jotka sisältävät tutkijan tulkinnan alkuperäisestä aineistosta (Labov 1972). Ydintarinoiden tarkoituksena oli aineiston tiivistämisen lisäksi säilyttää tunnistamani erityisen tuen merkityksiä kuvaavat ilmaukset kerrottuna kontekstissaan. Seuraavaksi tarkastelin ydintarinoihin sisältyneitä oppimisen erityisen tuen merkityksiä teemoittain kaksois-ABCX-mallista (ks. alaluku 5.2.4) muokkaamassani kehikossa. Näin edeten tiivistin aineistosta alustavasti muodostamani seitsemän teemaa kolmeksi erityisen tuen omakohtaisia merkityksiä kuvaavaksi teemaksi (kuvio 14).



KUVIO 14 Haastatteluaineiston teemojen tiivistäminen

Tiivistetyt teemat kuvaavat aineiston perusteella tekemääni tulkintaa siitä, mitä oppimisen erityinen tuki on ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa opiskelijoiden kokema. Tiivistäminen perustui teemojen sisällölliseen avaamiseen tulkintakehikossa ja sen myötä tarkentuneeseen erityisen tuen merkitysten ymmärtämiseen. Luvut 7.1-7.3 sisältävät prosessikuvauksia teemojen sisältämien merkitysten avaamisesta ja tiivistämisestä kaksois-ABCX-mallista muokkaamassani tulkintakehikossa. Kehikko toimi systeemiajattelun sovelluksena, käsitteistöltään tutkittavaan ilmiöön soveltuvana työkaluna.

Tarkastelun myötä tiivistin ydintarinoiden sisältämät seitsemän teemaa kolmeksi oppimisen erityiselle tuelle annettuja merkityksiä kuvaavaksi teemaksi: oppimisen vaikeudet, elämäntilanteen kasautuvat vaikeudet ja ulkopuolisuus omista asioista (ks. kuvio 14). Teemojen tarkastelu erityispedagogiikan ja aikuiskasvatustieteen aiempien tutkimusten valossa ohjasi ja vahvisti niiden kategorisointia, nimeämistä ja liittämistä tieteelliseen keskusteluun. Oppimisen vaikeuksien kautta kuvattu oppimisen erityinen tuki ilmensi erityispedagogiikassa ymmärrettyä tuen perinteistä merkitystä. Opiskelun myötä elämäntilanteessa kasautuvien vaikeuksien kautta kuvattu oppimisen erityinen tuki viittasi tuen laajenevaan merkitykseen. Ulkopuolisuuden kokemusten kautta kuvattu oppimisen erityinen tuki toi esille tuen käänteisen merkityksen. Nämä kolme tuen kategoriaa ovat tutkimuksen päätulos kuvaten ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevien oppimisen erityiselle tuelle antamia merkityksiä tutkitun aineiston perusteella. Muodostamiani kategorioita voidaan pitää aineistosta tuotettuina oppimisen erityisen tuen tyyppikertomuksina ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Kertomuksiin olen tiivistänyt osallistuneiden näkökulmat



siten, että kategoriat muodostavat kokonaiskuvan tutkimuksen aineistoista tutkimustehtävän suunnassa.

Kategoriat sisältävät osallistuneiden oppimisen erityiselle tuelle antamat merkitykset ja minun tutkijana tekemäni tulkinnan kerrotusta erityisestä tuesta. Kategoriat sisältävät myös kuvauksia opiskelukokemuksista, opiskeluyhteisöistä, työelämäkokemuksesta ja opiskeluun liittyväksi kerrotusta muusta elämänpääpiiristä. Kokemuksellisuus aineistositaattien kautta esitettynä, tilanteisuus kontekstikuvauksina ja ajallinen rakenne tuen jatkumon kuvauksina korostavat kategorioiden kertomuksellista luonnetta. Siten ne voidaan ymmärtää todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana. (ks. Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999; Heikkinen 2002.) Kategorioissa kuvaamani oppimisen erityisen tuen merkitykset olivat tunnistettavissa kaikissa 13 alkuperäisessä haastattelussa, ja ne sisältyivät rakentamiini ydintarinoihin siten, että yksittäisissä tarinoissa painottuivat jotkut tuen merkitykset enemmän kuin jossain toisessa tarinassa.

Luvuissa 7.1–7.4 kuvaan ja perustelen nämä kolme tuen kategoriaa yhdistäen kerrontaan alkuperäisiä aineistositaatteja, prosessikuvauksia teemojen tiivistämisestä ja tekemästäni tulkinnasta sekä viittauksia aiempiin tutkimuksiin. Aineistositaattien yhteydessä käyttämäni kirjain-numero-nimimerkinnän perusteella voidaan palata alkuperäiseen haastatteluun ja tunnistaa haastateltavan sukupuoli. Merkinnät ovat haastatteluaineiston analyysivaiheessa käyttämiäni koodimerkintöjä osallistujien tunnistetietojen häivyttämiseksi.

Painottaakseni tutkimuksen aineistolähtöisyyttä olen sijoittanut tulosten tulkinnan ja tarkastelun tulokappaleen yhteyteen. Alkuperäiset sitaattit kuvaavat analyysin etenemistä, perustelevat aineistosta tekemiäni tulkintoja ja vahvistavat osaltaan tutkimuksen uskottavuutta. Teemojen tiivistämisen prosessikuvauksia ovat sekä esimerkit tulkintakehikon käyttämisestä analyysin työkaluna että aineistosta kirjoittamani kolme ideaalitarinaa. Kaksois-ABCX-mallin käyttö tulkintakehikkona auttoi tarkentamaan osallistuneiden tulkintoja kontekstissaan ja siten tiivistämään oppimisen erityiselle tuelle annettujen merkitysten teemoja. Ideaalitarinat (ks. alaluku 5.2.4), pieninä narratiiveina, ovat osa tarinallista analyysia (Polkinghorne 1995). Niiden tarkoituksena on esittää oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset kertomuksina kontekstissaan. Niistä ei voida tunnistaa tutkimukseen osallistujia, vaikka ne ovat aineistoon perustuvia informatiivisia kerronnallisia koosteita.

## **7.1 Tuki oppimisen vaikeuksiin – tuen perinteinen merkitys**

Aikuisopiskelijan oppiminen ei aina suju odotetulla tavalla. Puutteelliset opiskelutaidot ja tunnistetut tai tunnistamattomat oppimisen vaikeudet saattavat estää opintoihin hakeutumista ja hankaloittaa opinnoissa suoriutumista. Teemoittaessani haastatteluja ja kirjoittaessani niistä ydinkertomuksia (ks. Labov 1972) kiinnitin huomiota siihen, että oppimisen vaikeus kuvattiin asiana jokaisessa haastattelussa. Osallistuneet kertoivat siitä, mikä oppimisessa oli ollut vaikeaa, miten vaikeudet oli huomioitu ja toisaalta siitä, miten opinnoissa oli

selvitty vaikeuksista huolimatta. Osa haastatelluista kertoi oppimisen vaikeuksistaan diagnostisilla nimillä, kun taas osa kertoi niistä erilaisten hättävaikeuksien kautta, kuitenkin niin että jokaisella osallistuneella oli selitys sille, miksi oma oppiminen oli ollut vaikeaa. Ydinkertomusten alustavien teemojen tarkastelu kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkintakehikossa selkiytti oppimisen vaikeudet yhdeksi tuen merkityksiä kuvaavaksi pääteemaksi. Oppimisen vaikeuksiin liittyneestä erityisestä tuesta kerrottiin opiskelukokemusten, opiskelijaroolin ja erilaisuuden kokemusten kautta (ks. kuvio 14).

Seuraavaan haastatteluaineistoon pohjautuvaan ideaalitarinaan olen tiivistänyt osallistuneiden oppimisen erityiseen tukeen liittyvän kerronnan tässä kategoriassa keskeisen teeman, oppimisen vaikeudet, näkökulmasta kerrottuna. Ideaalitarinan kautta kuvaan aineistolähtöisesti sitä, mitä aikuisopiskelijoiden oppimisen vaikeudet voivat olla, miten ne vaikuttavat oppimiseen, mitä erityistä tukea aikuisopiskelijat kokevat tarvitsevansa ja mistä tuesta kokevat hyötyvänsä.

Assi on 30-vuotias, perheellinen, ensimmäistä ammatillista perustutkintoa opiskeleva naishenkilö. Peruskoulun Assi suoritti 10-luokkaisena ollen ensimmäisestä luokasta alkaen erityisopetuksen tuen piirissä lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisen vaikeuksien ja motoristen taitojen kehittymättömyyden vuoksi. Yläasteella 7. luokan keväällä Assi siirrettiin pienryhmäopiskeluun levottomuuden ja käytöshäiriöiden vuoksi. Oppimisvaikeuksiin liittyvää diagnoosia Assi ei muista missään vaiheessa saaneensa, mutta matematiikka oli peruskoulun päättötodistuksessa arvioitu mukautetun oppimäärän mukaisesti.

Peruskoulun 10-luokan aikana Assin opinpolku nivellettiin jatkamaan ammatilliseen koulutukseen valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen ryhmässä, jossa Assi koki pärjänneensä ja oppivansa hyvin. Tämän koulutuksen aikana Assille selkiytyi toiveammatti, johon hakeutuminen siirtyi perhesyiden ja pitkien sairausjaksojen vuoksi, näin opiskeluasiat jäivät sivuun vuosiksi. Ohjausta ja tukea yrityksiinsä päästä opiskelemaan ja hankkia ammatti Assi sai vuosien varrella niin työvoimaviranomaisilta, sosiaalitoimen virkailijoilta kuin ystäväpiiristään. Ennen nykyistä tutkintotavoitteista koulutusta Assi oli aloittanut kahdessa eri tutkintoon johtavassa koulutuksessa, tehnyt eri alojen määräaikaista töitä, ollut työttömänä ja perhevapaalla. Aiemmat yritykset tutkintotavoitteisten opintojen osalta olivat keskeytyneet opintojen alkuvaiheessa motivaation puuttumiseen, liian suureksi koettuihin vaatimuksiin ja kyvyttömyyteen opiskella. Nykyisiin opintoihin hakeutumista edelsi osallistuminen kuntouttavan työtoiminnan projektiin, jonka kautta Assi ohjattiin tutkimuksiin selvittämään, miksi opiskelun aloittaminen, sitoutuminen ja suoriutuminen olivat olleet vaikeaa. Monialaisten asiantuntijatutkimusten myötä selvisi, että Assilla on tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriö, ADHD. Diagnoosin ja aloitetun hoitosuhteen myötä Assin elämä muuttui: elämä ennen ADHD:n diagnosointia oli ollut vauhdikasta sekoilua, lamaan-tunutta olemista, kaikessa mukana pyörimistä, uusien asioiden aloittamista ja kaoottista yritystä selvitä arjesta. Nyt, kaksi vuotta hoidon aloittamisesta, Assi kertoi voittaneensa vaikeuksien aiheuttaman henkisen kuorman, hyväksyneensä tilanteensa ja kokevansa olevan tasavertainen osallistumaan koulutukseen ja työelämään.

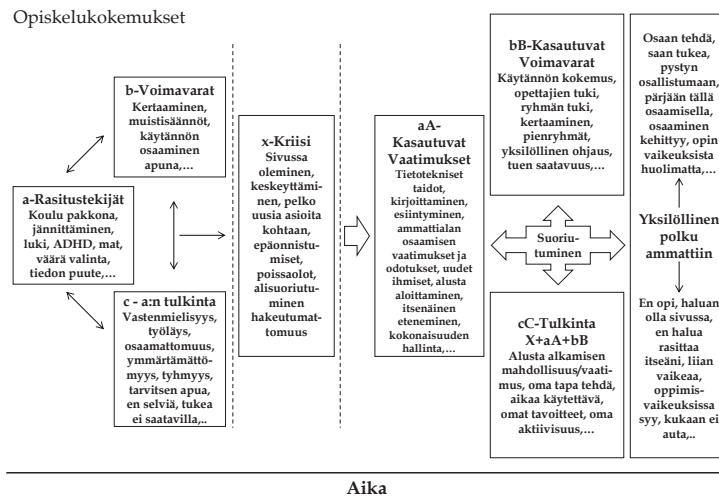
Meneillään olevaan tutkintotavoitteeseen koulutukseen Assi ohjautui työvoimakoulutuksena järjestettävän ohjaavan koulutuksen kautta. Tiedossa olleita aiempia epäonnistumisia opiskelijana ja ADHD-diagnoosia Assi ei ollut halunnut kertoa hakeutuessaan opintoihin, koska ne olisivat hänen mukaansa saattaneet estää hänen valitsemisensa opiskelijaksi. Assin mukaan oppilaitoksissa on paljon epäluuloja ja väärää tietoa oppimisvaikeuksista. Saatuaan tiedon opiskelupaikasta Assi otti yhteyttä oppilaitokseen kertoakseen vaikeuksistaan opiskella ja oppia ja tarvitsemastaan tuesta. Assi halusi ennen opintojensa aloittamista saada tietoa oppilaitoksen tukipalveluista ja aloittaa yhteistyön oppimisen ja opiskelun tuesta vastaavien opettajien kanssa.

Opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä Assille suunniteltiin ja kirjattiin opiskelun tukitoimet, joiden toteutumisesta päävastuu oli ryhmän kouluttajalla ja tarvittaessa erityisopettajalla ja opinto-ohjaajalla. Oppilaitoksessa tehtyjen opiskelutaitojen alkukartoituksen tulosten lisäksi Assilla itsellään oli tietoa soveltuvista tukitoimista: paikka etupenkissä, luennon materiaalit etukäteen, apuvälineiden käyttömahdollisuus, suulliset tentit, selkeäkieliset oppimistehtävät ja opettajien neutraali suhtautuminen häneen erilaisena opiskelijana ärsyyntymisen sijaan. Assin opinnot etenevät ensimmäisten kuukausien ajan suunnitellusti. Tukitoimista ja oppilaitoksen ulkoisista kuntoutuspalveluista huolimatta Assi ei kokenut pystyvänsä opiskelemaan odotusten mukaisesti vaan koki jäävänsä jälkeen muista opiskelijoista. Ongelmaksi aikuiskoulutuksen toteuttamisen tavassa alkoi muodostua korostunut vaatimus itseohjautuvuudesta, opiskelun vapaus, omaehtoisuus ja opettajien ja ohjaajien puuttumattomuus. Assi koki osaavansa ja pystyvänsä opiskelemaan, mutta tarvitsevaan tarkat ohjeet, päivämäärät ja valvontaa, jotta opinnot etenevät. Jossain vaiheessa Assin mukaan tietyt opettajat, kouluttajat ja luokkatoverit eivät ymmärtäneet hänen vaikeuksiaan ja jopa vähätelivät ryhmässä hänen kokemiaan ongelmia. Jotkut kouluttajat kommentoivat julkisesti Assin muotidiagnoosia ja sen taakse menemistä. Opintojen viivästyessä Assi joutui vaihtamaan myöhemmin aloittaneeseen opiskelija-ryhmään ja tässä uudessa ryhmässä hän koki olevansa erityinen, koska oli aina eri vaiheessa toisten kanssa. Erilaisuutta korostettiin istuttamalla toisista ryhmistä siirtyneet opiskelijat omaksi ryhmäksi muiden tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa.

Monien muutosten aiheuttama turvattomuus ja ohjaussuhteen oheneminen aktivoivat aiemmat epäonnistumisen kokemukset, ja sitoutuminen opintoihin alkoi rakoilla. Assi lakkasi menemästä etupenkkiin, lakkasi kuuntelemasta, lakkasi olemasta aktiivinen ja lopulta päätti lopettaa oppimisen. Hidastunut opiskelutahti, väsymys opiskeluun, kokemus vähättelystä ja heitteillä olemisesta aiheuttivat sen, että Assi jättäytyi pois opinnoista ilmoittamatta poisjäännistä oppilaitokseen. Kahden kuukauden poissaolon jälkeen erityisopettaja otti yhteyttä Assiin ja pyysi häntä tapaamiseen. Assi koki, että vain erityisopettaja oli kiinnostunut hänen opintojensa tilasta ja että hänen itsensä odotettiin tietävän ja huolehtivan tukeen liittyvät asiat. Tapaamisessa, johon osallistui myös Assin kouluttaja, aikataulutettiin opinnot, suunniteltiin opintoihin sisältyvät työssäoppimisen jaksot ja sovittiin säännölliset ohjaustapaamiset. Assi kertoi, minkä tyyppiset paikat eivät sovi hänelle työharjoittelupaikoiksi ja että jaksosten itsenäiset tehtävät tulee osittaa ja selkokielistää. Osa työssä oppimisista epäonnistui Assin mielestä siksi, että työpaikalla ennakkotiedoista huolimatta ohjaajat eivät tienneet mitään ADHD:n vaikutuksesta ihmisen käyttäytymiseen ja olemiseen, ja sen takia hänen saamansa tuki ja ohjaus olivat jääneet vähäiseksi. Paras harjoittelujakso oli ollut työpaikassa, jossa hän oli itse kertonut etukäteen tuen tarpeistaan ja oppilaitoksesta työpaikalle saatavista tukitoimista.

Assi valmistui ammatilliseen perustutkintoon yksilöllisen opinto-ohjelman mukaan edeten kolmessa ja puolessa vuodessa, kun normaali kesto tälle tutkinnolle on kaksi vuotta. Yksilöidyssä opinto-ohjelmassa yhdistyi oppilaitoksen ja työpaikkojen tuki opiskelijan omien hyvien käytänteiden kanssa.

Ideaalitarinassa oppimisen vaikeuksiin liittyvästä erityisestä tuesta kerrottiin ensinnäkin opiskelukokemusten kautta: erilaisuuden kokemuksena, tukitoimiin osallistumisena, opintojen katkonaisuutena ja pitkittymisenä ja kouluttajien osaamattomuutena. Opiskelukokemusten kautta kerrotun oppimisen erityisen tuen tarkastelu kaksois-ABCX-mallista muokkaamassani kehikossa toi näkyväksi osallistuneiden tulkinnan opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttamista kasautuneista vaatimuksista (kuvio 15).



KUVIO 15 Opiskelukokemusten tulkinta kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkinta-kehikossa

Tilanteita, joissa osaaminen oli ollut epävarmaa, opiskelu hidasta ja työlästä oppimisen vaikeuksien haitatessa suoriutumista, kuvattiin opiskelukokemusten kautta kasaantuvina, ratkaisua odottavina vaatimuksina. Kasaantuvia vaatimuksia, joita seurasi oppimisen vaikeuksista, olivat opiskelun työläys, vastenmielisyys ja osaamattomuuden kokemukset.

Jos alkaa jännittää, silloin ei mikään tule mieleen ja tututkin asiat unohtuu, ei pysty keskittymään ja lukemaan ohjetta ja etenemään järkevasti. Se harmittaa kun tietää, että periaatteessa osaa mutta ei saa tehtyä. Ei tiedä oikein miten siitä pääsisi. (Kalle H3.) Henkilökohtaisesti olen monesti kokenut itseni hölmöksi kun en saa kuin ykkösen, joskus tainnut saada kakkosen. Kun mulla on tää melkoisen paha lukihäiriö. Ensinnä ei ymmärrä ja sitten ei muista mitä on tekemässä, eikä osaa selittää. (Tane H4.)

Kasautuvat vaatimukset heikensivät selviytymistä, aiheuttivat kokemusta sivussa olemisesta ja ohjasivat alentamaan omia tavoitteita ja jopa keskeyttämään opintoja. Oppimisen vaikeudet aktivoivat osallistujilla aiempia huonoja opiskelukokemuksia ja epäonnistumisia uudessa oppimisympäristössä jopa niin, että opintoihin hakeutuminen saattoi viivästyä tai estyä kokonaan. Tieto ja ymmärrys omasta oppimisen vaikeudesta ei aina helpottanut opintojen myötä kasaantuvien vaatimusten kohtaamista.

Peruskoulusta ei oikein ollut jäänyt hyviä kokemuksia ja tää koulu tuntui pakolliselle jatkolle ja samat ongelmat jatkuivat ja uusia tulee. Nyt kokee olevansa työssä koko ajan, ei oikein aina muista että opiskelee, tekee vain töitä ja ratkoo asioita työkavereiden kanssa työpaikalla. Sitten kun on se koulujakso, niin jotain kummaa siinä on miten vastenmielistä se voi olla ja asiat muuttuu vaikeasti ymmärrettäväksi. Ihan niinkun enää koulussa ei osaisi sitä mitä työpaikassa osaa tehdä. (Lasse H2.) 28 vuotta olin töissä eikä tähän asiaan törmännyt ennen kuin taas tuli näihin opiskeluihin mukaan ja epäonnistui. En oikein ymmärrä tätä. (Mari H5.)

Rasitustekijöiksi koettuja, kasaantuvia vaikeuksia pyrittiin ratkomaan hakemalla tukea opettajilta ja ohjaajilta ja toisaalta vahvistamalla omia opiskelustrategioita. Opiskeltavien asioiden ja tehtävien pilkkominen osiin, aikataulun ja etenemissuunnitelman tekeminen ja noudattaminen sekä materiaaleihin tutustuminen olivat kouluttajilta saatua pedagogista tukea. Keskusteleminen opiskeluryhmässä ja vapaa-ajalla oppimista vaikeuttavista asioista ja riittävä ajankäyttö olivat oppimista tukevia strategioita. Näillä molemmilla keinoilla ennakoitiin oppimisen vaikeuksista aiheutuneiden ongelmien kasautumista ja tavoiteltiin normaalia oppimista ja suoriutumista. Opiskelustrategioiden käyttäminen tuki-toimena näyttäisikin olevan aikuisopiskelijalle ominainen tapa kohdata ja käsitellä opiskelun vaikeuksia niin opiskelijaidentiteetin kuin konkreettisen tekemisen osalta. Oppimista tukevia omia strategioita kuvattiin sekä suoriutumista auttavaksi toimintamalliksi että selviytymistä edistäväksi voimavaraksi.

Oppiminen on vaikeaa. Sitä on vaan tankattava ja sitten tehtävä itselleen semmosia viitteitä johonkin muistisäännöksi, papereihin ja kirjoihin. Kyllä sitä saa jauhaa, kaikki vierasperäiset sanatkin ovat tosi vaikeita. (Mari H5.) Tarviin tukea monenlaisiin asioihin, mulla on aina ollut vaikea hahmottaa ja matikan vaikeus. Nyt vasta aikuisena olen ymmärtänyt, että voin tehdä asiat toisella tavalla mitä on neuvottu, silleen kun osaan parhaiten. Menee kyllä aikaa, mutta saan tehtyä. (Tane H4.)

Aikuisopiskelijoiden kuvaamia omia strategioita voidaan pitää kehittyneinä toimintakeskeisinä taitoina, äänettömänä tietona, kokemustietona, jossa ihminen tietää ja osaa enemmän kuin kykenee suullisesti kuvaamaan. Nonaka ja Takeuchi (1995) kuvaavat äänetöntä tietoa uskomuksista, näkemyksistä, kulttuurisesta tiedosta, arvoista, ajatuksista ja tunteista koostuvana hiljaisena tietona. Ruohotie (2000) tarkastelee samaa asiaa hiljaisena tietona kognitiivisen ja teknisen ulottuvuuden kautta. Kognitiivinen ulottuvuus auttaa havaitsemaan ja määrittämään ympäröivää maailmaa ja tekninen ulottuvuus koostuu tiedoista ja taidoista (emt.).

Muita osallistuneiden käyttämiä oppimista tukevia konkreettisia strategioita olivat realististen tavoitteiden asettaminen, parityöskentely, monikanavainen opiskelu ja lisäaika oppimiselle. Sinnikkyys, elämäkokemus ja huumori olivat osallistujien kuvaamia aineettomia omia strategioita kohdattuihin oppimisen vaikeuksiin.

Ensimmäinen ajatus mulle oli semmonen, että en osaa matematiikkaa. Matematiikka on mulle semmonen kokemus että kun kävin yläkoulua ja lukiota niin en osannut matematiikkaa ollenkaan. Nyt mulle on tullut kokemus, että mähän osaan. Senkin ottaa aikuisena ihan erilailla, ei lannistu vaikeuksien edessä vaan yrittää ja huomaa että sitä osaa ajatella loogisesti. Alussa oli semmonen matikkatesti ja se meni ihan hyvin ja auttoi näkemään oman osaamisen toisin silmin. En olekaan tyhmä matikassa. (Maija H10.)

Osa osallistujista käytti selviytymistä edistävien strategioiden sijaan negatiivisia toimintamalleja kohdatessaan oppimisen vaikeuksia. Näin toimiessaan he pidättäytyivät aiempien epäonnistumisen kokemusten tuottamissa mielikuvissa

opiskelun vaikeudesta ja työläydestä. Siitä seurasi se, että he kielsivät opiskelun merkityksen, alensivat opiskelun tavoitteita tai mahdollisesti keskeyttivät opiskelun. Aiempiin huonoihin oppimiskokemuksiin liittyneet mielikuvat aktivoivat selviytymisstrategioiden sijaan epäonnistumisen ja häpeän tunteita, jotka toimivat sisäisenä esteenä uudessa oppimisympäristössä. Ilolan (2008b, 104) mukaan aikuisopiskelijoille on koulutuksen yhteydessä luotava mahdollisuuksia selviytymisstrategioiden kehittämiseen ja uudistamiseen, vaikka se vaatii aikaa ja ohjausta.

Mezirow (1996) tarkastelee tätä asiaa aikuisen oppijan merkitysperspektiivinä, ajattelua sitovana asiana. Aikuisten, joilla on huonoja oppimiskokemuksia, merkitysperspektiivi itsestä oppijana saattaa olla vääristynyt, ja vääristymät tässä yhteydessä ymmärretään itseään toteuttavina ennusteina. Tyhmäksi ja laiskaksi itsensä ajatteleva aikuinen oppija toteuttaa ennustetta vähättelemällä, alisuoriutumalla ja hyväksymällä oman kyvyttömyytensä oppia. Vääristyneiden merkitysten purkamisen ja niistä poisoppimisen tukena voidaan käyttää ohjausta auttamaan näiden vääristyneiden merkityksenantojen läpikäyntiä ja tarkastelemista itsereflektion keinoin. Mezirowin (1996, 31–35) mukaan oppijan omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen.

Mielenterveyteen ja alkoholismiin liittyviä pitkittäistutkimuksia elämäntutkimuksina toteuttaneen Vaillant (1995) mukaan selviytymisstrategioita voidaan pitää aikuisten voimavarana, selviytymisen tekniikkana, tapana sopeutua elämään. Näitä opittuja, sinnikkyteen viittaavia selviytymisstrategioita voidaan oppia, ja ne kehittyvät elämänkulussa ja kypsyvät aikuisuudessa. Vaillant (1995) nimeää kognitiiviset strategiat ja sosiaalisen tuen yleisimmiksi aikuisten käyttämiksi selviytymiskeinoiksi.

