

“They did not give up
on me.”

Vocational students'
perceptions of
the special support
in their studying.

Lectio Praecursoria

Sanna Ryökkönen
Mmus (väit. 20.1.2023), lehtori
Hämeen ammattikorkeakoulu
HAMK Edu tutkimusyksikkö
sanna.ryokkonen@hamk.fi

Jokainen opiskelija ansaitsee tulla nähdyksi ja kuulluksi, kukoistaa ja kasvaa, omista vahvuuksistaan käsin. Aloitan kertomalla teille tutkimuksessani mukana olleen opiskelijan näkemyksistä. Näillä sanoilla hän kuvasi tärkeimpiä asioita opinnoissaan ammattiin valmistumisensa kynnyksellä.

”No ehkä se tuki opettajalta... ja se, että kyllä meil on ollu monta tilannetta, mis on vähän niinku halunnu lähtee kesken [...] Mä oon siitä silleen kiitollinen, että he eivät ainakaan luovuttaneet mun suhteen.”

(Opiskelija 14)

Tämän opiskelijan tarinan lisäksi sain kuulla väitöstutkimuksessani 28 tarinaa opiskelijoilta, jotka opiskelivat vaativaa erityistä tukea järjestävässä ammatillisessa oppilaitoksessa. Näiden opiskelijoiden kokemusten, toiveiden ja tarpeiden kuulemisesta, tunnistamisesta ja ymmärtämisestä rakentui tämän väitöstutkimuksen ydin. Ensimmäisen aineiston keräsin keväällä 2018, jolloin haastatteluihin osallistui 11 eri vaiheissa opintojaan olevaa opiskelijaa. Toinen aineistonkeruu tapahtui keväällä 2019, jolloin haastattelin 18 opiskelijaa, jotka olivat juuri valmistumassa ammattiin.

Haluni tutkia ja ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia syntyä ja vahvistui toimiessani ammatillisena erityisopettajana vaativan erityisen tuen ammattioppilaitoksessa. Tunnistin omassa työssäni ristiriitoja koulutuspoliittisten tavoitteiden, tehokkaasti, ketterästi, joustavasti toimivan ja työelämän tarpeita palvelevan ammatillisen koulutuksen ja opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden välillä. Ajattelen, että tavoitteeni ymmärtää koskettaa kaikkea inhimillistä vuorovaikutusta ja toimintaa, mutta sillä on myös itsenäinen arvo tutkimuksessa. Ymmärtäminen on paljon enemmän kuin pelkkää tiedonhankkimista (Gadamer, 1989). Se mitä ja miten haluamme ymmärtää rakentuu suhteessa aikaan, paikkaan ja yhteisöön, jossa elämme ja jota tutkimme.

Väitöstutkimukseni kytkeytyy ammatilliseen koulutukseen ajassa, jossa koulutus nähdään keskeisenä tekijänä yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi yhteiskunnassamme, mutta toisaalta

