



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Aija Laaksonen, Anu Raudasoja
TITLE	Erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen perustutkintokoulutuksen opinto- ja uraohjauksesta osana henkilökohtaistamisprosessia
YEAR	2025
DOI	<a href="https://doi.org/10.54329/akakk.162786">https://doi.org/10.54329/akakk.162786</a>
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Laaksonen, A., & Raudasoja, A. (2025). Erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen perustutkintokoulutuksen opinto- ja uraohjauksesta osana henkilökohtaistamisprosessia. <i>Ammattikasvatuksen aikakauskirja</i> , 27(2), 32-50. <a href="https://doi.org/10.54329/akakk.162786">https://doi.org/10.54329/akakk.162786</a>
LICENSE	CC BY

# Erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen perustutkintokoulutuksen opinto- ja uraohjauksesta osana henkilökohtaistamisprosessia

---

**Aija Laaksonen**

KM, väitöskirjatutkija, opinto-ohjaaja  
Turun yliopisto, Livesäätiö  
aiklaa@utu.fi

**Anu Raudasoja**

KT, kuntayhtymän johtaja, rehtori  
Järviseudun koulutuskuntayhtymä  
anu.raudasoja@gmail.com



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Elinikäistä ohjausta toteutetaan ammatillisessa koulutuksessa opinto- ja uraohjauksena tavoitellen työllistymissiirtymien vahvistamista, jatko-opintomahdollisuuksia ja yhteiskunnallista osallisuutta. Ammatillisessa koulutuksessa ohjauksesta vastaa yleensä ammatillinen opettaja tai ammatillinen erityisopettaja osana henkilökohtaistamisprosessia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opiskelijoiden näkemyksiä saamastaan opinto- ja uraohjauksesta ja tarkastella, miten ne vastaavat Life design- teoriaan ja Hyvän ohjauksen kriteereihin. Tutkimuskysymys on, miten Hyvän ohjauksen kriteerit toteutuvat erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa.

Tutkimukseen osallistui kahdeksan ( $n = 8$ ) ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa, jotka olivat saaneet opintoihinsa erityistä tai vaativaa erityistä tukea. Tutkimusaineiston muodostavat puolistrukturoidut teemahaastattelut, jotka litteroitiin ja analysoitiin soveltaen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan ohjaus oli opiskelijalähtöistä, kokonaisvaltaista, vuorovaikutteista, luottamuksellista ja siinä huomioitiin opiskelijoiden henkilökohtaiset tarpeet ja valmiudet. Ohjaus auttoi opiskelijoita kiinnittymään opintoihin, edisti työelämäyhteistyötä sekä opinto- ja urasuunnitelmien toteutumista. Hyvän ohjauksen kriteerit eivät toteutuneet monikanavaisena ohjauksena, jatkuvana ja kannustavana palautteena. Ohjaus ei muodostanut selkeää jatkumoa siirtymävaiheissa. Opinto- ja uraohjaukseen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden osalta varmistaen opinto-ohjaajien palveluiden riittävä saatavuus.

**Avainsanat:** *uraohjaus, opinto-ohjaus, erityinen tuki, vaativa erityinen tuki, ammatillinen koulutus, henkilökohtaistaminen*

## Abstract

Lifelong guidance is implemented in vocational education and training (VET) through study and career counseling, with the aim of enhancing employment opportunities, further study prospects, and social inclusion. In VET, counseling is typically provided by vocational teachers or vocational special education teachers as part of the personalization process. This study aims to explore students' perceptions of the study and career counselling and to examine how these perceptions align with the criteria for Good Guidance. The research question is: How are the criteria for Good Guidance realized in VET for students receiving special and intensive special support?

The study involved eight ( $n = 8$ ) students from vocational institutions who had received special or intensive special support in their studies. The research material consists of semi-structured thematic interviews, which were transcribed and analyzed using theory-driven content analysis.

The findings indicate that the guidance was student-centered, holistic, interactive, and based on trust, considering students' individual needs and abilities. The counseling supported students in engaging with their studies, promoted collaboration with working life, and facilitated the realization of study and career plans. However, the criteria for Good Guidance were not fully met in terms of multi-channel guidance and continuous and encouraging feedback. Furthermore, guidance did not establish a clear continuum during transitions. Nevertheless, more attention should be paid to guidance for students receiving special and intensive special support and ensuring availability of student counsellors.

**Keywords:** *career counseling, study counseling, special needs education, intensive special needs education, vocational education, personalization*

## Johdanto

Tutkimuksessa tarkastellaan erityistä ja vaativaa erityistä tukea saaneiden opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia saamastaan opinto- ja uraohjauksesta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Opetushallituksen vuonna 2023 julkaisemat Hyvän ohjauksen kriteerit toteutuvat opiskelijoiden näkemyksen mukaan. Tutkimuskysymys on, *miten Hyvän ohjauksen kriteerit toteutuvat erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa osana henkilökohtaistamisprosessia*. Hyvän ohjauksen kriteerit on laadittu ohjauksen laadun tukemiseen suositukseksi ja työkaluksi vahvistamaan suomalaista ja eurooppalaista elinikäisen ohjauksen strategiaa (Kärkkäinen ja muut, 2023).

Elinikäisen ohjauksen avulla pyritään varmistamaan, että jokaisella on tarpeensa mukaisesti mahdollisuus tunnistaa omaa osaamistaan, kiinnostuksen kohteitaan, rajoitteitaan ja peilaamaan niitä työmarkkinoiden sekä tarjolla oleviin osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin. Tätä kautta yksilöt voivat tehdä mielekkäitä koulutukseen, urapolkuun, vapaa-aikaan ja toimeentuloon liittyviä suunnitelmia sekä asettama näihin sopivia tavoitteita (Valtioneuvosto, 2020). Hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto, 2023) etsitään keinoja osatyökykyisten työelämään osallistumisen vahvistamiseksi ja vajaakuntoisten työllistymisen edistämiseksi. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme potentiaalisesti näihin ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden näkemyksiä saamastaan opinto- ja uraohjauksesta. Ammatillisen koulutuk-

sen opinto- ja uraohjauksella pyritään tukemaan opiskelijoiden siirtymää koulutuksesta työelämään (Honkanen, 2006; Kalalahti ja muut, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2018). 2020-luvulla opinto- ja uraohjaus on siirtynyt kohti narratiivisyyttä ja reflektiivisyyttä, valintojen tekemistä tukevaksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on vahvistaa muutoksista ja siirtymistä selviytymistä ja niistä oppimista (Othman ja muut, 2022; Raudasoja ja muut, 2024; Savickas ja muut, 2009).

Aikaisempaa tutkimusta erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden opinto- ja uraohjauksesta on löydettävissä melko vähän (Bam ja muut, 2023; Honkanen, 2006; Mathis & Roessler, 2010; Ryökkynen ja muut, 2022; Yang ja muut, 2023). Kansallisesti opinto-ohjauksen laatua on selvitetty oppivelvollisuusikäisten koulutuksissa vuosina 2022–2024 (Jokio ja muut, 2023). Tämä tutkimus nostaa esiin erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden kokemuksia antaen lisätietoa ohjauksen toimijoille heidän toiveistaan, tarpeistaan ja näkemyksistään opinto- ja uraohjauksesta osana henkilökohtaistamisprosessia. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta työllistyminen ja jatko-opintopolku on yhä tärkeämpi rahoitusperusteiden korostaessa koulutuksen tuloksellisuutta (Kontio ja muut, 2019; Maunu, 2020).