Tässä tutkimuksessa esille tullut omien strategioiden käyttäminen oppimisen tukena voidaan ymmärtää yksilön tarpeena normalisoida kasaantuvien vaatimusten kautta rakentunutta, haittaavaksi koettua tilannetta. Vaativaksi koetun tilanteen tulkintaa ja siitä selviämistä edistivät kyky ymmärtää asioita kokonaisuuksina, taito ennakoida tulevaa ja uskallus pyytää apua.

Oppimisen erityiselle tuelle annettiin merkityksiä myös opiskelijaroolin ja erilaisuuden kokemuksen kautta. Annetut merkitykset tiivistyivät ideaalitarinassa kerronnaksi opiskelun yksinäisyydestä, itsenäisen selviämisen vaatimuksesta, erilaiseksi leimautumisesta, pelosta, salaailusta ja eristämisestä. Opintojen alkuvaiheessa halu kertoa omista erityisen tuen tarpeista vaihteli. Osa koki, että opiskelun alussa esiteltyt oppilaitoksen tukitoimet olivat tarjolla kaikille opiskelijoille ja yksilöllisten tuen tarpeiden tarkentuessa on mahdollista saada kohdennettua tukea. Osa taas koki, että heidät oli oppilaitoksessa leimattu ennakkotietojen perusteella erityisopiskelijoiksi, ja sen seurauksena tarvittavaan erityiseen tukeen liittyi häpeää. Leimautumisen pelko aiheutti opiskelun suunnittelemiseksi tarvitun tiedon kertomatta jättämistä ja salaamista. Osa opiskelijoista ei halunnut kertoa erityisen tuen tarpeistaan uudessa oppilaitoksessa vaan halusi aloittaa opinnot ”tyhjältä pöydältä” tai kokeilla selviytymistä opinnoista käyttämällä omia aiempia selviytymiskeinojaan.



Mä pidin suuni kiinni että mut valitaan, mutta sit kun mut valittiin niin siinä vaiheessa ennen kun otin opiskelupaikan vastaan mä menin erityisopettajan juttusille ja kysyin että voidaanko mulle tehdä hojks (Liisa H1).

Erilaisuuden kokemus oppijana oli tutkimukseen osallistuneille konkreettinen kokemus sivussa olemisesta ja toisaalta tila, joka määräiti opiskeluun ja tukeen liittynyttä puhetta ja toimintaa. Erilaisuus välittyi erillisyyden ja yksinäisyyden kuvausten ohella kokemuksena erilaisuuden aktivoitumisesta koulumaiseksi koetuissa ympäristöissä. Uudessa oppimisympäristössä ja tilanteessa osallistuneiden ajattelua, päätöksentekoa ja toimintaa ohjasivat aiemmista epäonnistumisista johtuva jännittäminen, häpeän tunne ja tarve salata omaa oppimisen vaikeutta. Aiempien kokemusten kautta muodostunut käsitys itsestä erilaisena oppijana näyttäisi toimineen oppimisen esteenä meneillään olevissa opinnoisakin. Oma todellinen osaaminen peittyi epäonnistumisen kokemusten alle, ja kyky asettaa uusia tavoitteita ja ratkaista vastaan tulevia asioita oli hidasta.

Onkohan mussa sitten jotain vikaa? Toiset on hypännyt tähän koulutukseen suoraan toisesta koulusta tai liike-elämästä niin niille tämä on varmasti helpompi juttu, mun ei ole tarvinnut töissä tehdä näitä kirjallisia juttuja mitä täällä pitäisi osata. Musta ei oo tähän. (Pirjo H12.)

Negatiivisten aiempien kokemusten rinnalla kerrottiin myös siitä, kuinka erilaisuus oppijana oli johtanut etsimään omaa tapaa oppia ja omanlaisia keinoja suoriutua vaatimuksista. Halu selviytyä ja välttää epäonnistumisia oli johtanut kehittämään ja opettelemaan omia keinoja ja selviytymisstrategioita vaikeaksi koettuihin oppimistilanteisiin. Kouluttajilta saatu palaute niiden toimivuudesta ja käytettävyydestä oppimisessa kohdattujen vaikeuksien ratkaisemiseen innosti osaa kehittämään ja kokeilemaan uusia menetelmiä. Omat strategiat ja selviytymiskeinot näyttäisivätkin olevan aikuisopiskelijoille oppimismenetelmän lisäksi tapa vahvistua opiskelijaroolissa ja siten keino ymmärtää omaa erilaista oppijuuttaan.

Mun kanssa pitää käydä kaikki asiat yksitellen, rauhassa ja heti kokeilla tekemistä. Sitten sanoa teenkö oikein vai väärin. Eikä silleen että heti luullan että en osaa, kun joudun käyttämään apuvälineitä (Maija H10). Nyt tuntuu, että mä osaan asioita joita en aiemmin tiennyt osaavanikaan. Asioita voi tehdä monella tapa oikein. Se, että joku ulkopuolinen sano, että tuohan toimii, innosti mua tekemään omalla tavalla. (Hilkka H6.)

Opiskelijaroolin ja erilaisuuden kokemusten kautta kerrotuissa erityisen tuen merkityksissä korostui osallistuneiden halu nähdä itsensä tasavertaisena oppijana muiden joukossa, ilman tarvetta erilliseen kohteluun. Osallistujilla oli halu pitää aloite oppimisen tukeen liittyvien asioiden käsittelystä itsellään. Kertomuksissa tuli esille osallistujien tarve tunnustella ennakoivasti oppimisympäristön suhtautumista erilaisuuteen. Aiemmat kokemukset erityisen tuen leimaavuudesta tai epäonnistumisen kokemukset oppimisessa palautuivat mieleen ja näkyivät tarpeena suojautua vastaavilta tilanteilta uudessa aloituksessa.



Nämä strategiat voidaan ymmärtää aikuisuuteen liittyvänä itsemääräämisoikeutena ja tarpeena normalisoida asioita itseohjautuvasti.

Opiskelukokemusten, opiskelijaroolin ja erilaisuuden kokemusten tulkinta oppimisen vaikeuksille annettujen merkitysten kautta kaksois-ABCX-mallista muokkaamassani tulkintakehikossa näyttäytyi kahtena tapana antaa merkityksiä oppimisen vaikeuksien kautta kerrotulle erityiselle tuelle. Tuki on oppimisympäristöön kontekstoitua, erityisopetuksen palveluiden kautta toteutuvaa tukea, ja toisaalta itseen oppijana kontekstoitua, omakohtaiseen tietämiseen ja toimintaan perustuvaa tukea. Kuvauksia yhdistää ajatus oppimisen erityisestä tuesta interventiona yksilön kokemiin oppimisen vaikeuksiin. Oppimisen vaikeuksiin liitetyn erityisen tuen positiivisia ulottuvuuksia olivat muun muassa se, että sai tukea tarvittaessa, tuki auttoi osallistumaan ja oppimaan vaikeuksista huolimatta ja pärjäsi ja koki etenevänsä opinnoissa. Tuen negatiivinen ulottuvuus rakentui opiskelijoiden omien valintojen seuraamuksena. Oppimisen vaikeuksien kieltäminen, haluttomuus tarjolla oleviin tukitoimiin ja vaikeuksien näkeminen ratkaisemattomina esteinä johti omien voimavarojen aliarvioimiseen ja oppilaitoksen tukipalveluista ja opiskelusta etäännyttämiseen.

Tuen perinteinen merkitys tässä kategoriassa tarkoittaa yksilölliseksi koettujen oppimisen vaikeuksien ratkaisemista oppilaitoksen tarjoamien tukipalveluiden ja erityisopetuksen keinoin sekä käyttämällä omia aiempia selviytymisstrategioita. Erityisopettajalta saatu tuki oli auttanut ymmärtämään omaa oppimista, helpottanut oman erilaisuuden käsittelemistä ja kannustanut sitkeästi yrittämään. Perinteisen tuelle annetusta merkityksestä tekee se, että tuki ymmärretään vastauksena yksilölähtöisiin oppimisen ongelmiin ja tuki on erityisopetuksena tarjoutuva interventio yksilön tunnistettuihin vaikeuksiin. Tuen ajattellaan normalisoivan erityisen. Erityispedagogista ajattelua ohjanneista paradigmoista 60-luvulla vallalla ollut ja edelleen palvelujen toteuttamista ohjaava kuntoutusparadigma sisältää ajatuksen tuesta interventiona yksilön vaikeuksiin ja ongelmiin. Yksilöä tukemalla ja opettamalla pyritään korjaamaan oppimisen vaikeuksien aiheuttamia puutteita ja vajavaisuutta. Omien selviytymisstrategioiden käyttäminen voidaan myös ymmärtää perinteisenä tuen muotona siten, että aikuisopiskelijoiden odotetaan ratkovan kohtaamiaan vaikeuksia omaaloitteisesti, aktiivisesti ja itsenäisesti. Aikuisuuteen liitetty itseohjautuvuus ja itsemääräämisoikeus sisältävät ajatuksen kyvystä ymmärtää omaa tilannettaan ja etsiä tarvitsemiaan ratkaisuja tilanteesta selviämiseksi.

## 7.2 Tuki elämäntilanteen muutoksiin – tuen laajeneva merkitys

Aiemmissa erityispedagogiikan alan aikuisiin kohdentuneissa tutkimuksissa ja oppilaitosten erityisen tuen hankkeissa ovat keskiössä olleet oppimisvaikeudet ja niihin liittyvät tukitoimet. Tässä tutkimuksessa tuli esille se, että aikuisten oppimiseen tarvitsema erityinen tuki on muutakin kuin tukea oppimisvaikeuksiin. Tutkimuksen edetessä aineistossa alkoi näyttäytyä oppimista haittaavaksi kuvattuja asioita ja tilanteita, jotka liittyivät opiskelun aloittamisen myötä

muuttuneeseen elämäntilanteeseen. Oppimisen edellytyksenä oleva osallistuminen ja tavoitteellinen eteneminen vaikeutuivat tai estyivät opiskelua haittaavaksi koettujen, kuormittavien tekijöiden alkaessa kasautua.

Opiskelun aloittamiseen liittynyt toiveikkuus positiivisista muutoksista omassa elämässä sai opintojen edetessä rinnalleen kasautuvia, rasisustekijöiksi koettuja vaatimuksia. Kasautuvilla vaatimuksilla tässä kategoriassa tarkoitetaan opiskelun myötä aiheutuneita muutoksia elämäntilanteen eri osa-alueilla. Kasautuviin vaikeuksiin liittyvänä tuen tarpeena erityisesti tuesta kerrottiin opiskelukokemusten, erilaisuuden kokemusten, koulutuksen ja ohjauksen merkityksen ja aikakäsityksen kautta (ks. kuvio 14).

Voidakseen hakeutua ja osallistua koulutukseen tai suoriutuakseen opiskelusta osallistuneet kokivat tarvitsevansa tukea kasautuvien asioiden ennakoinniseen ja ratkomiseen. Tukea tarvittiin opiskelumenetelmistä alkaen aina työelämän pelisääntöjen ymmärtämiseen saakka. Näiden lisäksi tukea tarvittiin myös yksityiselämän asioina pidettyihin taloudentilaan, terveydentilaan, ihmissuhteisiin ja ajankäyttöön liittyviin asioihin. Tarvittu tuki kuvattiin muuttuneen elämäntilanteen vakauttajaksi siten, että sen myötä osallistujat pystyivät sitoutumaan opiskeluun, keskittymään oppimiseen ja suoriutumaan opinnoista. Tuki ei ollut yksittäisten asioiden tai ongelmien hoitamista. Tukea tarvittiin muuttuneen elämäntilanteen ymmärtämiseen ja opiskelua häiritsevien tekijöiden tunnistamiseen ja ratkomiseen ennakoivasti. Tuki oli jotain muuta kuin perinteisesti oppimisen vaikeuksiin liittyväksi miellettyä tukea. Tarvittu tuki oli ennakoidun tuen lisäksi tukea monimutkaistuneiden tilanteiden ja kriisiytyneiden asioiden ratkomiseen. Tuki oli osallistuneiden merkityksenantojen perusteella tulkitsemaani oppimista mahdollistavaa erityistä tukea.

Seuraavaan haastatteluaineistoon pohjautuvaan ideaalitarinaan olen tiivistänyt tutkimukseen osallistuneiden kerronnan opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttamista muutoksista, niistä seuranneista kasautuvista vaikeuksista ja ratkaisurytyksistä.

Tanja on 31-vuotias, perheellinen, entinen majoitus- ja ravitsemusalan yrittäjä. Ensimmäisen ammatillisen perustutkinnon Tanja opiskeli heti peruskoulun jälkeen. Ammattialan valinnan peruste nuorena oli ollut alan käytännönläheisyys ja työllistymisen varmuus. Peruskoulun opinto-ohjaaja oli suositellut Tanjalle keittiöalaa, koska siellä ei tarvitse lukea eikä kirjoittaa. Peruskoulussa Tanja oli ollut osa-aikaisessa erityisopetuksessa juuri lukitaitojen hitaan kehittymisen vuoksi. Yläasteella Tanja oli ratkaissut lukivaikeuden aiheuttamia haittoja niin, että äiti kotona ja paras kaveri koulussa olivat tehneet ja korjanneet Tanjan kirjallisia tehtäviä.

Työskenneltyään useampia vuosia, työpaikkojen ja tehtävien vaihtuessa, Tanja halusi päästä eteenpäin urallaan ja pois avustavista tehtävistä. Hän jatkoi opintojaan oppisopimusopiskelijana suorittaen alan ammattitutkinnon. Tutkinnon tietopuolisten jaksojen aikana kouluttaja ohjasi Tanjan lukemisen ja kirjoittamisen seulatestistöön huomattuaan ongelmia Tanjan kirjallisessa tuottamisessa ja luetun ymmärtämisessä. Lukiseulan tulosten perusteella tuen tarpeiden selvittelyä jatkettiin lukemisen ja kirjoittamisen yksilötestin kautta. Sen tuloksena selvisi viitteitä luetun ymmärtämisen vaikeudesta. Käydyn palautekeskustelun yhteydessä Tanja ei muistanut koskaan saaneensa tukea lukivaikeuteen. Tarkemmin aiempaa opinpolkua selvitetäessä Tanja kertookin saaneensa jo ammattikoulussa opettajilta lisäohjausta niin kirjoittamiseen kuin oppimateriaalien lukemiseen.

Opintojen loppuvaiheessa Tanjalle tarjoutui mahdollisuus jatkaa yrittäjänä samassa lounasravintolassa, jossa hän oli ollut oppisopimusopiskelijana. Yrittäjäkurssin ja asiantuntija-avun turvin Tanja siirtyi suoraan opiskelijan ja työntekijän roolista yrittäjän rooliin. Yritystoiminta jatkui 6 vuotta. Ajanjakson aikana Tanjan muu elämäntilanne muuttui monelta osin: syntyi toinen lapsi, tuli avioero, äiti kuoli, perheen asunto todettiin asumiskelvottomaksi ja lapsella todettiin pitkäaikaissairaus. Kaikki nämä asiat vaativat Tanjalta runsaasti aikaa ja järjestelyjä, aiheuttivat huolta ja monenlaisia jaksamisongelmia. Työ yrittäjänä lounasruokalassa oli myös monella tapaa vaativaa. Neljä vuotta toiminnan aloittamisesta lounasruokalan toimintaedellytykset loppuivat ja velkojat hakivat yrityksen konkurssiin. Tanjan työ yrittäjänä päättyi, mutta taloudelliset vastuut toiminnan lopettamisesta jäivät edelleen Tanjalle.

Konkurssin jälkeen Tanja ilmoittautui työnhakijaksi työvoimatoimistoon, josta hänet ohjattiin ammattialakartoitusten ja koulutuskokeilujen kautta hakeutumaan opiskelijaksi työvoimakoulutukseen hoiva-alalle. Koulutukseen sisältyy pakollisena 80 opintoviikon laajuinen valmistavan koulutuksen osuus. Opiskelutaidot, aiemmat opiskelukokemukset ja kyky keskittyä meneillään olevaan olivat Tanjan vahvuuksia opintojen alkuvaiheessa. Opiskelun aloittamiseen Tanja oli valmistautunut varmistamalla niin taloudellisia asioita kuin perheen arkielviämiseen liittyviä asioita. Asumiseen ja lastenhoidon järjestelyihin Tanja sai apua kotikunnan sosiaalityön ennaltaehkäisevän työn yksiköstä. Opintoja aloittaessaan Tanja uskoi siihen, että kaikki asiat selviävät, kunhan hän saa uuden ammatin. Koetuista vastoinkäymisistä huolimatta Tanja oli aktiivinen toimija opiskeluryhmässään. Heti opintojen aluksi hän perusti muutaman muun perheenäidin kanssa huoliringin, joka toimi niin opiskelupaineiden kuin perhehuolien purkupaikkana. Huoliringissä Tanja kertoi muun muassa siitä, että ei jaksaa enää eikä koe selviytyvänsä opiskelusta. Rinkiläiset huolestuivat Tanjan tilanteesta ja ohjasivat häntä hakemaan apua oppilaitoksen kuraattorilta, jos tilanne menee oikein vaikeaksi.

Opintojen vaatimusten kasvaminen, työssä oppimisen aikatauluttaminen, vapaa-ajan vähäisyys, isot taloudelliset vastuut ja monet muut keskeneräiset asiat alkoivat uuvuttaa Tanjaa. Keskustelut haittaavista asioista hyvienkin opiskelukavereiden ja läheisten kanssa kevensivät hetkeksi koettua painetta siten, että Tanja sai suoritettua kaksi tutkinnonosaa. Lasten sairastumiset, epäonnistumiset yksityiselämässä ja jatkuva taloudellinen huoli haittasivat Tanjan opiskeluun keskittymistä. Sosiaalitoimen tarjoama apu ei enää riittänyt, ja oppilaitoksen suunnasta Tanja ei kokenut saavansa näihin asioihin tarvitsemaansa ymmärrystä ja tukea. Opintojen alkuvaiheen innokkuus ja halu selvitä alkoivat kääntyä pinnistelyksi ja väsymiseksi koko tilanteeseen. Ratkaisuna tilanteeseen Tanja jättäytyi pois opinnoista. Aluksi Tanja vain nukkui väsymystään pois ja yritti ajatella muuta kuin opiskelua, työtä tai rahaa. Vanhempi lapsi kävi koulua ja nuorempi lapsista oli päivähoitossa. Kumpaankaan paikkaan Tanja ei ilmoittanut perheen elämäntilanteesta tapahtuneista muutoksista. Päivähoitossa alettiin kiinnittää huomiota lapsen epäsäännöllisiin hoitokäytäntöihin, Tanjan muutuneeseen olemukseen ja välttelevään tapaan kommentoida lapsen liittyviä kysymyksiä. Lapsen pidentyneet hoitopäivät, puuttuvat tavarat ja epäsiisti olemus olivat muutoksia, joihin päivähoitossa kiinnitettiin niin, että sieltä oltiin yhteydessä sosiaalitoimen viranomaiseen.

Tässä vaiheessa Tanja ei ottanut yhteyttä oppilaitokseen, eikä sieltä otettu yhteyttä Tanjaan. Ongelmavyöhytti oppilaitoksen suuntaan alkoi purkautua vasta perhetyöntekijän kautta, joka Tanjan luvalla oli yhteydessä oppilaitokseen. Tanja halusi edelleen opiskella, mutta elämäntilanteen vaativuus ja sekaisuus vaikeuttivat opiskeluun keskittymistä ja opiskelun vaatimien asioiden itsenäistä järjestämistä. Tanja ei ollut uskaltanut kertoa vaikeuksistaan kouluttajille. Aikuiskoulutuksen henki Tanjan mielestä oli se, että pitää osata, selvitä, pärjätä ja menestyä itsenäisesti. Neuvottelujen tuloksena Tanja sai yhteyden oppilaitoksen opinto-ohjaajaan, erityisopettajaan ja kuraattoriin, joiden kanssa aloitettiin ”alusta” opintokokonaisuuden henkilökohtaistaminen huomioiden Tanjan koko elämäntilanne. Suunnitelmaan kirjattiin Tanjan luvalla tietoja oppilaitoksen ulkopuolisesta tukiverkostosta ja oppilaitoksessa järjestettävästä opiskelijahuollon tuesta. Tässä vaiheessa Tanjalle vinkattiin myös oppilaitoksessa käytetystä opiskelijatutormenetelmästä. Neuvotteluissa Tanjan esittämät opis-

kelun aikataulutuksen väljentäminen, suoritusten ja opiskelun etenemisen seuranta, mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta kirjallisiin tehtäviin, työssä oppimisen pätevyyden saaminen ja mahdollisuus keskustella erityisopettajan kanssa kirjattiin suunnitelmaan. Tutortoiminnassa Tanja koki saavansa sitä tukea, mitä aikuisena tarvitsi. Mahdollisuus kertoa vaikeuksistaan ja kuulla toisten tarinoita selviytymisestä auttoivat Tanjaa ymmärtämään omaa oppijuuttaan ja suhteuttamaan kokemiaan vaikeuksia.

Tarkentuneen opiskelusuunnitelman, opiskeluryhmän ja muun verkoston tuella Tanjan opinnot jatkuivat. Opiskeluajaksi suunniteltu kaksi vuotta ylittyi, työssä oppimisen aikataulutaminen vaati paljon järjestelyjä. Sen myötä haave vanhustyön suuntautumisopinnoista vaihtui alaan, jossa olisi mahdollisuus päivätyöhön. Opiskelu-tehtävien tekemiseen tarvittava apu löytyi omasta ryhmästä ja tutorryhmästä, tutkintotilaisuuksien suunnitelmien tekemiseen tarvittavaa tukea Tanja sai oppilaitoksen erityisopettajalta. Tanjan oppimisen mahdollistava erityinen tuki ei ollut tukea vain lukivaikuteen vaan monenlaista tukea opiskelun myötä elämän eri alueilla kasautuneisiin asioihin.

Kilpeläinen (2000) on tutkimuksessaan todennut sen, että aikuisten koulutukseen osallistuminen vaikuttaa perheeseen, työhön, vapaa-aikaan, ystäviin ja tuloihin, ja aikuinen joutuu yhteen sovittamaan tähän elämäntilanteensa (Kilpeläinen 2000, 78). Tässä tutkimuksessa edellä kuvattu asia tuli esille negatiivisena ilmiönä. Opiskelun aloittamisen myötä muutokset elämäntilanteen useilla alueilla häiritsivät ja estivät sitoutumista opiskeluun ja siten mahdollisuutta oppimiseen.

Nyt kun päivät menee opiskelujutuissa niin on täytynyt muuttaa montaa asiaa. Silloin kun ei ollut töissä tai koulussa niin sitä oli jotenkin ulkona kaikesta virallisesta. Teki mitä teki. Nyt pitäis osata hoitaa kaikki itekseen. (Lasse H2.)

Oppimiseen ja opiskeluun liittyvät aiemmat huonot mielikuvat, muutostarpeet arjessa ja opiskelun aiheuttama elämäntilanteen epätasapaino saattoivat estää opintoihin hakeutumista, sitoutumista ja niissä suoriutumista. Huoli taloudellisesta tilanteesta, muutokset terveydentilassa ja ihmissuhteissa olivat osallistuneiden kertomia opiskelua vaikeuttavia asioita. Osa näistä haittaavista tekijöistä oli ollut ennakoitavissa ja osa niistä realisoitui haittaavaksi opintojen edetessä. Tutkijana jouduin miettimään sitä, että ovatko työttömyys, terveydentila tai arjen ajankäyttö ja sujuvuus asioita, joihin oppilaitoksissa on tarkoituksenmukaista ja valmiuksia ottaa kantaa oppimisen erityisen tuen näkökulmasta. Mikään yksittäinen muutos tai asia ei itsessään estänyt osallistuneiden opiskelua. Muutuneessa elämäntilanteessa asiat kasaantuivat ja monimutkaistuivat, ja siitä aiheutui kokemus siitä, että oma osaaminen ratkaista asioita ei riitä.

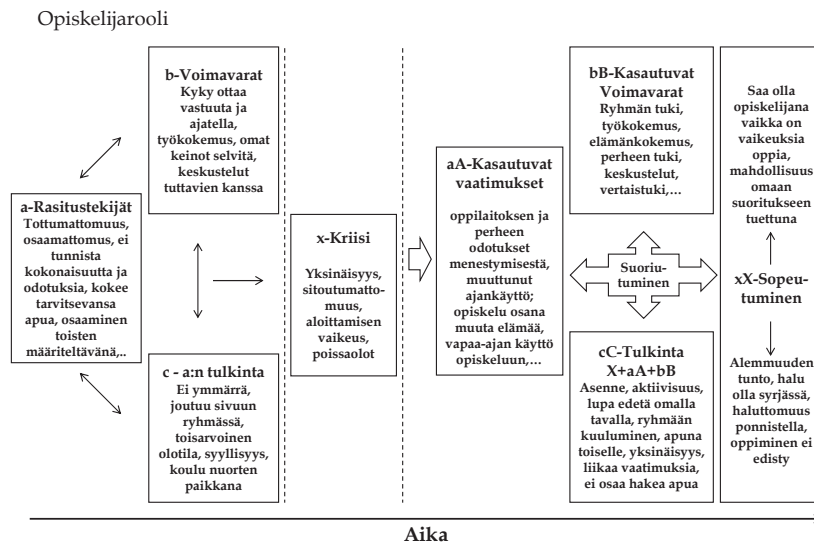
Koulutuksen järjestäjän velvoite ottaa kantaa oppimisen erityiseen tukeen, siihen perinteisesti kuulumattomaksi ymmärtämiäni asioiden osalta, voidaan laajemmassa tarkastelussa nähdä osana ammatillisen koulutuksen opiskelijahuollon määräyksiä. Koulutuksen lainsäädäntöön kirjattujen määräysten mukaan oppilaitoksissa tulee huolehtia hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisestä ja ylläpitämisestä sekä niiden edellytyksiä lisäävästä toiminnasta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998 § 37a). Näyttöperusteiseen koulutukseen osallistuvalla opiskeli-

jalla on oikeus saada opinto-ohjausta, henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta osana opintojaan. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998 § 12, § 37, § 37a; Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998 § 2, § 4; Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998 § 11.)