alueelliset, sosioekonomiset ja sukupuolten väliset erot sekä koulutuksen periytyvyys näkyvät oppimisessa ja kouluttautumisessa yhä selkeämmin (Holm, 2018; Mattila, 2020; Nylund & Rosvall, 2019). Tuoreen Sivistyskatsauksen (Kalenius, 2023) mukaan oppimistulokset ja koulutustaso ovat heikentyneet merkittävästi viime vuosikymmeninä. Yhteiskuntamme tehokkuuspyrkimykset näyttävät synnyttäneen kulttuurin, jossa ihmisen arvo mitataan suorituksilla, osaamisilla ja yksilön yhteiskunnalle tuottaman hyödyn kautta. Kokemukset riittämättömydestä, ulkopuolelle jäämisestä, ja epätasa-arvoisesta kohtelusta lisäävät pahoinvointia ja uupumista niin kouluissa kuin työelämässäkin (esim. Read ja muut, 2020; Räisänen ja muut, 2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän selvityksen mukaan jokaisessa onnistuneessa siirtymässä ammattilaisilta vaaditaan toisen instituution käytänteiden tuntemista, tahtoa kuunnella ja rakentaa yhteistä tietoa ja ymmärrystä opiskelijan parhaaksi (Alila ja muut, 2022). Siirtymät perusopetuksesta ammatillisiin opintoihin ja niistä työelämään ovat ihmisen elämässä merkittäviä käännekohtia, joissa yhteisen tiedon rakentaminen ja yhteinen ymmärrys on erittäin merkityksellistä (Karila, 2022). Noin puolet peruskoulun päättävistä aloittaa toisen asteen opinnot ammatillisessa koulutuksessa. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017 §61) ohjaa koulutuksen järjestäjiä järjestämään sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa koulutuksen perusteiden mukaisen osaamisen hankkimisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Opiskelijoilla on lain mukaan myös oikeus erityiseen tukeen tai vaativaan erityiseen tukeen opinnoissaan (531/2017 §64–65). Erityinen tuki tarkoittaa ammatillisessa koulutuksessa sellaisia pedagogisia ratkaisuja ja yksilöllisiä tukitoimia, jotka mahdollistavat, että myös ne, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, voivat saavuttaa tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen.

Vaativan erityisen tuen järjestämisluvan saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelee noin kaksi prosenttia ammatillisen koulutuksen opiskelijoista (Vipunen -Opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.). Näiden opiskelijoiden opintopolut ja elämä ovat usein olleet tiiviisti tuettuja ja ohjattuja jo peruskoulusta lähtien, ehkäpä jo ennen oppivelvollisuuden alkua (Hakala ja muut, 2013; Herranen & Souto, 2016; Kauppi ja muut, 2020). Useat tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat kohdanneet kiusaamista, väärin ymmärretyksi tulemista ja yksinäisyyttä aiemmissa opinnoissaan kuten seuraavasta haastattelusitaatista selviää, kun opiskelija kertoo peruskouluajoistaan:

”Mä kerron yhen jutun tosta peruskoulusta, ku meil oli matikantunti [...] mä olin masentunut ja sit mä niinku kattelin ulos ikkunasta linnut [...] sitten mun luokanvalvoja tuli huutamaan mulle, et miks mä

en keskity tunnilla ja sit mä aloin itkemään. Ja sit se kerran laitto mut luokan eteen kirjoittaan jonkun laskun numeron, laskutoiminnon [...] joka oli mulle hirveen vaikea. Sit mun luokkalaiset koko ajan pilkkas siitä.”

(Opiskelija 10)

Vaikka useilla tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla oli ollut huonoja kokemuksia aiemmista opinnoistaan, niin ammatillisen koulutuksen aloittaminen vaativaa erityistä tukea järjestävässä ammatillisessa oppilaitoksessa oli monelle odotettu käännekohta elämässä: uusi alku, uusi mahdollisuus, mahdollisuus kuulua joukkoon, mahdollisuus saada kavereita, mahdollisuus oppia uusia tietoja ja taitoja ja mahdollisuus tutustua työelämään. Mahdollisuus sekä subjektiiviseen, sosiaaliseen että ammatilliseen kasvuun. Eräs opiskelija kuvasi omia odotuksiaan opintojensa suhteen seuraavasti:

”No, mulla oli alun perin sillon ku mä tulin tänne opiskelemaan, mä halusin olla vähän sellanen sosiaalisempi ku mitä mä [yleisessä ammatitiopistossa] olin ja että olis kavereita. No se ei kyl onnistunu, mut se oli mun se niinku tärkeä ajatus kouluun menemisessä, et mä kävin syömäs sillon ja kaikkee tällästä, just sen vuoks et voi nähä ihmisiä ja koittaa mennä puhuu niille.” (Opiskelija 7)