Savickaksen ja kollegoiden (2009) Life Design -teoria pohjautuu ajatukseen holistisesta, kokonaisvaltaisesta elämänsuunnittelusta, jossa yksilöt toimivat kontrolloimattomissa, epälineaarissa konteksteissa tehden ura- ja elämänvalintojaan. Hyvän ohjauksen kriteerit ja ammatillisen koulutuksen ohjaus pohjautuvat samalle, holistiselle ja kokonaisvaltaiselle näkökulmalle (Honkanen, 2006; Kärkkäinen ja muut, 2023; Raudasoja ja muut,

2024; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Työelämän muutosten ollessa jatkuvia, ne vaativat yksilöiltä aiempaa enemmän sopeutumistaitoja, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä erilaisia selviytymisstrategioita (Bocciardi ja muut, 2017; Harjula & Varjo, 2023; Krumboltz, 2009; Savickas ja muut, 2009). Savickas kollegoineen (2009) korostaa yksilöiden aktiivisuutta, jolloin he suunnittelevat ja rakentavat asteittain omaa elämäänsä, työura mukaan lukien. Heidän mukaansa ohjauksen avulla sovitetään henkilökohtaisia tarpeita eri konteksteihin. Urapolkujen sykliisyys, projektiluonteisuus, valintojen ja urapäätösten toistuvuus sekä työmarkkinoiden epävarmuus ja muutokset haastavat opinto- ja uraohjausta uudella tavalla (Bocciardi ja muut, 2017; Harjula & Varjo, 2023; Krumboltz, 2009; Savickas ja muut, 2009; Upola ja muut, 2020). Muuttuvassa työelämässä on tärkeitä osata tarttua eteen tuleviin mahdollisuuksiin (Harjula & Varjo, 2023; Krumboltz, 2009; Savickas ja muut, 2009), jonka vuoksi Krumboltz (2009) nostaakin esiin, että uraohjauksessa tulisi keskittyä tavoittelemaan hyvää elämää, auttaa ohjattavaa tarttumaan tilaisuuksiin ja edistää oppimista. Tässä tutkimuksessa opinto- ja uraohjaus nähdään hollistisena elämänpolun ohjauksena, joka sisältää neuvontaa, vuorovaikutuksellista ohjausta ja opiskelijan mahdollisuuksien tuntemuksen, itsetuntemuksen sekä päätöksentekotaitojen vahvistamista.

Erityistä tukea tarvitsevat nuoret vaikuttavat olevan suuremmassa vaarassa kuin ikätoverinsa jäädä koulutuksen ja yhteiskunnan ulkopuolelle siirryessään ammatilliseen koulutukseen, opintojensa aikana ja aikuisina toisen asteen koulutuksen jälkeen (Bam ja muut, 2023; Björk-Åman ja muut, 2021; Honkanen, 2006; Kalalahti ja muut, 2020; Yang ja muut, 2023). Tämän vuoksi heidän opinto- ja uraohjaukseensa

tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Hyvän ohjauksen kriteerien mukaisesti ohjaus on hyvää, kun se on kokonaisvaltaista, opiskelijalähtöistä, vuorovaikutteista, saatettavaa, monikanavaista, monialaista, yhdenvertaista, tasa-arvoista ja eettisesti kestävää sekä tukee siirtymävaiheen yhteistyötä, urasuunnittelutaitojen kehittymistä ja työelämäyhteistyötä (Kärkkäinen ja muut, 2023).

Väestön koulutustason nostamisen ollessa tavoitteena nykyisessä hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto, 2023), ammatillisen koulutuksen opinto- ja uraohjausta kohti korkeakoulutusta tulisi vahvistaa (Honkanen, 2006; Kalalahti ja muut, 2020). Bam (2023) ja Kalalahti (2020) kollegoineen nostavat esiin, että erityistä tukea tarvitsevien nuorten ohjauksessa, nuori edelleen määritellään vammansa tai vaikeuksiensa kautta ja potentiaalia voidaan yli- tai aliarvioida sekä toisintaa yhteiskunnallisia normeja. Heidän mukaansa tukea tarvitsevia nuoria ohjataan työtehtäviin ohjaushenkilöstön aikaisempien kokemusten perusteella, jolloin nuoret ovat kokeneet autonomiansa heikentymistä, negatiivisten stereotyyppien vahvistumista ja odotusten alenemista. Tällä artikkelilla haluamme osallistua keskusteluun opinto- ja uraohjauksen merkityksellisyydestä ammatillisessa koulutuksessa erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien tasa-arvoisesta ja inklusiivisesta kohtelusta ohjauksessa (ks. myös Honkanen, 2006; Raudasoja ja muut, 2024; Ryökkyinen ja muut, 2022)

## **Opinto- ja uraohjaus ammatillisessa koulutuksessa**

**A**mmatillisen koulutuksen tavoitteena on muun muassa kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammatti-

taidon osoittamiseen, vastata työ- ja elinkeinoelämän osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Opinto- ja uraohjaus ammatillisessa koulutuksessa kietoutuu osaksi henkilökohtaistamisprosessia ja jokaisen opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämisen suunnitelmaa (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ohjaus näyttää tukevan työelämään siirtymistä (Honkanen, 2006; Kalalahti ja muut, 2020), vaikka jatko-opintoihin hakeutuminen korkea-asteelle pitäisi olla toinen selkeä päämäärä.

Ammatillisen koulutuksen ohjaus on opiskelijakeskeistä ja holistista (Honkanen, 2006; Koskela, 2013; Raudasoja ja muut, 2024). Raudasojan ja kollegoiden (2024) kuvaamassa opiskelijakeskeisessä holistisessa ohjausmallissa opiskelijaa ohjaa pääasiassa oma opettaja, muina ohjauksen toimijoina mainitaan opinto-ohjaaja, erityisopettaja ja opiskeluhuollon henkilöstö. Oppilaitoksen ulkopuolella ohjausta saadaan työllistymisen asiantuntijoilta sekä vapaa-ajan ja harrastusten yhteydessä olevilta henkilöiltä (Raudasoja ja muut, 2024). Holistisella ohjauksella tarkoitetaan ohjauksen kokonaisvaltaisuutta, jossa huomioidaan koko elämänkerrän (Honkanen, 2006; Raudasoja ja muut, 2024; Savickas ja muut, 2009).

Elinikäisen ohjauksen kansallisen arvioinnin (Humalisto ja muut, 2024) mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijat tahtovat enemmän tietoa opiskeluun, urasuunnitteluun, työelämään, työmarkkinatilanteisiin, jatko-opintoihin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin liittyen. Eriytyisen tuen opiskelijoiden ohjauksen ja

tuen sisällöt, tavoitteet ja luonne vaihtelivat, joten ohjaus ei aina toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla (Humalisto ja muut, 2024). Yang kollegoineen (2023) nostaa esiin, että erityisen tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen edesauttaa sopivan opinto- ja uraohjauksen toteuttamista ja siten urasuunnittelu- ja työelämätaitojen kehittymistä vahvistaen jatko-opinto- ja työelämäsiirtymää. Mathisin ja Roesslerin (2010) havainto, että vahva uraosaaaminen ennustaa tulevaisuuden työhyvinvointia on hyvä huomioida ammatillisen koulutuksen ohjauksikäytänteissä, ja siten varmistaa tulevaisuuden työvoiman hyvinvointia ja jaksamista muuttuvassa työelämässä. Nuoria, joilla on oppimisvaikeuksia, olisi tuettava ammatillisten kiinnostuksen kohteiden, kykyjen ja osaamisen itsearvioinnissa sekä palautteen keruussa omista suorituksistaan (Mathis & Roessler, 2010). Bam ja kollegat (2023) huomasivat, että erityistä tukea tarvitsevat nuoret eivät saaneet ohjausta korkeakouluopintoihin hakeutumiseksi osana koulutustaan, vaan ne mahdollistuivat henkilökohtaisen sinnikkyuden ja päättäväisyyden avulla.

Ammatillisessa koulutuksessa ohjausprosessi pohjautuu opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämisen suunnitelmaan (HOKS) (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Osana tätä suunnitelmaa keskustellaan opiskelijan tavoitteista, aikaisemmasta osaamisesta ja tuen tarpeista huomioiden koko elämäntilanne (Raudasoja ja muut, 2024; Rosenblad ja muut, 2022; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Ryökyksen ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa vaativan erityisen tuen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat opiskelijat kertoivat saamastaan rohkeudesta, itseluottamuksen ja itsenäisen ajattelun kehittymisestä. Näyttää

siltä, että ammatillinen koulutus on heidän kohdallaan toiminut sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen ja ryhmätyötaitojen harjoitteluympäristönä, joka näyttyy vahvuuksien tunnistamisen ja niiden kehittämisen kenttänä mahdollistaen henkilökohtaista kasvua sekä kehittymistä ja toisaalta luoden riittävää itsetuntemusta ja -luottamusta työelämäsiirtymää kohti. Yhteenvetona voidaan todeta, että ammatillisessa koulutuksessa opettajan rooli opiskelijan henkilökohtaisen kasvun tukijana ja osaamisidentiteetin reflektiojanaan on merkittävä vaikuttaen opiskelijan tulevaisuuden työelämä- ja jatko-opintovalintoihin.