Opintoja aloittaessaan useimmilla aikuisilla on kokemusta työelämästä ja työntekijäroolissa toimimisesta. Muutos työntekijästä opiskelijarooliin tapahtuu vähitellen ja sen ajatellaan sujuvan hyvin. Aikuisopiskelijoiden odotetaan olevan taidoiltaan ja asenteiltaan osaavia opiskelijoita, jotka osaavat asettaa realistisia tavoitteita opiskelulle, ovat motivoituneita itsenäiseen työskentelyyn, omaavat ajantasaiset opiskelutaidot ja kykenevät arvioimaan omaa oppimistaan. Työntekijäroolista tai työnhakijan roolista opiskelijaksi siirtyminen asetti monet arjen käytänteet uuteen tarkasteluun. Osallistuneiden kertomuksissa siirtymisen opiskelijarooliin oli koettu vaikeaksi. Muutosten ymmärtämiseen ja hyväksymiseen tarvittu tuki oppilaitoksen suunnalta oli koettu vähäiseksi. Opiskelijarooli koettiin välitilana, jossa oli paljon odotuksia, joiden suhteen oma osaaminen koettiin vähäiseksi. Opiskelijarooliin siirtyminen ja opiskelijana oleminen aktivoi tulevaisuusajattelun rinnalla aiempia kokemuksia opiskelun vaikeuksista, yksinäisyydestä ja omasta kyvyttömyydestä ohjata opiskelua. Samoin monet arjen sujuvuutta haittaavat konkreettiset asiat kasautuivat ja siten heikensivät mahdollisuutta opiskella. Opiskelijarooliin siirtymistä auttoi se, että tunsii etukäteen jonkun toisen opiskelijan joko omasta tai muusta ryhmästä. Opintojen edetessä ryhmän rooli kohdentui yhä enemmän oppimisen tuen kysymyksiin. Ryhmän merkitys asioiden ratkomisessa ylettyi yksittäisistä oppimisen vaikeuksista tai ratkaisua vaatineista tilanteista aina opiskelujen jatkamisen kysymyksiin saakka. Vaikka ryhmän merkitys opiskelijaroolin vahvistumisessa oli tärkeä, tuli esille myös tilanteita, joissa elämäkokemuksen tuoma tilannetaju rajoitti tarvittavan avun pyytämistä.

Ryhmä ja yksittäiset ystävät on tärkeitä jotta pääsee alkuun, uskaltaa siis aloittaa (Maarit H8). Luokkakavereilta olen kysynyt ja saanut paljon tietoa, erityisesti silloin kun ei enää itse osaa tai löydä ratkaisuja. Aina on ryhmässä joku, joka sanoo että minä voin auttaa. (Maija H10.) Koulukaverit sano koko ajan että et sää nyt voi lopettaa, kyllä me yhdessä osataan. Ja sit mää oli vaan siinä mukana sen kolme ja puoli vuotta. (Riitta H11.) En mää kehtaa toisia vaivata tällä matikan tehtävällä kun ihmisillä on omia kiireitä, kyllä tämä kerkeää odottaa. Pitää ymmärtää sekin, että minun juttu ei aina ole se ainoa asia. (Pirjo H12.)

Opiskelun alkuvaiheen kuva opiskelusta uuden alkuna muuttui opintojen edetessä ja vaatimustason kasvaessa yritykseksi selviytyä opiskelun ja arjen muiden sitoumusten välillä. Opiskelijaroolin kautta kerrotun oppimisen erityisen tuen tarkastelu kaksois-ABCX-mallista muokkaamassani tulkintakehikossa toi näkyväksi osallistuneiden kokemukset opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttamista kasautuneista vaatimuksista (kuvio 16). Vaatimuksista muodostui oppimista vaikeuttavia tekijöitä.



KUVIO 16 Opiskelijaroolin tulkinta kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkintakehikossa

Vaikeutta aiheuttavaksi koetut, kasaantuvat asiat konkretisoituivat opinnoissa jälkeen jäämisenä, irtautumisena ryhmästä, pitkittyneinä opinto-aikoina, opetuksen erityisjärjestelyjen tarpeena sekä aiheettomina poissaoloina ja saattoivat johtaa opintojen keskeyttämiseen. Osa osallistuneista tulkitse kasautuvat vaatimukset uhkana ja esteenä opiskelusta selviytymiselle, eivätkä he osanneet hakea tai halunneet vastaanottaa tarjolla ollutta tukea. Näin asioita ratkaisseet osallistujat pidättäytyivät käsityksessään itsestään erilaisena oppijana ja opiskelusta vaikeana tehtävänä. Osa osallistujista taas pyrki vaatimusten kasaantuessa häivyttämään haittaavat kokemukset hyödyntämällä selviytymisstrategioitaan, työelämäkokemustaan, elämäkokemustaan ja opiskelijahuollon, -ryhmän ja perheen tukea.

Erilaisuuden kokemus aktivoitui opintoihin hakeutumisen vaiheessa. Hakeutumisen vaiheen haastatteluissa opiskelutaidoista kysyttäessä kuvattiin myös oppimiseen tarvittavaa tukea. Osallistujat, joilla oli tiedossa oma erityisen tuen tarve oppimisessa, kokivat tältä osin joutuvansa arvioinnin kohteeksi erilaisina oppijoina. Moni osallistuneista ei tässä vaiheessa halunnut kertoa asiasta. Valintakriteerit aikuisille tarkoitettuun ammatilliseen koulutukseen vaihtelivat oppilaitoksittain, tutkintoaloittain ja koulutuksen rahoitusperusteen mukaan. Myös valintakokeet ja -haastattelut olivat tilanteita, joissa omaa erilaisuutta oppijana ei ollut haluttu tuoda esille. Oppimisen erityisen tuen tarpeesta syntynyt erilaisuuden kokemus oppijana aktivoi haastatteluissa pelon lisäksi epävarmuutta oikeudesta tasa-arvoiseen opiskelijavalintaan.

Kertoessaan omasta erilaisuudesta oppijana osallistujat kertoivat myös opiskelun tukijoukoista, vanhemmista, puolisoista, lapsista, ystävästä, opiskeluryhmästä, yksittäisistä opiskelukavereista, työpaikkakouluttajista ja viranomaistoimijoista. Tukijoukkojen aktivoituminen verkostoksi näyttäisi tapahtu-



neen osittain ennakkoon sitä mukaa kuin verkostolla oli tietoa tarvittavasta tuesta. Osa verkostoista toimi tuen osalta ennakoivasti ja osa niistä aktivoitui tuen tarpeen ilmettyä. Verkostojen tuki oli ennakoivaa, mahdollistavaa ja ylläpitävää tukea niin arjen sujumiseen, taloudelliseen selviytymiseen, apuvälineiden käyttöön kuin tarpeeseen keskustella opiskeluun tai muuttuneeseen elämäntilanteeseen liittyvistä asioista.

Työssä oppimisen aikana tarvitsemastaan ja saamastaan oppimisen erityisestä tuesta kerrottiin vähän. Jos siitä kerrottiin, niin kerrottiin käänteisesti: puuttuvana tukena. Työssäoppimispaikoilla oppimisen erityiseen tukeen ei osallistuneiden mukaan kiinnitetty huomiota. Opiskelijalta sen sijaan odotettiin ja edellytettiin työpaikan ehtojen mukaista suoriutumista. Osallistujat itse myös toimivat niin, ettei omia tiedossa olleita erityisen tuen tarpeita tarvinnut kertoa työssäoppimispaikalla. Kertomatta jättäminen olikin yksi strategia, jolla osallistujat kokivat selviytyvänsä työelämävaatimuksista. Esille tuli myös se, että valmistavan koulutuksen tietopuolisten opintojen aikana oppilaitoksessa esille tulleet vaikeudet eivät pääsääntöisesti haitanneet työssä oppimista. Opiskelu oppilaitoksessa, koulumaisessa ympäristössä, koettiin eri tavalla rasittavaksi kuin opiskelu työelämässä. Oppilaitosympäristössä korostunut jatkuva osaamisen kehittämisen vaade ja arvioinnin kohteena oleminen näyttäisi aktivoineen osallistujilla oppimista haittaavia ja vaikeuttavia tekijöitä. Oma-aloitteisuus, kyky säädellä omaa tekemistä ja etsiä itselle sopivia toimintamalleja liitettiin työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen. Omat tiedossa olevat oppimista vaikeuttavat tekijätkin pystyttiin kompensoimaan niin, että ne eivät haitanneet työn tekemistä. Kompensaatiokeinoina käytettiin aiempia selviytymisstrategioita yhdistellen niitä uusissa työtilanteissa kohdattuihin vaatimuksiin.

Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää (Hilkka H6). Haluan itse etsiä minulle soveltuvan harjoittelupaikan, kukaan muu ei sitä osaa. En kestä, että joku muu säättää minulle sopivaa paikkaa, kun itse tiedän miten opin. (Liisa H1.)

Ajankäyttö, oppimisen erityiseen tukeen liittyvänä asiana, tuli esille useassa kohtaa aineistoa. Opiskelun ja oppimiseen tarvittavan ajan määrä oli yllättänyt osallistujat negatiivisesti. Haastatelluista seitsemän oli ollut työttömänä tai muutoin pois työelämästä ennen opintojen aloittamista ja siten heidän päivittäinen ajankäyttönsä muuttui opintojen myötä. Tasapainoilu muuttuneen ajankäytön osalta heijastui opiskeluun työläytenä, väsymisenä, poissaoloina ja ristiriitoina vapaa-ajalla. Oppiminen oli hidasta, ja opiskelu vei aikaa ennakoitua enemmän. Opiskeluun sisältyvien itsenäisten, vapaa-ajalla tehtävien osuus vei paljon aikaa. Oma tapa opiskella koettiin hitaaksi ja työlääksi. Osaamattomuus, harjaantumattomuus ja ohjauksen puuttuminen olivat asioita, joiden kautta kuvattiin ajankäytön ongelmia. Ajankäyttö oli osallistuneille ambivalentti asia: se aiheutti monenlaisia kasautuvia, kriisiytyviäkin asioita samalla kun opiskelu koettiin tärkeäksi ja siihen haluttiin käyttää aikaa.

Ei tässä auta nyt kiirehtiä ja stressata. Mun täytyy jatkaa vaan näitä opintoja ja hakea lisää aikaa. Tarviin paljon aikaa ja teen tehtäviä omaan tahtiin, enkä voi sille mitään jos



aikatauluista olen myöhässä. (Mari H5.) Työttömänä ollessa mun päivät alkoi joskus 9 aikaan ja siitä sitten vähitellen joka päivä yritin mennä käymään jossain. Nyt on tarkat ajat ja itse pitäisi suunnitella niitä aikatauluja. (Pirjo H12.)

Opiskeluun tarvittavan ajankäytön suunnittelemiseen tarvittiin ohjausta ja tukea. Opiskeluryhmän merkitys ajankäytön ongelmien ratkomisessa tuli esille useissa kertomuksissa. Ryhmältä saatu tuki niin opintojen suunnittelun kuin yksittäisten tehtävien tekemisessä auttoi eteenpäin ja mahdollisti oppimista. Ryhmän tuesta huolimatta oma erilaisuus oppijana ja tuen tarve aiheuttivat epävarmuutta ryhmän jäsenyydestä.

Ryhmätyössä oli helppoa olla mukana, joku teki aina aikataulun ja kirjalliset osat, vaikeaa minulle lukivaikeuksiselle. Koin jopa oppivani samassa ajassa ja samalla lailla asioita kun muut ryhmässä. Ajattelen kyllä että kuulun tuohon ryhmään, mutta ajattelen myös että olen tylsä kaveri kun minulle pitää koko ajan selittää että mitä sinä sanoit ja mitä tarkoitat ja miten minun pitäisi tehdä. Ja siihen kuluu muidenkin aika. (Sanna H9.)

Aikuisopiskelijoille, joilla oli erityisen tuen tarvetta oppimisessa, koulutuksen merkitys oli ristiriitainen. Ymmärrys koulutuksen merkityksestä ammatillisen kehittymisen, sosiaalisen selviytymisen ja elämänhallinnan välineenä limittyivät toisiinsa. Koulutuksen ammatillinen merkitys kuvattiin toisaalta formaalin tutkinnon välttämättömyytenä työllistymiseksi, mutta tärkeää oli myös koulutuksen sosiaalinen merkitys. Sitä kuvattiin ryhmään kuulumisen tärkeytenä, ryhmältä saatuna vertaistukena ja työelämäyhteyksien tavoittamisena.

Vaikka ei heti löytyisi työpaikkaa niin opiskelu tarjoaa valtavan paljon arkielämään tietoa ja kokemuksia (Maija H10). Kyllähän sitä haluaa oppia koko ajan ja jos sitä saisi vaikka työpaikan tulevaisuudessa (Lasse H2). Kumminkin minun ikäsille on melkosen niukasti näitä mahdollisuuksia – kaikkiin mahdollisuuksiin olen lähtenyt ja sitten selvitetään jos tarvii (Tane H4). Hakeuduin sitä varten tähän koulutukseen, että jos saan työtä niin se on ok, mutta jos en saa niin tämä auttaa minun omaa elämää (Sanna H9).

Myös koulutuksen taloudellinen merkitys näyttäytyi tärkeänä asian koulutus päätöstä tehtäessä.

Mää olin ihan paniikissa, että mistä mä saan rahaa. Niillä ei ollut varaa suoraan palkata, niin sanoivat että miten olisi oppisopimus ja saisin normipalkkaa. (Hilkka H6.) Minulla oli jo ollut pitkään ajatus alan vaihdosta, jotta pääsisin paremmille palkoille (Pirjo H12).

Opiskelijaroolin, erilaisuuden, ajankäytön ja koulutuksen tärkeyden kautta oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset ilmensivät oman oppijuuden suhteuttamista muuttuneeseen tilanteeseen. Uskallus toimia erilaisena oppijana uudessa ympäristössä edellytti kasautuvien vaikeuksien ennakoimista, haittaavien opiskelukokemusten ja elämäntilannekijöiden käsittelemistä ja ratkomista

kouluttajien, opiskelukavereiden ja muun verkoston kanssa. Tuen merkitys konkretisoitui mahdollisuutena keskittyä oppimiseen ja sitoutua opiskeluun.

Tuen laajenevan merkityksen mukaan oppimisen erityinen tuki oli opiskelu- ja vapaa-ajan yhteisöissä rakentunutta ja realisoitunutta tukea. Tuki konkretisoitui ja kohdentui yksilöllisten erityisen tuen tarpeiden mukaisesti. Tuen laajeneva merkitys tässä kategoriassa tarkoittaa tuen ymmärtämistä pedagogisina ratkaisuin, sosiokuratiivisena tukena ja vertaistukena opiskelua haittaavaksi koettujen asioiden ratkaisemisessa. Oppilaitosjärjestelmässä tarjolla ollut erityinen tuki kohdentui ja vastasi huonosti osallistuneiden kertomiin opiskelun elämäntilanteen aiheuttamaksi koettuihin vaikeuksiin. Tuki ei ollut ennakoivaa vaan aktivoitui sitten kun asiat olivat jo kriisiytyneet. Osallistuneiden kertomat tuen tarpeet eivät myöskään täyttäneet oppilaitoksen määrittelyjä siten, että olisivat olleet oikeutettuja erityiseen tukeen. Näin ollen osallistuneet ratkoivat tuen tarpeitaan itseohjautuvasti vapaa-ajan verkostoissaan ja opiskeluryhmissään. Ratkaisemisessa he hyödynsivät muiden aiempia kokemuksia ja aikuisuuteen liitettyä kykyä ottaa vastuuta omasta tilanteestaan. Näin opiskelijoiden tarvitsema tuki rakentui osana yhteistä toimintaa niissä ympäristöissä, missä kulloinkin opiskeltiin. Tuki mahdollistui, koska ryhmässä oli aina opiskelijoita, joilla oli aiempaa kokemusta kasaantuvista, oppimista haittaavista asioista ja siten kokemusta siitä, miten asioita voidaan ratkoa. Oppilaitosten tukipalveluita hyödynnettiin silloin kun niitä oli tarjolla. Oppilaitoksessa tarjolla ollut tuki oli osa opiskeluyhteisössä tapahtunutta tuen rakentamista ja tuottamista. Nämä kaikki yhdessä mahdollistivat toimintaympäristöön soveltuvien tuen käytäntöjen rakentamista.

### 7.3 Tuki ulkopuolisuuden tuottajana – tuen käänneinen merkitys

Aikuisille tarkoitettussa ammatillisessa koulutuksessa on 2000-luvulla toteutettu useita oppimisen erityiseen tukeen liittyviä hankkeita ja projekteja. Hankkeissa on kehitetty niin oppilaitosten erityisen tuen palvelujärjestelmiä kuin kouluttajien erityiseen tukeen liittyvää pedagogista osaamista. Osa hankkeista on sisältänyt kohdennettuja koulutusprojekteja erityistä tukea oppimisessa tarvitseville henkilöille.

Projektityyppisen toiminnan etuna voidaan pitää niiden tarjoamaa mahdollisuutta tarvelähtöiseen, joustavaan toiminnan kehittämiseen niin yksilötasolla kuin kollektiivisella tasolla. Yksilötason kehittäminen projektissa voidaan ymmärtää projektitoimijoiden mahdollisuutena keskittyä rajattuun, tärkeänä pidettyyn, ratkaisua vaativaan asiaan. Kollektiivitason kehittämisessä taas huomio on kohdentunut järjestelmän asioihin ja toimintoihin, joissa tiedetään olevan puutteita. Näin ymmärtäen projektien tarkoitus ja tehtävä oppimisen erityisen tuen osalta on ollut järjestelmien joustavoittamista ja yksittäisten toimijoiden tietojen ja taitojen kehittämistä ja siten mahdollisuutta tarjota oppimisen erityistä tukea sitä tarvitseville opiskelijoille.

Projektien kautta toteutettu kehittämistyö ei kuitenkaan ole ollut ristiriidatonta. Hankkeissa ja projekteissa kehitetyistä oppimisen erityisen tuen toimin-

tamalleista ja hyvistä käytänteistä osa on jäänyt niissä mukana olleiden organisaatioiden omiksi malleiksi. Osassa toimijaorganisaatioita erityiseen tukeen kehitetty toiminta on päättynyt projektin päättyessä. Kouluttajaosaamisen kehittymisestä tai koulutusprojekteihin osallistuneiden tilanteesta ei ole saatavilla tietoa.

Edellä kuvatun lyhytkestoisen kehittämistoiminnan lisäksi koulutusjärjestelmän reuna-alueille ja sisälle on vakiintunut joukko ohjaavia ja valmentavia koulutuksia. Toimintaa järjestävät niin aikuiskoulutusta tarjoavat oppilaitokset kuin vapaaehtoissektorin<sup>22</sup> toimijat. Näiden koulutusjärjestelmän nivelvaiheissa toimivien koulutusten tarkoituksena on toimia väylänä tutkinto-opiskeluun tai työelämään. Ne tarjoavat osallistujilleen monipuolista oppimisen, opiskelun ja elämäntaitojen ohjausta ja tukea. Koulutusten keskeisiä osa-alueita ovat kansalaistaidot, elämänhallinnan taidot ja ura- ja opinto-ohjaus. Useimpiin niistä sisältyy myös runsaasti yksilöllistä ohjausta ja mahdollisuus tarvittaviin sosiaali- ja terveydenhuollon tukipalveluihin ja erityisopetukseen. Nämä valmentavat ja ohjaavat koulutukset on tarkoitettu nuorille ja aikuisille, jotka tarvitsevat runsaasti ohjausta ja tukea saadakseen opiskelu- tai työpaikan tai voidakseen opiskella tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Osa näistä välivaiheen koulutuksista järjestetään erityisopetuksena. Niemi ja Kurki (2013, 201–204) kuvaavat osuvasti tätä ohjaavien ja valmentavien koulutusten tehtävää yksilön valmistamisena ja valmentamisena ideaaliksi opiskelijasubjektiksi, jolla he tarkoittavat aktiivista, itsenäistä, joustavaa, yrittäjämäistä opiskelijaa ja työntekijäkansalaista, yksilöä, joka selviää ja suoriutuu järjestelmän asettamista vaatimuksista.

Tutkimuksen toiseen vaiheeseen osallistuneet, erityistä tukea oppimisessa tarvitsevat aikuisopiskelijat, olivat jossain vaiheessa opinpolkuaan osallistuneet ohjaavaan koulutukseen, valmentavaan koulutukseen tai valmiuksia kehittävään koulutusprojektiin. Heidän osallistumisensa perusteena olivat olleet työttömyys ja koulutukselliset puutteet. Osallistuminen näihin virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle ja nivelvaiheisiin sijoittuviin koulutuksiin ei ollut kuitenkaan taannut opiskelu- tai työpaikkaa kaikille niihin osallistuneille.

Työllisyyskoulutuksessa yritettiin etsiä sopivaa pakettia jolla pääsis edes vuosi eteenpäin eikä aina vaan olisi työttömänä. Taitaa ne kaikki olla jotain väliaikaisia ratkaisuja. (Tane H4.)

Aineiston analyysin edetessä minulle tutkijana alkoi vahvistua se, että nämä välivaiheen koulutukset näyttäisivät ideaalisubjektin valmistamisen lisäksi valmentavan osaa osallistujista ”koulutuksen kiertolaisen” rooliin. Samat henkilöt osallistuivat toistuvasti erilaisiin ohjaaviin, valmistaviin ja valmentaviin koulutuksiin ja koulutusprojekteihin pääsemättä siirtymään tavoitteena olleeseen tutkintotavoitteiseen koulutukseen tai työelämään.

Mulla on kyllä useita muita ammatteja aiemmin hankittuna. Mää olen semmonen kulkija, monenlaista tullut kokeiltua tai ainakin aloitettua. Lisäksi monenlaista kiinnostavaa lyhytkurssia on tullut käytyä. Ei vaan onnistu pääseen töihin. (Kalle H3.)

<sup>22</sup> Vapaaehtoissektori (myös kolmas sektori) on yksityisen sektorin, julkisen sektorin ja perheiden väliin jäävä yhteiskunnallinen sektori.

Toistuva, pitkittynyt välivaiheen koulutusten ja projektien piirissä oleminen näyttäisikin kääntyvän osallistujiaan vastaan. Ideaalin opiskelijasubjektin (Niemi & Kurki 2013, 201–204) ominaisuuksien – aktiivisuus, itsenäisyys, joustavuus – kehittymisen sijaan luottamus itseän opiskelijana ja uskottavuus työnhakijana näyttäisi kyseenalaistuvan tukitoimenpiteiden kohteena olemisen pitkittyessä.

Tästä näkökulmasta katsoen oppimisen erityiselle tuelle annettuja merkityksiä kuvaava ulkopuolisuus koulutukseen ja oppimiseen liittyvistä asioista tarkoitti epäselvyyden kokemusta omasta roolista opiskelijana ja epätietoisuutta omista toimivaltuuksista. Toistuva osallistuminen runsaasti ohjausta ja erityistä tukea tarjoaviin projekteihin ja koulutuksiin vahvasti osallistuneiden erillaisuutta, osaamattomuutta ja ulkopuolisuutta normaaleista väylistä. Eteneminen erillisiä reittejä pitkin oli leimaavaa ja asetti osallistujat toistuvasti tarkasteluun ja arvioitavaksi erityisen tuen kautta. Osallistuminen ja valmentautuminen välivaiheen koulutuksiin tuottivat tavoiteltujen opiskelu- ja työelämävalmiuksien sijaan epävarmuutta omasta osaamisesta ja uusia jaksoja välivaiheen koulutuksissa ja projekteissa. Ulkopuolisuuden kokemusta kuvattiin opintoihin pölyttämisen, erilaisuuden kokemusten, aiempien opiskelukokemusten ja aikakäsityksen teemojen kautta kuvauksina siitä, miten oppimisen erityisestä tuesta alkoi muodostua este edetä ja tulla valitukseksi.

Mää olen ollut tuolla postilla ja mä olen ollut tuolla keskuspesulassa. Sitten olen eittänyt noita työvoimapolitiittisia koulutuksia, niitä olen eittänyt ahkerasti mitä siellä on ja mihin voisi mennä että olisi mukana. Alkaa tuntua että nää lyhyet työt ja koulutukset näyttää huonolle työnhaussa. (Riitta H11.)

Osallistujat tiesivät tarvitsevänsä ja saavansa erityistä tukea oppimiseen, mutta kokivat muiden puhuvan heidän puolestaan ja tekevän opiskeluun ja työllistymiseen liittyviä valintoja heitä varten. Osallistuneiden kyky hyödyntää valmentavien ja ohjaavien koulutusten antia tutkintokoulutukseen pääsemiseksi tai työpaikan saamiseksi ei ollut kehittynyt. Valmennuksen etuna pidettiin saatua henkilökohtaista uraohjausta ja mahdollisuutta tutustua ohjatusti työ- ja koulutuspaikkoihin. Rasitteeksi koettiin se, että kaikilla ryhmän opiskelijoilla oli monenlaisia oppimiseen, opiskeluun ja kielitaitoon liittyviä vaikeuksia. Ryhmän erillinen, oppilaitoksen muuhun toimintaan integroitumaton toiminta koettiin leimaavana ja normaalista erottavana tekijänä.

Tässä kategoriassa oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset toivat esille sen, että osallistujien oppimiseen ja ammattiin liittyvät tavoitteet ja elämäntilanne pyrittiin sovittamaan projektien, hankkeiden ja muiden väliaikaisratkaisujen kautta yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin sopiviksi. Osallistujien erityisen tuen tarpeet tunnistettiin, tukea tarjottiin niin oppimisen, opiskelun kuin työllistymisen vaikeuksiin, mutta saadulla tuella näyttäisi olleen vain vähän vaikuttavuutta opiskelijoiden omien tavoitteiden saavuttamisessa. Mitä useamman kerran osallistuja oli ollut mukana runsaasti tukea tarjonneissa projekteissa ja koulutuksissa, sitä kauemmaksi hänen omat tavoitteensa näyttäisivät siirtyneen. Runsaasti tukea tarjoavat projektit ja valmentavat, ohjaavat kou-

lutukset näyttäisivät valmistavan osan niihin osallistujista reserviin, odotta-  
maan seuraavaa siirtoa. Mistä tässä ilmiössä voi olla kysymys?

Seuraavaan haastatteluaineistoon pohjautuvaan ideaalitarinaan olen tiivis-  
tänyt osallistuneiden oppimisen erityiseen tukeen liittyvän kerronnan osallis-  
tumisesta välivaiheen koulutuksiin tai koulutusprojekteihin. Tarinan Karimin  
maahanmuuttajatausta ei ole ulkopuolisuuden kokemuksen ja tuen ketjuuntu-  
misen peruste sellaisenaan, vaan useimmat osallistuneista jakavat ideaalitari-  
naan tiivistetyt kokemukset näistä asioista.

Karim on 40-vuotias kiintiöpakolaisena kahdeksan vuotta sitten Suomeen tullut  
mieshenkilö, joka on suorittanut kotimaassaan alemman korkeakoulututkinnon (po-  
lytechnic) ja on kotimaassaan työskennellyt koulutustaan vastaavissa tehtävissä usei-  
ta vuosia.