Opiskelijoiden tarve tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi ei ammatillisessa koulutuksessa rajoitu vain oppilaitoskontekstiin. Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin keskeisessä roolissa ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa ja sen rahoituksessa (opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus, 2019). Ammatillisen koulutuksen rahoitus muodostuu perusrahoituksesta sekä suoritus- ja vaikuttavuusrahoituksesta, joka ohjaa ja kannustaa koulutuksenjärjestäjiä tehostamaan opiskeluprosesseja ja kannustamaan opiskelijoita suorittamaan tutkintoja ja tukemaan opiskelijoiden työllistymistä. Opiskelijoiden työllistyminen palkkatyöhön opintojen jälkeen on siis rahoituksella ohjattu koulutuspoliittinen tavoite. Mutta myös opiskelijoiden unelmissa palkkatyö on usein keskeisessä osassa, kuten seuraava haastattelusitaatti osoittaa:

”Jos kaikki menee hyvin niin tota, niin ... mul ois tota semmonen työmist mä saisin niinku tasasta palkkaa millä pystyisin maksaa vuokran ja elää niinku ihan normaalisti ja mul ois kuitenkin tarpeeks aikaa mun omille harrastuksille ja tekemiselle, se on periaattees ainoo mitä mä toivon.” (Opiskelija 4)

Kuitenkin tilastot esittävät vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllisyystilanteesta melko synkkiä tuloksia: vain joka neljäs opiskelija työllistyy palkkatyöhön ammatillisten opintojensa jälkeen (Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.). Vaikka koulutuspo-

liittinen tahtotila on, että kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella, niin työmarkkinoilla tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät toteudu (Kuptsch & Charest, 2021; Mäkinen, 2021). Heikommassa kilpailuasemassa olevat jäävät usein tahtomattaan palkkatyön ulkopuolelle, mutta heille tarjolla olevien erilaisten palveluiden kirjo on suuri: on kuntouttavaa työtoimintaa, työkokeiluja ja ammatillista kuntoutusta. Eläke on pääasiallinen toimeentulo opintojen jälkeen noin neljännekselle opiskelijoista, jotka valmistuvat vaativan erityisen tuen ammattioppilaitoksista. Näiden tilastojen valossa ammatillisen koulutuksen merkityksen tarkastelu pelkäästään työelämän palvelijana ja itsenäiseen, oma-toimiseen uraan ja elinikäiseen oppimiseen kannustavana instituutiona on liian kapea. Merkityksellistä on kiinnittää huomiota myös siihen, miten ammatillinen koulutus voi tukea opiskelijoita löytämään oman potentiaalinsa ja paikkansa maailmassa sekä tunnistamaan oman hyvän elämänsä lähtökohdat (Black & Lawson, 2017; Ågren, 2021).

Väitöstutkimukseni ensimmäinen osio (Ryökkynen ja muut, 2020) tarkentui opiskelijan ja vastuopettajan väliseen vuorovaikutukseen, joka muodostaa keskeisen elementin sekä opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, motivaatiota, oppimista että hyvinvointia tarkasteltaessa (van Uden ja muut, 2014; Äärelä, 2012). Haastatteluaineiston sisällönanalyysin (Schreier, 2012) perusteella vuorovaikutus rakentui opettaja-johtoiseksi. Opettajat ohjasivat ja tukivat opintoja ja työpaikalla oppimista hyvin aktiivisesti. Opiskelijoiden toiveet olivat vaatimattomia. He toivoivat opettajilta ymmärrystä, läsnäoloa ja aikaa.