Opiskelijälähtöinen ja vuorovaikutteinen ohjaus tukee opiskelijan sosiaalisten taitojen kehittymistä (Raudasoja ja muut, 2024; Ryökkyne ja muut, 2022; Swager ja muut, 2015). Hyvä, vuorovaikutuksellinen ohjaussuhde mahdollistaa opiskelijan voimaantumisen ja subjektiivisuuden kehittymisen omassa elämässään (Raudasoja ja muut, 2024; Ryökkyne ja muut, 2022). Opiskelijälähtöinen ja vuorovaikutteinen ohjaus perustuvat opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja valmiuksiin, jolloin opiskelijan motivaatio vahvistuu ja ohjaus muodostaa jatkumon erilaisissa siirtymävaiheissa (Raudasoja ja muut, 2024; Swager ja muut, 2015). Opiskelijat arvostavat opettajalta saamaansa positiivista ja kannustavaa palautetta, mikä auttaa opiskelijaa kiinnittymään opintoihin (Rosenblad ja muut, 2022; Ryökkyne ja muut, 2022; Upola ja muut, 2020). Yang kollegooneen (2023) sekä Yuen ja Chan (2024) ehdottavat, että erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tulisi tarjota enemmän ohjausta sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun sekä varmistaa heidän sosiaalisten suhteidensa kehittymistä. Rosenbladin ja kollegoiden (2022) mukaan opettajilla on halu vuorovaikutteiseen, opiskelijälähtö-

seen ohjaukseen, mutta oppilaitosten henkilökohtaistamisprosessi ja ammattitaitovaatimusten tekninen kirjaus vievät liikaa aikaa kohtaamiselta ja kuuntelemiselta.

Opiskelija hankkii ammatillisen koulutuksen aikana työelämässä tarvittavaa ammattiosaamista käytännönläheisesti, aidoissa työympäristöissä ja -tilanteissa (Goman ja muut, 2021; Niemi & Jahnukainen, 2018; Swager ja muut, 2015; Upola ja muut, 2020). Tämä mahdollistaa opiskelijan laaja-alaisen tutustumisen oman alansa työtehtäviin, työelämään, verkostoihin ja yrittäjyyteen. Haasteeksi muodostuu se, että opiskelijat eivät saa erityistä tukea eivätkä ohjausta työpaikoille yhtä paljon kuin he saavat oppilaitoksessa (Goman ja muut, 2021; Rintala & Nokelainen, 2020). Mäkisen (2021) mukaan vaativaa erityistä tukea saaneet opiskelijat toivoivat erityisesti työtaitojen ja työyhteisötaitojen harjoittelua autenttisessa ympäristössä.

Ohjaus tukee urasuunnittelutaitojen kehittymistä ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan saadessa valmiuksia työnhakuun ja oman osaamisensa esittelyyn, välineitä itseohjautuvuuden kehittämiseen, ammatti- ja osaamisidentiteettinsä vahvistamiseen sekä toimijuuteen alansa verkostoissa (Honkanen, 2006; Kärkkäinen ja muut, 2023; Raudasoja ja muut, 2024). Ohjauksessa tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus on merkityksellistä opiskelijan osallisuuden ja ammatti-identiteetin kasvun kannalta (Raudasoja ja muut, 2024; Ryökkyne ja muut, 2022; Swager ja muut, 2015). Ohjauksen intensiivisyys vaikuttaa opiskelijoiden myöhempiin valintoihin (Swager ja muut, 2015). Swager kollegooneen (2015) toteaa, että ohjausta ja oppimista tapahtuu opiskelijan ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen sisällä ja seurauksena. Ohjauksen tavoitteen-

na on sujuvoittaa siirtymiä jatko-opintoihin, työhön ja muihin palveluihin ja sitä kautta vähentää ajanjaksoja koulutuksen ja työelämän ulkopuolella, sekä tukea kodin, koulun ja eri sidosryhmien välistä yhteistyötä (Kärkkäinen ja muut, 2023; Rosenblad ja muut, 2022). Näyttää siltä, että yhteistyöverkostot tyypillisesti rakentuvat eri koulutusasteiden nivelvaiheisin, kuten perusopetuksesta toiselle asteelle ja toiselta asteelta korkea-asteelle tai työelämään (Humalisto ja muut, 2024).

Ammatillisessa koulutuksessa yksilölliseen opinto-ohjaukseen pääsemiseen vaaditaan tyypillisesti opiskelijan omaa aktiivisuutta (Humalisto ja muut, 2024; Jokio ja muut, 2023). On huomattava, että varsinkin erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät välttämättä hakeudu opinto-ohjauksen piiriin tarpeestaan huolimatta. Opiskelijat näkivät yhdenmukaisuuden haasteena sen, ettei yhteisiä opinto-ohjauksen oppitunteja välttämättä järjestetty (Jokio ja muut, 2023). Opinto- ja uraohjauksen sisältöjä käsiteltiin ryhmänohjaajan tai yhteisten tutkinnonosien opintojaksoilla. Kenties, tämän kirjavuuden vuoksi, opiskelijoilla oli hyvin erilaisia kokemuksia siitä, kuinka heitä ohjattiin jatko-opintoihin, työelämään tai työnhakuun (Jokio ja muut, 2023).

Ammatillisen koulutuksen opinto- ja uraohjaus muodostuu opiskelijan ja ohjaushenkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja näyttäytyy HOKS:iin kirjattujen tavoitteiden sekä suunniteltujen opetuksen ja ohjauksen menetelmien, tukitoimien, osaamisen hankkimisen tapojen ja paikkojen kautta (Raudasoja ja muut, 2024; Ryökkyneen ja muut, 2022; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Käytännössä kuitenkin näyttää siltä, että ohjaus sisältää opiskelijan ja opettajan välistä dialogista vuorovaikutus-

ta, ohjausta ja neuvontaa enemmän kuin asiakirjat näyttävät. Ammatillisen opettajan rooli opiskelijan ammatti- ja osamidentiteetin rakentamisen tukihenkilönä näyttää kiistattomalta (Raudasoja ja muut, 2024; Ryökkyneen ja muut, 2022; Swager ja muut, 2015). Yhteenvetona voidaan todeta, että ammatillisen opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus näyttää muodostavan opinto- ja uraohjauksen näkökulmasta merkitsevän sosiaalisen toimintaympäristön, joka ei voi olla vaikuttamatta opiskelijan opintoihin sitoutumiseen, opintojen etenemiseen, työllistymissiirtymään ja jatko-opintosuunnitelmiin.

Opinto- ja uraohjauksen laatua ja vaikuttavuutta on vaikea arvioida (Savickas ja muut, 2009). Krumboltz (2009) ehdottaa, että ohjauksen laadun ja vaikuttavuuden arviointia tehtäisiin sen perusteella, mitä ohjattava tekee ohjauksen ulkopuolella, todellisessa maailmassa. Ammatillisen koulutuksen rahoitus perustuu osin tuloksellisuuteen, jossa koulutuksen järjestäjän rahoituksesta osa tulee suoritusrahoituksen eli opintojen etenemisen, opiskelija- ja työelämäpalautteen sekä koulutuksen jälkeisen sijoittumisen perusteella (Kontio ja muut 2019; Maunu, 2020; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Savickas kollegoineen (2009) puolestaan ehdottaa fraktaalimallien kehittämistä ohjaustyön laadun ja vaikuttavuuden arvioimiseksi yksittäisen muuttujan sijaan.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus tarkastelee erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia ammatillisen koulutuksen opinto- ja uraohjauksesta suhteessa Hyvän oh-

jauksen kriteereihin (Kärkkäinen ja muut, 2023) osana henkilökohtaistamisprosessia. Tutkimusluvut hankittiin lähettämällä kahdelle koulutuksen järjestäjälle pyyntö osallistua tutkimukseen. Haastateltavat rekrytoitiin haastatteluun tutkimusluvun myöntäneiden oppilaitosten opinto-ohjaajien kautta ja osallistuminen haastatteluun oli täysin vapaaehtoista. Ennen haastattelua varmistettiin tutkittavan tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Haastateltavia informoitiin tutkimuksen tavoitteista, sen kulusta ja aineiston anonymisoinnista. Tämän jälkeen sovittiin haastattelun ajankohta ja toteutus joko lähitapaamisena oppilaitoksen tiloissa tai etähaastatteluna.