Maahantulon alkuvaiheessa Karimille tehtiin kolmivuotinen kotoutumissuunnitelma,  
jonka mukaisesti hän on osallistunut vuoden kestävään kieliopintoja, yhteiskunta-  
tietoutta, kulttuurituntemusta, työelämä tietoutta ja työharjoittelua sisältäneeseen ko-  
toutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutuksen aikana Karimin kielitaito kehittyi hi-  
taasti, ja hänet ohjattiin seuraavaksi maahanmuuttajaopiskelijoille tarkoitettuun val-  
mistavaan koulutukseen. Lukuvuoden kestävässä koulutuksessa keskityttiin opiske-  
lun vaatimaan kielitaitoon, työllistymisen kysymyksiin ja uranvalinnan asioihin.  
Vuoden aikana Karimilla vahvistui ajatus ammattialan vaihtamisen tarpeellisuudesta.  
Hänen kotimaassaan suorittamaa tutkintoa ei Opetushallituksen päätöksen mukaan  
voitu rinnastaa suomalaiseen ammattikorkeakoulututkintoon tutkinnon laajuuden  
vastaamattomuuden vuoksi. Hänen aiempi tutkinto oli siten soveltumaton sel-  
laisenaan suomalaisilla työmarkkinoilla. Ratkaisuna työllistymiseen nähtiin joko tut-  
kinnon täydentäminen suomalaista tutkintoa vastaavaksi tai uudelleen kouluttautu-  
minen riittävän kielitaidon hankkimisen lisäksi. Kotoutumiskoulutuksen aikana Kar-  
im osallistui useisiin oppimistaitokartoituksiin ja opiskeluvaihtoihin selvitettävien  
testeihin, joissa selvisi, että hänellä on vaikeuksia hahmottamisessa ja kuuloon liitty-  
viä ongelmia. Näiden osalta Karim ohjattiin tarkempiin tutkimuksiin.

Opiskelupaikka ammatillisessa aikuiskoulutuksessa jäi tässä vaiheessa saamatta  
opiskelun vaatiman kielitaidon puutteiden vuoksi. Tässä vaiheessa Karim nivellettiin  
maahanmuuttajille tarkoitettuun kaksivuotiseen työllisyysprojektiin jatkamaan kou-  
lutuskokeiluja, työharjoittelua ja kieliopintoja. Koulutuskokeiluissa selkiytettiin am-  
mattialan vaihtoa ja arvioitiin Karimin kykyä opiskella suomenkielisessä ryhmässä.  
Työharjoittelut hän teki kolmannen sektorin työpajatoiminnassa, jonka kautta hän  
pääsi osallistumaan työelämävalmiuksien kartoitukseen. Projektin kautta Karimille  
tarjoutui mahdollisuus opiskella suomen kieltä pienryhmäopetuksessa valmentau-  
tuen yleiseen kielikokeeseen. Kielikokeessa hänen kielitaitonsa todettiin vastaavan  
tydyttävää suullista ja kirjallista taitoa, mikä on edellytys haettaessa tutkinto-  
tavoitteiseen koulutukseen. Tämänkään projektin kautta Karimille ei löytynyt työ-  
paikkaa tai avautunut opiskelupaikkaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Hank-  
keen jatkumona Karim pääsi osalliseksi työllistymistä ja opiskelua tukevaan tutor-  
ryhmään.

Projektin loppuvaiheessa Karimin väsymyksessä oli uupumisen merkkejä. Motivaatio  
taas alusta alkamiseen ei enää riittänyt, Karim halusi luovuttaa. Koetut vastoin-  
käymiset oman paikan löytymiseksi ja muut elämäntilanneongelmat uuvuttivat niin  
paljon, että Karim sairastui masennukseen. Omien sanojensa mukaan hän oli "ei mis-  
sään" kaksi vuotta. Kuntoutusyhdistyksen myötä työvoiman palvelukeskuksen<sup>23</sup> asi-  
akkaana hänelle järjestyi paikka työvoimakoulutuksena järjestettävään rakennusalan

<sup>23</sup> Työvoiman palvelukeskukset (TYP) ovat palvelupisteitä, joissa asiakas saa TE-  
toimiston, kuntien ja Kelan työllistymistä edistäviä palveluja yhdestä paikasta silloin,  
kun työnhaku on jostakin syystä pitkittynyt tai mutkistunut.

ammattilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen. 40 opintoviikon koulutuksen suorittaville luvattiin alustavasti oppisopimuspaikka alan perustutkinnon suorittamiseksi.

Karimin, jolla oli kotimaassa suoritettuna tekniikan alan alempi korkeakoulututkinto ja useiden vuosien työkokemus alalta, polku suomalaisen työelämään on tähän mennessä vaatinut 5 vuotta opiskelua valmentavissa koulutuksissa ja osallistumista valmiuksia kartoittaviin ja vahvistaviin hankkeisiin ja projekteihin päästäkseen suorittamaan tekniikan alan ammatillista perustutkintoa. Perustutkintoa, johon on kelpoinen hakemaan peruskoulun suorittanut henkilö.

Ideaalitarinaan tiivistämäni osallistuneiden kokemukset olivat kokemuksia siitä, miten yksilöt tarpeineen ja tavoitteineen muuttuivat näkymättömäksi ja alkoivat toteuttaa omien tavoitteidensa sijaan muiden tavoitteita. Opintojen pitkityminen, koulutukseen velvoittaminen, toistuva alusta alkaminen, vaihtuvat ryhmät, tavoitteiden epäselvyys, kulttuurinen alisuoriutuminen ja ohjattavana oleminen olivat osallistuneiden kokemuksellisia kuvauksia osallistumisista väliaikaisiin toimintoihin. Opiskelijan kokemana polutus erityisenä tukena tarcoitti useita toimijoita ja monia toimijatahoja, osallistumista lyhytkestoisii toimintoihin, useita valmisteltuja siirtymiä, muokkautuvia tavoitteita, saavuttamattomia tavoitteita, jatkuvaa mahdollisuuksien parantamista ja uusien etsimistä. Polutus oli kokemuksia erityisestä tuesta kehämäisenä jatkumona, jossa täytyi olla mukana ilman, että se välttämättä johti osallistuneiden omiin tavoitteisiin. Koulutusjärjestelmän välimaastossa toteutetuissa koulutuksissa ja erillisissä projekteissa saatu valmennus ja ohjaus eivät aina kohdanneet aikuista opiskelijaa, joka tarvitsi erityistä tukea oppimisessa. Tavoitteena olleiden valmiuksien kehittymisen ja erityisen tuen vaikuttavuuden sijaan osallistuneille näyttäisi kehittyneen ulkopuolisuuden ja erillisyyden kokemuksia.

Tarviin erityisopetusta, mutta en halua kertoa siitä etukäteen. Opiskelin ensin normaalipuolella pari vuotta ja sitten mut siirrettiin sinne erityispuolelle opiskelemaan, kun ei oikein edennyt. (Eine H13.) Ensiii täytyy saada kielitaito kuntoon, ilman kieltä en voi lukea mitään vaikka on miten hyvä muu osaaminen. Joudun opiskelemaan koko ajan lisää ja osallistumaan uusille kursseille, jotta voin hakea koulutuspaikkaa tai työtä. Jatkuva valmistautuminen on kovaa työtä. (Katariina H7.)

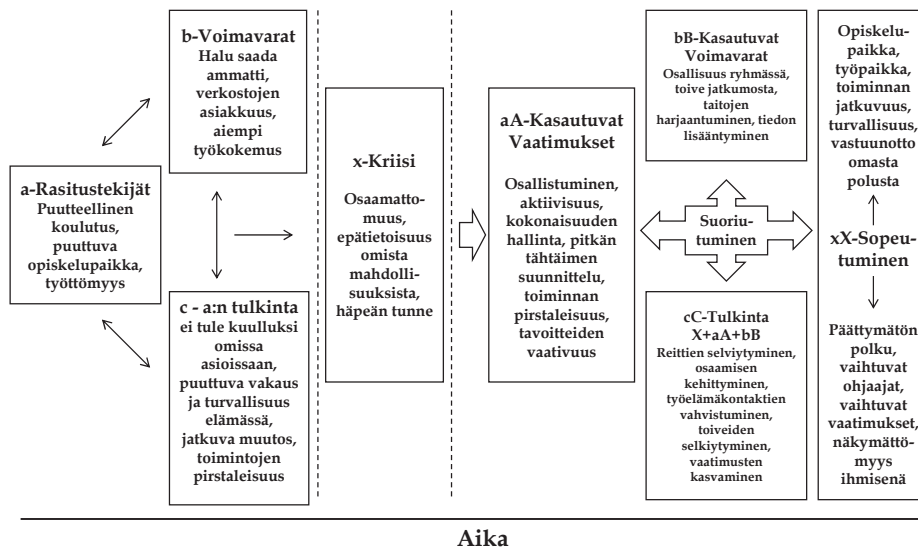
Idealisubjektiksi valmentaminen ja ohjaaminen (ks. Niemi & Kurki 2013) näyttäisivät siirtäneen yksilön tavoitteita opiskelu- ja työpaikasta. Opiskelijoiden tuen laaja kirjo ja opetuksen siirtyminen enemmän työpaikoille ja projekteihin tarkoittaa Hirvosen (2006, 130) mukaan sitä, että erityisopetuksen toteutusmalli ei ole riittävä yksilöllisille opiskelupoluille rakentuvassa oppimisympäristöissä. Koulutusjärjestelmän välimaastossa toimivien hankkeiden ja projektien dokumenteissa käytetään käsitettä poluttaminen, jota minä myös käytin haastatteluaineiston analyysivaiheessa yhtenä teemana tiivistäessäni haastatteluissa kuvattua erityistä tukea ja ohjausta. Opintopolku, yksilöllinen polku, tukipolku opiskeluun liitettyinä sisältävät ajatuksen etenemisestä pienin askelin, projektien ja hankkeiden tuen avulla, kohti isoa tavoitetta: opiskelu- tai työpaikkaa. Poluttaminen-sanana kuvaannollinen käyttö tutkimuksen asiayhteydessä ja kontekstissa kouluttajien ja ohjaajien toimintana tarkoitti yksilöllistä, erityiseksi tueksi



tulkitsemaani ohjausta, neuvontaa, tiedottamista ja valinnan teon opastusta ammatilliseen koulutukseen ja työelämään.

Ydintarinoissa poluttamisen teeman kautta kerrotun erityisen tuen tarkastelu kaksois-ABCX-mallista muokkaamassani tulkintakehikossa teki näkyväksi osallistuneiden kokemukset koulutuksesta ja ryhmästä toiseen siirtymisen myötä kasautuneista vaatimuksista (kuvio 17).

### Poluttaminen



KUVIO 17 Poluttamisen tulkinta kaksois-ABCX-mallista muokatussa tulkintakehikossa

Osallistuminen useampaan koulutusta tai työllistymistä edistävään välivaiheen toimintamuotoon alkoi opiskeluväliuuden kehittämisestä huolimatta etäännyttää osallistujia alkuperäisistä tavoitteistaan saada työpaikka tai opiskelupaikka.

Nyt olen ollut seitsemän vuotta Suomessa saman aikaa opiskelijana. Ennen kun tulin Suomeen ajattelin että heti pääsen joku työ, mutta nyt tiedän että ei ole helppo päästä työ. Tämä koulutus antaa minulle ehkä sen, että pitää olla kärsivällinen, ei ole helppoa. (Sanna H9.)

Ulkopuolisuuden kokemus, jota toimintojen kautta tarjoutunut erityinen tuki tuotti, voidaan ymmärtää kasvaneiden valmiuksien sijaan rakentuneena erillisyytenä. Erillisyytenä, jossa yksilön osallisuus näyttäytyi poikkeavana ja alempiarvoisena suhteessa ammatillisen aikuiskoulutuksen ympäristöissä muutoin normaaliksi ymmärrettyyn osallisuuteen. Pitkittänyt osallisuus näyttäisi muuttavan myös osallistujan ja järjestelmän välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus



väheni, muuttui samalla yhdensuuntaisemmaksi ja järjestelmän tavoitteita palvelevaksi osallisuudeksi.

Se, että pitää olla paikalla vaikka ei olisi mitään tunteja tai järkevää tekemistä – se on ärsyttävää. Sanottiin vaan, että mene tietokoneelle, se on jotenkin väärin aikuisille. Aikuisilla on monesti muuta tärkeämpää tekemistä kuin vain olla muodon vuoksi ja kun mitään ei tapahdu. (Maija H10.)

Projektit, hankkeet ja välivaiheen koulutukset alkoivat toimia eräänlaisena hallinnan tekniikkana erityistä tukea oppimisessa tarvitsevien opiskelijoiden opinpolulla. Tiivis ja asiantunteva oppimisen erityinen tuki näyttäisi vahvistavan järjestelmälähtöisyyttä, projektien tavoitteiden toteutumista osallistujien henkilökohtaisten tarpeiden ja tavoitteiden sijaan. Runsaasta ohjauksesta ja tuesta huolimatta mahdollisuus saada opiskelupaikka koulutusjärjestelmän kautta tarjoutuvissa normaaleissa ryhmissä koettiin kaukaiseksi, ja samalla oma suhde asetettuihin opiskelijaideaalin tavoitteisiin koettiin epätodelliseksi. Teittinen (2008) kuvaa ilmiötä valikoimisprosessissa tapahtuvana normaliteetin rajojen määrittämisenä, jossa on tunnistettavissa valtaan liittyvää alistaisuutta.

Välivaiheen toimintojen epävirallinen luonne järjestelmässä koettiin myös alempiarvoisena osallisuutena, leimautumista ja häpeän tunnetta lisäävänä tekijänä. Näissä erillisissä toiminnoissa erityisen tuen saamisen perusteena oli jonkinasteinen osattomuus, osaamattomuus ja avuttomuus niin koulutuspaikan kuin työllistymisen suhteen. Siten voidaan ajatella, että projektien ja hankkeiden kautta mahdollistunut, hyvää tarkoittava erityinen tuki kääntyi itseään vastaan. Erityisen tuen paikka virallisen järjestelmän ulkopuolisessa ympäristössä tuotti osallistuneille kokemusta erilaisuudesta, poikkeavuudesta ja erityisyydestä.

## 7.4 Yhteenveto

Tässä luvussa olen kuvannut, ymmärtänyt ja tulkinnut sitä, mitä ammatillisessa aikuisopiskelussa opiskelevat kertovat oppimisen erityisestä tuesta. Tutkimuksen tulos on yhteneväinen erityispedagogiikassa vallalla olevan käsityksen kanssa siitä, että erityinen tuki on tukea niille oppijoille, joiden tarpeita enemmistölle tarkoitettut palvelut eivät palvele (Kivirauma 2009, 12). Sen sijaan erityisen realisoituminen koulutusjärjestelmässä sai tässä aikuisopiskelijoihin kohdentuneessa tutkimuksessa moniulotteisemman kuvan mitä sen ajatellaan olevan. Erityinen tuki oli oppimisvaikeuksiin kohdentuvan tuen lisäksi tukea opiskelun myötä kasautuneisiin arjen ongelmiin. Näiden merkitysten lisäksi erityisellä tuella annettiin myös negatiivinen merkitys: tuki eristi yksilöä normaaliksi ajatellusta toiminnasta. Tutkimuksessa esille tulleet erityisen tuen monimuotoisuus ja -ulotteisuus ovat yhteydessä niin erityispedagogiikan alan soveltavaan tiedonluonteeseen kuin erityisen tuen palveluiden järjestämistä ohjaavaan paradigma-ajatteluun. Opiskelijanäkökulmasta tarkasteltuna oppimisen erityinen tuki näyttäytyi koulutusjärjestelmässä vallitsevana normaalin ja

erityisen rajantekona. Tuen käänteinen merkitys toi näkyväksi erityisen biopoliittisen ulottuvuuden (ks. Teittinen 2008), jolloin yksilö nähdään muun muassa luokittelun ja tilastoinnin kohteena.

Tulos herättää kysymyksen koulutusjärjestelmän tavasta realisoida erityinen tuki pääsääntöisesti erityisopetuksena, jossa lähtökohtana on yksilön sairaus, vamma tai vika. Kysymys liittyy tutkimuksen taustaosassa tarkastelemaani normaalin ja erityisen rajantekoon. Milloin normaali muuttuu erityiseksi ja miten määrittyy tuen taso yleiseksi tai erityiseksi? Ovatko eri kouluasteilla käytyt erityisen tuen käsitteet perustellusti ikä- tai kouluastesidonnaisia? Esittämäni kysymykset erityiseen tukeen liittyvistä käsitteistä ja niiden käytöstä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa jäivät tämän tutkimuksen myötä edelleen epäselviksi.

Osallistuneiden oppimisen erityisen tuen tarve keskittyi suurelta osin opiskelun myötä kuormittuneen elämäntilanteen myötä kasautuvien asioiden ennakoimiseen ja ratkomiseen, kun taas aikuiskoulutuksen järjestelmissä vaste osallistujien oppimisen ja opiskelun vaikeuksiin oli erityisopetus. Erityinen tuki oli lisäohjausta lukivaikeuksien tai matematiikan vaikeuksien aiheuttamiin pulmiin. Ongelmaksi tässä kohtaa muodostui se, että erityisen tuen järjestelmä ei tunnistanut ja siten omannut valmiuksia laajenevan tuen merkityksiä kategoriassa kuvattuihin erityisen tuen tarpeisiin. Palveluiden puuttumisesta seurasi sitä, että opiskelijoiden omat ratkaisut eivät aina olleet vaikeaksi koettuja asioita ja tilanteita ratkovia vaan asioita siirtäviä ja monimutkaistavia toimia. Tilanteiden edelleen kriisiytyessä tarvittiin yleensä ulkopuolinen toimija, jotta päästiin selvittämään tilannetta. Opiskelijalle kriisiytynyt tilanne näyttäytyi epäonnistumisen kokemuksena.

Monimutkaistuneiden tilanteiden selvittämisen yhteydessä tuli esille opiskeluryhmien omaehtoinen toiminta oppimisen tukena. Ryhmän sisällä muodostui hyviä käytänteitä, jotka aktivoituivat silloin, kun joku ryhmästä tarvitsi tukea ja apua. Vertaisapu ulottui oppimistehtävistä opiskelun vaatimiin muihin järjestelyihin. Myös oppilaitoksen aktivoimassa tutoropiskelijatoiminnassa oppimisen tuki rakentui osallistujien omana toimintana, mutta oli virallisempaa toimintaa kuin omaehtoiset ryhmät.

Tutkimuksessa tuli esille myös se, että erityinen tuki voi olla osallistumisen mahdollisuuksia rajaavaa. Tulos on yhteneväinen ajatuksen kanssa siitä, että kouluorganisaatio on kyvytön kohtaamaan oppilaiden erilaisuuden aiheuttamaa variaatiota (Kauffman & Hallahan 1995; Moberg & Vehmas 2009, 57). Komonen (2001) kuvaa samaa asiaa niin, että koska haluttu työ tai koulutus ei ole kaikille mahdollisuus, paremminkin etuoikeus, voi koulutus olla säilytyspaikka tai varasto tarpeettomille ihmisille. Jokisaari (2002) tarkastelee tätä tuen käänteistä merkitystä ilmentävää asiaa eriarvoisena sijoittumisena yksilökeskeisten ja kontekstuaalisten tekijöiden kautta. Eriarvoista sijoittumista aiheuttavina yksilöön liittyvinä tekijöinä pidetään kyvykkyyttä, persoonallisuutta ja motivaatiota. Kontekstuaalisina tekijöinä Jokisaari esittää henkilöiden sosiaaliset verkostot ja resurssit. (Jokisaari 2002, 67–68.) Lämsän (2009, 28–29) mukaan

normatiivisista yhteisöistä karsiutumisen on yhteydessä koulutuksen maailmassakin paljon esillä olleeseen syrjäytymiskehitykseen.

Tuen merkityksiä kuvaavissa kategorioissa on nähtävissä yhteys integraatio-, inklusio- ja segregatioajatteluun niin filosofiana, prosessina kuin jatkumona (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Oppimisen erityiselle tuelle annetut merkitykset

Tuen kategoria	Tuki toimintana	Tuen vaikutus erityiseen	Erityispedagoginen selitysmalli	Erityisen tuen taustafilosofia, prosessi
<b>Tuen perinteinen merkitys</b>	Erityisopetusta, opinto-ohjausta ja omia strategioita	Tuki normalisoi erityisen	Kuntoutusparadigma	Integraatio
<b>Tuen laajeneva merkitys</b>	Opiskeluyhteisön, opiskeluhuollon ja omien verkostojen tuki. Omat strategiat	Tuki yhteisöllistää erityisen	Tuki-paradigma	Inklusio
<b>Tuen käännteinen merkitys</b>	Osallistuminen erilisiin järjestelmiin, palveluihin ja toimintoihin	Tuki palauttaa erityisen yksilöön, tuki eristää	Kuntoutus- ja laitosparadigma	Segregatio

Tutkimuskysymys, johon toisen aineiston osalta hain vastausta, oli seuraava:

Mitä merkityksiä aikuisopiskelijat antavat oppimisen erityiselle tuelle?

Tuelle annettujen merkitysten mukaan oppimisen erityinen tuki näyttäytyi ratkaisuna osaamisen ja tavoitteiden väliseen epäsuhtaan. Tuen kolmea kategoriaa, perinteinen merkitys, laajeneva merkitys ja käännteinen merkitys, voidaan pitää oppimisen erityisen tuen tyyppikertomuksina aikuisille tarkoitetussa ammatillisessa koulutuksessa. Tarkasteltaessa kategorioita erityispedagogisen tiedonmuodostuksen pohjalta niissä voidaan nähdä yhteys erityisen tuen palveluiden järjestämistä ohjaaviin paradigmoihin (Saloviita ym. 1997) ja niiden taustalla olevaan filosofiseen ajatteluun.

Ensimmäinen kategoria, tuen perinteinen merkitys, sisältää kuntoutusparadigman mukaisen ajatuksen tuesta yksilön puutteita ja ongelmia kuntouttavana ja korjaavana palveluna. Erityinen tuki erityisopetuksena normalisoi koetun erityisen. Erityisopetuksen kuntouttava ja korjaava tuki vähensi ja poisti ongelmia, ja siten yksilön oli mahdollista saavuttaa asetetut tavoitteet normaaleissa oppimisympäristöissä. Toinen kategoria, tuen laajeneva merkitys, on yhteneväinen tukiparadigma-ajattelun ja sen taustalla olevan inklusioajattelun kanssa. Tuki nähtiin ratkaisuna opiskelun myötä kasautuneisiin vaikeuksiin, ja se oli yhteisöissä rakentunutta vertaistukea eri muodoissaan. Tässä kategoriassa tuki yhteisöllisti erityisen. Kolmas kategoria, tuen käännteinen merkitys, viittaa marginalisoivaan laitosparadigma-ajatteluun, jolloin tuki on erillisiä palveluita erillisissä ympäristöissä erityiseksi luokitelluille henkilöille. Erillinen, määräl-

tään ja kestoltaan liialliseksi koettu tuki kääntyi osallistuneita, erityistä tukea oppimisessa tarvitsevia aikuisia, vastaan. Tavoitteena olleen ideaalin opiskelijasubjektuuden (Niemi & Kurki 2013, 201–204) tavoitetilä muuttui yksilön näkökulmasta odottelun välitilaksi erillisessä ympäristössä. Erityinen tuki käänsi erityisen yksilön puutteellisuudeksi ja toimi normaalista eristävänä tekijänä.

Annettujen merkitysten mukaan oppimisen erityinen tuki oli toisaalta oppilaitoksessa järjestettävää erityisopetusta ja ohjausta ja toisaalta aikuisuuteen liittämääni yksilön kykyä hyödyntää omia vahvuuksiaan vaikeaksi koettujen asioiden ratkaisemisessa. Aikuisille näyttäisi olevan merkitsevää se, että he voivat olla opiskelijaroolissa omista lähtökohdistaan vahvuuksineen ja heikkouksineen, ilman että niitä tarvitsee erityisesti tarkastella osana opiskelua. Kuitenkin niin, että tarvitessaan ja halutessaan he voivat saada tukea oppimiseen. Aikuisia pidetään riippumattomina, itseohjautuvina ja autonomisina oppijoina, jotka ratkaisevat opiskelussa kohtaamiaan vaikeuksia itsenäisesti aiempien kokemustensa perusteella (Knowles 1984). Illerisin ja Andersenin (2004) mukaan aikuiset kykenevät itse ymmärtämään sen, mihin osallistua, ja he pystyvät ottamaan vastuun toimiensa priorisoinnista. Aikuisilla tiedetään myös olevan omia, kokemukseen perustuvia keinoja selviytyä vaikeaksi kokemissaan oppimisen tilanteissa. Vaillant (1995) pitää näitä selviytymisstrategioita aikuisten voimavarana ja näkee, että näitä sinnikkyteen viittaavia selviytymisstrategioita voidaan oppia ja että ne kehittyvät elämänkulussa ja kypsyvät aikuisuudessa.

Tuen laajenevan merkityksen mukaan oppimisen erityinen tuki oli pedagogista ja sosiokuratiivista tukea, mutta myös vertaisryhmän tukea muuttuneen elämäntilanteen myötä opiskelua haittaavaksi koettujen asioiden ratkomiseen. Se oli tukea, jota opiskelijat, kouluttajat, ohjaajat ja opiskeluhuolto rakensivat yhteisissä verkostoissa. Tuki yhteisöllisesti erityisen opiskeluyhteisössä ratkaistavaksi asiaksi. Ryhmässä oli aina opiskelijoita, joilla oli aiempaa kokemusta vastaavista ongelmista ja siten kokemusta siitä, mistä saadaan apua ja miten ongelmia voidaan ratkoa. Tutkijat näkevät myös, että oppimisessa käytetyt keinot ovat usein itse opittuja ja kehitettyjä selviytymiskeinoja, samoin aikaisemmat kokemukset tuen saamisesta vaikuttavat myöhemmin tuen oma-aloitteiseen hakemiseen (Olney & Kim 2001). Opettajat ja kouluttajat olivat osa tässä tarkoitettua opiskeluyhteisöä, ja heidän roolinsa yhteisöllisessä ongelmien ratkomisessa oli tuoda järjestelmässä olevat erityisen tuen palvelut yhteisön käyttöön. Illeris ja Andersen (2004) toteavatkin, että opettajan tehtävät ovat huomattavasti perinteistä opettamista laajemmat opetettaessa vähän koulutettuja.

Opiskeluyhteisössä tarjolla ollut virallinen tuki, kouluttajien ja opiskelijahuollon tuki, oli osa yhteisön omaa tuen rakentamista ja tuottamista siten, että virallinen tieto ja ohjaus mahdollistivat toimintaympäristöön soveltuviissa olevien tuen käytäntöjen rakentumista. Oppimisen vaikeuksia kokeville ihmisille tulisi luoda mahdollisuudet kuulla toisten kokemuksia ja selviytymiskeinoja (Olney & Kim 2001). Tuen tarkoituksena oli vakauttaa muuttunutta elämäntilannetta siten, että opiskelija voi sitoutua ja keskittyä opiskeluun. Tuki ei ollut

yksittäisten asioiden tai ongelmien ratkomista vaan elämäntilanteen kokonaisuutena tarkastelemista ja ennakoivaa asioiden järjestelemistä.