Toisen tutkimuksen (Ryökkynen ja muut, 2022a) tavoitteena oli vahvistaa ja selkeyttää ymmärrystäni opiskelijoiden tarpeista ja toiveista ammatillisessa koulutuksessa. Biestan (2010, 2020) mukaan hyvän koulutuksen lähtökohdia arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota kolmeen ulottuvuuteen. (1) Pätevöitymisen eli tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen hankkimisen lisäksi koulutuksessa tulisi huomioida sen (2) subjektiivinen merkitys, mikä tarkoittaa opiskelijoiden mahdollisuutta henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen. Kolmas ulottuvuus, johon tulisi kiinnittää huomiota on koulutuksen (3) sosiaalinen merkitys. Tämä tarkoittaa oman paikan löytämistä maailmassa, työelämässä ja yhteiskunnassa. Peilasin opiskelijoiden näkemyksiä tähän Biestan (2010, 2020) esittelemään malliin narratiivien positiointianalyysia (Bamberg, 1997; Bamberg & Georgakopoulou, 2008) soveltamalla. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuivat koulutuksen subjektiivinen ja sosiaalinen merkitys eli opiskelijan mahdollisuus kasvaa yksilönä ja yhteisön jäsenenä, löytää paikkansa maailmassa. Jopa ammatillinen tutkinto näytti palvelevan ensisijaisesti tätä tehtävää.

Kolmas tutkimus (Ryökkynen ja muut, 2022b) tarkasteli opiskelijoiden ja vastuopettajien välillä esiintyvien sosiaalisten siteiden sekä sosi-

aalisten tunteiden, häpeän ja ylpeyden dynamiikkaa Greimasin (1983) aktanttianalyysin valossa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat ylpeyttä, kun he saavuttivat tavoitteensa ja pystyivät näin vastaamaan opettajien heille asettamiin haasteisiin. Ylpeys kytkeytyi myös opiskelijan kykyyn antaa itselleen lupa nauttia onnistumisistaan ja siirtyä pois negatiivisista uskomuksista kuten *en osaa, en kelpaa, ei minun kannata yrittää*. Häpeän kokemukset yhdistyivät puolestaan opiskelijoiden hauraaseen luottamukseen muihin ihmisiin ja epäonnistumisiin sosiaalisissa suhteissa. Häpeä kytkeytyi kyvyttömyyteen nähdä itsensä ja toimintansa uudessa valossa, onnistumassa ja vastaanottamassa hyvää palautetta.

Väitöskirjani tulosten mukaan tärkein elementti, joka tukee opiskelijoita pintojen onnistumisessa, vahvistaa heidän osallisuuden kokemuksiaan ja muodostaa myös hyvän ammatillisen koulutuksen perustan on *ymmärtävä, tukea ja ohjausta tarjoavaa opetushenkilöstö*. Opiskelijat tarvitsevat runsaasti harjoitusta oman äänensä käyttöön, taitoja tunnistaa ja sanoittaa omaa potentiaaliaan ja myös tuen tarpeitaan. He tarvitsevat runsaasti korjaavia kokemuksia sekä opiskelijoina että yhteisön jäsenenä, vahvistusta sille, että he kelpaavat sekä erilaisissa oppimisympäristöissä, työelämässä että sosiaalisissa suhteissa.

Tehokkaasti toimiva, nopea ja suorituskeskeinen lähestymistapa ei palvele tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden tarpeita. He tarvitsevat *aikaa ammatillisen, subjektiivisen ja sosiaalisen osaamisen hankkimiseen*. Ammatillinen tutkinto on opiskelijoille merkittävä saavutus, mutta vielä merkityksellisempää on opiskelijoiden henkilökohtainen kasvu, itsenäistyminen ja yhteiskuntaan kiinnittyminen.

Kolmas merkittävä elementti, joka tukee opiskelijoita heidän opinnoissaan ja vahvistaa heidän osallisuuden kokemuksiaan, on heidän *kykynsä nähdä ja sallia itselleen onnistuminen*. Opiskelijoiden aikaisempien huonojen kokemusten, oman erilaisuuden aiheuttaman painolastin keveneminen vaatii myös opiskelijalta itseltään paljon. Näiden tulosten perusteella väitän, että vaikka opiskelijan erityisen tuen tarpeiden ymmärtämisellä on suuri merkitys opinnoissa onnistumiseksi ja osallisuuden kokemusten vahvistumiseksi, niin se ei riitä. Väitän, että tärkeintä olisi se, että opiskelijat saisivat arvostusta yhteiskunnan jäsenenä ja tunnustusta osaamisestaan.