Haastateltavalla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa ja halutessaan olla vastaamatta kysymyksiin. Tutkimuksen tekemisen jokaisessa vaiheessa noudatettiin hyviä tieteellisiä käytänteitä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023) ja ihmistieteelliseen tutkimukseen kohdistuvia eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimusaineisto kerättiin teema-haastatteluina erityistä ( $n = 4$ ) ja vaativaa erityistä ( $n = 4$ ) tukea saavalta ammatillisen perustutkintokoulutuksen opiskelijalta elo- ja syyskuussa 2024. Haastattelut toteutettiin toisen tutkijan ja ulkopuolisen haastattelijan toimesta. Oppilaitoksille ei raportoitu, osallistuiko ehdotettu vastaaja tutkimukseen.

Haastateltavien opinnot olivat loppuvaiheessa, jotta voitiin varmistaa, että haastatelluilla oli riittävän kattava näkemys ammatillisen koulutuksen opinto- ja uraohjauksesta (Elo ja muut, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Iältään haastateltavat olivat 18–25-vuotiaita, sukupuolijakauman ollessa kolme miestä ( $n = 3$ ), neljä ( $n = 4$ ) naista. Yksi ( $n = 1$ ) haastatelta-

vista ei halunnut sukupuoltaan tuotavan esille. Haastateltavat edustivat sosiaali- ja terveys-, kulttuuri-, maa- ja metsätalous-, liiketoiminnan sekä tieto- ja viestintätekniikan aloja. Haastattelut kestivät noin 15 minuutista 40 minuuttiin. Litteroituna niiden pituudet vaihtelivat kolmesta liuskasta seitsemääntoista liuskaan. Yhteensä kirjoitettua aineistoa muodostui 69 liuskaa fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Vaativan erityisen tuen ammatillisessa oppilaitoksessa tehdyt haastattelut olivat keskimäärin kestoalta ja kirjoitetussa muodossaan pidempiä kuin yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa toteutetut haastattelut.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoiduina teema-haastatteluina, jotta haastateltaville pystyttiin esittämään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä sekä apukysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teema-haastattelun teemat rakentuivat ammatillisen koulutuksen henkilökohtaistamisprosessin osa-alueiden (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017) ja Hyvän ohjauksen kriteerien (Kärkkäinen ja muut, 2023) pohjalta. Teemoina olivat opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset HOKS:n laidinnasta, opinto- ja uraohjauksesta ja sen sisällöstä, heidän näkemyksensä toimivasta opinto- ja uraohjauksesta sekä toiveet opinto- ja uraohjauksen kehittämisestä. Haastattelut tallennettiin haastateltujen luvalla, jotta aineisto voitiin litteroida sanatarkasti. Tallenteet säilytettiin tutkijoiden henkilökohtaisessa käytössä olevilla digitaalisilla tallennuslaitteilla, vahvoin salasanojin suojattuina. Litteroinnin ja sen tarkastamisen jälkeen tallenteet tuhottiin asianmukaisesti. Tulosluvussa käytetyistä aineistositauksista on poistettu ylimääräisiä täytesanoja, toistoja sekä tarvittaessa anonymiteetin vaarantavia tietoja.

Tutkimusaineisto analysoitiin soveltaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Elo ja muut, 2014; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Teoriaohjaava sisällönanalyysi toteutettiin siten, että aluksi kaikki litteroidut haastattelut luettiin huolellisesti läpi kummankin tutkijan toimesta, jotta haastatteluista saatiin kokonaiskuva. Tämän jälkeen haastattelujen lukemista jatkettiin ja pelkistettiin kokemuksia peilaten niitä Hyvän ohjauksen kriteerien kuvauksiin (ks. taulukko 1). Sen jälkeen pelkistetyt ilmaukset teemoiteltiin Hyvän ohjauksen kriteerien (Kärkkäinen ja muut, 2023) mukaisesti alaluokkiin (ks. taulukko 1). Alaluokkia ovat siten oppijan kokonaistilanne, oppijälähtöisyys ja vuorovaikutus, saavutettavuus ja

monikanavaisuus, monialainen yhteistyö, siirtymävaiheen yhteistyö, urasuunnittelutaitojen tukeminen, työelämäyhteistyön edistäminen sekä yhdenvertainen, tasa-arvoinen ja eettinen ohjaus (Kärkkäinen ja muut, 2023). Edellä mainitut kriteereihin sopivat aineistonäytteet ja niistä laaditut pelkistetyt kuvaukset sisällytettiin ammatillisen koulutuksen henkilökohtaistamisprosessin osa-alueisiin (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017) muodostaen niistä pääluokkia. Tulokset kirjoitettiin auki henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman tietosisältöjen mukaisesti (ks. taulukko 1). Analyysi tehtiin kummankin tutkijan yhteistyönä analyysin laadun ja tutkimuksen

**Taulukko 1.** Esimerkki aineiston sisällönanalyysin etenemisestä

Aineistoesimerkki	Pelkistetty kokemuksen kuvaus	ALALUOKKA Hyvän ohjauksen kriteerit	PÄÄLUOKKA Henkilökohtaistaminen
"Joo että just niissä HOKS-keskusteluissa tehdään just se, että ... käytiin läpi ... mitä mä oon tehnyt toisessa koulussa ja ... sitten kaikissa töissä niinku edellisissä kesätöissä. Sitten että ... mitkä tunnit olisivat sopivia ... mulle, että tarvitseeko mennä jokaiselle tunnille, jos mä tiedän jo kaikki siitä. Tämmöistä." (H4)	Elinikäinen oppiminen  Tiedotus, neuvonta ja ohjaus	Opiskelijälähtöisyys ja vuorovaikutus	Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
"Meillä on kyllä uraohjaus kurssi, mutta mulla on siitä vielä aika paljon tehtäviä rästissä." (H7)	Urasuunnittelutaitojen kehittäminen	Yhdenvertainen, tasa-arvoinen ja eettisesti kestävä ohjaus	Urasuunnitelma
"Me tehdään mulle se CV ja ... mä voin hakea työpaikkoihin ... tuessa. Ottaisiko ne niinku sen jälkeen kun valmistuu". (H2)	Kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen  Tavoitteiden asettaminen	Urasuunnittelu- tai taitojen tukeminen	
"Mä haluaisin hakee johonkin seuraavaan kouluun, mut sitten mä en sitten tiedä vielä, että mihin." (H4)	Aktiivinen rooli uran suunnittelussa  Tiedotus, neuvonta ja ohjaus	Siirtymävaiheen yhteistyön tukeminen	

luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkijoiden välillä käytiin tiivistä vuoropuhelua analyysia tehdessä.

## Tulokset

Seuraavaksi esitellään erityistä tukea ja vaativaa erityistä tukea saavien ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä heidän saamastaan opinto- ja uraohjauksesta henkilökohtaistamisosprosessin eri vaiheissa. Tutkimustuloksissa nousi esiin se, että opinto- ja uraohjaus on elämänlaajuinen, holistinen ja subjektiivinen prosessi, jossa huomioidaan opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet erilaisissa elämänvaiheissa ja toimintaympäristöissä. Näin vahvistetaan opiskelijan toimijuutta, osallisuutta sekä osaamisidentiteetin rakentumista (ks. myös Raudasoja ja muut, 2024; Ryökynen ja muut, 2022; Swager ja muut, 2015).

### Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma osana holistista opinto- ja uraohjausta

Opiskelijat suunnittelivat opintojaan ja omaa elämäänsä kokonaisvaltaisesti HOKS:n laadinnan yhteydessä (myös Savickas ja muut, 2009). Kaikki haastatellut opiskelijat olivat suorittamassa ammatillista perustutkintoa, joten heidän yksilöllinen opiskelupolkuunsa oli rakennettu tämä päämäärä huomioiden. HOKS:n tekemiseen olivat osallistuneet pääsääntöisesti ryhmänohjaajina toimineet ammatilliset opettajat tai ammatilliset erityisopettajat, jotka opettavat opiskelijoille suurimman osan ammatillisista tutkinnon osista. Tarvittaessa mukana oli myös esimerkiksi erityisopettaja, opinto-ohjaaja tai tukihenkilö. HOKS:n laatiminen saattoi tuntua opiskelijoista aluksi vaikealta, koska suoraan peruskoulusta tulleet eivät olleet jou-

tuneet pohtimaan tällaisia asioita aiemmin. Opiskelija kiteytti suunnittelemisen tärkeyden ja sen henkilökohtaisen merkityksen seuraavalla tavalla:

*”Joo ja vaikka se ei meniskään ihan just sillä tavalla, kun sen on alun perin suunnitellut, niin olis kuitenkin polku, mitä lähtee seuraamaan. Niin ja siis kun on suunnitelma, niin sitä voi muuttaa, mutta jos ei ole suunnitelmaa niin sittenhän se menee vähän semmoiseksi ja tämmöiseksi haahuiluksi. Niin siellä ilman karttaa tai kompassia sekoilee jossain.”*  
(H3)

Opiskelijat kuvasivat HOKS:n laatimista ja ohjausta yleisesti opiskelijalähtöiseksi, vuorovaikutteiseksi sekä luottamukselliseksi keskusteluksi, jossa kartoitettiin holistisesti heidän tilannettaan (ks. myös Raudasoja ja muut, 2024). HOKS:n laatiminen ei koskenut vain opintoja, vaan kohdentui myös kokonaisvaltaisesti elämää koskeviin henkilökohtaisiin tavoitteisiin, mikä tulee esiin opiskelijan kertomuksissa:

*”No tosiaan siis yleisesti mun elämän suunnitelma on se, että mä löydän sellaisen paikan missä mä tykkään olla ja tota mä löydän sellaisen työn mitä mä tykkään tehdä, että se on tosi laaja käsitellä ja siitä voi lähteä tosi moneen suuntaan.”*  
(H5)

Henkilökohtaistaminen jatkui koko opintojen ajan. Erityistä tukea saavien opiskelijoiden keskuudessa luottamuksellinen ohjaustilanne on erityisen tärkeä. Tämä korostui vaativan erityisen tuen koulutuksen HOKS:n laadinnassa, jotta opiskelija pystyi osallistumaan yhdenvertaisesti ja saavutettavasti itseään koskeviin asioiden käsittelyyn ja niistä päättämiseen.

Opiskelija kuvaa osaamisensa kehittymistä oman toimijuutensa näkökulmasta seuraavalla tavalla:

*”No, ainakin mä oon huomannut, että mä oon just tullut jotenkin tosi paljon rohkeammaksi et uskallan niinku kohdata ihmisiä enemmän.” (H1)*

Toinen opiskelija kuvaa osaamisidentiteettinsä kehittymistä seuraavasti:

*”Osaan niinku työskennellä kaikkien kanssa, että ei ole mitään väliä, minkälaisia he ovat, että tulen toimeen kaikkien kanssa ja sitä harjoitellaan koko aika koulussa.” (H4)*

Henkilökohtaistamisprosessin aikana vahvistettiin opiskelijoiden positiivista toimijuutta, osallistettiin tekemään erilaisia valintoja, vahvistettiin itsemääräämisoikeutta ja kunnioitettiin ihmisarvoa, mikä samalla edistivät myös opiskelijan hyvinvointia ja osaamisidentiteetin rakentumista, kuten myös Raudasojan (2024) ja Ryökkysen (2022) kollegoineen tekemät tutkimukset osoittavat.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen rooli opinto- ja uraohjauksessa osana henkilökohtaistamisprosessia

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen ja hyödyntäminen opinnoissa on tärkeää, jotta voidaan välttää päällekkäistä koulutusta ja suunnata opintoja puuttuvan osaamisen hankkimiseen (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). HOKS-keskusteluissa selvitettiin eli tunnistettiin opiskelijoiden aikaisempaa osaamista. Osalla haastatelluista oli aiemmin hankittua osaamista koulutuksen, työkokemuksen ja harrastustoiminnan kautta, joita voitiin ottaa

huomioon opinnoissa. Osaamista tunnistettiin kummassakin oppilaitoksessa ammatillisen opettajan tai ammatillisen erityisopettajan toimesta. Opiskelijat kuvasivat aiemman osaamisen tunnistamista omista lähtökohdistaan:

*”Joo että just niissä HOKS-keskusteluissa tehdään just se, että ... käytiin läpi ... mitä mä oon tehnyt toisessa koulussa ja ... sitten kaikissa töissä niinku edellisissä kesätoissa. Sitten että ... mitkä tunnit olisivat sopivia ... mulle, että tarvitseeko mennä jokaiselle tunnille, jos mä tiedän jo kaikki siitä. Tämmöistä.” (H4)*

*”Keikkatöitä ja sitten mä oon ollu vähän aikaa raksalla ja vähän aikaa muuttofirmoilla ja kaupan alalla.” (H3)*

HOKS-keskustelun yhteydessä tapahuneen osaamisen tunnistamisen jälkeen opiskelijoiden osaaminen tunnustettiin ja se sisällytettiin osaksi opintoja, joten osalla opiskeluaika lyheni tämän vuoksi. Osalla opiskelijoista oli myös sellaista osaamista, jota ei voitu tunnistaa ja tunnustaa osaksi opintoja, mutta se antoi opiskelijoille kuitenkin tärkeää työelämäkokemusta tai mahdollisti osaamisen näyttämisen, vaikka opiskelija ei hankkinut osaamista osana perustutkinto-opintojaan.

Tiedotus, neuvonta ja ohjaus osaamisen hankkimisen ja osoittamisen tukena

Haastatellut opiskelijat olivat hankkineet ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa osaamista lähiopetuksessa, ohjattuina tai itsenäisinä verkko-opintoina, työpaikoilla koulutus- tai oppisopimuksella, tekemällä töitä opintojen ohella sekä harrastusten kautta. Osaamisen hankkiminen ja osoittaminen limittyy uraohjaukseen erityisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen

kautta (ks. myös Swager ja muut, 2015). Osaamisen hankkimiseen liittyvien oppimisympäristöjen valinta voi tukea opiskelijan elämäntilanteen kokonaisvaltaista huomioimista, kuten alla oleva aineistosi-taatti osoittaa:

*”No mä oon ... tykännyt siitä etäopiske-lusta ihan hyvin, kun sillain mä myös kävin töissä samaan aikaan. Mutta ei mulla mitään ongelmaa myöskään kou-lussa käymisellä ole.” (H4)*

Haastatellut tunnistivat hyvin, että osaamisperusteisessa ammatillisessa kou-lutuksessa puuttuvaa osaamista voi hankkia erilaisissa oppimisympäristöissä sekä vapaa-ajalla että osana koulutusta. Osaamisen hankkimiseen liittyvän ohjauksen opiskelijat kokivat tärkeäksi asiaksi.

Ammatillisessa perustutkintokoulutuk-sessa opiskelijoilla on mahdollisuus valita tutkinnon osia sekä yhteisissä että amma-tillisissa tutkinnon osissa (Valtioneuvos-ton asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Opiskelijat olivat saaneet tiedo-tusta, neuvontaa ja ohjausta valinnaisiin opintoihin liittyen:

*”Täällähän [oppilaitoksen tarjonnassa] on se joku valinnainen tutkinnon osa. Niin sitä esiteltiin, mut mä päätin et mieluummin otan sen toisen.” (H3)*

Opiskelijoilla oli ollut yhtä lukuun otta-matta mahdollisuus vaikuttaa omiin opintoihinsa ja opintojen suuntaamiseen va-lintojen kautta, joita oli pohdittu yhdessä opettajan kanssa. Haastateltu, joka ei ollut saanut valita opintoja opiskeli tutkintoa, jossa valinnaisuus on hyvin rajallista ja oppilaitos tarjosi opetusta vain yhteen osaa-misalaan. Muita osaamisaloja olisi voinut suorittaa kokonaan koulutus- tai oppiso-pimuksella.

Työpaikan ja työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkiminen oli nuoremmille opiskelijoille uusi asia, johon he tarvitsi-vat monenlaista valmennusta ja ohjausta hakemuksen ja CV:n tekemisestä työpaik-kakäynteihin saakka. Haastatellut kuvasi-vat opettajan antamaa tukea työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen hakeutuessaan:

*”No me ollaan käyty opettajan kans ky-selee [työpaikkoja]” (H1)*

Opettajat ja työvalmentajat ovat myös käyttäneet verkostojaan hyödyksi ohjates-saan opiskelijoita hankkimaan osaamista ja löytäneet heille kotimaisten ja kansain-välisten koulutusopimuspaikkojen lisäksi myös oppisopimuspaikkoja, vaikka pää-sääntöisesti opiskelijoita oli kannustettu hankkimaan paikat itse.