Erityispedagoginen selitysmalli, tukiparadigma-ajattelu, muuttaa toiminnan perustan asiantuntijakeskeisestä, diagnoosin mukaisesta sijoittelusta yhteisölähtöiseen ajatteluun. Inklusiivisen tausta-ajattelun omaavan mallin mukaisesti huomio kiinnittyy yksilön vaikeuksista ympäristöön ja näkökulmaan siitä, mitä pidetään normaalina. Hautamäen (1993) mallissaan esittämään sosiaalisten ja psykodidaktisten palveluiden tarpeen kasvuun vastattiin tässä tuen kategoriassa opiskeluyhteisön tuottamina tukipalveluina. Opiskeluyhteisössä olevaa virallista ja epävirallista tietoa ja aiempaa osaamista hyödyntäen rakentui erilaisia tukitoimia niitä tarvitseville.

Tuen laajeneva merkitys asemoi tuen paikan, toimintamallit ja toimijat toisin kuin tuen perinteistä merkitystä ilmentäneessä kategoriassa. Aikuisuus elämänvaiheena ja työelämälähtöisyys koulutuksen toteutusmuotona asettivat oppimisen erityisen tuen toimintana asiantuntijatyön ja opiskelijoiden oman toiminnan, opiskeluyhteisön, rajapintaan. Tarvittu erityinen tuki oli opiskeluyhteisössä rakentuvaa toimintaympäristön asiantuntijuutta hyödyntävää epävirallista tukea sen sijaan, että se olisi ollut rakenteissa olevaa ja erityisopetuksen toimijoihin henkilöitynyttä toimintaa.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tukijärjestelmän haasteeksi tässä kategoriassa esitetyn oppimisen erityisen tuen osalta tulee järjestelmän kyky vastata kokonaisvaltaisesti opiskelijoiden tarvitsemasta ohjauksesta, mikä Illerisin (2006) mukaan tarkoittaa huomattavasti perinteistä opetuskäsitettä laajempia tehtäviä. Opettajien tulee olla ammatillisen ja pedagogisen osaamisen ohella lojaleja ja kykeneviä helpottamaan ja tukemaan aikuisten oppimisprosesseja (emt.). Koulutuksen vaatimusten kasvaessa ja toisaalta koulutukseen osallistujien kattavuuden laajetessa oppilaitoksissa on huomattu, että aiemmin perinteiseksi nimeämäni tuen merkitysten kategoriaan sisällyttämäni tuen muodot eivät ole riittäviä. Hautamäen (1993, 5–6) matriisimallin mukaan on nähtävissä se, että koulutuksen tasoa tai kattavuutta on helppo nostaa. Niiden laajentuessa järjestelmässä tulisi samanaikaisesti ratkoa muitakin kuin tutkintorakenteiden, opetussisältöjen ja -metodien haasteita. Tason ja kattavuuden yhtäaikaisen laajentamisen seurauksena opiskelijat tarvitsevat yhä henkilökohtaisempaa tukea ja ohjausta suoriutuakseen opiskelusta. (Hautamäki 1993.)

Kuvaamaani tuen laajenevaa merkitystä voidaan toimintana tarkastella Wengerin (1998) tarkoittamana käytäntöyhteisöissä rakentuvana tukena (Wenger 1998; Lave & Wenger 1991). Yhteisö-käsite esiintyi osallistuneiden kertomuksissa arkikielisenä ilmauksena tarkoittaen vapaa-aikaan ja opiskeluun liittyviä ryhmiä, joihin he kulloinkin kuuluivat. Jauhiainen ja Eskola (1994, 43) määrittävät arkikielessä käytetyn yhteisö-käsitteen tarkoittavan ryhmää, jonka jäsenillä ajatellaan olevan jotain yhteistä. Wenger (1998, 125–126) puolestaan näkee yhteisön ominaisuutena jäsenten väliset vastavuoroiset ja pidempiaikaiset suhteet. Kategoriassa kuvattu opiskeluyhteisö ja sen toiminta oppimisen erityisen tuen osalta ovat yhteneväisiä Wengerin (1998) tarkoittaman käytäntöyh-

teisön ajattelun kanssa. Yhteisö rakentuu keskinäisestä sitoutumisesta, yhteisestä tavoitteesta ja yhteisistä resursseista (Wenger 1998, 125–126).

Wenger (1998) kuvaa asiantuntijuuden ja osaamisen rakentumista ja siirtymistä käytäntöyhteisöissä tapahtuvana osallistumisen ja toimimisen ilmiönä. Käytäntöyhteisöllä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opiskelijoiden ryhmää, jolla on yhteiset tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, joiden saavuttamiseksi on sovittu sitovat käytänteet. Oppimisen erityisen tuen rakentuminen opiskelijoiden muodostamassa yhteisössä voidaan ymmärtää tilannesidonnaisena, vastuullisena ja sosiaalisesti välittyneenä yhteisön oppimisen prosessina (Poikela 2002, 143), tietona ja osaamisena, jonka rakentamisesta vastaavat yksilöt ja yhteisö yhdessä (vrt. Berger & Luckmann 1995). Osallistuneiden aiemmat kokemukset oppimista vaikeuttavista asioista ja niistä selviytymisestä olivat perusta yhteisössä tapahtuneelle uuden tiedon luomiselle ja käytäntöjen kehittämiseksi. Wengerin (1998, 59–61) mukaan käytäntöyhteisön yhteinen tekeminen, suunnitteleminen, nimeäminen, koodaaminen, havaitseminen, tulkitseminen ja käyttäminen ovat sille ominaista esineellistymisen prosessia. Tässä, tilannesidonnaisessa oppimisessa keskeiseksi muodostuu oppimisympäristön ja tilanteen merkitys, yksilö ei ole irrallaan ympäristöstä. Oppiminen tapahtuu yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. (Lave & Wenger 1991, 29–42, 49, 98.) Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005) näkevät käytäntöyhteisön kehittämistehtävän innovatiivisen oppimiskulttuurin luomisena, joka rohkaisee yhteisön jäseniä itseohjautuvuuteen ja syvälliseen asioiden ymmärtämiseen. Osallistuneiden vapaa-ajalla muodostamat harjoitusryhmät, tutkintosuunnitelmien yhdessä tekeminen ja eri teemoilla perustetut sosiaalisen median ryhmät ovat esimerkkejä osallistuneiden yhteisöllisestä tiedon ideoimisesta, rakentamisesta ja oppimisesta sosiaalisena tapahtumana. Käytäntöyhteisö aktivoi näin jäseniään osaamisen kehittämiseen yhteisen tekemisen ja kerronnan avulla samalla tarjoten yhteisöllisiä kokemuksia. (Hakkarainen ym. 2005, 125–127; Wenger 1998, 125–126.) Käytäntöyhteisöissä rakentunut ja toteutunut tuki vastasi osallistuneiden tässä kategoriassa kertomiin oppimisen erityisen tuen tarpeisiin, joihin oppilaitoksessa tarjolla olleilla erityisopetuksen perinteisillä lähestymistavoilla ei ollut vaikutusta.

Opiskeluyhteisöissä on myös toisenlaisia erityisen tuen kokemuksia. Eriytyiseen tukeen keskittyneet, normaalista toimintaympäristöstä ja toiminnasta erilliset järjestelyt näyttäisivät palauttavan erityisen takaisin yksilön ongelmaksi ja puutteeksi. Opiskelu erillisissä ryhmissä, virallisen järjestelmän ulkopuolella ja reuna-alueilla patologisoi yksilöä kohdentaen koetut vaikeudet yksilön ominaisuuksiksi, joita ammattilaiset korjaavat ja kuntouttavat. Erillisenä tarjottu ja toteutunut tuki alkoi eristää ja toimia tarkoitustaan vastaan. Yksilön kuntouttamiseen ja puuttuvan osaamisen kehittämiseen keskittyneillä projekteilla ja hankkeilla näyttäisi olevan myös segregoiva vaikutus. Tuen käänteisessä kategoriassa tuelle annetut merkitykset näyttäytyivät siten, että osallistujien yksityiset oppimiseen, opiskeluun ja ammattiin liittyvät tavoitteet ja elämäntilanne pyrittiin sovittamaan projektien, hankkeiden ja muiden väliaikaisratkaisujen kautta yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Osallistuneiden omat tavoitteet alkoivat lähentyä toiminnan yhteisiä tavoitteita, mutta samalla vahvistaa yksilön



erillisyyttä normaaleista väylistä. Erityiselle tuelle annetut merkitykset sisälsivät ajatuksen jäämisestä erityisen tuen kehälle. Oppimisen tueksi tarkoitetut välivaiheen koulutukset ja projektit yhteisöinä kehittivät tiedollista ja taidollista osaamista, mutta samalla tuottivat erillisyyttä normaalista.

Koulutuksen sisään ja välitilaan rakennetut erilliset ryhmät tuottivat poikkeavuutta itsessään: poikkeavuus syntyi oppilaitoksen vaatimusten ja yksilön erityisen tuen tarpeen yhteensopimattomuudesta. Tarkoituksena olleen joustavan ja yksilöllisen siirtymisen sijaan välivaiheen koulutusmuotoihin osallistuminen ei suoranaisesti estänyt, mutta näyttäisi hidastaneen tavoitteiden saavuttamista. Brunila ja Isopahkala-Bouret (2011) muistuttavat, että runsaaseen tukeen ja aktivointiin tähtäävät toimenpiteet voivat joissain tapauksissa toimia edelleen marginalisoivina. Puhuttaessa poikkeavuudesta ja erilaisuudesta liitetään keskusteluun usein ajatus erilaisen leimaavuudesta. Goffman (1986) on tutkimuksissaan kohdistanut huomiota erilaisuuden leimaavuuteen yhteiskunnan ja yksilön välisessä suhteessa tutkiessaan ihmisten toimintaa rajoitetuissa tiloissa. Goffmanin (emt.) keskeinen kiinnostuksen kohde oli se, miten yhteisön jäsenet suhtautuvat erilaisuuteen ja miten kohdistavat sosiaalista kontrollia erilaisiin henkilöihin. Leimautumisteoriassa Goffman esittää, että poikkeavuus johtuu siitä, että ympäristö leimaa käytöksellään jonkin ihmisen poikkeavaksi (Heiskala 1991, 90–91).

Tässä tutkimuksessa osallistuneiden saama runsas tuki ja yksilöllinen ohjaus kohdensivat erityisen yksilön ratkaisua vaativaksi ongelmaksi. Ongelmaa ratkottiin siten, että yksilön täytyi kehittyä ja osata paremmin kelvatakseen opiskelijaksi. Välivaiheen koulutuksissa olleiden opiskelijoiden sosiaalinen asema oppilaitosyhteisössä asettui myös normaalia alemmaksi. Toiminnan erillisuus ja sisällöllinen keskittyminen erityiseen tukeen toimivat yksilöä leimaavina tekijöinä ja siten aiheuttivat osallistujille erityisen position oppilaitoksessa. Nämä leimaavaksi koetut tekijät alkoivat toimia jatkosuunnitelmia ohjaavina tekijöinä. Runsaan tuen ja yksilöllisen ohjauksen jatkuttua pidempään erityinen tuki alkoi näyttäytyä yksilön osaamista kehittävän tarkoituksen sijaan asiantuntijavaltana päämäärän saavuttamiseksi.



## 8 TULOSTEN JA TUTKIMUSPROSESSIN TARKASTELUA

Ammatillisen aikuiskoulutuksen erityislaatuisuus, vahva työelämäyhteys ja näyttöperusteinen koulutusmalli, muodostaa erityisen tuen tarkastelulle omanlaisen toimintaympäristön. Tutkimus tuo tähän yhteyteen jäsentynyttä ja uutta tietoa yhdestä näkökulmasta, opiskelijanäkökulmasta. Jäsentynyttä tietoa on erityisen tuen kategorisointi tuelle annettujen merkitysten perusteella. Uutta tietoa on sekä erityisen tuen painopisteeseen ja yhteisön rooliin liittyvä tieto että erityisen tuen käänteiseen ulottuvuuteen liittyvä tieto. Aineiston perusteella tekemäni kategorisointi on samalla opiskelijanäkökulma tutkimuksen taustaosassa käymääni keskusteluun normaalista ja erityisestä ja siihen, miten elinikäisen oppimisen ja inklusiivisen kasvatuksen odotusten mukaisesti järjestäytynyt koulutusjärjestelmä ottaa kantaa normaaliin ja erityiseen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Tutkimuksen tuloksena esittämässäni erityisen tuen merkityksiä kuvaavissa kategorioissa voidaan tunnistaa Aspinin ja Chapmanin (2012) elinikäisen oppimisen päämäärinä kuvaamia taloudellisen kasvun ja kehityksen, henkilökohtaisen kehittymisen ja sosiaalisen inklusion ulottuvuuksia. Taloudellinen kasvu elinikäisen oppimisen päämääränä on tunnistettavissa erityisen tuen perinteisessä kategoriassa. Erityinen tuki koulutusjärjestelmässä on koulutuspoliittinen päätös, joka realisoituu koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten menettelyinä järjestää erityistä tukea erityisopetuksena. Päätöksellä taataan yksittäisten opiskelijoiden suoriutuminen järjestelmässä ja siten mahdollisuus kasvaa ja kouluttautua tuottavaksi yhteiskunnan jäseneksi. Henkilökohtaisen kehittymisen ulottuvuus elinikäisen oppimisen päämääränä tuli esille erityisen tuen laajenevaa merkitystä ilmentävässä kategoriassa. Osallistuneet kokivat tarvitsevänsä tukea oppimisen vaikeuksien lisäksi opiskelun myötä kasaantuneisiin elämäntilanteen vaikeuksiin, jotta voivat osallistua koulutukseen elämänsä eri vaiheissa. Kolmas elinikäisen oppimisen päämäärä, yhteiskunnallinen osallisuus ja sosiaalinen inklusio, näyttäytyi tutkimuksessani osittain käänteisenä ilmiönä. Osalle aikuisopiskelijoita toistuva, velvollisuudeksi koettu koulutukseen osallistuminen yhdistettynä runsaaseen tuen tarpeeseen oppimisessa alkoi

eristää normaalista. Näin erillisyys valtavirran järjestelmistä ohjasi heitä elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien reuna-alueille, jopa ulkopuolelle.

Aikuiset useimmiten tietävät, jos oma oppiminen on vaikeaa; osalle tieto perustuu tutkimuksiin tai kartoituksiin ja osalle tieto on epäonnistumisten kautta opinpoluilla kertynyttä kokemustietoa. Oppimisen vaikeuksista huolimatta osa näistä aikuisista näyttäisi selviävän työelämässä ilman erillistä tukea. Koetut vaikeudet ja tavat selviytyä työelämässä ovat asettuneet aikuisten omaksi tavaksi tehdä työtä ja olla osa työyhteisöä. Tutkimuksen nimessä käyttämäni aineistositaatti, ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”, kuvaa tiivistetysti opiskelijanäkökulman tutkittavaan aiheeseen. Aikuisilla on oppimisen vaikeuksia, mutta he oppivat välttämään tai vähentämään niiden haittaavuutta kehittämillään selviytymisstrategioilla. Erilaisissa tehtävissä ja tilanteissa tarvitaan erilaisia strategioita. Toimintaympäristön ja tehtävien muuttuessa aiemmat selviytymisstrategiat joutuvat koetukselle. Näyttääkin siltä, että opiskelun vaatima osaaminen ja oppilaitos toimintaympäristönä haastavat aiemmat selviytymisstrategiat. Aikuisten, joilla on oppimisen vaikeuksia, kyky muuntaa omia strategioita toimivaksi uusissa tilanteissa vaatii ohjausta ja aikaa harjoitella.

Työelämän osaamisen ja kouluttautumisen vaatimukset ovat kasvaneet koko ajan. Elinikäisen oppimisen ajatus jatkuvasta itsensä kehittämisestä kouluttautumalla eri ikäkausina asettaa nämä samat aikuiset uudenlaisten vaatimusten ja haasteiden eteen. Aiemmin toimineet selviytymiskeinot, oman erilaisuuden hyväksyminen ja oppimisstrategiat, eivät enää riitä tai tue oppimista formaalin koulun vaatimuksia ja aikaan ja paikkaan sitoutumattomuutta korostavissa oppimisympäristöissä. Tieto- ja viestintätekniikkaa monipuolisesti hyödyntävä koulu vaatii osallistujiltaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita koulutuksen ulkopuolella pitkään olleella, matalasti koulutetulla tai ikääntyvällä aikuisväestöllä ei välttämättä ole. Koulutuksen vaatimustason kasvaessa sekä siihen osallistumisen vaatimusten että tapojen muuttuessa erityisen tuen tarve oppimisessa konkretisoituu uudelleen ja uuden muotoisina tarpeina.

Tutkimuksen kautta tuli näkyväksi se, että ammatillinen aikuiskoulutus järjestelmänä tarjoaa opiskelijoilleen lasten ja nuorten näkökulmasta tuotettua ja oppivelvollisuuskoulussa käytössä olevaa erityistä tukea, erityisopetusta, sen sijaan, että aikuisuus elämätilanteena, aikuinen oppijana ja koulutuksen työelämälähtöisyys olisivat oppimiseen tarvittavan erityisen tuen suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohtina. Huomionarvoinen asia on myös se, että erityisen tuen järjestelyillä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tämän tutkimuksen perusteella oli myös käänteinen ulottuvuus: liiallinen tuki saattaa estää ja eristää normaaleista koulutusväylistä. Osa erityistä tukea tarvitsevista aikuisopiskelijoista näyttäisi jäävän koulutusjärjestelmän harmaalle alueelle, välitilaan.

Oppimisen erityisellä tuella ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oli opiskelijanäkökulmasta tarkasteltuna yhteisöllinen perusta niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä. Annettujen merkitysten mukaan erityinen tuki oli sekä yhteisön rakenteissa olevaa virallista tukea että yhteisössä tuotettua epävirallista tukea. Tuen perinteistä merkitystä ilmentävä kategoria kuvasi yhteisön rakenteissa olevaa, asiantuntijuuteen perustuvaa virallista tukea. Tuen laajenevaa

merkitystä ilmentävä kategoria kuvasi yhteisön itsensä tuottamaa opiskelijoiden kokemuksiin perustuvaa ja asiantuntijatietoa hyödyntävää epävirallista tukea. Tuen kolmas kategoria, tuen käänteinen merkitys, oli myös yhteisössä rakentuvaa asiantuntijalähtöistä tukea, jolla kuitenkin oli negatiivisia vaikutuksia yksilötasolla.

## 8.1 Johtopäätöksiä

### *Erityinen tuki on oppilaitoskeskeinen ilmiö*

Erityisopetus on oppilaitoksen pedagoginen keino ratkoa yksilön erityisiä tarpeita oppimisessa. Erityinen tuki yhdistettiin oppilaitoksen erityisopetukseen ja sen toimijoihin. Tuki oli samanaikaisopetusta, pienryhmätoimintaa, yksilöllistä opetusta ja oppimisen vaikeuksiin liittyviä ohjauskeskusteluja: oppilaitoksen asiantuntijatyötä ja interventioita oppimisen vaikeuksiin. Tulos on yhteneväinen erityispedagogisen ajattelun kanssa niin, että erityinen tuki tarkoittaa tukea, joka on tarkoitettu opiskelijoille, joiden tarpeita yleiset järjestelyt eivät palvele (Kivirauma 2009, 12). Myös Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 3) tuovat esille, että erityisopetuksen avulla turvataan yksilön oppimista silloin, kun yleiset tai tavanomaiset keinot eivät riitä. Tulos on yhteneväinen myös taustaksi selvittämieni koulutusalaan koskevien säädösten kanssa: opetus voidaan tietyin perustein järjestää erityisopetuksena (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998 § 20; Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998). Näin ymmärrettynä opiskelijan mahdollisuus ja oikeus oppimisen erityiseen tukeen määrittyy järjestelmässä määriteltyjen perusteiden mukaan. Erityisopetus oppilaitoksen toimintana on aikaan ja paikkaan sidottua toimintaa.

Oppimisen erityisen tuen ja erityisopetuksen vahva sidos näkyi tutkimuksen molemmissa aineistossa: kirjoitelmissa ja haastatteluissa. Tutkimuksen kontekstin näkökulmasta onkin kiinnostavaa pohtia, miksi osallistujat kertoivat oppimisen erityisestä tuesta erityisopetuksena aikuiskoulutuksen toimintaympäristössä, jossa ei ole erityisopetusta sen perinteisessä merkityksessä, interventiona oppimisen vaikeuksiin. Yhtenä vaikuttavana asiana näen sen, että osallistuneiden oppimisen erityisen tuen tarpeen tunnistaminen oli perustunut oppilaitoksessa käytettyyn erityisen tuen 12-kohtaiseen perusteluokitukseen (ks. taulukko 3). Luokituksen mukaan HOJKS-asiakirjaan kirjattiin erityisopetuksen peruste ja oppimisen tukitoimet. Ymmärtääkseni laajemmin erityiselle tuelle oppilaitosmuotoisena erityisopetuksena annettuja merkityksiä tarkastelen asiaa tiedon rakentumisen ilmiönä Lainetta (2009) mukaillen. Laine (emt.) kuvaa tiedon rakentumista yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa välittömään kokemukseen ja valmiiseen tietoon perustuvana ilmiönä. Yksilön ilmaisema käsitys asiasta rakentuu näiden tiedonlähteiden kietoutumisen ja painoarvon mukaan. Se, mitä tietoa, millaisilla käsitteillä ja mihin perustuen asiasta on koostunut tietoa, vaikuttaa Laineen (2009) mukaan siihen, minkälainen tietorakenne asiasta henkilölle muodostuu. Ilmaistessamme käsityksiä asioista, joista meillä

on vähän omakohtaista kokemusta, painottuu käsityksissämme valmiina saamamme tieto ja päinvastoin. (Laine 2009, 116–117.)

Tiedonmuodostumisen kautta tarkasteltuna oppimisen erityisen tuen kuvaaminen oppilaitoksen erityisopetuksena voidaan ymmärtää tiedon kerrosten rakentumisena osallistuneiden maailmasuhteessa. Kertoessaan oppimisen erityisestä tuesta osallistujat yhdistivät omiin kokemuksiinsa sen, mitä olivat kuulleet toisten kertomana, sekä muilla tavoin saamansa tiedon. Uudessa oppimisympäristössä, työelämälähtöisessä koulutuksessa, aiemmat kokemukset ja muodostetut mielikuvat toimivat ajattelua ja tulkintaa ohjaavina tekijöinä ohittaen senhetkisen ympäristön todellisuuden erityisen tuen toteuttamisen osalta. Erityisopetuksen keskeisyys erityisen tuen muotona näyttäisikin olevan yhteydessä yleiseen tietoon erityisopetuksen toteutusmallista ja sen vuosia jatkuneesta määrällisestä kasvusta ja asemasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Erityisopetuksen määrällinen kasvu ja asema erillisenä toimintana selittyvät Saloviidan (2009, 4) mukaan erityisopetuksen yksilön erilaisuuteen liittyvän rahoitusmallin, opettajien vahvaan profession pitäytymisen ja suomalaisen yhteiskunnan perinteisiin arvoihin liittyvän eristämisajattelun kautta. Siitä, miten perusopetuksen erityisopetuksen säädösten muuttuminen vuonna 2011 on vaikuttanut määrälliseen kehitykseen tai erityisopetuksen asemaan koulutusjärjestelmässä, on saatavilla vasta alustavaa tietoa. Oppilastilastojen perusteella tiedetään, että erityisopetusta saaneiden määrä on muutoksen myötä kääntynyt laskuun (Tilastokeskus 2012a).

Inklusiivisen koulun lähtökohta, tuki kaikille yhteisissä oppimisympäristöissä, joutuu näin ollen koetukselle ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa. Työelämälähtöisessä koulutusmallissa oppimisen erityisen tuen järjestelyjen ja toiminnan pitäisi ulottua kaikkiin oppimisympäristöihin: oppilaitoksesta työssäoppimispaikoille. Oppimisen tueksi henkilökohtaistamisen vaiheessa suunnitellut tukitoimet näyttäisivät kuitenkin jäävän oppilaitoksiin ja siirtyvän huonosti osaksi työssä oppimista. Aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarve ei kuitenkaan lakkaa siirryttäessä oppilaitoksesta työssäoppimispaikkaan, vaikka tarvittavan tuen muoto ja intensiteetti voivat muuttua.

Erityisopetus käsitteenä ja pedagogisena toimintana rajaa oppimisen erityisen tuen oppilaitoksessa tapahtuvaksi toiminnaksi. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tuen järjestämistä ohjaavat säädökset ja määräykset omalta osaltaan ohjaavat tuen järjestämistä pedagogisena tukena oppilaitoskeskeisesti työelämälähtöisen toteutuksen sijaan. Toimintajärjestelmässä näyttäisi olevan erityisen tuen osalta oppimisympäristöjen välisiä tunnistamattomia raja-aitoja. Työpaikoilla opiskelijoilta odotetaan ja edellytetään, erityisen tuen tarpeista huolimatta, työelämäehtoista toimintaa: oma-aloitteisuutta, itseohjautuvuutta ja kykyä selviytyä joustavasti muuttuvissa tilanteissa. Koulutuksen työelämälähtöisyys yhdistettynä erityiseen tukeen näyttäisi vastaavasti antavan työelämälle mahdollisuuden määrittää erityinen tuki toimintana omista lähtökohdistaan. Tästä näyttäisi seuraavan lupa siirtää syrjään tai jättää huomiotta opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita työssä oppimisen aikana: oppimisen esteitä, joita ei koeta esteiksi työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa.

*Aikuisuus elämänvaiheena muuttaa erityisen tuen painopistettä*

Koulutukseen osallistuminen tai siellä suoriutuminen eivät ole elinikäisen oppimisen aikakautena itsestäänselvyyksiä aikuisille, joilla on erityisen tuen tarpeita oppimisessa. Aikuisuus elämänvaiheena ja aikuiskoulutuksen työelämälähtöinen toteutusmalli asettavat erityisen tuen niin järjestelmänä kuin toimintana uuteen valoon myös erityispedagogisessa keskustelussa. Osallistuneiden erityisen tuen tarve ilmeni oppimisvaikeuksiin tarvittavan tuen lisäksi monina muina opiskelua ja oppimista vaikeuttavina asioina. Tässä tutkimuksessa aikuisten erityisen tuen tarpeet oppimisessa liittyivät paljolti opiskelun kautta kriisiytyneiden asioiden ratkomiseen tarvittavaan tukeen. Esille tulleet tuen tarpeet olivat asioita, joihin koulutusjärjestelmän perinteinen keino, erityisopetus, ei tarjonnut tukea. Ammatillisessa koulutuksessa käytössä oleva erityisopetuksen perusteen 12-kohtainen luokittelu (Tilastokeskus 2013b) ei sisällä kohtaa, joka oikeuttaisi opiskelijaa hakemaan ja saamaan erityistä tukea osallistuneiden kuvaamiin oppimisen esteeksi muodostuneisiin vaikeuksiin. Asioita pidettiin normaaleina aikuisen ihmisen elämänvaiheeseen liittyvinä asioina, joita aikuisten odotettiin ratkovan itsenäisesti ja erillään opiskelusta. Opiskelua vaikeuttavaksi ja siten oppimisen esteeksi kokema erityinen rajattiin koulutuksen ulkopuolelle – yksilöiden omaksi asiaksi.

