



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **”Mitä sinulle kuuluu?” -Ammatillisen oppilaitoksen opettajat opiskelijoiden oppimisen tukena ja oman osaamisensa kehittäjinä tuen tarpeeseen vastaamisessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Eryityspedagogiikan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2021  
Sara Jokinen

Ohjaaja: Olli-Pekka Malinen



|   |   |  |
|---|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br>Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma   |   |  |
| Tekijä - Författare - Author<br>Sara Jokinen  |   |  |
| Työn nimi - Arbetets titel<br>"Mitä sinulle kuuluu?" -Ammatillisen oppilaitoksen opettajat opiskelijoiden oppimisen tukena ja oman osaamisensa kehittäjinä tuen tarpeeseen vastaamisessa  |   |  |
| Title<br>Vocational school's teachers supporting students and developing their professional knowledge on support measures   |   |  |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br>Erityispedagogiikka  |   |  |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br>Pro gradu -tutkielma / Olli-Pekka Malinen  | Aika - Datum - Month and year<br>Lokakuu 2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br>77 s.+ liitteet |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract<br><p>Ammatillinen koulutus on kokenut suuria muutoksia ammatillisen koulutuksen reformin ja vuonna 2018 voimaan astuneen uuden ammatillista koulutusta koskevan lain myötä. Reformissa ja laissa määriteltiin esimerkiksi opiskelijan oikeus saada riittävää oppimisen tukea opintoihinsa. Tutkimus toteutettiin osana Oppijan oikeus – opettajan taito -hanketta, jolla vastattiin uudesta lukiolainsäädännöstä ja ammatillisen koulutuksen reformista kumpuavaan opettajien osaamistarpeen muutokseen koskien opiskelijan oikeutta oppimisen tukeen. Tutkimuksessa selvitetään, mistä ammatillisen oppilaitoksen opettajien antama oppimisen tuki koostuu, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kykyyn antaa oppimisen tukea sekä miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan opiskelijoiden tuen tarpeeseen vastaamisessa.</p> <p>Tutkimus on pro gradu- tutkielma ja luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tutkimusjoukkona on yhden Helsingin metropolialueen ammatillisen oppilaitoksen 29 henkilökunnan jäsentä. Tutkimusaineisto kerättiin Oppijan oikeus- hankkeen koulutuspäivän yhteydessä ryhmähaastatteluiden ja kyselylomakkeen muodossa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla.</p> <p>Tuloksissa muodostettiin malli opettajien antamasta oppimisen tuesta, joka koostui sosiaalisesta tuesta, oppimisen tuesta sekä yhteisön tuesta. Opettajien kykyyn tukea opiskelijoita vaikuttivat mm. oppilaitoksen olosuhteet, kuten taloudelliset voimavarat sekä henkilökohtainen kompetenssi, joka sisälsi opettajien kokemuksen omasta osaamisestaan ja ammattiinsa rajoista tuen tarpeeseen vastaamisessa. Opettajat kehittivät ammatillista osaamistaan yhteisön tuella ja kokemusten kautta. Koulutuksia toivottiin lisää, mutta haasteita ilmeni koulutuksesta saadun tiedon ja teorian soveltamisessa käytäntöön. Tuloksista saadun kokonaiskuvan avulla voidaan tarkastella mitä keinoja opettajat tarvitsevat tukeakseen opiskelijoita opinnoissaan ja miten opettajat voivat kehittää omaa osaamistaan tuen tarpeen tunnistajina ja tukijoina. Kokonaiskuva voi myös auttaa opettajia ammatillisessa kehittämisessä tuen tarpeeseen vastaamisessa sekä ohjata oppilaitoksia järjestämään opetusta kohti parempaa tuen tarpeiden huomioimista.</p> |   |  |
| Avainsanat - Nyckelord<br>ammattillinen oppilaitos, opettajat, oppimisen tuki, ammatillinen kehittyminen  |   |  |
| Keywords<br>vocational school, teachers, learning support, professional development   |   |  |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)  |   |  |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information   |   |  |



|   |   |  |
|---|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br>Faculty of Educational Sciences  |   |  |
| Tekijä - Författare - Author<br>Sara Jokinen  |   |  |
| Työn nimi - Arbetets titel<br>"Mitä sinulle kuuluu?" -Ammatillisen oppilaitoksen opettajat opiskelijoiden oppimisen tukena ja oman osaamisensa kehittäjinä tuen tarpeeseen vastaamisessa  |   |  |
| Title<br>Vocational school's teachers supporting students and developing their professional knowledge on support measures   |   |  |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br>Special Education  |   |  |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br>Master's Thesis / Olli-Pekka Malinen   | Aika - Datum - Month and year<br>October 2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br>77 pp. + appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract<br><p>Vocational education in Finland has gone through major changes due the reform of vocational education and training and Vocational Education and Training Act (2017/531). Students' right to receive special support in their studies has created new obligations to both education system and teachers. This study is a part of Learner's right – teacher's skill project which is funded by the Ministry of Education and Culture. The project develops teacher education within the themes of special support and multiprofessional guidance. This particular study examines what the learning support provided by teachers in a vocational school consists of, what factors influence teachers' ability to provide learning support, and how teachers develop their own skills in meeting the students' need for special support.</p> <p>This study is a qualitative master's thesis, where the target group was 29 vocational school teachers or other employees from one vocational school in Helsinki metropolitan area. The research material was collected through group interviews and questionnaires. The research material was analyzed by content analysis.</p> <p>Based on the results of this study, a model of teacher-provided learning support was formed. The model consists of three components, namely social support, learning support and community support. Teachers' ability to support their students was influenced by e.g. the circumstances of the institution, such as financial resources, and personal competence, which included teachers' experience of their own skills and the limits of their profession. Teachers developed their professional skills with the support of the community and through experience. More training was considered desirable, but challenges arose in applying the knowledge and theory gained from the training to practice. The overall picture of the results can be used to find the ways which teachers need to support students in their studies, and how teachers can develop their own skills as identifiers and supporters of the students' need for support. The overall picture can also help teachers in their professional development on supporting students, as well as guide educational institutions to guide educational institutions to consider support measures in their teaching.</p> |   |  |
| Avainsanat – Nyckelord<br>ammattillinen oppilaitos, opettajat, oppimisen tuki, ammatillinen kehittyminen  |   |  |
| Keywords<br>vocational school, teachers, learning support, professional development   |   |  |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br>Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)  |   |  |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information   |   |  |

# Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO .....   | 1  |
| 2     | AMMATILLINEN KOULUTUS.....                                     | 3  |
| 2.1   | Ammatillinen koulutus Suomessa .....                           | 3  |
| 2.1.1 | Ammatillista koulutusta koskeva reformi .....                  | 4  |
| 2.1.2 | Oppivelvollisuuden laajentaminen .....                         | 6  |
| 2.2   | Oppimisen tuki ammatillisessa koulutuksessa.....               | 9  |
| 2.2.1 | Oppimisen tuki ammatillista koulutusta koskevassa laissa ..... | 11 |
| 2.2.2 | Oppimisen tuki opiskelijoiden silmin .....                     | 13 |
| 3     | OPETTAJUUS JA AMMATILLINEN KEHITTYMINEN.....                   | 15 |
| 3.1   | Muuttuva opettajuus.....                                       | 15 |
| 3.2   | Opettajien ammatillinen kehittyminen .....                     | 16 |
| 3.2.1 | Yhteistyön merkitys .....                                      | 17 |
| 3.2.2 | Kontekstin merkitys .....                                      | 18 |
| 3.3   | Kokemuksellinen oppiminen Kolbin mukaan .....                  | 19 |
| 4     | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....                    | 22 |
| 5     | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....                                      | 23 |
| 5.1   | Tutkimusstrategia.....   | 23 |
| 5.2   | Tutkimusjoukko .....   | 24 |
| 5.3   | Aineiston hankinta.....  | 24 |
| 5.3.1 | Ryhmähaastattelu .....   | 25 |
| 5.3.2 | Kyselylomake .....   | 27 |
| 5.4   | Aineiston analyysi .....                                       | 28 |
| 5.4.1 | Litterointi.....   | 29 |
| 5.4.2 | Sisällönanalyysi.....  | 29 |
| 6     | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....                     | 33 |
| 6.1   | Opettajien antama oppimisen tuki.....                          | 33 |
| 6.1.1 | Sosiaalinen tuki .....   | 34 |
| 6.1.2 | Oppimisen tuki.....  | 37 |
| 6.1.3 | Yhteisön tuki.....   | 40 |
| 6.2   | Oppimisen tukemiseen vaikuttavat asiat.....                    | 43 |
| 6.2.1 | Oppilaitoksen olosuhteet.....                                  | 45 |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| 6.2.2    | Henkilökohtainen kompetenssi.....  | 49 |
| 6.3      | Oman osaamisen kehittämisen keinot tuen tarpeeseen vastaamisessa .....                                       | 54 |
| 6.4      | Yhteenveto .....   | 58 |
| 7        | LUOTETTAVUUS .....   | 61 |
| 7.1      | Menetelmät ja tutkimuksen kulku .....  | 61 |
| 7.2      | Tutkimustulosten luotettavuus .....  | 62 |
| 7.3      | Tutkimuksen eettisyys.....   | 63 |
| 8        | POHDINTAA .....  | 66 |
|          | LÄHTEET .....  | 70 |
|          | LIITTEET .....   | 78 |
|          |  |    |
| TAULUKOT |  |    |
|          |  |    |
|          | TAULUKKO 1: Esimerkki sisällönanalyysistä .....  | 31 |
|          | TAULUKKO 2: Mitkä asiat vaikuttavat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan .....                 | 53 |
|          |  |    |
| KUVIOT   |  |    |
|          |  |    |
|          | KUVIO 1: Erityisen tuen järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa .....                                     | 10 |
|          | KUVIO 2: Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä.....   | 20 |
|          | KUVIO 3: Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet Tuomen ja Sarajärven (2018) menetelmää mukailleen ..... | 30 |
|          | KUVIO 4: Mistä opettajien antama oppimisen tuki koostuu.....   | 34 |
|          | KUVIO 5: Kuinka hyvin opettajat kokevat pystyvänsä tukemaan opiskelijoita opinnoissaan.....                  | 44 |
|          | KUVIO 6: Opettajien kokemus oppimisen tukemista vaikeuttavista tekijöistä .....                              | 44 |
|          | KUVIO 7: Opettajien oman osaamisen kehittämiseen liittyvät keinot .....                                      | 57 |
|          | KUVIO 8: Kolbin malli opettajille suunnattuna .....  | 58 |

# 1 Johdanto

Ammatillinen koulutus on kokenut suuria muutoksia ammatillisen koulutuksen reformin ja vuonna 2018 voimaan astuneen uuden ammatillista koulutusta koskevan lain myötä. Ajankohtaisen koulutuspolitiikan tähtäimessä ovat nopeat ja joustavat tavat vastata työelämän tarpeisiin ja parempi kiinnittyminen työelämään jo opiskeluaikana. Myös ammatillisen koulutuksen uudistuksen taustalla oli muuttuvasta työelämästä kumpuava uuden osaamisen tarve, johon tarvitaan joustavia, laaja-alaisia ja itsenäisiä tulevaisuuden ammattilaisia. (Niemi & Jahnukainen, 2018, s. 11.) Ammatillisen koulutuksen reformin punaisena lankana oli uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi, jossa työpaikoilla tapahtuvaa oppimista tehostetaan ja yksilöllisiä oppimispolkuja lisätään. (Aaltola & Vanhanen, 2016, s. 8–9.) Työelämäpainotteisuus, koulutuspolkujen yksilöllisyys ja omannäköisyys ja samalla kasvavat opiskelijoiden tuen tarpeet luovat risteymiä ammatillisen koulutuksen kentällä: mikäli opiskelijoiden halutaan valmistuvan reformissakin määritellyiksi itsenäisiksi, joustaviksi ja laaja-alaisiksi tulevaisuuden osaajiksi, jokaisella opiskelijalla tulee olla oikeus tuen tarpeiden tunnistamiseen ja niihin riittävällä ja yksilöllisellä tavalla vastaamiseen.

Uusi yhteinen laki koskien kaikkea ammatillista koulutusta muutti oleellisesti oppilaitosten ja opettajien toimintaa, ja edellyttää uusia toimintamalleja ja osaamistarpeiden muutoksia (Perttunen, 2019). Laissa määritellään opiskelijan oikeus erityiseen tai vaativaan erityiseen tukeen, jonka avulla pyritään takaamaan opiskelijan jaksaminen opinnoissa ja tarvittava osaaminen tutkinnon suorittamista varten. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskeli vuonna 2018 yhteensä 23 524 erityistä tukea saavaa opiskelijaa, joka on 10,2 prosenttia kaikista ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista (Suomen virallinen tilasto, 2020a). Pensosen ja Ågrenin (2018, s.38) tekemän selvityksen mukaan vuosina 2016–2017 silloisissa yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa seurantajaksolla koulutuksen keskeyttäneiden opiskelijoiden määrästä noin 24 prosenttia oli saanut opinnoissaan erityistä tukea. Myös oppivelvollisuuden laajentuminen koskien kaikkia alle 18-vuotiaita tuo muutoksia ammatillisiin oppilaitoksiin, sillä moni ennen toisen asteen

koulutusta jäänyt nuori siirtyy jatkamaan opintojaan ammatilliseen oppilaitokseen. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on siis huomattava ja yksilöllisten tukimuotojen järjestämiseen ja opiskelijan ohjaukseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota.

Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään ammatillisen koulutuksen reformin ja uuden ammatillista koulutusta koskevan lain myötä muuttunutta ammatillisen oppilaitoksen tilaa opettajien silmin, koskien opiskelijoiden oikeutta saada oppimisen tukea. Tutkimuksessa selvitetään, mistä ammatillisen oppilaitoksen opettajien antama oppimisen tuki koostuu, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kykyyn antaa oppimisen tukea sekä miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan opiskelijoiden tuen tarpeeseen vastaamisessa. Tutkimuksen näkökulmaan liittyvät vahvasti erityisen tuen saanti ammatillisissa oppilaitoksissa ja opettajien valmius ja osaaminen vastata tuen tarpeeseen opiskelijan oikeus huomioiden. Tutkimusta ohjaavat myös alati muuttuva opettajuus ja kokemusten kautta tapahtuva ammatillinen kehittyminen, jonka myötä opettajat kykenevät vastaamaan muuttuneisiin opettajan ammatillisiin vaatimuksiin työelämässä.

Tutkimus on toteutettu osana Oppijan oikeus – opettajan taito -hanketta, jonka pyrkimyksenä on vastata uudesta lukiolainsäädännöstä ja ammatillisen koulutuksen reformista kumpuavaan opettajien osaamistarpeen muutokseen. Hanke on toteutettu yhdeksän opettajankoulutusyksikön yhteistyönä, jotka ovat Hämeen ammattikorkeakoulu, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Helsingin yliopisto, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun ammattikorkeakoulu, Oulun yliopisto, Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampereen yliopisto sekä Åbo Akademi. Hankkeen koko nimi on *Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena*, ja se toteutettiin ajalla 1.10.2018–30.9.2021.

## 2 Ammatillinen koulutus

Tässä luvussa käsitellään ammatillista koulutusta ja sen historiaa Suomessa sekä tarkastellaan erityisopetusta ja tuen muotoja ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillinen koulutus on ollut muutoksen alla niin ammatillisen koulutuksen reformin kuin uuden ammatillista koulutusta koskevan lain myötä. Uutena ilmiönä on myös oppivelvollisuuden laajentuminen toisen asteen oppilaitoksiin. Luvussa tarkastellaan myös tutkimustuloksia koskien opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen koulutuksen oppimisen tuesta.

### 2.1 Ammatillinen koulutus Suomessa

Suomalaisen koulutusjärjestelmän perustana on 1972 alkaen toteutettu kaikille yhteinen yleissivistävä peruskoulu. Ammatillinen koulutus sijoittuu niin sanotulle peruskoulun jälkeiselle toiselle asteelle ja se nähdään lukiokoulutuksen rinnalla seuraavana askeleena peruskoulun suorittamisen jälkeen, vaikka ammatillisen koulutuksen voi suorittaa myös myöhemmin ja muiden koulutusten jälkeen. (Brunila ym., 2013, s. 9.)

1970-luvulla tapahtuneen koulutuksen uudistamisen myötä ammatillinen koulutus siirtyi usean eri hallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen, jonka myötä ammatillisesta koulutuksesta on muodostunut vahvasti oppilaitosperustaista. Tämä tekee suomalaisesta ammatillisesta koulutuksesta erilaisen muihin maihin verrattuna, joissa ammatillinen koulutus on enemmän työelämäsidonnaista ja työssä oppimista. (Lahelma, 2013. s. 19.) Vaikka suomalainen ammatillinen koulutus järjestetäänkin erilaisissa ammatillista koulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa, työelämä ja sen vaatimukset määrittävät paljon koulutuksen rakennetta ja sisältöä (Isopahkala-Bouret ym., 2012). Ammatillisella koulutuksella on suuri yhteys työelämän muutoksiin ja toimii selkeästi tiiviimmässä yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa kuin yleissivistävämmät peruskoulu ja lukiokoulutus. Tämän vuoksi myös työelämän muutokset vaikuttavat ammatillisen koulutuksen järjestämiseen ja luovat rakenteen koulutuksen käytäntöihin ja kurssisuunnitelmien sisältöihin. Nykyisin työelämässä vaaditaan enemmän joustavuutta, pai-



neensietokykyä ja valmiutta kohtaamaan muutoksia, jotka näkyvät myös ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteissa esimerkiksi ongelmanratkaisutaitojen ja sisäisen yrittäjyyden kehittämisenä sekä oman oppimistyylin löytämisenä. (Niemi, 2015, s. 4.)

Virallisesti ammatillinen koulutus sijoittuu vaihtoehtoiseksi toisen asteen koulutukseksi lukiokoulutuksen rinnalle, ja koulutukset usein kuvataan samanlaisina kolme vuotta kestävinä koulutuksina, joista voi suunnata työelämään tai erilaisiin jatkokoulutuksiin. Ammatillinen koulutus Suomessa on kuitenkin monialaista eikä siitä ole mielekästä puhua yhtenä kokonaisuutena, kuten lukiokoulutuksesta. Ammatilliseen koulutukseen kuuluvat muun muassa oppilaitos- ja oppisopimuskoulutus, ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (VALMA), työvoimapolitiittinen koulutus sekä erilaiset näyttötutkinnot. Myös projektimuotoiset koulutukset, kuten valmentavat, täydentävät ja uudelleen koulutukset sekä muut lyhytkestoiset koulutusohjelmat ovat osa ammatillista koulutusta. (Brunila ym., 2013, s.11.)

### **2.1.1 Ammatillista koulutusta koskeva reformi**

Ammatillista koulutusta koskeva reformi oli yksi vuoden 2015 hallituksen merkittävimmistä kärkihankkeista. Sen tarkoituksena oli uudistaa ammatillista koulutusta vastaamaan välttämättömiin tarpeisiin, joita tulevaisuuden työelämässä vaadittavat uudenlaiset taidot ja osaamistavoitteet luovat. Uudistuksen kohteena olivat ammatilliseen koulutukseen liittyvä rahoitus, ohjaus, tutkintojärjestelmä ja toimintaprosessit sekä yhteistyön lisääminen koulutuksen ja työelämän välille. Reformin tavoitteena oli uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi, jossa työpaikoilla tapahtuvaa oppimista tehostetaan ja yksilöllisiä oppimispolkuja lisätään. (Aaltola & Vanhanen, 2016, s. 8–9.)

Reformin punaisena lankana voidaan pitää koulutusten osaamisperusteisuutta ja sen lisäämistä ammatillisissa koulutuksissa. Osaamisperusteinen koulutus tukee työelämälähtöisyyttä ja mahdollistaa opiskelijoita toimimaan yksilöllisten valintojensa ja tavoitteidensa perusteella omien osaamisedellytystensä mukaan lisäen tutkinnon suorituksen joustavuutta. Myös jo hankitun osaamisen hyödyntäminen

ja osaamistarpeiden arviointi vähentävät tarpeetonta moninkertaista koulutusta, lyhentävät opiskeluaikoja ja lisäävät motivaatiota tavoitteiden saavuttamiseen. (Aaltola & Vanhanen, 2016, s.13–14.)

Yksi yhteinen laki koskien kaikkea ammatillista koulutusta astui voimaan vuoden 2018 alussa. Edellä mainittujen tutkintojärjestelmän, toiminnan, osaamisperusteisen ja työelämälähtöisen muutoksen lisäksi tärkeänä uudistuksena oli oppimisen tuen lisääminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillista koulutusta koskevaan lakiin kirjattiin opiskelijan oikeus tarvitsemaansa tukeen ja ohjaukseen opinnoissaan. Tukea opintoihin on mahdollisuus saada omien tarpeiden mukaan ryhmänohjaajalta, opettajilta, opinto-ohjaajalta ja erityisopettajalta. Lisäksi opiskelijalla on oikeus saada tukea omaan hyvinvointiin terveydenhoitajalta, kuraattorilta ja psykologilta. Kaikille opiskelijoille tulee laatia henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), johon kirjataan urasuunnitelman lisäksi ohjaukseen ja tukeen liittyviä asioita. (Opetushallitus, 2020.)

Oppimisen tuen lisäämiseen ammatillisessa koulutuksessa liittyy opiskelijan oikeus saada erityistä tukea, jos oppimisvaikeus, vamma, sairaus tai muu syy näin vaatii. Erityisellä tuella pyritään takaamaan opiskelijan osaaminen ja jaksaminen tutkinnon suorittamista varten ja kaikki tukitoimet kirjataan opiskelijan HOKSiin. Erityisen tuen opettaja arvioi tuen tarpeen ja suunnittelee tukitoimet yhdessä opiskelijan ja häntä opettavien opettajien kanssa. Erityisen tuen tarve tulee ottaa huomioon kaikilla oppitunneilla ja myös työpaikalla opiskeltaessa, kun suunnitellaan ja järjestetään näyttöjä. Tukitoimet voivat olla esimerkiksi opettajan tuki uusien asioiden opettelussa, selkeiden oppimateriaalien käyttöä, apuvälineiden hyödyntämistä ja opiskelutaitojen harjoittelua. (Opetushallitus, 2020.)

Ammatillisen koulutuksen reformiin on kohdistunut kuitenkin paljon kritiikkiä (Opetusalan ammattijärjestö, 2019). OAJ:n, Työväen sivistysliiton, opiskelijajärjestö Sakin, Kiipulan ammattiopiston sekä Opetushallituksen vuonna 2019 yhteistyössä toteutetun kyselyn perusteella reformin tavoitteet eivät toteudu oppilaitosten arjessa (Opettaja.fi, 2019). Kyselyyn vastasi liki 1500 ammatillista opettajaa. Yksilöllisten oppimispolkujen lisääminen on opettajien mukaan heikentänyt

opiskelijoiden yhteisöllisyyden kehittymistä ja osallisuutta koulutuksessa, eikä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden riittävää tukea ole saatu taattua. Lähes joka toisen opettajan mukaan opiskelijoilla ei ole riittävää kykyä opiskella ja toimia ammatissa. (Opetusalan ammattijärjestö, 2019.)