*”Kans siinäkin autettiin, että mä pääsin oppisopimuksella [töihin]” (H5)*

Työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen aikana opiskelijoita on oh-jattu monella eri tavalla. Ennen jakson al-kua opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaa-ja tekevät kirjallisen sopimuksen ja asetta-vat jaksolle tutkinnon perusteiden mukai-set tavoitteet (Valtioneuvoston asetus am-matillisesta koulutuksesta, 2017), jotka linkitetään opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa osana ohjausta. Opet-tajat ovat ohjanneet osaamisen hankki-mista, työelämäverkostojen vahvistamista ja itsearviointitaitojen kehittymistä soitta-malla, laittamalla viestejä ja käyneet hen-kilökohtaisesti työpaikoilla.

*”No ainakin opettaja käy katsomassa siellä jonkin ajan välein, että miten siellä menee” (H1)*

*”Jonkun kerran opettaja kävi katsomassa ja jutteli sekä mun, että työpaikkaohjaa-*

*jan kans. Kyllä me sitten myös viestiteltiin.” (H7)*

Työpaikoilla tapahtuneen osaamisen hankkimisen jälkeen ohjauksessa keskeiseen rooliin nousee näytöt, jotka ovat osa osaamisen osoittamista ja arviointia. Näyttöihin liittyvä ohjaus perustuu valmistautumiseen sekä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen osaamisesta, jotka ovat osa Hyvän ohjauksen kriteereitä (Kärkkäinen ja muut, 2023) ja opiskelijan itsearviointitaitoja (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Opiskelijat olivat saaneet sekä ohjausta että palautetta opettajilta:

*”No nyttten kun tää oli kesätyö niin opettaja oli siellä kerran, mutta toisissa näytöissä opettaja on kyllä niinku ollut siellä monta kertaa ja käynyt läpi jutut. Mut kyllä se yksikin kerta oli hyvä että käytiin just läpi, että milloin se näyttö on ja mitä siihen tarvitsee.” (H4)*

Opiskelija kuvaa itsearviointitaitojensa kehittymistä:

*”Siis niinku en mä varmaan sillon 16-vuotiaana osannut katsoa mitenkään objektiivisesti mitään mitä mä tein. Niin se on varmaan mahdollisesti niinku itsetuottamusta ja itsetuntemusta. Henkistä kasvua.” (H3)*

Koulutuksen aikana työelämäverkostoja hankittiin esimerkiksi yritysvierailujen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen avulla. Niitä kuvattiin haastatteluissa seuraavasti:

*”Missä ollaan käyty ja on niinku kerrottu tästä toiminnasta silleen ja pinta-puolisesti. Tai niinku he ovat kertoneet heidän toiminnastaan pintapuolisesti.” (H8)*

*”Mä olin [yrityksessä] työharjoittelussa, minne mä haluan yrittää hakea töihin.” (H2)*

Haastatellut kuvasivat osaamisen hankkimisen autenttisisa työelämän oppimisympäristöissä tukeneen heidän ammatillista kasvuaan ja osaamisidentiteetin rakentumista (ks. myös Mäkinen, 2021; Raudasoja ja muut, 2024). Se näkyi muun muassa uusien taitojen oppimisena, olemassa olevien taitojen syventymisenä sekä ammatillisen verkoston vahvistumisena (ks. myös Swager ja muut, 2015).

Urasuunnittelu työllistymis- ja jatko-opintosiiirtymien tukena

Erityisen tuen opiskelijoilla urasuunnittelu oli keskittynyt paljon opiskelijoiden siirtymien tukemiseen työllistymisen ja jatko-opintojen näkökulmista. Haastatellut kuvaavat opetuksen ja ohjauksen tukevan urasuunnittelutaitoja monipuolisesti, koska he olivat esim. laatineet CV:n, työpaikkahakemuksia ja tutustuneet erilaisiin työpaikkoihin sekä yritysvierailujen että osaamisen hankkimisen yhteydessä. Nämä olivat tukeneet ammatillista kasvua ja selkeyttäneet tulevaisuuden suunnitelmia, mutta nostaneet esiin myös osaamistarpeita. Haastatteluissa opiskelijat kuvasivat tulevaisuuden osaamistarpeitaan seuraavasti:

*”No ehkä vähän sitä ... uskallusta, että mä uskallan kokeilla niitä uusia hommia ja etsii jos mä haluan jatkaa opiskelua, niin etsiä sen sopivan paikan sieltä ja uskaltaa kokeilla.” (H4)*

Kuvaavaa on, että opiskelijat nostavat esiin pääsääntöisesti muita kuin suoraan ammatilliseen osaamiseen liittyviä asioita. Tyypillisesti haastatteluissa kuvattiin tulevaisuuden osaamistarpeina omien vahvuuksien käyttämistä, epävarmuuksien

sietämistä ja yleisiä työelämävalmiuksia. Työllistymiseen liittyen opiskelijoilla oli konkreettisia lisätoiveita, jotka vaativat enemmän aikaa ohjaukseen, kuin opinnoissa oli ollut mahdollista käyttää (ks. myös Rosenblad ja muut, 2022). Tämä ilmenee seuraavista kommentteista:

*”No ehkä niinku työhakemuksen tekemiseen tarvisin apua ja CV on mulla myös tekemättä tai tein sitä mutta sitä pitää vielä muuttaa, kun oli liian tylsä.”* (H7)

*”Enemmän niinku sitä, että mistä ja miten löytää töitä ja ihan konkreettisia paikkoja ja sellaista vinkkiä mistä kannattaisi kysyä.”* (H6)

Haastatellut toivat esiin myös toiveen jatko-opintoihin siirtymisestä, joihin heitä oli ohjattu osana opiskelu- ja urasuunniteluvalmiuksien opintoja sekä HOKS-keskustelujen yhteydessä. Osalle haastatelluista ei ollut vielä selkiytynyt, mitä tulevat jatko-opinnot voisivat olla, mutta tietoisuus asiasta oli olemassa. Opiskelija kuvaa omaa tilannettaan:

*”Mä haluaisin hakee johonkin seuraavaan kouluun, mut mä en sitten tiedä vielä, että mihin.”* (H4)

Ammattikorkeakouluopinnot olivat useamman haastatellun opiskelijan tulleisuuden suunnitelmassa joko suoraan ammatillisen perustutkintokoulutuksen tai muutaman työvuoden jälkeen. Huomionarvoista on, että erityistä ja vaativaa erityistä tukea saaneet opiskelijat suunnittelivat ammattikorkeakouluopintoja yhä usein. Haastateluissa tuli ilmi epävarmuus omasta osaamisesta korkeakoulussa, jossa erityistä tukea on vähemmän tarjolla. Opiskelija suunnitteli opintojaan hankittuaan ensin hieman työkokemusta:

*”Sitten mä haluaisin jossain vaiheessa kuitenkin niinku käydä vetämässä sen AMK:n läpi.”* (H5)

Haastatellut kuvasivat uraohjauksen toteutuneen sekä yksilö- että ryhmäohjauksena pääasiassa lähitoteutuksina. Digitaalisten välineiden hyödyntäminen ohjauksessa oli haastattelujen perusteella hyvin harvinaista. Haasteeksi muodostui opinto- ja uraohjaukseen käytettävät resurssit suhteessa opiskelijoiden hyvin konkreettisiin tarpeisiin (ks. Jokio ja muut, 2023; Rosenblad ja muut, 2022).

### Ohjaus ja tuki monialaisena yhteistyönä

Haastatelluille opiskelijoille tarjottiin joko erityistä tai vaativaa erityistä tukea. Ammatillisessa koulutuksessa erityinen tuki ja ohjaus ovat monialaista yhteistyötä, jota koulutuksen järjestäjä koordinoi ja ohjaa (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Tähän kuuluu myös kodin ja koulun välinen yhteistyö, mutta haastateltujen kohdalta se oli päättynyt heidän saavutettuaan täysi-ikäisyyden, vaikka sen jatkaminen olisi myös mahdollista opiskelijan niin halutessa. Opiskelija kuvasi monialaista yhteistyöverkostoa seuraavasti:

*”Mä oon lähtökohtaisesti tätä keskustelua käyny jonkun verran opettajan kanssa. Luokanohjaajan ja sitten erityisopettajan kanssa. Ja sitten on myös käyty tämmöistä niin kun yleistason keskustelua esimerkiksi tapaamisissa, mitä on ollut vuosi sitten ehkä ja siellä on ollut sitten mun hoitaja, sosiaalityöntekijä, opettaja.”* (H8)

Tukitoimet liittyivät ohjauksen lisäksi pedagogiseen tukeen, joka oli tärkeä osa opiskelijan saamaa erityistä tukea. Pedagogisen tuen tarpeen taustalla olivat mm.