Kasautuvien asioiden kautta erityiselle tuelle annettujen merkitysten tarkastelu analyysin työkaluksi kaksois-ABCX-mallista (McCubbin & Patterson 1983) muokkaamassani tulkintakehikossa tarkensi ja jäsensi koettuja vaikeuksia koulutuksen kontekstissa kerrottuna asioina. Sujuva opiskelu ja oppiminen näyttäisivät edellyttävän hyvien opiskelutaitojen lisäksi tasapainoa niin työn, terveyden, talouden, ihmissuhteiden kuin vapaa-ajankin osalta. Osallistuneilla moni näistä asioista kasautui opiskelun myötä oppimista heikentäväksi tai estäväksi tekijäksi. Niihin tarvittu tuki oli muuta kuin erityisopetuksen korjaavaa tukea. Opiskelun myötä monimutkaistunut elämäntilanne muutti asioiden järjestystä ja tasapainoa siten, että asiat alkoivat kasaantua ja muuttua ratkaisua vaativiksi ongelmiksi. Kriisiytyneet asiat olivat asioita, joita ei aina pystytty ennakkoimaan, eivätkä niiden ratkomiseen soveltuneet koulutusjärjestelmässä käytössä olleet perinteiset tuen mallit. Osallistumista ja suoriutumista haittaavien vaikeuksien ratkomisessa tarvittiin lähestymistapoja, jotka huomioivat aikuiset oppijoina ja aikuisuuden elämäntilanteena.

Tutkijana jouduin kysymään, ovatko nämä asiat, tilanteet ja tapahtumat oppimisen erityisen tuen piiriin kuuluvia asioita vai jotain muuta. Aikuisuus elämänvaiheena muutti erityisen tuen painopistettä niin tuen tarpeiden kuin tuen muodon osalta. Se, mistä erityisyydestä tai asioista kerrotuissa kasautuvissa ja kriisiytyvissä asioissa oli kysymys, jäi tässä tutkimuksessa selviämättä. Oliko kysymys aiemmista huonoista opiskelukokemuksista, tunnistamattomista oppimisvaikeuksista, opiskelutaitojen puutteista vai jostain muusta? Muutamissa erityisen tuen projektiraporteissa ja selvityksissä tätä samaa asiaa

on kuvattu opiskelun vaikeuksien primääri- ja sekundäärisyyden välisenä asiana.

Oppilaitosten kyvyttömyys vastata tutkimuksessa esille tulleisiin, ei-perinteisenä pidettyihin erityisen tuen tarpeisiin ja opiskelun myötä kriisiytyneisiin asioihin toi näkyväksi opiskeluyhteisön omia keinoja tukea ryhmänsä jäseniä, esimerkiksi miten aikuiset toimivat vastuullisesti tilanteissa, joissa virallisen järjestelmän keinot sellaisenaan eivät olleet riittäviä. Erityisen tuen yhteisöllinen ulottuvuus rakentui opiskelijoiden kokemusten ja oppilaitoksen virallisen tuen vuoropuheluna. Tuki konkretisoitui vertaisohjauksena ja -tukena, johon tarvittaessa käytettiin oppilaitoksen asiantuntija-apua. Vertaisuus, joustavuus, kokemuksellisuus ja tilannekohtaiset tuen ratkaisut olivat opiskeluyhteisön vahvuuksia erityisen tuen tuottamisessa. Vertaisuus voidaan tässä ymmärtää kokemuksellisen oppimisen mahdollisuutena, jossa ryhmä edisti ja tuki yksilöiden toimintakykyä. Erityisen tuen yhteisöllisyys haastaa asiantuntijakeskeisen toimintajärjestelmän ja toiminnan tarkastelemaan omaa toimintaansa ja luomaan uusia osallistavia toimintamalleja.

#### *Erityinen tuki voi eriarvoistaa*

Elinikäisen oppimisen edistäminen koulutuspoliittisena tahtotilana on näkynyt oppilaitoksissa opiskelijaryhmien monimuotoistumisena. Kansainvälisissä ja kansallisissa suosituksissa asian yhteyteen kirjattuun tarpeeseen lisätä koulutuksellisten riskiryhmien osallistumista on oppilaitoksissa vastattu paljolti erilisrahoitettujen hankkeiden ja projektien kautta. Niiden tehtävä yksilön näkökulmasta voidaan nähdä koulutuspoliittisen vasteen lisäksi sisääntulona ja väylänä viralliseen koulutusjärjestelmään. Järjestelmän näkökulmasta ne voidaan nähdä joustavana tapana reagoida toimintaympäristön muutoksiin.

Päätelmä siitä, että erityinen tuki voi eriarvoistaa, perustuu ajatukseen erityisen tuen järjestelyjen korvaamisesta tilapäisillä ja määräaikaisilla toiminnoilla. Osallistumisen edellytykset normaaliin toimintaan on mitoitettu liian vaativiksi opiskelijoille, joilla on erityisen tuen tarpeita oppimisessa. Näin ollen järjestelmässä joudutaan ylläpitämään erillisiä ja puskuroivia toimintoja normaalin toiminnan vaativuuden vuoksi ulkopuolelle jääville henkilöille. Tarkasteltaessa edellä kuvattua toimintaa Dysonin (1999) inklusion pragmaattisen diskurssin ulottuvuutena on siinä nähtävissä koulutuksen kaksoisjärjestelmää korostava, medikalistinen ja yksilöpatologinen lähtökohta kohdata oppijan erilaisuus.

Näihin erillisiin, usein projektipohjaisiin, toimintamalleihin näyttäisi liittyvän joustavan ja nopean reagoinnin ohella myös negatiivisia ulottuvuuksia. Riittävä erilaisuus tai poikkeavuus normaalista toimii koulutusjärjestelmässä leimaavana ja eristävänä tekijänä. Erilliset toiminnat, oppimisympäristöt ja tavoitteet vahvistivat osallistujien erilaisuuden tunnetta ja pitkittivät tavoitteiden saavuttamista. Hankkeiden ja projektien tavoitteena olleiden osallistujien tietojen ja taitojen kehittymisen sijaan osallisuus erillisiin projekteihin ja koulutukseen näyttäytyi tämän tutkimuksen perusteella yksilöiden pitkittyneenä tuki-



toimiin osallistumisena. Siirtymistä seuraavaan projektiin tai valmentavaan koulutukseen valmisteltiin hyvissä ajoin vaihtoehtona opiskelupaikalle normaalissa koulutuksessa. Osallistuminen virallisen koulutusjärjestelmän reuna-alueilla oleviin toimintoihin alkoi jatkuessaan leimata ja lopulta näyttäytyä vaikeutena päästä pois erityisen tuen kehältä kohti tavoiteltua normaalia toimintaa. Segregaatio palvelujen tuottamisen muotona ei sellaisenaan ole uutta erityiskasvatuksen, erityispedagogiikan, erityisopetuksen kuin erityishuollonkaan historiassa. Erityisen vaihtoehdottomuus vahvistui tavalla, joka alkoi eristää osallistujiaan. Mietola (2014) kuvaa tilannetta erityisopetuksen ”sisään sulkevana” vaikutuksena, käytäntönä, jossa erityisen merkitys kiinnittyy segregoivana toimintana niin kontekstiin, käytäntöihin kuin yksilöön. (Mietola 2014, 235–239.)

Tällainen väliaikaisten ja erillisten toimintojen ketjuuntuminen kertoo toimintajärjestelmän pirstaloituneisuudesta ja yksilötasolla siitä, että osallistumisten välille syntyy sidoksia. Useampaan valmentavaan koulutukseen tai projektiluontoiseen toimintaan osallistuminen näyttäisikin tuottavan yksilön kannalta negatiivisia merkityksiä, jotka vaikuttavat seuraaviin osallistumisen mahdollisuuksiin. Ollaan tilanteessa, jossa erityinen tuottaa ja ylläpitää erillisyyttä normaalista. Erityisen tuen tarpeen perusteella marginaaliin joutuminen ja siellä oleminen asemoi yksilön alisteisesti suhteessa normaaliin.

Alistaisuuteen liittyy ajatus asiantuntijavallasta, jossa osallistuja on aina enemmän tai vähemmän vaikuttavien toimenpiteiden kohde (Rinne & Jauhiainen 1988, 31). Väliaikaisissa koulutusmalleissa, hankkeissa ja projekteissa asiantuntijan ja osallistujien välinen suhde ei välttämättä hahmotu edellä mainittuna valtasuhteena. Perusasetelmana asiantuntijat kuitenkin asettuvat ammattietikansa ja osaamisensa perusteella kontrolloivaan, arvioivaan ja määrittävään asemaan suhteessa osallistujiin. Näin ymmärrettynä runsaan tuen ja ohjauksen asiantuntijat voidaan nähdä auttajina, joihin osallistujien on luotettava. Toistuva osallistuminen välivaiheen koulutusmuotoihin tai projekteihin näyttäisi leimaavan osallistujiaan ja siten siirtävän heitä marginaaliin, potentiaalisiksi ongelmatapauksiksi, koulutuksen kiertolaisiksi.

Kuurteen (1996, 12) mukaan marginaalikäsité voidaan ymmärtää kahdella eri tavalla: uusia suuntia avaavana tai syrjäytymistä tarkoittavana käsitteenä. Marginaalissa oleminen voidaan siis ymmärtää erilaisena, innovoivana, haluna erottua massasta ja eron tekona valtavirrasta. Negatiivisena ulottuvuutena se ymmärretään toiseutena valtavirrasta. (Kuurre 1996, 8–12.) Marginaalisuus eli valtavirrasta poikkeaminen tulee kuitenkin erottaa syrjäytymisen käsitteestä, sillä marginaalinen toimintaposition ei tutkijoiden mukaan vielä tarkoita syrjäytynyttä positiota. (Helne 2002a, 174; Jahnukainen 2005, 41.) Välivaiheen koulutusten keskeinen tehtävä onkin vahvistaa niihin osallistujien asemaa valtavirrassa. Erityistä tukea oppimisessa tarvitsevien henkilöiden osalta sitä tavoitellaan vastaamalla osallistujien yksilöllisiin tuen tarpeisiin avaamalla uusia mahdollisuuksia ja suuntia niin koulutusjärjestelmässä kuin työelämässä. Osallistuneiden kokemuksissa tuli kuitenkin esille marginaalisuuden negatiivinen ulottuvuus: välivaiheen koulutusten ja projektien suhde kaikille yhteiseen järjes-



telmään on jännitteinen. Jännitteisyys yksilötasolla osallistuneiden kertomuksissa tarkoitti leimautumista erilaiseksi ja normaalista syrjään jäämisen pitkitymistä. Tässä kohtaa leimautuminen ottaa kantaa yksilön erilaisuuteen ja siten toimii normatiivisena mekanismina, joka määrittelee normien vastaisesti käyttäytyvän yksilön poikkeavaksi (Jyrkämä 1986, 40).

Näin ollen tuen käänteisellä merkityksellä oli myös yhteisöllinen perusta. Se syntyi käytäntöyhteisön (Wenger 1998) negatiivisena ulottuvuutena, kun toiminta ja toimijat olivat erikoistuneet erityisen tuen tuottamiseen. Ilmiö liittyi erityisesti koulutuksen välimaastoon sijoittuneisiin ohjaaviin, valmentaviin, kuntouttaviin ja kartoittaviin koulutuksiin ja koulutusprojekteihin, joissa runsas yksilöllinen tuki ja ohjaus muuttuivat joidenkin osallistujien kannalta epäedulliseksi. Osallistuneiden osalta kyse ei ollut puuttuvista tukitoimista vaan siitä, että järjestelmä omilla mekanismeillaan tuotti erityisyyttä. Valmentaminen ja valmentautuminen tiettyjen ominaisuuksien ja mahdollisuuksien suunnassa erillään normaalista toiminnasta muutti osallistujien toimijuutta subjektista toiminnan objektiksi.

## 8.2 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimukseni on laadullinen, fenomenografista menetelmää ja narratiivien analyysia aineistojen lähestymistapana käyttävä tutkimus. Laajasti yleistettävien tulosten sijaan pyrin tuomaan tutkimuksessani esille näkökulman tutkittavaan todellisuuteen ymmärtämällä tutkittavaa ilmiötä syvällisesti ja rakentuvana asiana. Tutkimuskohteesta tuottamani ymmärryksen yhtenä tarkoituksena on herättää keskustelua oppimisen erityisen tuen tilasta ja toiminnasta aikuiskoulutuksessa yleensä.

Eskolan ja Suorannan (2001, 210–211) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tutkimusprosessi lähti liikkeelle tarpeestani saada lisää tietoa oppimisen erityisen tuen tilasta ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintaympäristöissä. Tunnistamani tiedon aukot ja käytännön ristiriidat oppilaitoksissa kiinnostivat minua niin paljon, että hahmottelin niiden perusteella alustavan tutkimussuunnitelman. Tutkimuksen ympäristö, ammatillinen koulutus, on minulle tuttu koulutusjärjestelmänä, toimintamallina, työtehtävinä ja yhteisöinä. En kuitenkin ole itse opiskellut tai työskennellyt ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, johon tämä tutkimus sijoittuu. Tutkimuksen rajaamisessa ja tutkimustehtävän tarkentamisessa hyödynsin aiemman tutkimustiedon lisäksi kokemustani erityisopettajana ja ammatillisten erityisopettajien kouluttajana sekä saamaani tietoa ja tekemiäni havaintoja oppimisen erityisen tuen tilasta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Asettamani tutkimustehtävä ja siitä johtamani tutkimuskysymykset vaativat tutkittavan asian esille saamiseksi kaksi kohdejoukkoa, kaksi aineistoa ja kaksi eri aineiston lähestymistapaa. Tutkimusasetelman monien muuttujien vuoksi tieteellisen tutkimuksen objektiivisuuden vaatimus joutuu tutkimukses-

sani koetukselle. Tutkimukseen osallistujien valinta, aineistojen muoto, hankinta ja analyysimenetelmät ovat minun valitsemiani. Tutkittava ilmiö oli hankala tavoittaa, tutkimusmenetelmät ja myös minä tutkijana olen ollut altis virheille pitkäkestoisen tutkimusprosessin aikana. Onko näin toteutettu tutkimukseni luotettavaa laadullista tutkimusta?

Laadullisen tutkimuksen tekemisessä onkin pitkälti kyse valintojen tekemisestä, ja tutkimusraportin on välitettävä tutkimuksesta se kuva, että tehdyt päätökset ja valinnat ovat harkittuja eivätkä sattumanvaraisia (Eskola 2006). Laadullisen tutkimuksen erilaisten lähestymistapojen vuoksi tutkimuksen luotettavuutta koskeviin kysymyksiin on pulmallista löytää yhtä yhtenäistä linjaa (Tynjälä 1991). Tutkimusta arvioitaessa on oleellista tarkastella koko tutkimusprosessia, ja tutkimuksen toistettavuuden sijaan keskeistä on tehtyjen tulkintojen pätevyys ja niiden tukeutuvuus teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 129–131).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on validiteetin ja reliabiliteetin sijaan merkityksellistä tarkastella aineiston aitouden ja tutkimusprosessin tarkan kuvauksen kautta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–136). Luotettavuuden sijaan laadullisessa tutkimuksessa usein puhutaan uskottavuudesta, joka tarkoittaa tutkimuksen vastaavuuden, siirrettävyyden, pysyvyyden ja vahvistettavuuden pohtimista (Lincoln & Guba 1985; Eskola & Suoranta 2000; Eskola 2006; Tynjälä 1991). Uskottavuuden ja vastaavuuden tarkastelulla otetaan kantaa siihen, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset, konstruktiot ja tulkinta tutkittavien alkupe räisiä käsityksiä ja konstruktioita. Siirrettävyyden tarkastelulla arvioidaan tulosten ulottuvuutta tutkimuskontekstin ulkopuolelle vastaavaan kontekstiin. Tutkimustilanteessa mahdollisuuksien mukaan huomioon otettavien sekä ulkoisten että tutkimuksesta ja ilmiöstä johtuvien tekijöiden tarkastelu lisää tutkimuksen varmuutta. Vahvistettavuuden tarkastelu osoittaa tutkijan tulkintojen totuusarvon, tulkintojen saaman tuen toisista tutkimuksista ja soveltuvuudesta. (Lincoln & Guba 1985; Eskola & Suoranta 2000; Tynjälä 1991; Eskola 2006.)

Tutkimus on ajatteleman ja kirjoittamani kokonaisuus, ja siinä esittämäni tutkimustulokset ovat analyysi ja tulkinta keräämästäni tutkimusaineistosta. Tutkijana olen siten itse vaikuttanut tutkimukseen ja siitä kautta saatavaan tietoon. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on keskeinen tutkimusväline, ja siten tieteellisen objektiivisuuden rinnalla tunnustetaan tutkijan subjektiivisuus ja hänen ymmärrys tulkita tutkimaansa todellisuutta. (Heikkinen & Syrjälä 2006; Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006.) Se, että laadullinen tutkimus on aina tutkijan näkökulma tutkittavaan asiaan ja siten subjektiivista, ei kuitenkaan ole tutkimusta huonontava asia.

Tutkimuksen totuudellisuutta ja uskottavuutta olen lisännyt kuvaamalla ja kertomalla tarkasti sen, mitä osallistajat ovat oppimisen erityisestä tuesta kuvanneet ja kertoneet. Olen myös kuvannut tarkasti sen, miten olen valitsemiani tutkimusmenetelmiä käyttäen päätyneet aineistosta analyysin kautta tuloksiin. Arvioidavaksi jää se, miten olen onnistunut muodostamaan tuloksista niin kommunikoi via, että muut voivat löytää ne eri kontekstista. Sisältävätkö lukuun 6 liittämäni oppimisen tukeen liittyvät aineistoesimerkit tarpeeksi informaatiota, jolla

muodostamieni kategorioiden sovellettavuutta voidaan perustella? (Ks. Häkkinen 1996, 45.) Myös haastattelujen lähestymistapana käyttämäni narratiivinen totuus on aina vaillinainen ja sitoutunut johonkin (Riessman 2008, 186). Joidenkin tutkijoiden mukaan narratiivista lähestymistapaa käytettäessä ei voida arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa yleisesti käytettyjä kriteereitä vaan on tarpeen kehittää uusia arvioinnin välineitä (Heikkinen, Huttunen, Syrjäla & Pesonen 2012). Seuraavissa alaluvuissa perustelen tekemiäni menetelmällisiä valintoja tutkimuksen uskottavuuden varmentamiseksi.

*Tutkimusmenetelmien uskottavuus:* vastaavatko käsitteellistykset, konstruktiot ja tulkinta tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä ja konstruktioita?

Tutkimuksen taustaosassa esille ottamani perustelut aiheen ja tutkimusympäristön vähäisestä aiemmasta tutkimuksesta näkyvät tutkimusprosessin aikana tekemissäni päätöksissä. Tutkimus ei alkanut tyhjästä, vaikka onkin aineistolähtöinen tutkimus, vaan rakentamani tutkimusasetelma on perusteltu jatkumo teorian ja empirian välillä (ks. Eskola & Suoranta 2000, 80). Tutkimuksen johdonmukaisuutta voidaan arvioida myös sillä, miten tutkija on onnistunut hyödyntämään aikaisempaa tutkimusta tutkimansa ilmiön hahmottamisessa (Lieblich ym. 1998, 173). Aiempiin tutkimuksiin ja asiakirjoihin perehtymisen myötä tunnistamaani tutkimusaukkoon uskottavasti vastaaminen edellytti monitieteisen lähestymistavan lisäksi kahta kohdejoukkoa, kahta aineistoa ja kahta aineiston lähestymistapaa (ks. kuvio 4). Tämän tapaisella erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämisellä (triangulaatio) tutkimuksessa on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 141–142.) Useamman aineiston ja menetelmän yhdistäminen samassa tutkimuksessa voi olla myös riski. Tutkimukseen saattaa tulla liiallisesti ulottuvuuksia, jolloin itse tutkimuskohde jää vaillinaisesti tutkituksi (Denzin & Lincoln 2000, 6). Tässä tutkimuksessa usean kohdejoukon, aineiston ja menetelmän valinta kulminoitui riskinä siitä, miten pidän tutkimuksen johdonmukaisena ja koherenttina. Riskin hallintaa tutkimusprosessin osalta auttoi pitäytyminen tutkimusasetelmassa niin prosessina kuin aiheen rajauksen osalta (ks. kuvio 5).

Tutkimusraportin sisällöllisestä johdonmukaisuudesta ja koherenssista lukijat voivat tehdä omia päätelmiään. Pyrkimyksenäni raportin osalta on ollut kirjoittaa tutkimusprosessista, tekemistäni valinnoista ja tuloksista pohdintoineen eri lukijaryhmille ymmärrettävästi, mutta tieteellisen kirjoittamisen tapaa noudattaen. Tutkimuksen käytännönlähtöisyys ja -läheisyys muodostuivat aika ajoin pulmalliseksi siltä osin, miten tutkijana liikun empirian ja teorian välillä. Tässä raportissa olen ratkaissut asian niin, että kuvatessani aineiston tuottamaa tietoa tutkitusta asiasta olen kirjoittaessani hyödyntänyt aiempaa tutkimustietoa ja kokemustietoa. Esimerkiksi se, että olen liittänyt tulosten pohdintaa osaksi tuloslukuja, tarjoaa lukijoille mahdollisuuden seurata tutkimuksen etenemistä ja tiedon rakentumista jatkumona.

Huolimatta taustatyöstä, suunnitelmavaiheessa esittämäni tutkimustehtävän ja -kysymysten määrittäminen jatkui koko tutkimuksen tekemisen ajan. Pa-

lasin niihin tehdessäni menetelmällisiä valintoja, miettiessäni tutkimusaineiston muotoa ja riittävyttä, työstäessäni aineistonhankinnan sisältöä ja rakennetta, kirjoittaessani tuloksia, tehdessäni johtopäätöksiä ja vielä kerran kootessani johdantokappaletta. Tekemiäni menetelmällisten valintojen rajaukset aineiston suhteen tiedostaen pyrin analyysivaiheessa etenemään lähestymistavan sijaan aineisto edellä ja toisaalta palaamaan toistuvasti takaisin aineistoon prosessin edetessä. Aineiston tarkka koodaus ja useaan kertaan kuunteleminen helpottivat analyysivaihetta ja mahdollistivat tulkinnan vastaavuuden aineiston kanssa. Tulkinnan edetessä käytin vertaisarvioijia varmentakseni tekemiäni tulkintoja. Nyt tutkimusraportin kirjoittamisen loppuvaiheessa palaan edelleen tutkimusasetelmaan, -tehtävään ja kysymyksiin pohtien, vastaanko tutkimuksellani asettamaani tutkimustehtävään ja -kysymyksiin ja olivatko aineiston analyysiin valitsemani lähestymistavat soveltuvia opiskelijanäkökulman tarkastelemiseen.

*Fenomenografian soveltuvuudesta tutkittavaan aiheeseen*

Alkukartoituksessa käyttämäni fenomenografisen lähestymistapa tarjosi mahdollisuuden tarkastella osallistuneiden ryhmän laadullisesti erilaisia ja samantaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta ilman, että tarkastelen käsitysten taustalla olevia yksilöllisiä perusteluja. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoitus tutkimattomalle kentälle menona kulminoitui kysymyksiin siitä, mitä on merkityksellistä tutkia, miten ja keneltä tietoa voidaan saada. Ensimmäisen vaiheen aineiston lähestymistavaksi valitsemani fenomenografia soveltui hyvin isohkon kirjoitelma-aineiston analysointiin. Perustelut fenomenografisen lähestymistavan valinnasta, aineiston muodosta ja hankinnasta sekä analyysin etenemisestä olen esittänyt luvussa 5. Fenomenografisen lähestymistavan soveltuvuus tutkimuksen näkökulman, opiskelijanäkökulman, esille saamiseksi voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Fenomenografian perusoletukset Häkkisen (1996, 46) mukaan eivät selvitä sitä, miten käsitykset todellisesti muodostuvat yksilölle. Joidenkin tutkijoiden (Marton 1982; Larsson 1986) mukaan käsitykset ovat esireflektiivisiä, kun taas joidenkin mukaan (Häkkinen 1996) käsitykset vaativat yksilön tietoista reflektiota. Fenomenografisella lähestymistavalla saatava tieto on kuvailevaa tietoa ryhmän käsityksistä yksilökäsitysten sijaan. Lähestymistavassa ei olla lähtökohtaisesti kiinnostuneita yksilön reflektiosta tai käsitysten muodostumisen taustalla olevista perusteista yksilön ajattelussa. Tutkijana olen pohtinut myös aineiston kattavuutta. Oliko kirjoitelma-aineisto (N=86) kattava tavoittaakseni niistä oppimisen tukeen liittyvän käsitysten variaation? Tai oliko tutkimuksen toiseen vaiheeseen osallistuneet (N=13) kattava otos edustamastaan ryhmästä voidakseni tehdä päätelmiä oppimisen erityiselle tuelle annetuista merkityksistä?

Ensimmäisen vaiheen tuloksena kuvaamani kategoriat kuvaavat sellaisenaan osallistuneen ryhmän käsityksiä oppimisen tuesta aikuisille tarkoitettussa ammatillisessa koulutuksessa. Aineistosta tekemiäni käsitteellistykset ja konstruktiot vastaavat tähän tutkimukseen osallistuneiden näkökulmaa tutkittavaan asiaan niin hyvin kuin menetelmän käyttöä osaavana tutkijana ja tuloksia

aiempien tutkimusten valossa olen pystynyt tarkastelemaan. Olen tuloksista kertoessani osoittanut, että tekemäni tulkinnat saavat tukea myös muista aiheita käsitelleistä tutkimuksista. Oleellista tutkimuksen uskottavuuden kannalta on sekä tekemäni tulkinnan pitäytyvyys aineiston käsitysten eroavuudessa että rakentamieni kategorioiden keskinäiset erot: ensinnäkin se, miten olen onnistunut huomioimaan erilaiset käsitykset ja tuomaan ne esille kategorioissa, ja toiseksi se, että kategoriat eivät ole päällekkäisiä vaan sisällöllisesti erilaisia. Niikko (2003, 36) muistuttaa keskeneräisen analyysin vaarasta fenomenografisen menetelmän kohdalla, jolloin tulokset saattavat jäädä vaillinaisiksi. Tätä ja tekemieni valintojen ja tulkintojen oikeellisuutta ja vastaavuutta voi tarkastella luvussa 6 esittämieni tutkimustulosten sisältämien prosessikuvausten ja autenttisten aineistokuvausten kautta.