Kun puhumme siitä minkälaisena muut näkevät meidät, miten muut kohtelevat meitä, miten meidän tulisi kohdella muita tai miten meidän tulisi huomioida toinen toisemme, puhumme tunnustamisesta, rekognitiosta, joka on väitöstutkimukseni keskeisin käsite (Honneth, 1995). Tunnustuksen teorioiden mukaan minusta tulee minä vasta sen tunnustuksen kautta, mitä toiset ihmiset, oikeusvaltio ja monimuotoi-

nen työelämä antavat minulle. Axel Honnethin (1995) ajattelu tunnustuksesta kiteytyy kolmeen näyttämöön, joissa päärooleja esittävät rakkaus, kunnioitus ja arvostus. Rakkaus, josta tässä yhteydessä voimme puhua myös välittämisenä, antaa opiskelijalle psykologiset valmiudet toisten kohtaamiseen, yleinen kunnioitus tekee hänestä tasa-arvoisen kansalaisen ja yhteiskunnan jäsenen, ja yksilöllinen arvostus syntyy ammatillisen tai muun osaamisen tunnustamisen myötä.

Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat tarvitsivat yksilöllistä apua opinnoissaan ja elämässään, he tarvitsivat ymmärättäviä huoltajia, kavereita, opettajia ja työnantajia, he tarvitsivat turvallisia sosiaalisia suhteita, aikaa ja läsnäoloa. He halusivat tulla nähdyksi opiskelijoina, joilla on arvokasta osaamista ja tietoa. He tarvitsivat yhteisöä kukoistaakseen. Ammatillisen koulutuksen myötä opiskelijoiden sosiaaliset verkostot laajenevat ja monimutkaistuvat, minkä vuoksi myös tunnustuksen saamisen tarve lisääntyy. Opetushenkilöstön, opiskelijan lähiverkoston ja kavereiden lisäksi opiskelija kaipaa tunnustusta myös työelämältä ja yhteiskunnalta, jonka jäsenyyttä hän koulutuksen ja ammatillisen pätevöitymisen kautta tavoittelee.

Väitöstutkimukseni tuloksiin nojaten, haluankin rohkaista kaikkia opettajia, muuta opetushenkilöstöä, työelämän edustajia, kuntouttavia tahoja, huoltajia ja opiskelijoita itseään tarkentamaan käsityksiään ymmärtämisestä ja tavoittelemaan vastavuoroista tunnustusta. Väitän, että ammatilliset opettajat ja opetushenkilöstö voivat toimia merkittävänä sillanrakentajina, pioneereina ja muutosagentteina oppilaitoksen, työelämän ja opiskelijan muun elämismaailman välillä. Heillä on tärkeä tehtävä ja mahdollisuus lisätä tietoisuutta siitä, että opiskelija, jolla on yhdellä elämän alueella tuen tarpeita, voi olla huippuosaaja toisella. Rakenteellisten ja asenteellisten esteiden purkamisessa on ammatillisen koulutuksen ja työelämän toimijoiden toimintatavoilla, asenteilla ja arvoilla suuri merkitys, mutta pedagogisen prosessin lisäksi muutos on myös koulutuspoliittinen. Väitän, että tarvitaan taloudellisesta kasvusta ja tehokkuudesta irrallaan olevia toimenpiteitä ja käytänteitä. Tarvitaan koulutusjärjestelmä, joka uudistaa maailmasuhteemme - käsityksemme ihmisyydestä ja hyvästä elämästä (Värri, 2014, 2018).