Reformin edellyttämä työpaikoilla tapahtuva oppiminen ei myöskään kyselyn mukaan toteudu toivotulla tavalla. Oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyö ei toimi toivotusti resurssien puutteen takia, jolloin opetuksen laatu ja yritysten osaajapula heikentyvät. Opiskelijan oikeudet erityiseen tukeen liittyen eivät kyselyn mukaan toteudu riittävin määrin. Vastaajista vain 35 prosenttia katsoi oppilaitoksen erityisopettajaresurssin olevan riittävä. Erityisesti työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen tarvittaisiin lisää erityistä tukea saavien opiskelijoiden ohjausta ja tukea. (Opetusalan ammattijärjestö, 2019.)

### **2.1.2 Oppivelvollisuuden laajentaminen**

Suomessa toisen asteen koulutus on tiukasti jakaantunut joko lukiokoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen. Peruskoulun päättäneistä noin 50–55 prosenttia jatkaa lukiokoulutukseen, noin 40 prosenttia valitsee ammatillisen koulutuksen ja loput jäävät, ainakin hetkellisesti, näiden vaihtoehtojen ulkopuolelle (Isopahkala-Bouret ym., 2012). Vuonna 2019 vastaavat luvut olivat edelleen samankaltaiset: 54 prosenttia valitsi lukiokoulutuksen ja 40 prosenttia puolestaan ammatillisen koulutuksen. Yksi prosentti peruskoulun päättäneistä jatkoi perusopetuksen lisäopetuksessa. Valmentavissa tai valmistavissa koulutuksissa puolestaan jatkoi noin 2 prosenttia, loppujen jäädessä koulutuksien ulkopuolelle. (Suomen virallinen tilasto, 2020b.) Toisen asteen tutkinnosta on vuosien saatossa muodostunut epävirallinen oppivelvollisuuden jatke, kun pelkällä peruskoulupohjalla työllistyminen vaikeutui. Lisäksi koulunkäynnin lopettaminen heti peruskoulun jälkeen liitetään usein syrjäytymisvaaraan, johon on useissa maissa alettu kiinnittämään huomiota erilaisin ennaltaehkäisevin toimenpitein. (Niemi, 2015, s. 3.)

Tehtyjen tutkimusten perusteella erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden siirtyminen toiselle asteelle on edelleen epävarmempaa kuin muilla oppilailta, ja siirtymävaiheet poikkeavat muista. Erityistä ja tehostettua tukea saavat oppilaat

siirtyvät pääsääntöisesti ammatillisiin oppilaitoksiin, ainoastaan tehostettua tukea saavat tytöt valitsevat hieman useammin lukion. Kuitenkin erityistä tai tehostettua tukea saaneiden oppilaiden joukossa lähes viisinkertainen osuus jää ilman toisen asteen opiskelupaikkaa. Tämän vuoksi siirtymävaihetta tulisi tukea, sillä erityisen tai tehostetun tuen oppilaat ovat suuremmassa riskissä jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle. (Jahnukainen ym., 2018, s. 93.)

Vuoden 2019 hallituksen ohjelmaan kuului oppivelvollisuuden laajentaminen, joka astui voimaan vuoden 2021 aikana. Oppivelvollisuutta laajennettiin koskemaan myös toista astetta, eli oppilaalla on velvollisuus hakeutua suorittamaan jotakin toisen asteen koulutusta. Oppivelvollisuus päättyy, kun opiskelija täyttää 18 vuotta tai suorittaa ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a; Opetushallitus, 2021). Oppivelvollisuuslain mukaan ”oppivelvollisuuden tavoitteena on turvata kaikille elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys sekä edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti.” (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Oppivelvollisuuden tavoitteeksi luetaan myös koulutus- ja osaamistason kasvu sekä oppimiserojen kaventaminen koulutuksellista yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa lisäämällä sekä yleinen lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen. Laajennetulla oppivelvollisuudella pyritään vastaamaan myös edellä mainittuun huoleen nuorten syrjäytymistä, takaamalla, etteivät nuoret jää ilman toisen asteen opiskelupaikkaa.

Laajennetun oppivelvollisuuden myötä perusopetuksen järjestäjän vastuulla on ohjata ja valvoa oppivelvollisia myös toiselle asteelle siirryttäessä tapahtuvan yhteishaun aikana. Opetuksen järjestäjän tehtäviin kuuluu myös seuraavan koulutuksen soveltuvuuden arviointi yhdessä oppivelvollisen ja tämän huoltajien kanssa opiskelijan erityisen tuen tarpeet huomioiden. Oppilaalla on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea, johon sisältyy myös tarvittava henkilökohtainen oppilaanohjaus hakuvaiheessa toiselle asteelle. Tukea on velvoite tarjota oppilaille, joilla havaitaan jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää tuen tarvetta. Oppilaan ohjauksella pyritään löytämään opiskelijalle soveltuva jatko-opintopaikka oppivelvollisuuden jatkamiseen, joita voi olla lukio- tai ammatillisen koulutuksen

ohella ns. nivelvaiheen koulutuksia, kuten kymppiluokka, ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (VALMA), sekä maahanmuuttajille suunnattu lukiokoulutukseen valmistava koulutus (LUVA). Nämä nivelvaiheen koulutukset yhdistetään yhtenäiseksi tutkintokoulutukseen valmentavaksi koulutukseksi (TUVA) syysystä 2022 alkaen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b.)

Oppivelvollisuuden laajentuminen ja sen hyödyt ovat herättäneet yleistä keskustelua. Lakimuutoksen voimaantulon nopeutta ja sen toteuttamiseen lasketujen resurssien totuudenmukaisuutta on kritisoitu (ks. esim. HS 17.8.2021; EK 2.11.2020; Yle 7.3.2020; Yle 31.5.2019). Yleisenä huolenaiheena ovat olleet pelot resurssien riittämisestä kattamaan oppivelvollisuuden laajentamisesta aiheutuvat kulut sekä resurssien riittäminen ja jakaminen myös peruskoulun ja varhaiskasvatuksen puolelle. Arvioiden mukaan toinen aste on jo liian myöhäinen vaihe ratkaista oppimisvaikeuksia ja koulun keskeyttämistä (HS 17.8.2021; EK 2.11.2020).

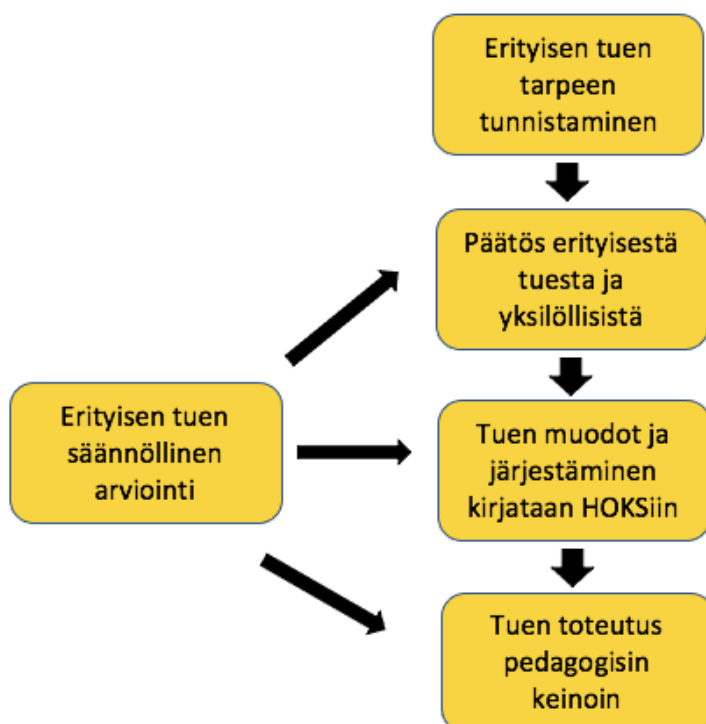
Elinkeinoelämän keskusliiton (kuvaus lehdessä EK 2.11.2020) tilaaman vaikutusarvioinnin mukaan tutkijat kasvatustieteiden tohtori Peter Johnson ja nuorisotutkimukseen erikoistuneen filosofian tohtori Tomi Kiilakoski pitävät oppivelvollisuuden laajentamista ongelmallisena. Tutkijoiden päähuomiot kiinnittyivät erityisesti rahoituksen kohdistamisen pulmiin, nuorten ja nuorisotutkimuksen näkökulman puuttumiseen, vaihtoehtoisten mallien pohdinnan puuttumiseen sekä resurssien kohdentamisen ainoastaan toiselle asteelle koulutuspolun kokonaisuus huomioimatta. Johnsonin ja Kiilakosken (2020, s. 5) mukaan oppivelvollisuuden pidentämistä on ajettu läpi itseisarvona, ilman vaihtoehtoisia toimintatapoja. Johnson ja Kiilakoski myös kritisoivat lisärahoituksen kohdentamista ilmaisiin oppimateriaaleihin opetuksen ja ohjauksen sijaan. Tutkijoiden mukaan koulutusta tulisi kehittää kokonaisuutena, sillä varhaisen tuen merkitys jo varhaiskasvatuksesta ja peruskoulun alaluokilta on merkittävää. Nopealla aikataululla edennyt uudistus herättää kysymyksiä, joihin vielä ei tiedetä vastauksia. Pohjimmiltaan suurin kysymys koskee koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista ja kuinka koulutuksella voidaan vastata näihin kysymyksiin. (Johnson & Kiilakoski, 2020.)

## 2.2 Oppimisen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Suomen koulujärjestelmässä tapahtui erityisopetuksen reformi vuonna 2011, kun perusopetuslakiin kirjattiin muutos erityisopetuksen järjestämisestä ja sen muuttamisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi. Niin sanottu erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen sijaan siirryttiin kolmiportaiseen malliin, jossa kaikilla oppilailla on mahdollisuus tarvitsemaansa tukeen joko yleisen, tehostetun tai erityisen tuen portaalla. (Jahnukainen, 2015, s. 7.) Ammatillisessa koulutuksessa ei ole kuitenkaan käytössä perusopetuksen kaltaista kolmiportaisen tuen mallia, vaan tukimuotona on ainoastaan erityinen tuki tai vaativa erityinen tuki tilanteissa, joissa opiskelijalla on esimerkiksi vakava sairaus tai vamma (Opetushallitus, 2018).

Erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tarpeisiin, valmiuksiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin suunniteltua pedagogista tukea ja tarvittaessa erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestyksiä. Erityisen tuen muodot suunnitellaan opiskelijan tarpeita kuunnellen ja ne ovat aina yksilöllisiä. Tukimuotojen tavoitteena on tarjota yksilölliset ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille ja opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen kaikissa ammatillisissa koulutuksissa. (Opetushallitus, 2018, s. 1.)

Erityisen tuen järjestäminen alkaa ammatillisissa oppilaitoksissa tuen tarpeen tunnistamisella. Peruskoulussa kirjattuja erityisen tuen dokumentteja, kuten HOJKSia ja lääkärin tai psykologin kirjoittamia arvioita voidaan hyödyntää tuen tarpeen määrittelyssä. Tuen tarpeen arvioinnissa apuna käytetään myös opintojen alussa tehtäviä testejä ja seuloja. Tuen tarpeen tunnistamisen jälkeen koulutuksen järjestäjä päättää erityisen tuen antamisesta ja sen muodoista. Tukitoimista sovitaan yhdessä opiskelijan kanssa ja ne kirjataan osaksi henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS). Koulutuksen järjestäjällä on myös velvoite arvioida säännöllisesti tuen onnistumista ja sen tarvetta, ja tarvittaessa purkaa tai muuttaa tuen järjestämisen muotoja opiskelijan yksilöllisten tavoitteiden mukaiseksi. (Opetushallitus, 2018, s. 1–2.)



KUVIO 1: Erityisen tuen järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa

Erityinen tuki voi koostua monenlaisista oppimisen tuen keinoista. Opiskelijalle pyritään löytämään sopiva oppimisympäristö ja mahdollisia apuvälineitä oppimisen tueksi, kuten äänikirjat ja kuvatuet. Opiskeltavat asiat voidaan jakaa osiin, jotka helpottavat opintojen taakkaa ja takaavat monipuolisen lähestymistavan aiheeseen. Ammatillisissa koulutuksissa oleellisena ja poikkeavana osana ovat työpaikalla tapahtuva oppiminen ja osaamisen osoittaminen. Tukitoimet koskevat myös näyttötutkinnoissa tai työharjoittelun aikana tapahtuvaa oppimista ja erityisen tuen toteuttamisesta on tärkeää sopia yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Opiskelijalle voidaan tarvittaessa varata enemmän ohjausaikaa tai oma työvalmentaja, joka tukee opiskelijaa työssäoppimisen aikana. Opiskelijan tuen järjestämisessä erittäin tärkeää on kokonaisvaltainen tukeminen, johon jokainen opiskelijan opettaja ja ohjaaja sitoutuu. (Opetushallitus, 2018, s. 2–3.)

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoilla, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai jokin vaikea vamma tai sairaus, on oikeus vaativaan erityiseen tukeen. Tuki

on monipuolista, hyvin yksilöllistä ja laaja-alaista erityistä tukea, jossa moniammatillinen yhteistyö ja monialaisten palvelujen, kuten lastensuojelun tai mielen-terveystyön tarve korostuu. Vaativaa erityistä tukea järjestävät vain tehtävän saaneet ammatillisen koulutuksen järjestäjät, jotka kattavat koko maan. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on suhteellisen vähän, vuonna 2017 noin 1,2 prosenttia kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista, kun taas erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on suurempi. Suurin ryhmä (noin 33 prosenttia) vaativan erityisen tuen tarpeessa olevista on lievän kehityksen viivästy-  
män omaavat opiskelijat. Jos ryhmään lisätään vaikeat viivästymät tai keskivaikea ja vaikea kehitysvamma prosenttiosuus nousee 47:ään. Lopuista opiskelijoista yleisin jatkuvasti suureneva ryhmä on opiskelijat, joilla on psyykkisiä pitkäaikaissairauksia (15 prosenttia) ja opiskelijat, joilla on erilaisia hahmottamisen, tarkkaavuuden ja keskittymisen vaikeuksia (13 prosenttia). Muita vaativan erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita ovat esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia omaavat opiskelijat, autismin kirjon kuuluvat, käyttäytymishäiriöiset, fyysisesti ja motorisesti vammautuneet tai pitkäaikaissairaat sekä kuulovammaiset. Vaativan erityisen tuen taustalla on tavallisesti useita syitä, joiden yhteisvaikutus aiheuttaa merkittävää tuen tarvetta koulutuksen aikana. Silloin erityisen tuen muodot ja opiskelun tukeminen ei ole riittävää tai saavutettavissa, jolloin opiskelija tarvitsee yksilöllisempää ja moniammatillisempaa vaativaa erityistä tukea. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, s. 12–14.)

### **2.2.1 Oppimisen tuki ammatillisesta koulutuksesta koskevassa laissa**

Oppimisen tuen muodot ammatillisessa koulutuksessa on määritelty myös laissa. Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta (2017/531) on astunut voimaan 1.1.2018. Laissa määritellään opiskelijan oikeus henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan ja sen mukaan toteutettuun mahdolliseen yksilöllistettyyn opiskeluun ja arviointiin. Lisäksi laissa esitetään opiskelijan oikeus saada tarpeisiin soveltuvaa opinto-ohjausta ja yksilöllisten tuentarpeiden mukaan toteutettavaa erityistä tukea tai vaativaa erityistä tukea.

Ammatillisen koulutuksen lain viidennen luvun 44 §:n mukaan ammatillisessa koulutuksessa aloittavalle opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen osaamisen



kehittämissuunnitelma (HOKS), johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnista-  
mista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koske-  
via tietoja. Koulutuksen järjestäjä vastaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämis-  
suunnitelman laatimisesta ja päivittämisestä.

Seitsemännen luvun 61§:n mukaan opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja oh-  
jausta, joka mahdollistaa osaamistavoitteiden saavuttamisen tutkinnon suoritta-  
mista varten. Täten opiskelijalla on myös oikeus saada henkilökohtaista ja hänen  
tarpeisiinsa sopivaa opinto-ohjausta.

64§:n mukaan opiskelijalla on oikeus saada oppimisvaikeuksien, vamman, sai-  
rauden tai muun syyn vuoksi säännöllistä erityistä tukea oppimisen ja opiske-  
luissa vaadittavan koulutuksen osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisellä  
tuella vastataan opiskelijan tavoitteiden ja valmiuksien luomiin tarpeisiin suunni-  
telmallisella pedagogisella tuella ja erityisin opetus- ja opiskelujärjestelyin. Eri-  
tyistä tukea saavan opiskelijan osaamisen arviointia voidaan myös muokata laa-  
timalla opiskelijalle yksilöllinen osaamisen arviointi.

Koulutuksen järjestämistä koskevassa 27§:ssä 2 momentin mukaan koulutuksen  
järjestäjälle on voitu määrätä tehtävä järjestää 65§:ssä mainittavaa vaativaa eri-  
tyistä tukea opiskelijalle, jolla on vaikeita oppimisvaikeuksia, vamma tai sairaus,  
joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä ja laaja-alaista erityistä tukea, joka  
toteutetaan edellä mainitun 64§:n mukaan yksilöllisesti kokonais kuntouttavasti  
yhteistyössä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa.

66§:n mukaan ammattitaitovaatimuksista tai osaamistaidoista voidaan poiketa,  
jos

- 1) tutkinnon perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset tai osaamista-  
voitteet ovat joiltakin osin opiskelijalle kohtuuttomia, tai
- 2) poikkeaminen on perusteltua opiskelijan vammaan tai terveydentilaan liit-  
tyen

67§:n mukaan koulutuksen järjestäjä päättää edellä mainittujen 64 ja 65§:ssä esitetyn erityisen tuen järjestämisestä ja 66§:ssä tarkoitetusta ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeamisesta. Päätöksessä tulee kuulla opiskelijaa ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa ennen päätösten tekoa. Koulutuksen järjestäjän tulee myös kirjata erityisen tuen sisältö, osaamisen arvioinnin mukauttaminen sekä ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeaminen opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan.

### **2.2.2 Oppimisen tuki opiskelijoiden silmin**

Vaikka ammatillinen koulutus nähdään keskeisenä nuorten syrjäytymistä ehkäisevänä välineenä, koulutuksen keskeyttämisprosentti on suuri (Souto, 2014; Herranen, 2014). Esimerkiksi lukuvuonna 2018–2019 9,4 prosenttia ammatillisen koulutuksen opiskelijoista keskeytti opintonsa kokonaan, eivätkä jatkaneet missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa (Suomen virallinen tilasto, 2021.) Ammatillista koulutusta ja opetusta on tutkittu kuitenkin verrattain vähän, kun taas tutkimuksissa on kiinnostuttu laajemmin ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden syistä (Herranen, 2014; Souto, 2014). Esimerkiksi Souto (2014) on tutkinut ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden opiskelijoiden kokemuksia keskeyttämiseen johtaneista syistä ja Herranen (2014) on tutkinut ammatillisten opiskelijoiden kokemuksia ja opetukseen liittyviä tarpeita opiskelijapalautteiden kautta.

Opinnoissa pärjäämiseen ja keskeyttämiseen vaikuttavat tutkimusten mukaan pohjimmiltaan ammatillisen koulutuksen rakenne (esim. Souto, 2014). Koulutukseen kuulumisen ehdot eivät ole täyttyneet keskeyttäjiillä ja he ovat kokeneet jääneensä oppilaitoksen jäsenyyden ulkopuolelle. Jopa useampaan kertaan koulutuksen keskeyttäneet kokivat, että pahoinvointi ja oireilu voivat määrittää oppilaitoksissa ei-toivotuksi käytökseksi ja oireilevat opiskelijat voidaan luokitella jopa lapsellisiksi. Ammatillinen koulutus näyttäytyy myös sosiaalisesti vaativana erityisesti aroille ja kiusatuksi tulleille nuorille. Souton (2014) tutkimuksen mukaan Suomen koulutuspolitiikan siirtyessä kohti markkinaperustaista uusliberaalia hallinnan tapaa, paineet yrittäjämäisestä itsestään vastuussa olevasta kansalaisesta kasautuvat yksilölle ja hänen toimintavalmiuksiinsa, rokottaen juuri tuen tarpeessa olevia opiskelijoita ja heidän pärjäämistään. Ongelmana voidaan nähdä

ammattillisen koulutuksen kyvyttömyys kohdata erilaisia nuoria ja heidän elämäntilanteitaan sysäten koulutuksen ongelmat nuorten henkilökohtaisiksi ongelmiksi ja vääriksi alavalinnoiksi rakenteellisia syitä huomioimatta. (Souto, 2014.)

Opiskelijoiden toiveet ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen käytännöistä liittyivät pääosin opiskelijan kohtaamiseen yksilönä ja opetuksen vuorovaikutteisuu-teen. Herrasen (2014) tutkimuksen mukaan opettajan hyvyys ja ammattitaito kulminoituvat hänen kykyynsä kohdata opiskelijat yksilöinä. Toivottu opettaja kohtaa opiskelijansa aidosti ja on läsnä opetustilanteessa. Vuorovaikutuksen toivottiin olevan kaksisuuntaista ja opiskelijoita kuuntelevaa. Opiskelijat myös toivoivat, että yksilöllisempää ohjausta ja opetusta järjestettäisiin esimerkiksi tasoryhmätyöskentelyn muodossa, jolloin opettajalle jäisi enemmän aikaa keskittyä opiskelijoihin yksilöinä. Opetuksen toivottiin koostuvan laadukkaasta vuorovaikutuksesta ja monipuolisista työskentelytavoista. (Herranen, 2014.)

Ammattillisen koulutuksen oppimisen tuen haasteisiin ja keskeyttämisen estämiseksi tarvitaan erilaisia arjen pedagogisia toimia. Rakenteellisiin ongelmiin voidaan vaikuttaa taitavilla opettajilla, jotka kykenevät huomioimaan opetustilanteessa opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja rakentamaan opetus- ja oppimistilanteista vuorovaikutteisia sosiaalisia yksilöitä korostavia kokonaisuuksia. Lisäksi moniammatillista yhteistyötä tarvitaan oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, opetuksen suunnitteluun, tuen toteutukseen ja seurantaan opiskelijoiden oppimisen parhaaksi. Myös motivaation ja kouluun kuulumiseen voidaan vaikuttaa opetuksen keinoin. Erilaiset opetusmenetelmät, oppimisympäristöt, opiskelijoiden ryhmäyttäminen, opettajan tuki aikuisena ja vanhempien tuki sekä turvallisen oppimisryhmän takaaminen ovat keskeisiä motivaation ja sitoutumisen tukemiseksi. (Honkanen, 2008, s. 24.)

### 3 Opettajuus ja ammatillinen kehittyminen

Tässä luvussa käsitellään opettajan professioon liittyviä muuttuvia vastuita ja yhteiskunnallisten muutosten luomia ammatillisen kehittymisen tarpeita. Koulutuksen uudistukset ja muutokset toteutuvat konkreettisesti koulu yhteisöissä ja niiden luomiseen tarvitaan yksittäisten opettajien ammattitaitoa. Uusiin muutoksiin ja vastuisiin vastaaminen voivat vaatia opettajalta oman ammattitaitonsa kehittämistä ja muokkaamista. Luvussa esitellään myös ammatillista kehittymistä edesauttavia tekijöitä sekä David Kolbin (1984) malli osaamisen kehittämistä kokemusten kautta, jossa työelämässä tapahtuvat kokemukset nähdään uuden oppimisen pohjana. Muuttuvan opettajuuden ja ammatillisen kehittymisen ymmärtäminen on oleellista tutkimukseen liittyvän osaamisen kehittämisen teeman vuoksi.