Tekemäni kategorisoinnit perustuvat aineistoon, mutta tulkintoja tehdesäni olen käynyt vuoropuhelua tutkimuksen taustateoreettisen ja tuloksia tukevien teorioiden kanssa. Siten kategoriat ovat minun tutkijana päättämiä ja näkökulma siihen, miten merkittäviä ne ovat suhteessa tutkimustehtävään. Onko tulkinnassani säilynyt osallistuneiden ilmaisema käsitteellinen ajattelu kuvauksena siitä todellisuudesta, joka heillä on tutkittavan ilmiön osalta? Tekemieni tulkintojen uskottavuutta olen vahvistanut käyttämällä runsaasti aineistoesimerkkejä ja kirjoittamalla tekemäni ratkaisut niin, että lukija voi seurata tekemiäni huomioita, tulkintoja ja koko tutkimusprosessia.

#### *Narratiivien analyysin soveltuvuudesta tutkittavaan aiheeseen*

Toisen vaiheen aineistonhankinnan ja analyysin myötä jatkoin alkukartoituksen tulosten syventämistä kohdentamalla tutkimusta erityispedagogiseen lähtökohhtaansa. Ymmärtääkseni syvemmin oppimisen erityiselle tuelle annettuja merkityksiä valitsin toisen aineiston lähestymistavaksi kerronnallisen tutkimuksen piiriin kuuluvan narratiivien analyysin. Se mahdollisti aineiston tarkastelemisen kokonaisuutena siten, että joka vaiheessa säilyi yhteys ammatilliseen aikuis-koulutukseen oppimisympäristönä todellisuutta tuottavana ja tulkitsevana, ei sitä pelkästään heijastavana tekijänä. Lähestymistapana käyttämäni kerronnallinen tutkimus on väljä tulkinnallinen kehys, jossa huomio kiinnitetään kertomuksiin todellisuuden ja olevan merkitysten tuottajana ja välittäjänä. Tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa kerronnallisessa tutkimuksessa keskeisiä ovat totuudellisuus ja yhteensopivuus. Kuitenkin niin, että ei ole olemassa yhtä totuutta vaan hyvin toteutettu kerronnallinen tutkimus saa aikaan keskustelua totuudesta tarinan ja maailman vastaavuutena. Lieblich ym. (1998) nostavat luotettavan kerronnallisen tutkimuksen ominaisuuksina esille kattavuuden, riittävyden, johdonmukaisuuden, oivalluskyvyn, niukkuuden ja tiivistämisen. Kattavuutta ja riittävyttä voidaan arvioida saamieni tulosten monipuolisuuden ja esitystavan perusteella. Johdonmukaisuutta arvioitaessa keskiössä on tekemäni analyysin ja muodostamieni kertomusten sisäinen pitävyys. Analyysin ja kertomusten innovatiivisuutta ja omaperäisyyttä tarkastelemalla voidaan arvioida kykyäni oivaltaa aineiston mahdollisuuksien suhteen. Tutkimukseni us-

kottavuutta arvioitaessa voidaan kiinnittää huomio siihen, miten olen onnistunut tiivistämään analyysin tuloksen kuvatessani tutkittua. (Lieblich ym. 1998.) Tutkijana olen tehnyt tätä luotettavuuden arviointia koko tutkimusprosessin ajan tehdessäni valintoja ja päätöksiä etenemisestä ja esittämistavasta. Tutkimusraporttini valmistuttua lukijat voivat jatkaa luotettavuuden arviointia keskustellen, kyseenalaistaen ja esittäen vastaväitteitä esittämistäni asioista.

#### *Tutkimuksen eettiset kysymykset*

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen toiminut hyvän tutkimuskäytännön vaatimusten mukaisesti. Tutkimusaiheen, aineiston analyysin ja tulosten muodostamisen osalta olen tarkastellut ja perustellut tutkimuskäytäntöjäni niitä käsittelevissä luvuissa ja osittain myös aiemmin tässä luvussa. Tässä luvussa jatkan eettisten kysymysten tarkastelua tiedonhankinnan ja tutkimukseen osallistujien suojaan liittyvien asioiden osalta.

Aineistojen hankintaan liittyvät lupakäytännöt niin koulutuksen järjestäjien kuin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden osalta olen hoitanut asianmukaisesti. Luvat tehdä tutkimustani koulutuksen järjestäjien oppilaitoksissa hain tutkimuksessa mukana olleiden oppilaitosten aikuiskoulutuksesta vastanneilta henkilöiltä. Lupien saamiseksi olin heihin yhteydessä ensin puhelimitse tai sähköpostilla voidakseni samalla kertoa tutkimuksestani. Saatuani hyväksynnän toiminnalleni lähetin oppilaitosten aikuiskoulutuksesta vastanneille henkilöille allekirjoitettavaksi tutkimusluvan oppilaitokseen. Luvat saatuani otin yhteyttä oppilaitosten erityisopetuksesta vastaaviin henkilöihin ja pyysin heiltä apua tavoittaakseni tutkimukseen osallistujia.

Ensimmäisen vaiheen aineiston hankkimisen osalta oppilaitoksen erityisopettajat olivat yhteydessä kouluttajiin, joiden ryhmissä voisin kerätä tutkimusaineistoa. Aineiston keräämisen yhteydessä kerroin jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle ryhmätilanteessa siitä, mitä tutkin, miten tutkin sekä minua tutkijana sitovista eettisistä velvollisuuksista. Erityisesti toin esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden sekä aineiston luottamuksellisuuteen että anonymiteettiin liittyvät asiat. Ensimmäisen vaiheen aineiston, kirjoitelmien, osalta jokainen osallistuja allekirjoitti luvan aineistonsa käyttämisestä tutkimuksessani.

Toisen vaiheen aineiston hankkiminen oli monimutkaisempaa. Aloittelevana tutkijan kuvittelin, että tutkimukseen halukkaita osallistujia olisi runsaasti ja joutuisin joillain kriteereillä karsimaan halukkaita osallistujia. Haastateltavien tavoittamiseksi pyysin oppilaitosten erityisopettajia jakamaan tutkimuksestani kertovia esitteitä, joissa oli tietoa tutkimuksestani, yhteystietoni ja pyyntö osallistua haastatteluun. Esitettä jaettiin 70 kpl viidessä eri oppilaitoksessa. Ensimmäisen kuukauden aikana en saanut yhtään yhteydenottoa. Tulini ymmärtämään, että tutkimukseni arkaluonteisuus saattoi estää mahdollisia halukkaita osallistujia ottamasta yhteyttä minuun. Haastateltavaksi tavoittelemani aikuisopiskelijat, joilla oli omakohtaisia erityisen tuen tarpeita oppimisessa, eivät ilmeisesti halunneet kertoa oppimisen esteistään ja tarvitsemastaan tuesta vie-



raalle ihmiselle. Erityisopettajien kohdennettua haastateltavien rekrytointia sain yhteydenoton 15 aikuisopiskelijalta, joista 13 osallistui haastatteluun. Haastattelutapaamisen aluksi esitin jokaiselle osallistujalle tutkimusluvan oppilaitokseen, kerroin tutkimuksestani, minua tutkijana sitovista eettisistä velvollisuuksista, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja kerättävän aineiston anonymiteetistä. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen haastatteluvaiheen. Äänitalensin haastattelut. Haastattelujen aluksi kysyin ja sain jokaiselta osallistujalta luvan käyttää tallennetta tutkimusaineistona.

Tutkimuksen aineistojen käsittely tutkimusprosessin aikana on perustunut nimettömyyteen ja siten osallistuneiden tunnistamattomuuteen. Ensimmäisen vaiheen aineiston, kirjoitelmat, koodasin kirjain- ja numeromerkeillä häivyttääkseni niistä tunnistetiedot. Toisen vaiheen aineiston, haastattelujen, lähestymistapana käyttämäni narratiivien analyysi tuottaa usein henkilökohtaista ja yksityiskohtaista tietoa osallistuneista. Sen vuoksi aineiston käsittelyssä korostui vaitiolovelvollisuus ja haastateltavien anonymiteetti. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.) Haastattelujen tunnistettavuutta häivytin nimeämällä osallistuneet pseudonimillä, joita käytin raportin kirjoittamisvaiheessa. Haastateltavien anonymiteettiä suojasin toisen kerran analyysivaiheessa kirjoittaessani tulososiossa käyttämiäni kertomuksia oppimisen erityiselle tuelle annetuista merkityksistä. Yksittäisten haastateltavien tarinoiden kertomisen sijaan kirjoitin kolme ideaalitarinaa, joissa yhdistyi useampien haastateltavien kertomat asiat. Näin toimien pystyin välittämään raportissani osallistuneiden kertomat yksityiset, arkaluontoisetkin oppimisen erityiseen tukeen liittyneet asiat ja kuvaukset ilman, että niistä tunnistaa ketään yksittäistä haastateltavaa.

### 8.3 Jatkotutkimusaiheita

Oppimisen erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on vaikeasti hahmotettavissa oleva kokonaisuus, tarkastellaan sitä aiemman tutkimuksen, asiakirjojen, oppilaitosten käytäntöjen tai käyttäjäkokemusten kautta. Vaikka tutkimukseni ei vastaa kysymyksiin, mitä tukea tai miten tukea, pyrkii se tuomaan näkökulmaa aikuisopiskelijoiden kokemaan erityisen tuen tilaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Tämä tutkimus jäsentää ja lisää tietämystä siitä, mitä oppimisen erityinen tuki on opiskelijanäkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksessa ei oteta kuitenkaan kantaa erityisen tuen kokonaisuuteen oppilaitoksen toimintana ja tehtävänä, siihen, miten oppimisen erityinen tuki on osa työelämälähtöistä koulutusmallia tai kenen tehtävä on järjestää tarvittavaa tukea muuttuvissa oppimisympäristöissä.

Tutkimustulosten perusteella jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta inklusiivisen koulun lähtökohdista, niin ideologiana (Sepälä-Pänkäläinen 2009, 15) kuin Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006) kuvaamana prosessina ja jatkumona, sekä sitä, miten inklusiivisen koulun lähtökohdat ja oppimiskulttuuri toteutuvat työelämälähtöisessä koulutusmallissa. Eri-



tyiskasvatuksessa inklusioideologia liitetään tukiparadigman käsitteeseen, jonka taustalla on ajatus, että ympäristöä muokkaamalla kaikille soveltuvaksi mahdollistetaan tasa-arvoinen osallisuus. Tutkimustuloksissani keskeiseksi noussut kategoria, tuen laajeneva merkitys, sisältää tukiparadigmaan liittyvän ajatuksen tarpeesta muokata ympäristöä kaikille soveltuvaksi ja siten mahdollistaa tasa-arvoinen osallisuus normaaleissa järjestelmissä. (Mm. Lipsky & Gartner 1997; Naukkarinen 2000; Booth & Ainscow 2002.)

Aihetta voidaan lähestyä Dysonin (1999) edustaman laajan inklusionäkemyksen kautta, jolloin tutkittavana ovat koulutuksen yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus. Tämän myötä olisi kiinnostavaa tutkia koulutuspoliittisten päätösten vaikutusta ja merkitystä esteettömän ja saavutettavan työelämälähtöisen koulutuksen kehittämisessä kohdentaen huomio siihen, miten oppilaitokset ja työpaikat yhdessä tukevat kaikkien kouluttautumista. Toinen kiinnostava inklusiivisten olettamusten tutkimisen näkökulma on Väyrysen (2001, 18) määrittelemä suppeampi tarkastelutapa, jolloin tutkimuksen kohteena ovat koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen perusajatus, lähestymistapa ja tavoitteet inklusion osalta. Tältä osin kiinnostava jatkotutkimusaihe on se, miten ja mitä oppimisen erityinen tuki on konkreettisesti aikuiskoulutuksen työelämälähtöisessä toimintamallissa, ja onko erityinen tuki osa oppilaitoksissa, työpaikoilla ja virtuaalisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa opiskelua ja oppimista.

Vaikeasti määriteltävissä olevan kokonaisuuden, oppimisen erityinen tuki, ymmärtämiseksi tarvitaan myös poikkitieteellistä tutkimusta. Erityispedagogisessa tutkimuksessa tehtävien interventiotutkimusten rinnalle tarvitaan tutkimusta, jossa erityispedagogisia kysymyksiä tarkastellaan yhteiskunnallisina ja hallintotieteellisinä kysymyksinä. Tämän tyyppisen tutkimuksen tarkoituksena on luoda tietopohjaa inklusiivisen koulutuksen, myös ammatillisen koulutuksen, kehittämiselle osana suomalaista koulutusjärjestelmää.

## SUMMARY

In terms of adult education Finland is considered to be a leading country in both training opportunities offered and the number of participants (Adult Education Survey 2012). The goals set and expectations in adult training are broad and future-oriented. By international comparison, Finnish adult education is, however, short in duration, cumulative and is experiencing an increase in under-represented groups lacking basic education. It is also acknowledged that participants in adult education and training include a substantial number of people in need of special support. (Education and Research 2011-2016.)

In the lifelong learning era, participation of adults in education is supported by educational policy guidelines. In Finland, attention has been focused on, in particular, participation of adults from under-represented groups as well as the need to recognise individual study paths and learning difficulties. The guidelines appear, from the educational provider's point of view, as projects concerned with special support, and from the point of view of educational organisations as heterogeneous student groups. Adult learning and studying does not always proceed as expected. Unrecognized or previously identified learning difficulties or a lack of study skills may become an obstacle to participation in education if necessary learning support is not available in a given environment. The context of this study, the distinctiveness of vocational adult education – strong connections to working life and a demonstration-based model of education offers an interesting environment to explore special learning support.

This is a study into special education research in the field of adult education. The task of the study is to describe, analyze and understand special learning support in adult education from the perspective of the student. The research questions which guided the research task are as follows:

1. What are the conceptions of adult students of learning support?
2. What meanings do adult students attach to special learning support?

The research progresses in stages widening the construction of knowledge, proceeding from general learning support towards special learning support. The study has two target groups and two sets of data, involving 99 people. Of these, 86 represented students in adult vocational education and 13, in adult vocational education, who had special learning needs. The data, consisting of essays and interviews, were collected between 2010 and 2012 from five different education provider institutions. Extracts of the essays were examined to identify conceptions of learning support and the interview data were examined to determine any special meaning given to special learning support.

The essays were analysed using Phenomenography, a common method in educational sciences. In Phenomenography the point of interest is how reality is perceived by individuals (Niikko 2003, 14-16). As an outcome of the analysis two descriptive categories of learning support were created. According to these

categories learning support in vocational adult education consisted of individual demands and collective possibilities.

The analysis method utilised for the interviews was narrative analysis. Based on the analysis and interpretation of the findings, three descriptive categories for special learning support were created. The first category, the traditional meaning of support, depicts special learning support as special needs education organised by an educational provider. The second category, a widened meaning of support, describes special learning support as supporting those elements of changing life circumstances that can cause a crisis during the study period. The third category of support, an inverse meaning of support, describes the negative aspect of special learning support, that when support discriminates. These three categories can be seen as characteristic narratives of special learning support in adult vocational education. Considering the categories from the point of view of special pedagogical knowledge formation, connections can be seen to the paradigms for implementing special support services (Saloviita et al., 1997) and their underlying philosophical thinking.

On the basis of the research results the following conclusions can be made. Special educational support is a phenomenon within educational organisations in spite of working life-oriented adult vocational education. Adulthood transfers the focus of special support from learning difficulties to resolving accumulating difficulties during the study period. Substantial and long-lasting special support stigmatises and isolates adult students. Regular participation in transitional training or support-focused projects seems to marginalise some adults who receive special learning support thus creating potential problem cases.

Based on the study, it is essential to ask how specific learning support for adult education and training should be arranged so that it would be available in all learning environments. Notwithstanding, the support stigmatises or isolates those adult who need and benefit from it.

## LÄHTEET

- Aaltonen, T. 2002. Sanatonko tarinaton?: Afaatikon intersubjektiivinen maailma ja kertoen rakentuva identiteetti. Tampereen yliopisto. Helsinki: Miina Sillanpään säätiö. Väitöskirja.
- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: Wsoy.
- Aholainen, R. 2000. Ammattiopetuksen ulkomaiset yhteydet ja kansainvälistyminen. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 34–38.
- Ahonen, K. 2012. Ammatillinen aikuiskoulutus. Teoksessa P. Kettunen ja H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 249–260.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 2000. Laajeneva kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila & A. Tiitta (toim.) Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Helsinki: Wsoy, 426–433.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2008. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. OKKA-säätiön vuosikirja, 9–21.
- Ahonen, T. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodemic, 489–506.
- Ahvenainen, O. & Holopainen E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Aikuiskoulutuksen vuosikirja 2009. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2009:42. T. Kumpulainen (toim.) Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Ainscow, M. & Caesar, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. 21 (3), 231–238.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. 2001. The formation of disability studies. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) Handbook of disability studies. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–8.
- Alila, S. 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ... toimintakulttuurin luomisessa”: työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.

- Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Koulutus- ja tiedepolitiikanosasto. Opetusministeriö. [http://www.edu.fi/download/122517\\_amm\\_eritop\\_toimenpideohj.pdf](http://www.edu.fi/download/122517_amm_eritop_toimenpideohj.pdf) (luettu 11.10.2012).
- Ammatillinen erityisopetus 2013. Selvitys erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. YTY-hanke. [http://ameo.fi/wp-content/uploads/2014/11/YTY\\_Selvitys-erityisestä-tuesta-ammattillisessa-aikuiskoulutuksessa.pdf](http://ameo.fi/wp-content/uploads/2014/11/YTY_Selvitys-erityisestä-tuesta-ammattillisessa-aikuiskoulutuksessa.pdf) (luettu 1.3.2015).
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2009:11. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr11.pdf?lang=fi> (luettu 29.7.2014).
- Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano 2012:10. Ammatillisena perustutkintona ja näyttötutkintona. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Opetushallitus.
- Arnkil, T., Eriksson, E. & Arnkil, R. 2002. Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Stakes raportteja 253. Helsinki: Stakes.
- Arvioinnin opas 2012:9. Ammatillinen peruskoulutus ja näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2012:9. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/142318\\_Arvioinnin\\_opas.pdf](http://www.oph.fi/download/142318_Arvioinnin_opas.pdf) (luettu 15.1.2013).
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 812/6.11.1998.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998. 811/6.11.1998.
- Asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista 1989. 677/14.7.1989.
- Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2009. 1766/29.12.2009.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. 2012. Towards a philosophy of lifelong learning. Teoksessa D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (toim). Lifelong Learning Part 1. Springer: London, 3–36.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut ja toimittanut V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Suomentanut A. Naukkarinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Booth, T. 1998. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio: Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi (toim. L. Kokko & E. Pietiläinen). Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bowden, J. A. 1998. The university of learning. London: Kogan Page.

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2011. Toistosta toisin tekemiseen? Julkisen sektorin kehittämistyön liikkumavaran tarkastelua. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 2010*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 313–337.
- Collin, K. 2005. *Experience and shared practice: Design engineers' learning at work*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Comte, A., Martineau, H. & Harrison, F. 2000. *The positive philosophy of Auguste Comte. Volume 1*. Kitchener, Ontario: Batoche.
- Davenport 1993. Is there any way out of the andragogy morass? Teoksessa M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (toim.) *Culture and process of adult learning*. London: Routledge, 109–117.
- de Greef, M., Verte, D. & Segers, M. 2010. Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Evaluation* 36 (1-2), 42–61.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln 2006. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–28.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. London: Kogan Page, 36–53.
- Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 2002:6. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:6. Helsinki: Yliopistopaino. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm\\_499\\_6\\_02strategiaehdotus.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_499_6_02strategiaehdotus.pdf?lang=fi) (luettu 10.10.2012).
- Elinikäisen oppimisen neuvoston ohjelmajulistus 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/elinikaistenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaistenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf) (luettu 11.2.2013).
- Eloranta, A-K. 2006. *The continuity of learning disabilities: A follow-up study of nine young women with the history of dyslexia*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi> (luettu 12.2.2013).
- Erityisopetus perusopetuksessa. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Valtiotalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki:



- Edita Prima. [http://www.e-julkaisu.fi/vtv/erityisopetus\\_perusopetuksessa/pdf/8\\_2013\\_Erityisopetus\\_perusopetuksessa.PDF](http://www.e-julkaisu.fi/vtv/erityisopetus_perusopetuksessa/pdf/8_2013_Erityisopetus_perusopetuksessa.PDF) (luettu 7.1.2014).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus* 37 (3), 292-300.
- EU; koulutus 2013. Komission tiedonanto koulutuksen uudelleenajattelusta: sosioekonomisten vaikutusten parantaminen investoimalla taitoihin. Opetus- ja kulttuuriministeriö 10.01.2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://217.71.145.20/TRIPviewer/temp/TUNNISTE\\_E\\_161\\_2012\\_fi.html](http://217.71.145.20/TRIPviewer/temp/TUNNISTE_E_161_2012_fi.html) (luettu 11.2.2013).
- Fadjukoff, P. & Pirttimaa, R. 1991. Erityispedagoginen ajattelu Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ferguson, D.L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and every one. *International Journal of Special needs education*, 23 (2), 109-120.
- Field, S., Price, L. & Patton, J. 2003. Epiloque. *Remedial and Special Education* 24 (6), 380-382.
- Fouarge, D., Schils, T. & de Grip A. 2013. Why do low educated workers invest less in further training? *Applied Economics* 45 (18), 2587-2601. London: Routledge.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: Why, what and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93-99.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches. Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94, 216-230.
- Gerber, P. 2003. Adults with learning disabilities. *Remedial and Special Education* 24 (6), 324-327.
- Giddens, A. 1994. *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. 1986. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Green, T. 1980. *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. & Lynham, S. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. Teoksessa K. D. Norman & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 191-215.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1997. *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000. "On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä". Kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 64/2000. Helsinki: Kuntoutussäätiö.



- Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 14–25. Helsinki: Kansanvalistusseura Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: Wsoy.
- Hautamäki, J. 1993. *Schooling the mind. Educadibility revised.* Teoksessa H. Perho, H. Rätty & P. Sinisalo (toim.) *Crossroad between mind, society and culture.* Joensuu: Joensuu University Press.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet.* Helsinki: Wsoy.
- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen vaiheita. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia.* Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 10–25.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 4, 47–58.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers.* Jyväskylä: Kopijyvä, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 4, 39–52.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006 Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational action research* 20 (1), 5–21.
- Heiskala, R. 1991. Goffmanista semioottiseen sosiologiaan. *Sociologia* 28 (2), 90–107.
- Helakorpi, S. 1992. *Ammattikasvatus.* Juva: Wsoy.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa ja terapiassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Helander, J. & Seinä, S. 2005. Mielen malleista ohjaustodellisuuteen: ohjausteorioiden opinto-ohjauksessa. Teoksessa J. Lerkkanen (toim.) *Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajankoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu.* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu, 13–18.

- Helander, J. 2014. Opiskelijahuoltotyön moniammatillinen ja -alainen kehittäminen ammattiopistossa: case-konsultaation ja ryhmätyönohjauksen monet merkitykset. Teoksessa J. Helander (toim.) Yhdessä: osallisuutta, tekoja ja unelmia. Tampere: Tammerprint, 117–133.
- Helimäki, L. 2000. Ammatillinen erityisopettaja keskiasteen uudistuksessa. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 172–177.
- Hella, E. 2003. Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. Teologinen aikakauskirja 108 (4), 310–322.
- Hella, E. 2007. Variation in the understanding of lutheranism and its implications for religious education: meaning discernment of students and teachers in Finnish upper secondary schools. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Helne, T. 2002a. Syrjäytymisen yhteiskunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Väitöskirja.
- Helne, T. 2002b. Sisällä, reunalla, ulkona? Kohti relationaalista syrjäytymisen tarkastelua. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Kopijyvä, 20–43.
- Henkilökohtaistamisen määräys 2006. 43/011/2006. Opetushallitus.
- Herman, D. 2009. Basic elements of narrative. Chichester, U.K: Wiley-Blackwell.
- Hill, R. 1949. Families under stress. New York: Harper & Row. Teokseen viitattu teoksessa: Itälinna, M., Leinonen, E. & Saloviita, T. 1994. Kultakutri karhujen talossa. Kehitysvammaisen lapsen perheen voimavarat ja selviytyminen. Tampere: Kehitysvammaisten tukiliitto ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin: ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Hirvonen, M., Koskimies H. & Pirttimaa, R. 2009. Erillisyydestä yhteyteen. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Esteettömyydellä osallisuuteen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 2. Tampereen Yliopistopaino Oy: Juvenes Print, 12–18.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Kopijyvä, 14–19.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus: asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Huotelin, H. 1992. Elämänkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitapauksena Koulutuksen merkitystä etsimässä-projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden

- tiedekunnan tutkimuksia 46 sosiologia. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hypönen, S. 2014. Ammatillisen aikuiskoulutuksen ajankohtaiskatsaus. Esitelmä. Koulutuksen tulevaisuuden näkymät. Ajankohtaista koulutuksen kehittämisestä koulutustoimikunnille 15.4.2014. Helsinki.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus.  
[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf) (luettu 13.11.2012).
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ikonen, O. 1997. Suvaitsevaisuus: erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 26, (1), 4–13. Helsinki: Kansanvalistusseura Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Illeris, K. 2007. *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Illeris, K. & Andersen, V. 2004. *Learning in working life*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Ilola, H. 2008a. Aikuisten lukivaikeudet tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Lisensiaattitutkimus.
- Ilola, H. 2008b. Aikuisten lukivaikeudet. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY, 98–107.
- Ilola, H. 2009. Erityisohjaus ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa M. Lähti & P. Putkuri (toim.) *Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan. Kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Joensuu, 26–29.
- Itälinna, M., Leinonen, E. & Saloviita, T. 1994. Kultakutri karhujen talossa. Kehitysvammaisen lapsen perheen voimavarat ja selviytyminen. Tampere: Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501–507.
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.) *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. Vammala: Vammalan Kirjapaino, 40–50.

- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot-vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 122–134.
- Jarvis, P. 2001. Malcom Knowles. Teoksessa P. Jarvis (toim.) Twentieth century thinkers in adult education. London: Croom Helm, 144–159.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: Wsoy.
- Jokisaari, M. 2002. Työelämään siirtyminen. Vuorovaikutusta tavoitteellisen toiminnan, sosiaalisen pääoman ja työelämän välillä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 67–83.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1986. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 37–58.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo. Hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Nuoret ja polarisaatio. Nuorten elinolot vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 84, 72–81.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2003. Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 152–168.
- Kaasila, R. 2000. "Eläydyin oppilaiden asemaan": Luokanopettajiksi opiskelevien kouluaikeiden muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetusikäntöjen muotoutumisessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Kaikkonen, L. 2003. Opettajuutta kehittämässä: vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten (VaKA-) opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Kaikkonen, L. 2010. Ammatillisen koulutuksen konteksti ammatillisten erityisopettajien työn lähtökohtana. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tampere: Tampereen Yliopistopaino: Juvenes Print, 10–20.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. Aikuiskasvatus 29 (4), 273–280.
- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kakkuri, I. 1995. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat: käsitteen etukäteismäärittelyyn perustuva ja empiirinen luokittelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintyö.