Kestävä kehitys ei perustu itsekkääseen vapauteen ja yksilölliseen omistamiseen vaan vastavuoroisen tunnustamisen periaatteiden varaan (Salonen & Bardy, 2015). Vaativaa erityistä tukea järjestävät ammatilliset oppilaitokset voivat toimia edelläkävijöinä kestävän tulevaisuuden rakentamisessa oman toimintansa kautta tekemällä näkyväksi jokaisen opiskelijan ja sen arvokkaan potentiaalın, joka heissä on, kun he pääsevät kukoistamaan omista vahvuuksistaan käsin.

Lähdeluettelo

- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Black, A., & Lawson, H. (2017). Purposes of education for young people with severe learning difficulties: Exploring a vocational teaching resource - 'A stepping stone to...' what? *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 207–226. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142505>
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method*. Sheed & Ward
- Greimas, A. J. (1983). *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. University of Nebraska Press.
- Hakala, K., Mietola, R., & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (Toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (pp. 173–200). Gaudeamus.
- Herranen, J., & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalampi, & J. Varjo (Toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: Kasvatustieteologian vuosikirja 1* (pp. 195–226). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylän yliopistopaino.
- Holm, G. (2018). Justice through education in the Nordic countries: Critical issues and perspectives. *Education Enquiry*, 9(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429770>
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Kalenius, A. (2023) *Sivistyskatsaus*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Karila, K. (2022). Siirtymät tuen tilanteissa. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski, & E. Vitikka, E. (toim.), *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.
- Kauppila, A., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2020). Governing citizenship for students with learning disabilities in everyday vocational education and training. *Disability & Society*, 36(7), 1148–1168. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788512>
- Kuptsch, C., & Charest, É. (Toim.). (2021). *The future of diversity*. International Labour Organization.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Mattila, M. (Toim.). (2020). *Eriarvoisuuden tila Suomessa*. Kalevi Sorsa -Säätiö.
- Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Vocational education, transitions, marginalisa-

- tion and social justice in the Nordic countries. *European Educational Research Journal*, 18(3), 271–277. <https://doi.org/10.1177/1474904119838893>
- Mäkinen, H. (2021). *Selvitys osatyökykyisten Suomen mallista*. Työ- ja elinkeinoministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162815>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus (2019). *Finnish VET in a Nutshell*. Haettu [6.2.2022] <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-vet-nutshell>
- Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. (2022). School burnout trends and socio-demographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 57, 1659–1669 (2022). <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Ryökkynen, S. (2022). *“They did not give up on me.” Vocational students’ perceptions of the special support in their studying*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8741-3>
- Ryökkynen, S., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2020). Interaction between students and class teachers in vocational education and training: ‘Safety distance is needed’. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 156–174. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992156>
- Ryökkynen S, Maunu A, Pirttimaa R, Kontu EK. (2022a). Learning about students’ receiving special educational support experiences of qualification, socialization and subjectification in Finnish vocational education and training: A narrative approach. *Education Sciences*. 12(2):66. <https://doi.org/10.3390/educsci12020066>
- Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022b). From the shade into the sun: exploring pride and shame in students with special needs in Finnish VET, *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 648–662, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940006>
- Räisänen, M., Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2021). Students’ experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 1135–1157. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu (n.d.). *Ammatillinen koulutus*. Haettu [6.2.2023] <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen>
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014a). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Värrä, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. In A. Saari, O.-J. Jokisaari, & V.-M. Värrä (Eds.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (pp. 87–122). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201706071854>
- Värrä, V.-M. (2018). *Kasvatus Ekokriisin Aikakaudella*. Vastapaino.
- Ågren, S. (2021). Exploring vocational education students’ visions of a successful transition to working life from the perspective of societal belonging. *Journal of Applied Youth Studies*, 4, 67–81. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00037-5>
- Äärelä, T. (2012). *”Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto, 242]. Lapin yliopistokustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>