opiskelijoiden lukivaikeudet, matematiikan oppimisvaikeudet, neurokirjoon liittyvät haasteet, muistin ongelmat sekä mielen terveyden ja jaksamisen haasteisiin liittyvät asiat. Opiskelijat saivat pedagogisen tuen ohella joustoja opiskeluaikeihin tai yksilöllisiä ratkaisuja oppimisympäristöihin. Vaativassa erityisessä tuessa opiskelijat kuvasivat pienen opiskeluryhmän merkitystä opettajalta saadun ohjauksen laajuuden ja vaikuttavuuden kannalta tärkeäksi. Opintojen etenemisen kannalta ohjaus ja erityinen tuki olivat opiskelijalle tärkeitä. Opiskelija kuvaa yksilöllistä opintojen toteuttamista seuraavasti:

*”No mulla on oma niinku aikataulu ... et motivaatio säilyy.” (H2)*

Haastatelluista opiskelijoista vaativaa erityistä tukea saaneet opiskelijat saivat enemmän, yksilöllisempää ja monipuolisempaa tukea opintoihinsa kuin erityistä tukea saaneet opiskelijat, mikä johtuu oppilaitosten erilaisesta koulutustehtävästä ja käytettävissä olevista resursseista (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat haastatellut kuvasivat saamaansa tukea osin riittämättömäksi. Heistä osa oli kuitenkin saanut tukea muualta esimerkiksi neuropsykiatrisesta kuntoutuksesta.

Haastatellut opiskelijat kuvasivat ohjauksen toteutuneen monimuotoisesti tiedotuksena, neuvontana ja ohjauksena joko yksilö- tai ryhmäohjauksena oppilaitoksessa, etäohjauksena erilaisten digitaalisten välineiden avulla tai työpaikoilla. Ohjaus ja uraohjaus näyttäytyi niin moninaisena ilmiönä, että yksikään haastatelluista ei pystynyt muodostamaan siitä kokonaisuutta.

## Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen koulutuksen opinto- ja uraohjauksesta suhteessa Hyvän ohjauksen kriteereihin (Kärkkäinen ja muut, 2023) osana henkilökohtaistamisprosessia (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017) kahdessa erityyppisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkimustulosten mukaan ohjaus oli Hyvän ohjauksen kriteerien mukaisesti opiskelijälähtöistä, kokonaisvaltaista, vuorovai- kutteista ja luottamuksellista. Ohjauksessa huomioitiin erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden henkilökohtaiset tarpeet ja valmiudet. Ohjaus auttoi opiskelijoita kiinnittymään opintoihin, edisti työelämäyhteistyötä sekä opinto- ja urasuunnitelmien toteutumista. Näiden tulosten voidaan nähdä toisintavan Savickaksen ja kollegoiden (2009) Life Design -teoriaa yksilöllisestä, holhistesta ja ennakoivasta ohjauksesta.

Tutkimustulosten mukaan Hyvän ohjauksen kriteerit eivät toteutuneet parhaalla mahdollisella tavalla monikanavaisen ohjauksen eikä opiskelijoiden saaman jatkuvan ja kannustavan palautteen kohdalla, koska haastatellut nostavat esille toiveen saada enemmän oikea-aikaista ohjausta ja palautetta (ks. myös Humalisto ja muut, 2024; Jokio ja muut, 2023; Savickas ja muut, 2009). Ohjaus ei myöskään muodostanut selkeää jatkumoa erilaisissa siirtymävaiheissa, koska haastatellut olisivat toivoneet enemmän ohjausta ja tukea muun muassa työllistymiseen ja jatko-opintoihin hakeutumisessa (ks. myös Humalisto ja muut, 2024; Honkanen, 2006). Opiskelijat eivät juurikaan haastatteluissa kuvanneet opinto-ohjaajan

roolia henkilökohtaistamisprosessissa tai jatko-opintosuunnitelmien tekemisessä, mikä näyttäytyy huolestuttavana tuloksena. Koulutuksen järjestäjän rahoituksen näkökulmasta on keskeistä, että opiskelijat joko työllistyvät tai siirtyvät jatko-opintoihin (Kontio ja muut, 2019), joten tähän siirtymävaiheen opinto- ja uraohjaukseen kannattaa kiinnittää henkilökohtaistamisprosessissa aiempaa enemmän huomiota.

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden opinto- ja uraohjauksesta vastaavat pääsääntöisesti ammatilliset opettajat tai ammatilliset erityisopettajat, jotka eivät välttämättä ole opinto-ohjauksen ammattilaisia (ks. myös Humalisto ja muut, 2024; Honkanen, 2006; Jokio ja muut, 2023; Raudasoja ja muut, 2024), jonka vuoksi ammatillisen koulutuksen opiskelijat saattavat asettua opinto- ja uraohjauksen suhteen heikompaan asemaan kuin vertaisensa lukiokoulutuksessa. Tämän ja aikaisemman tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että ammatilliset opettajat ja ammatilliset erityisopettajat pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla (ks. myös Jokio ja muut, 2023; Raudasoja ja muut, 2024). On huomioitava, että opettajan perustyö vaatii aikaa, jolloin ohjausresurssia ei välttämättä ole riittävästi (ks. Rosenblad ja muut, 2022). Mikäli ammatilliset opettajat ja erityisopettajat vastaavat tulevaisuudessaakin ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden opinto- ja uraohjauksesta, niin heidän lisä- ja täydennyskoulutukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota (ks. myös Koskela, 2013; Schloss, 2011). Eri-tisessä ja vaativassa erityisessä tuessa ohjaus edellyttää monialaista yhteistyötä, mutta sen toteuttaminen vaatii vielä kehittämistä (ks. Goman ja muut, 2021; Jokio ja muut, 2023; Raudasoja ja muut, 2024).

Jatko-opintoihin ohjaamisessa on puutteita ja siinä tarvittaisiin nykyistä enemmän opinto-ohjaajien resursseja ja osaamista, jotta myös korkeakouluopinnot olisivat ammatillisen koulutuksen opiskelijoille mahdollinen jatko-opintoväylä (ks. myös Bam ja muut, 2023; Humalisto ja muut, 2024; Honkanen, 2006; Kalalahti ja muut, 2020). Haastatelluista seitsemän opiskelijaa kahdeksasta nosti jatko-opinnot korkeakoulussa esiin yhtenä tulevaisuutensa tavoitteena, mutta vain yksi heistä oli saanut ohjausta siihen. Tutkimuksemme perusteella näyttääkin siltä, että korkeakouluopintoja ei nähdä erityistä tai vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden mahdollisuutena (ks. myös Bam ja muut, 2023; Honkanen, 2006). Yhtenä mahdollisuutena korkeakouluopintoihin hakeutumiseksi voisivat toimia toisen asteen opiskelijoille suunnatut opinnot, joiden avulla myös tukea tarvitsevat opiskelijat voisivat toisen asteen opintojen aikana kokeilla korkeakouluopintoja ja sisällyttää hankkimaansa osaamista toisen asteen tutkintoon (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 2017).

Tässä tutkimuksessa monialainen yhteistyö ei näyttäytynyt kovin vahvana ja nousi selkeäksi ohjauksen kehittämiskohdeksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta (2017) asettaa yhteistyövelvoitteen ammatilliselle koulutukselle opiskelijan hyvinvoinnin vahvistamiseksi sosiaali- ja terveydenhuollon, kuntoutuspalveluiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Yhteistyötä tehtiin vahvasti työelämän suuntaan, mutta koulutuksen, hyvinvointialueiden ja työllisyyspalveluiden välinen yhteistyö oli erittäin vähäistä. Monialainen yhteistyö olisi hyödyllistä tilanteissa, joissa opiskelijan haasteet tai tavoitteet vaativat useiden asiantuntijoiden panosta. Monialaisen yhteistyön puute tai notkahdus voi johtua myös siitä, että hyvinvoin-

tialueet ovat aloittaneet vasta toimintansa ja uudet työllisyysalueet aloittivat vuoden 2025 alussa, tutkimuksemme tekemisen jälkeen. Näin ollen ne hakevat vielä muutoaan ja se heijastuu väistämättä myös koulutuksen järjestäjien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Monialainen yhteistyö vaatii rakenteellista kehittämistä ja yhteisen toimintakulttuurin luomista (ks. Humalisto ja muut, 2024; Koskela, 2013; Raudasoja ja muut, 2024).