- Kakkuri, I. 2006. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä. Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erytispedagogiikka ja aikuisuus*. Palmenia-kustannus. Helsinki: Yliopistopaino, 123–156.
- Kantasalmi, K. 2008. Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys. Suomalaisen yliopistoaikuisuuskoulutuksen rakentumisen analyysia. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 215. Väitöskirja.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. 1995. *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.
- Kauffman, J. M. 1999. Commentary: Today's Special Education and its Messages for Tomorrow. *The Journal of Special Education* 32 (4), 244–254.
- Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä: aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kivirauma, J. 2001. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 203–215.
- Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama, 9–23.
- Kivirauma, J. 2008. *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kivirauma, J. 2009. Erytispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: Wsoy Oppimateriaalit, 11–23.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin: ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto.
- Knowles, M. S. 1984. *Andragogy in Action: Applying modern principles of adult education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Koivula, P. 2014. Opetussuunnitelmauudistus. OPS 2016. Opetushallitus. Esitelmä 20.2.2014. Jyväskylä.
- Kokkila, H. 2003. Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä? Vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30–54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutuksen tarpeesta. *Sociologian raportteja*, 1459–4927; 1. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Väitöskirja.
- Komonen, K. 2005. Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa – Ammatillisen koulutuksen keskeyttäjien koulukokemukset.

- Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 133–148.
- Korkeamäki, J., Reuter A. & Haapasalo, S. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan -hankkeen toimeenpano ja tulokset. Työselosteita 40/2010. Kuntoutussäätiö: Helsinki.
- Korkeila, J. & Tani, P. 2005. Tarkkaavaisuushäiriö aikuisiässä. *Duodemic* 121, 153–160.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitte/et/okm01.pdf?lang=fi> (luettu 6.2.2014).
- Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. (The structure of scientific revolutions, 1962.) Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun: Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja.
- Kuurre, T. 1996. Marginaalin politiikka. Marginaalista murtautumisen vaihtoehtoiset strategiat. Tampereen yliopisto: Tampere. Väitöskirja.
- Labov, W. 1972. Language in the inner city: studies in the black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1997. Narrative analysis. Oral versions of personal experience. *The Journal of Narrative and Life History* 7 (1–4), 3–38.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 631/21.8.1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 630/21.8.1998.
- Laki ammatillisista oppilaitoksista 1987. 487/10.4.1987.
- Laki ammattitutkinnoista 1994. 306/29.4.1994.
- Laki julkisesta työvoima- ja yrityspalvelusta 2012. 916/28.12.2012.
- Laki kansanterveydestä 1972. 66/28.1.1972.
- Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 1978. 474/16.6.1978.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998. 635/21.8.1998.
- Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta 2013. 1287/30.12.2013.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Ladonlahti, T. 2011. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Palmenia, 17–41.
- Laiho, V., Hopponen, A., Latvala, T. & Rämö, A-K. 2010. Erityisryhmien työkyky - työttömät ja vammaiset. Pellervon taloudellinen tutkimuskeskus. Raportteja 225.



- Laine, T. 2009. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistuseura, 109–127.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–20.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lazarus, R.S. 1966. *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lehikoinen, A. 2014. *Koulutuksen alueellinen ja paikallinen kehittäminen sekä hallituksen rakennepoliittinen ohjelma toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotustilaisuus 5.2.2014. Helsinki.
- Leino, O. 2011. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Lieblich A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research*. Applied social research methods series 47. London: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. *Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 163–188.
- Lingard, B. 2007. *Pedagogies of indifference*. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 254–266.
- Linnankylä, P. 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa: aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Lukiolaki 1998. 629/21.8.1998.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 33/011/2003. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) (luettu 10.10.2013).
- Lyytinen, H. & Leinonen, S. 1995. *Suomalaisten aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Teoksessa J. Hyönä, H. Lang & M. Vauras (toim.)



- Kirjoitetun kielen prosessointi. Turku: Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) 2008. Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Joensuu.
- Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) 2009. Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan: kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B:18. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Joensuu.
- MacIntyre, A. C. 1987. *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Malin, A. 2005. School differences and inequities in educational outcomes : PISA 2000 results of reading literacy in Finland. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Malinen, A. 2000. *Towards the essence of adult experiential learning*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi. Väitöskirja.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 24 (3) 196-205. Helsinki: Kansanvalistusseura Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Marton, F. 1975. On non-verbatim learning: 1, Level of processing and level of outcome. Institute of education. Göteborg: University of Gothenburg.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F. 1982. *Towards a phenomenography of learning. Experience and conceptualisation*. 3. Department of education 8. Mölndal: University of Gothenburg.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) *Qualitative approach to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176-205.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, 141-161.
- Marton, F. 1996. *Cognosco ergo sum – Reflections on reflections*. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg Studies in educational sciences 109, 163-187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McCubbin, H. I. & Patterson, J. M. 1983. Family stress and adaption to crises: A double ABCX-model of family behavior. Teoksessa S. H. Olson & B. C.

- Miller (toim.) Family studies review yearbook. Beverly Hills: Sage Publications, 87-106.
- Mehtäläinen, J. 2005. Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 2. painos. Helsinki: Miktor, 17-37.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. Helsinki: Unigrafia. Väitöskirja.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa: asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Mishler, E. G. 1986. Research interviewing: Context and narrative. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Wsoy Oppimateriaalit.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Wsoy, 75-99.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Wsoy, 47-73.
- Moore, E. 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. Aikuiskasvatus 24 (3), 206-213.
- Murray, C., Goldstein, D. E. & Edgar, E. 1997. The employment and engagement status of high school graduates with learning disabilities through the first decade after graduation. Learning Disabilities Research & Practice 12 (3), 151-160.

- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Mänty, T. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana: erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159–170.
- Naukkarinen, A. 2001. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeiden määrittämisessä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 182–202.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Moniste 5*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, A-M. & Kurki, R. 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa U. Brunila, K. Hakala, E. Lahdelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Hakapaino, 201–215.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate – 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) *Arjessa tapahtuu. Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteen tutkimuslaitos*, 22–42.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamic of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Noste-ohjelma 2003–2009. Loppuraportti. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:7. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Numminen, U. (toim.), Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. *Arviointi* 4/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nykänen, J. 2010. Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta: koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja 1.1.1991. Tampere: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Väitöskirja.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen: poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Teoksessa H. Kasurinen & M.

- Launikari (toim.) Chances - Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Helsinki: Erweko Painotuote, 26–47.
- Näkökulmia henkilökohtaistamiseen 2014:7. Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytäntöjä. Oppaat ja käsikirjat 2014:7. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/161129\\_nakokulmia\\_henkilokohtaistamisen.pdf](http://www.oph.fi/download/161129_nakokulmia_henkilokohtaistamisen.pdf) (luettu 14.10.2014).
- Näyttötutkinto-opas 2012:11. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Oppaat ja käsikirjat 2012:11. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/143969\\_Nayttotutkinto-opas\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/143969_Nayttotutkinto-opas_2012.pdf) (luettu 12.12.2012).
- OECD 2013. The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, OECD Publishing.  
Saantitapa <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en> (luettu 28.3.2014).
- Okkeri, J. 2013. Opal- ja Arvi-järjestelmien yleiskuvaus. TE-palvelut. Työ- ja elinkeinoministeriö, TEM.  
[https://asiointi.mol.fi/opalohjeet/OPAL\\_yleiskuvaus.pdf](https://asiointi.mol.fi/opalohjeet/OPAL_yleiskuvaus.pdf) (luettu 12.12.2013).
- Olney, M. F & Kim, A. 2001. Beyond Adjustment: Integration of cognitive disability into identity. *Disability & Society* 16 (4), 563–583.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntöinä. Näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tampere: Tammer-paino.
- Opetushallitus 7/502/2008. Näyttötutkinnoissa käyttöön otettava opiskelijapalautejärjestelmä.  
[http://www.oph.fi/download/32846\\_OPM\\_AIPALtiedote9.5.2008.pdf](http://www.oph.fi/download/32846_OPM_AIPALtiedote9.5.2008.pdf) (luettu 10.11.2013).
- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print.
- Opetushallitus 2013. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen perusteet.
- Opetusministeriön hallinnonalaan kuuluvan aikuisopiskelun tilastointi- ja seuranta järjestelmien kuvaus. Opetusministeriö 2001:8.  
[http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm\\_526\\_aikuisopiskelun\\_tilastointi.pdf?lang=fi](http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_526_aikuisopiskelun_tilastointi.pdf?lang=fi) (luettu 11.5.2013).
- Opetusministeriö 2008a. Aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa 2010-luvun alkuvuosina. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 19/2008. Helsinki.
- Opetusministeriö 2008b. AIPAL tiedote Dno 7/502/2008.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Pisa, PIAAC ja AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 17. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman työryhmä: Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen. (Verkkosivu)  
[http://minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/?lang=fi](http://minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi)  
 (luettu 30.7.2014).
- Paakkari, L. 2012. Widening horizons: a phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen: Dysleksia aikuisen elämäkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Peavy, R. V. 2002. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Suomentanut Petri Auvinen. Juva: PS-kustannus, 14–40.
- Penttinen, S. 2014. Erityisryhmät henkilökohtaistamisessa. Näyttötutkintotoiminnan kehittämisseminaari. Opetushallituksen koulutustilaisuus 28.10.2014. Jyväskylä.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Petterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners. Boston: Prentice Hall.
- PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm19.pdf?lang=fi> (luettu 5.12.2013).
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin: näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pirttimaa, R. 2003. Tuetun työllistymisen alkuvaiheet ja kehittyminen Suomessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. 2014. From special tasks to extensive roles: the changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14 (4) DOI: 10.1111/1471-3802.12078 (luettu 21.10.2014).
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja.
- Poikela, E. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press: Tampere.

- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Puro, E., Sume, H. & Vehkakoski, T. 2011. Erityispedagogiikan tieteenalaidentiteetin rakentuminen professoreiden puheessa. *Kasvatus* 42 (3), 243–255.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Riddell, S. 2007. A sociology of Special Education. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage, 1–23.
- Riessman, C. K. 1993. *Narrative analysis. Qualitative research methods series 30*. Newbury Park: Sage.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rinne, R. 2003. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 219–246.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rinne, R. & Salmi E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rioux, M. H. 1997. Disability: The place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research* 41 (2), 102–111.
- Rissanen, R. 2003. *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: Wsoy.
- Ruohotie, P. 2006. *Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa*. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy, 102–122.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–25.



- Saarinen, M. 2012. Sosiaalisen elämän kehykset: Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2009. Inclusive Education in Finland: A thwarted development. *Zeitschrift für Inklusion*.  
<http://test4.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172> (luettu 17.7.2014).
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuettun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Tie auki!-projekti. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Sarafino, E. P. 2008. Health psychology: Biopsychosocial interactions (6. painos) Hoboken: Wiley.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Shevlin, M. & Rose, R. 2010. Count me in!: ideas for actively engaging students in inclusive classrooms. London: Jessica Kingsley.
- Sinkkonen, J. 2013. Ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitus taitekohdassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* (15) 2, 42–55.
- Skrtic, T. 1991. Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love.
- Souto A-M. 2013. Unohdettu nuoruus? Aikuismainen työelämäkykyisyys ja ammatillinen koulutus. Esitelmä. Kasvatustieteen päivät 22.11.2013. Jyväskylä.
- Spekman, M. J., Goldberg, R. J. & Herman, K. L. 1992. Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research & Practice* 7 (3), 161–170.
- Stainback, W. C., Forest, M. & Stainback, S. 1989. Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Brookes.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teittinen, A. 2000. Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Teittinen, A. 2005. Mitä inklusio on? Teoksessa Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. (toim.) Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti. Kehitysvammaliitto: Helsinki, 19–25.
- Teittinen A. 2008. Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit. Näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 126–148.
- Tilastoja näyttötutkinnoista 2006 – 2012. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/nayttotutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/nayttotutkinnot) (luettu 15.10.2014).



- Tilastokeskus 2012a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2012, Liitetaulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2012. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tau\\_007\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tau_007_fi.html) (luettu 1.3.2015).
- Tilastokeskus 2012b. Aikuiskoulutustutkimus 2012. Ennakkotiedot. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2012/01/aku\\_2012\\_01\\_2013-06-13\\_fi.pdf](http://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2012/01/aku_2012_01_2013-06-13_fi.pdf) (luettu 13.6.2014).
- Tilastokeskus 2013a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2013, Liitetaulukko 9. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2012. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tau\\_009\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_009_fi.html) (luettu 1.3.2015).
- Tilastokeskus 2013b. Erityisopetuksen peruste. Erityisopetus 2013. Tilastokeskus. [http://www.tilastokeskus.fi/meta/kas/erityisop\\_per.html](http://www.tilastokeskus.fi/meta/kas/erityisop_per.html) (luettu 1.3.2015).
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Porvoo: Wsoy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22 (5-6), 387–398.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.
- Uljens, M. 1993a. Den pedagogiska flugan: En analysmodell för didaktiskt handlande. Vaasa: Åbo Akademi.
- Uljens, M. 1993b. The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 3, 134–147.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg Studies in Education Science 109, 103–128.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action.
- Vanninen, P. 2012. Toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan: teoria, harjoitusmateriaali ja luokittelujärjestelmä kahden kuntoutuskokeilun valossa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. Väitöskirja.

- Vaillant, G. E. 1995. *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkakoski, T. & Kuorelahti, M. 2010. Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä. Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. *NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti*. 20 (3), 18–28.
- Vehmas, S. 2005. *Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino. Väitöskirja.
- Vänskä, K. 2012. *Ohjauksen osaajat – miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Suomentanut A. Naukkarinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–29.
- Wade, B. & Moore, T. 1993. *Experiencing Special Education. What young people with special needs can tell us*. Buckingham: Open University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- White, W. J. 1992. The postschool adjustments of persons with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities* 25 (7), 448–456.
- YK:n vammaisten oikeuksien julistus 2006. Euroopan virallinen lehti. Suomenkielinen laitos. Lainsäädäntö. 53. vuosikerta. 27.01.2010.
- Ylönen, M. 2011. *Aikuiset opin poluilla: Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu: Kopijyvä. Väitöskirja.
- Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 321–334.
- Äikäs, A. 2012. *Toiselta asteelta eteenpäin: narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. Itä-Suomen yliopisto. Tampere: Juvenes Print. Väitöskirja.

**LIITTEET**

## LIITE 1 TUTKIMUSLUPA

XXXXXX aikuisopisto  
Rehtori XXXXXXX  
XXXXXXX

22.1.2010

Leena Selkivuori  
XXXXXXXXX  
XXXXXXXXX

## TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Haen lupaa väitöskirjatutkimuksen aineiston keräämiseen XXXXXX aikuisopistossa.

Teen väitöskirjatutkimusta Jyväskylän kasvatustieteen laitoksen erityispedagogiikan yksikköön aiheena erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevien käsityksiä oppimiseen ja opiskeluun liittyvästä erityisestä tuesta. Tutkimuksen ohjaajat ovat professorit Markku Jahnukainen Jyväskylän yliopistosta ja Raija Pirttimaa Oulun yliopistosta. Tutkimusaineiston hankinnassa ja käsittelyssä noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita.

Tutkimuksen aineisto on tarkoitus kerätä kahdessa vaiheessa. Kevätlukukaudella 2010 teetetään opiskelijoilla tutkimusaiheeseen liittyvä kirjoitelma. Tarvittaessa aineiston keruun ensimmäistä vaihetta jatketaan haastatteluilla. Aineistonkeruun toinen vaihe ajoittuu lukukaudelle 2012 ja toteutetaan haastatteluina. Aineistonkeruun yhteydessä opiskelijoille selvitetään tutkimuksen tarkoitus ja osallistumisen vapaaehtoisuus. Aineistonkeruun toteuttaa tutkimusluvanhakija yhteistyössä XXXXX aikuisopiston erityisopettajien kanssa. Aineistonkeruusta ei tule XXXXXXXX aikuisopistolle kustannuksia.

Jyväskylässä 22.1.2010

\_\_\_\_\_  
Leena Selkivuori, tutkimusluvanhakija

## LUVAN MYÖNTÄMINEN

Leena Selkivuorelle myönnetään XXXXXX aikuisopistoon tutkimuslupa em. tarkoitukseen.

Jyväskylässä \_\_\_\_\_  
rehtori  
XXXXXXX aikuisopisto

Liite Jatko-opinto-oikeus väitöskirjatutkimukseen

LIITE 2 TUTKIMUSLUPA

27.4.2012

Aikuiskoulutusjohtaja XXXXXXXX

## TUTKIMUSLUPAHAKEMUS TEEMAHAASTATTELUIHIN

Haen lupaa väitöskirjatutkimuksen aineiston keräämiseen XXXXX Aikuiskoulutuksessa keväällä 2012. Teen väitöskirjatutkimusta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen erityispedagogiikan yksikköön aiheena erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevien käsityksiä oppimiseen ja opiskeluun liittyvästä erityisestä tuesta. Tutkimuksen ohjaaja on professori Raija Pirttimaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta. Tutkimusaineiston hankinnassa ja käsittelyssä noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimus on yksittäinen tutkimus ja tutkimusaineisto ovat vain tutkijan käytössä, tutkimusaineisto arkistoidaan Jyväskylän yliopiston arkistointiohjeiston mukaisesti.

Tutkimuksen koko aineisto kerätään kahdessa vaiheessa, siten että ensimmäisen vaiheen aineisto (86 kirjoitelmaa) kerättiin vuonna 2011. Aineistonkeruun toinen vaihe, jota tämä lupa koskee, teemahaastattelut, toteutetaan lukuvuonna 2011–2012. Aineistonkeruun yhteydessä osallistujille selvitetään tutkimuksen eettiset periaatteet ja tutkimuksen tarkoitus. Aineiston kerää tutkimusluvanhakija. Aineistonkeruusta ei tule XXXXX Aikuiskoulutukselle kustannuksia.

Jyväskylässä 27.4.2012

\_\_\_\_\_  
Leena Selkivuori  
Väitöskirjatutkija, tutkimusluvan hakija

Tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot:  
professori Raija Pirttimaa  
Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka

## TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

Leena Selkivuorelle myönnetään XXXXXXXXAikuiskoulutukseen tutkimuslupa em. tarkoitukseen.

\_\_\_\_\_  
Paikka, aika

\_\_\_\_\_  
Luvan myöntäjä

## LIITTEET

1. Tutkimusesittely: diasarja, joka esitelty Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä Helsingissä helmikuu 2012
2. Tiivistelmä ensimmäisen vaiheen aineiston alustavista tuloksista
3. Teemahaastattelurunko

## LIITE 3 AINEISTONKÄYTTÖLUPA

Hyvä aikuisopiskelija, osallistut XXXXXX aikuisopiston järjestämään koulutukseen. Koulutuksen aikana oppilaitoksessa kerätään aineistoa väitöskirjatutkimukseeni, jonka työnimi on "Erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa".

Väitöskirjan aineiston ensimmäinen vaihe koostuu kirjoitelmista. Pyydän lupaa käyttää tuottamaasi kirjoitelmaa tutkimukseni aineistona. Aineistoa käsitellään tutkimuksen yhteydessä luottamuksellisesti ja nimettömänä.

Luottamuksestasi kiittäen Leena Selkivuori

**Luvan myöntäminen:**

Annan luvan XXXXXX aikuisopistossa opiskelun yhteydessä tuottamani kirjoitelman käyttämiseen Leena Selkivuoren väitöskirjatutkimuksen tutkimusaineistona.

Jyväskylässä / 2010 \_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja nimen selvennys

## LIITE 4 KIRJOITELMAOHJEISTUS

Tervehdys!

Teen tutkimusta opiskelun tukitoimista ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Kokemuksesi ja ajatuksesi siihen liittyvistä asioista ovat tärkeitä.

Sinulla on monenlaisia kokemuksia koulutukseen osallistumisesta, oppimisesta ja opiskelusta. Pääsääntöisesti opiskelu sujuu suunnitellusti ja oppimiselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Jotta osallistumisen, oppimisen ja opiskelun mahdollisia esteitä voidaan helpottaa tai poistaa, on tukitoimia kehitettäessä tärkeää kuulla opiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä näistä asioista.

Pyydän sinua kirjoittamaan alla oleviin **neljään aiheeseen** liittyen ajatuksiasi ja asioiden herättämiä mietteitä. Voit kirjoittaa vapaamuotoisesti.

1. Koulutukseen osallistuminen

Mitkä asiat mielestäsi innostivat sinua osallistumaan nyt meneillään olevaan koulutukseen? Mitkä asiat olisivat saattaneet estää osallistumisesi tähän koulutukseen?

Kirjoita ajatuksiasi, miksi haluat opiskella aikuisena; mikä sinua innostaa ja toisaalta mitkä asiat laskevat innostustasi opiskella.

2. Sujuva oppiminen ja opiskelu

Kirjoita opiskelukokemuksistasi aikuisena oppijana; mikä on sujunut hyvin ja mikä on ollut vaikeaa. Kerro mitkä seikat ovat edistäneet opiskeluasi.

3. Oppimisen ja opiskelun esteet

Saatat muistaa myös oppimistilanteita, joissa on ollut vaikeuksia. Kuvaile oppimistilanteita, joissa sinulla on ollut vaikeuksia. Mistä arvelet oppimisen vaikeudet kohtallasi johtuneen?

Missä vaiheessa ja miten oppimisen esteet tulisi mielestäsi selvittää? Miten ja kenen kanssa näitä asioita on mielekästä selvittää?

4. Oppimisen ja opiskelun tukitoimet

Kerro käsityksiäsi ja kokemuksiasi opiskelun tukitoimista. Mitä tukitoimia olet tarvinnut tai ajatellut tarvitsevasi? Miten tukitoimet ovat edistäneet opiskeluasi?

Mitä tukitoimia oppilaitoksissa pitäisi olla? Miten tieto tukitoimista parhaiten saavuttaa opiskelijan? Minkälaisilla käsitteillä/sanoilla mielestäsi oppimisen ja opiskelun tukitoimista tulisi puhua?

Kiitos osallistumisesta!



## LIITE 5 HAASTATTELUPYYNTÖ

Jyväskylä toukokuussa 2012

Hei - tule mukaan aikuisopiskelijoita koskevaan tutkimukseen!

Teen tutkimusta *aikuisopiskelijoiden oppimisen ja opiskelun tuen tarpeista ja tukitoimista*. Tutkimus on alkanut kaksi vuotta sitten alkukartoituksella, johon osallistui lähes 90 aikuisopiskelijaa. Tutkimus jatkuu nyt keväällä 2012 siten, että haastattelen 10-15 aikuisopiskelijaa, jotka kokevat tarvitsevansa lisäohjausta ja tukitoimia opinnoissaan.

Jos olet halukas kertomaan tutkimuksen käyttöön *oppimisen vaikeuksistasi ja oppimistasi helpottavista keinoista* niin ota minuun yhteyttä joko s-postilla tai soittamalla, niin sovitaan sinulle sopiva haastattelu-aika. Haastattelut toteutetaan touko-kesäkuussa ja elokuussa 2012.

Haastatteluaineistoa käytetään tutkimusaineistona *nimettömänä niin, ettei siitä voida tunnistaa haastateltavaa*. Haastattelu kestää noin tunnin. Haastattelu tehdään joko lähihaastatteluna tai lomakehaastatteluna verkossa.

Terveisin Leena Selkivuori

XXXXXXXXXX

XXX XXXXXX

## LIITE 6 HAASTATTELURUNKO

Erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Opiskelijanäkökulma.

Tämän teemahaastattelun tarkoituksena on syventää ymmärrystä opiskelijoiden erityisen tuen tarpeista ja tuesta osana ammatillista aikuiskoulutusta. Kysymykset on laadittu tutkimuksen aiemman aineiston perusteella siten, että nyt saataisiin syvempää ja yksilökohtaisempaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelu etenee neljän pääteeman kautta, viides kohta on varattu asioille, joita en ole osannut kysyä ja haastateltava haluaa kertoa tutkimuksen tueksi.

Haastattelija - Leena Selkivuori XXX XXXXXXXX

---

**1) TAUSTATIEDOT**

- a. sukupuoli \_\_\_\_\_
- b. syntymävuosi \_\_\_\_\_
- c. koulutus jossa olet opiskelijana?
  - i. ohjaava koulutus
  - ii. valmentava koulutus
  - iii. perustutkintoon valmistava koulutus
  - iv. ammattitutkintoon valmistava koulutus
  - v. joku muu, mikä? \_\_\_\_\_
- d. koulutuksen rahoitusmuoto? Jos tiedossa.
  - i. omaehtoinen koulutus
  - ii. työvoimapolitiittinen koulutus
  - iii. joku muu rahoitusmuoto, mikä? \_\_\_\_\_

**2) KOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN**

- a. Miksi olet hakeutunut tähän koulutukseen?
- b. Oletko aiemmin opiskellut ammatillisessa koulutuksessa? Jos olet opiskellut, Mitä?
- c. Minkälaista osaamista toivot tämän koulutuksen tarjoavan sinulle?
- d. Miten ajattelet tämän koulutuksen vaikuttavan tulevaisuuteesi? Miten tämä koulutus muuttaa tulevaisuuttasi?
- e. Muuta osallistumiseen liittyvää?

**3) SUJUVA OPPIMINEN JA OPISKELU**

- a. Miten opintosi nyt ovat sujuneet? Miksi opinnot ovat sujuneet hyvin tai huonosti?
- b. Mitenkä olet omalla toiminnallasi vaikuttanut opintojen sujuvuuteen?
- c. Minkälainen rooli opiskelulla on elämässäsi?
- d. Mitä yllättäviä asioita opiskelussa on tullut eteesi? Miten olet niitä ratkonut?
- e. Mitä järjestelyjä koulutukseen osallistuminen on vaatinut sinulta?
- f. Miten koulutuksessa huomioidaan muu elämäntilanteesi?

**4) OPPIMISEN JA OPISKELUN ESTEET**

- a. Mitä opiskeluun ja oppimiseen liittyviä esteitä tai vaikeuksia sinulla on?
- b. Miten ne haittaavat opiskeluasi?
- c. Miten ja missä vaiheessa oppimisen vaikeudet on tunnistettu?
- d. Miten näitä esteitä on pyritty ratkomaan? Kuka on ratkonut?
- e. Huomioidaanko sinun opiskelun ja oppimisen vaikeudet koulutuksessasi riittävästi?
- f. Jos koet, että ei huomioida, niin kerro lisää.....

**5) OPPIMISEN JA OPISKELUN TUKI**

- a. Mitä tukitoimia sinä tarvitset opiskelussasi?
- b. Keneltä saat/odotat tukea oppimisen ja opiskelun vaikeuksiin?
- c. Miten sinä olet saanut tietoa käytettävissä olevista tukipalveluista?  
Miten nämä asiat tulisi ottaa esille ja keskusteluun?
- d. Missä vaiheessa opintoja sinun tuen tarpeet opiskelussa selvitetiin? Minkälainen suunnitelma tukitoimista tehtiin?
- e. Arvioi saamiesi tukitoimien riittävyyttä ja vaikuttavuutta.

**6) MUUTA**

**KIITOS OSALLISTUMISESTA HAASTATTELUUN!**