#### 3.1 Muuttuva opettajuus

Yhteiskuntakehitystä tarkasteltaessa oppiminen ja koulutus nousevat keskeisimmiksi tekijöiksi toimivassa tietoyhteiskunnassa, ja koulutus ja koulut oppilaitoksina ovat sidoksissa yhteiskuntaan ja aikaan, jossa ne toimivat (Luukkainen, 2006, s. 204; Leinonen, 2009, s. 4). Tämän vuoksi koulu-uudistukset, kuten koulutusten rakenne- tai järjestelmäuudistukset lähtevät liikkeelle yhteiskunnallisesta tarpeesta ja muutoksista (Sarjala, 2006, s. 36). Muutokset eivät tapahdu pelkästään uudistuksia luomalla ja mahdollisuuksia avaamalla, vaan uuden pedagogisen kulttuurin luominen vaatii koulu yhteisöjen ja yksittäisten opettajien ammattitaitoa ja kehittymistä (Luukkainen, 2006, s. 204; Borko, 2004, s. 3).

Opettajan ammattia voidaan pitää asiantuntijatyönä, professiona, johon sisältyy yhteiskunnallinen vastuu opetuksen ja koulutuksen palvelujen tuottamisesta (Villegas-Reimers, 2003, s. 7). Yhteiskunnalliset muutokset ja muutostarpeet näkyvät pitkälti opettajien työssä, sillä samat ilmiöt vaikuttavat koulutustarpeisiin ja opetussisältöihin, joita koulutuksessa toteutetaan. Yhteiskunnalliset ja globaalit muutostarpeet ovat tehneet opettajan työstä entistä kompleksisempää, sillä työn sisältönä muiden osa-alueiden kuin pelkän opetuksen osuudet ovat kasvaneet.

Tieto- ja viestintäteknologian lisääntyminen, opetuksen muuttuvat järjestämistavat, yhteisöllisyyden ja tiimityön vahvistaminen, tuottavuuden ja taloudellisten tekijöiden merkityksen vahvistuminen ja muut yhteiskunnan aikansa ilmiöt suuntaavat opettajan työtä ja luovat tarpeen jatkuvaan opettajuuden kehittämiseen. (Luukkainen, 2006, s. 204–205.)

Opettajan professioon sisältyy oppisisältöjen hallinnan ja niiden opettamisen lisäksi suurempi rooli tulevaisuuden taitojen rakentajana ja aktiivisena yhteiskunnan kehittäjänä. Opettajuutta muokkaavat arkityön edellyttämät taidot ja yhteiskunnan odotukset opettajan työtehtäviä kohtaan. (Luukkainen, 2006, s. 206.) Moniarvoisessa yhteiskunnassa myös eettiset kysymykset ovat vahvemmin esillä ja opettajan rooli oppilaan puolestapuhujana ja oppilaan parasta ajattelevana korostuu (Luukkainen, 2006, s. 209). Opettajan ammattitaitoon sisältyy nykyään aineenhallinnan ja opettamisen taidon lisäksi kyky analysoida, työstää ja vastata yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja kehityssuuntiin. Opettajan työ tulee olemaan yhä vahvemmin sidoksissa yhteiskunnan tarpeisiin ja muutoksiin, jotka alati muokkaavat opettajan työnkuvaa ja ammattitaitoa. Näihin muuttuvan opettajuuden vaateisiin vastaaminen edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä ja ammatillisen osaamisen laajentamista. (Luukkainen, 2006, s. 210.)

### **3.2 Opettajien ammatillinen kehittyminen**

Opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyy näkökulma asiantuntijuuden, eli profession, kehittämisestä. Ammatillinen kehittyminen on laaja-alainen prosessi, johon kuuluu systemaattinen kasvu opettamisen asiantuntijana. Kehittyminen tulee nähdä jatkuvana prosessina, jossa opettajat ovat aktiivisina kokeilijoina ja tiedon rakentajina, eivät ainoastaan täydennyskoulutettavana henkilökuntana koulutustilaisuuksissa. Opettajan ammatillinen kehittyminen on nähtävä laajana prosessina pelkän aktiivisen koulutukseen osallistumisten sijaan. (Villegas-Reimers, 2003, s. 11.) Tehokkaalla opettajan ammatillisella kehitymisellä on merkityksellisiä vaikutuksia niin koulujen institutionaalisten käytäntöjen kehittämiseen kuin opiskelijoiden oppimiseenkin (Borko, 2004, s. 3; Darling-Hammond ym., 2017).

Opettajien ammatillinen kehittyminen perustuu tiedon konstruoimiseen pelkän tiedon siirtämisen sijaan. Opettajat ovat oman ammatillisen kehittymisensä aktiivisia toimijoita, jotka toteuttavat kehitystä työssään opettaessa, arvioidessa, observoidessa ja reflektoidessa. Kehitys on pitkäaikainen prosessi, joka tapahtuu kokemusten kirjon kautta, jossa aiemmat kokemukset ja tieto kytkeytyvät uusiin kokemuksiin. Kehitykselle ominaista on myös kontekstinomaisuus, sillä tehokkain kehittyminen tapahtuu kouluissa päivittäisissä toiminnoissa opettajien ja oppijoiden välillä, eikä koulutustilaisuuksissa luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolella. Asiantuntijuuden kehittymiseen tähtäävä prosessi eroaa tavanomaisesta koulutuksesta siten, että kehittämisellä tavoitellaan taitojen kehityksen ohella myös oppimisen kulttuurin rakentamista yhteydessä opetussuunnitelmaan ja koulu-uudistuksiin. (Villegas-Reimers, 2003, s. 13–14.)

### **3.2.1 Yhteistyön merkitys**

Oppilaitosten toiminta perustuu ammattilaisten väliselle yhteistyölle, jossa erilaisia tietoja ja taitoja yhdistetään opiskelijan osaamiskokonaisuudeksi. Yhteistyön merkitys korostuu myös opettajien keskuudessa tapahtuvassa ammatillisessa kehittämisessä ja uuden oppimisessa (Darling-Hammond ym., 2017, s. 9). Tehokkain ammatillinen kehittyminen tapahtuu yhteistyössä ja merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa. Merkittäviä yhteistyötahoja ovat toiset opettajat, mutta myös hallinnollinen johto, opiskelijoiden vanhemmat ja kouluyhteisön muut jäsenet. (Villegas-Reimers, 2003, s. 14.)

Tutkimusten mukaan toimivan oppilaitoksen yhteistyökulttuurin rakentamiseksi tarvitaan opettajien ja hallinnollisen johdon osallisuutta (esim. Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond, 2017). Erityisesti opettajien ja rehtorien välinen yhteistyö oli havaittu merkittäväksi ammatillista kehittymistä vaativissa muutoksissa, joissa uusia toimintatapoja ja suhtautumistapoja muutokseen käsiteltiin toisiaan tukevassa yhteistyössä. Useat tutkimukset (esim. Fernandez, 2000; Clement & Vandenberghe, 2001) ovat osoittaneet rehtorien hyvällä ja kannustavalla johtamistyylillä olevan korvaamaton asema opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa ja onnistumisessa sekä koko kouluyhteisön oppimisen kulttuurin muodostamisessa. (Villegas-Reimers, 2003, s. 120.)

Vahvat ammatilliset yhteistyöverkostot ovat tärkeitä tekijöitä opetuksen parantamisessa ja koulu-uudistuksissa (Borko, 2004, s. 6). Yhteistyö mahdollistaa vuosien ammatillisen kokemuksen kartuttaman tiedon jakamista, mutta myös tiedon kritisoimista, ideoiden jakoa ja toisten tukemista (Villegas-Reimers, 2003, s. 113). Yhteistyöverkostoja voivat olla pienemmät opettajaryhmät tai -tiimit, koko koulu-yhteisö, eri oppilaitosten välinen yhteistyö sekä oppilaitosten ja tutkijayhteisön välinen yhteistyö (Villegas-Reimers, 2003, s. 70). Tämänkaltaisten yhteistyömuotojen on todettu olevan tehokkaita erityisesti koko koulujärjestelmää tai koulua koskevissa muutoksissa, jotka ulottuvat yksittäisten luokkahuoneiden ulkopuolelle. Kokonaisen opettajajeniköstöön tai eri oppilaitosten osallistuessa yhteistyöhön tarjolla on laajempi pohja tietoa, ymmärrystä ja tukea. Kun muutokset ja ammatillinen kehittyminen nähdään yhteisenä päämääränä, opettajille tarjotaan tukeva ja luottamusta herättävä ympäristö, jossa omia käytäntöjä ja ongelmia voidaan pohtia turvallisesti uusia työtapoja kokeillen. (Darling-Hammond ym., 2017, s. 10.)

### **3.2.2 Kontekstin merkitys**

Opettajien ammatilliseen kehittämiseen vaikuttaa vahvasti konteksti, jossa opettajat työskentelevät ja muutoksia tapahtuu. Tehokasta ammatillista kehittämistä ja kasvua voi tapahtua ainoastaan tiettyihin rakenteisiin, käytäntöihin ja järjestelmiin sidottuna. Kontekstiin liittyviä merkityksellisiä osa-alueita ovat erityyiset koulujärjestelmät, opetussuunnitelmat, kollegat ja johtajat, jotka luovat tapahtumakentän ammatinharjoittamiselle ja kehittämislle. (Villegas-Reimers, 2003, s. 122–123.) Onnistuneita muutoksia ja kehittämistä edellyttää lisäksi tapahtumakenttä, konteksti, joka tukee ja vahvistaa muutosta. Merkittävin tuki onnistumislle muodostuu hallinnolliselta puolelta, rehtoreilta ja päättäjiltä, jotka pitävät ammatillista kehittämistä tärkeänä ja tarpeellisenä. (Harwell, 2003, s. 2–3.)

Kontekstinomaisuus liittyy vahvasti päivittäisiin toimintoihin ja kokemuksiin. Ammatillisen kehittämisen pohjalla ovat omat kokemukset, joiden kautta omaa työtä kehitetään ja opitaan uutta. Kokemusten avulla karttunutta tietoa voidaan sovel-

taa ja kokeilla uusiin tilanteisiin ja haasteisiin. Jakamalla omia kokemuksia ja tietoa voidaan puolestaan kartuttaa omaa sekä muiden osaamista, jolloin kehitystä voidaan soveltaa laajemmin eri tilanteisiin. (Harwell, 2003, s. 6–7.) Ammatillista kehittymistä on vaikea irrottaa kokemuksista ja niiden pohjalla olevasta kontekstista. Kehittyminen tulee nähdä jatkuvana prosessina, jossa tietoa ja taitoa sovelletaan kontekstinomaisella kentällä jokapäiväisessä työssä, eikä ainoastaan lyhyissä koulutustilaisuuksissa työympäristön ulkopuolella. (Darling-Hammond ym., 2017.)

### **3.3 Kokemuksellinen oppiminen Kolbin mukaan**

Ammatillinen kehittyminen, kuten myös opettajien ammatillinen kehittyminen, tapahtuu usein työelämässä erilaisten kokemusten kautta (ks. luku 3.2). Kokemusten kautta oppimista on tutkittu paljon ja pisimmälle kokemuksellisen oppimisen mallia on kehittänyt David Kolb. David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984) kuvaa oppimista erilaisten kokemusten muokkaamana tuloksena. Oppimista ja ajatusmalleja ei nähdä muuttumattomina, vaan ne ymmärretään alati kokemusten kautta muokkautuvina prosesseina (Kolb, 1984, s. 26–27). Kolb on muotoillut kokemuksellisen oppimisen mallin mukaillen Dewey'n, Lewisin ja Piaget'n ajatuksia ja teorioita oppimisen kokemuksellisuudesta ja niiden reflektoinnista (Kolb, 1984).

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa nimensä mukaisesti kokemuksella on keskeinen rooli oppimisprosessissa. Muissa oppimisteorioissa, kuten kognitiivisissa oppimiskäsityksissä keskeistä on tiedon hankkiminen, käsitteleminen ja mieleen palauttaminen abstraktin faktan perusteella, kun taas kokemuksellinen oppiminen perustuu oppimisen, työn ja erilaisten aktiviteettien luomien kokemusten pohjalta. Kolbin malli eroaa myös behavioristisesta oppimiskäsityksestä siten, että oppiminen tapahtuu tiedostaen ja reflektoiden omia subjektiivisia kokemuksia. Kolb ei ole kuitenkaan tarkoittanut malliaan kolmanneksi vaihtoehdoksi perinteisten oppimiskäsitysten rinnalle, vaan pyrki luomaan holistisen perspektiivin oppimiselle yhdistäen kokemuksen, havainnoinnin, kognition ja käyttäytymisen. (Kolb, 1984, s. 20–21.)



Kokemuksellinen oppiminen on tiedonrakentamisen prosessi neljän oppimistavan välillä (Kolb & Kolb, 2009, s. 298–299), Kolb esittää kokemuksellisen oppimisen mallin neliosaisena kehänä (KUVIO 2). Kehä muodostuu omakohtaisista kokemuksista, reflektiivisestä havainnoinnista, abstraktista käsitteellistämisestä ja kokeilevasta aktiivisesta toiminnasta. Oppiminen on jatkuva tiedonluomisen prosessi, joka tapahtuu syklisesti asteittain kohti tiedon syventämistä, käsitteellistämistä ja pohdintaa. Omakohtaiset kokemukset luovat pohjan uuden tiedon testaamiseen ja arvioimiseen. Omia kokemuksia ja uutta tietoa havainnoidaan, arvioidaan ja reflektoidaan, jonka jälkeen tietoa voidaan jäsentää ja käsitteellistää käytäntöön teorian pohjalta. Tämän jälkeen opitun pohjalta teoriaa sovelletaan käytäntöön aktiivisesti kokeillen. (Kolb, 1984, s. 41–42; Kolb, ym., 2001, s. 228.) Kehä toimii syklisesti kokemuksia, pohdintaa, ajattelua ja toimintaa toistaen kohti uusia kokemuksia ja oppimista (Kolb & Kolb, 2009, s. 299).



KUVIO 2: Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä

Kolbin (1984, s. 4) mukaan kokemuksellisen oppimisen malli pyrkii luomaan puitteet koulutuksen, työelämän ja henkilökohtaisen kehittymisen välisten sidosten tarkastelulle ja vahvistamiselle. Mallissa työpaikka nähdään ympäristönä, jossa

voidaan lisätä ja täydentää teorian pohjalta opittua tietoa ja edistää henkilökohtaista kehittymistä merkityksellisen työn ja ammatillisen kehittymisen kautta. Kolbin mallia oppimisesta kokemusten kautta voidaan hyödyntää ammatillisen osaamisen kehittämisessä ja sitä hyödynnettiin tässä tutkimuksessa osana aineistonkeruutapahtuman opettajien osaamisen kehittymisen ohjaamisessa sekä tutkimustuloksien analyysissä. Omien kokemusten kautta ja niiden reflektion myötä opettajat voivat oppia uusia tapoja kohdata opiskelijansa tuen tarpeen näkökulmasta ja löytää uusia tapoja vastata opiskelijoiden tarvitsemaan oppimisen tukeen.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, mistä ammatillisten oppilaitosten opettajien antama tuki koostuu ja mitkä asiat vaikuttavat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan. Lisäksi tutkimustehtävänä on selvittää miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan tuen tarpeiden tunnistajina ja opiskelijoiden tukijoina. Tutkimustehtävän tarkoituksena on määritellä kokonaiskuva opettajien antamista tukitoimista ja niihin vaikuttavista tekijöistä sekä ammatillista kehittymistä edesauttavista tekijöistä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mistä opettajien antama oppimisen tuki koostuu?
2. Mitkä asiat vaikuttavat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan?
3. Miten opettajat kehittävät osaamistaan tuen tarpeiden tunnistajina ja opiskelijoiden tukijoina?

Näihin tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan kuvaamalla kokonaisvaltaisesti opettajien antamaa oppimisen tukea ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kokonaiskuvan avulla voidaan tarkastella mitä keinoja opettajat tarvitsevat tukeakseen opiskelijoita opinnoissaan ja miten opettajat voivat kehittää omaa osaamistaan tuen tarpeen tunnistajina ja tukijoina. Kokonaiskuva voi myös auttaa opettajia ammatillisessa kehittämisessä tuen tarpeeseen vastaamisessa sekä ohjata oppilaitoksia järjestämään opetusta kohti parempaa tuen tarpeiden huomioimista.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutukseen liittyviä keskeisiä seikkoja ja valintoja tutkimuksen strategiasta ja aineistonkeruusta aineiston analyysiin. Tutkimuksen teko on monivaiheinen prosessi, jossa tutkimuksen luonteen ja tarkoituksen perusteella valitaan sopivat lähestymistavat ja menetelmät. Luvussa selostetaan ensin tutkimusstrategian luonne siirtyen kohti tutkimuksen kohteena olevaa joukkoa ja aineistonkeruuprosessia. Tämän jälkeen esitellään tämän tutkimuksen aineiston analyysiin liittyvät menetelmät ja pohdinnat, jotka ovat vaikuttaneet analyysimenetelmän valintaan ja siten koko tutkimuksen tulosten esittelyyn.

### 5.1 Tutkimusstrategia

Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin ja kuvata tapaa, jolla opettajat osoittavat tukea arkisissa opetustilanteissa ja kouluarjessa. Tutkimuksen luonteen vuoksi tutkimusstrategiaksi on valittu laadullinen eli kvalitatiivinen lähestymistapa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisuuden kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä universaaleja yleistyksiä, vaan kuvata kyseessä olevan tutkimusjoukon todellisuutta ja merkitysmaailmaa. Kvalitatiivisiin tutkimuksiin sisältyy tutkimuskohteen kuvaaminen ainutlaatuisesti, joka ohjaa myös tutkimusmenetelmien ja analyysimenetelmän valintaa. Laadullisen tutkimuksen menetelmävalinnoilla pyritään kuvaamaan tutkittavien kokemuksia ja henkilökohtaisia ajatuksia mahdollisimman hyvin ja laajasti. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15–16.) Kvalitatiivinen tutkimusote ilmenee tutkimuksessa tutkimusjoukon valinnassa, aineiston hankinnan muodoissa ja aineiston analyysimenetelmässä, joita kuvataan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

## 5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimuksessa tutkimusjoukkona oli yhden Helsingin metropolialueella sijaitsevan ammatillisen oppilaitoksen henkilökunta. Kuten kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista (ks. Hirsjärvi ym., 2009, s. 164), myös tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti ilman satunnaisotantaa. Tutkimusjoukoksi valikoitui kyseisen ammatillisen oppilaitoksen henkilökunta Oppijan oikeus-hankkeen myötä, sillä aineistonkeruu järjestettiin hankkeen järjestämän koulutuspäivän yhteydessä. Tutkimusjoukon valintaa tämän oppilaitoksen henkilökunnasta puolsi aineistonkeruun järjestämisen helppous, sillä koulutus oli jo ollut suunnitteilla ennen tämän tutkimuksen aloittamista ja koulutukseen oli tietävästi osallistumassa soveltuva joukko ammatillisen oppilaitoksen opettajia.

Tutkimusjoukoksi muodostui 29 ammatillisen oppilaitoksen opettajaa tai muuta henkilökunnan jäsentä. Joukosta suurin osa (22 osallistujaa) työskenteli ammatillisena opettajana ja muut olivat opiskelijahuollon henkilökuntaa tai muita oppilaitoksen henkilökunnan jäseniä. Liki puolella osallistujista oli yli 15 vuoden kokemus työstään ja viidesosalla alle viiden vuoden kokemus. Lopuilla kokemusta oli kertynyt viidestä viiteentoista vuotta. Osallistujille oli lähetetty etukäteen tutkimuslupalomake, jonka he täyttivät ja lähettivät tutkijalle etukäteen tai viimeistään koulutuspäivänä. Lisäksi jo ennen tutkimuksen aloittamista tutkimuslupaa oli haettu kyseessä olevan ammatillisen oppilaitoksen sijaintikaupungilta, josta myöntävä vastaus myös saatiin.

## 5.3 Aineiston hankinta

Oppijan oikeus -hanke järjesti kyseiselle ammatilliselle oppilaitokselle ja sen henkilökunnalle kaksiosaisen koulutuspäivän koskien opiskelijan kohtaamista, tuen tunnistamista ja siihen vastaamista. Ensimmäinen koulutuspäivä järjestettiin tammikuussa 2021 ja toinen, jossa tämän tutkimuksen aineisto kerättiin, järjestettiin maaliskuussa 2021. Maaliskuun koulutus koostui luento-osuudesta ja sen jälkeen koulutuksen ohessa tapahtuneesta aineistonkeruusta. Keväästä 2020 asti vallin-

neen koronaviruspandemian vuoksi koulutustilaisuus ja täten myös aineistonkeruu suoritettiin etänä Zoom-verkkopalvelua hyväksikäyttäen. Jokainen osallistuja osallistui omalta laitteeltaan yksilönä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin menetelmätriangulaatiota hyödyntäen. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa, että tutkimuksen aineistonkeruussa on hyödynnetty useampaa tiedonhankintamenetelmää (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70). Usein eri menetelmien käyttö parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkittavaa asiaa lähestytään eri näkökulmista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu ryhmähaastatteluista ja sähköisestä kyselylomakkeesta, jotka kerättiin maaliskuussa 2021 kyseisen ammatillisen oppilaitoksen koulutustilaisuudessa. Aineistonkeruutilaisuuden muodon ollessa koulutustilaisuus, haastattelut järjestettiin ryhmäkeskusteluina ja kyselylomake nähtiin pohdintatehtävänä osana koulutusta. Nämä kaksi aineistonhankintamenetelmää välittiin tutkimuksen luonteen vuoksi: ryhmähaastattelut mahdollistivat yhteisen pohdinnan ja kokemusten jaon keskustelun lomassa, kun taas kyselylomakkeen avulla pystyttiin keräämään henkilökohtaisempiakin kokemuksia ja reflektioivaa pohdintaa. Kyselylomake toimi tutkimuksessa ryhmähaastatteluita tukevana menetelmänä, joka mahdollisti omien kokemusten jaon yksityisesti ja anonyymisti ilman keskusteluun osallistujien läsnäoloa.

Osallistujat tiesivät osallistuvansa tutkimusaineistonkeruuseen koulutuksen näiltä osin ja heille esiteltiin tutkimuksen aihe ennen aineistonkeruuta. Osallistujilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimusosuuteen vielä tilaisuuden alkaessa tai kesken tilaisuutta näin halutessaan. Koulutustilaisuuden kulku oli samanlainen huolimatta siitä, osallistuiko osallistuja tutkimuksen aineistonkeruuseen vai ei. Vain tutkimukseen suostuneiden ryhmähaastattelut nauhoitettiin ja kyselylomakkeet tallennettiin.

### **5.3.1 Ryhmähaastattelu**

Menetelmävalintoja pohdittaessa on tärkeää valita omaan tutkimukseen soveltuva aineistonkeruutapa. Ratkaisuun vaikuttavia kriteerejä ovat esimerkiksi te-

hokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus. Haastattelu on aineistonkeruumuotona joustava, joten se sopii monen kaltaisiin tutkimuksiin. Haastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, jonka myötä tiedonhankintaa voidaan suunnata haastattelutilanteessa ja esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä tai kohdenuksia. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 34.) Tähän tutkimukseen pääasiallisesti aineistonkeruumuodoksi on valittu ryhmähaastattelut. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan aineistonkeruumuotoa, jossa samalla kertaa haastatellaan useampaa henkilöä tutkijan haluamista teemoista tai kysymyksistä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 94). Tutkimuksessa käytetyn ryhmähaastattelun hyödyt lienevät haastattelulla kerättävän tiedon määrässä. Tietoa voidaan saada tavallisia yksilökeskusteluja enemmän ja osallistujat voivat yhdessä muistella, tukea toisiaan ja rohkaista kertomaan asioita tarkemmin. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 94.) Ryhmähaastattelussa osallistujat voivat myös innostaa toisiaan kertomaan aiheista, joihin keskustelussa voidaan syventyä myöhemmin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 95). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 61) mukaan ryhmähaastattelun merkitys korostuu, kun halutaan selvittää osallistujien yhteistä kantaa ajankohtaiseen kysymykseen ja tutkia pienoiskulttuurin merkitysrakenteita, joihin oppilaitoksenkin voidaan nähdä kuuluvan. Ryhmähaastattelua käytetäänkin monissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 61–62). Ryhmähaastattelun hyötynä on myös tiedonkeruun nopeus ja helppous, kun tietoa kerätään samanaikaisesti useammalta henkilöltä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 63). Erityisesti tässä tutkimuksessa oli mielekästä jakaa osallistujat ryhmiin haastattelua varten, sillä aineistonkeruulle järjestetty aika oli rajallinen.

Suurin osa tämän tutkimuksen aineistosta koostuu kahdeksasta ryhmähaastattelusta, jotka olivat kukin kestoltaan puoli tuntia. Aineistoa kertyi näin ollen noin neljä tuntia. Haastatteluaineisto kerättiin kolmen muun Oppijan oikeus-hankkeen työntekijän kanssa, jolloin jokainen haastattelija ohjasi kaksi ryhmäkeskustelua. Ryhmien kokoonpanot vaihtelivat haastattelija mukaan lukien neljästä osallistujasta viiteen osallistujaan, joka on Eskolan ja Suorannan (1998, s. 96) mukaan ryhmähaastatteluun soveltuva osallistujien määrä. Haastatteluun osallistuvien ryhmien tulisi olla myös suhteellisen homogeenisiä, jotta kaikki ymmärtävät haastattelussa esitetyt kysymykset ja teemat (Eskola & Suoranta, 1998, s. 96). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko koostui 29:sta saman ammatillisen oppilaitoksen

henkilökunnasta, joka muodosti tutkimuksen teemaan nähden melko homogeenisen joukon, sillä kaikki osallistujat kuuluivat samaan työyhteisöön ja toimivat työyhteisönsä merkittävänä jäsenenä.

Pääsääntöisesti ryhmähaastattelut eivät ole strukturoituja ja tavoitteena on järjestää melko vapaamuotoinen, mutta asiassa pysyvä keskustelu (Eskola & Suoranta, 1998, s. 97). Tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluiden muotona voidaan pitää puolistrukturoitua haastattelua tai teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto ja kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastauksia ei ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 86). Teemahaastattelu voidaan myös nähdä puolistrukturoituna haastattelumuotona, jossa kysymykset ovat kohdennettu erilaisiin teemoihin. Oleellisinta teemahaastattelussa on nimensä mukaisesti, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48.) Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset olivat kaikille ryhmille samat, mutta niiden järjestystä ja lisäkysymyksiä esitettiin keskustelun ohjaamalla tavalla. Kysymykset liittyivät tutkimuksen teemoihin, kuten tuen tarpeen tunnistamiseen, oppilaiden kohtaamiseen ja kokemusten kautta ammatilliseen kehittymiseen. Haastattelu eteni näiden teemojen mukaisesti, kuitenkin siten, että jokaiselle ryhmälle esitettiin samat kysymykset. Näin pystyttiin takaamaan, että kaikissa ryhmähaastatteluissa käsiteltiin samoja aiheita, vaikka haastattelijoita ja ryhmiä oli useampia.

### **5.3.2 Kyselylomake**

Yksi perinteisimpiä aineistonkeruutapoja ovat paperiset kyselylomakkeet, joiden rinnalle ovat myöhemmin nousseet myös sähköisesti toteutettavat lomakkeet. Kaikissa kyselylomakkeissa on tärkeää kysymysten selkeä muotoilu, jotta tutkimusten tulokset eivät vääristy kysymysten monitulkintaisuuden tai epämääräisyyden vuoksi. (Valli, 2018.) Tässä tutkimuksessa kyselylomake toteutettiin sähköisesti Google Forms -lomakealustaa hyödyntäen. Kyselylomakkeen tarkoituksena oli tuoda tutkimukseen lisäarvoa avaten mahdollisuutta kertoa anonyymisti kokemuksia, joita ei välttämättä halunnut avata ryhmähaastattelun aikana. Lomake



toimi myös haastattelua tukevana aineistonkeruuvaihtoehtona, vaikkakin tutkimuksen aineistonkeruun painopiste oli ryhmähaastatteluissa. Lomakkeentäyttö tuki myös aineistonkeruutilaisuuden rakennetta, sillä puolet osallistujista täyttivät lomaketta sillä aikaa, kun toinen puolisko osallistui ryhmähaastatteluihin.

Kyselylomakkeen toimivuutta testattiin Pro gradu -työhön liittyvän seminaarin yhteydessä, ja kysymysten asettelu koettiin toimivaksi ja ymmärrettäväksi. Jokainen aineistonkeruutilaisuuden vastaaja oli myös vastannut jokaiseen kysymykseen, joten lomake oli koettu selkeäksi ja helpoksi vastata. Lomakkeen vastaajaprosentissa oli kuitenkin lievää pudokkuutta, sillä 29 osallistujasta vain 22 oli vastannut kyselylomakkeeseen. Tähän on voinut vaikuttaa aineistonkeruun etätoteutus, sillä kukaan ei ohjannut kyselylomakkeeseen vastaamista, vaan se tuli tehdä itsenäisesti ryhmähaastattelua odotellessa. Myös oppilaitoksessa työskentelevä muu kuin opetushenkilökunta on saattanut kokea, ettei heillä ollut lomakkeen kysymyksiin vastattavaa, sillä kysymykset liittyivät pääosin opettamiseen ja opiskelijoiden kohtaamiseen. Lomakkeista saatu informaatio oli kuitenkin tärkeää ja tuki ryhmähaastatteluiden aineistoa sopivasti.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi pitää sisällään monta eri vaihetta, joiden avulla tutkimusaineistoa käsitellään, koodataan ja pyöritellään. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja sen avulla uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen aineisto on usein melko laaja, jolloin analyysin pyrkimyksenä on tiivistää aineistoa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysin tavoitteena onkin pyrkiä lisäämään sen informaatioarvoa luomalla laajasta ja hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä ymmärtää. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 137.) Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen, mutta yhden tutkimuskysymyksen luonteen vuoksi analyysissa on myös sivuttu teoriaohjaavan sisällönanalyysin tapoja.

### 5.4.1 Litterointi

Erityisesti haastattelututkimuksissa on lähes välttämätöntä nauhoittaa haastatellut, jotta analyysistä ja tutkimuksesta voidaan saada luotettava (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 75). Usein ensimmäinen aineiston käsittelyvaiheista ennen varsinaista analyysia on aineiston litterointi. Litteroinnilla tarkoitetaan nauhoitetun äänitiedoston puhtaaksikirjoittamista tekstiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 138). Seikkaperäisiä ohjeita ja sääntöjä litteroinnin toteuttamiselle ei ole, vaan sopiva litterointitapa tulee valita oman tutkimuksensa tarpeiden mukaisesti. Joissain tutkimuksissa sanasta sanaan kirjoittaminen ei ole oleellista, vaan litterointi voidaan suorittaa teema-alueittain. Toisaalta esimerkiksi keskusteluanalyysia varten litteroinnissa on huomioitava pienimmätkin yksityiskohdat, kuten huokaukset, tauot, äänenpainot ja naurahdukset. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 139.)

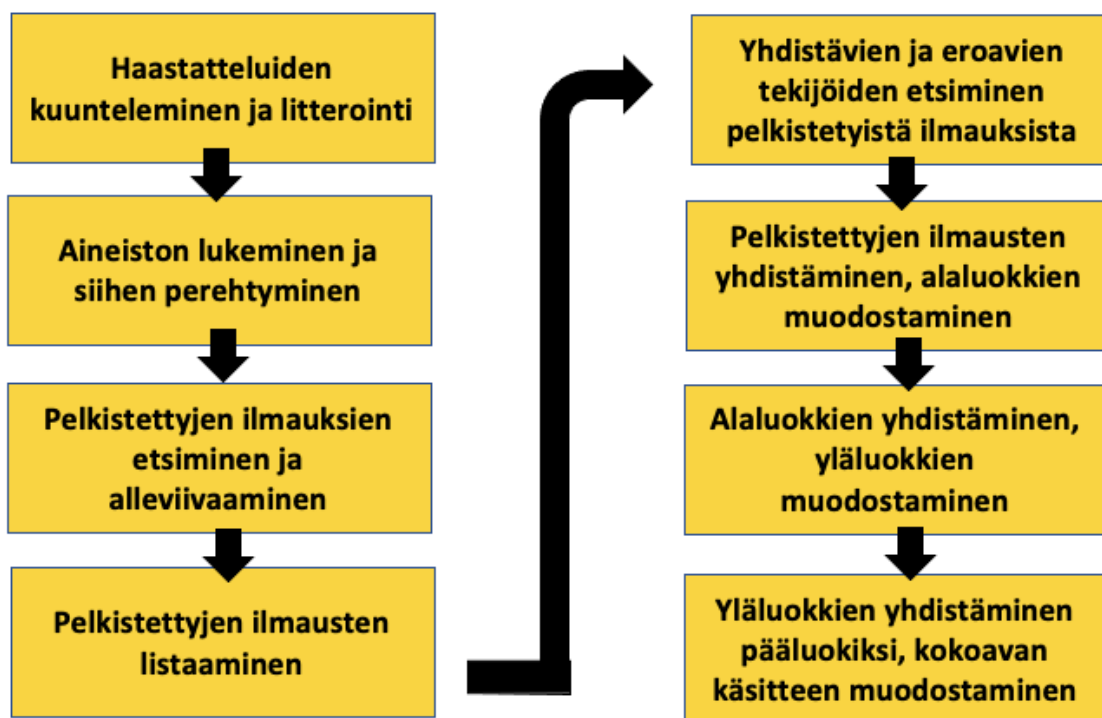
Tässä tutkimuksessa litterointi toteutettiin tekstinkäsittelyohjelma Wordin saneluotoimintoa hyväksikäyttäen ja sitä muokaten äänitiedostoa vastaavaksi. Saneluohjelmalla kirjattu litteraatti tarkistettiin perusteellisesti ja kaikki epäselvyydet kirjoitettiin uudestaan äänitiedostoista. Saneluohjelma kirjasi äänitiedoston mukaan melko sanatarkasti, mutta puhekieliset ilmaukset ja taukojen ja päällekkäin puhumisen aiheuttamat epäselvyydet oli kirjattava kuitenkin manuaalisesti. Yksityiskohtia, kuten äänenpainoja ja taukoja ei otettu litteroinnissa huomioon, sillä ne eivät olleet tutkimuskysymysten kannalta oleellisia.

### 5.4.2 Sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi on toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2018) menetelmää mukailleen. Aineiston analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan: 1) aineiston redusointiin, eli pelkistämiseen, 2) aineiston

klusterointiin, eli ryhmittelyyn ja 3) abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Kuviossa 3 on esitetty laajasti aineiston analyysin vaiheet, joiden mukaan tämän tutkimuksen analyysi on suoritettu.



KUVIO 3: Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet Tuomen ja Sarajärven (2018) menetelmää mukaillen

Aineiston analyysi aloitettiin litteroinnin jälkeen aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Tällöin aineistosta karsittiin pois tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen ja litteroidusta aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja. Redusointi toteutettiin tekstinkäsittelyohjelmalla etsien eri ilmaisuja ja kokemuksia liittyen eri ilmiöihin väreillä alleviivaten ja tummentaan. Redusoinnin jälkeen analyysissä siirryttiin klusterointiin, eli ryhmittelyyn ja lopuksi abstrahointiin, eli käsitteiden luomiseen. Tällöin tekstinkäsittelyohjelmalla aineistosta jo värein alleviivatuista pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia. Yhdistävien tekijöiden löydyttyä käsitteitä ryhmiteltiin erilaisiksi luokiksi, joista muodostuivat alaluokkia, jotka nimettiin alaluokan sisältöä kuvaavalla tavalla. Ryhmittelyä jatkettiin niin kauan, että alaluokista saatiin yhdistettyä yläluokkia ja niistä puolestaan pääluokkia, joiden avulla kokoava käsite muodostettiin. Esimerkki tehdystä sisällönanalyysistä esitellään taulukossa 1.

TAULUKKO 1: Esimerkki sisällönanalyysistä

| Alkuperäinen ilmaisu  | Pelkistetty ilmaisu   | Alaluokka                    | Yläluokka                   | Pääluokka        |
|---|---|------------------------------|-----------------------------|------------------|
| " -- sitten semmoista vapaata keskustelua ja sen aikana siinä nyt kyllä sitten aika hyvin saa ongittua niitä tietoja, kaikkein parhaimmillaan se on, että jos päästään tekemään töitä (pois luokkahuoneesta)"   | Vapaa keskustelu opetettavan aiheen ulkopuolelta                                | Opetuksen keskustelevuus     | Arjen kohtaaminen           | Sosiaalinen tuki |
| "voi käyttää siinä (kokeessa) oheismateriaalia sanaston apuna tai - - pelkästään opettelee suomalaiset nimet (lati-nankielisten sijaan) taikka sitten ohjataan (kokeessa) niin, että siitä tulee tavallaan yksityisopetus"  | Oheismateriaalin käyttö kokeessa<br><br>Opeteltävien asioiden yksilöllistäminen | Vaihtoehtoiset suoritustavat | Opetuksen yksilöllistäminen | Oppimisen tuki   |
| "Välillä ammattiohjaaja tulee meidän kaveriksi siihen (opetustilanteeseen), että justiinsa helpottaa ja sitten tästä perustutkinnossa minä ja sitten mun kollega opetetaan niinku samoja aineita samoille henkilöille, niin kyllä hyvin keskustellaan keskenään." | Samanaikais-opetus<br><br>Kollegan kanssa keskustelu                            | Yhteisopettajuus             | Laaja-alainen yhteistyö     | Yhteisön tuki    |

Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta tutkimuksen analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tällöin aineistoista tehdyille löydöksille ja tulkinnoille etsitään tukea ja vahvistusta aiemmista teorioista. Aineiston analyysissä on havaittavissa kytkentöjä aiempiin teorioihin, mutta analyysi ei perustu suoraan niihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.). Opettajien ammatillinen kehittyminen on laajasti tutkittu aihe, joten ohjaavan teorian hyödyntäminen analyysissä tuo tutki-

mukseen toivottua tieteellistä ulottuvuutta. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheet muistuttavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamista lisäten kuitenkin vahvistusta löydöksiin ja tulkintoihin teorian pohjalta. Tämä suoritettiin abstrahointi-, eli käsitteiden luomisvaiheessa, jolloin empiirisestä aineistosta etsittiin yhteyksiä teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

## **6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa**

Tässä luvussa esitellään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tulokset käydään läpi tutkimuskysymyksittäin selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi ensiksi avaten, mistä opettajien antama oppimisen tuki koostuu, siirtyen tarkastelemaan, mitkä asiat vaikuttavat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan. Tämän jälkeen tarkastellaan miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan tuen tarpeiden tunnistajina ja opiskelijoiden tukijoina. Lopuksi esitellään yhteenveto saaduista tutkimustuloksista ja johtopäätöksistä.

### **6.1 Opettajien antama oppimisen tuki**

Oppimisen tukeen liittyvän kokonaiskuvan hahmottamiseksi on tärkeää kuvata, mistä ammatillisen oppilaitoksen opettajien antama oppimisen tuki koostuu. Tutkimustuloksista määriteltiin opettajien antaman oppimisen tuen kolme ulottuvuutta, jotka on esitelty kuviossa 4. Tämän jälkeen kukin osa-alue alaluokkineen esitellään kerrallaan. Tutkimustulosten avaamista varten mukana on myös havainnollistavia aineistositaatteja opettajien haastatteluista, jotka tukevat tutkimustuloksia.



KUVIO 4: Mistä opettajien antama oppimisen tuki koostuu

### 6.1.1 Sosiaalinen tuki

Yhdeksi opettajien antamista oppimisen tuen muodoista määriteltiin sosiaalinen tuki. Tutkimusten mukaan opettajien, vertaisten ja vanhempien sosiaalisella tuella on positiivisia vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen oppilaitoksissa (Wang & Eccles, 2012, s. 877). Myös Herrasen (2014) ja Soudon (2014) (ks. luku 2.2.2) tutkimusten mukaan opintonsa keskeyttäneet nuoret olisivat kaivanneet oppilaitokseltaan laadukasta yksilöitä huomioivaa vuorovaikutusta ja kohtaamista opintojensa tueksi. Tässä tutkimuksessa opettajien antama sosiaalinen tuki jaettiin kahteen luokkaan: **tukiverkoston opinnoissa** sekä **arjen kohtaamiseen**.

**Tukiverkosto opinnoissa** muodostuu muun muassa opettajien luomasta turvallisesta ilmapiiristä. Opettajien mukaan turvallisen ilmapiirin luominen edesauttaa opiskelijoiden luottamusta opettajaan, jolloin he myös uskaltavat paremmin kertoa omista huolistaan ja tuen tarpeistaan.

Siinä on musta tärkeätä se, että me luodaan sille opiskelijalle turvallinen ilmapiiri, että hän voi avautua ja kertoa tuen tarpeestaan --

Turvallista ilmapiiriä lisäävät opettajien mukaan avoimuus ja tukitoimista ja niiden tarkoituksesta kertominen. Opettajat ovat havainneet opiskelijoiden keskuudessa irrationaalisia pelkoja tukitoimiin ja tuen asiakirjoihin liittyen. Opiskelijat saattavat piilotella omaa tuen tarvettaan pelossa siitä, että tukitoimet leimaisivat heidät tai estäisivät tulevaisuuden työnhakua.

Kerrotaan se opiskelijalle -- että se (tuki) on ennen kaikkea hänen opiskelijan hyödyksi ja opintojen edistämiseksi, että eikä ne edes näy mitenkään niissä todistuksissa. Se on niinku aina ollut se pelko varsinkin nuorilla että mitäs jos mulle tehdään tällöinen suunnitelma, niin mitä se tarkoittaa mulle, että tuleeko musta joku friikki.

Myös luottamus opettajaan ja henkilöstöön on yksi edesauttava osa opiskelijan opintojen tukiverkostossa. Opettajat pyrkivät olemaan luottamuksen arvoisia ja turvallisia aikuisia, joka heidän kokemustensa mukaan edesauttaa tuen tarpeen tunnistamista ja siihen vastaamista.

-- siellä (opiskelijoissa) on semmoinen osa, joka viimeiseen asti piilottelee sitä ja se ei valitettavasti tule esiin siinä ensimmäisessä tapaamisessa, se tulee vastaan ajan kanssa ja itse kun opetan ja opiskelija alkaa luottaa.

**Arjen kohtaaminen** on merkittävä osa opettajien antamaa sosiaalista tukea. Opettajien käyttämä aika opiskelijoiden kohtaamiseen tapahtuu pitkälti opetuksen ohessa. Yhdeksi arjen kohtaamisen alaluokista muodostui opetuksen keskustelevuus. Opettajat käyttävät sosiaalisen tuen muotona juttelua opetuksen ohessa ja opetuksen aiheen sanallistamista ääneen.



No mä ainakin keskustelen opiskelijoiden kanssa paljon opetuksen aiheesta ja yleensä siinä samalla kun opetellaan

Yhtenä osa-alueena on myös keskustelu opetettavan aiheen ulkopuolelta opetuksen ohessa. Opettajien kokemusten mukaan opiskelijoiden työskennellessä keskustelusta saa parhaiten tietoa opiskelijoiden elämästä ja hyvinvoinnista.

-- sitten semmoista vapaata keskustelua ja sen aikana siinä nyt kyllä sitten aika hyvin saa ongittua niitä tietoja, kaikkein parhaimmillaan se on että jos päästään tekemään töitä (pois luokahuoneesta). Viime syksynä kun kerättiin pensasmusikoita niin täytyy kyllä sanoa että opin kolmesta opiskelijasta enemmän kuin yhden keskustelun verran

Arjen kohtaamisen osa-alueena on myös kuulumisten kysely, joita opettajat pyrkivät kysymään säännöllisesti opiskelijoiltaan. Kuulumisten kysely on tärkeässä roolissa myös ammatilliselle koulutukselle ominaisten työssäoppimisjaksojen aikana, jolloin yhteys oppilaitokseen pyritään pitämään viestein ja puheluin. Opettajat ovat yhteydessä opiskelijoihin myös enemmän puhelimen välityksellä erityisesti Koronaviruspandemian aiheuttaman etäopiskelun aikana.

Tärkein tukimuoto itelläni on, että kysyn ihan joka kerta, että ”mitä sinulle kuuluu?”, se on vähintä mitä voin tehdä.

No itselläni ainakin niin tuota noin niin Whatsapp laulaa ihan jatkuvalla soitolla (työssäoppimisaikana), että sieltä tulee opiskelijoita viestiä ja työnantajalle olen laittanut sähköpostissa yhteystiedot.

Osa opettajien antamaa sosiaalista tukea arjessa ovat tilanteiden havainnointiin liittyvät taidot. Opettajat kokivat tärkeäksi huomata opiskelijoiden keskustelutarpeen ja tuen tarpeen eleistä ja toiminnasta sekä sanattomasta viestinnästä.

Esimerkiksi kerran oli näin, että hän jäi siihen vähän kiertelemään ja kaartelemaan ja sitten mä kysyin häneltä, että oliko sulla vielä nyt niinku jotain, että josta me voitaisiin niinku puhua niin sitten hän lähti avautumaan ja saatiin sitä asiaa sitten kumminkin eteenpäin ja purettua

Tuen tarpeen näen siinä semmoisessa ei sanallisessa viestinnässä eli -- tuleeko niinku katsekontaktia esimerkiksi vältteleekö kun haen katsekontaktia

Opettajat hyödyntävät myös opiskelijoiden eleiden tarkkailua ryhmätehtäviä tehdessä, jolloin tuen tarpeita voi ilmetä eri tavoin.

Siinäkin (ryhmätehtävissä) niinku näkee sen että uskaltaako siellä olla muiden kanssa, eristäytyy kun kokee niinku ahdistusta siitä että siinä on isompi porukka

### 6.1.2 Oppimisen tuki

Toinen opettajien antaman tuen muodoista on oppimisen tuki. Se koostuu erilaisista oppimiseen liittyvistä tukimuodoista, jotka vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen ja tuen tarpeeseen vastaamiseen. Ammatillista koulutusta koskevan lain (2017/531) mukaan tuella vastataan opiskelijan tavoitteiden ja valmiuksien luomiseen tarpeisiin suunnitelmallisella pedagogisella tuella ja erityisin opetus- ja opiskelujärjestelyin. Tässä tutkimuksessa opettajien antama oppimisen tuki muodostuu oppimiseen liittyvistä **fyysisistä olosuhteista** ja **opetuksen yksilöllistämisestä**.

**Fyysiset olosuhteet** määrittävät paljon oppimista ja ovat järjestettävissä opetusta ja oppimista tukevalla tavalla. Opettajat voivat vaikuttaa muodostamalla oppilaitoksen fyysisistä olosuhteista oppimista tukevan oppimisympäristön erilaisilla työtavoilla ja tilaratkaisuilla. Erityistä tukea saavien opiskelijoiden opettaminen muun opetuksen ohessa ja tarvittaessa rauhallisen työskentelytilan mahdollistaminen parempaan keskittymiseen on esimerkki opettajan luomasta oppimista tukevasta opetusympäristöstä. Haastetellut opettajat kokivat tärkeänä mahdollistaa opiskelijalle oppimista tukeva oppimisympäristö ilman, että erityisen tuen saanti estää heitä osallistumasta muuhun opetukseen.

Tärkeää ois, että ne sais siinä opetuksen ohessa erityistä tukea ja niitä voitaisiin tarvittaessa siitä eriyttää sitten ehkä johonkin rauhallisempaan tilaan tai hitaampaan etenemiseen tai muuhun, mutta soveltuvin osin pystyisivät olemaan siinä opetuksessa mukana. Siihen me opettajat pystytään vaikuttamaan et on vaikka joku rauhallinen luokkatila tai et voi mennä muualle tekemään rauhassa

Yhtenä tukimuotona liittyen oppimista tukevan opiskeluympäristön luomiseen olivat myös opettajien järjestämät tukipajat, joissa oppimisen tukea saa ohjatusti, mutta rauhallisemmassa tilassa. Kyseisessä oppilaitoksessa on järjestetty täysipäiväisellä ohjaajalla varustettu työskentelytila, johon opettajat voivat lähettää

opiskelijoita työskentelemään ja josta he saavat tarvitsemaansa tukea ja apua opintoihin.

Meillä on tällainen kuraattoritukipaja, jossa on kanssa niinku täyspäiväinen tukipajanvetäjä yli alarajojen, eli sinne tukipajaan voi sitten lähettää tuota opiskelijoita tehtävien kanssa.

Opetusaihetta ja opiskelualaa tukeva oppimisympäristö on myös tärkeä osa opettajan mahdollistamaa oppimisen tukea. Ammatillisessa koulutuksessa opiskeltavat asiat ovat usein käytännönläheisiä ja opettajat pyrkivät luomaan opetustilanteista mahdollisimman konkreettisia. Yksi opettajien keinoista luoda oppimista tukeva oppimisympäristö on oppituntien pitäminen konkreettisella tavalla opiskelualaansa soveltuvassa ympäristössä.

Esimerkiksi meidän alan puolella on hyvänä apuna siis se meidän työmaa (paikka muutettu), eli sit me pystytään niinku konkreettisesti käsillä tekemään alusta asti luokkahuoneessa istumisen sijaan.

Fyysisten olosuhteiden merkitys oppimiselle ja opettamiselle on korostunut viime vuosien koronaviruspandemian myötä. Lähiopetuksen ja opetusta tukevien oppimisympäristöjen puutteessa opettajat ovat kohdanneet haasteita niin opetuksen kuin opiskelijoiden kohtaamisen kannalta. Opettajat kokivat tarpeelliseksi järjestää lähiopetusta pienissä ryhmissä, sillä erityisesti tukea tarvitsevat opiskelijoiden oppimisen oikeudet eivät toteutuneet etäopetuksena ja opiskelijat jäivät opinnoissaan yksin.

Ja tämä korona jotenkin nyt kun me ollaan kaikki vaan aina täällä ruudun takana --kyllähän se kohtaaminen on vähän toisenlaista, että olisi kiva nähdä -- jossain ihan kasvokkain ja jutella ihmisten kanssa. Sekin tuo haastetta kyllä tähän hommaan kyllä.

No tässä on vuoden meikäläinen ollut etänä, että tuota kyllä mä sanon, että erityisen tuen opiskelijat, heitä ei näy täällä verkossa, tai sitten minä en tiedä yhtään suoraan sanoen, että miten ne niinku edistyy, ei me tiedetä niiden opiskelijoiden kehittymistä, vaikka he roikkuu siellä langoilla niin ihan selvästi niinku havaitsee, että he ei osallistu keskusteluihin, eivät he eivät edes pyynnöstä avaa mikkiä. Mä olen ottanut pienissä ryhmissä niitä opiskelijoita läsnä, koska pelkään juuri tätä, että nämä jää hyvin yksinään nämä erityisen tuen tarvitsijat.

**Opetuksen yksilöllistäminen** on toinen oppimisen tuen ulottuvuus fyysisten olosuhteiden lisäksi, joista opettajien antama tuki muodostuu. Yksilöllistämällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opintoihin liittyvien työskentely- ja suoritustapojen muokkaamista opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi. Opettajilla oli monia vaihtoehtoisia keinoja opiskelijoiden työmäärän helpottamiseksi ja opintojen jakamiseksi, jotta mahdollisimman moni suoriutuisi kursseista hyväksyttävästi. Vaihtoehtoisiin suoritustapoihin kuuluivat esimerkiksi vaikeiden asioiden opiskelu ja tenttiminen pienemmissä erissä sekä apuvälineiden käyttömahdollisuus koetilanteissa ja opiskelussa.

Monen kanssa sovitaan, että päätetään sellaisia vaikeita kohtia ja opiskellaan ja tentitään ne vähitellen pienissä erissä.

Kyllähän se sitä on, että me jaetaan pienempiin osiin niitä tehtäviä ja tenttejä ja annetaan apuvälineitä niin kuin toimimiseen.

Vaihtoehtoisiin suoritustapoihin lukeutuvat myös yksilöllistetyt suoritustavat, jolloin opiskelija suorittaa kurssin ja tentin omilla tavoitteillaan. Oppimisen tukeen voi liittyä myös kokeessa ohjaaminen ja auttaminen opiskelijan tilanteen niin vaatiessa. Myös käytännöntyönkautta opiskelu ja osaamisen osoittaminen kirjallisten töiden sijaan toimii suoritusmuotona erityisesti ammatillisilla aloilla.

Hyviä keinoja on, että voi käyttää siinä (kokeessa) oheismateriaalia sanaston apuna tai -- pelkästään opettelee suomalaiset nimet (latinankielisten sijaan) taikka sitten ohjataan (kokeessa) niin, että siitä tulee tavallaan yksityisopetus.

Sitten tietysti kun me ollaan tällaisella ammattiopisto tai siis opetetaan ammattein, niin siitä yrittää mahdollisimman paljon sellaisen työntekemisen kautta tehdä sitä, että jos on juuri jotain vaikka kirjallisia haasteita niin yritetään sitten tehdä niitä asioita vähän ehkä vähemmän tai yrittää se osaaminen osoittaa jollain muilla keinoin.

Opettajien antama oppimisen tuki on kokonaisvaltaista ja keskittyy myös päivittäiseen opiskeluun koetilanteiden ja kursseista suoriutumisen lisäksi. Monipuoliset työskentelytavat ovat osa opetuksen yksilöllistämistä, jossa opiskelijoiden tarpeet ja kyvyt otetaan huomioon jokapäiväisessä työskentelyssä. Opettajien käyttämät keinot sisältävät esimerkiksi kuvatukien ja apulappujen käyttöä opiskeltaessa mielikuvituksen ollessa vain rajana.

Huomasin, että se (opetettava asia) tuntui vaikeelta ja sitä ei hahmotettu niin

meillä olikin sitten ihan kuvia ja nimilappuja ja niitä yhdisteltiin ja käytettiin siihen ihan reilusti aikaa.

Voi tehdä melkein mitä vain mieleen juolahtaa, kerrankin suunniteltiin opiskelijoiden kanssa, että tehdään siitä (opeteltavasta asiasta) tanssi!

Monipuolisiin työskentelytapoihin oppimisen tukemiseksi sisältyy myös opettajien tarjoama oppimisen tuki muiden opiskelijoiden avulla. Ryhmätöiden käyttö tukimuotona osallistaa tuen tarpeessa olevia opiskelijoita työskentelyyn muiden opiskelijoiden kanssa ryhmän mukana oppien.

-- teen tosi paljon niinku sellaisii ryhmätöitä ja sellaisia juttuja, että ne (tuen tarpeessa olevat opiskelijat) -- niinku on pienemmässä porukassa siellä mukana.

Opettajan antamasta oppimisen tuesta tärkeää on erilaisten menetelmien lisäksi opettajan antama henkilökohtainen tuki ja ohjaus. Opettajat järjestävät opiskelijoille yksilöllistä tukiopetusta oppimisen tueksi. Opettajat kokivat myös tärkeäksi läsnäolon merkityksen oppimisen tukimuotona. Pelkkä vieressä istuminen on osalle opiskelijoista tärkeä tukimuoto.

Meillä aika monella on se sellainen, että sitten annetaan tällaisille niin sanottua tukiopetusta, että varataan aikaa yksilön opetukseen.

Ehkä tärkeimmistä tukimuodoista on läsnäolo. Sellaista vieressä istumista ja kannustamista on paljon.

### 6.1.3 Yhteisön tuki

Kolmanneksi opettajien antaman tuen ulottuvuudeksi muodostettiin yhteisön tuki. Oppilaitosten toiminta perustuu ammattilaisten väliselle yhteistyölle (ks. luku 3.2.1) ja myös opettajien antamissa tuen muodoissa yhteistyön merkitys korostuu. Oppimisen tuen on oltava kokonaisvaltaista, johon jokainen opiskelijan opettaja ja ohjaaja sitoutuu. (Opetushallitus, 2018, s. 2–3.) Tässä tutkimuksessa yhteisön tuki sisältää yhteisössä vallitsevan **kollektiivisen tietoisuuden** ja toimintakulttuuria ohjaavaa **laaja-alaista yhteistyötä**.

**Kollektiivisella tietoisuudella** tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työyhteisössä olevaa informaation jakamista ja yhteisön tietoisuutta tukitoimiin ja opiskelijoiden

kohtaamiseen liittyen. Kollektiivinen tietoisuus koostuu vuorovaikutuksesta työyhteisössä ja hyväksi koettujen menetelmien kysymisestä ja jakamisesta yhteisön kesken. Opettajat pyrkivät olemaan tietoisia tukitoimista ja opiskelijoiden tuen tarpeista, jotta he pystyvät vastaamaan niihin kokonaisvaltaisesti jokaisella oppimisen osa-alueella. Opettajat keskustelevat keskenään yhteisistä opetettavista opiskelijoista ja jakavat tietoa mahdollisista haasteista ja niissä tukemisesta.

Tehdään paljon vuorovaikutusta niiden opettajien kanssa, jotka opettaa kyseistä opiskelijaa, että jotenkin saadaan ja jaetaan sitä tietoa, että mitkä on ne haasteet ja miten niihin voi vastata, miten niitä voi tukea.

Me keskustellaan toistemme kanssa, -- että me ollaan vähän kaikki tietoisia, meillä on opiskelijat hyvin lähellä meitä siis tarkoitan silleen, että me ollaan niitten kanssa paljon tekemisissä niin se on hyvin tärkeää kyllä se myös sitten se opettajien vastavuoroisuus.

Opettajat suunnittelevat opetusta myös yhdessä ja opiskelijoiden edistyminen ja tukitoimet huomioiden. Opettajat kokivat vastuunjakamisen tärkeäksi, jotta opiskelija ei kurssin ja opettajan vaihtuessa jäisi yksin haasteidensa kanssa.

Kyllä hyvin keskustellaan ja juuri että infotaan toisillemme, että jos on jotain huomiota ja jos joku ei ole edennyt silleen miten olisi suunniteltu, niin sitten hän vielä jää harjoittelemaan sitä toisen opettajan kanssa. Et kyllä on tärkeää jakaa sitä vastuuta.

Kollektiiviseen tietoisuuteen sisältyy myös tiedon jakaminen ja neuvojen kysyminen muilta työyhteisön jäseniltä. Erityisesti tukitoimiin ja erityiseen tukeen liittyen erityisopettajalla on tärkeä rooli tiedonjakamisessa ja neuvojen antajana.

Paljon erityisopettajalta kysytään neuvoja, erityisopettajan kanssa pidetään palaveria.

Pyritään sitten hakemaan sitä tukea ja neuvoa niiltä, jotka on niinku nimenomaan erityisen tuen asiantuntijoita.

Aika tehokkaasti noissa asioissa apua saa myöskin meidän erityisopettajalta. Kyselen kyllä sitten aina tarvittaessa, että apua mitäs mä nyt teen? Mitä olisi kaikkia keinoja mitä, mitä tämmöiseen kanssa voisi sitten kokeilla?

Myös tiedon kysyminen ja jakaminen muilta opettajilta erityisopettajan lisäksi on tärkeä keino jakaa tietoisuutta työyhteisössä opiskelijoiden oppimisen tueksi.

Opettajat kokivat voivansa kysyä muilta opettajilta vinkkejä ja keinoja sekä haluavat jakaa informaatiota hyvistä keinoista.

Mä voin mennä vaikka jonkun luo ja kertoo että nyt mulla on tällainen tilanne että minkälainen mitäs, minkälaisia hyviä keinoja sinä olet käyttänyt, tai miten mä saisin nyt vaikka sen opiskelijan ehkä avautumaan.

Mä haluan mielelläni myös jakaa vinkkejä muille opettajille, vaikka opetusmenetelmistä ja apuvälineistä.

Tiedonjakamisen ja vuorovaikutuksen lisäksi yhteisön tuki muodostuu **laaja-alaisesta yhteistyöstä**. Tässä tutkimuksessa laaja-alainen yhteistyö koostuu yhteisopettajuudesta ja työyhteisön henkilökunnan välisestä yhteistyöstä. Yhteisopettajuuden käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa jaettua vastuuta yhdessä opetettavista ryhmistä ja yhteistyötä ja samanaikaisopetusta ryhmän opettamiseen liittyen. Opettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä samaa ryhmää opettavien opettajien kanssa ja kokivat vastuun jakautuvan tasaisemmin jokaiselle opettajalle.

-- kollegan kanssa sitten tosi paljon tiiviisti (keskustellaan) siitä ryhmästä niinku että ketä opetetaan niin -- ei tarvitse yksin olla, että siinä on kaveria siinä mukana toiminnassa.

Myös oppilaitoksessa hyödynnetty tukipaja on helpottanut vastuunjakamista, eikä opetusvastuu ole jäänyt vain yhden opettajan harteille. Yhteisön tuki varmistaa, että opiskelijan haasteet eivät jää hoitamatta, vaan vastuu siirtyy ketjussa seuraavalle. Opettajat avaavat tilanteen ensin tukipajan vastuopettajalle, jonka jälkeen vastuu siirtyy tukipajalle ja opiskelijalle.

Mietin että, miten on pärjätty ennen näitä tukitoimia (tukipaja) kun kaikki on kaatunut vaan sinne niinku opettajan niskaan -- kyllä ollut helpotus sitten, että on tää joku paikka mihin voi hyvillä mielin lykätä ja tietää että asia etenee eikä vaan, että joudutaan niinku aina sanomaan että no ei ole resursseja tai ei ole aikaa tai katsotaan myöhemmin-

-- usein tukipajoissa pidetään joku aloituspalaveri ensin yhdessä, että substanssiopettaja on siellä sitten niinku avaamassa vähän tätä tilannetta tälle tukipajanvetäjälle ja sen jälkeen tukipajanvetäjä ja opiskelija sitten sopii jatkosta keskenään ja siitä että onko se (tukipaja) päivittäistä vai viikoittaista.

Ammatillisen oppilaitoksen työyhteisöön kuuluu ammatillisten opettajien lisäksi paljon ammattitaitoisia henkilökunnan jäseniä, jotka edistävät ja tukevat opiskelijoiden oppimista tärkeänä osana yhteisöä. Osana henkilökunnan välistä yhteistyötä on esimerkiksi opiskelijahuollon työ, jossa toimitaan erityisesti tuen tarpeen ilmetessä ja johon opettajat voivat tukeutua huolenaiheiden noustessa esiin.

Sen tuen tarpeen ilmetessä tai siihen niinku vastatessa meillä on koko opiskelijahuolto tukena. Erityisopettaja, kuraattori, psykologi tarvittaessa terveydenhoitaja, että riippuen siitä vähän minkälainen se on se tarve.

Lisäksi opettajat kokivat saaneensa apua ja tukea tiimiinsä palkatusta ammattiohjaajasta ja opiskelijahuollon jäsenistä, kuten kuraattorista ja oposta, joiden kanssa yhdessä työskentely ja suunnittelu helpottaa erityisen tuen opiskelijoiden tuen tarpeissa vastaamisessa.

Meidän tiimin puolella on tosiaan nyt toi -- ammattiohjaaja, joka on nyt noilla määräraikaisilla hankkeen rahoilla saatu palkattua niin on oman taustansa puolesta ihan kullanarvoinen apu ollut noiden meidän haasteellisten opiskelijoiden kanssa.

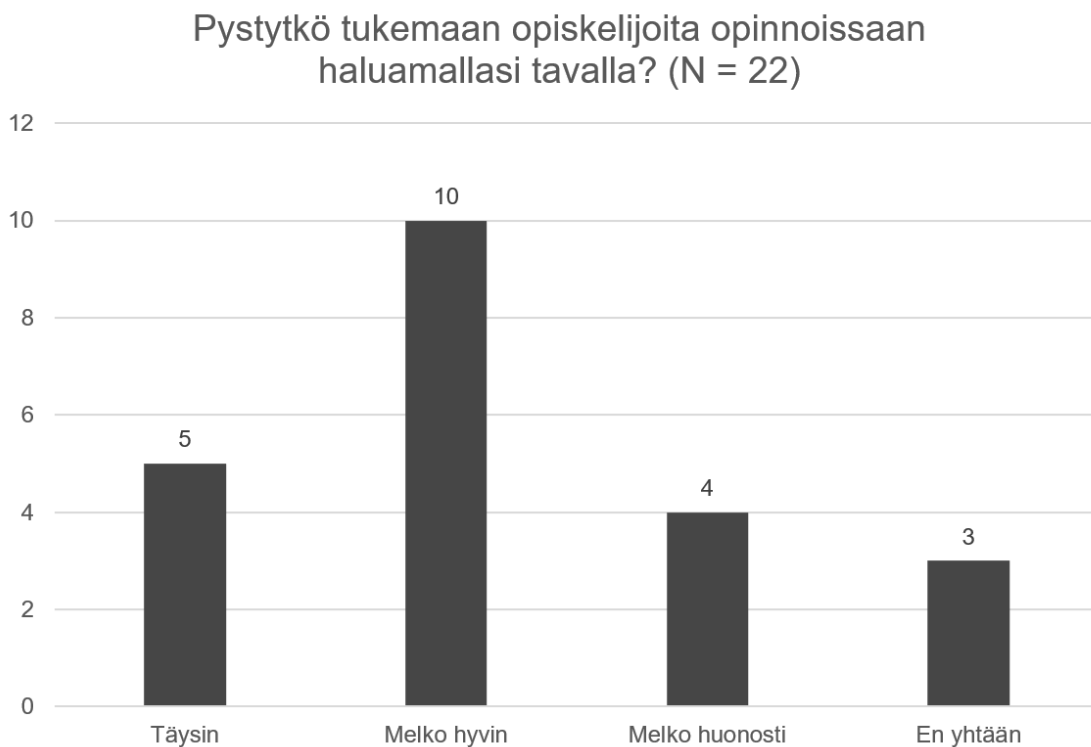
Meidän erityisopettaja on järjestänyt vastuuhjaajille kuraattorin ja opon kanssa niin tällöisiä palavereja, että on keskusteltu siitä omasta ryhmästä, että minkälaisia tarpeita siellä on noussut pintaan ja mitä on pystytty sitten tai mitä pystytään sitten tekemään niinku yhteisesti.

## 6.2 Oppimisen tukemiseen vaikuttavat asiat

Oppimisen tukeen liittyvän kokonaiskuvan kannalta on tärkeää tarkastella myös opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan vaikuttavia asioita. Kyselyyn vastanneista opettajista (N=22) suurin osa kokivat pystyvänsä tukemaan täysin tai melko hyvin opiskelijoita opinnoissaan haluamallaan tavalla, kun taas noin kolmasosa puolestaan koki pystyvänsä tukemaan opiskelijoitaan melko huonosti tai ei yhtään (ks. Kuvio 5). Kuitenkin kaikki opettajat vastasivat kohtaavansa työssään ainakin joskus oppimisen tukemista vaikeuttavia tekijöitä (ks. Kuvio 6). Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä erilaiset tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksen mukaan tuen tarpeeseen vastaamiseen ja oppilaiden kohtaamiseen. Tutkimustu-

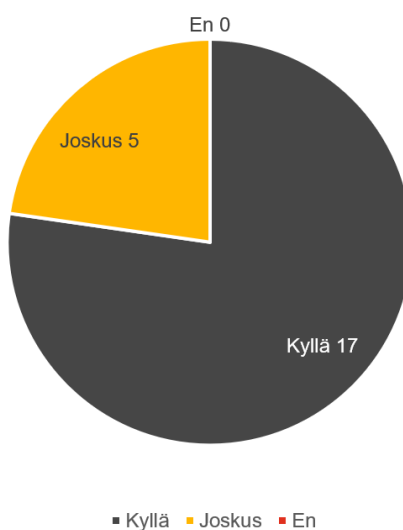


loksiksi määriteltiin kaksi ulottuvuutta, jotka opettajien kokemusten mukaan vaikuttavat heidän kykyynsä tukea opiskelijoita opinnoissaan, jotka esitellään alaluokkineen seuraavissa alaluvuissa.



KUVIO 5: Kuinka hyvin opettajat kokevat pystyvänsä tukemaan opiskelijoita opinnoissaan

### Kohtaatko työssäsi oppimisen tukemista vaikeuttavia tekijöitä? (N = 22)



KUVIO 6: Opettajien kokemus oppimisen tukemista vaikeuttavista tekijöistä

### 6.2.1 Oppilaitoksen olosuhteet

Ensimmäinen pääluokka, joka vaikuttaa opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan on oppilaitoksen olosuhteet. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksen olosuhteet jaotellaan oppilaitoksen **taloudellisiksi voimavaroiksi, työyhteisön voimavaroiksi** sekä **poikkeusaikojen luomiksi olosuhteiksi**. Nämä tekijät selittävät yhdessä opettajien kokemuksia kyvykkyydestään vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin oppilaitokseen liittyvällä tasolla.

**Taloudelliset voimavarat** pitävät sisällään oppilaitoksen taloudellisiin resursseihin liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat opettajien kyvykkyyteen vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin tarvittavalla tavalla. Yksi taloudellisiin voimavaroihin liittyvä tekijä on suuret ryhmäkoot, jotka opettajien kokemusten mukaan hankaloittavat opiskelijoiden oppimisen tukemista. Opettajien kokemusten mukaan liian suuret opiskelijaryhmät ovat ammatillisen koulutuksen puolella suuri ongelma ja ne aiheuttavat opettajille huolta omasta jaksamisestaan ja opiskelijoiden oikeudesta oppia ja saada tarvitsemaansa tukea.

-- varsinkin nuorten kanssa niin kyllähän se on semmoinen asia, että mitä isompi se ryhmä on, niin sen hankalammaksi se menee – et sit sitä ohjaamista ei kykene tekemään.

Se (suuret ryhmäkoot) on ammatillisen koulutuksen puolella tällä hetkellä aika iso ongelma, mikä johtuu tuolta talouden puolelta. Meidän on kaikki otettava sisään mitä vaan niinku ovista mahtuu meille ja ei sitä ajatella ollenkaan, että miten me jaksetaan ja saadaan heitä ohjattua ja tuettua.

Suurissa opetusryhmissä yksilöllisiä kohtaamisia ja henkilökohtaisia opetustuokioita on vähän, joka vaikuttaa myös suoraan opiskelijoihin tutustumiseen ja sosiaalisen tuen antamiseen.

Tunneilla (on) ne 100 muuta ihmistä ja jokainen ikään kuin pitäisi kohdata siinä yksilönä – niitä opetustuokioita on hyvin vähän, niin siinä jää sitten tutustuminen oikeastaan hyvin ohueksi.

Tutustumisen jäädessä ohueksi opettajat kokivat liian suurien ryhmien hankaloit-tavan myös tuen tarpeessa olevien tunnistamista ja huomioimista. Opettajat ko-kivat vaikeaksi keskittyä opiskelijoihin yksilöinä ryhmän ollessa todella suuri.

Nykyään siinä sitten hankaloittaa sitä työtä löytää niitä (tukea tarvitsevia) sieltä kun on isot ryhmäkoot, eli tässä munkin nykyisessä ryhmässä on 40 opiskelijaa, niin sieltä on tosi hankala löytää ja poimia sitten näitä yksilöitä sitten, että ketkä tarvitsisi kiireesti sitä apua ja tukea.

Opettajat kokivat myös olevansa kyvyttömiä ennaltaehkäisemään oppimisen haasteita ja muita ongelmia, sillä opiskelijoihin ei ole mahdollista keskittyä yksi-löinä. Lisäksi suuressa ryhmässä muutamaan opiskelijaan keskittyminen vaatisi muiden opiskelijoiden huomiotta jättämisen ja opetussuunnitelman mukaan ete-neminen estyisi.

-- mutta ongelma on juuri se, että siinä ollaan sitten auttamatta aina vähän myö-hässä, että se on jo niinku tavallaan sitten ongelmiin puuttumista jälkikäteen eikä niiden ennaltaehkäisyä tai siinä tilanteessa puuttumista, mutta et juuri kun ryh-mäkoot on isoja ja sitten on niinku kuitenkin tietty opetussuunnitelma mitä se niinku ryhmän kanssa pitäisi päästä etenemään niin ei siinä voi yhteen tai kah-teen keskittyä ne muut jää muuten sitten aivan heitteille.

Opettajien toiveena toistuivat pienemmät opetusryhmät tai lisäresurssit useam-man opettajan muodossa. Opettajat kokivat olevansa voimattomia suurten opis-kelijaryhmien kanssa ja tilanne tuntui heistä epätoivoiselta.

-- kyllä siinä välillä aika semmonen voimaton olo tulee, että keinot on käytän-nössä aika vähissä ryhmäopetuksessa, että yksi iso juttu siinä olisi juuri se että ryhmäkoot olisi niinku reilusti alle 20 henkeä, kymmenen henkeä suunnilleen olisi semmoinen ihanteellinen, mutta että eihän siihen meidän resursseilla päästä mil-lään.

Tarvittaisiin pienempiä ryhmiä ja enemmän aikaa, mutta se taitaa olla kyllä mah-doton vaatimus tässä kohtaa, että kyllä tässä vähän niinku jotenkin pattitilan-teessa tuntuu olevan, että ehkä enemmän se sitten konkreettisesti olisi sitä, että saisi juuri lisää käsipareja siihen opetukseen.

Myös ajankäytön rajallisuus koettiin heikentävänä tekijänä opiskelijoiden tuen tar-peeseen vastaamisessa. Koulupäivät ovat kiireisiä aikataulultaan, jolloin opetta-jien kokemusten mukaan aikaa opiskelijan kohtaamiseen ei jää riittävästi.

Pitäisi olla sitten semmoista joutilasta aikaa siinä sitten päivän opetuksen aikana, mutta tässä on aika semmoisia nopeita ja kiihkeitä rykäisyjä sitten ne oppipäivät ja -- pitäisi olla sitten semmoinen tuota aika höpötellä.

Meitä riivaa ajan puute, meillä on aikaa kaikkeen muuhun mutta ei opiskelijan kohtaamiseen.

Opettajat kokivat ajankäytön rajallisuuden myös yhdenvertaisuutta heikentävänä ongelmana. Jos opettajat ottavat työstään aikaa opiskelijoiden kohtaamiseen ja tukemiseen, on aika aina pois muilta opiskelijoilta ja opetusryhmiltä. Lisäksi opetussuunnitelman asettamat aikaraamit on täytettävä, jolloin ei ole aikaa pysähtyä tukemaan opiskelijoita yksittäisissä asioissa.

Kyl mäkin voin sanoa että ajattelen niin, että aikaa ei ole riittävästi ja sen melkein mä voisin ainakin kyllä sanoa, että et sit ku mä annan sitä aikaa niin muut niin sanotut "normaaliopiskelijat" kärsii elikkä se on taas heitä se aika pois ja hyvin usein se on myös opinnoista opetuksesta pois se aika.

-- opetussuunnitelman mukaan pitää kuitenkin edetä, niin ei jää aikaa junnata muutamissa asioissa.

Taloudellisista tekijöistä poiketen **työyhteisön voimavarat** vaikuttivat edistävästi tutkimuksen opettajien kyvykkyyttä tukea opiskelijoitaan opinnoissaan. Työyhteisön voimavaroiksi on luokiteltu työyhteisön ilmapiiri sekä työyhteisön kokoonpano. Opettajat kokivat työyhteisön ilmapiirin olevan tärkeä edistäjä opiskelijoiden tuen tarpeisiin vastaamisessa, sillä kollegat nähtiin tukijoukkona, joihin voi tarvittaessa tukeutua ja kysyä neuvoja. Yhteinen keskustelu ja neuvojen jakaminen opiskelijoiden opintojen edistämisestä auttoi opettajien kykyä vastata tuen tarpeisiin paremmin.

Me keskustellaan keskenämme niinku hyvässä hengessä siitä, että miten me voitaisiin niinku edesauttaa jonkun opiskelijan opintoja ja päästä eteenpäin hänen kanssaan ja kysytään toinen toisiltamme vinkkejä.

Opettajat kokivat kollegoidensa olevan toistensa tukijoukkoja, joilta voi huoletta kysyä neuvoa eikä kukaan toimi työyhteisössä yksin.

Mulla on koko tiimillinen tukijoukkoja, että tota noin niin että meillä on niin hyvä henki henki tuossa tiimissä ja me huolehdimme toinen toisistamme, että mun mielestä siinä ei ole ongelmaa, että aina voi kysyä että "hei että mulla on nyt tällönen tapaus, että mitä mä teen" niin aina saa vastauksen.

Meillä itse asiassa nyt koko ajan tuodaan esille sitä, että meillä ei kukaan ole yksin. Eli meillä ei siis, vaikka on ammattilaisesta kyse, niin ei tarvitse kenenkään toimia yksinään, vaan me ollaan porukalla.

Työyhteisön kokoonpano vaikutti myös toimivaan yhteistyöhön ja opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan. Hyvä yhteys opiskelijahuoltoon ja työyhteisön eri ammattilaisiin edesauttoi opettajien kykyä kysyä tukitoimiin liittyvistä pulmista ja jakaa vastuuta työyhteisön kesken.

Opiskelijahuoltoon on hyvä yhteys, että kuraattori ja psykologi ja opot -- tiimi-esimies on ollut myös mukana -- niin ovat pitäneet tällaisia palavereja vastuuopettajien kanssa missä on käyty läpi opiskelijoita ja on saatu vähän kiinni missä mennään ja mitä pitäisi tehdä.

Kyllä meillä on niinku ihan selkeät kanavat, mistä lähtee kysyä ja on helppo lähestyä, että ei siinä mitään, et sit saadaan niinku kaikki hommat toimimaan.

Vaikka työyhteisön ilmapiirin sekä kokoonpanon koettiin lisäävän opettajien kyvykkyyttä kohdata tuen tarpeessa olevat opiskelijat, opettajat toivoivat työyhteisönsä suurempaa määrää erityisopettajia. Erityisopetusresurssin toivottiin olevan suurempi erityisesti myös opetuspuolella ja yleisesti henkilökuntaa toivottiin enemmän työtaakan jakamiseen.

Pääsääntöisesti on yksi osa-aikainen erityisopettaja, välillä tuntuu, että sitä resurssia saisi kyllä olla ehkä enemmänkin, että se erityisopettaja ehtisi ehkä niinku konkreettisesti myöskin antaa niitä tukitoimia, että nyt on kyllä hyvin mukana siinä justiin niitten tuen tarpeiden tunnistamisessa.

Meillä on vaan ehkä se huono puoli, että meillä on yksi erityisopettaja, mikä kumminkin myös opettaa ja hänen resurssinsa on niinku todella pienet ja vähäiset, joten se mistä on täysi huutava pula, niin niistä resursseista ja siitä ajasta. Erityisopetustunteja vain opettamiseen pitäisi olla enemmän.

Joo siis henkilökuntaa tarvittaisiin ihan selkeästi yleensäkin lisää sillä tavalla, että työtaakkaa pystyttäisiin jakamaan ja sillä tavalla sitten saataisiin aikaa siihen opiskelijoitten kohtaamiseen.

Kolmanneksi opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan vaikuttaneeksi osa-alueeksi määriteltiin **poikkeusaikojen luoma tilanne**. Koronaviruspandemiasta johtunut poikkeusaika ja etäopetus vaikutti opettajien kykyyn kohdata ja tukea opiskelijoitaan. Tutkimusajankohdan vuoksi myös nämä kokemukset koettiin tärkeäksi koota yhdeksi yläluokakseen, sillä etäopetus loi opettajille todellisia

haasteita kohdata opiskelijoita ja antaa heille oppimisen tukea. Opettajat kokivat erityisesti etäopetuksen hankaloittaneen erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden kohtaamista ja opinnoissa tukemista. Etätoteutuksen vuoksi erityisen tuen opiskelijat eivät välttämättä edes osallistuneet opetukseen, eikä heihin saanut juurikaan kontaktia.

Ryhmä jota tämä korona on potkaissut kaikista pahiten on ne juuri aloittaneet silloin viime syksynä-- . Aluksi meillä oli niinku Teams siinä, mutta siitähän ei tullut yhtään mitään kun erityisen tuen opiskelijat eivät osallistuneet.

Ei niitä opiskelijoita näy siellä verkossa ja en kyllä yhtään tiedä miten niillä menee ja mikä on vaikeeta, niin mites siinä sit ketään autat.

Poikkeusajat toivat myös positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden kohtaamiseen, sillä opettajat pitivät tunteja pienemmissä ryhmissä, jolloin aika yksilölliseen ohjaukseen ja tukemiseen lisääntyi.

-- jos joku hyvä puoli tässä korona ajassa ollut on se, että on vähemmän oppilaita paikalla niin minulla on ollut aikaa siinä, kun touhutaan noiden nuorten kanssa ja kunnolla niinku tutustua.

-- me sitten me saatiin lupa pitää se lähinnä (lähiopetuksena). Tämän viikon keskiviikkona oli eka kerta, kun se oli lähiopetuksena niin, no ei minulla ollut kun kaksi ihmistä siellä lähiopetuksessa, mutta he sai tehtyä ison kasan tehtäviä jopa palautettua kiinni ja sitten mulla oli kolme opiskelija oli Whatsappin kautta ja nekin sai tehtyä ison kasan ja palautettua tehtäviä.

## 6.2.2 Henkilökohtainen kompetenssi

Toinen opettajien kykyyn tukea opiskelijoita oppimisessaan vaikuttava pääluokka nimettiin henkilökohtaiseksi kompetenssiksi. Tässä tutkimuksessa se pitää sisälleen opettajan **kokemuksen omasta professiostaan** ja halukkuuden **oman osaamisen kehittämiseen**. Opettajan ammatti mielletään professioksi, eli asiantuntijatyöksi, jossa opettajan kyvykkyys ja työnkuva muokkautuvat kokemusten ja yhteiskunnan vaatimien muutosten mukana (ks. luku 3.1). Opettajan kyvykkyyteen tukea opiskelijoita opinnoissaan vaikuttavat tämän tutkimuksen mukaan ulkoisten oppilaitosten olosuhteiden lisäksi opettajan henkilökohtainen kokemus ammatistaan sekä opettajan omien kokemusten kautta muokkautuva asiantuntijuus.

Opettajan **kokemus omasta professiosta** pitää sisällään opettajan henkilökohtaisia mielipiteitä itsestään asiantuntijana ja opiskelijoiden tuen tarpeisiin vastaajana. Se sisältää myös opettajien kokemuksen oman professionsa rajoista liittyen opiskelijoiden tukemiseen opinnoissaan. Kokemus omien taitojen puutteesta vaikutti heikentävästi opettajan kykyyn kohdata opiskelijoiden tuen tarpeita. Opettajat eivät kokeneet pystyvänsä tunnistamaan opiskelijoiden tuen tarpeita koulutuksesta huolimatta, mikä vaikutti heidän kokemukseensa itsestään oppimisen tuen asiantuntijoina.

-- vaikka meilläkin on useampia koulutuksia matkan varrella ollut siitä erityisen tuen tarpeesta ja erilaisista diagnooseista ja muista -- niin mulle ei ainakaan vielä oo niin auennut että pitäisin itseäni tavallaan mitenkään ammattitaitoisena niinku oikeasti tunnistamaan (tuen tarpeita).

Mulla ei ole sitä taitoa tunnistaa niitä tuen tarpeita, saati sitten auttaa ja tukea. Onhan niitä koulutuksia ollut, mutta en silti koe olevani mikään asiantuntija ja että pystyisin tukemaan niitä opiskelijoita parhaiten.

Opettajan kokemus omien keinojen ja osaamisen vähyydestä vaikuttivat oikeiden välineiden ja keinojen löytämiseen oppilaan tukemiseksi. Myös vähäinen luottamus omaan ammattitaitoon tuen tarpeisiin vastaajana vaikutti opettajan kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan.

-- keinot on liian vähäiset ja ei ole riittävästi sitä osaamista oikeasti tunnistaa ja että se ei ole sitä niinku omaa substanssiosaamista se niitten tuen tarpeiden tunnistaminen ja oikeiden keinojen tai välineiden tai menetelmien löytäminen

Musta ainakin tuntuu olevan niinku itsellä se suurin ongelma, että ei jotenkin niinku ehkä ole sitä luottamusta ja varmuutta siihen että osaisi oikeasti tunnistaa niitä (tuen tarpeita) oikein.

Lisäksi kokemukset oman ammatin rajoista vaikuttivat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan. Opettajat kokivat opettajuuden ammattina olevan riittämätön kohtaamaan opiskelijoiden monialaisia ongelmia. Osa oppimisen haasteista ei opettajien mukaan voi tukea vain opettajan ammattitaidolla, mikä vaikutti opiskelijan tukemiseen opinnoissaan.

Ehdottomasti en koe omalla ammattitaidollani pystyvänä (tukemaan tarvittavalla tavalla), koska on niin monta opiskelijaa, joilla se ei ole pelkästään joku oppimishäiriö, vaan siellä on niinku ne monialaiset ongelmat taustalla.

En vain pysty tukea opiskelijoita opinnoissa, kun ne taustaongelmat on niin laajoja. Siinä ei pedagogiikalla oikein enää ratsasteta, kun tukitoimet pitäisi olla ihan muuta.

Aikuisopiskelijoiden osalta opettajat kokivat roolinsa opiskelijan kanssa samanikäisenä ihmisenä vaikeaksi. Aikuisen opiskelijan haasteiden ratkominen omalla koulutustaustalla koettiin riittämättömäksi ja kyky vastata opintojen haasteisiin heikentyneeksi.

Nuorten ihmisten kanssa ehkä on vähän erilaisia asioita, kun aikuisilla sitten on asioita, joista he ei halua puhua. Vaikka puhuisivat, niin meillä on sitten niinku kädet sidotut, että jos siellä keski-ikäinen toista keski-ikäistä rupeaa neuvomaan niin tuota aika haasteellisia tällä koulutuksella.

Joo kyllä tuota en koe pystyvänä auttamaan toista setämiestä ongelmissa ja haasteissa, kun siinä se oma rooli saman ikäisenä ihmisenä on hirveen haastava.

Myös ammatin ja oman roolin rajojen vetäminen opiskelijoiden tukemisessa oli opettajien kokemusten mukaan haastavaa. Työajan ja vapaa-ajan välisen rajan löytäminen opiskelijoiden tukemisessa koettiin vaikeaksi.

Missä kohtaa kulkee se niinku se raja että -- tehdään 10 tuntista työpäivää koko ajan ja yksi tai kaksi tuntia on niinku näitä ihmisten asioiden selvittelyä tai heidän niinku opintojensa etenemistä, -- että et mikä on enää järkevää. Että missä menee juuri ne rajat siihen omaan rooliin tuen tarpeeseen vastaajana ja missä sitten täytyy rajata se.

Mullakin Whatsapp laulaa, kun oon antanut opiskelijoille oman numeron, mutta kyllä se on sit iltakahdeksalta vaikea miettiä et tukeeko vielä kotitehtävissä vai onko työpäivä jo päättynyt.

Opettajat kokivat myös liiallisten vaatimusten kuormittavan, jolloin kyvykkyys ja jaksaminen kohdata opiskelijoita oppimisen haasteissa heikentyi.

Meiltä vaaditaan kokoajan vielä enemmän. Ja sitten kun meiltä vaaditaan enemmän, niin meidän oma henkinen jaksaminen alkaa olla koetuksella ja se näkyy taas sitten kaikessa siinä mitä me tehdään --

Kun samalla pitäis tukea niitä heikkoja ja samalla auttaa ja innostaa muita, on se vaatimus aika kova. Että loppujen lopuksi en tiedä pystynkö kumpaankaan hyvin.



**Oman osaamisen kehittäminen** vaikuttaa myös opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan. Opettajat pitivät kokemusten kautta tapahtuvaa oppimista tärkeänä tekijänä oman roolin kehityksessä tuen tarpeisiin vastaajana. Opettajakoulutuksen ei nähty tarjoavan suoria vinkkejä opiskelijan kohtaamiseen ja tukemiseen, jolloin työelämässä tapahtuva osaamisen kehittäminen korostuu.

Joo sellainen kokemusten kautta oppiminen auttaa paljon. Kyllä se on nimenomaan aika rajattu se opettajakoulutus, että mitä siellä oikeasti jää käteen sitten loppujen lopuksi siihen työelämässä pärjäämiseen ja tukitoimiin, niitä keinoja ei ole ihan hirveästi.

Ei meillä ainakaan opettajakoulussa ollut sitä tietoa käytännössä tarjolla. Sitten näistä erityisen tuen tarpeista, jos nyt sivuttiin parin tunnin verran, mutta sielläkään ei niinku oikein tullut mitään semmoista konkreettista apua asiaan.

Kokemusten hyödyntämisestä oman osaamisen kehittämiseen oltiin useampaa mieltä. Vaikka opettajat hyödynsivät kokemuksiaan työelämästä uuden oppimiseen ja kokivat ne tärkeiksi, kokemusten hyödyntäminen tuntui osittain haastavalta ja kokemusten osaamista kehittävä merkitys saattoi unohtua.

Mä oon tehnyt pääosin urani tässä nuorten parissa, niin oon kyllä oppinut jo näkemään ja tunnistamaan jo kaikenlaisia erilaisia oppimisvaikeuksia ja muita. Ne auttaa siinä päivittäisessä toiminnassa.

Joka päivä oppii jotain uutta ja joka päivä ehkä tarvitsisin vähän siihen herättelyä, että hei tääkin ois niinku hyvä juttu ja tätä kokemusta olisi mahdollista hyödyntää, mutta usein se jää siihen arjen alle.

Myös opettajan osallistuminen koulutuksiin vaikutti opettajan kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan. Opettajat pitivät koulutuksia tärkeinä, sillä kokemus omasta tietotaidosta oli puutteellinen.

No kyllähän tietysti ne perustietoisuuskoulutukset on tärkeitä, että mä oon itse esimerkiksi lähtenyt opiskelemaan, että aikoinaan on joutunut kokemaan tai tunnut siltä että ei me voida vaan aloittaa huomaamaan erityistä tukea, vaan kyllä meidän täytyy saada niihin koulutuksia ja niitä juuri näitä tällaisia konkreettisia erilaisia keinoja, että eihän me muuten sitä osata.

Kokemus koulutuksista oli kuitenkin ristiriitaista, eikä koulutuksissa opittua osattu välttämättä hyödyntää työelämässä. Koulutuksia toivottiin olevan myös enemmän ja niiden toivottiin olevan konkreettisempia.

Kyllä koulutukset ois tärkeitä, mutta en usein saa niistä irti mitään niinku työelämään. Ihan kivoja juttuja, mutta en tiä mitä niistä sitten jää käteen.

Ei todellakaan ole riittävästi välineitä siihen niinku tunnistamiseen eikä puuttumiseen eli ehkä ainakin itse kaipaisin lisää semmoista ihan niinku konkreettista koulutusta siitä niin, että miten tunnistaa myös näissä isommissa ryhmissä. Konkreettista apua ei ole niistä koulutuksista kyllä ollu.

Oman osaamisen kehittäminen edesauttoi tämän tutkimuksen mukaan opettajan kykyä tukea opiskelijoita opinnoissaan, jos kokemuksia osattiin hyödyntää työelämässä. Liian vähäinen kouluttautuminen puolestaan heikensi opettajien kykyä vastata oppimisen tuen tarpeisiin, sillä opettajankoulutuksen ei nähty valmentavan opettajaa tarpeeksi tuen tarpeiden tunnistamisessa ja niissä tukemisessa. Opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan vaikuttavat asiat on koottu taulukkoon 2, jossa ne on luokiteltu pääluokittain ja joko edistäviin tai heikentäviin tekijöihin.

TAULUKKO 2: Mitkä asiat vaikuttavat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan

|                              | Edistävät tekijät   | Heikentävät tekijät   |
|------------------------------|---|---|
| Oppilaitoksen olosuhteet     | <p><b>Työyhteisön voimavarat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- työyhteisön ilmapiiri</li> <li>- työyhteisön kokoonpano</li> </ul> <p><b>Poikkeusaikojen luoma tilanne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- etäopetuksen mahdollistamat pienryhmät</li> </ul> | <p><b>Taloudelliset voimavarat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- suuret ryhmäkoot</li> <li>- ajankäytön rajallisuus</li> </ul> <p><b>Työyhteisön voimavarat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-työyhteisön kokoonpano: erityisopettajien lisätarve</li> </ul> <p><b>Poikkeusaikojen luoma tilanne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- etäopetus ja kohtaamisen puute</li> </ul> |
| Henkilökohtainen kompetenssi | <p><b>Oman osaamisen kehittäminen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kokemusten kautta oppiminen</li> </ul>  | <p><b>Kokemus omasta professiosta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- taitojen puute</li> <li>- ammatin rajat</li> </ul> <p><b>Oman osaamisen kehittäminen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- liian vähäinen koulutus</li> </ul>   |

### 6.3 Oman osaamisen kehittämisen keinot tuen tarpeeseen vastaamisessa

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan opiskelijoiden tuen tarpeeseen vastaamisessa. Opettajuus ammattina on vahvasti sidonnainen yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja odotuksiin opettajan työtehtäviä kohtaan (Luukkainen, 2006, s. 206). Uudessa ammatillisesta koulutuksesta koskevassa laissa ja aiemmin tapahtuneessa erityisopetuksen reformissa korostetut opiskelijan oikeudet saada riittävää oppimisen tukea ovat muokanneet odotuksia opettajan työtehtäviä kohtaan ja vaatineet opettajilta oman ammatillisen osaamisen kehittämistä.

Tutkimustulosten perusteella opettajat ovat omaksuneet muuttuvan opettajuuden käsitteen ja ymmärtävät ammatillisen koulutuksen reformin tuomien muutosten edellyttävän ammatillista kehittymistä. Villegas-Reimersin (2003, s. 11) teorian mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tulee nähdä laajana prosessina pelkän koulutukseen osallistumisen sijaan. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat ymmärsivät ammatillisen kehittymisen tapahtuvan **päivittäisessä arkityössä** virallisten koulutusten ohessa.

Koulutuksen kentällä asiat kehitty ja sitä myötä meidän pitäisi kehittyä myös joka päivä. Se pitäisi tapahtua siellä työssä ja huomata et hei tässähän vois kehittyä.

Kyllä uuden oppiminen on jokapäiväistä. Ammatillisen opettajan työ muuttuu aivan koko ajan ja muutoksessa pitää pysyä mukana.

Villegas-Reimersin (2003) mukaan opettajat tarvitsevat ammatilliselle kehitykselleen kontekstin. Ammatillista kehitystä tapahtuu kehittymistä vaativassa kontekstissa, eli kouluympäristössä ja oppilaitoksissa. Osa kouluympäristöä ovat myös muut opettajat, rehtori ja hallinnolliset henkilöt. Onnistunutta ammatillista kehittymistä edellyttää toimintaa tukeva ympäristö, kuten kannustava rehtori ja toisiaan tukevat kollegat (Borko, 2004, s. 6; Harwell, 2003, s. 2–3). Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaa **kehittymistä tukeva ympäristö**, ja tulokset ovat samansuuntaiset aiempien tutkimusten kanssa.

Tiedotus ja ohjeistus tiimissä auttaa pysymään mukana kehityksessä. Paljon on kyse omasta asenteesta niin pyrin olemaan muutosmyönteinen ja avoin uudelle. Lisäksi koko opettajatiimi on asenteeltaan myönteinen, joka on tärkeää.

Tiimissä käytävä keskustelu aiheesta ja sen avaaminen omiin työtehtäviin on tärkeitä. Myös se on hyvä, että meillä on moniportainen asioiden käsittely, eli on myös johdon info valtakunnallisesta tilanteesta ja kampuksen tasolla ja tiimin tasolla.

Kontekstisidonnaisuus ilmenee myös opettajien kokemuksista ja niiden kautta oppimisesta. Ammatillisen kehittymisen taustalla tulee olla siis koulu- ja opetuskontekstiin liittyviä kokemuksia, joiden pohjalta opettajat refleктоivat, soveltavat ja kokeilevat työtapoja uusiin tilanteisiin ja haasteisiin (Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond ym., 2017, s. 10). Tutkimustulokset olivat samassa linjassa aiempien tutkimusten kanssa ja opettajat kokivat **kontekstin ja kokemusten** olevan oleellisessa osassa osana ammatillista kehittymistään.

Hyödynnän aiempia kokemuksia ja peilaan niitä jatkuvasti arjessa ja kohtaamisissa ja havainnoin vuorovaikutustilanteita. Ei tätä työtä oikein voi tehdä ilman kokemuserustaa.

Ajan myötä kokemusta erilaisista tilanteista on kertynyt, mutta jokainen opiskelija on kuitenkin erilainen, niin täytyy aina pohtia uudestaan keinoja ja miettiä vaikka yhdessä tiimin kanssa niitä.

Myös David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian (1984) mukaan kokemuksilla on oleellinen merkitys oppimisprosessissa. Kolb käsittää oppimisen olevan jatkuva prosessi, jossa uutta tietoa syvennetään ja sovelletaan omien kokemusten kautta käytäntöön. (Kolb, 1984, s. 20–21.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (KUVIO 3) muodostuu omakohtaisista kokemuksista, havainnoinnin kautta tapahtuvasta pohdinnasta, uuden tiedon käsitteellistämisestä ja kokeilemisestä käytäntöön. Tutkimustulosten mukaan opettajien ammatillinen kehittyminen kulkee osittain Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehän mukaisesti. Opettajat pitävät kokemusten merkitystä suurena omalle ammatilliselle kehitykselle, mutta tuloksissa ilmeni haasteita uuden koulutuksessa opitun tiedon yhdistämisessä jo aiempaan tietoon ja sen soveltamisessa käytäntöön. Tulosten mukaan opettajat eivät aina osanneet soveltaa koulutuksessa oppimaansa käytännötyöhönsä ja uusi tieto jäi opettajien kokemusten mukaan irralliseksi opetustilanteiden kontekstista.

Suurin ongelma on se, että meidän opettajakunta tarvitsee niitä apuja ja keinoja siihen arkipäiväiseen toimintaan. Että kyllä me saadaan sitä taustatietoa ja teorioita koulutuksesta, mutta miten siihen siinä arkipäivässä tartutaan, niin se on se tärkein juttu.

Monesti ne koulutustilaisuudet nykyään tuppaa olee semmoisia, että no, keskustelkaa keskenänne ja miettikää näitä asioita, niin mä ainakaan itse tunne saavani sieltä ihan hirveästi loppujen lopuksi itse asioista irti. Me tarvitaan niitä aitoja keinoja. Me ei tarvita niitä, että me keskenämme ryhmässä mietitään niitä asioita, vaan halutaan selkeitä ohjeita.

Opettajat kokivat oleelliseksi kokemusten kautta kertyneen tiedon omaksumiselle ja käytäntöön viemiselle **kokemusten jakamisen**. Kokemuksista kertominen ja juttelu yhteisesti edesauttoi kokemusten kautta kertyneen tiedon hyödyntämistä käytännössä ja auttoi opettajia soveltamaan omia ja muiden kokemuksia työhönsä. Opettajat toivoivat kokemusten jakamiseen enemmän aikaa ja vinkkien kirjoittamista ylös myöhempää käyttöä varten.

Semmoista kokemusten jakamista, että pelkästään vaan niistä jutellaan ja kuunnellaan muita auttaa hyödyntämään niitä töissä. Niin ja olisi mukava sitten välillä palata niihin ja vaikka kirjoittaa yhdessä ylös vinkkejä.

Joo kyllä juuri tuollaista varmaan kaipaisi, että olisi aikaa sille yhteiselle keskustelulle, että voitaisiin vaikka ihan esimerkkien kautta jakaa, että on tullut joku tilanne mistä on hyvin itse selvinnyt ja huomannut, että mikä on auttanut ja mikä on mennyt hyvin, niin niitä jakaa toisille kollegoille.

Kun kokoonnutaan ja jutellaan sitten siitä pitäisi niinku vaan miettiä ”aha mitä tästä jäi mulle”, että puolen vuoden päästä miettii niin onhan tästä puhuttu. Että jäisi joku semmoinen konkreettinen ohjekirja mihin palata tavallaan sitten myöhemmin.

Kokemusten jakamiseen liittyy vahvasti työyhteisö ja **yhteistyön merkitys**. Tutkimusten mukaan tehokkain ammatillinen kehittyminen tapahtuu yhteistyössä ja merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa (ks. luku 3.2.1). Yhteistyötä voi olla esimerkiksi pienempien tiimien välinen vuorovaikutus, koko työyhteisön toimet ja hallinnon ja kouluyhteisön välinen yhteistyö. Aineistosta muodostettiin myös samansuuntaisia teemoja yhteistyön merkityksestä. Opettajien kokemusten mukaan toimiva tiimi ja hyvä tiimiesimies ovat tärkeässä roolissa ammatillisessa kehittämisessä. Toisiaan tukeva työyhteisö tukee jokaisen oppimista ja ammatillinen kehittyminen tulee nähdä yhteisenä tavoitteena.

Hyvä tiimiesimies on ratkaisevassa asemassa uuden oppimisessa ja muutoksissa. Meidän tiimissä jaetaan osaamista ja tuetaan jokaisen opettajan ja opiskelijan oppimista.

Tarvitsen työyhteisön ja tiimin tukea, niissä koulutuksissakin tarvitaan yhteistyötä. Kuitenkin oleellista on se et teemme yhdessä ja samalla puolella.

Opettajien oman osaamisen kehittämiseen liittyy tutkimuksen mukaan teemat kontekstin, kokemusten ja yhteistyön merkityksestä. Nämä teemat liittyvät kuitenkin toisiinsa ja osaamisen kehittämisen kannalta niitä ei voi erottaa toisistaan erillisiksi ilmiöiksi. Opettajien oman osaamisen kehittämisen keinot on koottu kuvioon 7, ja kuviota tulkittaessa on muistettava keinojen liittyvän toisiinsa ja osaamisen kehittyvän näiden keinojen yhteisvaikutuksessa.



KUVIO 7: Opettajien oman osaamisen kehittämiseen liittyvät keinot

Tulosten mukaan opettajien ammatillinen kehittyminen muodostui kokemuksista ja kontekstin huomioivasta koulutuksesta, ja kehittymistä tuki yhteistyö, tukeva ympäristö ja jakamiseen pohjautuva osaamisen kehittyminen. Vaikka opettajat pitivät kokemusten kautta oppimista oleellisena osana ammatillista kehittymistään, varsinkin koulutuksista ja omien kokemusten kautta saadun uuden tiedon

soveltaminen käytäntöön tuntui haastavalta. Kolbin kehämallin mukaan ajateltuna kokemuksellinen oppiminen heikentyi abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilevan toiminnan kohdalla, jolloin uutta tietoa ei välttämättä sovellettu ja kokeiltu aktiivisesti omassa työssä, ainakaan tietoisesti. Tutkimustulosten pohjalta luotiin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin pohjalta opettajille suunnattu malli (KUVIO 8), jonka avulla omaa ammatillista kehittymistä opiskelijan oppimisen tukijana voi tiedostaen kehittää ja koulutusten ja kokemusten kautta opitua hyödyntää aktiivisemmin käytännössä.



KUVIO 8: Kolbin malli opettajille suunnattuna

## 6.4 Yhteenveto

Tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat tukevat opiskelijaa opinnoissaan ja mitkä tekijät vaikuttavat opettajien mielestä heidän kykynsä tukea opiskelijoita opinnoissaan. Lisäksi tarkasteltiin, miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan opiskelijoiden tukijoina.

Opettajien antama oppimisen tuki muodostui kolmesta ulottuvuudesta: sosiaalisesta tuesta, oppimisen tuesta ja yhteisön tuesta. Sosiaalinen tuki muodostui tukiverkostosta opinnoissa ja arjen kohtaamisesta. Opettajat pyrkivät luomaan opiskelijoille turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen opettajaan sekä kohtaamaan heidät arjessa keskustelevan ja tilanteita huomioivan opetuksen kautta. Oppimisen tukeen puolestaan sisältyi opetustilanteen fyysiset olosuhteet ja opetuksen yksilöllistäminen. Oppimista tukeva oppimisympäristö ja nyt erityisesti poikkeusaikana korostunut lähiopetuksen merkitys olivat osa opettajien antamaa oppimisen tukea. Opetuksen yksilöllistämisen keinoina opettajat tarjosivat vaihtoehtoisia suoritustapoja ja monipuolisia työskentelymenetelmiä opiskelijan tarpeisiin suunnattuna. Viimeiseksi oppimisen tuen muodoksi muodostettiin yhteisön tuki. Yhteisön kollektiivinen tietoisuus ja laaja-alainen yhteistyö tukivat opiskelijaa yhteisön voimin. Opettajien ja henkilökunnan vuorovaikutus ja tiedonjakaminen työyhteisössä sekä henkilökunnan yhteistyö myös yhteisopettajuuden merkeissä toimivat opiskelijan oppimisen tukemiseksi.

Opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan vaikuttavat asiat jaettiin kahden pääluokkaan: oppilaitoksen olosuhteisiin ja henkilökohtaiseen kompetenssiin, jotka puolestaan jaettiin edistäviin ja heikentäviin tekijöihin kokonaiskuvan saamiseksi. Oppilaitoksen olosuhteista opettajien kykyä edistäviä tekijöitä olivat työyhteisön voimavarat ja poikkeusaikojen luoma tilanne. Työyhteisön positiivisen ilmapiirin ja työyhteisön kokoonpanon koettiin edistävän opettajien kykyä vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin. Poikkeusaikojen aiheuttama etäopetus puolestaan pakotti opettajia kohtaamaan opiskelijoitaan ainoastaan pienissä ryhmissä, mikä lisäsi kykyä tukea opiskelijoita opinnoissaan paremmin. Oppilaitoksen olosuhteisiin luokitellut taloudelliset voimavarat, osa työyhteisön voimavaroista ja poikkeusaikojen luomasta tilanteesta puolestaan heikensivät opettajien kykyä vastata opiskelijan tuen tarpeisiin. Taloudellisiin voimavaroihin liittyvät suuret ryhmäkoot ja ajankäytön rajallisuus heikensivät opettajien kykyä kohdata opiskelijat yksilöinä ja keskittyä heidän tarvitsemaansa oppimisen tukeen. Lisäksi työyhteisön kokoonpanoon olisi toivottu lisää erityisopettajia: nykyisellä kokoonpanolla erityisopetukseen ei voitu juuri panostaa opetustasolla, vaan resurssit suuntautuivat muihin erityisopettajan työtehtäviin. Poikkeusaikojen luoma tilanne



myös heikensi opettajien kykyä tukea opiskelijoita opinnoissaan, sillä etäopetus aiheutti kohtaamisen puutteita, jos kurssi järjestettiin kokonaan etänä.

Henkilökohtaiseen kompetenssiin sisältyvä oman osaamisen kehittäminen edisti opettajien kykyä vastata opiskelijoiden tuen tarpeeseen. Kokemusten kautta oppimien toi opettajille uusia työtapoja kohdata opiskelijoitaan paremmin. Kuitenkin kokemus omasta professiosta, kuten kokemus omien taitojen puutteista ja pohdinta oman ammatin rajoista heikensivät opettajien kokemaa kykyä tukea opiskelijoitaan. Heikentäviin tekijöihin luettiin myös opettajien kokemus liian vähäisistä koulutuksista oman osaamisen kehittämiseen liittyen.

Opettajan oman osaamisen kehittäminen onkin tärkeä osa opettajan professiota ja siinä vaadittavaa kehittymistä. Tulosten perusteella opettajat kehittävät omaa osaamistaan tuen tarpeisiin vastaajana muun muassa kokemusten ja kontekstiin liittyvien koulutusten avulla. Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat kehitystä tukeva työympäristö, jossa kehittyminen nähdään yhteisenä päämääränä. Lisäksi yhteisön merkitys kokemusten ja vinkkien jaossa koettiin tärkeäksi. Opettajat kokivat omien kokemusten kautta karttuneen tiedon oleellisena osana oman ammattitaidon kehittymistä, mutta koulutusten ja kokemusten kautta saadun tiedon soveltaminen käytäntöön oli osittain haastavaa.

Tutkimustulosten pohjalta on mahdollista ymmärtää kokonaiskuva opettajien antamiin tukitoimiin ja niihin vaikuttaviin tekijöihin liittyen. Kokonaiskuvan avulla voidaan tarkastella opettajien antamaa oppimisen tukea kattavasti ja kehittää tukitoimiin tarvittavia resursseja paremmiksi. Opettajien jakamat kokemukset opiskelijan tukeen liittyen edustavat tärkeää tietoa oppilaitosten ja opettajankoulutuksen tilasta, jota voidaan hyödyntää kehitettäessä entistä parempaa jatkokoulutusta liittyen opiskelijoiden oppimisen tukemiseen. Ammatillisen kehittymisen ymmärtäminen voi myös edesauttaa koulutusten järjestämistä parempaan suuntaan sekä toivottavasti ohjaa oppilaitoksia, koulutuksenjärjestäjiä sekä opettajia edistämään toimintaansa kohti parempaa oman osaamisen kehittämistä.

## 7 Luotettavuus

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tutkimusprosessia, sillä tutkimuksen tulee pyrkiä tiettyihin normeihin ja arvoihin, kuten rehellisyyteen ja tarkkuuteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksen luotettavuudella voidaan viitata siihen, kuinka hyvin ilmiö voidaan vangita käytetyillä menetelmillä, toisin sanoen, vastaavatko tulokset tutkimuskysymyksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Toisaalta tutkimuksen luotettavuus kiteytyy tutkimuksen analyysin läpinäkyvyyteen ja eettisiin teemoihin (Nikander, 2010). Laadullisen tutkimuksen osalta luotettavuutta on syytä arvioida koko tutkimusprosessin osalta, sillä tutkimusjoukko sekä tutkijan tekemät valinnat menetelmistä lähtien vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen, tuloksiin ja siten luotettavuuteen.

### 7.1 Menetelmät ja tutkimuksen kulku

Olen pyrkinyt esittämään tässä tutkimuksessa käyttämäni menetelmät ja saadut tutkimustulokset mahdollisimman läpinäkyvästi ja perustellen, minkä koen tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleelliseksi. Tutkimusprosessin kulku ja käytetyt menetelmät on esitelty vaiheittain ja perusteltu tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen viittaamalla. Tutkimuksen kulusta on pyritty luomaan mahdollisimman läpinäkyvä, jotta lukija voi ymmärtää miksi kutakin menetelmää on käytetty ja minkälaisia valintoja tutkimusprosessissa on tehty.

Menetelmävalinnoista tutkimuksen luotettavuutta paransi menetelmätriangulaatio, eli kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttö tutkimuksessa. Kyselylomakkeen käyttö haastatteluja tukevana aineistonkeruumenetelmänä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta siltä osin, että vastaajilla oli mahdollisuus kertoa arkaluontoisempiakin tietoja tai sellaisia asioita, joita eivät halunneet tai saaneet mahdollisuutta kertoa ryhmähaastattelussa. Lomakkeeseen vastaamisessa havaitsin kuitenkin lievää vastaajakatoa, sillä 29 osallistujasta 22 vastasi lomakkeeseen. Osa syynä tähän saattoi olla aineistonkeruutilaisuuden etätoteutus, jolloin lomakkeeseen tuli vastata omatoimisesti ilman ohjausta. Kysymysten asettelu lomakkeessa saattoi vähentää muun oppilaitoksen henkilökunnan vastausintoa, sillä

kysymykset olivat pääosin suunnattu opettajille ja opettamiseen. Tämä pudokkuus tuskin vaikutti tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi, sillä aineistonkeruun ja analyysin pääpaino oli haastatteluissa.

Aineistonkeruun etätoteutus vaikutti myös ryhmähaastatteluihin ja niiden luotettavuuteen. Kokemukseni mukaan etätoteutus vaikutti haastateltaviin ja haastateltaja joutui aluksi aktiivisemmin pitämään keskustelua yllä. Haastateltavat saattoivat aluksi varoa puhumasta toistensa päälle, jolloin aktiivinen keskustelu ja aito vuoropuhelu saattoivat heikentyä. Ryhmäkeskusteluun oli kuitenkin varattu riittävästi aikaa, jolloin alkukankeuden jälkeen keskustelut saatiin etätoteutuksesta huolimatta käyntiin ja haastateltavat uskalsivat avoimemmin ottaa puheenvuoroja. Kokonaisuudessaan en katso luotettavuuden heikentyneen etätoteutuksen aiheuttamasta kankeudesta.

## 7.2 Tutkimustulosten luotettavuus

Tutkimusmenetelmien käytön lisäksi luotettavuustarkastelussa on oleellista tarkastella saatuja tuloksia. Laadullisen tutkimuksen tulososion luotettavuutta arvioidessa tarkastellaan tutkimuksen tulosten totuudenmukaisuutta ja perusteltavuutta. Puolimatkan (2002) mukaan empiirisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu sen kykyyn tarjota totuudenmukaista tietoa siitä todellisuuden osa-alueesta, johon tutkimuksessa on etsitty vastauksia. Toisin sanoen, onko tutkimuksessa vastattu tutkimuskysymyksiin ja ovatko saadut tulokset totuudenmukaisia. Tutkimustuloksissa on onnistuttu vastaamaan tutkimuskysymyksiin, eli tutkimus mittasi haluttua ilmiötä ja haastattelurunko oli toimiva. Nikanderin (2010) mukaan analyyttinen läpinäkyvyys ja aineistosta tehtyjen tulkintojen selkeä yhteys aineistoon ovat tutkimuksen luotettavuutta parantavia piirteitä. Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten totuudenmukaisuus on perusteltu esimerkiksi aineistositaatein, jotka tukevat tutkimuksen löydöksiä ja perustelevat tutkijan tekemää analyysia. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston analyysi on luotettavaa, jos se ei sisällä epäjohdonmukaisuuksia. Luotettavuutta ja johdonmukaisuutta voidaan lisätä aineiston tarkalla läpikäynnillä ja ryhmittelyjen toistamisella ja tarkastelulla. Analyysia tehdessä analysoin aineistoa ikään kuin alhaalta ylös, sitaateista kohti

alaluokkia ja yläluokkia, joista muodostin lopuksi pääluokat. Ryhmittely eli klusterointi toteutettiin syvällisesti tarkastelemalla ja kokoamalla käsitteitä hiljalleen kohti laajempia luokkia. Ryhmittelyyn palattiin useaan otteeseen ja analyysia toistettiin uudelleen, kunnes samaan ilmiöön viitanneet luokat oli saatu koottua ja pääluokat nimettyä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella ikkunana todellisuuden (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa todellisuus muodostui tutkimusjoukon jäsenien kokemuksista ja mietteistä. Tutkimusjoukko oli suhteellisen pieni, mutta laadullisen tutkimuksen luonteeseen sopiva, sillä aineistoa saatiin kerättyä riittävästi (Eskola & Suoranta, 1998). Kerätystä aineistosta saatiin luotettavaa tietoa, jota voi soveltaa ja tutkia myös eteenpäin. Vaikka tutkimusjoukko oli suhteellisen pieni ja käsitti ainoastaan yhden ammatillisen oppilaitoksen opettajia, tutkimustulokset antavat viitteitä opettajien kokemuksista tuen tarpeiden tunnistamisesta, niissä tukemisesta ja oman osaamisen kehittämiseen liittyvistä seikoista. Tutkimustulosten perusteella tehtävien yleistysten tekemisessä tulee olla varovainen, sillä tämän tyylliset tutkimukset eivät pääasiallisesti ole yleistettävissä (Metsämuuronen, 2008, s. 18). Kuitenkin saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan tarkastella esimerkiksi opettajankoulutukseen ja oppilaitoksen toimintaan suunnattavia resursseja, sillä tutkimustulokset antavat hyvin viitteitä opettajien tarpeista oppijan oikeuksien toteutumiseen.

### **7.3 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on otettava huomioon myös tutkimuksen eettiset periaatteet ja tutkijan osallisuus tutkimusprosessissa. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista saavuttaa täyttä objektiivisuutta, ja oman osallisuuteni myöntäminen tutkimusprosessissa on tärkeää. Tutkimuskysymysten asettamisesta kohti aineiston analyysia, olen käyttänyt omaa pohdintaani, joiden pohjalta koko tutkimus rakentuu. Tutkimustuloksia tarkastellessa tutkija ei lähesty tutkittavaa ilmiötä tyhjiöstä, vaan aiemmat tiedot ja tutkijan osallisuus vaikuttavat prosessiin. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimuksen kulussa olen kuitenkin ymmärtänyt oman osallisuuteni ja pohtinut tutkimuskulkua ja analyysiprosessia

reflektiivisesti. Oman subjektiivisuuteni ymmärtäminen ja sen kriittinen tarkastelu ovat toimineet avainasemassa mahdollisimman luotettavien tutkimustulosten saamiseksi.

Tutkimuksen tekoon kuuluu oleellisena myös hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Erityisesti ihmiseen kohdistuvissa tutkimuksissa eettisten periaatteiden noudattaminen on tärkeää. Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeistusta tutkimuksen eettisistä periaatteista, sekä Helsingin yliopiston että tutkittavan oppilaitoksen kunnan ohjeistusta hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen lähtökohtiin kuuluu tutkittavan kohtelu ja oikeudet (TENK, 2019, s. 8). Tutkimusta varten kerättiin tutkimusluvut niin oppilaitokselta kuin yksittäisiltä opettajilta, joilta saatiin myöntävät vastaukset. Lisäksi tutkija on allekirjoittanut oppilaitoksen pyytämän lomakkeen tutkimuksen tekijän sitoumuksesta koskien muun muassa tutkimusaineiston käytötarkoituksia.

Hyvien tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti (TENK, 2019, s. 8–9) tutkittavien osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja heillä oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta myös kesken aineistonkeruun. Tutkittavia muistutettiin oikeuksistaan tutkimuslupalomakkeella ja myös aineistonkeruun yhteydessä ennen kyselylomakkeeseen vastaamista sekä ryhmähaastatteluun osallistumista. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus kieltää jälkikäteen osallisuutensa tutkimukseen ilman kielteisiä seurauksia. Tutkittaville oli myös annettu totuudenmukainen ja ymmärrettävä kuva tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, mihin heidän antamaansa tutkimusainesta käytetään. Tähän tutkimukseen kerättyä aineistoa käytetään vain kyseisessä pro gradu -tutkielmassa ja se tullaan tuhoamaan tutkimuksen julkaisun jälkeen.

Tutkimuksessa tutkittavien anonymiteettia kunnioitettiin ja tutkimusaineisto kerättiin nimettömänä. Tutkimusaineistosta ei myöskään tehty jälkikäteen yhdistämistä tiettyihin vastaajiin. Kyselylomakkeella varmistettiin myös täysi nimettömyys, jolloin kysymyksiin saattoi vastata yksityisesti ilman ryhmähaastattelun luomaa kes-

kustelutilaisuutta. Tutkimuksen eettisyys koettiin tutkimuksen kannalta hyvin tärkeäksi, jonka vuoksi sen esittäminen osana luotettavuustarkastelua täydentää kokonaiskuvan tutkimusprosessista ja sen luotettavuudesta.

## 8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda kokonaiskuva ammatillisen oppilaitoksen opettajien antamista tukitoimista ja osaamistarpeiden kehittämisestä tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyen. Ammatillinen koulutus on kokenut suuria muutoksia viime vuosina ja laajennetun oppivelvollisuuden tuomia muutoksia on vielä edessä. Oppilaitosten tarjoamat tukitoimet ja opettajien ammattitaito vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin ovat avainasemassa laadukkaan toisen asteen koulutuksen saavuttamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Jotta tavoitteet koulutus- ja osaamistason kasvusta, oppimiserojen kaventamisesta ja yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon lisäämisestä sekä yleisen lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämisestä täyttyvät, koulujen ja oppilaitosten tarjoamiin tukitoimiin tulee kiinnittää suurta huomiota.

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista huomattava osuus, noin 10 prosenttia kaikista opiskelijoista, kuuluu erityisen tuen piiriin. Tutkimusten mukaan suurin osa peruskoulussa tehostettua ja erityistä tukea saaneista oppilaista siirtyvät ammatilliseen oppilaitokseen (Jahnukainen ym., 2018, s. 93). Todellisuudessa luku ammatillisissa oppilaitoksissa voi olla paljonkin suurempi, sillä perusopetuksen puolella joka viides peruskoululainen saa tehostettua tai erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto, 2020c). Tilastoja pohtimalla voidaan päätellä, että ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevia voi olla huomattavasti enemmän kuin nyt virallisesti on kirjattuna. Lisäksi aiemmin ilman toisen asteen koulutusta jääneet ovat pääsääntöisesti olleet erityistä tukea saaneita oppilaita, joten oppivelvollisuuden laajentumisen myötä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä ammatillisissa oppilaitoksissa voi kasvaa entisestään. Tämän vuoksi nyt on jo korkea aika saada tukitoimet ja niihin kohdistetut resurssit vastaamaan opiskelijoiden tarpeita ja tukemaan opettajien ammattitaitoa.

Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opettajat kokivat erityisesti taloudellisten resurssien puutteen heikentävän heidän kykyään vastata opiskelijoiden tarvitsemaan oppimisen tukeen. Suurten ryhmäkokojen luomat haasteet tulevat li-

sääntymään ja korostumaan oppivelvollisuuden laajentumisen myötä, ellei suuremmille sisään tuleville opiskelijamäärille saada laajennettua myös oppilaitoksille suunnattuja resursseja. Oppimisen tukeen ja opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan tulisi myös kiinnittää entistä enemmän huomiota ja kuunnella opettajia heidän tarpeissaan. Niin taloudellisten kuin työyhteisön kokoonpanoonkin liittyvien voimavarojen tulee näkyä käytännössä oppilaitosten toiminnassa. Oppivelvollisuuden laajentumisen myötä opiskelijan oppivelvollisuus säilyy 18-vuotiaaksi tai opintojen valmistumiseen saakka, jonka jälkeen opiskelijan on mahdollista lopettaa koulutus. Suomessa ammatilliset perustutkinnot ja lukio-koulutus kestävät kolme vuotta, jolloin ainakin suurimmalla osalla oppivelvollisuus ehtii päättyä ennen tutkinnon valmistumista. Tällöin on vaarana, että erityisesti suurimassa tuen tarpeessa olevat voivat lopettaa opintonsa ilman tutkintoa, ellei heidän opintoihinsa kiinnittyminen ja riittävä tuki ole ollut taattua. Tämän vuoksi riittävät resurssit ja opettajien tukeminen oppimisen tuen järjestämisessä ovat avainasemassa, jotta uuden oppivelvollisuuslain muotoilussa esitetyt hyödyt näkyvät myös käytännössä.

Tutkimus toteutettiin opettajat tutkimuskohteena, jotta opettajien ääni ja näkökulmat asiaan saatiin kuuluville. Vaikka Suomessa opettajat ovatkin korkeasti koulutettuja alansa ammattilaisia ja opettajuus nähdään asiantuntijatyönä, eivät opettajat voi toteuttaa professiotaan ilman tarvittavia välineitä ja asiantuntijuutensa kehittämistä. Opettajien näkökulmasta lähestyminen tuo arvokasta tietoa koulutuksen kentältä, jonka avulla voidaan arvioida miten oppimisen tuki käytännössä kohtaa ideaalin mallin oppimisen tuen järjestämisestä. Kokemuksia kentältä tarvitaan, jotta muutoksia, kuten lakimuutoksen ja ammatillisen koulutuksen reformin onnistumista voidaan arvioida ja taata laissakin mainitun opiskelijan oikeuden toteutuminen. Lisäksi opettajien ilmaisema huoli esimerkiksi oman ammatinsa rajojen häilyväisyydestä tulisi ottaa vakavasti, jotta myös opettajien oikeudet ja työhyvinvointi voidaan säilyttää ja jatkossakin saamme opetuslalle motivoituneita ja työtään hyvinvoivina tekeviä ammattilaisia.

Opettajien ammatillinen kehittyminen on oleellinen osa opettajan asiantuntijatyötä yhteiskunnan muuttuvien tarpeiden ja vastuiden luomalla koulutuksen kentällä. Esimerkiksi sekä Borkon (2004, s.3) että Darling-Hammondin työryhmän



(2017) kokoaman tutkimuksen mukaan tehokkaalla opettajien ammatillisella kehittämisellä on merkityksellisiä vaikutuksia niin koulujen institutionaalisten käytäntöjen kehittämiseen kuin opiskelijoiden oppimiseenkin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat oman ammatillisen kehittämisensä oleellisena osana päivittäistä työtään, mutta haasteina ilmenivät koulutuksissa opittujen teorioiden vieminen käytäntöön ja opitun tiedon soveltaminen. Koulutuksissa voisi olla siis tärkeää korostaa ja kouluttaa opettajia oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi, jotta koulutuksiin asetetut resurssit päätyvät myös käytäntöön ja opettajien hyödyksi. Opettajien avuksi muodostettiin kokemuksellista oppimista pisimmälle tutkineen David Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehää noudattava kaavio (KUVIO 8), jossa Kolbin teoreettisen viitekehyksen oheen on kirjattu ohjeet opettajan oman osaamisen kehittämiseen. Opettajien ammatilliseen kehittämiseen vaikuttavat vahvasti kokemukset työelämästä, joten opettajien ohjeistaminen kokemusten aktiivisesta hyödyntämisestä ja niiden reflektiosta voi edesauttaa opettajien kykyä ymmärtää, miten kokemuksia ja opittua tietoa voidaan soveltaa käytäntöön.

Yhteisön merkitys korostui tutkimustuloksissa useassa kohtaa. Oppilaitoksen henkilökunta koostuu monialaisista osaajista, jotka toimivat yhteisen päämäärän edistämiseksi toistensa tukijoina ja apujoukkoina. Tiivis työyhteisö, jossa on toimivaa yhteistyötä ja positiivinen ilmapiiri, on opettajien ja myös opiskelijoiden oppimisen kannalta tärkeää. Opettajat tarvitsevat keskusteluaikaa toistensa kanssa, jota kiireisessä työarjessa ei muiden hommien ja vaatimusten alta tunnu löytyvän. Oppilaitoksen henkilökunnan riittävään kokoonpanoon tulisi myös kiinnittää huomiota, sillä opiskelijoiden monialaisissa haasteissa tarvitaan myös monialaisia osaajia. Opiskelijahuollon henkilökuntaa tulee olla oppilaitoksessa saatavilla ja tavoitettavissa, niin opiskelijoita kuin henkilökuntaakin varten.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen avulla saatiin arvokasta tietoa ammatillisen koulutuksen kentältä opettajien kokemuksista koskien oppimisen tukea. Saadun kokonaiskuvan perusteella ammatillista koulutusta ja siihen suunnattavia resursseja voidaan kehittää kohti parempaa, jotta opiskelijan oikeudet ja ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteet täyttyvät. Jatkossa lisätutkimusta voitaisiin kaivata laajemmilta osin ammatillista koulutusta, koskien erityisesti myös opiskelijoiden

kokemuksia ja tarpeita ammatillisen koulutuksen suorittamista varten. Laajennetun oppivelvollisuuden myötä myös koulutuksen keskeyttämisprosentteja oppivelvollisuuden päätyttyä tulee tarkkailla, jotta laajennetun oppivelvollisuuden tavoitteet eivät valu hukkaan opiskelijan täysi-ikäistyttyä. Ammatillisen koulutuksen tavoitteista koulutus- ja osaamistason kasvusta, yhdenvertaisuudesta sekä syrjäytymisen ehkäisystä tulee pitää huolta koulutuksen tarjoaman oppimisen sekä hyvinvoinnin tukemisen kautta, johon jokainen oppilaitoksen henkilökunnan jäsen voi omalla toiminnallaan, ja opetuksenjärjestäjän tarjoamalla riittäväillä resursseilla, vaikuttaa.

## Lähteet

Aaltola, M. & Vanhanen, R. (2016). Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8*. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Helsinki.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3–15.

Brunila K., Hakala K., Lahelma E. & Teittinen A. (2013). Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. (s. 9–16). Helsinki: Gaudeamus.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders Can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management* 21(1), 43–57.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (5. painos). Tampere: Vastapaino.

Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: breaking down the barriers of the culture of teaching. Teoksessa C, Day, A, Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (toim.) *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. (s. 235–259). Lontoo: Falmer Press.

Harwell, S. (2003). *Teacher Professional Development: It's not an Event, It's a Process*. Texas: CORD. Viitattu: 16.4.2021. Saatavissa: <https://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.9200&rep=rep1&type=pdf>.

Herranen, J. (2014). "Kaikki on iha jeees" Ammatillinen koulutus nuorten silmin. *Nuorisotutkimus* 32(4). 3–18.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

Honkanen, E. (2008). Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittyminen. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.). *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. (s. 15–27). Helsinki: WSOY.

Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S. & Lahelma, E. (2012). Educating worker-citizens: visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92–109.

Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 7–11). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jahnukainen, M., Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Asikainen, M., Keskinen, H.-L., Hotulainen, R. (2018). Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden sijoittuminen toisen asteen opintoihin. Teoksessa M.-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo & R. Hotulainen (toim.) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018*. (s.87–93).

Johnson, P. & Kiilakoski, T. (2020). *Oppivelvollisuuden laajentaminen 2021? Arviointia uudistuksen kestävydestä ja vaikuttavampia vaihtoehtoja*. Elinkeinoelämän keskusliiton selvitys 30.10.2020. Viitattu: 19.10.2021. Saatavissa:

[https://ek.fi/wp-content/uploads/2020/11/Oppivelvollisuus uudistus\\_raportti\\_\\_Final\\_ok.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/2020/11/Oppivelvollisuus uudistus_raportti__Final_ok.pdf).

Kolb, D. (1984.) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. Teoksessa R. J. Sternberg & L. F. Zhang (toim.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. (s. 227–248). NJ: Lawrence Erlbaum.

Kolb, A. & Kolb, D. (2009). The Learning Way. Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming* 40(3). 297–327. SAGE publications.

Lahelma, E. (2013). Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. (s. 17–27). Helsinki: Gaudeamus.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (01.01.2018). Viitattu: 18.12.2020. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2017/20170531>.

Leinonen, E. (2009). *Opettajien ammatillisen kehityksen tarve ja edellytyksen alakoulussa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Luukkainen, L. (2006). Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 204–211). Helsinki: Yliopistopaino.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammatti- kasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaista ammattikasvatuksessa 2018:1.* (s. 9–25). Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 432–442). Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus. (2018). *Eriytyinen tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Viitattu 26.2.2021. Saatavissa: <https://eperusteet.opinto-polku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>.

Opettaja.fi. (2019). *Amisreformi on vielä kaukana tavoitteistaan, paljastaa 1500 opettajan jättikysely*. Viitattu 13.10.2021. Saatavissa: <https://www.opettaja.fi/tyossa/amisreformi-on-viela-kaukana-tavoitteistaan-paljastaa-1500-opettajan-jattikysely/>.

Opetusalan ammattijärjestö. (2019). *Reformin tavoitteet eivät toteudu ammatillisen koulutuksen arjessa: Osaamispisteelle määriteltävä opetuksen määrä*. Viitattu: 13.10.2021. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/reformin-tavoitteet-eivat-toteudu-ammattillisen-koulutuksen-arjessa-osaamispisteelle-maariteltava-opetuksen-maara/>.

Opetushallitus. (2020). *Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Viitattu 21.11.2020. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa>.

Opetushallitus. (2021). *Perustietoa oppivelvollisuuden laajentamisesta*. Viitattu 23.2.2021. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/perustietoa-oppivelvollisuuden-laajentamisesta#60af6c17>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset. Kehittämisryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23*. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020a). *Oppivelvollisuuden laajentamista koskeva laki vahvistettiin, hakeutumisvelvoite voimaan jo 1.1.2021*. Viitattu: 11.2.2021. Saatavissa: <https://minedu.fi/-/oppivelvollisuuden-laajentamista-koskeva-laki-vahvistettiin-hakeutumisvelvoite-voimaan-jo-1.1.2021>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020b). *Kysymyksiä ja vastauksia oppivelvollisuudesta*. Viitattu: 23.2.2021. Saatavissa: <https://minedu.fi/kysymyksiä-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta>.

Oppivelvollisuuslaki. 1214/2020. (30.12.2020). Viitattu: 23.2.2021. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>.

Penonen, S. & Ågren, S. (2018). *Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016–2017*. Helsinki: Opetushallitus.

Perttunen, M. (2019). *Ammatillinen koulutus pyörteessä*. OAJ:n blogiartikkeli. Viitattu 11.2.2021. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/ammattillinen-koulutus-pyorteessa/>.

Puolimatka, T. (2002). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. *Kasvatus* 33(5), 466–474.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Triangulaatio. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 10.4.2021. Saatavissa: [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html).

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 3.10.2021. Saatavissa: [https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html).

Sarjala, J. (2006). Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 36–39). Helsinki: Yliopistopaino.

Souto, A.-M. (2014). ”Kukaan ei kysy mitä mulle kuuluu” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32(4). 19–35.

Suomen virallinen tilasto. (2020a). *Erityisopetus. Liitetaulukko 10. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2018*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 3.3.2021.

Saatavissa: [http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_010\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_010_fi.html).

Suomen virallinen tilasto. (2020b). *Koulutukseen hakeutuminen*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 5.10.2021. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>.

Suomen virallinen tilasto. (2020c). *Erityisopetus. Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 10.10.2021. Saatavissa: [http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html?fbclid=IwAR3PUdAJIG3SyDz9drbTR4TxBtZgnMhHOg-wwSgKJuw4cMekqLLYFFaaNjHY](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html?fbclid=IwAR3PUdAJIG3SyDz9drbTR4TxBtZgnMhHOg-wwSgKJuw4cMekqLLYFFaaNjHY).

Suomen virallinen tilasto. (2021). *Koulutuksen keskeyttäminen*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 28.6.2021. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>.

TENK: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvot-*



*telukunnan julkaisu* 3/2019. Viitattu 4.10.2021. Saatavissa: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/lhmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 92–116). (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Pariisi: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Wang, M.-T. & Eccles, J. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development* 83(3), 877–895.

## **Lehtiaineistot**

EK 2.11.2020. Elinkeinoelämän keskusliitto. *EK: Tutkijoiden viesti on kuultava ja oppivelvollisuus uudistus jäädytettävä – tilalle lisää tukea peruskouluun*. Viitattu 19.10.2021. Saatavissa: <https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/ek-tutkijoiden-vesti-on-kuultava-ja-oppivelvollisuus-uudistus-jaadytettava-tilalle-lisaa-tukea-peruskouluun/>.

HS 17.8.2021. Helsingin sanomat, kotimaa (pääkirjoitus). *Tekosyyt jättää nuoret yksin on nyt käytetty loppuun*. Viitattu 19.10.2021. Saatavissa: <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000008191480.html>.

Yle 31.5.2019. Yle-uutiset. (Elina Äijö). *Saana-Riikka Lahtinen on keskeyttänyt kolme ammatillista tutkintoa – Yle kysyi ammattikouluilta: Oppivelvollisuuden pidentäminen ei auta.* Viitattu 19.10.2021. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10803533>.

Yle 7.2.2021. Yle-uutiset. (Markus Mäki). *Oppivelvollisuuden pidentämisen kustannukset uhkaavat karata käsistä – eniten maksavat materiaalit ja koulumatkat.* Viitattu 19.10.2021. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-11229894>.

## Liitteet

### Liite 1: Haastattelurunko ja lomakekysymykset

Tutkimuksessa selvitetään, miten ammatillisen oppilaitoksen opettajat tunnistavat opiskelijan tuen tarpeita, millaisia keinoja he tarvitsevat opiskelijoiden tukemiseen sekä miten opettajat kehittävät omaa osaamistaan tuen tarpeiden tunnistajina. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mistä opettajien antama oppimisen tuki koostuu?
2. Mitkä asiat vaikuttavat opettajien kykyyn tukea opiskelijoita opinnoissaan?
3. Miten opettajat kehittävät osaamistaan tuen tarpeiden tunnistajina ja opiskelijoiden tukijoina?

Seuraavat kysymykset toimivat keskustelun tukena:

#### **Miten tunnistat opiskelijan tuen tarpeen?**

- jos et, mitä apua tarvitsisit tuen tarpeen tunnistamiseen?
- miten tuen tarve ilmenee opiskelijan opinnoissa?
- mikä auttaisi tuen tarpeen tunnistamisessa vielä paremmin?

#### **Kun tunnistat mahdollisen tuen tarpeen, miten toimit?**

- mitä konkreettisia tukitoimia käytät opiskelijoiden tukemiseen?
- mitkä tekijät ovat osa opiskelijan oppimisen tukea?
- koetko pystyväsi vastaamaan opiskelijan tuen tarpeeseen riittävästi? Jos et, niin miksi?

#### **Millaista yhteistyötä muiden opettajien tai opiskelijahuollon henkilökunnan kanssa tehdään tuen tarpeen ilmettyä?**

- jos ei tehdä, toivoisitko muutosta?
- tiedätkö kenen puoleen kääntyä tarvittaessa?
- onko oma roolisi tuen tarpeeseen vastaajana selkeä?
- koetko, että opiskelija saa tarvittavaa tukea yhteneväisesti niin kaikilla kursseilla kuin harjoitteluissakin?
- kaipaisitko lisää yhteistyötä (ja millaista), jotta opiskelijan oikeus riittävään tukeen olisi taattu?

#### **Onko sinulla tarvittavaa tietoa ja välineitä vastata opiskelijan tuen tarpeeseen, mitä ne ovat?**

- jos ei, mitkä keinot auttaisivat siinä?
- toivoisitko joitain keinoja enemmän?

**Miten ammattisi on vaikuttanut uuden oppimiseen?**

- opitko työsi kautta uusia keinoja tukea opiskelijoita opinnoissaan?
- mitkä tekijät vaikuttavat uuden oppimiseen?
- mikä auttaa sinua uusia toimintatapoja vaativissa tilanteissa?

**LOMAKE**

Missä työtehtävässä työskentelet ammatillisessa oppilaitoksessa?

Kuinka pitkä kokemus sinulla on työstäsi?

Onko kokemuksesi työssä vaikuttanut taitoihisi opettajana/oppilaitoksen henkilökunnan jäsenenä?

Hyödynnätkö aiempia kokemuksia työssäsi uuden oppimiseen ja vaikuttavatko kokemukset ammatilliseen kehittymiseesi?

Ammatillista kehittymistä vaativissa muutoksissa (kuten reformi ja uusi ammatillista koulutusta koskeva laki), mitkä asiat auttavat sinua oppimaan uutta?

...

Minkälaiset kohtaamiset ovat mielestäsi tärkeitä opiskelijan tukemisessa?

Koetko voivasi vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin ja tukemiseen kohtaamisella?

Pystytkö kohtaamaan opiskelijat haluamallasi tavalla? Miksi et?

...

Mitkä ovat oleellisimmat keinot/tarpeet/välineet opiskelijoiden tuen tarpeeseen vastaamisessa?

Mitkä ovat oleellisimpia tekijöitä, jotka voivat estää/heikentää riittävää tuen tarpeeseen vastaamista?

Kohtaatko edellä mainittuja heikentäviä tekijöitä työssäsi?

Onko jotain, mitä kaipaisit lisää työhösi, jotta tuen tarpeeseen vastaaminen helpottuisi?

...

Lopuksi: Kirjoita halutessasi vielä omin sanoin tuen tarpeen tunnistamiseen ja siihen vastaamiseen liittyen, jos sinulla on vielä jotain lisättävää. Kiitos vastauksistasi!

Olen palauttanut tutkimuslupalomakkeen ja tämän tälle lomakkeelle kirjoittamiani vastauksia voidaan käyttää tutkimusaineistona.

## **Liite 2: Tutkimuslupalomake oppilaitoksen henkilökunnalle**

### TUTKIMUSLUPAVASTAUS

Osallistun (oppilaitoksen nimi poistettu) opetushenkilöstön VESO-päivän koulutustilaisuudessa 26.3.2021 toteutettavaan tutkimukseen siten, että tilaisuuksista osaltani saatavaa aineistoa voidaan käyttää Sara Jokisen pro gradu -tutkielmassa ja tieteellisessä artikkelissa anonymiteettia suojellen, tieteellisen tutkimuksen eettisiä normeja noudattaen.

---

Osallistujan allekirjoitus ja nimenselvennys

Pyydämme lähettämään tämän lomakkeen allekirjoitettuna osoitteeseen sara.s.jokinen@helsinki.fi 2.3.2021 mennessä. Kiitos jo etukäteen!