Ammatillisen koulutuksen tavoite (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017) työelämän kehittämisestä ja työllistymisen edistämisestä tukevat hallitusohjelman (Valtioneuvosto, 2023) toteutumista. Tutkimuksemme perusteella opinto- ja uraohjauksella on merkittävä rooli opiskelijan vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen, työllistymispolun suunnittelun ja toteuttamisen sekä työelämän asenteiden ja valmiuksien kehittämisessä vastaanottamaan myös osatyökykyisiä ja vajaakuntoisia työntekijöitä (ks. myös Honkanen, 2006; Ryökkyinen ja muut, 2022).

Ammatillisen koulutuksen rahoituksen suoritusperusteisuuden kehittämisessä on hyvä huomioida sen mahdollisia vaikutuksia ammatillisen koulutuksen opiskelijavalintaan, oppivelvollisuuden toteuttamiseen, opetukseen ja ohjaukseen sekä opiskelijan itsemääräytymisoikeuteen. Rahoituksen suoritusperusteisuus voi heikentää koulutuksen järjestäjän halukkuutta valita harkinnanvaraisesti koulutukseen opiskelijoita, joiden työllistyminen tai jatko-opintopolku on epävarma tai opintojen eteneminen on potentiaalisesti hidasta. Perustutkintokoulutuksen suoritusperusteinen rahoitus voi houkutella vaativan erityisen tuen koulutusta järjestäviä oppilaitoksia suosimaan perusrahoituksella toteutettavaa työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa (TELMA) tai tutkintoon val-

mentavaa (TUVA) -koulutusta. Tämä voi kapeuttaa vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden mahdollisuuksia valita itselleen sopivaa perustutkintokoulutusta ja siten heikentää heidän itsemääräysoikeutensa toteutumista. Panostaminen opinto- ja uraohjauksen resurssiin ja laatuun todennäköisesti sujuvoittaisi kaikkien, mutta erityisesti heikommassa työmarkkina-asemassa olevien, nuorten siirtymiä työhön ja jatko-opintoihin.

## Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta esitetään erilaisia perusteita. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Elo ja muut (2014) sekä Tuomi ja Sarajarvi (2018) suosituksia laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin luotettavuuden varmistamiseksi. Sanatarkan litteroinnin, analyysivaiheessa käydyn tutkijoiden välisen tiiviin keskustelun sekä analyysin etenemisen kuvauksen avulla varmistetaan tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen rajoitteena on pieni tutkimusjoukko, koostuen opiskelijoista, joiden taidot ja valmiudet riittivät keskustelemaan henkilökohtaisista asioistaan itselleen vieraan haastattelijan kanssa. Voidaan olettaa, ettei tämä tutkimusjoukko edusta kattavasti erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavia opiskelijoita. Tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan tarkastelemaan haastateltujen henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä ja sitä kautta tuottamaan tietoa opinto- ja uraohjaukseen liittyvistä ilmiöistä ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa.

Haastatteluihin osallistui kahdeksan opiskelijaa. Tämä on suhteellisen pieni määrä, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Tutkimushaastatteluissa toistui

samankaltaisia teemoja, jonka vuoksi voidaan kuitenkin arvioida niiden kuvaavan opiskelijoiden näkemyksiä opinto- ja uraohjauksesta laajemminkin kontekstissa.

## Lopuksi

**N**äissä tuloksissa ei välttämättä näy kokonaisuudessaan uusien Hyvän ohjauksen kriteerien käyttöönotto. Seurantatutkimusta olisi hyvä tehdä muutaman vuoden kuluttua ja tarkastella, miten Hyvän ohjauksen kriteerit ovat mahdollisesti muuttaneet ohjauksen käytänteitä ammatillisessa koulutuksessa erityistä ja vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden keskuudessa.

Ehdotamme myös etnografisten, osallistuvien ja havainnoivien tutkimusmenetelmien käyttämistä, jotka voisivat antaa syvällisempää tietoa ja mahdollistaa arjen ohjaustilanteiden analysoinnin. Tämänkaltaiset tutkimusmenetelmät mahdollistaisivat myös sellaisten opiskelijoiden kokemusten näkyväksi tulemisen, jotka eivät pysty osallistumaan tutkimushaastatteluihin tai kyselytutkimuksiin. Työtapa edellyttäisi merkittäviä resursseja tutkimukseen ja yhteistyöhön oppilaitosten kanssa.

## Lähteet

Bam, A., Kriger, S., & Cottle, Z. (2023). A (mis) guidance of disabled youth: Post-secondary schooling transition experiences in South Africa. *African Journal of Disability*, 12(0), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.4102/ajod.v12i0.1293>

Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97–123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.2111197>

Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., & Sartori, R. (2017). Career adaptability as a strategic competence for career development: An exploratory study of its key predictors. *European*

*Journal of Training and Development*, 41(1), 67–82. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2016-0049>

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>

Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A., & Ristolainen, J. (2021). Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_1721.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1721.pdf)

Humalisto, N., Kalalahti, M., Majander, S., Työni, K. & Vilkmann, M. (2024). Elinikäisen ohjauksen tilannekuva. Teoksessa J. Varjo, J. Helander, M. Kalalahti, & V. Murto (toim.) *Eloanta : Elinikäisen ohjauksen kansallinen arviointi 2023–2024*. Työ- ja elinkeinoministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165873/TEM\\_2024\\_42.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165873/TEM_2024_42.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Harjula, S., & Varjo, J. (2023). Työllistettäväksi ohjaamassa – ohjaajien käsityksiä nuorten työllistettävyydestä epävarmoilla työmarkkinoilla. *Nuorisotutkimus*, 41(2), 20–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9131282>

Honkanen, E. (2006). Opinto-ohjauksensuunnitelmat ja niiden koettu toteutuminen ammatillisessa erityisopetuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 38–47. <https://journal.fi/akakk/article/view/114969>

Jokio, K., Myllykoski-Laine, S., Nousiainen, S., & Marjanen, J. (2023). *Opinto-ohjauksen toteutuminen - Arviointituloksia oppivelvollisuusikäisten koulutuksista*. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi\\_3023.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_3023.pdf)

Kalalahti, M., Niemi, A. M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2020). Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with immigrant backgrounds and/or special educational needs. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 36–54. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2127>

Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V.-M. (2019). Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3), 9–24. <https://journal.fi/akakk/article/view/87498>

Koskela, S. (2013). *"Mie teen vaan oman työni" - Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämiseksi* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. [https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx\\_123456789\\_42061](https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_42061)

- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kärkkäinen, T., Taipale, K., & Vartiainen, M. (2023). *Hyvän Ohjauksen kriteerit*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/hyvan-ohjauksen-kriteerit-0>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Mathis, L. M., & Roessler, R. (2010). The Relationship between Career-Related Knowledge, Self-Esteem, Locus of Control, Gender and Employment Outcomes among Individuals with Learning Disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 41(1), 3–11. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.41.1.3>
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajien käsitykset oman työssä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Mäkinen, M. (2021). For a real job? Views on the teaching of competence in working life by students with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 66–87. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.2111366>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakausikiri*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Othman, R., Alias, N. E., Mohd Nazir, S. S. A., Koe, W.-L., & Rahim, A. (2022). The influence of employability skills toward career adaptability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(7), 2035 – 2046. <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v12-i7/14445>
- Raudasoja, A., Rinne, S., & Heino, S. (2024). A holistic student-centred guidance framework supports Finnish vocational education and training students in building competence identity. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(1), 53–78. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.2414153>
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: focus on learning environments. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 250–269. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1744696>
- Rosenblad, N., Schaffar, B., & Löfström, E. (2022). Immeasurability loss? An analysis of the impacts of accountability measures on counselling within VET. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), 1–23. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.221221>
- Ryökkönen, S., Maunu, A., Pirrtimaa, R., & Kontu, E. K. (2022). 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>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schloss, J. (2011). Career development in schools: Do teachers have the skills? *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 4–9. <https://doi.org/10.1177/103841621102000302>
- Swager, R., Klarus, R., van Merriënboer, J. J. G., & Nieuwenhuis, L. F. M. (2015). Constituent aspects of workplace guidance in secondary VET. *European Journal of Training and Development*, 39(5), 358–372. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2015-0002>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Upola, S., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja-Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakausikiri*, 22(3), 13–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/99272>
- Valtioneuvosto. (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023*. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162576/VN\\_2020\\_34.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162576/VN_2020_34.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf>